

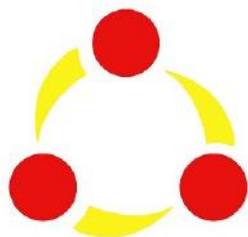
IV CIEE



Asociación Aragonesa de
Psicopedagogía

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
BIENESTAR IV. REFLEXIONES,
EXPERIENCIAS PROFESIONALES
E INVESTIGACIONES**

José Luis Soler Nages
José Javier Pedrosa Laplana
Ana Rodríguez Martínez
Alfonso Royo Montané
Rafael Sánchez Sánchez
Verónica Sierra Sánchez
(coords.)



Asociación Aragonesa de
Psicopedagogía

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. 1ª edición, 2021

Coordinación de la obra: José Luis Soler Nages, José Javier Pedrosa Laplana, Ana Rodríguez Martínez, Alfonso Royo Montané, Rafael Sánchez Sánchez, Verónica Sierra Sánchez

ISBN: 978-84-09-32613-6

Estas actas recogen los trabajos seleccionados por el equipo de publicación, de acuerdo con los criterios de calidad establecidos por el Comité Científico del Congreso.

Se han agrupado por orden alfabético del primer autor, y de acuerdo a las áreas: educación y creatividad, salud y actividad física, social y familia, y empleabilidad y empresa, dentro de los campos de trabajo establecidos inicialmente en el Congreso: investigación, experiencia profesional o estudio teórico.

En esta publicación del IV Congreso se han añadido algunos documentos aportados por los ponentes y las conclusiones a las que se ha llegado a su finalización.

El equipo coordinador

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

- (9) **Inteligencia emocional y educación reglada**
José Luis Soler Nages
- (11) **Inteligencia emocional, competencias y educación**
Rafael Bisquerra Alzina
- (15) **Crónica del IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar**
Juan Antonio Planas Domingo
- (17) **Conclusiones del IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar de Zaragoza**
- (20) **Declaración para la Educación Emocional**
- (24) **Neuroemoción: como esculpen los docentes las memorias en sus alumnos**
Roberto Aguado-Romo et al
- (33) **Proyectos de aprendizaje-servicio en Aragón: colaboración entre centros educativos, entidades sociales y administración local.**
Arantzazu Martínez Odría
- (42) **Dinamizando la orientación educativa desde el Programa ACTÍVATE: Habilidades cooperativas, cognitivas y emocionales”.**
David Reyes Pastor (Coordinador) et al
- (46) **Infancia, adolescencia y familia. Situaciones complejas en contextos psicológicos**
Begoña Álvarez et al

2. EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

2.1. INVESTIGACIONES

- (51) **La relación de la toma de decisiones con el estrés en el alumnado de secundaria**
Josefina Álvarez Justel y Manuel Álvarez González
- (60) **Efecto de un programa de Educación emocional en clima social de aula**
Jon Berastegui Martínez y Aixa Permuy Martínez

- (69) **Percepciones de un claustro docente de la E.S.O. sobre el desarrollo de sus Competencias Emocionales tras participar en un programa de Coaching en Educación contextualizado.**
Claudia Chianese y Miguel Angel Prats Fernández
- (84) **Las series televisivas como recurso didáctico: autopercepción del pensamiento crítico en la asignatura de Prevención y Resolución de conflictos**
Marta Mauri Medrano et al
- (91) **Apoyo educativo y compromiso social en una experiencia de aprendizaje- servicio para favorecer el crecimiento personal y profesional. Una propuesta para luchar contra el fracaso escolar y las adicciones**
María Sierra Berdejo y Anabel Satué Orós
- (99) **Buenas prácticas de emprendimiento en el aula**
Marta Isabel Soro Sancho et al
- (108) **Buenas prácticas de coaching educativo**
Marta Isabel Soro Sancho et al

2.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (118) **Proyecto Conviu. Prácticas de educación emocional e inclusiva para la convivencia y el éxito escolar.**
Celia Alcón Ayora y Diana Montserrat Ferrer
- (128) **Estudio de la evolución emocional en el alumnado de Biología de bachillerato**
Sergio Calavia Lombardo
- (136) **Trabajamos la convivencia en red: Teruel convive**
José Luis Castán Esteban y M^a Lourdes Alcalá Ibáñez
- (145) **Maestría en Inteligencia Emocional. Una experiencia psicopedagógica y de impacto social**
Alejandrina Coello Castro et al
- (152) **Creación de una asignatura de libre configuración autonómica para trabajar las competencias emocionales en la Educación Secundaria Obligatoria.**

Juan Fontanillas Moneo et al

- (160) Importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral: diseño, aplicación y análisis de una propuesta de intervención**

Ana Guillén Ubico

- (169) Vínculo de apego e inteligencia emocional**

Laura Gumiel Burgos

- (178) Educación emocional y proyecto de convivencia**

Èlia López-Cassà y Núria Pérez-Escoda

- (186) La música como recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales durante la adolescencia.**

Salvador Oriola Requena

- (193) Desenmascarando emociones**

José Javier Pedrosa Laplana

- (199) Universidad y escuela. Apadrinamiento Internivelar**

Ana Rodríguez Martínez et al

- (207) Experiencias prácticas sobre la educación emocional en la educación infantil**

Judit Teixiné Baradad et al

2.3. ESTUDIO TEÓRICO

- (218) Representaciones sociales de la creatividad y sus implicaciones**

Silvia da Costa et al

- (226) Escalada y educación emocional**

Laura Gumiel Burgos

- (236) Educar las emociones para resolver los conflictos asertivamente: Servicio Científico-Técnico Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos**

Celia Moreno García et al

- (244) Competencias personales, bienestar y gestión emocional a través de la metodología *Dragon Dreaming*. Proyecto de innovación docente.**

Raquel Pérez-Ordás et al

- (254) Sentido de la educación emocional en la formación inicial de los educadores sociales**

Patricia Torrijos Fincias et al

3. SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

3.1. INVESTIGACIONES

- (263) Propuesta y evaluación de un programa de intervención en educación emocional para disminuir los niveles de ansiedad en alumnado de 3º de Educación Primaria.**

María Sanagustín Moreu et al

- (273) La ansiedad ante los exámenes: análisis en alumnado de sexto de Educación Primaria**

Natalia Sobradíel Sierra et al

3.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (284) Proyecto de intervención socioeducativa en monitores y monitoras de tenis**

Francisco José Florido Esteban

3.3. ESTUDIO TEÓRICO

- (292) La autoestima, factor clave del bienestar psico-emocional de los estudiantes. Razones para su implantación.**

Beatriz Alonso Tena y María Amparo Calatayud Salom

4. SOCIAL Y FAMILIA

4.1. INVESTIGACIONES

- (301) ¿Cómo afronta el bullying la comunidad educativa? Comparativa entre el alumnado, los docentes y las familias sobre el uso de diferentes estrategias.**

Pablo Bautista Alcaine et al

- (309) ¿Cómo evoluciona la inteligencia emocional con la edad en hombres y mujeres?**

María Dolores Martínez-Marín y Carmen Martínez Martínez

- (315) Inteligencia emocional como mediadora en la relación entre autoconcepto de género y satisfacción con la vida**

María Dolores Martínez-Marín y Carmen Martínez Martínez

4.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (322) **Escuela de madres y padres “*educando en familia*” online. Educación emocional en el confinamiento.**

Inmaculada Gómez Jaranay

- (330) **Narrar cuentos, una poderosa herramienta de transformación del ser humano en todos los escenarios**

Carmen Sarasua Loboguerrero

4.3. ESTUDIO TEÓRICO

- (338) **Aspectos neurológicos en la Tutoría entre Iguales (TEI)**

García Visús, Andrea et al

- (345) **Redes Sociales: Adicción e influencia en la competencia social de los adolescentes**

María Mairal Llebot et al

5. EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

5.1. INVESTIGACIONES

- (355) **Influencia de las competencias emocionales, en las expectativas de futuro**

Núria Pérez-Escoda et al

5.2. EXPERIENCIAS PROFESIONALES

- (364) **Redes, universidad y empleabilidad. ¿Un potencial aun por explotar?**

Antonio Aguelo Arguis

- (371) **La gratitud como emoción y la gratitud como acción: una exploración de sus posibilidades como herramienta de desarrollo de bienestar en educación**

Leticia Mosteo Chagoyen, Ph.D

IV CIIIE

1 INTRODUCCIÓN

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN REGLADA

José Luis Soler Nages

Coordinador IV Actas CIIEB

Hemos concluido el IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, y, una vez más, ha quedado destacada como clave y fundamental la importancia de la educación emocional en todos los ámbitos de la vida, personales, profesionales, y de salud.

La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge en su preámbulo la necesidad de atender la educación emocional, haciéndola extensiva a todas las etapas educativas, debiéndose trabajar en todas las materias, dándole valor a la tutoría y la orientación educativa y profesional para un acompañamiento socioeducativo personalizado.

En el ámbito escolar, las relaciones interpersonales ocupan un papel fundamental, viéndose enriquecidas por la propia diversidad del alumnado y sus vivencias, que llevan a cada uno a responder de diferente forma. La formación en competencias socioemocionales debe ser algo implícito en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos tenemos algo que decir, los profesores, con su valor personal y académico, con su práctica; el alumnado, con su natural forma de comunicarse y relacionarse con sus iguales y adultos; y las familias y el resto de personal no docente, con su implicación afectiva en el contexto escolar.

Es evidente que la práctica docente no se limita, ni debe hacerlo, a la mera transmisión de conocimientos, sino que debe tener unas miras más amplias que abarquen el ámbito personal, social y profesional; para ello, es necesario contar con varios principios, tales como: el conocimiento y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, la visión empática con el mundo social que nos rodea, el autocontrol, la capacidad de abordar situaciones y conflictos de manera asertiva, la habilidad para relacionarse y encontrar nexos de unión, la capacidad para interiorizar normas sociales, etc.

En este Congreso ha quedado de manifiesto la necesidad de abordar la educación emocional, sea de la forma que sea. Los debates han ido entre un enfoque más “academicista”, convirtiéndola en asignatura, hasta un tratamiento más “transversal”, a través de las diferentes materias, como un “complemento” más al aprendizaje en el aula, desarrollando competencias emocionales y habilidades sociales que mejoren las relaciones inter e intrapersonales. La Inteligencia Emocional es una capacidad que tiene o puede desarrollar el individuo para crear resultados positivos en sus relaciones consigo mismo y con los demás.

De esto y otros temas los veremos desarrollados a lo largo de esta obra, así como de todo lo que hace referencia a la empleabilidad y la empresa, la salud y la actividad física, y el ámbito social y familiar.

Podremos comprobar a través de experiencias e investigaciones, como la inteligencia emocional tiene su influencia en el rendimiento laboral, en la manera de enfocar y desarrollar la actividad profesional, ya que, las competencias emocionales tienen mucho que ver en el desempeño humano, de ahí la importancia de la formación del empleado. Por otra parte, esa misma educación en competencias emocionales tendrá que ver también en nuestra salud y vida social y familiar. De ello también se ha hablado en este IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, lo que recogemos igualmente en esta publicación.

INTELIGENCIA EMOCIONAL, COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN

Rafael Bisquerra Alzina

Presidente del Comité Científico

Parece que era ayer cuando se estaba preparando con gran esfuerzo, dedicación y entusiasmo por parte de la AAPS (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía) el I CIIEB (Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar) que se celebró en 2013. Han pasado ocho años y se acaba de celebrar el IV CIIEEB con un notable éxito de participación y calidad. Por esto, merecen un reconocimiento y una felicitación los miembros del Comité Organizador, con Juan Antonio Planas como elemento dinamizador y aglutinador de un equipo extraordinario que lo hace posible.

De esta forma, Zaragoza, y por extensión Aragón, se posicionan como referentes en el ámbito de la educación emocional y la inteligencia emocional a nivel internacional. Quiero manifestar que para mí, visitar Zaragoza es una experiencia emocional plena. Por la belleza de la ciudad, con el Pilar, las plazas (Pilar, España, Aragón), las calles (Alfonso, Independencia), monumentos, museos, puentes, río Ebro, etc. Pero sobre todo por sus personas. Tengo la suerte de tener grandes amigos en Zaragoza que hacen que me sienta muy bien y con ganas de volver. Permittedme citar algunos de ellos con auténtico agradecimiento: Juan Antonio Planas, Carlos Hue, Alejandra Cortés, José Luis Soler, Fermín Carrillo, Jesús Ibáñez, Martín Pinos, Santos Orejudo, Silvia Oria, Paco Royo, Antonio Reloba, Daniel Puertas, etc. Disculpas por los que me dejo, pero, como dijo Maragall: en uno están todos si con verdadero amor se les honra.

Considero interesante insistir en una serie de conceptos que se utilizan de forma indistinta y sin mucha precisión por falta de tradición: inteligencia emocional, educación emocional, competencias emocionales. La inteligencia emocional es un constructo de la psicología, que se presenta con múltiples modelos. Es un tema de investigación básica, con múltiples aplicaciones para la práctica que se han desarrollado en los últimos treinta años. La educación emocional es un proceso educativo que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Las competencias emocionales se fundamentan en un marco teórico amplio e integrador, que incluye la inteligencia emocional, pero además también incluye la neurociencia, la psicología positiva, la teoría de las inteligencias múltiples y otros aspectos diversos como

bienestar, autoestima, empatía, resiliencia, prosocialidad, emociones morales, introspección, prevención de la violencia, etc.

En este sentido es interesante recordar la aprobación de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), dicho de otro modo, 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 esta ley se cita por primera vez en la historia la expresión “educación emocional”, que aparece en la LOMLOE como mínimo cinco veces. Hemos de considerar que esto es un paso importante hacia la práctica. En este logro, sin duda han jugado un papel importante los cuatro CIEEB por lo que respecta a sensibilización, difusión, fundamentación y formación.

En el IV CIEEB se han tenido en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se adoptaron en 2015 por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad desde la perspectiva de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Dado que se habla mucho de los ODS, pero en la práctica pocas personas conocen cuáles son exactamente, permítanos recordar los 17 ODS: 1) fin de la pobreza; 2) hambre cero; 3) salud y bienestar; 4) educación de calidad; 5) igualdad de género; 6) agua limpia y saneamiento; 7) energía asequible y no contaminante; 8) trabajo decente y crecimiento económico; 9) industria, innovación e infraestructura; 10) reducción de las desigualdades; 11) ciudades y comunidades sostenibles; 12) producción y consumo responsables; 13) acción por el clima; 14) vida submarina; 15) vida de ecosistemas terrestres; 16) paz, justicia e instituciones sólidas; 17) alianzas para lograr los objetivos. Si nos fijamos, son varios los objetivos que tienen que ver con la educación emocional, principalmente: 3, 4, 5 y 16. Pero en muchos de los demás, se necesita una implicación emocional que la educación emocional puede contribuir a poner en práctica. Considero importante insistir sobre estos aspectos para justificar y fundamentar la práctica de la educación emocional.

Para una puesta en práctica eficiente se requiere una sólida formación del profesorado en base a las investigaciones científicas. Esto que los CIEEB contribuyen a difundir y la AAPS contribuye a formar.

Esta formación para una puesta en práctica eficiente se hace más necesaria que nunca en los tiempos post-pandemia. Diversos estudios señalan que una “pandemia

emocional” (ansiedad, estrés, burnout, depresión, fobias, soledad, violencia, consumo de sustancias, etc.) puede caracterizar los nuevos tiempos post-covid.

En el momento de redactar estas líneas estoy impresionado por la noticia que acaba de difundirse de que se ha encontrado el cadáver de Olivia Gimeno Zimmermann, la niña de seis años desaparecida en Tenerife el 27 de abril junto a su hermana Anna. Todos los indicios son que pueden haber sido asesinadas por su padre como acto de “violencia vicaria” para causar el máximo dolor a su expareja. Algo realmente espeluznante. En los últimos 8 años han muerto más de 40 niños a manos de sus progenitores. Algo realmente inimaginable e inaceptable, que representa la punta del iceberg del analfabetismo emocional. En el fondo de estos actos está la ira que no se regula de forma apropiada, baja tolerancia a la frustración, la incapacidad para la regulación emocional, baja autoestima y baja autonomía emocional. En definitiva, una ausencia de competencias emocionales.

Actualmente, la pregunta ya no es si es importante o necesaria la educación emocional. La pregunta es ¿a qué esperamos a ponerla en práctica de forma eficiente cuando sabemos que de ello depende la vida de muchas personas? Además, ya se dispone de suficientes evidencias de su eficiencia cuando se cumplen los requisitos para una puesta en práctica de calidad.

Con motivo de estos acontecimientos que estoy comentando, entre los meses de mayo y junio de 2021 han salido en los medios de comunicación (prensa, radio, televisión) noticias que han conducido a la conclusión de que se necesitan más psicólogos. Me parece muy bien que se llegue a esta conclusión. La interpreto como un paso adelante. Pero también quiero señalar que me preocupa que el enfoque que se quiere dar a estos problemas es eminentemente terapéutico, reactivo, centrado en el modelo clínico, la psicoterapia y la farmacología. Esto será inevitable. Pero no es suficiente. Considero oportuno insistir en la necesidad de adoptar un modelo preventivo, proactivo, que se anticipe para intervenir antes de que surja el problema. Y esto solamente se puede hacer desde la educación. La educación emocional es prevención y desarrollo de competencias. La educación emocional debería empezar desde los primeros momentos de la vida y estar presente a lo largo de la educación infantil, primaria, secundaria y a lo largo de toda la vida. Esto puede ser un factor importante para cumplir los ODS y prevenir los problemas que acabamos de señalar.

Para contribuir a estos objetivos, en el IV CIIEB se ha dado a conocer la *Declaración para la Educación Emocional* que os invitamos a firmar y a difundir. Se puede

encontrar buscando por: Change Declaración Educación Emocional. En concreto se encuentra en: <https://www.change.org/p/copoe-y-riieb-declaraci%C3%B3n-internacional-por-la-educaci%C3%B3n-emocional>

Cuanto más firmas se recojan, más fuerza vamos a tener frente a los gobiernos de todo el mundo para impulsar la puesta en práctica de la educación emocional.

Deseo reencontrarnos dentro de dos años en el V CIEEB y me gustaría que entre todos pudiéramos aportar evidencias de que se ha avanzado hacia el objetivo que nos proponemos: la puesta en práctica eficiente de la educación emocional, con fundamento, con un profesorado debidamente formado y con unos efectos visibles en la mejora de la convivencia, del rendimiento y del bienestar.

CRÓNICA DEL IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR

Juan Antonio Planas Domingo
Presidente del Comité Organizador

La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía con otras entidades públicas y privadas aragonesas hemos llevado a cabo en Zaragoza el IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar con un notable éxito de participación (más de 400 asistentes de ellos 183 presencialmente y el resto por streaming) y de calidad en las distintas ponencias, talleres y comunicaciones.

La celebración de este Congreso estaba prevista para 2020, pero debido a las restricciones por la pandemia del coronavirus se tuvo que posponer al 2021. Para poder celebrar esta edición de forma segura y cumpliendo con todas las medidas sanitarias, los dos Comité Organizador y Científico hemos debido trabajar intensamente para adoptar el máximo de medidas preventivas. Transcurrido un cierto tiempo hemos podido comprobar que estas medidas han surtido efecto pues no se ha dado ni un solo caso de contagio.

El programa que hemos desarrollado en este CIIEB2021 constaba de 5 ponencias, 2 mesas redondas, 13 simposiums, 20 talleres simultáneos y 124 comunicaciones. Han participado algunos de los más reputados profesionales del campo de la psicología, pedagogía y la educación, como, por ejemplo: Pablo Fernández Berrocal (Universidad de Málaga), María Caldeira (Universidad de Lisboa), Roberto Aguado (Madrid), Rafael Bisquerra (Universidad de Barcelona), Alejandra Cortés (Universidad de Zaragoza), Ana Rodríguez (Universidad de Zaragoza) o Juan Carlos Pérez González (UNED), entre otros muchos.

Este Congreso ha sido uno de los primeros que se ha realizado de manera presencial en Zaragoza desde que llegó el COVID. Una de las razones que hemos tenido en cuenta para mantener el CIIEBm a pesar de las restricciones, es que estamos viviendo un momento delicado ya que desde el confinamiento han aumentado exponencialmente los problemas de salud mental como depresiones, estrés y ansiedad. Según los estudios, las consecuencias psicológicas que hemos visto hasta ahora podrían ser solo la punta del iceberg, por eso es muy importante llevar a cabo este Congreso que ofrece herramientas

de prevención y orientación emocional. Por tanto, hemos podido exponer públicamente algunas propuestas para paliar esta situación.

Las principales fortalezas de este CIIEB2021 ha sido su carácter inclusivo, innovador, intergeneracional y atrevido, en el que se ha tenido muy en cuenta la igualdad de género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Es necesario destacar la inmensa labor de los 60 miembros que componen los Comités Organizador y Científico que durante 3 años han estado trabajando de manera coordinada y reuniéndose mensualmente para que este Congreso haya sido un éxito a todos los niveles.

Con este Congreso, Zaragoza y Aragón se posicionan como referentes en el ámbito de la educación y la Inteligencia Emocional a nivel internacional.

CONCLUSIONES
DEL IV CONGRESO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR -
ZARAGOZA

- Continuamos con la propuesta de que Zaragoza sea la ciudad internacional de la inteligencia emocional. Desde que empezamos el primer Congreso en 2013 se han realizado cuatro Congresos internacionales, numerosos cursos, investigaciones y publicaciones en nuestra ciudad.
- Los organizadores de este IV CIIEB nos adherimos a la Declaración de la Educación Emocional propuesto por la RIEEB (Red Internacional de la Educación Emocional) y la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) que promueve distintas medidas para la incorporación de la Ed. Emocional en los distintos sistemas educativos.
- La Educación Emocional se ve todavía más necesaria como consecuencia de la pandemia. Es recomendable implementar programas preventivos y los suficientes recursos técnicos y humanos para paliar las repercusiones de esta crisis sanitaria, económica, social y educativa.
- Durante la pandemia se han agravado los trastornos mentales, las dificultades de aprendizaje y otras problemáticas. Planteamos que las distintas normativas estatales y autonómicas que desarrollen la LOMLOE integren la Educación Emocional en los currículums de las diversas etapas educativas y doten de recursos para su correcta aplicación. Hay que destacar que se cita cinco veces este término en distintas partes de la referida ley.
- Es necesario anticiparse y tener programas preventivos ante los problemas emocionales y mentales que va a tener un buen porcentaje de la población.
- La Educación Emocional debe ser transversal. Es decir, debe trascender mucho más allá de la tutoría y la orientación, debe integrarse en el currículum escolar y tratarse en todas las materias.
- Junto a la inclusión y la igualdad de género, la Educación Emocional se va a convertir en la verdadera revolución educativa en los próximos años.
- Es necesario tener en cuenta las investigaciones sobre la neuroeducación en la metodología y en los horarios y tiempos escolares.
- A la vista de las distintas propuestas, investigaciones y experiencias en este Congreso habría que resaltar estas cuestiones:

- Es necesario aumentar las actividades al aire libre tanto en la educación formal como en la informal
- Es preciso incentivar la observación como técnica de aprendizaje.
- Hay que aumentar la creatividad, participación e innovación del alumnado
- Para seleccionar al mejor profesorado, además de tener en cuenta sus conocimientos científicos es necesario contemplar sus competencias transversales y entre ellas con especial relevancia la Inteligencia Emocional.
- La Educación Emocional debería ser uno de los principales aspectos a tratar en la formación inicial y permanente del profesorado. Sin formación no hay transformación. Apostamos por una formación de calidad, continua y aplicada a las necesidades de entorno.
- Un programa eficaz de Educación Emocional debería servir para prevenir e intervenir en los casos de acoso escolar.
- Consideramos que es fundamental la Inteligencia Emocional en todos los órdenes de la vida:
 - Para la salud y el bienestar.
La inteligencia emocional puede ayudar en la prevención de enfermedades físicas y mentales, así como en la comunicación médico-paciente, en la práctica de los profesionales de la salud y en el bienestar de los pacientes.
 - Para el ámbito laboral.
La inteligencia emocional puede mejorar el clima laboral en las empresas y centros de trabajo evitando conflictos, incrementando la productividad y promoviendo el bienestar de empresarios y trabajadores.
 - En el ámbito social.
La inteligencia emocional es una ayuda en el desarrollo de las capacidades y en la mejora de los estados de ánimos de las personas en riesgo de exclusión social, así como en la mejor práctica de los profesionales de los servicios sociales.
 - En la Educación y la creatividad.
La inteligencia emocional ayuda a fomentar una auténtica educación en la que el alumnado desarrolle su personalidad y competencias, los docentes mejoren su práctica profesional y las familias encuentren un modo adecuado en la educación de sus hijos e hijas.

- Desde los estamentos políticos, sociales y también desde el ámbito educativo, hay que introducir estrategias y recursos en la sociedad y en los centros educativos para promover el bienestar y la felicidad de los ciudadanos. Los centros educativos deberían convertirse en escuelas de bienestar y aprendizaje. Hay que insistir en que el bienestar o la felicidad es una actitud vital que implica gran parte de la proactividad y de búsqueda personal, en forma de camino que hay que recorrer.
- Es importante promover las emociones agradables, gestionar las desagradables, trabajar las fortalezas personales, como promotoras del bienestar y la felicidad.
- Las distintas administraciones educativas deberían tener en cuenta las experiencias, innovaciones y propuestas de eventos similares a este Congreso para que el sistema educativo se adapte mejor a las exigencias de la sociedad actual.
- Mantenemos la propuesta del III Congreso de que el 21 de mayo sea el día internacional del halago. Entre todos debemos fomentar el refuerzo positivo, el reconocimiento social y la verbalización de las emociones positivas.

DECLARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Promovida por la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) y la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) y apoyada por las organizaciones que se detallan al final.

Gracias a la implicación de muchas personas, la educación emocional es una expresión que refleja una realidad en la práctica educativa que se ha ido desarrollando progresivamente en muchas partes del mundo principalmente a partir de principios del siglo XXI.

Se entiende por educación emocional un proceso educativo que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional contribuye a la prevención en sentido amplio (de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, suicidios, etc.) y a la mejora de la autoestima, empatía, convivencia, rendimiento y bienestar, entre muchos otros aspectos. En los conceptos de educación emocional y competencias emocionales se incluye la dimensión social como un aspecto esencial; por economía del lenguaje no se repite continuamente “social y emocional” así como otros descriptores (inteligencia emocional, psicosocial, socioemocional, prosocial, etc.) que se consideran integrados en la expresión “educación emocional”. La educación emocional va dirigida a toda la población y a lo largo de toda la vida.

Somos testigos de una concienciación y sensibilización creciente de la importancia y necesidad de la educación emocional por sus efectos favorables en múltiples aspectos de la vida. Las competencias técnico-profesionales, propias de cada profesión, deben complementarse con competencias genéricas y transversales, comunes a todas las personas, donde las competencias sociales y emocionales son un elemento importante. Este enfoque ha sido defendido por instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS, WHO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Foro Económico Mundial (FEM, WEF) y muchas otras.

En el siglo XXI es necesario e importante repensar las finalidades de la educación en el mundo. Siendo muy necesaria la transmisión de conocimientos, ya no es suficiente. Siendo muy necesaria la formación de profesionales, tampoco es suficiente. Hay que dar un paso más para crear unos sistemas educativos orientados al desarrollo de competencias y actitudes de respeto y cooperación que hagan posible la convivencia y el bienestar global. En este enfoque, cobra un papel relevante la educación emocional.

La educación emocional debe estar presente desde antes del nacimiento en la familia, a lo largo de la educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, educación superior y en la formación continua a lo largo de la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital (*life span*).

La validez y eficacia de la civilización en el siglo XXI se debe medir no solamente a través del desarrollo económico y tecnológico, sino también a través de otros indicadores que incluyan el bienestar emocional, con sus repercusiones en la no violencia, la paz, los valores, la solidaridad, la convivencia, la libertad, la seguridad, la responsabilidad, el rendimiento y la convivencia.

Hay que celebrar las iniciativas legislativas en favor de la educación emocional, entre las que están la ley de educación emocional aprobada en Corrientes y en Misiones (Argentina), las leyes promulgadas en Estados Unidos en favor del SEL (Social and Emotional Learning), otras leyes y movimientos en la misma dirección se hallan en Alemania, Chile, Ecuador, Francia, Lituania, Portugal, Reino Unido y otros países. En España, la LOMLOE (2020) cita explícitamente la educación emocional. Todo esto son pasos importantes. Pero todavía falta pasar a la acción generalizada por parte del profesorado, familias, agentes sociales y sociedad en general.

Consideramos oportuno señalar que la regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia debería figurar entre los objetivos de todos los sistemas educativos del mundo. Otros aspectos importantes que caracterizan la educación emocional y que conviene potenciar están la consciencia emocional como factor esencial en el autoconocimiento, la regulación emocional como competencia básica para la convivencia, el desarrollo de una sana autoestima, las competencias sociales necesarias para mantener buenas relaciones interpersonales y sociales, la educación para la convivencia y la construcción del bienestar compartido, entre otros.

Afirmamos nuestra adhesión a los principios generales de esta declaración y nos comprometemos a hacer lo posible para contribuir a la sensibilización sobre la importancia y necesidad de la educación emocional en el profesorado, las familias, las organizaciones, la clase política y la sociedad en general. El objetivo es que en un breve plazo de tiempo, la educación emocional, fundamentada en la investigación científica, sea una realidad en la práctica educativa en todos los países del mundo.

Por la presente declaración proponemos los siguientes objetivos:

1. Formación inicial en educación emocional de todo el profesorado. Lo cual incumbe a los planes de estudio de las universidades implicadas en la formación del profesorado.

2. Formación continua en educación emocional del profesorado en ejercicio. Lo cual implica a las Administraciones públicas, entidades implicadas en la formación permanente del profesorado y a los mismos centros educativos.
3. Formación continua de las familias en educación emocional para una puesta en práctica desde antes del nacimiento. Lo cual implica a los Ayuntamientos, Administración pública, entidades implicadas en la formación continua, profesionales de la salud (principalmente ginecología y pediatría), centros educativos y otros organismos implicados en la formación en medios comunitarios.
4. La puesta en práctica de la educación emocional en los centros educativos desde los primeros niveles, con una presencia secuencial a lo largo de todos los cursos, con el objetivo de desarrollar competencias emocionales que se ponen en práctica según el principio 24/7: las 24 horas del día durante los 7 días de la semana.
5. Desarrollar una cultura de no violencia y paz, donde las competencias emocionales de consciencia y regulación emocional, así como las competencias sociales y las emociones morales, son factores clave en la prevención del acoso escolar (*bullying*), de la violencia escolar en general, de la violencia de género y especialmente la violencia contra la mujer, la violencia ciudadana asociada con la adolescencia y los jóvenes, y todo tipo de violencia en general.
6. Promover la investigación en educación emocional por parte de las Universidades, centros de investigación y Administración pública para vislumbrar las mejores estrategias para su puesta en práctica efectiva para que sirvan de apoyo a las Administraciones públicas en su toma de decisiones sobre políticas educativas.
7. Valorar las competencias emocionales de los candidatos a profesorado de cualquier nivel educativo, en el bien entendido que son competencias que cualquier persona que se dedique a la educación debe poseer.
8. Disponer de instrumentos de evaluación de las competencias emocionales del alumnado, del profesorado y otros profesionales, para utilizarlas en la evaluación de las competencias básicas y en pruebas de comparación internacional como las pruebas PISA, tal como la OCDE está impulsando desde 2015.
9. Establecer sistemas de acreditación de competencias emocionales para el profesorado, centros educativos y organizaciones en general, que sean reconocidas por las Administraciones públicas como requisitos para el acceso a la profesión docente y como mérito para el acceso a muchas funciones en las que los aspectos emociones son importantes (sanidad, política, liderazgo, paternidad responsable, etc.).

10. Implicar a los gobiernos y administraciones públicas de cada país para que incorporen las medidas oportunas (legislativas, económicas, prácticas, formativas) que garanticen el cumplimiento del derecho de todo ser humano de una educación integral, particularmente en su aspecto emocional. Y que las medidas adoptadas en tal sentido sean gratuitas para la ciudadanía.

Con la intención de que esta Declaración llegue a organismos y personas relevantes en el mundo educativo y de la política, como las que se citan a continuación, se pide apoyar esta declaración con la firma personal.

Dirigido a:

ONU (Organización de las Naciones Unidas)

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund)

OMS (Organización Mundial de la Salud)

OIT (Organización Internacional del Trabajo)

Unión Europea

Gobiernos de todos los países del mundo

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)

FEM (Foro Económico Mundial)

BM (Banco Mundial)

OEA (Organización de Estados Americanos)

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos)

Universidades, sobre todo las implicadas en la formación del profesorado

Colegios profesionales

Centros educativos de todos los niveles (infantil, primaria, secundaria, etc.).

Neuroemoción: como esculpen los docentes las memorias en sus alumnos

Roberto Aguado-Romo, Aritz Anasagasti, Manuela Martínez-Lorca, Alberto

Martínez-Lorca, M^a Carmen Zabala-Baños

Instituto Europeo de Psicoterapias de Tiempo Limitado. Madrid. Spain.

Emotional Network. Bilbao. Spain.

Universidad de Castilla-La Mancha. Talavera de la Reina. Spain

Departamento Medicina Nuclear. Hospital Universitario Ramon y Cajal. Madrid.

Spain

Resumen

La neurociencia ha incrementado el conocimiento sobre las regiones cerebrales implicadas en la experiencia emocional, surgiendo escenarios de funcionamiento neural inéditos, tales como el “secuestro emocional” o el “cerebro tipo I y II”, que restringen los supuestos básicos de los modelos de inteligencia emocional, tanto de habilidades como mixtos. Desarrollamos con el modelo de inteligencia de vinculación emocional consciente toda la evidencia sobre el número de emociones básicas existentes con determinación innata, sus bases biológicas, psicofisiológicas, de comunicación y facie singular, colocando la emoción como la unidad de la Inteligencia emocional.

Abstract

Neuroscience has increased knowledge about brain regions involved in emotional experience, emerging unpublished scenarios of neural functioning, such as "emotional sequestration" or "brain type I and II", which restrict the basic assumptions of intelligence models emotional, both skills and mixed. We develop with the intelligence model of conscious emotional bonding all the evidence about the number of existing basic emotions with innate determination, its biological, psychophysiological, communication and singular facie bases, placing emotion as the unit of emotional Intelligence.

Introducción

Salovey y Mayer (1990) definen la IE como “Una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” y en 1997 la redefinen como “la habilidad para unificar nuestras emociones, para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más

inteligente sobre nuestra vida emocional” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Por lo tanto, Mayer y Salovey solo estudian la emoción desde el escenario en el que el control emocional se realiza desde la capacidad cognitiva de conseguirlo “*no diferenciando la organización funcional de la mente, del soporte neurofisiológico que genera los estados funcionales y adaptativos, es decir, el cerebro*” (LeDoux, 1996). Por ello, estos autores no tienen en cuenta que comprender o entender no es suficiente para realizar. Y es que “*lo importante no es saber lo que hay que hacer, sino ser capaz de hacerlo*” (Aguado, 2009).

Modelo de Inteligencia de Vinculación emocional consciente

El concepto de Inteligencia V.E.C. (I.V.E.C.) es *la inteligencia por la que somos capaces de vincularnos de forma consciente con nuestras emociones* (Aguado 2012, 2014, 2015).

Definimos por lo tanto I.V.E.C., como “*la capacidad y/o habilidad para activar el universo emocional más adaptado (adecuado o útil) para la situación que se está viviendo. Así como poder identificar que no se ha activado el universo emocional más adaptado, y desde ahí poder gestionarse para lograr activarlo*”.

El universo emocional lo componen todas las expresiones pre cognitivas, tales como las respuestas psicofisiológicas, emociones básicas, emociones complejas, sentimientos, estados de ánimo, humor y afectos que son consecuencia de la activación de un mismo grupo de moduladores bioquímicos (neurotransmisores) que activan la misma plataforma de acción o motivación hacia la adaptación (Aguado 2012, 2015).

La activación de un universo emocional es adecuada según su utilidad, en términos de supervivencia o adaptación, ante la situación estimular que en ese momento se está viviendo. Quien determina la adecuación de la respuesta emocional es siempre la situación contextual en la que se está viviendo en ese momento (Aguado, 2009).

UNIVERSOS EMOCIONALES DESAGRADABLES	PATAFORMAS DE ACCIÓN
Temor, timidez, tensión, ansiedad, angustia, desesperación, miedo , preocupación, horror, pánico, terror, pavor.	HUIDA
Enfado, animadversión, resentimiento, enojo, irritabilidad, hostilidad, rencor, vergüenza, rabia , arrogancia, desesperación, mentira, furia, envidia, soberbia, celos, ira, odio, cólera, violencia.	ATAQUE
Desagrado, desprecio, rechazo, animosidad, aversión, asco , repudio, aborrecimiento, repulsión, tirria.	AVERSIÓN
Pesar, desganar, desaliento, desánimo, indiferencia, aburrimiento, apatía, abatimiento, pesimismo, tristeza , desmotivación, nostalgia, melancolía, decepción, aflicción, impotencia, indefensión, dolor, desgarrar	DESAPARECER

Figura 1 Universos emocionales desagradables Aguado, (2009)

UNIVERSO EMOCIONAL NEUTRO	PATAFORMA DE ACCIÓN
atención, orientación asombro, extrañeza, desconcierto, sorpresa, confusión, inestabilidad, aturdimiento, susto, estupor.	DESCONECTAR

Figura 4 Universo emocional sorpresa. Aguado (2014)

En numerosos procesos sentir y pensar están integrados en la respuesta humana y cuando esto es así, el modelo de IE de Mayer y Salovey tiene rigor y desarrollan cómo podemos mejorar nuestro razonamiento mejorando dicha IE, cerebro tipo I o control top down (Aguado 2002). Pero hay otro escenario no contemplado por ningún modelo de IE hasta el modelo de I.V.E.C. cerebro tipo II o control bottom-up (Aguado 2005), que es aquel en el que no siempre la razón y la emoción están integradas, de tal manera que la adaptación en el ser humano está ligada en muchos momentos a una respuesta

preferentemente emotiva que se desinteresa del proceso cognitivo (Damasio, 1994).

LeDoux (1996) señala que “anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex. Existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente”.

La base estructural del escenario del cerebro tipo I, se encuentra en la madurez neurológica (mielinización), del lóbulo frontal orbital (Goldberg, 2001), que no consigue su plena madurez hasta los 21 años (Zelazo, & Müller, 2002), siendo a partir de los seis años cuando está suficientemente mielinizado para comenzar a tener capacidad de gestión de la emoción desde la reflexión (Diamond, 2002; Lenroot, & Giedd, 2006), su desarrollo depende de dos tipos de procesos de madurez:

1. *Progresivo*. Donde prolifera la arborización dendrítica y la mielinización (Salami, Itami, Tsumoto, & Kimura, 2003).

2. *Regresivo*. Como son la apoptosis y la poda sináptica (Capilla et al, 2004). En cerebro tipo II el funcionamiento cerebral cambia de forma radical, ya que el input emocional en este momento es un verdadero “tsunami” emocional, debido a que el estímulo es advertido por las regiones subcorticales como un estímulo alarmante, representando el mencionado secuestro emocional que expuso LeDoux en 1996. En este momento la gestión cognitiva es estéril para gestionar la emoción activada, ya que es tan intensa la información que se trasmite desde las zonas subcorticales, tres conexiones subcorticales-corticales por cada conexión cortical-subcortical (Libet, 1973), que por más que el cerebro cognitivo quiere inhibir el impulso, no tiene capacidad para ello (Damasio et al., 1994; Mesulam, 2000; Schiller, Kanen & LeDoux, 2013). Además, se han descubierto circuitos de comunicación entre las estructuras subcorticales que salvan la conexión con el neocórtex (LeDoux, 2000; Goleman, 1996; Walpode, 2016).

En I. VEC, la gestión emocional en cerebro tipo II se puede realizar a través de la “Técnica U” (Martínez-Lorca, Aguado, & Martínez-Lorca, 2017), que consigue gestionar la emoción desde la emoción, sin necesitar la cognición y de esta forma salir del secuestro emocional.

Emoción Básica

Para determinar los criterios que establecen el número de emociones básicas que existen, seguimos a Izard (1992), LeDoux (1996), Damasio (2003) y Aguado (2012).

Una emoción básica concurre cuando existe:

1. Una base bioquímica única y singular.

2. Una activación de estructuras neurológicas, siempre las mismas para cada emoción básica (Duffy, 1972) y opuesta al de otras emociones básicas (Panksepp, 1989a, 1989b, 1991).
3. Una plataforma de acción o motivación adaptativa, que genera unas respuestas psicofisiológicas:
 - a. Cambios hormonales (Deutch, & Roth, 1999).
 - b. Actitud motora (Ortiz, 2007).
4. Una comunicación intrapersonal e interpersonal, tácita y rápida, en la que se expresa con un lenguaje universal, analógico y paralingüístico.
5. Una facie (cara) específica, un gesto concreto, para cada emoción básica (Ekman, 1992; Aguado, 2014).

Siguiendo estos filtros demostraremos que existen diez emociones básicas que pueden diferenciarse en la dimensión *agrado-desagrado*, tal como teorizaron Wundt, 1896; Schlosberg, 1954; Engen, Levy y Schlosberg, 1958; Zajonc, 1980, (en Chóliz Montañes, 2005):

- **Desagradables:** *Tristeza, rabia, asco y miedo*, generando el acrónimo T.R.A.M. (Dominguez, 2017).

- **Agradables:** *Curiosidad, admiración, seguridad y alegría*, generando el acrónimo C.A.S.A. (Martín, & Esteban, 2016).

- **Neutra** (no es ni agradable, ni desagradable): *sorpresa*.

- **Mixta** (ya que tiene un momento desagradable y otro agradable): *culpa*.

Conclusiones

En este trabajo nos hemos basado en los conocimientos neurocientíficos actuales sobre el cerebro emocional. Es sabido que existen dos escenarios de actividad neurológica teniendo en cuenta la interacción cortical-subcortical:

1º Cerebro tipo I, donde el pensamiento puede gestionar la emoción; es un escenario de flexibilidad emocional y normalidad en la homeostasis neural.

2º Cerebro tipo II, donde las funciones ejecutivas superiores quedan secuestradas por el impacto del “tsunami” emocional, necesitando de herramientas y habilidades que posibiliten la *gestión de la emoción desde la emoción* (e.g., Técnica U).

Los modelos anteriores de IE, incluido el modelo de Salovey y Mayer, pueden ser útiles para escenarios de cerebro tipo I, porque están diseñados para pensar mejor, pero no lo son en escenarios de cerebro tipo II, ya que en este segundo escenario se han detectado vías cortas de comunicación entre las regiones subcorticales que no necesitan del

control cortical, apareciendo el denominado “secuestro emocional”.

Para superar estas limitaciones se propone el modelo I.V.E.C. en el que se han definido los criterios que determinan cuántas emociones existen y se ha explicado cómo estos criterios lo cumplen diez: *sorpresa, miedo, rabia, asco, alegría, curiosidad, seguridad, culpa, admiración y tristeza*.

En este sentido queda claro que ninguna emoción es negativa, ya que todas son útiles, siendo algunas desagradables: Tristeza, Rabia, Asco y Miedo, (T.R.A.M.); agradables: Curiosidad, Admiración, Seguridad y Alegría (C.A.S.A.); mixta: Culpa o neutra: Sorpresa, al sentirlas.

La situación estimular es la que especifica la activación de uno u otro universo emocional y saber cuál es el más útil para cada momento está regulado por el contexto cultural. Es por ello, necesario que dejemos de colocar el saber, pensar, comprender o reflexionar sobre las emociones y aflore la necesidad, para conseguir una adecuada inteligencia emocional, del sentir sobre lo que estamos viviendo. La inteligencia emocional debe priorizar en el sentir y no tanto en el pensar.

La educación depende de la mirada del que enseña y de cómo se siente mirado el que aprende. Dependiendo en qué motor emocional nos colocamos, así nuestro cerebro se prepara para enseñar y aprender, o para todo lo contrario. Todos estamos preparados para aprender, pero no todos para enseñar. La mirada es por ello un medidor del éxito en el aprendizaje.

Bibliografía

- Adcock, R. A., Thangavel, A., Whitfield-Gabrieli, S., Knutson, B., & Gabrieli, J. D. (2006). Reward-motivated learning: mesolimbic activation precedes memory formation. *Neuron*, 50, 507-517. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.03.036>
- Aguado, R. (2002). Master en Psicología Clínica y de la Salud. S.E.M.P. y P.M 3.
- Aguado, R. (2005). *Manual práctico de Terapia de Interacción Recíproca*. Madrid: Síntesis.
- Aguado, R. (2009). *Tengo miedo a tener miedo*. Madrid: Pirámide. 5. Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS. 6. Aguado, R. (2015). *La emoción decide y la razón justifica*. Madrid: EOS. 7. Aguado, R., & Anasagasti, A. (2012) Registro propiedad intelectual de I. VEC.
- Bandler, R., McDougall, A., & Dampney, R. (1986). *Emotions, neuronal and chemical control*. Basel: Karger Publishers.
- Barrot, M., Sesack, S. R., Georges, F., Pistis, M., Hong, S., & Jhou, T. C. (2012).

- Braking dopamine systems: a new GABA master structure for mesolimbic and nigrostriatal functions. *Journal of Neuroscience*, 32, 14094- 14101. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3370-12.2012>
- Capilla, A., Romero, D., Maestú, M., Campo, P., Fernández, S., González Marques, J., et al. (2004). Emergencia y desarrollo cerebral de las funciones ejecutivas. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 377-386.
- Contreras, M., Ceric, F., & Torrealba, F. (2008). El lado negativo de las emociones: la adicción a drogas de abuso. *Revista de Neurología*, 47, 471-476.
12. Damasio, A. (1994). *Descartes's Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando, FL: Harcourt.
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fisher, H. E., Aron, A., & Brown, L. L. (2006). Romantic love: a mammalian brain system for mate choice. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 361, 2173-2186.
- Fonseca, M. S., Murakami, M., & Mainen, Z. F. (2015). Activation of dorsal raphe serotonergic neurons promotes waiting but is not reinforcing. *Current Biology*, 25, 306-315.
- Gomez-Jarabo, G. (1997) *Farmacología de la conducta: Manual Básico para psicoterapeutas y clínicos*. Madrid: Síntesis.
- González de Rivera, J. L. (1979) Diagnóstico psiconeuroendocrino. In A. Charro (Ed.), *Pruebas funcionales endocrinas* (pp. 189-200). Barcelona: Toray.
19. Han, S. W., Eaton, H. P., & Marois, R. (2018). Functional fractionation of the cingulo-opercular network: Alerting insula and updating cingulate. *Cerebral Cortex*. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhy130>
- Hellsten Y, Krstrup P, Iaia FM, Secher NH, Bangsbo J. El bloqueo neuromuscular parcial en humanos aumenta el flujo sanguíneo muscular durante el ejercicio independientemente de la captación de oxígeno muscular y el bloqueo del receptor de acetilcolina. *Soc J Physiol Regul Integr Comp Physiol*. 2009; 296 : R1106 – R1112. [PubMed]
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion cognition

- relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (1992). *Principles of neural science*. New York: McGraw-Hill.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Libet, B. (1973). Electrical stimulation of cortex in human subjects, and conscious sensory aspects. In A. Iggo (Ed.), *Handbook of sensory physiology* (pp. 743-790). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Martinez-Lorca, A., Aguado, R., & Martinez-Lorca, M. (2017). Satisfacción emocional de los profesionales sanitarios. Cultura del autocuidado emocional mediante la técnica U. *Nursing*, 34, 61-64.
<https://doi.org/10.1016/j.nursi.2017.06.019>
- Nelson, R. J., & Trainor, B. C. (2007). Neural mechanisms of aggression. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 536-546.
- Nestler, E. J. (2001). Molecular basis of long-term plasticity underlying addiction. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 119-128.
- Olvera-Cortés, M. E., Anguiano-Rodríguez, P., López-Vázquez, M. Á., & Alfaro, J. M. C. (2008). Serotonin/dopamine interaction in learning. *Progress in Brain Research*, 172, 567-602. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(08\)00927-8](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(08)00927-8)
- Onyenkwerw, D. I., & Ramirez, J. M. (1993). Play fighting versus serious fighting in Golden Syrian hamsters. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31, 503- 506.
- Passamonti, L., Crockett, M. J., Apergis-Schoute, A. M., Clark, L., Rowe, J. B., Calder, A. J., & Robbins, T. W. (2012). Effects of acute tryptophan depletion on prefrontal-amygdala connectivity while viewing facial signals of aggression. *Biological Psychiatry*, 71, 36-43.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.07.033>
- Ramirez, J. M., Nakaya, T., & Habu, Y. (1980). Physiological models for several types of aggression. *Japanese Psychological Review*, 23, 183-207.
33. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E 52WK-6CDG>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Tritsch, N. X., & Sabatini, B. L. (2012). Dopaminergic modulation of synaptic transmission in cortex and striatum. *Neuron*, *76*, 33-50.

<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.09.023>

Van Anders, S. Watson, N. (2006). Social neuroendocrinology: Effects of social contexts and behaviours on sex steroids in humans. *Human Nature*, *17*, 212-237. 37.

Wheaton, B. (1999). Social stress. In C. S. Aneshensel. & J. C. Phelan (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 277-300). New York: Kluwer Academia.

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford: Blackwell.

Proyectos de aprendizaje-servicio en Aragón: colaboración entre centros educativos, entidades sociales y administración local.

Arantzazu Martínez Odría

Universidad San Jorge

Resumen

El aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) es considerada una metodología activa que contribuye a la renovación pedagógica del sistema educativo, y se constituye como herramienta para integrar aprendizaje curricular y oportunidades de aplicación práctica del aprendizaje al servicio de necesidades que el propio alumnado ha identificado en la comunidad local. Los proyectos de ApS abren los centros educativos a su entorno, haciendo posible el trabajo coordinado con agentes sociales de la comunidad, lo que permite un aprendizaje experiencial, activo y significativo, potenciador de la educación integral que necesitamos.

Para el desarrollo de los proyectos de ApS es necesaria la implicación de diferentes agentes. Se atienden en este trabajo la perspectiva de los centros educativos (a través de la presentación del proyecto “Femenino singular” del IES Miguel Servet de Zaragoza), de las entidades sociales (a través de la Coordinadora Aragonesa de Voluntariado), y la implicación de la administración local (a través de la Unidad Técnica de Programas Educativos del Ayuntamiento de Zaragoza). Las diferentes iniciativas y proyectos promovidos en la comunidad autónoma de Aragón se apoyan desde el grupo territorial de ApS de Aragón.

Palabras clave:

Aprendizaje-servicio, partenariado, innovación educativa.

Abstract

Service-learning, as an active methodology that contributes to the pedagogical renewal of the educational system, integrates curricular learning and active participation of students at the need identified in the community. SL projects open schools to the environment and implicate other educational and social agents in the educational process, which allows an experiential, active and meaningful learning which contributes to the achievement of the integral education purposes.

In this paper the involvement of different educational agents is attended. The perspective of educational centers is addressed through the presentation of the SL

project called "Singular Feminine" (Miguel Servet Secondary School, at Zaragoza, awarded as a finalist in the 2020 call of the Spanish Service-Learning Prize). The participation of social entities is presented through Coordinadora Aragonesa de Voluntariado and the involvement of the local administration (through the Technical Unit of Educational Programs of the Zaragoza City Council). The different SL initiatives and projects promoted in the autonomous community of Aragon are supported by the territorial group of Aragon.

Keywords:

Service-learning; partnership; educative innovation

Introducción.

La velocidad con la que acontecen los cambios que afectan a la Educación en todas las etapas y ámbitos educativos ha llevado a muchos a concluir que resulta necesario repensar con sus fines y medios, así como establecer propuestas que generen encuentro entre los diferentes agentes que hacen posible la labor de educar. Este abordaje requiere abrir el escenario a experiencias educativas de colaboración entre el ámbito formal, informal y no formal de la educación, sin centrar la labor educativa exclusivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el marco de nuestras instituciones escolares.

En el escenario de lo que ya ha sido denominado cambio de paradigma educativo (Marco Stiefel, 2008; Coloma, Jiménez y Sáez, 2007, p.19), se habla de la necesidad de abordar enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje que incidan en el papel activo del alumnado en su aprendizaje, el enfoque competencial de la enseñanza y la centralidad de la formación integral e integradora del conjunto del alumnado, como vías para conseguir la verdadera respuesta educativa inclusiva que pretendemos.

En este contexto de renovación pedagógica, el ApS irrumpe como herramienta con enorme potencial pedagógico, capaz de superar la división entre el éxito escolar y el compromiso solidario del alumnado (Batlle, 2013). Viene a sumarse a otras muchas propuestas de innovación educativa que están cada vez más presentes en las aulas de nuestras escuelas y que promueven el aprendizaje activo del alumnado. En un momento en el que se insiste en la importancia de la innovación educativa y la renovación metodológica, el ApS encuentra un terreno abonado para su difusión y consolidación en España (Batlle, 2013; Martínez, 2020, p. 26).

2. Objetivos

A través de esta breve revisión teórica, se pretenden los siguientes objetivos:

1. Realizar una breve aproximación al desarrollo del ApS como propuesta de innovación educativa para promover el aprendizaje competencial e inclusivo.
2. Conocer el estado actual del desarrollo de proyectos de ApS en Aragón.
3. Presentar algunas iniciativas llevadas a cabo en Aragón por los diferentes agentes: instituciones educativas, entidades sociales y administración local.

3. Marco teórico

3.1. El aprendizaje-servicio: una propuesta educativa capaz de responder a los retos de la escuela del siglo XXI

La comprensión del potencial pedagógico del ApS y su integración curricular resultó en los inicios un proceso complejo, por la naturaleza multidimensional y multidisciplinar de los proyectos. La diversidad de las definiciones empleadas para su conceptualización, que variaba según las realidades y contextos (Brandell y Hinck, 1997; Lozada, 1998, Stanton, Giles y Cruz, 1999; Shumer y Belbas, 1996; Sigmon, 1994), llevó a que se multiplicaran las definiciones y enfoques en su comprensión (Kendall, 1990, p. 18).

Este hecho que se da en todas las realidades a nivel internacional tiene algunas particularidades en el caso de nuestro país, donde la implantación y la difusión del ApS se ha realizado de forma coordinada y horizontal, con el impulso de las tres redes de coordinación existentes (Red Española de ApS, Red Universitaria de ApS y Red Estatal de Ciudades Educadoras), así como con la aportación y trabajo de los grupos territoriales en todas las comunidades educativas. Todo ello ha llevado a que exista unanimidad a la hora de comprender la esencia, aspectos definatorios y finalidades del ApS y que se concreta en una definición generalizadamente aceptada por todos los agentes implicados en su desarrollo: «propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad a través de un proyecto bien articulado donde el alumnado participante aprende al mismo tiempo que trabaja en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo» (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Dicho de otro modo, el ApS es una práctica educativa en la cual el alumnado aprende mientras actúa sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Se trata de propuestas vinculadas con aprendizajes que se promueven a nivel curricular (Martínez Odría y Gómez Villalba, 2017, p. 55), pero que las dotan de significatividad al aplicarlas para dar respuesta a las necesidades detectadas en la comunidad.

3.2. Beneficios que aporta el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio

Las publicaciones que abordan los impactos del ApS se han incrementado exponencialmente desde el inicio del siglo XXI. Furco y Billig (2002) hablan de su impacto sobre el desarrollo personal, académico y cognitivo, cívico, vocacional, y profesional, ético y moral y desarrollo social. En España, el notable incremento en la investigación vinculada con el ApS pone también en evidencia el interés por conocer con rigor su influencia sobre el alumnado, profesorado y entorno social como como propuesta de renovación metodológica y pedagógica (Fernández y García, 2017).

Las investigaciones muestran a su vez que tiene efectos positivos también sobre la propia labor docente, al ofrecer nuevas herramientas didácticas para favorecer el desarrollo de competencias, la mejora de la convivencia en el aula y la relación entre escuela y comunidad, haciendo que el aprendizaje adquiriera un nuevo significado, más estrechamente vinculado con la realidad del entorno y los intereses de los alumnos (Martínez Odría y Gómez, 2017: 65). Se ven también beneficiadas las entidades sociales que colaboran en los proyectos, generando espacios de ciudadanía activa y de transformación de las localidades.

3.3. El aprendizaje-Servicio en Aragón

En las recomendaciones del informe sobre la innovación educativa redactadas por el Foro de la Innovación de Aragón (Gobierno de Aragón, 2015) se hace referencia explícita a «la necesidad de establecer un compromiso social educativo en los centros, para que sean instituciones abiertas al entorno». Esta apuesta por la implicación de los centros en su entorno se recoge en las convocatorias anuales para desarrollar Planes de Innovación Educativa. En este sentido, cabe destacar que el 60% de los planes de innovación aprobados en el 2018, y el 69% de los aprobados en el 2019 hacen referencia explícita al ApS en alguno de sus apartados, y que un 16% de estos centros introducen el ApS como una metodología clave del plan de innovación (López Polo, 2020). Dos de los centros aragoneses que integran proyectos de innovación han sido considerados finalistas en los premios de ApS promovidos por la REDAPS en la convocatoria de 2020.

La referencia al ApS también viene vinculada con el desarrollo normativo que atiende la respuesta educativa inclusiva en Aragón. Así, dos de las cuatro órdenes que despliegan el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas, recogen referencia explícita a la potencialidad del ApS. En el artículo 16 de la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, aparece referenciado de forma explícita como propuesta metodológica para fomentar la

adquisición de las competencias clave, y en el artículo 6 de la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, se recomienda la colaboración con las entidades sociales sin ánimo de lucro y otras administraciones en relación con el ApS.

Junto con el impulso desde la administración educativa para la promoción del ApS, lo más característico de nuestra comunidad autónoma proviene de las propias instituciones educativas. Atendiendo a la evolución del número de proyectos presentados al Premio Aprendizaje-Servicio, en el caso de Aragón el número ha ido aumentando, multiplicándose por 6 en apenas 3 años. Es un indicador más de su expansión en los centros educativos.

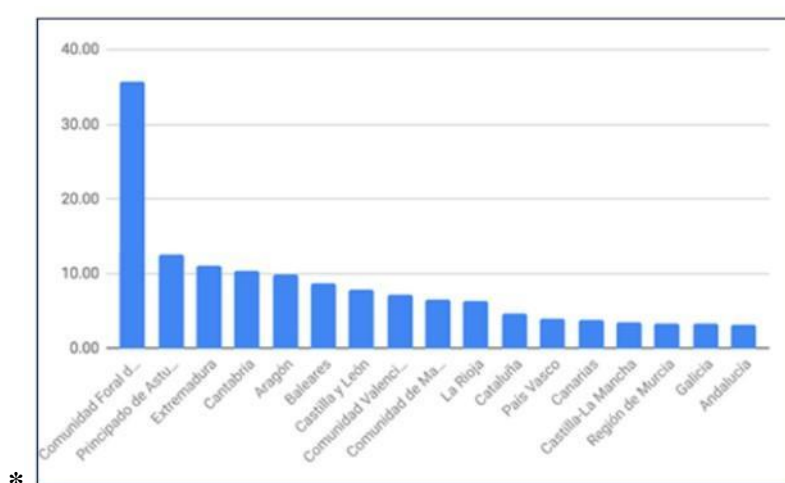


Gráfico 1. Número de proyectos presentados convocatoria de Premios ApS 2020 promovida por la Red Española de Aprendizaje-Servicio (López Polo, 2020, p. 46)

Tal y como ocurre en el caso del resto de comunidades autónomas, desde el año 2018 existe en Aragón un grupo promotor en el que agentes educativos, entidades sociales e instituciones locales establecen sinergias para la promoción del ApS en la comunidad.

4. Aportación al campo de estudio

En la configuración del estado actual del ApS en Aragón está resultando determinante la aportación de los diferentes agentes que hacen posible el desarrollo de los proyectos. Se recogen a continuación las aportaciones de cada uno de ellos:

Administración local

Aunque los ayuntamientos no tienen atribuidas competencias en materia educativa, se convierten en agentes posibilitador del ejercicio de valores democráticos, del fomento de la ciudadanía activa y de la mejora de la vida de las personas y de las comunidades. En el año 2012 se creó una red temática sobre ApS dentro de la Red Estatal de Ciudades

Educadoras (RECE), con el objeto de intercambiar experiencias e identificar proyectos entre ciudades. En este sentido, los ayuntamientos colaboran en la detección de necesidades sociales, en la coordinación con socios colaboradores de los proyectos o la certificación de las competencias y aprendizajes adquiridos por el alumnado, entre otras (Cruz, 2020, p. 35-36).

El Servicio de Educación del Ayuntamiento de Zaragoza, como ciudad educadora, promueve proyectos para potenciar la educación de la ciudadanía a lo largo de toda la vida en relación a la construcción de una ciudad más cohesionada, habitable, creativa, innovadora y humana. Entre las iniciativas promovidas, el programa Exducere contribuye a dinamizar y reconocer las iniciativas que vinculan la comunidad escolar con el tejido asociativo y ciudadano de mejora del entorno y la comunidad. El proyecto de ApS Blecua@s enlorquecid@s, promovido por el IES José Manuel Blecua de Zaragoza fue premiado en la convocatoria del año 2020 del programa.

Entidades sociales

Las entidades sociales y su colaboración con las instituciones educativas en el proceso de identificación de las necesidades sociales del entorno y en el proceso de diseño y ejecución de los proyectos para darles respuesta, constituye otro de los elementos definitorios del ApS.

La Coordinadora Aragonesa de Voluntariado, que a su vez forma parte del grupo territorial de ApS, se constituye como una plataforma en la que establecer vinculaciones entre instituciones escolares, entidades sociales y necesidades de la comunidad. Igualmente, y de acuerdo con lo que establece la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado y la Ley la 6/2018, de 28 de junio, del Voluntariado de Aragón, se contempla el reconocimiento de los aprendizajes y competencias de la acción voluntaria que se desarrollan en las iniciativas solidarias, en las que se incluye también el ApS.

En el proceso de dicha certificación, se contempla la potencialidad del ApS para el desarrollo del pensamiento crítico, capacidad de mutuo entendimiento y empatía, desarrollo de conciencia de uno mismo e identidad propia y social, contribuyendo de este modo a la sistematización de los proyectos promovidos.

Instituciones educativas

Los proyectos de ApS se desarrollan en todas las etapas educativas y presentan finalidades y desarrollos diferentes, actuando sobre necesidades sociales del entorno significativas para cada centro.

El proyecto ApS “Femenino singular” promovido desde el curso 2017-2018 en el área de Música, se integra en el Proyecto de Innovación “El Servet que queremos” del IES Miguel Servet de Zaragoza, y ha sido realizado en colaboración con la Residencia de Mayores Parque Dorado. Su principal objetivo es tejer vínculos entre generaciones, favorecer encuentros y la voluntad de poner voz e imagen a las mujeres mayores. Los conocimientos adquiridos en el área de Música sirven como elemento vertebrador de muchas otras competencias que el alumnado trabaja aplicando los conocimientos adquiridos para responder a una necesidad que previamente detectaron en este caso, tras el acercamiento a las personas mayores de la residencia. Recibió el reconocimiento de finalista de la convocatoria 2020 de los Premios de Aprendizaje-Servicio de la Red Estatal, además de otros galardones.

4. Conclusiones

En España estamos viviendo un importante auge en el interés que provoca el ApS entre instituciones educativas, entidades sociales y administración. También se ha visto notablemente incrementado el número de investigaciones que evalúan sus impactos en los diferentes agentes implicados en su desarrollo.

La escuela está inmersa en un momento de rápidos y significativos cambios para poder dar respuesta a los retos que afrontan nuestras sociedades. De una concepción de la labor educativa de las escuelas como entidades cerradas sobre sí mismas, se ha ido avanzando hacia una generalizada aceptación de la mejor respuesta educativa se garantizará a través del trabajo en red con otras escuelas y agentes educativos de la comunidad, creando alianzas, como se promueve a través del ODS número 17. Ya nadie cuestiona que solo de forma colaborativa se podrán atender los retos que afrontamos a nivel educativo.

El ApS como propuesta de innovación educativa que surge para abrir la escuela a su entorno, ofrece una plataforma idónea en la que sumar la aportación de todos los agentes, haciendo que el aprendizaje sea vinculado con el entorno, real, significativo, experiencial. De acuerdo con los elementos configuradores de los proyectos de ApS, ofrece protagonismo al alumnado, diversifica las tareas en las que el alumnado puede concretar su participación activa, vincula el aprendizaje con el entorno y sus necesidades haciéndolo real y significativo, entrena al alumnado en el diseño, implantación y evaluación de los proyectos creados y realizados en colaboración con otros agentes que forman parte de la sociedad a la que la escuela pertenece, y ofrece oportunidades de reflexión crítica, que llevan a que el alumnado vea que el aprendizaje

sirve, y sirve para mejorar y transformar el entorno, contando con el aprendizaje que ha adquirido en el aula.

Quizá la principal renovación pedagógica que necesita nuestro sistema sea la de afrontar la tarea de educar de forma colaborativa, abierta al entorno y con el apoyo de agentes e instituciones que pueden aportar en una visión sistémica del aprendizaje.

Por ello, son muchos los educadores y educadoras, entidades sociales, administraciones locales y regionales que han encontrado en esta filosofía educativa el modo de hacer real el deseo de transformar la educación, así como una herramienta muy potente para la construcción de esa ciudadanía global y solidaria que perseguimos. Esa es probablemente la llave del éxito del ApS: que otorga la esperanza del cambio educativo que todos y todas anhelamos para todas las personas.

5. Referencias

- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Brandell, M.E. y Hinck, S. (1997). Service-Learning: Connecting Citizenship with the Classroom. *NASSP Bulletin*, 81 (591), 49-56.
- Coloma, A.M., Jiménez, M.A y Sáez, A. (2007). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad*. Madrid: PPC.
- Cruz, M. (2020). El papel de los ayuntamientos en el impulso del ApS: construyendo ciudadanía activa [versión electrónica]. *Revista Forum Aragón*, 9, 35-39. Disponible en: <http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/>
- Fernández, F. y García, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104.
- Furco, A. y Billig, S. H. (2002), *Service Learning. The Essence of Pedagogy*, Greenwich: Information Age Publishing.
- Gobierno de Aragón (2015). *Foro de Innovación. Informe sobre la innovación educativa en Aragón. Primer Trimestre (Curso 2015-2016)*. Disponible en: http://aulalibremrp.org/IMG/pdf/Informe_Innovacion_I-1512.pdf
- Kendall, J. (1990). *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

- López Polo, A. (2020). Ciudadanos altruistas en una región con profundos desafíos [versión electrónica]. *Revista Forum Aragón*, 9, 45-48. Disponible en: <http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/>
- Lozada, M. (1998). Old hat, new name? *Techniques*, 73 (1), 29-31.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un Nuevo Paradigma Educativo*. Madrid: Narcea.
- Martínez, A. (2020). Aprendizaje-servicio: la aproximación a una metodología educativa innovadora y transformadora [versión electrónica]. *Revista Fórum Aragón*, 29, 26-34. Disponible en: <http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/>
- Martínez-Odría, A. y Gómez Villalba, I. (2017). *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Madrid: Ediciones Khaf-Edelvives.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Sigmon, R.L. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Shumer, R. y Belbas, B. (1996). What we know about Service-Learning. *Education and Urban Society* 28 (2),208-223.
- Stanton, T.K., Giles, D.E. y Cruz, N.I. (1999). *Service-Learning: A movement's pioneers reflection on its origins, practice and future*. San Francisco, CA: Joseey-Bass.

**Dinamizando la orientación educativa desde el Programa ACTÍVATE:
Habilidades cooperativas, cognitivas y emocionales**

David Reyes Pastor (Coordinador)

Juan Francisco Fuella Moreno.

Javier Pérez Jiménez

Asesores Técnicos Docentes

Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad

Corren tiempos en la mejor profesión posible en los que no dejan de surgir conceptos e ideas a modo de *imaginario colectivo docente* tales como “innovación de la acción docente”, “metodologías activas no competitivas”, “neuroeducación con sus inteligencias ejecutiva y emocional frente al neuromito”, “currículum flexible estandarizado y competencial”, “gamificación y uso de las TICs”, “diversidad funcional frente a discapacidad”, “acción tutorial pero también orientadora”, “educación inclusiva en la atención a la diversidad” o “acompañamiento a lo largo de la vida de nuestro alumnado”.

Tiempos igualmente donde la denominada *Generación Z*, como empiezan a ser conocidos nuestros y nuestras jóvenes, destacan por usar internet, ser cada vez más irreverentes, buscar sin descanso la inmediatez, además de tener una capacidad de resiliencia distinta, no menor. Alumnado este que además se ha de enfrentar a nuevas estructuras de empleo en nuestro país que demandan cada vez más formación técnica (se prevé un 50% en el 2025) frente a la universitaria (30%) y otras ocupaciones sin especialización (20%).

En este contexto donde además las familias están presentes, **¿dónde se sitúa la orientación educativa?**... claramente en una posición que ha de apoyarse en grandes dosis de versatilidad y acomodación en la respuesta a las necesidades que se presentan, que no cesa de buscar soluciones conjuntas desde relaciones de igualdad, implicación y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas. Por tanto, contribuyendo en gran medida a hacer posible el liderazgo educativo.

Enmarcando lo anterior en Extremadura, el Programa ACTÍVATE apareció como una *propuesta innovadora y motivadora de trabajo desde la orientación educativa y profesional para el profesorado de ESO con alumnado que se prevé puede estar en*

riesgo de abandono escolar temprano, de cara a estimular y favorecer su continuidad futura en el sistema educativo, mediante metodologías activas y trabajo competencial (habilidades cognitivas y emocionales). Por tanto, esta medida contribuye a hacer efectiva, en parte, una de las ansiadas aspiraciones de mejora profesional que el colectivo de la orientación educativa en la etapa de secundaria venía reclamando en cuanto a la ratio adecuada de los profesionales necesarios que los diversos organismos internacionales aconsejan.

Arranca con el comienzo del año 2019, a modo de pilotaje, continuando en vigencia en el actual curso escolar 2020-2021, en los 50 centros educativos públicos que imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria de Extremadura con peores porcentajes de alumnado en riesgo de abandono escolar temprano.

A grandes rasgos, consiste en la asignación de un/a segundo profesor/a de orientación educativa a jornada completa, que se dedica exclusivamente a diseñar inicialmente y desarrollar este programa en aquellos cincuenta centros (disponibilidad presupuestaria) con grupos de alumnos y alumnas de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, en los que se pudiera identificar uno o varios casos con perfil de riesgo de abandonar el sistema educativo, debido a cualquier causa, a juicio del profesorado de orientación educativa con destino en el centro.

Lo anterior se traduce en alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Impulsar el asesoramiento sobre *metodologías activas* de enseñanza/aprendizaje con este alumnado, dentro de las medidas ordinarias de cada centro educativo.
- Favorecer el *trabajo competencial* con este alumnado dentro de la Orientación Académica y Profesional, como pilar que garantice el proceso de acompañamiento a lo largo de la vida.
- Mejorar las *habilidades cognitivas y emocionales* de los grupos ordinarios de referencia, dentro de la Acción Tutorial.

El desarrollo de este programa en cada centro educativo seleccionado viene determinado por las características del contexto educativo y por la tipología de los grupos de alumnos y alumnas existente en el mismo. Por tanto, ha supuesto adaptar las actividades en duración y formato a sus características diferenciales.

Se ha partido de las necesidades identificadas respecto a los ámbitos de la orientación educativa y profesional presentes en el **Plan de actuación del Departamento de Orientación** (apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, acción tutorial y orientación académica y profesional). Para hacerlo efectivo, se pensó en desarrollar en cada curso

escolar de forma obligatoria un bloque temático sobre *Metodologías activas*, existiendo un compromiso por parte del centro educativo y el profesorado interesado en implementar estas en, al menos, dos materias de los cursos escolares comprendidos entre 1º y 4º de ESO. El Orientador/a educativo/a ACTÍVATE se ha centrado en el trabajo directo y colaborativo con estos profesores/as.

Por otra parte, dado que el sistema educativo no debe ni puede mantenerse al margen del conocimiento neurocientífico, si queremos mejorarlo habrá que hacer cosas de manera distinta a cómo hemos venido haciéndolas hasta ahora, aunque siempre desde la reflexión y el análisis de la perspectiva psicopedagógica y la práctica docente. Para ello, este programa ACTÍVATE contempla que cada centro seleccionado opte, al menos, por otro bloque de contenidos ligado al *Trabajo competencial a lo largo de la vida*. Para ello, debía desarrollarse entre *Habilidades cognitivas* o *Habilidades emocionales*, sin menoscabo de poder llevar a cabo los dos, insistiéndose que en ambos casos, la participación del Educador/a Social y/o el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) del centro se consideraba importante en las actividades desarrolladas por el Orientador/a asignado al programa, tanto en su planificación en las reuniones de tutores/as como en su desarrollo en las horas lectivas de tutoría.

La persona de la especialidad de orientación educativa asignada a este programa en cada centro educativo es la responsable de elaborar un **Proyecto Psicopedagógico ACTÍVATE**. Dicho proyecto debía ser coordinado y supervisado por el orientador/a educativo/a del centro y por la jefatura de estudios, así como evaluado en la **Memoria Psicopedagógica ACTÍVATE**, cuya responsabilidad recae también en este/a nuevo/a profesional. En este sentido, para un eficaz desarrollo del mismo, la dirección del centro desarrolla funciones de difusión y supervisión específicas recogidas en la *Instrucción 3/2019, de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, por la que se establece el desarrollo del programa Actívate en centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura que imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria*.

La **coordinación entre Orientador/a Educativo/a del centro y el Orientador/a asignado al programa** se establece mediante su asistencia a la reunión semanal del Departamento de Orientación, así como a través de la asistencia de ambos a las reuniones semanales con las tutorías de ESO afectadas. Igualmente, dentro de su horario complementario semanal, tiene consignada una hora de coordinación con el

Departamento de FOL para el desarrollo de actuaciones vinculadas al Protocolo de Orientación Educativa y Profesional al igual que el Orientador/a Educativo/a del centro. Este nuevo recurso se adscribe al Departamento de Orientación, pero en ningún caso asume la jefatura de dicho departamento. También asiste a la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica en calidad de oyente, con voz pero sin voto.

Es importante concretar que este nuevo/a profesional no lleva a cabo horas lectivas de docencia directa sobre materias del centro, ya que se centra en el desarrollo de las líneas de intervención del propio programa ACTÍVATE.

El Orientador/a Educativo/a del centro sigue asumiendo el desarrollo de los ámbitos de Acción Tutorial y Convivencia, de Orientación Académica y Profesional y de Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, contando con la labor de este nuevo/a profesional para impulsar la implementación de las actuaciones innovadoras ya mencionadas. Igualmente, la Evaluación Psicopedagógica y la docencia de materias afines a su especialidad es responsabilidad directa suya.

En definitiva, en palabras de Roberto Aguado y su **modelo de Vinculación Emocional Consciente** “la emoción decide y la razón justifica” por lo que, toda la labor educativa que desde los centros desarrolle metodologías basadas en la participación activa de nuestro alumnado debe enriquecer su potencial cognitivo y emocional, siendo esto garantía de prevención de muchas de las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse como antesala de un futuro abandono escolar temprano, reflejo del fracaso del propio sistema más que del alumno o alumna en cuestión.

Referencias documentales y webgráficas:

Aguado Romo, R. (2014): *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid. EOS.

Manzanares, A. y Sanz, C. (2017). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*.

UCLM. Wolters Kluwer

RECURSOS ACTÍVATE

Infancia, adolescencia y familia. Situaciones complejas en contextos psicológicos

Begoña Álvarez

Sara Carnicer

Ángeles Chueca Latorre

Natalia Larraz Rábanos

Psicólogas del C° de Psicología de Aragón

Resumen

Las situaciones conflictivas en las que se ven envueltos los miembros de la familia, especialmente la infancia, son cada vez más frecuentes y objeto de atención para la psicología. Además, se caracterizan por presentarse en escenarios cada vez más complejos desde el punto de vista de la intervención, haciendo necesario el desarrollo de nuevas estrategias de abordaje. El objetivo de este simposio es analizar algunas de estas circunstancias que tienen lugar dentro de las familias y en donde los niños y los adolescentes se ven inmersos. A lo largo de las tres comunicaciones propuestas se analizan algunas de estas cuestiones. En la primera, se abordan los factores implicados en la desprotección infantil que describen el marco en el que se desenvuelven muchas familias en la actualidad. En la segunda, se analiza la estrategia de mediación que su autora define como una balsa en medio de la ruptura. Por último, se aborda un tema novedoso: la coordinación de parentalidad, entendida como un proceso de resolución de conflictos alternativo a la vía judicial, centrado en velar y proteger los intereses del menor cuando se dan situaciones de alta conflictividad. Como parte del análisis, se pretende fomentar la reflexión sobre el papel de la psicología en las situaciones conflictivas dentro de la familia e incorporar en la profesión estrategias para su abordaje, como la protección del menor, la mediación o la coordinación de parentalidad, atendiendo al rol de la inteligencia emocional.

Palabras clave: protección de la infancia, mediación, coordinación de parentalidad, familias.

Introducción

Las situaciones de conflictos en relación a la parentalidad y las relaciones familiares, en las que se ven envueltos los menores, son cada vez más frecuentes y objeto de atención para la psicología. Además, se caracterizan por presentarse en escenarios complejos desde el punto de vista de la intervención, haciendo necesario el desarrollo de nuevas

estrategias de abordaje. En este simposio se analizan algunas de estas circunstancias en donde el papel de la psicología y el desarrollo de la inteligencia emocional en el rol y funciones del profesional de la psicología resulta crítico, dado que se ha demostrado que a una mayor Inteligencia Emocional existe un mayor bienestar, comunicación, autoconcepto y empatía en el seno de la familia (Larraz, Antoñanzas y Urbón, 2020).

De este modo, en primer lugar, se abordan los factores implicados en la desprotección infantil que describen el marco en el que se desenvuelven muchas familias en la actualidad. En segundo lugar, se analiza la estrategia de mediación y por último, se aborda el tema de la coordinación de parentalidad, entendida como un proceso de resolución de conflictos alternativo a la vía judicial, centrado en velar y proteger los intereses del menor.

Factores implicados en la desprotección infantil

Se analiza la Desprotección Infantil desde el modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1979), describiendo las características de los niños, niñas y adolescentes que tienen o han tenido abierto expediente de protección durante los últimos años en la Subdirección de Protección a la Infancia y Tutela de Zaragoza y de sus familias. Así, se observa como los niños son más vulnerables a ser víctimas de desprotección que las niñas, siendo en la provincia de Zaragoza la edad de mayor riesgo la de 11 a 14 años, a diferencia de lo documentado para el resto de España y de Aragón, en donde la edad más crítica es de 15 a 17 años; tienden a sufrir más frecuentemente dos o más tipos de desprotección, sobre todo, la psicológica, tanto maltrato como negligencia, seguida por la incapacidad parental de control de la conducta de sus hijos y del maltrato físico, y su nivel de gravedad más frecuente es el moderado. Hay un número considerable de niños que presentan sintomatología tanto internalizante como externalizante, destacando entre otros los trastornos del comportamiento, consumo de sustancias y trastornos de apego.

Se destacan las circunstancias adversas, (personales, sociales, educativas, económicas) en las que viven los padres: alto índice de rupturas de pareja, familias monoparentales maternas, numerosas, violencia doméstica y/o de género, nivel socioeconómico y formativo bajo y diversas enfermedades mentales. No obstante, en la mayoría de las familias existe vínculo afectivo entre los padres y sus hijos. Por lo que la prevención del maltrato debería abordar y prevenir las situaciones estresantes y precarias de estas familias, así como su capacitación.

Mediación: una balsa en medio de la ruptura

La vida son etapas, pero cuando un proyecto de vida finaliza, nos enfrentamos a un proceso de gestión de la adversidad y del cambio, en que pocas veces se está preparado y en el que las partes en pocas ocasiones coinciden en la fase del proceso de la ruptura, añadiendo un componente esencial más que son los hijos. La mediación puede ser la balsa que nos permita sobrevivir tras la tempestad, que permita empoderar a las partes y flexibilizarlas para llegar a acuerdos. Sin embargo, llegar a acuerdos no es suficiente para afrontar las dificultades que se puedan presentar en el día a día. Para que las partes comprendan que, aunque ya no son pareja, siempre serán padres y que el vínculo no se rompe, sino que cambia y se transforma. Así, no solo bastará con atar cabos sueltos, si no somos capaces de transformar las relaciones permitiendo aplicar la inteligencia emocional en una mediación transformativa, que permita comprender, expresar y percibir las emociones propias y de las personas que tenemos en frente. Transformar la visión y permitir que la unión familiar prevalezca por encima del resto de las cosas.

La coordinación de parentalidad: la inteligencia emocional en la alta conflictividad familiar.

La Coordinación de Parentalidad es un proceso de resolución de conflictos (ARC) alternativo a la vía judicial, centrado en velar y proteger los intereses del menor y salvaguardar su salud mental. El Coordinador de Parentalidad, enmarca su actuación en el ámbito de la alta conflictividad.

El objetivo de la Coordinación de Parentalidad es ayudar a progenitores con alto nivel de conflicto a implementar su plan de Parentalidad, a supervisar su cumplimiento, a resolver los conflictos relativos a sus hijos/as y al plan de Parentalidad y a proteger, salvaguardar y preservar relaciones paterno-filiales seguras, sanas y sólidas. Algunos autores afirman que los estilos conyugales al abordar un proceso de separación no suelen diferir y en función de cómo se gestionen las diferentes emociones que se experimentan en el proceso de divorcio, del manejo de la negociación, de los pactos respecto a la separación, esta podrá ser más o menos conflictiva.

Para llegar a acuerdos o negociar sobre las cuestiones de su separación, se hace necesario que la pareja tome conciencia de las emociones que experimentan, los significados asignados, la forma en que las regulan y los beneficios o desventajas de su actuación en función de las emociones experimentadas.

Por todo lo dicho, es clave que la pareja alcance cierto equilibrio a nivel emocional que les ayude a gestionar de forma adaptativa las habilidades necesarias para establecer una

comunicación abierta y fluida que les permita llegar a acuerdos sobre las cuestiones relativas al divorcio y sobre todo respecto a los/as hijos/as, estableciendo así una relación de cooperación y bienestar.

Conclusiones

Como parte del análisis de estas tres conferencias, el propósito último ha de ser fomentar la reflexión sobre el papel de la psicología en las situaciones conflictivas intrafamiliar, poniendo énfasis en la satisfacción y bienestar psicológico e incorporar en la profesión estrategias como la protección del menor, la mediación o la coordinación de parentalidad, sin olvidar el importante rol de la Inteligencia Emocional (IE) en el proceso. Dado que diversos estudios dan muestra de una relación significativa entre Inteligencia Emocional y satisfacción (Novoa, 2019), funcionamiento (cohesión y adaptación) (Godoy, 2017) y comunicación familiar (Rodríguez et al., 2018).

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. (E. E. La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Trad.) Cambridge: Harvard University Press.
- Godoy, M. (2017). Funcionamiento familiar e inteligencia emocional en familias numerosas y no numerosas. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/116202/retrieve>.
- Larraz, N. Antoñanzas, J.L y Urbón, E. (2020). La satisfacción con la familia y su relación con la agresividad y la inteligencia emocional en adolescentes. *Know and share psychology*, 1(4), 171-179. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4247>.
- Novoa, M. (2019). Satisfacción familiar e inteligencia emocional en estudiantes de nivel secundaria del Distrito de Villa María del Triunfo. Tesis de Licenciatura. Lima: Universidad Autónoma del Perú
- Rodríguez, H., Luján, I., Díaz, C., Rodríguez, J. y González, Y. (2018). Satisfacción familiar, comunicación e inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 117-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1171>

IV CIIIE

2 EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

Investigaciones

La relación de la toma de decisiones con el estrés en el alumnado de secundaria
The relationship between decision making and stress in secondary school students

Josefina Álvarez Justel

Universidad de Barcelona

Manuel Álvarez González

Universidad de Barcelona

Resumen

En este estudio se analiza la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones y el estrés percibido con el género, curso académico, tipo de centro y nivel educativo de la familia, y su relación con la toma de decisiones. En el estudio participaron 519 sujetos de 4º de Educación Secundaria obligatoria (ESO) y de 2º de Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Barcelona (2 públicos y 2 concertados); para ello, se aplicaron 2 escalas. Los resultados obtenidos confirman que estas variables influyen, de forma significativa, y guardan una estrecha relación con la toma de decisiones, destacando una correlación negativa entre el total de la toma de decisiones y sus dimensiones emocional, cognitiva y emocional con el estrés. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de una intervención para la mejora de la toma de decisiones vocacional, desde las dimensiones emocional, cognitiva y social, con especial hincapié en la disminución del estrés.

Palabras clave: Toma de decisiones, dimensión emocional, dimensión cognitiva, dimensión social, estrés, educación secundaria.

Abstract

This study analyzes the importance of the emotional, cognitive and social dimensions of decision-making and the perceived stress combined with gender, academic year, type of center and family education level, and their relationship with decision making. The study involved 519 subjects of fourth year of compulsory Secondary Education (ESO) and second year of Bachillerato from four schools in the Barcelona province (2 state and 2 concerted schools); To achieve this, 2 scales were applied. The results obtained confirm that these variables have a significant influence, and are closely related to decision-making, highlighting a negative correlation between the total decision-making process and its emotional, cognitive and emotional dimensions with the stress. These

results reveal the need for an intervention to improve vocational decision-making, from the emotional, cognitive and social dimensions, with special emphasis on reducing stress.

Keywords: decision-making, emotional dimension, cognitive dimension, social dimension, stress, secondary education.

1. Introducción teórica

Una de las finalidades de la educación secundaria debe ser la facilitar al alumnado una formación integral. Por este motivo, es imprescindible ofrecer una adecuada orientación académica y profesional en esta etapa educativa. Una etapa fundamental en la madurez y formación del alumnado, sobre todo en los momentos clave (4º de ESO y 2º Bachillerato), donde el alumnado debe realizar un proceso de toma de decisiones de gran trascendencia y configurar su itinerario académico y profesional (Álvarez Justel, 2017). Es importante que sepamos como docentes qué aspectos están influyendo en este proceso y qué dificultades está encontrando el alumnado. Uno de los aspectos que pueden influir negativamente es el estrés. De ahí la necesidad de tener que regularlo, si queremos que la toma de decisiones se pueda realizar con plenas garantías.

El presente estudio se fundamenta en la propuesta de enfoque comprensivo para la toma de decisiones de Álvarez González (2005); Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006). Según este modelo se ponen en juego tres dimensiones: *emocional*, *cognitiva* y *social*. La dimensión emocional está basada en las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007): tomar conciencia de las propias emociones, saber regularlas, disponer de una adecuada autonomía emocional, competencia socioemocional y habilidades de vida y bienestar; la dimensión cognitiva se centra en los planteamientos de Krumboltz (1979), y tiene en cuenta una serie de fases que van desde una clarificación de la decisión hasta la ejecución de la propia toma de decisiones, pasando por la búsqueda de información y de alternativas y eliminación de aquellas que menos interesan; y la dimensión social hace hincapié en el papel y el apoyo del entorno educativo y de la familia (Slaten y Baskin, 2014; Fouad, *et al*, 2016; Lim y You, 2019). Las decisiones implican la integración de lo emocional, racional y social. Es difícil pensar en algún problema o elección que no esté asociado con estas dimensiones. algunos autores de referencia (Emmerling y Cherniss, 2003; Nelson, Malkoc y Shiv, 2018; Keelin, Schoemaker y Spetzler, 2019) demuestran que en los procesos de toma de decisiones están más presentes los factores emocionales que los racionales

En este estudio se pretende establecer la relación entre las dimensiones de la toma de decisión con el estrés percibido. Diferentes estudios avalan la presencia del *estrés* (Remor y Carrobles, 2001; Regueiro y León, 2003; Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, 2016; Simonovic, *et al*, 2017) en el proceso de la toma de decisiones en este nivel educativo.

Todos estos aspectos nos van a permitir analizar la relación que tiene el estrés en el proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria.

2. Objetivos

En este estudio se plantean los siguientes objetivos:

1. Analizar la importancia de las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones y el estrés percibido en función del género, tipo de centro, curso y nivel educativo de la familia.
2. Establecer la relación que tienen las variables: dimensiones de la toma de decisiones y estrés percibido en el proceso de toma de decisiones del alumnado de 4º de ESO y 2º de bachillerato.

3. Método

3.1. Muestra utilizada

Para la elección de la muestra el método de muestreo ha sido por accesibilidad. La distribución de la muestra, según una serie de variables sociodemográficas, es la siguiente: el número total de alumnado es de 519, de los cuales 284 corresponden a la ESO y 235 a 2º de Bachillerato; 297 a los centros concertados y 222 a los centros públicos. En cuanto al género, el número de mujeres es ligeramente superior, 274 eran mujeres y 245 hombres. En la distribución por edades, se encuentra comprendida entre los 15 y los 19 años.

3.2. Instrumentos de medida

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

- *Escala de Toma de Decisiones de la Carrera en Secundaria* (Álvarez Justel, 2019), Esta escala permite obtener información de tres dimensiones: *emocional*, *cognitiva* y *social*. Consta de 15 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10 es de .86.
- *Escala de Estrés Percibido (perceived Stress Scale- PSS-10)*. Adaptación de Remor y Carrobles (2001). Consta de 10 ítems y cada ítem se valora de 0 a 10, de nunca a muy a menudo. Fiabilidad de la escala .81.

3.3. Procedimiento de administración

Se estableció el primer contacto con los centros para solicitarles la autorización e indicarles en qué iba a consistir el estudio. Tras su aceptación se decidió el calendario a seguir. Al alumnado se le explicó el objeto del estudio, la finalidad de las escalas y la forma de cumplimentarlas. Se administraron las escalas a una muestra de 519 alumnos/as de 4º de ESO y 2º de Bachillerato.

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 25.0). Se procesaron los datos y se estimaron los estadísticos descriptivos para cada una de las variables objeto de estudio (Media y desviación típica), la comparación de las medias entre las variables sexo, nivel educativo y tipo de centro y nivel educativo de la familia con la toma de decisiones y el estrés (Prueba T de contraste de medias), la correlación entre las variables y su interrelación con el proceso de toma de decisiones (Correlación de Pearson).

4. Resultados

4.1. Importancia de las variables género, nivel educativo, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la toma de decisiones y el estrés percibido.

En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los descriptivos (X y Ds) y los resultados de las medias estadísticamente significativas de las variables toma de decisiones y sus dimensiones y el estrés percibido con respecto al género, nivel educativo, tipo de centro y nivel de estudios de la familia (T de *student* y *análisis de la Varianza (ANOVA)*).

Los resultados muestran diferencias de medias estadísticamente significativas para la *variable género* en la dimensión cognitiva de la toma de decisiones ($p < 0,004$), dimensión social de la toma de decisiones ($p < 0,020$) y estrés percibido ($p < 0,000$), donde la puntuación más alta se encuentra en las chicas; en la dimensión emocional de la toma de decisiones ($p < 0,010$), la puntuación más alta se da en los chicos. Con respecto al *nivel educativo* las diferencias son significativas en el estrés percibido ($p < 0,000$) y la puntuación más alta está en 2º de bachillerato. En cuanto al *tipo de centro* las diferencias significativas se encuentran en la toma de decisiones ($p < 0,005$), dimensión emocional de la toma de decisiones ($p < 0,025$) y dimensión social de la toma de decisiones ($p < 0,000$), donde la puntuación más alta está en los centros concertados y en el estrés percibido ($p < 0,014$) la puntuación más alta se da en los centros públicos. Y en *nivel estudios de la familia* las diferencias se producen en la dimensión cognitiva de la toma de decisiones ($p < 0,009$), con la puntuación más alta en las familias con estudios

universitarios; el estrés ($p < 0,018$) con la puntuación más alta en las familias con estudios primarios y total toma de decisiones ($p < 0,010$) en las familias con estudios de secundaria.

4.2. Relación entre las dimensiones de la toma de decisiones y el estrés

En la tabla 5 se presentan las correlaciones de las dimensiones de la toma de decisiones (emocional, cognitiva y social) y el estrés.

Se produce una *correlación alta* entre la toma de decisiones y sus dimensiones. *Correlación moderada* entre la dimensión emocional y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. *Correlación baja* entre la dimensión social con las dimensión emocional y cognitiva. Y una *correlación negativa* entre el total de la toma de decisiones y sus dimensiones emocional, cognitiva y emocional con el estrés.

5. Discusión y conclusiones

5.1. Objetivo 1: Analizar la importancia de las variables género, nivel educativo, tipo de centro y nivel de estudios de la familia con la toma de decisiones y el estrés percibido.

Cabe destacar la relevancia que tiene el *género* con las dimensiones de la toma de decisiones y el estrés percibido en la toma de decisiones. Con respecto a la variable *curso*, solamente aparecen diferencias significativas con respecto al estrés percibido. En la variable *tipo de centro* son las variables total toma de decisiones, dimensiones emocional y social de la toma de decisiones y el estrés percibido. Y en la variable *nivel de estudios de la familia* las variables que presentan diferencias significativas son: total toma de decisiones, dimensión cognitiva de la toma de decisiones y estrés percibido. Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios (Remor y Carrobles, 2001; Lozano y Repetto, 2007; Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, 2016; Simonovic, *et al*, 2017; Álvarez Justel, 2019), que han puesto de manifiesto que las variables género, curso académico, tipo de centro, nivel de estudios de la familia, dimensiones de la toma de decisiones y estrés percibido influyen, de forma muy significativa, en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

5.2. Objetivo 2: Establecer la relación que tienen las variables: dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones y el estrés percibido en el proceso de toma de decisiones en secundaria.

A *nivel moderado* cabe destacar la relación entre la dimensión emocional y la dimensión cognitiva de la toma de decisiones. En cuanto a la *correlación baja y muy baja* se destaca la relación entre la dimensión emocional y social de la toma de

decisiones. Y con una *correlación negativa* la toma de decisiones y el estrés. Estos resultados nos confirman que cada una de estas variables guardan una relación estrecha con el proceso de la toma de decisiones.

La literatura nos muestra que el estrés afecta, de forma negativa, la capacidad de tomar decisiones. Las evidencias teóricas presentadas confirman que existe una relación directa entre los niveles de estrés y la toma de decisiones. A mayor estrés, menor es la capacidad para afrontar el proceso de la toma de decisiones, concretamente la capacidad para procesar la información para tomar decisiones fiables. Como señalan Preston, *et al.* (2007) y Singer y Chung (2012), esta relación puede provocar cambios de carácter emocional (irritabilidad, aislamiento, depresión), cognitivo (bloqueo, frustración, dificultades en el procesamiento de la información) y social (dependencia excesiva).

El presente estudio aporta datos estadísticamente significativos que confirman la importancia y la repercusión negativa del estrés en el proceso de la toma de decisiones en el alumnado de secundaria. En posteriores estudios se debería seguir profundizando en el impacto del estrés en la toma de decisiones. Todo ello, contribuiría a comprender y afrontar mejor dicho proceso. Esto va a requerir de una intervención tutorial para la mejora de la toma de decisiones desde las dimensiones emocional, cognitiva y social y con una atención especial al control del estrés.

6. Referencias

- Álvarez González, M. (2005). El proceso de toma de decisiones. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de orientación y tutoría* (Versión electrónica). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez González, M., y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (36), 13-38.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89.
- Álvarez Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (3), 140-153.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Emmerling, R. J., y Cherniss, C. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167.

- Fouad, N. A., kim, S., Ghosh, A., Chang, W., y Figueiredo, C. (2016). Family Influence on Career Decision-Making: Validation in China and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24 (1), 197-212.
- Keelin, T., Schoemaker, P., y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones*. Palo Alto CA: Decision Education Foundation.
- Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (pp. 19-50). Cranston: The Carroll Press.
- Lim, S. A., y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development*, 46 (1), 48-61.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007): "Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Nelson, N., Malkoc, S. A., y Shiv, B. (2018). Emotions know best: The advantage of emotional versus cognitive responses to failure. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31, 40-51.
- Preston, S., Stansfield, R., Buchanan, T., y Bechara, A. (2007), Effects of anticipatory stress on decision-making in a gambling Task. *Behavioral Neuroscience*, 2, 257-263.
- Remor, E., y Carrobes, J. A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7, 195-201.
- Simonovic, B., Stuppel, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision-Making*, 30, 658-665.
- Singer, T., y Chung, J. (2012). The perfect amount. *Psychology Today*, 15, 79-85.
- Slaten, C., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belongingness on the Career Decision-Making Difficulties of young Adults. *Journal of Career Assessment*, 22 (1), 59-74.
- Wichary, S., Mata, R., y Rierkamp, J. (2016). Probabilistic Inferences under Emotional Stress: How Arousal Affects Decision Process. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29 (5), 525-538.

7. Tablas

Tabla 1: Variables que presentan diferencias significativas con el género.

Variables	N=519	Chicos (n=245)		Chicas (n=274)		t	gl	sig
		X	Ds	X	Ds			
Dimensión emocional toma de decisiones		48,90	9,50	46,73	9,61	2,579	517	,010
Dimensión cognitiva toma de decisiones		28,65	6,83	30,28	5,83	-2,933	517	,004
Dimensión social toma de decisiones		18,84	6,87	20,29	7,20	-2,327	517	,020
Estrés percibido		43,47	18,82	55,78	18,65	-7,467	517	,000

Tabla 2: Variables que presentan diferencias significativas con el curso.

Variables	N=519	2º Bachto (n=235)		4º ESO (n=284)		t	gl	sig
		X	Ds	X	Ds			
Estrés percibido		54,60	18,79	46,13	19,64	4,986	517	,000

Tabla 3: Variables que presentan diferencias significativas con el tipo de centro

Variables	N=519	Concertado (n=297)		Público (n=222)		t	gl	sig
		X	Ds	X	Ds			
Total toma de decisiones		98,72	17,52	94,42	17,15	2,793	517	,005
Dimensión emocional toma de decisiones		48,57	9,69	46,67	9,43	2,241	517	,025
Dimensión social toma de decisiones		20,62	6,18	18,25	7,94	3,814	517	,000
Estrés percibido		48,14	19,07	52,42	20,30	-2,461	517	,014

Tabla 4: Variables que presentan diferencias significativas con el nivel de estudios de la familia.

Variables	N=519	Primari	Secundari	Universita	F	sig	Bonferroni
		os	os	rios			
		(n=60)	(n=200)	(n=220)			
Total toma de decisiones	X	93,95	94,68	90,84	3,808	,010	Secundarios>
	Ds	18,91	17,52	16,06			primarios>
							universitarios
Dimensión cognitiva toma de decisiones	X	29,86	28,76	30,45	3,905	,009	Universitarios
	Ds	6,14	6,44	6,12			>primarios>
							secundarios
Estrés percibido	X	55,58	51,45	47,63	3,386	,018	Primarios >
	Ds	20,06	20,05	19,13			Secundarios >
							Universitarios

Tabla 5: Correlación entre las variables.

Variables		<i>DE</i>	<i>DC</i>	<i>DS</i>	<i>TTD</i>	<i>EP</i>
<i>Dimensión</i>	<i>C. de Pearson</i>	1				
<i>Emocional</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000				
<i>Toma de decisiones</i>	<i>N</i>	519				
<i>DE</i>						
<i>Dimensión</i>	<i>C. de Pearson</i>	,453	1			
<i>cognitiva</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.000			
<i>Toma de decisiones</i>	<i>N</i>	519	519			
<i>DC</i>						
<i>Dimensión</i>	<i>C. de Pearson</i>	,271	,331	1		
<i>social</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	,000	,000		
<i>Toma de decisiones</i>	<i>N</i>	519	519.	519		
<i>DS</i>						
<i>Total</i>	<i>C. de Pearson</i>	,825	,748	,675	1	
<i>Toma de decisiones</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	,000	,000	,000	
<i>TTD</i>	<i>N</i>	519	519	519	519	
<i>Estrés percibido</i>	<i>C. de Pearson</i>	-,404	-,153	-,128	-,329	1
<i>EP</i>	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.000	.004	,000	,000
	<i>N</i>	519	519	519	519	519

Efecto de un programa de Educación emocional en clima social de aula
Effect of an emotional education program in the classroom social climate

Jon Berastegui Martínez

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco

Aixa Permuy Martínez

Universidade de Santiago de Compostela/Universidad de Santiago de Compostela/

Resumen

Una de las áreas donde se encuentran mayores beneficios tras intervenciones de programas de educación emocional es la del desarrollo positivo adolescente y en la reducción de situaciones de malos tratos entre iguales y violencia. En esta comunicación se presentan los resultados de la evaluación de un programa de educación emocional dirigido al alumnado en relación a su incidencia en el clima social del aula. El programa promovió el desarrollo de la competencia emocional siguiendo el modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez -Escoda, 2007), donde se contemplan 5 competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar. Se utilizó un diseño cuasi experimental pretest posttest, con grupo control no equivalente. Participaron de la experiencia 143 alumnos y alumnas de dos centros educativos de San Sebastián, pertenecientes a tres cursos educativos: 6º de primaria, 2º y 4º de secundaria. El programa se diseñó con un total de 56 actividades y se aplicó en el espacio de tutoría, durante un curso escolar. Para evaluar el efecto del programa en el clima social del aula se utilizó la escala de clima social del aula (CES), diseñada por Moos y Trickett (1995). Los resultados del contraste de medias (t de Student) confirman una mejora significativa en el grupo experimental en las dimensiones ayuda e innovación, mientras que en el grupo control se observó una mejora en una dimensión, la denominada claridad. Estos resultados nos permiten concluir que el programa de educación emocional incidió de manera positiva en la mejora del clima social del aula.

Palabras clave

Educación emocional; programa; clima social

Abstract

One of the areas where the greatest benefits are found after emotional education program interventions is that of positive adolescent development and in reducing

situations of peer abuse and violence. This communication presents the results of the evaluation of an emotional education program aimed at students in relation to their impact on the social climate of the classroom. The program promoted the development of emotional competence following the pentagonal emotional competency model (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), where 5 competencies are contemplated: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and competences for life and well-being. A quasi-experimental pretest posttest design was used, with a non-equivalent control group. 143 students from two educational centers in San Sebastián participated in the experience, belonging to three educational courses: 6th grade of Primary school, 2nd and 4th grade of Secondary School. The program was designed with a total of 56 activities and was applied in the tutoring space, during a school year. To assess the effect of the program on the social climate of the classroom, the social climate of the classroom (CES) scale, designed by Moos and Trickett (1995), was used. The results of the contrast of means (Student's t) confirm a significant improvement in the experimental group in the dimensions aid and innovation, while in the control group an improvement was observed in one dimension, the so-called clarity. These results allow us to conclude that the emotional education program had a positive impact on the improvement of the classroom's social climate.

Keywords

Emotional education; program; social climate

1. Introducción teórica

La educación emocional, entendida como proceso para el desarrollo de competencias emocionales, promueve el bienestar personal, el ajuste psicológico para el afrontamiento ante los sucesos vitales y la mejora de las relaciones (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Shaffer, 2002; Slater y Lewis, 2002).

El desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), orientadas a reforzar las características personales, ayudan a un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales promoviendo el bienestar, el ajuste psicológico y una mejora en las relaciones entre iguales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Saarni, 1999; Shaffer, 2002; Slater y Lewis, 2002). Uno de los principales objetivos de la educación emocional es la mejora de los comportamientos sociales y el ajuste personal y social al grupo. Durlak y Wells (1997), en una revisión de 177 programas de prevención primaria de problemas de comportamiento y sociales en jóvenes menores de 18 años, evidenciaron mejoras en

competencias emocionales tales como asertividad, habilidades comunicativas y autoconfianza, además de menores problemas de internalizantes (ansiedad, depresión, somatización, etc.) y externalizantes (hiperactividad, agresión, problemas de conducta, etc.). En el mismo sentido, Wilson y Lipsey (2007), en el meta-análisis realizado sobre 249 programas de educación emocional, informan mejoras en variables relacionadas con el comportamiento social tales como agresión, comportamiento antisocial y habilidades sociales. En este meta-análisis también se observan resultados positivos de manera significativa en el ajuste personal de los sujetos objeto de la intervención y en su ajuste social o psicosocial. También Durlak et al. (2010), en un meta-análisis, informa que los programas de educación emocional potencian de manera significativa el desarrollo de indicadores de ajuste conductual, tales como problemas de comportamiento y comportamientos sociales positivos. Otros resultados de implementación de programas de educación emocional indican que el alumnado reduce los comportamientos que inducen a la violencia (Hawkins, Graham, Maguin, Abbott y Catalano, 1997). Una de las áreas donde se encuentran mayores beneficios tras intervenciones de programas de educación emocional es la del desarrollo positivo adolescente. Los resultados indican que al promover las competencias emocionales se potencia el desarrollo positivo adolescente en términos de beneficios en resiliencia, autoeficacia, comportamientos positivos y comportamiento pro-social (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2002).

Así entonces, la educación emocional, se convierte en una importante estrategia de innovación, de prevención inespecífica, que mediante el desarrollo de competencias emocionales actúa frente a los problemas derivados del “analfabetismo emocional” manifestado de múltiples formas: rechazo o maltrato entre compañeros, problemas de disciplina en el grupo clase, violencia, etc. (Bisquerra, 2008; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Serna, Pérez-González y Manzano, 2007).

2. Objetivos

- Aplicar un programa de educación emocional para el alumnado en tres cursos diferentes (6º de Primaria, 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria) en el marco del currículum escolar.
- Explorar si el desarrollo del programa de educación emocional podía favorecer la mejora del clima social del aula.

3. Metodología

El programa de educación emocional se diseñó como un instrumento de prevención

primaria, con el objetivo principal de promover el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado en el marco de las sesiones de tutoría. El programa se fundamentó en el modelo de educación emocional (Bisquerra, 2009) para el desarrollo de las competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). El programa incluyó un total de 56 actividades divididas de la siguiente manera: 26 actividades para 6º de Primaria, 27 actividades para 2º de ESO y 16 actividades para cuarto de la ESO. En cuanto a su extensión, el programa tuvo una duración de un curso académico mediante una aplicación cada semana.

Las personas participantes en este estudio fueron alumnos/as de Primaria y Secundaria de dos escuelas concertadas de Donostia-San Sebastián. De los 143 alumnos y alumnas que participaron en esta investigación, el 46,2% participó en el programa y el 53,8% no lo hizo. Para la evaluación de los efectos del programa se utilizó el diseño pretest-postest con grupo control no equivalente. Se realizó una evaluación de las diferentes variables del clima de aula, tanto en el grupo experimental como en el control, antes y después de aplicar el programa de educación emocional. El intervalo entre el pretest y postest de evaluación fue de nueve meses.

La herramienta de evaluación utilizada fue la escala de clima social del aula (CES), diseñada por Moos y Trickett (1995) y ha sido empleada en varias investigaciones de ámbito estatal (Prado, Ramírez y Ortiz, 2010; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). La escala se compone de 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. En cada una de estas dimensiones se establecen 9 sub-escalas. La escala se compone de 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones: Relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. En cada una de estas dimensiones se establecen 9 sub-escalas:

Relaciones evalúa el grado en los que estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

1. Implicación (IM). Mide el grado en el que el alumnado muestra interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
2. Afiliación (AF). Nivel de amistad entre alumnos y alumnas, cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

3. Ayuda (AY). Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesorado por el alumnado (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

Autorrealización es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que concede el profesorado en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas del currículo.

4. Tareas (TA). Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesorado en el temario de la asignatura.

5. Competitividad (CO). Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

Estabilidad evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

6. Organización (OR). Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

7. Claridad (CL). Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumnado y de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en el que el profesorado es coherente con esa normativa y los posibles incumplimientos.

8. Control (CN). Grado en que el profesorado es estricto en sus controles sobre el cumplimiento las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

Cambio evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

9. Innovación (IN). Grado en que el alumnado contribuye a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesorado con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumnado.

Los datos se analizaron con el programa estadístico PASW Statistic (22.0).

4. Resultados

La evidencia empírica confirmó que los grupos eran equivalentes, pues no existían diferencias iniciales significativas entre las puntuaciones medias del GC y GE, en lo que se refiere a la percepción del clima de aula cuando se inició el programa de educación emocional, en todas las dimensiones, exceptuando en la ayuda ($u = 1991.50$, $z = -2.27$, $p < .05$), en la competitividad ($u = 2001$, $z = -2.27$, $p < .05$) y en la claridad ($u = 1994.50$,

$z = -2.27, p < .05$), donde las puntuaciones iniciales fueron estadísticamente similares en ambas condiciones.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest de las variables medidas tanto en el GE como GC, se utilizó el estadístico de contraste paramétrico t-Student para muestras relacionadas. Las medias, las desviaciones típicas para cada fase de tiempo, en ambas condiciones, y los resultados del contraste pre-post y su significatividad se resumen en la tabla 1.

En el análisis comparativo del clima social del aula entre el pretest y el postest del alumnado que participó en el programa, se observaron diferencias significativas en las dimensiones del clima social, ayuda ($t(65) = -2.65, p < .00$) e innovación ($t(65) = -2.48, p < .01$). El análisis de contraste entre las medias del pretest y el postest del alumnado que no participó en el programa, informó que se observaron diferencias significativas entre los valores del pretest y postest en la claridad ($t(76) = -2.10, p < .05$). En el resto de las dimensiones del clima social de aula no se observaron diferencias significativas.

5. Conclusiones y discusión

El programa mejora el clima social de aula, entendido como la mejora en las relaciones profesorado-alumnado y entre el propio alumnado. A la luz de los resultados obtenidos, el alumnado, al finalizar su participación en el programa, percibe mejoras en dos de las nueve sub-dimensiones del clima social de aula estudiadas, lo que podría hacernos interpretar que la mejora en el clima social ha sido sensible. Sin embargo, cabe señalar que la mayoría de las dimensiones del clima social en las que no se percibieron mejoras están relacionadas con aspectos que se le dieron poca relevancia en el programa de educación emocional, tales como el establecimiento y seguimiento de unas normas claras (claridad), el orden (organización) y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, las calificaciones (tareas y competitividad), el control o las normas (control). En cambio, las dos dimensiones en las que se percibieron mejoras fueron aspectos que se trabajaron de manera relevante en la aplicación del programa. Concretamente, el alumnado al finalizar el programa percibió una mejora en su relación con el profesorado, valorando su ayuda, su confianza en ellos e interés por sus ideas, su preocupación y amistad (ayuda). Asimismo, el alumnado percibió un cambio significativo en la diversidad y novedad en las actividades de clase, así como su contribución en la planificación de las actividades escolares (innovación).

El alumnado que no experimentó el programa y siguió con el currículo establecido, experimentó una mejora en una dimensión del clima social de aula. Con estos resultados

cabe interpretar que en el grupo control, se dedicó especial atención durante la tutoría, al seguimiento de unas normas claras y conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento.

Estos resultados coinciden con otros estudios donde se muestran una mejora significativa de la competencia emocional de los participantes al final de la experiencia, así como una mejora del clima institucional y las relaciones profesorado-alumnado (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).

6. Referencias

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias emocionales, *Revista Educación XXI*, 10, 61-82
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs, *Prevention & Treatment*, 5 (15).
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P. y Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents, *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Hawkins, J. D., Graham, J. W., Maguin, E., Abbott, R. D. y Catalano, R. F. (1997). Exploring the effects of age of alcohol use initiation and psychosocial risk factors on subsequent alcohol misuse, *Journal of Studies on Alcohol*, 58 (3), 280 – 290.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Sánchez, A.M, Rivas, M.T, y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 353-370
- Serna, M., Pérez González, J.C., y Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: estado de la cuestión, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 18 (1), 73-82

- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thompson.
- Slater, A, Lewis, M. (2002). *Introduction to infant development*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P.y Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (2000). *The handbook of intelligence*. (pp. 459-489). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Moos, R y Trickett, (1995). FES, WES y CES Escalas de Clima Social. Madrid: TEA Ediciones.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (10), 1183-1208
- Prado, V. M., Ramirez, M. L. y Ortiz, M. S. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES), *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-13
- Wilson, S.J. y Lipsey, M. W. (2007). School – based prevention of problem behaviours: A meta-analysis, *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (Suppl.2S), 130-143

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos y contraste pretest y postest de los GE y GC.

G. Experimental	Pretest			Postest			Pre -post
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t (sig)</i>
Implicación	66	5.17	1.98	66	5.02	1.78	-.72
Afiliación	66	7.50	1.58	66	7.55	1.59	-.48
Ayuda	66	6.48	1.71	66	7.24	1.69	-2.65***
Tareas	66	5.24	1.57	66	4.89	1.49	-1.41
Competitividad	66	5.97	1.56	66	6.15	1.59	-.56
Organización	66	4.67	2.00	66	4.53	1.43	.60
Claridad	66	7.64	1.39	66	7.20	1.39	-1.78
Control	66	6.23	1.52	66	6.18	1.74	-.12
Innovación	66	5.44	1.58	66	6.15	1.56	-2.48**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

G. Control	Pretest			Postest			Pre -post
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t (sig)</i>
Implicación	77	5.35	2.22	76	5.00	2.07	-1.59
Afiliación	77	7.17	1.77	76	7.08	1.67	-.39
Ayuda	77	7.13	1.52	76	7.16	1.88	-.16
Tareas	77	5.39	1.38	76	5.58	1.63	-.87
Competitividad	77	6.52	1.89	76	6.53	1.76	-.19
Organización	77	5.23	2.07	76	4.76	1.88	- 1.77
Claridad	77	7.08	1.35	76	7.59	1.65	-2.10*
Control	77	6.42	1.66	76	6.62	1.82	-.93
Innovación	77	5.29	1.59	76	4.96	1.70	-1.58

Percepciones de un claustro docente de la E.S.O. sobre el desarrollo de sus Competencias Emocionales tras participar en un programa de Coaching en Educación contextualizado.

Perceptions of a teaching staff of a compulsory secondary education (E.S.O.) about the development of their Emotional Competences after participating in a contextualized Coaching Education program.

Autor: Claudia Chianese

Coautor: Dr. Miquel Àngel Prats Fernández

Blanquerna, Universidad Ramón Llull, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (FPCEE)

Resumen

Este estudio pretende comprender si un programa contextualizado («diseñado a medida») de formación en Coaching, aplicado al sector de la Educación (CEd), puede influir y de que manera sobre las percepciones de desarrollo de las competencias emocionales (CEmo) de un claustro docente de la enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.) de un centro escolar de Barcelona.

Por ello se ha realizado un estudio de caso, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, basado en un método integrado mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), con un enfoque principalmente cualitativo, mediante análisis temático, dividido en tres momentos.

Una primera fase exploratoria con diseño cualitativo, donde se han identificado y descrito cuales son las principales CEmo de los docentes, y una segunda, descriptiva, con diseño mixto integrado, donde se ha realizado una medición pre-test de las CEmo del claustro (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, Pérez, Filella y Sodevila, 2010) y se han identificado los principales facilitadores y amenazas propias del centro para ayudar en el diseño del programa (por ello «contextualizado»).

Esta comunicación en concreto ha querido centrarse en los resultados de la tercera y última fase del estudio, una vez finalizada la intervención formativa.

Se trata de una fase descriptivo-explicativa, nuevamente con diseño mixto integrado, donde se ha finalmente observado a nivel cualitativo una clara percepción de mejora de parte de todo el claustro sobre el desarrollo de sus CEmo, que apunta además ser apoyada a nivel cuantitativo por los resultados estadísticos que han comparado el pre y el post de la medición de las CEmo, y que, aunque no hayan mostrado datos significativos, dejan intuir que con un programa más duradero si podrían llegar a serlo.

Se concluye además que esta percepción de mejora parece ser apoyada por las impresiones de otros de los principales agentes de la Comunidad Educativa, como el equipo directivo, los alumnos y sus familias, produciendo en algunos de ellos hasta un efecto de «contagio» en el desarrollo de sus CEmo.

Palabras claves: Coaching en Educación, Competencias emocionales, Innovación en Educación, Programa de formación, Educación Secundaria.

Abstract

This study tries to understand if a contextualized program («custom designed») of training in Coaching, applied to the Education sector (CEd), can influence and in what way the perceptions of development of emotional competencies (CEmo) of a teaching staff of compulsory secondary education (ESO) of a school in Barcelona.

For this reason, a case study has been carried out, from an interpretive hermeneutical paradigm, based on a mixed integrated method (Creswell and Clark Plane, 2011), with a mainly qualitative approach, through thematic analysis, divided into three moments.

A first exploratory phase with qualitative design, where the main CEmo of the teachers have been identified and described, and a second one, descriptive with integrated mixed design, where a pre-test measurement of the CEMO of the teaching staff has been made (Bisquerra and Pérez, 2007; Bisquerra, Pérez, Filella and Sodevila, 2010) and the main facilitators and threats of the center that have helped in the design of the program (for this reason «contextualized»).

This communication in particular has wanted to focus on the results of the third and final phase of the study, once the training intervention has finished.

It is a descriptive-explanatory phase, repeating the integrated mixed design, where a clear perception of improvement on the part of the entire teaching staff on the development of its CEmo has been observed qualitatively, which aims to be supported at the level quantitative by the statistical results that have compared the pre and post of

the measurement of the CEmo, and that, although they have not shown significant data, allow to perceive that with a more lasting program they could have.

It is concluded that this perception of improvement seems to be supported by the impressions of others from the main agents of the Educational Community, such as the management team, students and their families, producing in some of them even an effect of «contagion» in the development of their CEmo.

Keywords: *Education Coaching, Emotional Competencies, Innovation in Education, Training Program, Secondary.*

1. Introducción teórica

El mundo de la educación está viviendo una verdadera revolución (Fernández González, 2016; Fernández Enguita, 2016 y OCDE, 2016).

Uno de los ejemplos que dan muestra de su magnitud es que los alumnos actualmente no necesitan de un mero transmisor de conocimiento, dado que para ello tienen a su alcance a través de la tecnología cualquier tipo de información, lo que les hace falta es justamente alguien con más experiencia que los guíe sobre donde buscar esta información, sobre el saber discernir la que es la buena de la que no lo es, que les enseñe a aprender, más allá de los conocimientos marcados por el currículum académico y definidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Desde aquí nuestro interés hacia al Coaching aplicado al ámbito educativo¹ (de ahora en adelante CEd), entendido como un proceso para acompañar al docente en este cambio de rol, que se centra en guiar a cada estudiante a definir sus objetivos académicos, así como la forma de alcanzarlos, pasando de un aprendizaje basado en motivaciones extrínsecas, a uno personalizado e independiente, descubriendo las necesidades individuales de cada uno.

Y esto, que es uno de los objetivos prioritarios que persigue el CEd, viene a coincidir con uno de los principales propósitos de la educación, que es el de acompañar en el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo, donde se pueden distinguir dos grandes aspectos: el cognitivo y el emocional.

¹ Definición de Coaching en Educación, de la comisión de la International Coach Federation (ICF): «La ciencia y el arte del acompañamiento profesional a los tres pilares del entorno educativo: docentes, familias y alumnos: - Con las familias y docentes trabaja para ayudarles en su misión de educadores - Con los alumnos trabaja para que se conviertan en la mejor versión de sí mismos y sean los líderes de su desarrollo» (<https://www.icfespana.com/coaching-aliado-cambio-educativo.pdf>)

Y es precisamente la necesidad actual que estamos viviendo de identificar claros indicadores de «calidad» en la docencia: como son, por ejemplo, las competencias docentes y como se pueden mejorar (Malpica, 2013), que nos ha empujado en este trabajo a centrarnos en este segundo aspecto: el emocional, y en concreto sobre las competencias emocionales² (CEmo) de los docentes (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Son justamente estas últimas las que el profesorado necesita para crear buenas condiciones de aprendizaje para el alumnado, además de ser las que más se asemejan a las que un coach utiliza para desempeñar su rol (Albadalejo, 2010).

Estudios anteriores, donde se han llevado a cabo programas propios de CEd, tanto sobre alumnos de primaria y secundaria (Giner y Pérez, 2017) (véase el proyecto «Escúchame»), así como sobre docentes de Enseñanza Superior (Obiols y Giner, 2011), muestran como el CEd en concreto, aporta beneficios al desarrollo competencial de alumnos y docentes, y más en específico sobre las CEmo, las comunicativas relacionales y las de liderazgo de los docentes (Obiols y Giner, 2011).

Por otra parte, no existe ningún estudio previo hasta la fecha que haya explorado la posible influencia de un programa de CEd contextualizado sobre las percepciones de cambio en el desarrollo de las CEmo de un claustro de docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

Y de allí nuestro interés en centrar en este último el foco de nuestro trabajo, diseñando un programa de CEd, a partir del análisis y del conocimiento profundo de un centro escolar concreto, así como de los factores que pueden facilitar o dificultar su acogida y su aplicabilidad (de ahora en adelante por todo ello: «programa contextualizado»).

Por último, nos parece relevante comentar, que la elección de centrarnos sobre la formación a docentes de la ESO es debida a razones muy concretas. En primer lugar, se considera que la formación a los docentes es un impulso fundamental para cualquier cambio o mejora educativa. Y en segundo lugar, el colectivo que trabaja en la ESO, es un grupo que actualmente está sometido a una considerable presión social en la preparación de las nuevas generaciones, que además se enfrentan a un 20% de abandono escolar temprano: 30 sobre 100 alumnos fracasan justo entre los 18-24 años (Embidi Segura, 2009). Finalmente mencionar que a todo esto se le añade que la familia cada

² Definición de Competencias emocionales del GROPE: «El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar consciencia, comprender y expresar, así como regular de forma apropiada los fenómenos emocionales». (Bisquerra, 2003).

vez delega más responsabilidad en la educación de sus hijos precisamente a estos docentes (Marina, Pellicer y Manso, 2015).

2. Objetivos

El objetivo de nuestro estudio se ha centrado en comprender si existe una percepción de desarrollo de las CEmo de los docentes de la E.S.O. en el ámbito de un centro escolar ubicado en Cataluña tras realizar un programa de CEd y, en caso afirmativo, cómo influye sobre la percepción de la mejora de estas CEmo, en concreto identificando y describiendo cuales son los principales factores de cambio percibidos por los diferentes agentes implicados en la comunidad educativa, más allá de los meros docentes.

Se ha decidido enfocar el contexto del estudio a la E.S.O. en Cataluña, dado que, actualmente es uno de los escenarios donde se solicita mayor innovación educativa y además resulta ser es una de las zonas más pioneras en este ámbito.

3. Metodología

Por todo ello se ha propuesto un estudio de caso, desde un paradigma hermenéutico interpretativo, usando un método mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), con un enfoque prioritariamente cualitativo, dividido en tres fases.

En concreto el diseño usado ha sido el mixto integrado mediante una recogida de datos principalmente cualitativa, aunque, en dos de las fases del estudio, la dos y la tres, se han extrapolado también unos datos cuantitativos, mediante una medición pre-test y post-test de las CEmo del claustro docente. Estos últimos datos han servido sobretodo a dotar de una mayor contundencia la percepción de cambios observados a nivel cualitativo.

3.1 Muestra

Se ha decidido focalizar la investigación en un único centro, para poder profundizar más sobre el objeto de estudio.

En concreto la escuela escogida ha sido FEDAC Amilcar³, perteneciente a la Fundación Educativa FEDAC, con 24 centros presentes en Cataluña y otros en el resto de España.

³ <http://www.fedac.cat/amilcar.php>

Se selecciona este centro, por un lado, por un tema de accesibilidad, dado que años atrás se había realizado un programa formativo con el claustro de primaria, cuya satisfacción había sido elevada, y por otro, por una gran afinidad entre la visión y los valores de la misma Fundación y la filosofía que mueve el CEJ.

La muestra de los principales participantes ha sido de 20 docentes (inicialmente en el pre-test fueron 23, pero posteriormente se perdieron 3 sujetos, quedándose por lo tanto en 20), 2 de ellos miembros del Equipo directivo (ED). A estos se han añadido 10 alumnos, así como los otros 2 miembros del ED, 6 familias y 6 coach expertos (ver detalle de la muestra en la tabla 1).

Tabla 1: Resumen de la muestra en todas las fases del estudio (Elaboración propia).

COLECTIVO	FASE	Nº sujetos	% Hombres	% Mujeres	EDAD MEDIA (Años)	FORMACIÓN	ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO (Años)	ANTIGÜEDAD COMO COACH (Años)
Docentes	Fase 1,2,3	20	30%	70%	47,4 (desde 28 hasta 60)	Estudios universitarios y 1 doctorado	De 2 hasta +31	No procede
Equipo Directivo (ED)	Fase 2,3	2	50%	50%	47,5	Estudios universitarios y master	De 4 hasta +21	No procede
Alumnos	Fase 1,2,3	10	40%	60%	14,1	Desde 2º a 4º de la ESO	No procede	No procede
Padres	Fase 2, 3	6	34%	66%	50	Mitad Diplomatura y mitad Estudios Universitarios	No procede	No procede
Coach Expertos	Fase 1	6	33%	67%	52,6	Estudios universitarios y 5 doctorados	No procede	Entre 5-10

3.2 Instrumentos

En cada fase del trabajo de campo se han utilizado distintas herramientas, previamente validadas por unos jueces expertos.

A continuación, en la **tabla 2**, se muestra un resumen de los instrumentos usados para la recogida de datos, el principal objetivo que se ha querido conseguir con el uso de cada uno de ellos y a que colectivo del centro en concreto han ido dirigidos.

Tabla 2: Resumen de los instrumentos de recogida de información en el trabajo de campo, sus objetivos y a quien iban dirigidos (Elaboración propia).

Herramientas de recogida de información	Tipología y concreción	Objetivos principales de cada herramienta	Coach Expertos en CEEd	Equipo Directivos del centro	Docentes	Alumnos	Padres
Entrevistas Exploratorias Semi-abiertas (F1)	5 entrevistas a docentes y 5 a alumnos (total 10)	Identificar y describir las CEEd: el conocimiento previo de las CEEd y de sus 5 componentes según el modelo del Grop (ver figura 1), la formación previa recibida sobre el tema, el tipo de formación, a quien, su duración y valoración, su aplicabilidad dentro y fuera de la escuela. El mismo objetivo para el CEEd.			X	X	
	6 entrevistas a coach expertos en CEEd	Definir qué se entiende con Coaching y en específico con CEEd. Identificar y conocer sus posibles beneficios cuando se aplica al contexto escolar, las competencias de un coach que trabaja en este ámbito, así como los puntos que pueda tener en común con un educador. Identificar y conocer que aspectos son los principales para instaurar una cultura de CEEd en un centro, que objetivos más relevantes es importante que se persigan en un programa formativo de CEEd y conocer el punto de vista de los expertos sobre la posible relación entre la formación en CEEd y el desarrollo de las CEEd.	X				
Borrador del programa de formación (F1 y F2)	Diseño del programa formativo	Generar un debate sobre la propuesta inicial de la intervención formativa que se quiere llevar a cabo, para acabar de diseñar el contenido definitivo, gracias a las aportaciones y posibles modificaciones de los implicados. Este debate se generará durante las mismas entrevistas.	X	X	X	X	X
Entrevistas en profundidad Semi-abiertas (F2)	4 entrevistas con el Director General del centro, la Directora de ESO, el Jefe de estudio y la Coordinadora de pastoral	Identificar y describir los factores contextuales más relevantes del centro escolar objeto de estudio que facilitarán o dificultarán la aplicabilidad de la formación para, como consecuencia, poder diseñar un programa de intervención en CEEd a medida para el centro.		X			
FG (F2)	4 FG con distintos agentes implicados	Identificar y describir los principales factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que facilitarán o dificultarán la aplicabilidad de la formación para, como consecuencia, poder diseñar un programa de intervención en CEEd a medida para el centro.			X (2)	X (1)	X (1)
Cuestionario focalizado para docentes (F2)	1 cuestionario focalizado de 9 preguntas al resto de docentes del claustro de la ESO (7 personas) que no ha realizado entrevistas en las F1, y no ha participado en los FG en la F2	Identificar y describir los principales factores contextuales del centro escolar objeto de estudio que facilitarán o dificultarán la aplicabilidad de la formación para, como consecuencia, poder diseñar un programa de intervención en CEEd a medida para el centro.			X		
Programa definitivo de CEEd	Objetivos y contenido del programa	Facilitar al ED y al claustro de secundaria los objetivos, contenido y programa del curso de CEEd al empezar la formación.		X	X		
Cuestionario de Educación Emocional (CDE-A35)	1 cuestionario por cada miembro del claustro docente (23-pre; 20-post) para medir sus CEEd al Pre y el Post intervención	Medir el nivel auto-perceptivo de los componentes del claustro de sus CEEd, antes y después de la intervención formativa y observar el posible cambio en las 2 mediciones.			X		
Entrevistas Focalizadas Semi-abiertas (F3)	6 entrevistas a los docentes del grupo piloto (ver tabla 4) tras haber realizado el programa formativo.	Conocer la propia valoración de la experiencia, sobre todo con respecto a sus percepciones de los principales factores de cambio experimentados sobre sus CEEd tras la formación, y además los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades del programa y como optimizarlo de cara a un futuro.			X		
Entrevista Focalizadas Semi-abiertas (F3)	2 entrevistas a los demás miembros del Equipo Directivo (Director General y Coordinadora de Pastoral)	Conocer sus percepciones del impacto del programa formativo sobre el centro a nivel general y sobre el claustro de secundaria, como principal implicado, en particular.		X			
FG (F3)	4 FG con distintos agentes implicados	En el caso del FG con los docentes, conocer la propia valoración de la experiencia, sobre todo con respecto a sus percepciones de los principales factores de cambio experimentados sobre sus CEEd tras la formación, y además los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades del programa y como optimizarlo de cara a un futuro. En el caso del FG con los alumnos, el objetivo será conocer sus percepciones del impacto de posibles cambios sobre las CEEd de sus profesores, su satisfacción, la observación de distintas dinámicas en clase, sus sugerencias de mejora, etc.			X (2)	X (2)	
Cuestionario focalizado a docentes (F3)	1 cuestionario de 11 preguntas a los docentes del claustro de la ESO que no han realizado ni entrevistas ni FG en la F3, pero si han participado en el programa de CEEd (6 personas).	Conocer su valoración del Programa CEEd sobretodo con respecto a sus percepciones sobre los principales factores de cambio experimentados sobre sus CEEd tras la formación, y además los resultados obtenidos, su nivel de satisfacción, los puntos fuertes y las debilidades del programa y como optimizarlo de cara a un futuro.			X		
Cuestionario focalizado a padres (F3)	1 cuestionario focalizado de 8 preguntas a los padres de los alumnos de secundaria.	Conocer sus percepciones respecto al programa formativo de CEEd realizado por el claustro de secundaria.					X
Cuestionario de satisfacción tras la intervención formativa	1 cuestionario con 16 preguntas: 14 cerradas con modalidad de respuesta escala Likert de 4, más 2 con modalidad abierta.	Evaluar la satisfacción de los participantes respecto a la formación con una encuesta "ad hoc" a aplicarse al término de la intervención, con una parte cuantitativa (explorando dimensiones como: competencia de las formadoras, organización de la formación, clima en el aula, satisfacción general) y otra cualitativa para aclarar y profundizar la información obtenida (comentarios sobre los puntos fuertes y los de mejora de las dimensiones cuantitativas y otras posibles sugerencias).			X		

3.3 Procedimiento

El modelo de CEmo utilizado para todo el estudio ha sido el propuesto por el GROU (Bisquerra, 2000 y 2007) (ver figura 1).



Figura 1: Modelo Competencias emocionales
(Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Como se ha podido observar en la tabla 2, mediante una primera fase de entrevistas individuales exploratorias semi-abiertas a docentes, alumnos y a coach expertos, se han identificado y descritos las principales CEmo sobre que puede tener influencia el CEd, así como se han empezado a identificar los principales objetivos y contenidos de la formación.

Luego, a través de una segunda fase de entrevistas individuales en profundidad con todo el ED de secundaria y a unos focus group por separado con docentes, alumnos y sus familiares, se han podido identificar y describir tanto los aspectos contextuales que generan la idiosincrasia del centro, así como los factores que pueden facilitar o dificultar la realización de la intervención formativa.

Todo el anterior ha ayudado a diseñar el programa lo más adaptado y contextualizado posible a este centro.

Siempre en esta segunda fase, mediante el cuestionario QDE-A35 (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010) se han medido las CEmo de los docentes, antes de la intervención formativa (pre-test).

Finalmente, se ha finalizado esta segunda fase realizando un programa dividido en dos partes.

Una primera, dirigida al claustro entero de docentes de la ESO, de 15,5 horas (ver los detalles en la tabla 3).

Tabla 3: Objetivos, temáticas, contenidos, temporalización y metodología del programa de CED para todo el claustro (Elaboración propia).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE CED			
Para todo el claustro ESO: 15,5h			
Objetivos principales:			
Contextualizar la necesidad del cambio;			
Definir que es el coaching aplicado al mundo de la educación , para que es útil, en que momentos es bueno usarlo;			
Profundizar en el concepto del aprendizaje , de como aprendemos y del impacto del Coaching en educación sobre esto;			
Ofrecer una clara metodología de coaching aplicada al mundo de la educación y al aula: Modelo SER MAS ⁴ ;			
Profundizar en el auto-conocimiento del propio profesor;			
Ofrecer herramientas de coaching para la mejora profesional y personal del profesorado y aplicarlas en el aula.			
Objetivos Secundarios:			
- Potenciar una actitud positiva (dentro y fuera del aula);			
- Identificar la dinámica del grupo clase , así como saber gestionar la diferencia que hay entre los alumnos;			
- Disfrutar del trabajo en equipo , viviéndola como una experiencia agradable.			
BLOQUES TEMÁTICO DE CADA SESIÓN	CONTENIDOS DE CADA SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN	FACILITADORES Y METODOLOGÍA
1ª sesión: “Generando contexto”	-Introducción al coaching en educación -Inteligencia Emocional y nuestras competencias emocionales -Introducción a las herramientas del coaching -Como aprende nuestro cerebro y las funciones ejecutivas -Un reto para este curso	18 de marzo de 2019 (2h)	2 coach profesionales (la investigadora principal y una 2ª coach) La metodología utilizada durante todas las sesiones ha sido totalmente práctica y vivencial, alternando un breve contenido teórico, con dinámicas y ejercicios prácticos, que los docentes pudiesen aplicar directamente en sus aulas.
2ª sesión: “Fundamentos de coaching I: el modelo SER”	-El modelo SER MÁS -Herramientas del modelo SER: conecta y sintoniza, escucha y re-encuadra	25 de marzo de 2019 (2h)	
3ª sesión: “Fundamentos de coaching I: el modelo MÁS”	-Herramientas del modelo MAS: Metas, Acciones y Sostener	8 de abril de 2019 (2h)	
4ª sesión: “Mejorando nuestra convivencia dentro y fuera del aula”	-Necesidades de pertenencia y metas erróneas -Gestión del conflicto -Profesores ayudando a profesores	29 de abril de 2019 (2h)	
5ª sesión: “Potenciando nuestros lazos”	-Potenciando conexiones -Construyendo puentes entre nosotros -Cooperación y trabajo en equipo -Por donde empezar el cambio -Compromisos y aprendizaje	13 de abril de 2019 (2h)	
6ª sesión (Extra): “Cerrando y empezando”	-Compartir nuestros principales aprendizajes -Sostenernos en el proceso -Celebrando y disfrutando	29 de mayo de 2019 (2h)	
Video final de 2 minutos	Mi reto: ¿Cuál ha sido mi reto y que he aprendido?	Fecha máxima 20/05/19 (3,5h)	

Una segunda, añadiendo 9,5 horas, dirigida solo a un grupo piloto de docentes, 6 personas, correspondiente al 25% del claustro, dos de los cuales eran miembros del ED.

⁴ Valderrama, B. (2015). *Fundamentos psicológicos del coaching: un modelo para ser más*. EOS.

Los integrantes fueron seleccionados por el ED mismo en base a unos criterios específicos, entre ellos: su disponibilidad, su motivación, su interés para profundizar, así como ser representativos en genero, antigüedad, etc. Se decidió realizarla solo con un grupo reducido, con la idea de llevar a cabo una experiencia piloto, y además por no disponer de recursos necesarios para poder llegar al claustro completo (ver los detalles en la tabla 4).

Tabla 4: Objetivos, temáticas, contenidos, temporalización y metodología del programa de CEd para el grupo piloto (Elaboración propia).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE CED			
Para el grupo piloto: 9,5h			
Profundizar sobre nuestro proceso de cambio personal mediante el coaching;			
Formar para responsabilizarnos de introducir y fomentar el cambio hacia a una cultura de coaching en educación en el centro;			
Generar un espacio de confianza donde nos sentamos cómodos de aprender y de compartir.			
BLOQUES TEMÁTICO DE CADA SESIÓN	CONTENIDOS DE CADA SESIÓN	TEMPORALIZACIÓN	FACILITADORES Y METODOLOGÍA
1. Sesiones de coaching individuales	Una sesión de coaching individual presencial + de 1 a 3 sesiones de seguimiento presenciales y on-line	Del 19/03/19 hasta al 12/04/19 (2h+)	2 coach profesionales (la investigadora principal y una 3ª coach) La metodología utilizada durante todas las sesiones ha sido totalmente práctica y vivencial, alternando sesiones de coaching individuales, con otras grupales. Cada docente ha sido coach y coaché al mismo tiempo.
2. Sesión: “Creando nuestro mini-grupo”	-Alianza -Repaso del Modelo SER MAS -Asignación de coach-coaché -Mini sesiones compartidas y feedback	24/04/19 (2h)	
3. Sesiones de coaching entre pares	-Tres mini sesiones de coaching entre pares y soporte presencial y on-line	Del 25/04/19 al 20/05/19 (3,5h)	
4. Sesión: “Compartiendo nuestras buenas prácticas”	-Exposición de mi aprendizaje como coach -Diseño de un Plan de Acción para transmitir una cultura de CEd en nuestro centro -Nuestra balanza emocional -Cerramos	22/05/19 (2h)	

Y por último se ha realizado esta tercera fase, y tras volver a medir las CEmo (post-test) mediante el mismo cuestionario, se han realizado entrevistas individuales semiestructuradas y focalizadas a estos docentes del grupo piloto y a los miembros del ED, así como focus group con los profesores y los alumnos que habían participado en la fase 1 y 2, por separado, más el suministro de unos cuestionarios al resto del claustro y a los familiares de los alumnos, todo ello para identificar, describir y comprender las posibles percepciones de cambios en las CEmo de estos docentes.

4. Resultados

Una vez terminado el trabajo de campo, se ha procedido a un análisis de datos con enfoque principalmente cualitativo, mediante un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) llevado a cabo con el programa informático Atlas.ti (versión 8.4.4).

Por otra parte, recordamos que a lo largo de todo el estudio se ha utilizado un diseño integrado mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), y para analizar los datos cuantitativos de la fase 2 y 3, se han realizado pruebas estadísticas mediante el uso del programa informático SPSS (versión 20.0.0).

Finalmente se han integrado y analizado conjuntamente los dos tipos de datos, para ofrecer una mayor amplitud al análisis cualitativo.

Los principales resultados de la 3ª y última fase donde hemos centrado esta comunicación han sido los siguientes.

A nivel cualitativo se ha observado una clara percepción de mejora por parte de todo el claustro sobre el desarrollo de sus CEmo, identificando además diferencias muy interesantes entre los distintos colectivos involucrados en esta fase en cuanto a los factores percibidos como aspectos de cambio tras la intervención de CEEd.

Por citar algún ejemplo de ellos, los docentes, como principales beneficiarios del programa, son los que más han percibido cambios en el desarrollo de sus CEmo. Estos destacan diferentes aspectos que han mejorado en cada competencia, siendo la Autonomía Emocional (AE) la más mencionada. Además, siempre los profesores, han identificado otros factores de cambio percibidos como positivos; entre ellos, el conocimiento sobre la temática del CEEd, el ambiente entre el mismo claustro, las expectativas hacia al programa, y el cambio de conducta observado en algunos compañeros en concreto, sobretodo haciendo referencia a los del grupo piloto.

Por otra parte, se ha observado que los alumnos que habían sido previamente informados por parte de sus profesores de la formación que estaban realizando, se han mostrado más sensibles a percibir cambios en las CEmo de sus docentes. Además, han notado diferencias en la gestión de la dinámica del aula, y todo esto parece haber influido positivamente, aunque no se pueda generalizar a todos los alumnos entrevistados, sobre su motivación y participación en clase.

Finalmente, en el caso del ED y de los familiares, no hemos podido llegar a unas conclusiones tan interesantes, dado el número limitado de personas en ambos colectivos que han participado en esta fase 3. En el caso del ED, se han observado diferencias sustanciales entre los dos miembros entrevistados, y se intuye que nuevamente, como en el caso de los alumnos, la sensibilidad y el conocimiento previo sobre la temática, hayan podido influir positivamente en la percepción de los cambios, y hasta en generar un efecto de casi contagio en el desarrollo de sus CEmo.

Sobretudo en el caso de los familiares, ha sido casi imposible observar cambios, por el poco trato con los docentes de sus hijos durante la realización del programa, aspecto que ha quedado reflejado en la devolución de solo 2 de los 6 cuestionarios enviados a los padres.

Además, se ha observado que factores como la falta de tiempo para profundizar y de una estructura común bajo un único paraguas entre formaciones similares realizadas en el centro en paralelo con nuestro programa, son aspectos que parecen haber incidido en negativo sobre esta percepción de cambio y que deberían por lo tanto ser tenidos en cuenta de cara al diseño de intervenciones análogas en un futuro.

Finalmente, nos parece interesante mencionar que estos resultados cualitativos parecen ser apoyados a nivel cuantitativo por las pruebas estadísticas que han comparado el pre y el post de la medición de las CEmo, y que, aunque no hayan mostrado datos significativos, dejan intuir que con un programa más duradero si podrían llegar a serlo (ver detalles en la tabla 5).

Tabla 5: Pruebas estadísticas realizadas comparando el pre y el post test de la medición de las CEmo del claustro docente mediante el uso del test QDE_A35.

(Elaboración propia)

	PRE (MEAN-SD)	POST (MEAN-SD)	VALOR-P (d-Cohen)
CONSCIENCIA EMOCIONAL (CE)	7,69 (1,07)	7,67 (0,84)	0,927 (-0,02)
REGULACIÓN EMOCIONAL (RE)	6,73 (1,19)	6,97 (1,35)	0,344 (0,19)
AUTONOMIA EMOCIONAL (AE)	4,67 (1,63)	5,68 (1,21)	0,068 (0,49)
COMPETENCIAS SOCIALES (CS)	6,49 (1,68)	6,53 (1,76)	0,556 (0,02)
COMPETENCIAS DE LA VIDA (CV)	7,91 (0,84)	8,07 (0,95)	0,327 (0,18)
TOTAL CEMO	6,88 (0,87)	7,1 (0,82)	0,327 (0,25)

En la tabla 5 es posible observar el valor obtenido por la T de Student (calculado para detectar las diferencias significativas entre el pre y el post) en la competencia de AE, con un 0,068 de significatividad. La AE es la CEmo que justamente más se acerca a ser significativa (mostrando por lo tanto coherencia con los resultados cualitativos, anteriormente citados); en cambio, el resto de competencias tienen todos niveles mayores de 0,05, por lo tanto, no significativas. También se puede observar el valor de la d de Cohen⁵ (effect size), calculado para medir la magnitud de estos cambios. En el caso de la AE y del total de competencias (total CEmo), este valor está entre Trivial y Small (según Hopkins⁶), dado que en el caso de la AE el valor es de 0,49, y en el caso del total CEmo es de 0,25; en todas las otras el efecto es Trivial (excepto la CE que es negativo). Por lo tanto, aunque no podamos observar un tamaño del efecto significativo (effect size), si miramos la AE y tenemos en cuenta como limitación que la mayoría de los sujetos, 14 docentes en concreto, solo recibieron un total de 15,5 horas de formación, tenemos una variable que se acerca a tener un tamaño del efecto Small. Esto deja entrever que, si intensificásemos las horas de formación, este valor podría ser superior. De hecho, en estudios similares (Gutiérrez-Lestón, Eroles, Pérez-Escoda y Reguant, 2018), encontramos que valores a partir de 0,25-0,3 se consideran resultados normales de effect size para este tipo de programas.

5. Conclusiones y discusión

Tras este análisis podemos principalmente concluir que al aplicar un programa de CEEd contextualizado sobre un claustro de la ESO, una vez finalizado, los docentes de este colectivo comentan percibir mejoras sobre el desarrollo de sus CEmo. Sobre todo el grupo piloto, que ha recibido un programa de más horas y más en profundidad, y ha trabajado herramientas de coaching, así como vivenciado un proceso como tal, desempeñando al mismo tiempo el rol de coach y de coaché, la considera una potente herramienta para entrenar y potenciar sus CEmo.

Se intuye además, que a más cercanía e interacción con el equipo docente, más percepción de cambio, no solo en sus CEmo, cuanto también en las de otros miembros de la comunidad educativa, provocando por lo tanto un posible efecto contagio.

⁵ http://www.psychometrica.de/effect_size.html

⁶ <https://www.sportsci.org/resource/stats/effectmag.html>

Por otra parte, para poder observar un cambio sustancial en las CEmo, avalado también por unos datos cuantitativos significativos, y sobretodo, para poder generar una verdadera cultura de CEd en un centro, se necesitaría, por un lado, una inversión económica y en recursos humanos superior, contando con más horas de formación, así como con más profesionales, y por otro, una sensibilización e involucración de todo el centro, empezando por el ED al completo, en un programa que incluya en ello un proceso de coaching con sesiones de acompañamiento individualizadas para todos sus miembros.

6. Referencias

- Albadalejo, M. (2010). Coaching y Competencias emocionales. *Padres y Maestros*~ nº 334. Septiembre 2010, 10-14.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) pp. 77-101.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting, Mixed Methods Research* (SAGE). SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Embid Segura, A. (2009). La transformación del sistema educativo pasa por nosotros . *Capital Humano*, no 232, Suplemento Formación y Desarrollo , pág. 96, Mayo, 2009.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández González, N. (2016). UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? : París: UNESCO. 93 pp. ISBN- 978-92-3-300018.6. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*.
- Giner Tarrida, A. y Lladó Moreno, R. (2014). Coaching educativo. *Aula de innovación educativa*, nº 230, 12-17.
- Giner Tarrida, A. y Pérez Clemente, G. (2017). Coaching educativo y mejoras de las competencias emocionales. 7/2/2017 Colegi Oficial de Psicología de Catalunya

http://www.psiara.cat/view_article.asp?id=4730

- Gutiérrez-Lestón, C., Eroles, M., Pérez-Escoda, N. y Reguant, M. (2018). Una experiència d'educació emocional al casal d'estiu de la Granja Escola: una innovació a l'àmbit de l'oci educatiu. *Comunicación presentada en las XIV Jornadas de Educación Emocional. La educación emocional en el centro del cambio educativo*, pp.164-174.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave: calidad de la práctica educativa: referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Marina, J. A., Pellicer, C., Manso, J. Resumen Ejecutivo. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (versión: 1.3).
- Obiols, M., y Giner, A. (2011). El modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo. *Univest 2011*, Girona.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2016*.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra Alzina, R., Filella Guiu, G., y Soldevila Benet, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, Vol. 21, N.

**Las series televisivas como recurso didáctico:
autopercepción del pensamiento crítico en la asignatura de Prevención y
Resolución de conflictos**

*The television series as a teaching resource:
self-perception of critical thinking in the subject of Conflict Prevention and
Resolution*

Marta Mauri Medrano

Daniel García Goncet

Teresa Coma Roselló

Tatiana Íñiguez Berrozpe

Universidad de Zaragoza

Resumen

Esta investigación pretende mostrar las reflexiones de estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la asignatura de Prevención y resolución y conflictos del curso 2019-20 mediante el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico que busca indagar en la autopercepción del desarrollo del pensamiento crítico. A través de la serie Merlí los alumnos de los tres grupos de la asignatura de Prevención y resolución de conflictos, mediante el trabajo en equipo, analizaron los conflictos de un capítulo de la serie televisiva de actualidad. Los estudiantes mostraron la utilidad de la serie para adquirir una visión global del conflicto, diferenciar tipos de conflictos y aprender a gestionar situaciones conflictivas en su futuro profesional.

El estudio es un trabajo exploratorio bajo un enfoque mixto; para la recopilación de la información se ha utilizado un cuestionario validado y, además, se planteó un cuestionario de evaluación grupal con preguntas abiertas orientadas a conocer las experiencias que los estudiantes tuvieron al finalizar la asignatura de Prevención y resolución de conflictos. Este modelo de análisis permite que el uso de las series se convierta en una estrategia y en un recurso didáctico eficaz para la estimulación y el desarrollo del pensamiento crítico, ya que provee a los estudiantes de herramientas que repercuten en su proceso de aprendizaje entendiendo la complejidad de situaciones conflictivas cotidianas.

Palabras clave: pensamiento crítico, series de TV, metodologías activas, formación del profesorado.

Abstract

his research aims to show the reflections of students of the Master's Degree in Secondary Education in the subject of Prevention and resolution and conflicts of the 2019-20 course through the use of television series under a specific analysis model that seeks to investigate the self-perception of development of critical thinking. Through the Merlí serie, students from the three groups of the subject of Conflict Prevention and Resolution, through teamwork, analyzed the conflicts of a chapter of the current television series. The students showed the usefulness of the series to acquire a global vision of the conflict, differentiate types of conflicts and learn to manage conflict situations in their professional future.

The study is an exploratory work under a mixed approach; For the collection of the information, a validated questionnaire was used and, in addition, a group evaluation questionnaire with open questions aimed at knowing the experiences that the students had at the end of the subject of Conflict Prevention and Resolution was raised. This analysis model allows the use of the series to become a strategy and an effective didactic resource for the stimulation and development of critical thinking, since it provides students with tools that have an impact on their learning process, understanding the complexity of daily conflict situations.

Keywords: critical thinking, TV series, active methodologies, teacher training program.

1. Marco teórico

La universidad está encaminada no sólo a la formación profesional desde un punto de vista técnico, sino a la integración de saberes y quehaceres que lleven al desarrollo de personas con competencia reflexiva y crítica (Agejas, Parada y Oliver, 2007). Los continuos cambios sociales acontecidos en las últimas décadas del siglo XX están produciendo la emergencia de nuevos perfiles profesionales y ciudadanos. La era de la comunicación está moldeando las costumbres e introduciendo a la ciudadanía en una realidad compleja y globalizada. Por este motivo, la escuela -y también la Universidad- deben adaptarse al contexto actual y fomentar la conciencia crítica y reflexiva.

Siguiendo a Giroux (2018), reconocemos que en este desafío es primordial la necesidad de situar la práctica intelectual y recurrir a la esfera pública para abordar problemas

sociales de importancia, desarrollando prácticas intelectuales que sean colectivas más que competitivas, con el fin de estrechar la brecha entre la educación superior y la sociedad en general. Una forma de abordar esto y estimular el desarrollo del pensamiento crítico es mediante el uso de series de televisión, pues estas, entre sus ámbitos de explotación didáctica (Aguaded, 2009), incluye el presentar situaciones similares a las que ocurren en la vida cotidiana, pudiendo detonar la reflexión sobre las acciones humana. Por este motivo, esta investigación busca mostrar las reflexiones de estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la asignatura de Prevención y resolución y conflictos del curso 2019-20 mediante el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico.

La serie Merlí, que se utiliza en este estudio como principal recurso didáctico, muestra una realidad educativa concreta: la de un profesor de filosofía de un Instituto de Enseñanza Secundaria donde, a lo largo de los sucesivos capítulos, van apareciendo situaciones y conflictos que los estudiantes tienen que analizar en un trabajo grupal.

2. Objetivos

La finalidad de este estudio es analizar la autopercepción del desarrollo del pensamiento crítico (análisis, juicio e inferencia de las consecuencias), a través de la metodología de la asignatura de Prevención y resolución de conflictos en la que se realizó un trabajo en equipo de análisis de los conflictos existentes a lo largo de un capítulo de una serie televisiva.

El estudio tiene como objetivo fundamental analizar el desarrollo del pensamiento crítico, así como su percepción, tras la finalización de la asignatura, en relación con su proceso de aprendizaje a través de la resolución de casos en equipo utilizando una serie actual cuyo contexto en un Instituto de Educación Secundaria.

3. Metodología (muestra, instrumento, procedimiento etc.)

El trabajo que aquí se presenta es un estudio exploratorio y descriptivo bajo un enfoque mixto. La muestra la han conformado 51 informantes (22 hombres y 29 mujeres) pertenecientes a los tres grupos de la asignatura, el 21,6% entre 17 y 24 años, el 43,1% entre 25 y 34, el 21,6% entre 35 y 44 y el 11,8% entre 45 y 55 años. Además, el 49% de ellos trabajan.

Para la recopilación de la información se ha utilizado la sección de pensamiento crítico de un cuestionario validado: Competencias Genéricas Individuales (Olivares et al., 2013, Núñez-López et al., 2017). A este cuestionario adhoc autoadministrado, se le ha añadido una sección para recabar los datos básicos (edad, sexo, grupo, trabaja o no). La

parte de pensamiento crítico está conformada por 14 ítems con una escala Likert de 4 niveles (totalmente en desacuerdo, totalmente de acuerdo), agrupados en torno a tres constructos que conforman el pensamiento crítico: *Análisis e interpretación de datos*, *Juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos*, y *Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado*.

El análisis de este cuestionario se ha llevado a cabo tanto de forma descriptiva, como mediante comparación de medias según características sociodemográficas empleando la prueba ANOVA para medir el nivel de la significatividad estadística de la influencia. Dado que la edad era una de las variables que arrojaban significatividad en uno de los constructos, se procedió a realizar una regresión lineal entre ambas variables.

Además, se planteó un cuestionario de evaluación grupal con preguntas abiertas orientadas a conocer las experiencias y reflexiones que los estudiantes tuvieron al finalizar la asignatura de Prevención y resolución de conflictos.

4. Resultados

De los tres constructos analizados que conforman el Pensamiento Crítico: *Análisis e interpretación de datos*, *Juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos* e *Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado*; hay que destacar que en los dos primeros la media es alta 3,0 (DT 0,4) y 3,2 (DT 0,4) respectivamente, mientras que en el tercero es media 2,9 (DT 0,4).

La estadística bivariante de los constructos de Pensamiento Crítico muestra que es significativo el tercer constructo, *Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado*, en relación con la edad, por tanto, a mayor edad, mayor puntuación en ese constructo, es decir aumenta la media. Por otra parte, hay que señalar que no se ha encontrado relación con el sexo, grupo o sobre el hecho de que trabaje.

De 17 a 24 años puntúa como media 2,6* (DT: 0,4), de 25-24 es 2,9* (0,3), de 35 a 44 es 2,9* (0,3) y de 45 a 55 es 3,1* (0,3) ($p=0,02$). Como puede apreciarse la recta de regresión (Figura 1) entre edad y este constructo muestra una tendencia positiva (r^2 lineal = 0,04), de tal forma de que a medida que aumenta la edad se incrementa la puntuación media sobre el grado de *Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado*.

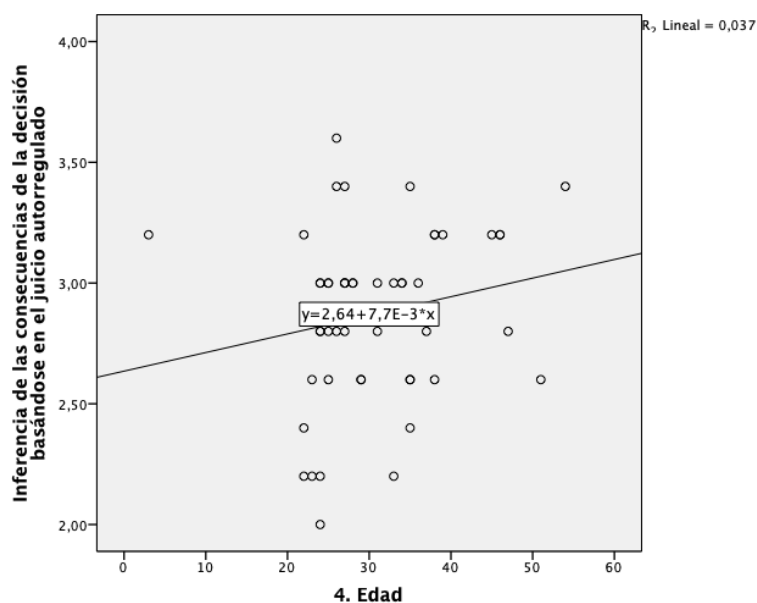


Figura 1. Recta de regresión entre edad y el tercer constructo de pensamiento crítico

El cruce de la edad con el ítem 3 (Comprende textos de investigación y expresar esas ideas leídas con sus palabras), relativo al segundo constructo (Juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos) y con el ítem 7 (Argumenta con apertura mental para valorar las ideas de otros y poder incorporar nueva información), relativo al tercer constructo (A pesar de los argumentos en contra, mantengo firmes mis creencias), es estadísticamente significativo. De tal forma que a medida que aumenta la edad se incrementa la media en ambos ítems, tal y como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables significativas de pensamiento creativo en relación con la edad

Variable Pensamiento Crítico	Media (DT) 17-24	Media (DT) 25-34	Media (DT) 35-44	Media (DT) 45-55
3/ Me resulta fácil explicar con mis propias palabras lo que acabo de leer.	2,9* (0,7)	3,0* (0,5)	3,6* (0,7)	3,5* (0,8)
7/ A pesar de los argumentos en contra, mantengo firmes mis creencias	2,9* (0,5)	2,3* (0,8)	2,3* (0,6)	2,8* (0,8)

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Por otra parte, las impresiones de los estudiantes acerca de sus experiencias durante la asignatura presentan reflexiones en torno a la importancia del uso de la serie para comprender la teoría, lo cual les ayudada en la mejor comprensión global de la materia. En cuanto al uso de series de televisión, consideran el poder de atracción de éstas, lo cual favorece la disposición para el aprendizaje al presentar situaciones cotidianas que motivan la reflexión.

5. Conclusiones y discusión

Esta investigación muestra la importancia de la edad en la autopercepción sobre la *Inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado*, lo cual hace pensar en la importancia de establecer grupos mixtos de edad para que haya un mayor estímulo en el proceso de aprendizaje para la resolución de conflictos en equipo, algo que viene a reforzar el potencial de los agrupamientos heterogéneos (Johnson, 1999; INCLUD-ED, 2011; Pujolàs, 2010; López, 2018). Este aspecto es relevante, ya que tanto el análisis como el juicio de situaciones muestra mayor nivel de desarrollo en cuanto al pensamiento crítico se refiere. Por otra parte, de las reflexiones de estudiantes se desprende que el uso de series de televisión bajo un modelo de análisis específico, además de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, se observa que muestran una mayor disposición para el aprendizaje, ya que la visualización de situaciones cotidianas les hace implicarse y experimentar procesos de empatía. Por ello, podemos concluir que *“la televisión sigue siendo un medio verdaderamente importante y significativo de nuestra cultura, y con grandes posibilidades de ser utilizado en los contextos educativos”* (Cabero, 2007).

Sin embargo, también aparecen dificultades, como el tiempo que le implica al profesorado la selección de las series o escenas adecuadas, teniendo en cuenta que la producción de las mismas ha aumentado exponencialmente y además, cada vez se tratan más crudamente los temas.

El modelo de análisis permite que el uso de las series se convierta en una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que facilita la reflexión para tomar conciencia de su vivencia de construcción colectiva y su repercusión en el proceso de aprendizaje ante situaciones contextualizadas entendiendo la complejidad de situaciones conflictivas cotidianas.

Finalmente señalar que este trabajo permite al profesorado involucrado en este proyecto educativo valorar las aportaciones que el uso de las series televisivas como recurso didáctico han hecho en el desarrollo de su propia práctica docente e identificar aspectos de mejora. Y por el otro lado, permite compartir y difundir la metodología implementada a través del uso de las series como medios digitales que promueven el aprendizaje en contextos y situaciones específicas.

6. Referencias

Agejas, J.A., Parada, J.L. y Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios, *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67-84.

- Aguaded Gómez, J. I. (2009). *Educación para la competencia televisiva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cabero Almenara, J. (2007) Agejas, J.A., Parada, J.L. y Oliver, I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67-84.
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. En J. Bryant y P. Vorderer (eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder Editorial.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid. Ministerio de educación.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. E., & Olivares-Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 84-103.
- Olivares, S. et al. (2013). *Medición de la autopercepción de la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de medicina en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, COMIE, pp. 1-12.
- Pujolàs i Maset, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Sandoval, M. (2006). *Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales*. Bogotá: Universitas Psychologica.

**Apoyo educativo y compromiso social en una experiencia de aprendizaje- servicio
para favorecer el crecimiento personal y profesional**

Una propuesta para luchar contra el fracaso escolar y las adicciones.

*Educational support and social commitment in a service-learning experience to favor
personal and professional growth.*

A project to fight against school failure and addictions.

María Sierra Berdejo

Anabel Satué Orós

Universidad de Zaragoza

Resumen

El fracaso escolar es uno de los principales factores de riesgo del consumo precoz de drogas y alcohol en los jóvenes. Con el objetivo de combatirlo, se inició en el curso 2013/2014 un proyecto de aprendizaje- servicio, que tratara de dar respuesta a las dificultades y necesidades académicas de los y las estudiantes de los centros de Educación Primaria de Sabiñánigo.

Sobre la base de una metodología cualitativa, utilizando la entrevista en profundidad como herramienta de recopilación de datos, aplicada a todos los participantes en este proyecto en los últimos cinco cursos, se extraen conclusiones tan interesantes como positivas: permitió a los estudiantes del magisterio poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos académicamente, antes de finalizar sus estudios y al mismo tiempo que crecen en el campo de lo personal y se comprometen con la sociedad.

Palabras clave: “Aprendizaje- servicio”, “fracaso escolar”, “formación profesional”, “crecimiento personal”, “compromiso social”

Abstract

School failure is one of the main risk factors for the early consumption of drugs and alcohol in young people. With the aim of combating it, a service-learning project was initiated in the 2013/2014 academic year, which will try to respond to the academic difficulties and needs of the Sabiñánigo Primary Education students.

On the basis of a qualitative methodology, using the in-depth interview as a data collection tool, applied to all participants in this project in the last five courses, conclusions as interesting as positive: it allowed teachers to put into practice the

theoretical knowledge acquired academically, before finishing their studies and at the same time favored in the field of the personal and the commitment of social responsibility.

Key words: “Service-learning”, “school failure”, “professional training”, “personal growth”, “social commitment”.

1. Marco teórico.

El fracaso escolar, tal y como lo entendemos, hace referencia a aquella situación en la que los y las estudiantes abandonan el sistema educativo antes de los 16 años, es decir, antes de obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria. Los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el abandono temprano de la educación y la formación en España hacen referencia al 2019, situándose en el 17,3%, con un descenso de 0,66 puntos con respecto al año anterior (17,9%) (EPA, 2019). En la Comunidad Autónoma de Aragón, nos situamos en un 14,6%, un tanto inferior a la media española, existiendo grandes diferencias entre mujeres, siendo del 8% y hombres, del 21% (EPA, 2019).

Aunque este porcentaje ha disminuido notablemente desde el 2009 (37,4%), estos datos siguen siendo alarmantes, y teniendo un impacto directo ya no solo en la formación académica y profesional de los y las estudiantes afectados, sino también para la propia escuela como institución social y educativa (Escudero, González y Martínez, 2009). Sin embargo, el foco de atención se limita únicamente a cuantificar a través de cifras cómo el fracaso aumenta o disminuye, pero poca importancia se le da acerca de lo que está fallando en el sistema educativo y en nuestras escuelas para que se haya llegado a tales resultados (Escudero, et al., 2009).

El fracaso escolar no deja de ser una evidencia de la escuela excluyente, construido basándose únicamente en lo cognitivo, en el producto, y en la eficacia. Para definirlo únicamente se toma como referencia lo que los y las estudiantes no saben hacer, dejando a un lado las dimensiones personales, emocionales y biográficas (Escudero, et al., 2009). De este modo, es considerado que el único responsable del fracaso escolar es el propio alumno o alumna, evadiendo cualquier tipo de responsabilidad a la escuela, el orden escolar y el propio sistema.

Cuando se hace referencia a la escuela excluyente, nos fundamentamos en la idea de que “determinados alumnos y alumnas son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos” (Escudero, et al., 2009, p.

48). Esta privación es consecuencia, entre otras cuestiones, del orden escolar, que tal y como señalan Escudero, et al., (2019):

Está constituido por valores, creencias, presupuestos, relaciones y prácticas que establecen qué es una buena educación, quiénes son los buenos y malos estudiantes, qué aprendizajes han de ser propuestos, qué contenidos vale la pena enseñar y a quiénes, con qué metodologías y materiales didácticos, en qué deben consistir los exámenes y para qué valen, así como la forma de entender los éxitos y los fracasos, y qué procede hacer con los sujetos a los que se aprueba o suspende (p. 53).

De este modo, el fracaso escolar es producto de ese afán por la homogeneización del alumnado, negando su diversidad, así como ese deseo constante de establecer la “norma” y de etiquetar al alumnado que no la cumpla. Esta “norma” influye, a su vez, en las formas de evaluación de los y las estudiantes que se lleva a cabo en las escuelas, producto de un currículo basado en el producto, en los resultados, en el estándar.

Además, en numerosas ocasiones, las familias tienen un nivel socio-económico y cultural tan bajo que se ven incapaces de ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. De hecho, la EPA (2019), señala la formación educativa y profesional familiar como uno de los factores de riesgo del fracaso escolar. “Se observa que la tasa de abandono educativo temprano disminuye a medida que aumenta el nivel educativo alcanzado por las madres” (EPA, 2019, p.8).

Son diversos estudios, así como la propia experiencia a lo largo de los años de la Asociación Ibón de Drogodependencia los que afirman que uno de los factores protectores y de riesgo que son comunes al consumo de drogas es el fracaso académico o escolar (López, Rodríguez, 2011). “La escuela se identifica como un factor de riesgo de la conducta antisocial y el consumo a través del fracaso académico, pero protege frente al consumo a través de la recompensa por la implicación positiva” (p.30). Otro factor también mencionado en este mismo estudio es la familia.

La escuela es el contexto en el que más horas pasan los niños y niñas desde edades tempranas. El fracaso y el éxito se comienza a construir progresivamente a lo largo de cada una de las etapas que los y las estudiantes superan y, aunque el fracaso escolar suele producirse con mayor frecuencia en los Institutos de Educación Secundaria (IES), es cierto que este se va generando desde la escuela, producto de las culturas escolares y prácticas docentes.

Por este motivo, y con el objetivo de disminuir la tasa de fracaso escolar y prevenir el consumo precoz de drogas y estupefacientes, se inicia este proyecto de Apoyo Escolar

fuera del aula en el curso 2013-2014 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, y este es el sexto año consecutivo de implementación. Es un proyecto que tiene como punto de partida el diálogo entre la Universidad y la Sociedad. Desde la Universidad de Zaragoza, esta actividad se coordina desde la asignatura Psicología de la Educación, del Grado de Maestro de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Campus de Huesca) y desde el Centro de Prevención y Promoción de la Salud de la Asociación Ibón de Drogodependencias.

La actividad se realiza en Sabiñánigo, uno de los núcleos más importantes del sector industrial localizado en el Alto Gállego, en la que se detectan una serie de necesidades, dos de ellas constituyen el objeto de este proyecto basado en la metodología de Aprendizaje-Servicio: la necesidad de poner en práctica los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en la universidad por un grupo de alumnos-as con vocación docente y de servicio, y por otra parte, la necesidad de apoyo de alumnos-as de primaria para afianzar sus conocimientos y prevenir el fracaso escolar, añadiendo factores de protección como es la satisfacción personal y familiar que generan los buenos resultados académicos y con ello disminuyendo el riesgo de adicciones en la adolescencia.

La actividad se realiza los sábados de 10 h a 13 h, desde finales de enero hasta finales de mayo, y siempre tras los resultados académicos de la primera evaluación. Se imparte en espacios cercanos a los domicilios de los niños-as. Para ello se dispone de tres espacios diferentes: Casa de la Cultura de Puente Sardas, Centro de Educación de Adultos Alto Gállego y Aulas de formación del Centro Ibón.

1.2 Beneficios del aprendizaje-servicio en la formación de los estudiantes de enseñanza.

Los beneficios de las experiencias de aprendizaje-servicio, y más concretamente la actividad de Apoyo Escolar en la formación de los estudiantes son múltiples, pudiendo clasificarse en dos grupos: formación profesional y crecimiento personal y compromiso social. A continuación, procedemos a explicar con más profundidad cada uno de ellos.

1.3 Formación profesional

La actividad de Apoyo Escolar permite enseñar a los estudiantes a formarse como profesionales desde los primeros años de la carrera. Esta experiencia los traduce a la realidad de las aulas, proporcionándoles una formación más práctica de la que reciben teóricamente en el profesorado. "La participación de los alumnos en las experiencias propuestas de servicio-aprendizaje contribuye al desarrollo de aspectos de la profesionalidad docente que no todas las asignaturas que componen los planes de

estudios de estos títulos pueden ofrecer" (García y Cotrina, 2015, p.10). Este factor se debe a la razón en muchos grados de que la relación entre teoría y práctica es bastante limitada (García y Cotrina, 2015).

A través de esta actividad aprendizaje-servicio los estudiantes pueden implementar todas aquellas metodologías, teorías y conocimientos que estudian en el aula, pudiendo comprobar de primera mano su eficacia. El servicio-aprendizaje permite dar realidad a las asignaturas del grado, así como llevar a cabo el desarrollo de la formación profesional del profesorado (García y Cotrina, 2015).

1.4. Crecimiento personal y compromiso social

El compromiso social y el crecimiento personal son uno de los beneficios más enriquecedoras de esta actividad a largo plazo. Como futuros maestros debemos conocer el contexto en el que vivimos y sus necesidades. Estamos formando a los ciudadanos del futuro y por eso debemos desarrollar un sentido de compromiso con la sociedad. Aramburuzabala y García (2012) afirman:

En los últimos años se ha desarrollado la perspectiva de la justicia social en el servicio-aprendizaje. Cochran-Smith (2004) señala que la formación de los maestros debe conceptualizarse como un problema de aprendizaje y un problema político con énfasis en cuestiones de igualdad de acceso y justicia social en la educación. El contacto ofrecido por El servicio-aprendizaje y la reflexión alienta a los futuros maestros a examinar críticamente cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades (Hess, Lanig y Vaughan, 2007). (p.5)

2. Objetivos

El objeto de estudio de este trabajo se centró en conocer los efectos positivos que la participación en la actividad de apoyo en un proyecto de servicio-aprendizaje había tenido en los estudiantes del Magisterio Educación de Huesca de la Universidad de Zaragoza en colaboración con la Asociación Ibón de Dependencias de Drogas, entidad del tercer sector, de carácter sin ánimo de lucro.

3. Metodología

Para realizar este estudio se ha contado con una muestra de 17 alumnos del Grado de Maestro de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca de la Universidad de Zaragoza con edades comprendidas entre los 18 y 24 años de un total de 24 alumnos-as que participaron en la actividad.

Se ha recurrido a la metodología cuantitativa y cualitativa utilizando como instrumento de recogida de datos la entrevista en profundidad estructurada. Una entrevista que

consta de veintiún ítems divididos en cuatro apartados: sobre datos generales relativos al perfil de los informantes, los beneficios de la actividad sobre la formación profesional de los alumnos, las aportaciones al crecimiento personal y los beneficios aportados en relación al compromiso social adquirido por los participantes.

Se ha optado por la utilización de preguntas de escala para evaluar el grado de intensidad de cada característica o variable, tipo Likert de opinión para medir el grado de conformidad del encuestado.

Por otra parte, también contamos con la información aportada tras la consulta a todos-as los participantes a lo largo de los cinco años de duración de la actividad.

4. Resultados.

El perfil del alumnado involucrado en la actividad de apoyo escolar se caracteriza por tratarse de jóvenes de 18 a 24 años (81,3%), de sexo femenino (76,47%), participan en la actividad mayoritariamente durante 3 y 4 cursos y sobretodo de la especialidad de primaria (64,7%).

Esta actividad enmarcada en la metodología de ApS. les ayudó a entender mejor los contenidos teóricos estudiados en el grado (76,5%), a relacionarlos con su aplicación práctica en las aulas (70,6%), poniendo en práctica conocimientos, habilidades y metodologías adquiridas en el grado.

En especial fue muy importante la ayuda que esta actividad ha supuesto a los alumnos para tomar conciencia sobre la realidad de las aulas respecto a las diferentes necesidades que tiene el alumnado y a tomar conciencia sobre la responsabilidad de su propio aprendizaje, facilitándoles la adquisición de habilidades para ayudar al alumnado de primaria diferente tipología (94,2%).

La experiencia extra en su formación como docente y la toma de conciencia sobre la importancia del papel del docente en las aulas son aspectos destacados llevándolos a concluir que las experiencias de aprendizaje- servicio deberían ser implementadas en las asignaturas de grado (88,3%).

En el ámbito del crecimiento personal las aportaciones de esta experiencia han sido claves para aumentar la autoestima, la madurez como docentes, la clarificación de las propias debilidades y fortalezas en la práctica de la docencia. Todo ello en su conjunto les ha permitido ganar confianza y seguridad en la práctica docente (76,4%).

En el terreno del compromiso social los jóvenes coincidían en afirmar, con un grado importante de unanimidad, que la participación en esta práctica les había acercado hacia una mayor conciencia sobre las necesidades de la comunidad, los beneficios que la

implicación en actividades de estas características tienen en los receptores directos del servicio prestado, en este caso los niños-as de educación primaria, sus familias y en la ayuda para solución de los problemas sociales (94,1%).

5. Conclusiones y discusión.

Los objetivos básicos de la educación deben ser aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a ser.

Delors, 1996

La actividad de Apoyo Escolar a lo largo de estos seis años de implementación ha ido formando, concienciando y aportando una experiencia a los estudiantes de magisterio complementaria a las prácticas escolares realizadas durante el grado.

Una vez finalizado el estudio podemos afirmar que esta actividad ha supuesto grandes beneficios a nivel personal, en cuanto a que les ha aportado esa seguridad, autoestima, conocimiento de sí mismos, de sus debilidades y fortalezas; a nivel profesional, siendo más conscientes del papel del docente y de la escuela en el éxito y fracaso escolar, así como el diálogo con las familias y a nivel social, ya que la actividad les ha aportado una nueva visión sobre la realidad en la que vivimos, así como ser conocedores del impacto social que tiene el fracaso escolar, conduciendo a las personas al consumo precoz de drogas y alcohol.

Esta actividad de aprendizaje- servicio les ha dado la oportunidad de crecer en diferentes aspectos de su vida, a la vez que han aportado un servicio a la comunidad realmente necesario. Les han brindado a los niños y niñas de Sabiánigo la oportunidad de reconducir su trayectoria escolar, pero no solo a nivel académico, sino también personal, aumentando sus propias expectativas, las de los docentes y mejorando su autoestima.

6. Referencias.

Aramburuzalaba, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.

Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60; 323-337.

- Corona, F., y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Rev. Med. Clin. Condes*; 22(1) 68-75.
- Díaz, R y Sierra, M. (2008). Análisis teórico sobre prevención de drogodependencias en el marco de la educación para la salud: factores de riesgo y de protección. *Acciones e Investigaciones Sociales*. Zaragoza.
- Donahue, D. M. (1999). Service learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13; 69-77. Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1), 8-25.
- Hess, D. J., Lanig, H. y Vaughan, W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9, 32-39.
- Juan Manuel Escudero Muñoz, María Teresa González González, & Begoña Martínez Domínguez. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 41-64.
- López Larrosa, S. y Rodríguez-Arias, J. L. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 25-33
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, C. y Puig, J. M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio? En X. Martín y L. Rubio (eds.) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona, Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: El abandono temprano de la educación y la formación (II), pp. 3-10
- Naranjo, M. L. (2007). “Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol.7, (3), pp. 1-27.

Buenas prácticas de emprendimiento en el aula
Good entrepreneurship practices in the classroom

Marta Isabel Soro Sancho

María Pilar Alejandra Cortés Pascual

Jacobo Cano Escoriaza

Universidad de Zaragoza

Resumen

El concepto de emprendimiento juega un papel esencial en el desarrollo económico de un país y en el bienestar de sus ciudadanos, ya que contribuye y favorecen la cohesión socioeconómica generando en consecuencia empleo. Actualmente, a nivel educativo también cobra una especial relevancia. La LOMCE recoge la necesidad de desarrollar el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor dentro de las competencias clave. Así, el propósito de esta investigación ha sido ampliar el conocimiento científico a través de la descripción de buenas prácticas de emprendimiento que se están implementando en las aulas. Desde una perspectiva científica de corte cualitativo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Se aplica actualmente el emprendimiento en el aula? ¿Cómo lo vive el alumnado? ¿Y el profesorado? Así, partiendo de un diseño de investigación descriptivo, se ha recogido información mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión validados para dar sentido a estas experiencias. Se ha desarrollado un sistema de categorías *ad hoc* para poder realizar la codificación de la información obtenida, a través del programa Atlas.ti. Version 8.0. El análisis de las unidades hermenéuticas dió lugar a nuevos núcleos de interés que permitieron profundizar en el tema. Los resultados muestran la descripción de diez experiencias definida como buenas prácticas ya que después del análisis exhaustivo comprobamos que integraban los nueve criterios que, después de una revisión exhaustiva de la literatura, eran imprescindibles cumplir para describir una práctica como buena. Finalmente, la trabajar el emprendimiento en el aula nos permite reinventarnos; acompañar y estar abiertos a los cambios para crear nuevas herramientas que nos permitan aprovechar las fortalezas y los talentos de docentes y discentes.

Palabras clave

Buenas prácticas; emprendimiento; educación.

Abstract

The concept of entrepreneurship plays an essential role in the economic development of a country and in the well-being of its citizens, as it contributes and promotes socio-economic cohesion by generating employment accordingly. Currently, at the educational level it is also particularly important. The LOMCE reflects the need to develop the sense of initiative and entrepreneurial spirit within key competencies. Thus, the purpose of this research has been to expand scientific knowledge through the description of good entrepreneurship practices that are being implemented in the classroom. From a qualitative scientific perspective, the aim is to answer the following questions: Is entrepreneurship currently applied in the classroom? How do students live it? What about the faculty? Thus, on the basis of a descriptive research design, information has been collected through semi-structured interviews and validated discussion groups to make sense of these experiences. An ad hoc category system has been developed to be able to encode the information obtained, through the Atlas.ti program. Version 8.0. The analysis of hermeneutic units gave rise to new nuclei of interest that allowed to deepen the subject. The results show the description of ten experiences defined as good practices since after the exhaustive analysis we found that they integrated the nine criteria that, after a thorough review of the literature, it was essential to meet to describe a practice as good. Finally, working entrepreneurship in the classroom allows us to reinvent ourselves; accompany and be open to change to create new tools that allow us to take advantage of the strengths and talents of teachers and skills.

Key words

Education; entrepreneurship; good practices.

1. Introducción teórica

El emprendimiento es un concepto de reconocida importancia en nuestros días que juega un papel esencial en el desarrollo económico de un país y en la cohesión social, puesto que representa un vehículo de desarrollo personal y ofrece la oportunidad de mejorar su empleabilidad (Krauss, 2011; Marina, 2010; Raposo y Paço, 2011; Rodríguez y Prieto, 2009).

Emprender supone (González, 2006) innovar, identificar y crear nuevas oportunidades de negocio, gestionando los distintos recursos para extraer los máximos beneficios. Está estrechamente ligado a la iniciativa y a la acción (Solar, 2010) así como con la creatividad, la flexibilidad (Castillo, 2015; Filella, 1997; González Ortiz y Zúñiga,

2011; Mateu, 1997; Rodríguez y Prieto, 2009) y el liderazgo (Vázquez, 2012).

Para definir el perfil de un emprendedor competente es necesario hablar de actitudes y habilidades. Las actitudes contemplan la necesidad de logro teniendo en cuenta (Kraus, 2011): la innovación; locus de control interno; la autoestima para alcanzar la confianza necesaria; mostrar iniciativa; actitud positiva; y disposición para identificar las áreas en las cuales uno pueda demostrar capacidades emprendedoras. Hablar de habilidades es hacer alusión a las capacidades que las personas poseen para realizar una determinada tarea. Capacidades abarcadas desde el plano personal como la creatividad o la responsabilidad; el plano social como el trabajo en equipo y la comunicación; y el plano de la dirección donde encontramos aquellas habilidades como la gestión y la toma de decisiones (Bernal y Cárdenas, 2017; Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa de Madrid, 2003).

La implantación curricular de la educación emprendedora en la escuela se ha ido produciendo paulatinamente. Actualmente, la LOMCE recoge la necesidad de desarrollar el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor dentro de las competencias clave la cual es primordial para impulsar el crecimiento y la competitividad (Comisión Europea, 2013). Así, la mejor manera de enseñar las actitudes emprendedoras es a través de un aprendizaje donde las metodologías activas permiten que el alumnado sea el protagonista (Brockhaus *et al.*, 2001; Camacho, 2000; Gibbs, 1998). Esto supone la integración de distintas disciplinas y lugares de aprendizaje que permiten crear espacios experienciales donde evaluar conocimientos específicos e invertir en momentos de reflexión para la investigación, la innovación, trabajar sobre la incertidumbre y aprender haciendo más que escuchando o leyendo. En otras palabras, con este modelo de enseñanza se trata (Alemany, Marina y Pérez Díaz, 2013), de que el educador sea capaz de adaptar los entornos de aprendizaje y sirva de guía a sus estudiantes, como facilitador de aprendizaje.

2. Objetivo

Este trabajo se plantea como objetivo describir y analizar experiencias de emprendimiento dentro del aula. Se planteó, por un lado, seleccionar buenas prácticas que se estaban desarrollando en distintos contextos educativos. Por otro lado, conocer la vivencia del profesorado y del alumnado en dicha práctica.

3. Metodología

Partimos de una investigación cualitativa con un diseño descriptivo ya que lo que nos interesa es describir prácticas de un constructo emergente y poco estudiado en ese

momento como es el emprendimiento (Hernández Sampieri, Collado y Baptista, 2010). El planteamiento empírico se llevó a cabo con treinta y ocho informantes distribuidos en once centros educativos de España, organizados finalmente en diez experiencias de emprendimiento.

Para poder acercarnos a la realidad descrita, se llevaron cabo dos instrumentos de recogida de datos: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión validadas por expertos. Se aplicaron tanto con el profesorado como con el alumnado, de duración no estipulada, y guardando en todo momento la confidencialidad y el anonimato.

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el programa informático Atlas.ti. Version 8.0, desarrollado por Thomas Muhr (1993). Desde una perspectiva cualitativa, nos permite analizar datos a partir de las narraciones para comprender las interpretaciones de los informantes.

4. Resultados

Se codificó la información obtenida en las entrevistas y se definieron las categorías primarias: procesuales; innovadoras; parten de una necesidad; planificación; fundamentación teórica; evaluación; sistémica; sostenible; metodologías activas; coaching; aprendizaje profesorado; utilidad – profesorado; mejora – profesorado; aprendizaje – alumnado; utilidad – alumnado, mejora – alumnado. Se realizó a partir del análisis con Atlas.ti. Version 8.0, y de la elaboración de un Sistema de categorías *ad hoc*. Posteriormente se agruparon en macrocategorías y se definieron categorías emergentes, para su posterior ajuste: herramientas internas y herramientas externas.

Para determinar que cada una de las experiencias valoradas se definía como buena práctica, era imprescindible que cada una de ellas integrara nueve criterios en los que habíamos indagado: procesuales; innovadoras; parten de una necesidad; planificación; fundamentación teórica; evaluación; sistémica; sostenible y metodologías activas. Las diez experiencias analizadas se constataron como buenas prácticas.

La primera experiencia se desarrolla en el grado superior de administración y finanzas en el IES Cinco Villas en Ejea de los Caballeros, en la provincia de Zaragoza, desde el programa “Emprender en la Escuela”, para desarrollar un proyecto de empresa en el que se analiza tanto la viabilidad como el proceso organizativo necesario para que se lleve a cabo. El alumnado considera haber valorado más la constancia, a trabajar en equipo y a salir de la zona de confort.

Dos experiencias se desarrollan través del programa “aprendiendo a emprender” del Gobierno de Aragón. Una de ellas en el CEIP Ferrer y Racaj de Ejea y otra en el

Colegio Juan de Lanuza de Zaragoza. El alumnado destaca haber aprendido a trabajar en equipo y a valorar el esfuerzo invertido en cada uno de los pasos. Además, el alumnado de bachillerato del segundo colegio, trabajan el emprendimiento en la asignatura “Emprender hoy” en la que elaboran un proyecto con repercusión social. El alumnado afirmó haber aprendido cuáles son sus potencialidades y sus áreas de mejora, a gestionar emociones, a trabajar de forma eficaz dentro de un grupo e incluso a gestionar mejor las situaciones de estrés.

Otra experiencia de emprendimiento se desarrolla en Tenerife en el CEIP Agache. Se trabajó en 5º EP desde el programa método OREOH a través de Inspira Kids. Las personas implicadas destacan como positivo el proceso de introspección aprendido, así como el desarrollo de creatividad a lo largo de las actividades realizadas.

En la Escola Pia de Barcelona, se desarrolla un proyecto de emprendimiento en el que el alumnado de 5º elabora un producto a través de la creación de una cooperativa, dentro de la asignatura denominada “emprendimiento”. Destacan haber aprendido a ser más reflexivos y nuevas competencias para poner en práctica en su vida real.

En el Colegio Sagrado Corazón de Arnedo (La Rioja), el alumnado de 6º EP desarrolló el programa de “Aprendiendo a emprender” en distintas asignaturas. Desarrollaron una cooperativa con compromiso y respeto hacia el medio ambiente. El alumnado afirma haber vivido una experiencia verdaderamente gratificante en las que han aprendido experiencias transferibles a la vida diaria.

El alumnado de 4º, 5º y 6º de EP del CEIP Manuel Pacheco de Badajoz ha trabajado el emprendimiento a través de la educación artística. Las personas que han vivenciado esta actividad la definen como enriquecedora capaz de mejorar la convivencia y las relaciones entre los compañeros.

La siguiente experiencia se lleva a cabo en dos colegios de la provincia de Sevilla (CEIP Giner de los Ríos y el Colegio Santo Tomás de Aquino) en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y en bachillerato. Se desarrolló, junto con la ayuda de la ONG “Sevilla solidaria”, una empresa en la que ofrecían servicios sociales gestionados sin dinero. El alumnado afirma haber aprendido a conocerse mejor a sí mismo, a trabajar mejor en equipo e incluso a tomar decisiones de forma más responsable.

La siguiente experiencia se lleva a cabo en el Colegio de La Gran familia El Pilar de Oviedo en bachillerato en la asignatura Proyecto de Investigación Integrado, a partir de iniciativas como la de Valnalón y metodologías activas como la de Design thinking. El alumnado afirma haber mejorado la cohesión de grupos, a relativizar los conflictos, a

reflexionar y en definitiva, a desarrollar una actitud más madura.

La última experiencia se pone en práctica en Logroño en 2º EP en el CEIP San Francisco por medio de la Fundación Promete. Cada alumno desarrolló su proyecto personal basado en sus intereses, desde un acompañamiento emocional. La valoración vivencial pone de manifiesto que el alumnado ha disfrutado a la vez que han potenciado sus cualidades.

5. Conclusiones y discusión

Poner en práctica el emprendimiento en el aula no es tarea fácil, se requiere formación específica. Los docentes que apuestan por incorporarlo en sus aulas aluden a ello como herramientas que ayudan a sus alumnos a promover a ser más autónomos y ser capaces de automotivarse (Malagón, 2011; Zamora y Bello, 2011).

Las buenas prácticas tienen el objetivo de desarrollar actitudes emprendedoras a través del desarrollo del espíritu emprendedor y el sentido de iniciativa, de manera que desarrolle la autonomía personal (Zabala, 2012). Igualmente, los informantes hablan de despertar en el alumnado la creatividad, el liderazgo y la toma de decisiones, concienciándoles de que hay que arriesgar y esforzarse por superar los obstáculos que encontramos en nuestro camino (Andrade, 2105) con el objetivo de desarrollar las capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones. Todo ello coexiste con lo expresado por los informantes de querer mejorar la seguridad y autoconfianza de los niños y motivarlos a la vez que se desarrollan proyectos tanto personales tanto en el ámbito personal, como social o profesionales (Marina, 2010).

Así, algunas de las prácticas consisten en llevar a cabo el proceso de creación de una cooperativa, teniendo en cuenta todos y cada uno de los pasos necesarios para ello; desde la primera puesta de capital hasta la campaña de marketing para vender un producto previamente definido teniendo en cuenta también la necesidades y características de las personas implicadas (Gwynn, 2016). Esto armoniza con el planteamiento de desarrollar desde la escuela la gestión empresarial en su conjunto (Doyle y Brown, 2000; Echeverri, Valencia, Benjumea y Barrera, 2018) mediante la toma proactiva de decisiones (Neck y Greene, 2011) en cuanto a marketing, operaciones, recursos humanos y dirección empresarial en las diferentes áreas de trabajo (Arias, Bustinza y Djundubae, 2016).

Si hacemos alusión a la forma de aplicar el emprendimiento en el aula podemos constatar en base a la recopilación de los datos, que las metodologías activas e innovadoras han sido la clave para poder desarrollarlas. Es decir, se ha tenido en cuenta

el aprendizaje experiencial en el que el alumnado es un agente activo que experimenta, vivencia y reflexiona interrelacionado con su contexto (Camacho, 2000); Gibbs, 1998). En definitiva, emprendimiento es un concepto emergente que resulta interesante comenzar a estimular (Marina, 2010) desde edades tempranas para hacer de nuestro alumnado personas responsables, con iniciativa, capaces de tomar decisiones con sentido crítico, flexibilidad y adaptabilidad.

6. Referencias

- Aleman, L., Marina J.A y Pérez Díaz – Pericles, I. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Girona: Fundación Príncipe de Girona.
- Andrade, A. (2015). *La importancia de la iniciativa emprendedora en la educación primaria como método para el fomento de las competencias clave*. Universidad de Extremadura: Tesis de Doctorado
- Arias, D., Bustinza, O y Djundubaev, R. (2016). Efectos de los juegos de simulación de empresas y Gamificación en la actitud emprendedora en enseñanzas medias. *Revista de educación*, 371, 133-156.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educación XXI*, 20 (2), 73-94
- Brockhaus, R.; Hills, G.; Klandt, H.; Welsh, H. (eds.) (2001). *Entrepreneurship Education. A global view*. Ashgate: Aldershot
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro Verde, El Espíritu Empresarial en Europa*. Bruselas: Comisión
- Camacho, A. (2000). Educación permanente de personas adultas, participación ciudadana y animación sociocultural: la aparición de nuevos ámbitos formativos para la calidad de vida. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 139 – 146.
- Castillo, M. (2015). *El rol de las buenas prácticas educativas en los centros docentes: organización, funcionamiento y docencia*. Universidad Pablo de Olavide: Tesis de Doctorado.
- Del Solar, S. (2010). *Emprendedores en el aula. Guía para la formación en valores y habilidades sociales de docentes y jóvenes emprendedores*. Santiago: Fundar región.
- Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa (2003). Disponible en http://www.intec.cl/documentos_linea/ARI2487-INVENSE. (pdf Consultado en agosto de 2012)
- Doyle D. y Brown, F.W. (2000). Using a business simulation to teach applied skills – the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries.

- Journal of European industrial training*, 24 (6), 330 – 336.
- Echeverri, L., Valencia, A., Benjumea, M.L. y Barrera, A. (2018). Factores que inciden en la intención emprendedora del estudiante universitario: análisis cualitativo. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 1 – 19.
- Filella, J. (1997). La personalidad empresarial. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar*, 6,13-19.
- Gibb, A. (1998). A. Entrepreneurial Core Capacities, Competitiveness and Management Development in the 21st Century’, keynote address to the International Entrepreneurship Education (INTENT) Conference, Frankfurt 1–21 June.
- González, F.J. (2006). *Creación de empresas: Guía del emprendedor*. Madrid: Pirámide.
- González, R. y Zúñiga, A. (2011). Método CEPCES para la evaluación del potencial emprendedor. *Journal of technology, management and innovation*, 6 (1), 77 – 99.
- Gwynn, C. (2016). *Coaching emprendedor: una estrategia apreciativa para desarrollar el emprendimiento femenino*. Universidad de Salamanca: Tesis de Doctorado
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F.: Mc Graw Hill.
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay. *Dimens. Empres*, 9 (1), 28-40.
- Malagón, F.J. (2011). Coaching Educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro*, 24, 49-66.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*. 351, 49-71.
- Mateu, J.M. (1997). Motivación y personalidad del emprendedor. *Iniciativa Emprendedora y Empresa Familiar* 5, 26-31.
- Neck, H.M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship in three types of firms. *Management Science*, 29 (7), 770 – 791.
- Raposo, M., y Paço, A. D. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 23 (3), 453 - 457
- Rodríguez, C. A. y Prieto, F.A. (2009). La sensibilidad al emprendimiento de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo entre Colombia-Francia. *Innovar*, 73-90
- Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa*. Alemania: EAE
- Zabala, I. F. (2012). Salir de primaria bajo un MBA bajo el brazo. *Padres y colegios*, 65, 10 – 11.
- Zamora, J.L. y Bello, S. (2011). La videoactividad, el m-learning y los blogs como

herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 28-45.

Buenas prácticas de coaching educativo

Good practices of educational coaching

Marta Isabel Soro Sancho

María Pilar Alejandra Cortés Pascual

Jacobo Cano Escoriaza

Universidad de Zaragoza

Resumen

El concepto de coaching es un tema emergente que nos permite reflexionar sobre el para qué y liberar el potencial de cualquier persona. El propósito de esta investigación ha sido ampliar el conocimiento científico a través de la descripción de las buenas prácticas de coaching educativo que se están aplicando actualmente dentro del aula en las diferentes etapas educativas. Desde una perspectiva científica de corte cualitativo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Se aplica actualmente el coaching en el aula? ¿Cómo lo vive el alumnado? ¿Y el profesorado? Así, partiendo de un diseño de investigación descriptivo, se ha recogido información mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión validados para dar sentido a estas experiencias. A través del programa Atlas.ti. Version 8.0, se ha desarrollado un sistema de categorías *ad hoc* para poder realizar la codificación de la información obtenida. El análisis de las unidades hermenéuticas dio lugar a nuevos núcleos de interés que permitieron profundizar en el tema. Los resultados muestran la descripción de seis experiencias definida como buenas prácticas ya que después del análisis exhaustivo comprobamos que integraban los nueve criterios que, para nosotros, después de una revisión exhaustiva de la literatura, eran imprescindibles cumplir para describir una práctica como buena: procesuales; innovadoras; parten de una necesidad; planificación; fundamentación teórica; evaluación; sistémica; sostenible y metodologías activas. Finalmente, la aplicación de coaching en el aula nos nutre de reflexión, aumenta la motivación y favorece el bienestar y el equilibrio personal.

Palabras clave

Buenas prácticas; coaching; educación; educación emocional; PNL.

Abstract

The concept of coaching is an emerging topic that allows us to reflect on the for what

and unlock the potential of anyone. The purpose of this research has been to expand the scientific knowledge that exists about the good educational coaching practices that are currently being applied within the classroom in the different educational stages. From a qualitative scientific perspective, it is intended to answer the following questions: Is coaching currently applied in the classroom? How do students live it? What about the faculty? Thus, on the basis of a descriptive research design, information has been collected through semi-structured interviews and validated discussion groups to make sense of these experiences. Through the Atlas.ti program. Version 8.0, an ad hoc category system has been developed to be able to encode the obtained information. The analysis of hermeneutic units led to new nuclei of interest that allowed us to deepen the subject. The results show the description of six experiences defined as good practices since after the exhaustive analysis we found that they were part of the nine criteria that, for us, after a thorough review of the literature, were essential to describe a practice as good: procesual; innovative innovations; they start from a necessity; planning; theoretical foundation; evaluation; systemic; sustainable and active methodologies. Finally, the application of coaching in the classroom nourishes us with reflection, increases motivation and promotes well-being and personal balance.

Key words

Coaching; education; emotional education; good practices; PNL.

1. Introducción teórica

Coaching es un concepto emergente que en la actualidad ha adquirido gran importancia dado que nos permite reflexionar sobre qué y cómo hacer la cosas para que el desarrollo del potencial humano sea sencillo, práctico y útil. Como dice Ravier (2005) el coaching se ha convertido en una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito. Así, hablar de coaching (Gordillo, 2008) supone hablar de un proceso de mejora de las propias destrezas y habilidades de la persona.

Su origen lo encontramos en los pilares básicos de la filosofía socrática y en la aplicación de sus postulados mayéuticas (Bou, 2013). En la década de los 70 surge en el mundo deportivo impulsado Gallwey (2009) para liberar el potencial de la persona acompañada. En los años 90 se instala en España en el mundo empresarial y posteriormente se amplía al área personal y de quipos (Salazar y Molano, 2000).

Como dice Musicco (2015) el coaching es el arte de acompañar hacia la meta. Un

proceso (O'Connor y Lages, 2005) que se centra en comprender el presente para diseñar el futuro y poder así, alcanzar los objetivos que moldean nuestra vida. Además, constituye (Rodríguez Marcos *et al.*, 2011) un potente instrumento de desarrollo profesional y aprendizaje que permite orientar a la persona hacia el éxito. En otras palabras, libera el potencial humano generando conciencia y responsabilidad para, a través de la reflexión, entrenar a la persona para que consiga su mejor versión y logre sus metas propuestas (Catalao y Penim, 2011).

Para que el proceso de coaching se desarrolle de forma óptima es necesario poner en práctica competencias comunicativas ya que de ellas depende el éxito, no sólo de transmitir el mensaje sino, de crear situaciones interactivas que favorezca el aprendizaje de la persona (Musicco, 2015). Unido a dichas habilidades, la Programación Neurolingüística y la educación socioemocional serán esenciales como referentes que complementan el proceso. La Programación Neurolingüística va a estudiar nuestros patrones mentales y nos va a permitir conocer cómo los utilizamos para codificar información y así cambiar nuestra forma de pensar y de actuar (O'Connor y Lages, 2005). La educación socioemocional pretende que la persona desarrolle habilidades para tener conocimiento de sí mismo, autogestionar emociones así como tomar conciencia social para ser capaz de ponerse en lugar de los demás (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990). En este sentido, un docente con competencias emocionales puede reflexionar mejor sobre cómo y cuándo usar habilidades de automotivación, y control de impulsos, y afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral (Fernández – Berrocal y Extremera, 2002).

Actualmente, son muchos los centros educativos que están incorporando herramientas de coaching en sus prácticas educativas. La aplicación de la misma permite, desde el aprendizaje experiencial, (López y Valls, 2013), reflexionar sobre el aprender a aprender: ¿qué quieres conseguir este curso?, ¿cuáles son tus metas?, ¿qué necesitas aprender para alcanzar esos objetivos?, ¿qué te impide alcanzarlos?, ¿qué vas a hacer?, etc.

2. Objetivo

Este trabajo se plantea con el objetivo de describir y analizar la práctica de coaching educativo en el aula. De forma más específica se planteó seleccionar buenas prácticas que se estaban desarrollando en distintos contextos educativos, para posteriormente describirlas y conocer la vivencia del profesorado y del alumnado.

3. Metodología

Partimos de una investigación cualitativa con un diseño descriptivo ya que se ha planteado con la intención de indagar el coaching educativo, un tema emergente y poco estudiado hasta ahora (Hernández Sampieri, Collado y Baptista, 2010).

El planteamiento empírico se llevó a cabo con diecinueve informantes distribuidos en ocho centros educativos de España, organizados finalmente en seis experiencias de coaching.

Para poder acercarnos a la realidad descrita, se llevaron cabo dos instrumentos de recogida de datos: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión validadas por expertos. Se aplicaron tanto con el profesorado como con el alumnado, de duración no estipulada, y guardando en todo momento la confidencialidad y el anonimato.

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el programa informático Atlas.ti. Version 8.0, desarrollado por Thomas Muhr (1993). Desde una perspectiva cualitativa, nos permite analizar datos a partir de las narraciones para comprender las interpretaciones de los informantes.

4. Resultados

A partir del análisis con Atlas.ti. Version 8.0, y de la elaboración de un Sistema de categorías *ad hoc*, se codificó la información obtenida en las entrevistas y se definieron las categorías primarias: procesuales; innovadoras; parten de una necesidad; planificación; fundamentación teórica; evaluación; sistémica; sostenible; metodologías activas; coaching; aprendizaje profesorado; utilidad – profesorado; mejora – profesorado; aprendizaje – alumnado; utilidad – alumnado, mejora – alumnado.

Una vez realizada la codificación de los datos, se procedió al análisis de su significado agrupándolos en unidades hermenéuticas mediante la creación de macrocategorías. Después, contemplamos nuevos núcleos de interés llegando a la saturación de las categorías emergentes, que definimos para su posterior ajuste: herramientas internas y herramientas externas.

Para determinar que cada una de las experiencias valoradas se definía como buena práctica, era imprescindible que cada una de ellas integrara los nueve criterios que para nosotros, después de una revisión exhaustiva de la literatura, describían una práctica como buena: procesuales; innovadoras; parten de una necesidad; planificación; fundamentación teórica; evaluación; sistémica; sostenible y metodologías activas.

De las seis experiencias de coaching analizadas podemos concluir con la idea de las que las seis son buenas prácticas. A continuación, describimos brevemente cada una de ellas

para hacer visibles los resultados obtenidos en la investigación.

La primera experiencia se lleva a cabo en dos colegios de la provincia de Sevilla (CEIP Giner de los Ríos y el Colegio Santo Tomás de Aquino) en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y en bachillerato. En estas asignaturas el profesor desarrolló un acompañamiento en el que utilizaba la escucha activa y las preguntas poderosas como herramientas de reflexión. Se apoyó de la PNL para modificar la expresión oral en actividades orales como el debate. El alumnado afirma haber aprendido a conocerse mejor a sí mismo, a trabajar mejor en equipo e incluso a tomar decisiones de forma más responsable.

La segunda experiencia se desarrolla en la provincia de Zaragoza a través de una formación desarrollada por Educational Paths en un centro de formación de profesores. Se centró en competencias comunicativas, preguntas poderosas, planteamiento de objetivos, inteligencia emocional y psicología positiva, como reflexión previa para aplicarlo a nivel de equipo. El alumnado lo ha vivido como un aprendizaje significativo que le ha permitido mejorar el clima de trabajo y reflexionar sobre su propia identidad personal y como equipo.

La tercera experiencia se lleva a cabo en el Colegio de La Gran familia El Pilar de Oviedo en bachillerato en la asignatura de Proyecto de Investigación Integrado. El docente trabajaba la marca y el desarrollo personal desde el acompañamiento, herramientas de autoestima, motivación, liderazgo y valores. A partir de actividades como el Mandala, el alumnado tomaba conciencia sobre sí mismo y se planteaba objetivos a corto y largo plazo. Se mejoró la cohesión de grupo, la resolución de conflictos y en definitiva, a desarrollar una actitud más madura.

La cuarta experiencia se lleva a cabo en el colegio de San Juan de la Cruz de León y en el IES Leopoldo cano de Valladolid después de recibir una formación de “We Coach”. Ésta se centra en un acompañamiento para optimizar el desarrollo de enseñanza – aprendizaje mediante las herramientas de coaching. Se trabaja el autoconocimiento, la gestión de los estados emocionales mediante PNL, el uso del lenguaje, así como la automotivación para reforzar la profesionalidad. El alumnado coincide en que la formación les ayuda a conocerse mejor y a reflexionar sobre los estados mentales que afectan al desarrollo profesional.

La siguiente experiencia se pone en práctica en Logroño en 2º EP del CEIP San Francisco por medio de la Fundación Promete con la intención de realizar una revisión personal sobre los valores, los pensamientos, las creencias y el aprendizaje. El

alumnado aprende a conocerse mejor a sí mismo mediante el acompañamiento mayéutico, el mindfulness y el desarrollo creativo de un proyecto que ellos eligen en función del tema que más les interesa. La valoración vivencial pone de manifiesto que el alumnado ha disfrutado a la vez que han potenciado sus cualidades.

La última experiencia de coaching se lleva cabo en Madrid en la etapa de infantil del Colegio Fundación Santamarca, con la intención de formar alumnos más autónomos y que sean capaces de automotivarse. La maestra desarrolla actividades para trabajar la escucha activa, apoyándose de la mayéutica para desarrollar un acompañamiento mediante preguntas poderosas. También se apoya del “emocionómetro” o “el bosque de las emociones” para tomar conciencia y gestionar las emociones. La vivencia favorece el crecimiento personal, ya que el alumnado es capaz de ir integrando las herramientas aprendidas para solucionar conflictos del día a día.

5. Conclusiones y discusión

Poner en práctica el coaching en el aula no es tarea fácil, se requiere formación específica. Los docentes que apuestan por incorporarlo en sus aulas afirman que ayuda a su alumnado a ser más autónomo, siendo capaces de automotivarse (Malagón, 2011; Zamora y Bello, 2011), aceptarse tal y como son y resolver problemas de forma racional gestionando el estrés (Gordillo, 2008; Oller, 2011; Vivas, 2003). Promueve que los alumnos y alumnas encuentren el bienestar y el equilibrio vital (Fazel, 2013; Musicco, 2015).

El profesorado utiliza tanto herramientas internas como externas para complementar su práctica educativa (Catalao y Penim, 2011). En este sentido, observamos cómo el profesorado intenta (Sánchez Mirón y Boronat, 2014) causar impacto en su alumnado siendo coherente y entusiasta, evitando juicios de valor, manteniendo la escucha activa en cada una de las intervenciones y utilizando preguntas poderosas en las intervenciones.

Los informantes destacan como beneficios de la aplicación del coaching el autoconocimiento para tomar conciencia de las potencialidades y limitaciones personales (López – Acevedo y Guarnieri, 2008). Añaden que gracias a este acompañamiento consiguen una mayor confianza en sí mismos, pudiendo identificar mejor sus fortalezas y áreas de mejorar como recurso para mejorar a nivel personal y profesional (Bickman, Goldring, De Andrade, Breda y Goff, 2012; Ramos *et al.*, 2013). En efecto, el alumnado es consciente de su aprendizaje gracias a la reflexión personal que desde el autococimiento le ha ayudado a descubrir sus propios recursos y su

potencial (Malagón, 2011; Gorrochotegui, 2011) siendo capaz de llevar a cabo nuevas iniciativas para desarrollar otros proyectos (Sánchez Mirón y Boronat, 2014). Los testimonios nos ponen de manifiesto que han sido capaces de aprender a establecer prioridades, comunicarse mediante la autorreflexión, a tomar decisiones y a gestionar adecuadamente el tiempo (Cardona y García-Lombardía, 2009; Houchens, Stobaugh, Hurt y Keedy, 2012; Wang, 2012).

En definitiva, describir las buenas prácticas de coaching nos ha permitido ampliar el marco de referencia sobre cómo se están desarrollando experiencias que funcionan y que promueven el desarrollo y crecimiento personal de docentes y discentes (Bisquerra, 2008; Bou, 2013; O'Connor y Lages, 2005).

6. Referencias

- Bickman, L., Goldring, E., De Andrade, A.R., Breda, C. y Goff, P. (2012). Improving pronicial leadership through feedback and coaching. Presented at SREE Spring Conference *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: LID.
- Catalao, J.A y Penim, A.T. (2011). *Herramientas de coaching*. Lisboa: Lidel
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Dilts, R. (2004): *Coaching. Herramientas para el cambio*. Barcelona: Urano.
- Fazel, P. (2013). Teacher-Coach-Students coaching model: A Vehicle to improve efficiency of adult institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 97.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Gallwey, T. (2009). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio.
- Goleman, D (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gordillo, M^a. V. (2008). *Nuevas perspectivas en orientación. Del counseling al Coaching*. Madrid: Síntesis.
- Gorrochotegui, A. (2011a). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14 (2), 369-387.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.(2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F.: Mc Graw Hill.

- Houchens, G.H., Hurt, J., Stobaugh, R. y Keedy, J.L (2012). Doubleloop Learning: A Coaching Protocol for Enhancing Principal Instructional Leadership. *Qualitative Research in Education*. 1, (2), 135-178
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 238-252.
- Lárez, J. H (2012). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Revista Universitaria de Investigación*, 2 (9)
- López, C., y Valls, C. (2013). *Coaching educativo: las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: S.M.
- López – Acevedo, E. y Guarnieri, S. (2008). Coaching para emprender. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*. 25, 76 – 77.
- Malagón, F.J. (2011). Coaching Educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y futuro* 24, 49-66.
- Musicco, G. (2015). Coaching: conciliación de vida laboral – personal (WLB). *Revista del centro de investigación*, 44 (11), 121 - 142
- O'Connor, J. y Lages, A. (2005). *Coaching con Programación neurolingüística. Guía práctica para obtener lo mejor de tu mismo y de los demás*. Barcelona: Urano.
- Oller, A.C. (2011). *Coaching scolaire, école, individu: l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*. Universidad de Grenoble, Francia: Tesis de doctorado.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching*. Buenos Aires: Dunken.
- Rodríguez Marcos et al. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. Salazar y Molano (2000)
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Mirón, B., y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2).
- Wang, Q. (2012). Coaching for Learning: Exploring Coaching Psychology in Enquiry-based Learning and Development of Learning Power in Secondary Education. *Social*

and Behavioral Sciences, 69, 177 – 186

Whitmore, J. (2011). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas.*

Madrid: Espasa Libros S.L.U.

Zamora, J.L. y Bello, S. (2011). La videoactividad, el m-learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 28-45.

2 EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

Experiencias Profesionales

**Proyecto Conviu. Prácticas de educación emocional e inclusiva para la convivencia
y el éxito escolar.**

*Conviu Project. Emotional and Inclusive Education practices for school life and
school success.*

Celia Alcón Ayora

Diana Montserrat Ferrer

CEIP l'Albea

Resumen

El Proyecto Conviu: prácticas de educación emocional e inclusiva para la convivencia y el éxito escolar, está diseñado con mucha ilusión por el equipo de apoyo a la inclusión del centro. Gracias al apoyo del equipo directivo y de todo el profesorado del claustro, ha sido posible su implementación en la escuela.

Este proyecto tiene el objetivo de mejorar el bienestar emocional del alumnado para garantizar una convivencia positiva en la escuela y facilitar el aprendizaje y el éxito escolar. Partiendo de metodologías que fomentan el aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo, y desarrollando las competencias emocionales perseguimos que todo el alumnado no sólo esté incluido en la escuela, sino que se sienta incluido, que se sienta un miembro activo y participe de la vida de la escuela. Para ello, la gestión emocional de docentes y alumnos es un factor clave, fomentando así sentimientos de aceptación y de amor, que impregnan las relaciones sociales de nuestra escuela.

El centro ha ido aplicando una serie de acciones formativas destinadas tanto a docentes, alumnos, familias y personal de comedor encaminadas a la transformación social y educativa de la vida de la escuela que ha permitido la implementación del Proyecto Conviu desde el curso 2018- 2019. La voz de alumnos y docentes nos alienta a seguir avanzando en la implementación de este Proyecto por el convencimiento de que se está consiguiendo el objetivo que perseguimos: caminar hacia una inclusión plena de todo el alumnado de la escuela.

Palabras clave: educación emocional, educación inclusiva, aprendizaje cooperativo, convivencia

Abstract

The Conviu Project: emotional and inclusive education practices for school life and school success, is looking forward to the center's inclusion support team. Thanks to the support of the management team and all the teachers of the cloister, its implementation in the school has been possible.

This project aims to improve the emotional well-being of students to ensure a positive coexistence in the school and facilitate learning and school success. Starting from methodologies that promote dialogic learning and cooperative learning, and developing the emotional competencies, we ensure that all students are not only included in the school, but feel included, that they feel an active member and participant of The life of the school. For this, the emotional management of students and teachers is a key factor, thus fostering feelings of acceptance and love, which permeate the social relations of our school.

The center has been applying a series of training actions aimed at teachers, students, families and dining staff aimed at the social and educational transformation of school life that has allowed the implementation of the Conviu Project since the 2018-2019 academic year. The voice of students and teachers encourages us to continue advancing in the implementation of this Project because of the conviction that the objective we are pursuing is being achieved: walking towards a full inclusion of all students in the school.

Keywords: emotional education, inclusive education, school life, cooperative learning

• Introducción

Nuestro proyecto responde a las indicaciones contempladas en el artículo 1 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, el cual recoge que únicamente a partir del principio de inclusión, se garantiza el desarrollo de todas las personas y se favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado; así como en el Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano y la Orden 20/2019, de 30 de abril, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros públicos del sistema educativo valenciano.

Estos tienen por objeto establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas al desarrollo de un modelo inclusivo, mediante la organización de la respuesta educativa para garantizar la participación, permanencia y progreso de todo el alumnado. Además

pretenden conseguir que los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, implementando prácticas educativas que favorezcan la convivencia.

Concretamente, nuestro proyecto surge del modelo DUA, Diseño Universal de Aprendizaje, definido por Rose y Mayer (2002) como un conjunto de principios que proporcionan un marco para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes. Dentro de este modelo nos enmarcamos entre dos paradigmas: la educación inclusiva y la educación emocional y de esta unión se sustenta nuestro proyecto para dinamizar y potenciar una convivencia sana en el centro así como favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje y el éxito escolar de nuestro alumnado.

El modelo DUA favorece una escuela inclusiva, donde se respeta y ayuda a todo el alumnado utilizando un currículum flexible, identificando y eliminando todo tipo de barreras, tanto en el acceso y la participación en el aprendizaje, favoreciendo las necesidades de todo el alumnado, atendiendo tanto las diferentes capacidades como su bienestar emocional.

Atendiendo a los procesos afectivos y emocionales, nos basamos en el modelo inclusivo y emocional para la comunidad educativa de Escobedo y Montserrat (2017) en el que se sitúa la educación emocional dentro del modelo de inclusión educativa y define la figura del docente dentro de este encuadre donde se convierte en un referente y modelo de educación emocional e inclusiva. En nuestro planteamiento las maestras especializadas de apoyo a la inclusión de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje se convierten en las dinamizadoras de esta realidad, orientando, empoderando y animando al resto de maestros para llevar a cabo este proyecto, aplicando prácticas educativas mediante metodologías inclusivas y un trabajo de gestión emocional.

Por tanto, nuestro proyecto nace del DUA, por su carácter inclusivo, ya que tiene en cuenta diferentes modelos de aprendizaje, con el uso de metodologías y estrategias para facilitar el acceso y conseguir el aprendizaje y bienestar emocional de todo el alumnado. Estos modelos se presentan relacionados en la siguiente figura:

DUA (DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE)

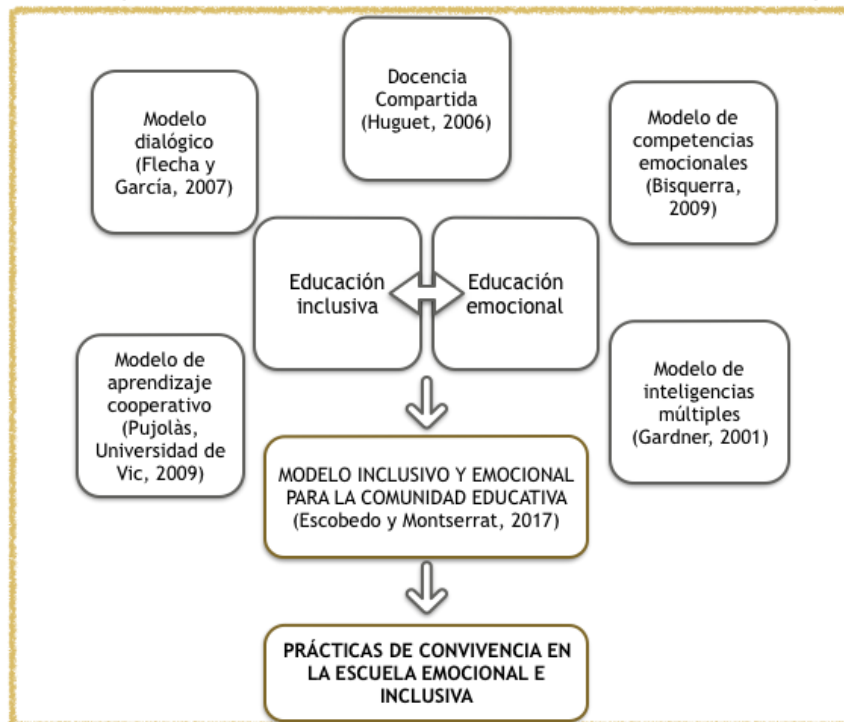


Figura 1. Modelos teóricos presentes en el proyecto Conviu.

A continuación haremos una breve mención a la influencia de estos modelos para situarnos en nuestro proyecto:

Por un lado, el modelo de la educación inclusiva proviene del ámbito de la educación especial y del concepto de integración, que ha evolucionado para entender la realidad desde una mayor equidad y justicia social. Por lo tanto, el ámbito de actuación pasa del modelo de necesidades educativas especiales a la diversidad de todo el alumnado entendida como un enriquecimiento para favorecer una educación adecuada para todos y todas (Escobedo y Montserrat, 2017).

Siguiendo a Pere Pujolàs (2004) la educación inclusiva, es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. La inclusión es una forma de vivir, que está relacionada con los valores de la convivencia "vivir juntos", la aceptación de las diferencias, la tolerancia y la cooperación. Por lo tanto, para aprender a vivir y convivir, los niños y niñas deben aprender juntos, es por eso que inclusión y aprendizaje cooperativo están estrechamente relacionados.

Como docentes debemos ofrecer a los alumnos una educación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender y deben aprender, cada uno hasta el máximo de sus

posibilidades. Por lo tanto, nuestra concepción de la educación entiende la diversidad como un hecho enriquecedor y defiende que el alumnado presenta inteligencias múltiples (Gardner, 2001), cuestión que enfatiza la importancia de potenciarlas al máximo, así como también la necesidad de fomentar que el alumnado se sienta un elemento activo y participe en las decisiones tomadas en la escuela. En este último punto conviene señalar que conseguimos esta práctica llevando a cabo el establecimiento de las normas de convivencia del centro, donde el alumnado se convierte en un factor clave en la toma de decisiones, por ello nos basamos en el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Flecha y García, 2007).

Por otra parte, no contemplamos la educación inclusiva sin una educación emocional. Para Bisquerra, la educación emocional es "un proceso educativo, continuo y presente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarlo para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social"(Bisquerra, 2000, p. 243).

Por lo tanto, la educación emocional persigue el desarrollo de las competencias emocionales. Dentro de este paradigma es relevante señalar que, en 1995, Goleman definió la competencia emocional como la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional. Según este autor, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de conocer las propias emociones, saber regularlas; reconocer las emociones de los demás, y a saber motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que establecemos con los demás y con nosotros mismos. Así también, siguiendo las aportaciones de Gardner (1995) desde que formuló su teoría de las inteligencias múltiples, hay que remarcar que de la unión entre la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman (Bisquerra, 2009).

Volviendo a los preceptos de Gardner, la escuela fomenta sobretodo las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas, las cuales vienen a ser dos de las inteligencias múltiples que configuran las competencias cognitivas que forman el conjunto de habilidades del ser humano. La teoría de las inteligencias múltiples se fundamenta en la existencia de siete inteligencias: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, intrapersonal e interpersonal. Esta clasificación quedó ampliada por él mismo con dos nuevos tipos de inteligencia: existencial y naturalista (Gardner, 2001). De este conjunto de inteligencias, son la intrapersonal y la interpersonal las que están particularmente vinculadas con la inteligencia emocional, siendo la primera, la capacidad para comprenderse y trabajar con uno mismo y, la

segunda, la capacidad para comprender y trabajar con los demás. Por lo tanto, nosotras defendemos una educación en la que se persigue potenciar al máximo las inteligencias múltiples del alumnado y, entender que todas y todos pueden aportar a su grupo lo que les apasiona hacer y que tiene habilidades únicas para ello. Esta aportación por parte del alumnado y profesorado pasa por la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional, realizando un trabajo de autoconocimiento y aceptación que sólo es posible si contemplamos la educación emocional en la escuela y tratamos de desarrollar las competencias emocionales. En este cometido, nos basamos en el modelo de Bisquerra (2009).

Este autor aporta el modelo pentagonal de competencias emocionales, las cuales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

El hecho de implementar prácticas educativas que desarrollan las competencias emocionales, tanto en el profesorado como en el alumnado, influye de manera positiva y los prepara para poder gestionar espacios de enseñanza-aprendizaje enmarcados dentro de la educación inclusiva. De esta manera el alumnado estará más preparado a aprender de manera cooperativa y/o dialógica. Sin olvidar que el profesorado se convierte en un modelo de educación emocional, por el que su práctica educativa responde directamente de su interior emocional, esto es, de las emociones que siente en cada momento y de cómo las gestiona. En definitiva, es el docente quien se convierte en un agente activo que posibilita la realidad de trabajar de manera inclusiva y emocional.

Por tanto, las prácticas educativas del proyecto que presentamos pretenden que el alumnado no sólo esté incluido, sino que se sienta incluido y esto se consigue fomentando sentimientos de aceptación y amor tanto dentro como fuera de las aulas. Para nosotras incluir no significa sólo que el alumnado participe en las mismas tareas que el resto de compañeros y que se respete los diferentes ritmos de aprendizaje, sino que como docentes nos preocupamos de que el alumnado se sienta incluido. De esta manera, la gestión emocional del docente y del alumnado es un factor clave que facilita la inclusión. Por tanto, el trabajo emocional es necesario para poder hablar de una inclusión real y efectiva (Escobedo y Montserrat, 2017).

En definitiva, para conseguir esta realidad partimos de la teoría y la práctica del Diseño Universal de Aprendizaje, pensado para minimizar todo tipo de barreras y maximizar las posibilidades de aprendizaje y el bienestar emocional de todo el alumnado, con la

aplicación de metodologías que fomentan tanto el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2004) como el aprendizaje dialógico (Flecha y García, 2007), así como también el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2009) que preparan y facilitan que el alumnado aprenda de esta manera.

- **Objetivos**

Los objetivos que perseguimos son los siguientes:

- Desarrollar las **competencias emocionales** y favorecer el **bienestar emocional** de los miembros de la comunidad educativa.
- Responder a la diversidad mediante prácticas educativas inclusivas, basadas en la convivencia y la resolución dialogada de conflictos para poder **cooperar y trabajar en equipo**.
- Fomentar la **participación activa** de todo el alumnado en la vida escolar.
- Entender la diversidad como un hecho **natural y enriquecedor**, potenciando aquello que nos hace singulares.

- **Contextos de aplicación**

El contexto de aplicación del Proyecto Conviu es el centro educativo CEIP la Albea, aunque este proyecto puede transferirse y aplicarse a otros centros educativos, teniendo en cuenta que para lograr una inclusión educativa se requiere un proceso de transformación del centro educativo con mucha paciencia, suavidad, aceptación y amor. Sólo de este modo caminaremos hacia un modelo inclusivo real.

La participación en este proyecto es de todo el claustro por igual. Respecto a la implicación, en un primer momento las maestras de PT y AL han dinamizado las acciones de este proyecto, aunque han ido favoreciendo que todo el profesorado de manera intuitiva haya ido participando y empoderándose cada vez más de estas acciones, aplicándolas de manera progresiva en las aulas.

A continuación, en el siguiente cuadro señalamos los agentes que participan y las acciones llevadas a cabo:

Tabla 1. Agentes participantes y acciones llevadas a cabo en el proyecto Conviu.

AGENTES	ACCIONES
CLAUSTRO	Recibir asesoramiento, orientación y formación en educación emocional y metodologías inclusivas.
ALUMNADO	Participar activamente en las dinámicas, estrategias y acciones de convivencia, educación emocional e inclusiva.
FAMILIAS	Recibir información sobre la implementación del proyecto Conviu y fomentar su participación en las diferentes actividades, acciones y prácticas llevadas a cabo.
RESTO DE COMUNIDAD EDUCATIVA.	

• **Aplicación y resultados**

Durante el proceso, como maestras dinamizadoras de la educación emocional e inclusiva en la escuela asesoramos, orientaremos y acompañamos a los docentes en la implementación y seguimiento de las prácticas de este proyecto. Mediante la docencia compartida y reuniones periódicas con todo el claustro avanzamos todas y todos juntos hacia la misma dirección construyendo un modelo de escuela emocional e inclusiva basado en los principios establecidos en el proyecto Conviu.

Además tenemos en cuenta la voz de todo el profesorado y el alumnado, recogiendo los datos cualitativos referentes a un cuestionario de preguntas abiertas que facilitamos al finalizar cada curso escolar y que nos sirven para valorar la implementación del proyecto Conviu a lo largo de cada curso, así como también registrar posibles propuestas de mejora para tenerlas en cuenta a la hora de definir las líneas de actuación del curso siguiente.

Tanto en claustros con el profesorado, como en las aulas con el alumnado y en reuniones de delegados y delegadas estamos recogiendo evidencias que nos alientan a seguir y continuar con nuestro cometido porque las voces de sus participantes apuntan a que el proyecto Conviu está dando muy buenos resultados en cuanto a la mejora de la convivencia del centro fomentando sentimientos de inclusión, aceptación y pertenencia a un grupo.

Como propuestas de mejora seguiremos teniendo en cuenta la implicación, cada vez más, de las familias como primer referente emocional del alumnado y pieza clave en este proceso educativo tan importante que estamos llevando a cabo, así como del resto de comunidad educativa que también forman parte de la vida de la escuela.

• Conclusiones

Este proyecto supone una experiencia práctica acompañada de un proceso de reflexión, investigación y participación para la mejora educativa.

Cabe mencionar que contamos con un gran equipo de profesionales que apoyan, desde el principio, nuestra propuesta sumándose a ella sin dudar con el objetivo de poder caminar juntos hacia una escuela para todos y todas.

Finalmente, pensamos que el proyecto que presentamos se ha anticipado y responde directamente de los principios de equidad y de inclusión desarrollados en la reciente legislación educativa de la Comunidad Valenciana, deseando que las administraciones educativas apoyen nuestro trabajo e iniciativa de innovar y mejorar la educación .

"Si enseñamos a los alumnos a aceptar la diversidad, no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia"

• Referencias

Alba, C. (2018) *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Ediciones Morata.

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

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

Booth T. y Ainscow M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de:
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, nº 8356, 2018, 7 de agosto.

Escobedo, P. y Montserrat, D. (2017) *L'educació emocional a l'escola inclusiva*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. doi:
<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia131>

Flecha, R. y García, C. (2007) Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *IDEA La Mancha: Revista de Educación de Castilla- La Mancha*, 4, 72- 76.

Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Huguet, T. (2006) *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Montserrat, D. (2017) *Mètode de Creixement Emocional. Aspectes, tècniques i estratègies d'autoaplicació*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Orden 20/2019, de 30 de abril de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, nº 8540, 2019, 3 de mayo.
- Pujolàs, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de trabajo cooperativo en el aula*. Buenos aires: Paidós.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (coord.) *Proyecto PAC: Programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo*. Universitat de Vic. Recuperado de: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Torrego, J.C y Negro A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.

Estudio de la evolución emocional en el alumnado de Biología de bachillerato.

Study of emotional evolution in high school Biology students.

Sergio Calavia Lombardo

Colegio La Salle F. Gran Vía

Resumen

En este presente trabajo se ha querido analizar la evolución emocional en el alumnado que cursa la asignatura de biología en 1º y 2º de bachillerato. La emoción está ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje y no es un fenómeno desligado del docente y del alumno en la enseñanza de las ciencias. Se ha querido comprobar, mediante la realización de un cuestionario en distintos momentos, qué emociones positivas y negativas experimentan el mismo grupo de alumnos cuando cursan la misma asignatura en 1º y 2º de bachiller y cuáles son las principales causas que vivencian dichas emociones. En los resultados se aprecia un destacado descenso de las emociones positivas y un ligero ascenso de las emociones negativas desde 1º a 2º de bachiller. El descenso en las calificaciones, el aumento de cantidad de materia en la asignatura y la presión por superar el último curso preuniversitario están relacionados dichos resultados. Una mayor formación en inteligencia emocional del profesorado, un cambio en la estructura del último curso de bachiller, un distinto enfoque en la enseñanza de las ciencias y la aplicación de metodologías activas que motiven al alumnado podrían ser factores positivos que cambiaran los sentimientos de los discentes.

Palabras clave: emoción, biología y bachiller.

Abstract

In this present work we wanted to analyze the emotional evolution in the students who study the subject of biology in 1st and 2nd year of high school. Emotion is linked to the teaching-learning process and is not a phenomenon separated from the teacher and the student in science education. We wanted to verify, by completing a questionnaire at different times, what positive and negative emotions the same group of students experience when they take the same subject in 1st and 2nd year of high school and what are the main causes of experiencing these emotions. The results show a marked decrease in positive emotions and a slight rise in negative emotions from 1st to 2nd grade. The decrease in marks, the increase in the amount of subject matter and the pressure to pass the last pre-university course could be related to these results. A greater training in teachers' emotional intelligence, a change in the structure of the last bachelor course, a different approach in the teaching of science and the application of active methodologies that motivate students could be positive factors that change the feelings of students.

Keywords: emoción, biología y bachiller.

1. Introducción/Presentación

La enseñanza y aprendizaje de materias del ámbito de las ciencias ha sido realizada tradicionalmente desde un enfoque puramente racional. Son escasos los apartados o textos que dedican los principales manuales de didáctica de las ciencias al estudio de las emociones. Aún hoy hay muchos profesores e investigadores que consideran que las emociones están al margen de la racionalidad científica y, por tanto, hay que excluirlas de la investigación educativa (Mellado et al., 2014). Son numerosas las distintas definiciones del término emoción, por ejemplo, una de ellas y adecuada a la realización de este estudio la proporciona Bisquerra (2000), quien señala que las emociones son información recibida de nuestro entorno, cuya intensidad depende de las evaluaciones subjetivas que realizamos y en las que tienen gran influencia los conocimientos previos o creencias. Existen numerosas clasificaciones de las emociones, nosotros nos centraremos para el estudio en emociones positivas y negativas, dicha clasificación es propuesta por Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001). El profesorado debe estar concienciado y capacitado de ciertas competencias emocionales para afrontar mejor las situaciones y los procesos educativos, potenciando el desarrollo profesional del docente y del alumno a su vez, tal y como afirma Bisquerra (2005). El estudio de las emociones juega un papel muy importante en la docencia. El profesorado debe enfrentarse en su práctica diaria, tras conocer los sentimientos y percepciones de los alumnos (Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez, 2015). Además, hay estudiantes que en su vida escolar han generado actitudes negativas hacia las ciencias (Weiner, 1986) a través de su teoría de atribución, formula que el alumnado posee emociones según perciba éxito o fracaso ante el resultado en sus asignaturas.

2. Objetivos

- ✓ Analizar la vivencia emocional en el alumnado de biología de bachillerato en relación a la respuesta generada por la actividad y desarrollo de dicha asignatura.
- ✓ Comprobar, si en el mismo grupo de alumnos, hay cambios emocionales, y por tanto, diferencias entre los resultados obtenidos por el mismo grupo en 1º y 2º de bachiller.
- ✓ Reflexionar sobre los resultados obtenidos, con el fin de aplicar los cambios y mejoras necesarios que lleven al alumnado a mantener o incrementar sus emociones positivas en la asignatura.

3. Contextos de aplicación

Dichas actividades y análisis de las emociones se han llevado a cabo y medido respectivamente en un grupo de alumnos de bachillerato del Colegio La Salle F. Gran Vía.

4. Aplicación y resultados

Durante el curso académico 2018-2019 en 1º de bachiller se desarrolló la materia de biología y al finalizar el primer trimestre se pasó un cuestionario individual al alumnado donde valoraban cuantitativamente la frecuencia de vivencia y grado de emociones positivas y negativas que

habían acompañado su proceso de aprendizaje. Para medir dichas emociones se ha utilizado una escala tipo Likert donde: 1 “Nunca o mínima frecuencia de experimentación de dicha emoción” y 5 “Máxima frecuencia”. En dicho cuestionario extraído del estudio realizado por Dávila, Borrachero, Mellado y Bermejo (2015) también se incorporaron dos cuestiones abiertas donde los alumnos justificaban el porqué de las puntuaciones más altas y más bajas asignadas a ciertas emociones. Dicho cuestionario volvió pasarse al mismo grupo de alumnos un año más tarde, al finalizar el primer trimestre del curso escolar 19-20, sobre comienzos de enero de este año. Asimismo, se han podido comparar y analizar los resultados a modo de pretest y postest. Fueron 25 alumnos en 1º de bachillerato y 22 en 2º de bachiller, ya que tres de ellos cambiaron de opción académica al área de ciencias sociales.

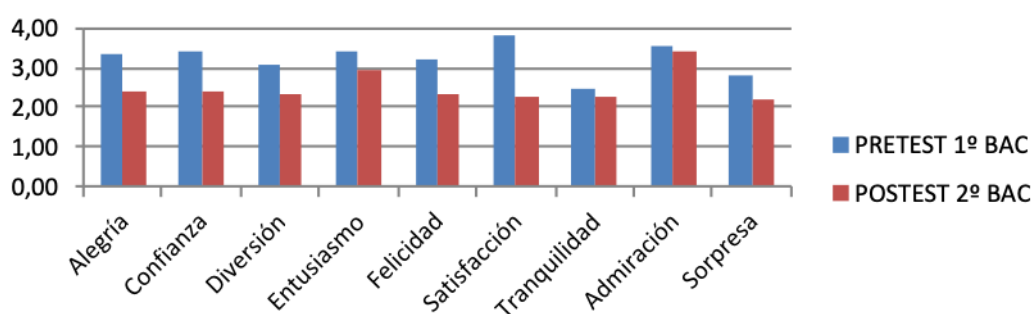


Figura 1. Valoración de las emociones positivas en el pretest y postest.

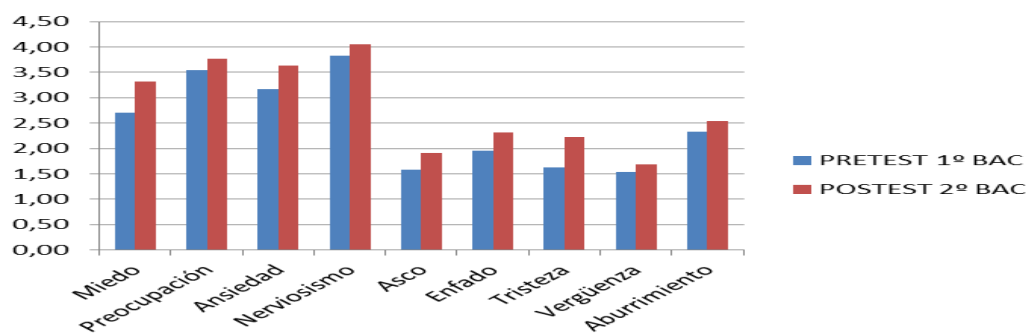


Figura 2. Valoración de las emociones negativas en el pretest y postest.

En las siguientes figuras se presentan las palabras en forma de nube (cortesía de : <https://www.nubedepalabras.es/>). Los conceptos más nombrados por los estudiantes en el pretest y postest.



Figura 3. Nube de palabras pretest. A la izquierda valoradas con 1 y a la derecha valoradas con 5.



Figura 4. Nube de palabras posttest. A la izquierda valoradas con 1 y a la derecha valoradas con 5.

Seguidamente, se presentan las valoraciones cualitativas del pretest y postest en dos tablas. Se han querido incluir todas las valoraciones al considerarse relevantes, aunque se ha contabilizado la frecuencia de nombramiento de emociones y de las valoraciones individuales, agrupándolas mediante la técnica de categorización.

Tabla 1. Valoraciones cualitativas en el cuestionario pretest.

EMOCIONES	Nombradas y su frecuencia	Argumento y frecuencia de dicho argumento
Emociones valoradas con 1 punto.	Tranquilidad 2	Volumen de materia para estudiar 2
	Miedo 3	He ido siempre muy segura en los exámenes porque entendía el contenido. Me gusta la asignatura. Entiendo y comprendo la asignatura.
	Tristeza 2	Me ha gustado mucho el temario explicado.
	Enfado 2	Porque no me he enfadado en ningún momento ni conmigo misma por no salirme las cosas, ni con la asignatura por no gustarme. Los resultados académicos son acordes con el rendimiento en el aula.
	Ansiedad 2	He sabido repartirme bien el tiempo durante las evaluaciones, y no me he agobiado.
	Felicidad	Por el elevado agobio que genera.
	Satisfacción	Resultados no acordes con esfuerzo invertido.
	Asco 2	No he sentido nunca la repugnancia hacia algo relacionado con el laboratorio o alguna explicación dada en clase 2
	Sorpresa	Todos sabemos más o menos como vamos y como hacemos los exámenes.
	Tristeza	Me gusta la asignatura.
Emociones valoradas con 5 puntos	Aburrimiento	Palabras o lenguaje técnico.
	Vergüenza	Exposición de trabajos en clase.
	Enfado	La sensación de dar lo que puedes de ti y no recibir una recompensa a cambio es estresante.
	Admiración 2	La asignatura es interesante y he aprendido cosas que me han sorprendido. Es muy densa en determinados temas, y en otros, difícil de explicar por parte del profesor, pero no me ha sido difícil entenderla.
	Preocupación 4	He tenido que organizarme para estudiar y me preocupo por los resultados. Hay muchas cosas que estudiar y piensas que no te va a dar tiempo. Por no poder llevar las cosas al día y no saber si me iba a dar tiempo para estudiarlo todo para el examen
	Confianza 3	Me parece muy interesante todo el ámbito de la biología y me resulta muy fácil prepararme un examen o hacerme apuntes. A pesar de las dificultades por creer en sí misma. He sentido plena confianza en mi misma, y he sabido en todo momento que podía sacar la asignatura adelante
	Entusiasmo	Me parece muy interesante todo el ámbito de la biología y me resulta muy fácil prepararme un examen o hacerme apuntes. por mi esfuerzo, me he sentido satisfecha.
	Satisfacción 3	Por la buena explicación del docente. Por aprender cosas nuevas cada día.
	Miedo	por no acordarme, por no plasmar en el examen todo el esfuerzo y el trabajo previo.
	Nerviosismo 2	previo a los exámenes por pensar que se me iba a olvidar lo estudiado. En todos los exámenes me he puesto muy nerviosa.
	Admiración 2	Por aprender algo nuevo. Me parece todo muy interesante y me sorprende todas las cosas que no podía imaginar que se llegarán a conseguir o que existiesen.
	Sorpresa	Por aprender algo nuevo.

Tabla 2. Valoraciones cualitativas en el cuestionario postest.

EMOCIONES	Nombradas y su frecuencia	Argumento y frecuencia de dicho argumento
Emociones valoradas con 1 punto	Vergüenza 9	Los temas me gustan. No me tengo vergüenza a participar en clase. No tengo miedo a confundirme en las respuestas. Me gusta lo que estudio.
	Asco 6	Los temas me gustan. Me gusta, me entretiene y disfruto. Es mucha la información que tienes que aprender. Me gusta la asignatura y tengo curiosidad por aprender más. Me interesa lo que estudio. me gusta el temario y no me produce esas emociones al llegar a la hora de biología.
	Sorpresa 2	Es lo que me esperaba 2
	Aburrimiento	La asignatura me gusta, me entretiene y disfruto.
	Tristeza 4	Es mucha la información que tienes que aprender. Me gusta la asignatura y tengo curiosidad por aprender más. Me entretiene.
	Satisfacción 2	Muy densa y con poco margen de calma.
	Miedo	
	Ansiedad 2	
	Tranquilidad 3	Muy densa y con poco margen de calma. Muy pocas veces ya que es una asignatura muy densa y con mucha materia y es difícil sentirse tranquilo. Los resultados de la asignatura no me satisfacen en absoluto y me ponen triste, por lo que al afrontarla lo hago con miedo, y esto mismo hace que no esté tranquila.
	Enfado 4	Me gusta el temario y no me produce esas emociones al llegar a la hora de biología. No he visto injusticias en esta clase.
	Confianza 2	Muy pocas veces ya que es una asignatura muy densa y con mucha materia y es difícil sentirse tranquilo. No creo que pueda aprobar esta asignatura.
Felicidad	los resultados de la asignatura no me satisfacen en absoluto y me ponen triste, por lo que al afrontarla lo hago con miedo, y esto mismo hace que no esté tranquila.	
Emociones valoradas con 5 puntos	Preocupación 5	La materia me parece difícil y, como soy muy exigente conmigo mismo, me preocupa la nota que pueda sacar. Acerca de no llegar a los exámenes y acerca de toda la materia que aún no hemos dado y falta y nos la tenemos que aprender para dentro de 6 meses. Es muy complicada. no saber que me está pasando este año con la asignatura No poder llegar a todo y lograr el objetivo.
	Ansiedad 6	Me estresa de que haya mucha información y hacer también resúmenes a la vez. Me agobia con la cantidad de materia y los exámenes La asignatura me parece muy complicada, por lo que le tengo un gran miedo que se traduce en una ansiedad a la hora de estudiar y al hacer el examen que no me ayuda a alcanzar los resultados deseados. Cantidad de materia 3.
	Alegría	
	Admiración 4	Es algo nuevo e interesante. La biología es impresionante. Admiro a la gente que sabe tanto de biología.
	Miedo 5	Sientes la presión de sacar la máxima nota y hay mucha información. No llegar al objetivo. la asignatura me parece muy complicada, por lo que le tengo un gran miedo que se traduce en una ansiedad a la hora de estudiar y al hacer el examen que no me ayuda a alcanzar los resultados deseados. No llegar a poder estudiar todo el temario.
	Satisfacción	Estoy contenta con los resultados.
	Nerviosismo 3	No llegar al objetivo. Mucha materia y me agobia. No llegar a poder terminar de estudiar todo el temario.
	Entusiasmo 3	Me divierto en las clases. Me apasiona y me encanta aprender cosas nuevas.

5. Conclusiones

El bachillerato es una etapa educativa posterior a la educación secundaria y tiene la característica de no ser obligatoria. Algunos alumnos, junto a sus familias, deciden apostar por ella y al mismo tiempo elegir la opción académica más adecuada a su perfil personal e inquietudes. Son muchos los que optan por un bachiller sanitario, que incluye la asignatura de biología. Dicha asignatura al ser elegida por interés propio suele estar asociada a sentimientos positivos, ya que es numeroso el alumnado que querría estudiar un grado superior o universitario relacionado con la sanidad (medicina, enfermería, fisioterapia, farmacia...) y es la biología una asignatura clave para conseguir dicho objetivo.

En este estudio se ha pretendido comprobar el impacto que tiene en las emociones de un grupo de alumnos la metodología de trabajo y de aprendizaje en dos cursos de bachillerato que tienen características distintas. Segundo de bachiller es un curso preuniversitario donde los alumnos se preparan para la prueba de acceso a la Universidad. Los contenidos son extensos, el calendario es más reducido y existe una presión por conseguir buenos resultados académicos. Dicha presión está relacionada con las elevadas notas de corte que tienen los grados sanitarios. Es en primero de bachiller donde al haber más tiempo y tener un temario más abierto el docente puede desarrollar actividades más dinámicas donde el alumno sea protagonista (trabajo en el laboratorio, realización de posters científicos, visionado de documentales de naturaleza y debates posteriores, etc.). Es por ello que se partía de la hipótesis alternativa, donde podían aparecer diferencias en el cuestionario suministrado en dos momentos tan distintos.

Se ha podido constatar que todas las emociones positivas bajan su frecuencia en el postest, destaca fundamentalmente la felicidad, alegría, confianza y especialmente satisfacción. Una de las posibles interpretaciones es que la presión y agobio por parte del alumnado hagan descender los niveles de felicidad y de alegría. La típica bajada en las calificaciones de la primera evaluación es un “golpe” a la confianza de los alumnos y les genera cierta insatisfacción por los resultados obtenidos, que en muchos casos dicen no corresponder al esfuerzo o sacrificio realizado. Lo mismo ocurre con las emociones negativas, pero opuestamente, la subida es ligera y está presente en todas ellas.

En relación a los resultados de la tabla 1 puede constatar que apenas se puntúan con 1 emociones positivas (solo felicidad, sorpresa y tranquilidad 2), el resto son emociones negativas (los alumnos destacan que a pesar del volumen de contenido en muchos casos les gusta la asignatura). La preocupación (también por cantidad de materia), confianza (al haber estudiado y trabajado lo necesario) y satisfacción (por los resultados obtenidos) predominan con puntuación de 5.

En la tabla 2 se exponen también las argumentaciones del alumnado. Con respecto a las puntuaciones de 1 se nombran: vergüenza (alumnos dispuestos a participar), asco (apenas se tratan temas de fisiología, temario centrado en biología molecular), enfado y tranquilidad (por

expediente académico). Preocupación (gran volumen de materia, difícil y complicada), ansiedad (estrés, agobio, asignatura complicada y con gran cantidad de información) y miedo (calificaciones) puntúan con cierta frecuencia con valor de 5, al mismo tiempo también algunos estudiantes admiran la materia que han elegido como opción académico-profesional.

Damasio (2010) señalaba que o que acarrea emociones negativas solo puede ser contrarrestado generando emociones positivas aún más fuertes. El fomento de actitudes positivas en los alumnos mediante el desarrollo de sentimientos agradables, propiciará una mayor motivación del estudiante y acercamiento hacia las ciencias (Dávila et al., 2015). A pesar de ser una asignatura de interés para el alumnado la presión y las características de 2º de bachiller generan un aumento en las vivencias negativas de los discentes. Además, la falta de tiempo por los numerosos contenidos teóricos a desarrollar por el docente mediante clase magistral-tradicional. Podrían ser factores clave en los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario a nuestra muestra. Los resultados de este estudio evidencian la falta de una mayor formación en inteligencia emocional del profesorado, la necesidad de un cambio en la estructura del último curso de bachiller, un distinto enfoque en la enseñanza de las ciencias y la aplicación de metodologías activas y participativas que motiven al alumnado podrían ser factores positivos que cambiaran los sentimientos de los discentes.

6. Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona: Editorial Destino.
- Dávila, M.A., Borrachero, A.B., Mellado, V. y Bermejo, M.L. (2015). Las emociones en alumnos de ESO en el aprendizaje de contenidos de Física y Química, según el género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 173-180.
- Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Martínez Borreguero, M. G., Cañada F., y Sánchez Martín, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550-564.
- Fernández- Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mellado Jiménez, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Conde, M. C., y Ruiz, C. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotions*. Nueva York: Editorial Springer.

Trabajamos la convivencia en red: Teruel convive

We work network living: Teruel convive

José Luis Castán Esteban

M^a Lourdes Alcalá Ibáñez

Universidad de Zaragoza

mlalcala@unizar.es

Resumen

En la presente comunicación pretendemos dar difusión al trabajo en red que estamos desarrollando en la provincia de Teruel para lograr que la educación emocional sea una realidad en las escuelas de la provincia. La experiencia comienza su andadura en el curso 2016/2017 cuando el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón plantea dentro del Plan General de la Inspección de Educación, una actuación prioritaria para dos cursos escolares, para estudiar la convivencia en algunos centros educativos aragoneses.

Se diseñó un itinerario de tutoría para Educación Infantil y Primaria con experiencias y buenas prácticas que se estaban desarrollando en los centros de la provincia, para trabajar en cuatro pilares básicos que sustentan el crecimiento personal de los alumnos: me conozco y me cuido, gestión de las emociones, cómo me relaciono y me expreso, Pienso, me cuestiono y me organizo. La incorporación de estos colegios a la red de centros de Educación Responsable de la Fundación Botín y la formación realizada por profesores universitarios de los grados de Psicología y Magisterio ha consolidado a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, como un centro de referencia en la investigación con centros educativos de los aspectos relacionados con la educación social y emocional.

Palabras clave

Emociones, convivencia, trabajo en red, educación responsable

Abstract

In this communication we intend to disseminate the networking we are developing in the province of Teruel to make emotional education a reality in the schools of the province. The experience begins in the 2016/2017 academic year when the Department of Education of the Government of Aragon raises within the General Plan of the Inspection of Education, a priority action for two school courses, to study coexistence in some Aragonese educational centers.

A tutoring itinerary for Infant and Primary Education was designed with experiences and good practices that were being developed in the centers of the province, to work on four basic pillars that support the personal growth of students. I know and take care of myself, emotions, How I

relate and express myself, I think, I question and organize myself. The incorporation of these schools into the network of Responsible Education centers of the Botín Foundation and the training carried out by university professors of the Psychology and Education degrees has consolidated the Faculty of Social and Human Sciences of Teruel, as a reference center in research with educational centers on aspects related to social and emotional education.

Keywords

Emotions, coexistence, networking, responsible education

1. Introducción

En la presente comunicación pretendemos dar difusión al trabajo en red que estamos desarrollando en la provincia de Teruel para lograr que la educación emocional sea una realidad en las escuelas de la provincia. La experiencia comienza su andadura en el curso 2016/2017 cuando el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón plantea dentro del Plan General de la Inspección, (*RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2016, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2016/2017*) una actuación prioritaria para dos cursos escolares, para estudiar la convivencia en algunos centros educativos aragoneses. Esta actuación tenía como objetivos:

- Analizar en los documentos de planificación y organización del centro el modelo adoptado por el centro para el seguimiento y mejora de la convivencia escolar.
- Comprobar la existencia y aplicación de protocolos contra la violencia en el centro y, en especial, en casos de acoso escolar.
- Analizar la relación entre los agrupamientos y otras medidas organizativas adoptadas en el centro y su incidencia en la convivencia escolar.
- Analizar las actuaciones de carácter preventivo sobre educación emocional que se realizan en el centro, comprobando con especial énfasis la participación e implicación del alumnado, familias y profesorado en la mejora del clima del centro y en la resolución adecuada de conflictos.
- Analizar el papel del equipo directivo y profesores en los aspectos relacionados con la convivencia escolar.
- Proponer las medidas correspondientes de mejora y la difusión de las buenas prácticas.

En Teruel, la Inspección de Educación aprovechando la cercanía a los centros de la provincia, pensamos en trabajar con ellos de un modo más directo y colaborativo, teniendo como finalidad lograr una sensibilización en los docentes sobre la necesidad de trabajar las emociones en las aulas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

- En este curso logramos constituir el grupo de trabajo a partir de personas seleccionadas de cada sector, de las que se conoce su trayectoria de trabajo en materia de educación emocional y convivencia. Las tareas realizadas las podemos resumir en:
- Tutores, maestros, sensibilizar a sus claustros respectivos e intentar trabajar de forma generalizada en el centro en estos aspectos. Llevar a su práctica diaria estas dinámicas, difundirlas y recoger todo lo bueno de sus centros para ponerlo en común con otros docentes de la provincia.
- Equipos de orientación de infantil y primaria y asesores de los centros de profesorado: además de su labor de sensibilización dentro de sus funciones en los centros, el diseño por parte de todos los equipos de un modelo consensuado para poder catalogar y clasificar las diferentes dinámicas aportadas por los centros en materia de convivencia.
- Inspectores de Educación del Servicio Provincial, relación directa con los centros de referencia, incentivando la difusión de sus buenas prácticas con los alumnos, con el fin de enriquecer a unos centros con otros. Posibilidad de crear una red de centros.

4. Aplicación y resultados

Fruto del trabajo realizado en el grupo de trabajo, se obtiene en primer lugar una plantilla modelo con distintos ítems para catalogar las diferentes dinámicas, elaborada y consensuada por los Equipos de Orientación de Infantil y Primaria de la provincia.

De forma paralela los asesores de formación y los inspectores de Educación recopilan actividades, dinámicas y buenas prácticas que se llevan a cabo en los centros de la provincia de Teruel. La cantidad de material es tan abundante que se hace necesario contar con una herramienta que pueda gestionar y hacer fácil el manejo de la información. De esta necesidad surge la página web Teruel convive: <http://wp.catedu.es/convivencia/>.

Una página gestionada por asesores de los centros de profesores que se ha convertido en un referente en recursos y experiencias para trabajar la educación emocional y la buena convivencia en los centros. Es un lugar de encuentro y una ventana al mundo donde compartir y a la vez encontrar recursos que nos permitan trabajar en tutoría, abordar distintas situaciones, conflictos o reflexiones en el aula.

El curso 2017/2018 se volvió a constituir por segundo curso un grupo de trabajo que continuase la labor iniciada en el curso anterior, con el objetivo de mantener, enriquecer y optimizar la página web. Para ello, nos planteamos como reto crear un itinerario de tutoría para Educación Infantil con experiencias y buenas prácticas que se estaban

desarrollando en los centros de la provincia, que pudiese servir de referencia para trabajar en cuatro pilares básicos que sustentan el crecimiento personal de los alumnos/as: Me conozco y me cuido, las emociones, Cómo me relaciono y me expreso, Pienso, me cuestiono y me organizo. Como resultado publicamos el libro *Enseñando con Lápiz y Corazón*, <http://wp.catedu.es/convivencia/libro-ensenando-con-lapiz-y-corazon> en el que participaron el CEIP Emilio Díaz de Alcañiz, El CRA Alifara de la Fresneda, El CEIP La Fuenfresca de Teruel, el CEIP Villa de Utrillas y el CEIP Virgen del Pilar de Calanda.



Figura 2: Portada libro *Enseñando con lápiz y corazón*.

En el curso 2018/2019 el proyecto tiene continuidad vinculado a la etapa de primaria. El propósito que nos planteamos es a partir del material recopilado en la página web Teruel Convive y de las buenas prácticas detectadas en los centros, trabajar para realizar un segundo libro didáctico con actividades prácticas dirigidas a alumnos/as de primero a tercero de primaria. Se plantea vincular el horario de tutoría de Educación Primaria al trabajo al conocimiento de las emociones y así convertirlas en el eje de desarrollo de los aprendizajes en el aula. Con el material elaborado por varios centros educativos de la provincia de Teruel, se han planteado seis bloques de contenido que dan respuesta a cómo plantear un itinerario de tutoría en Educación Primaria. Como continuidad de la primera publicación y siguiendo el mismo eje de desarrollo adaptado a las edades de los alumnos/as nace el libro *Aprendiendo con lápiz y corazón*, <http://wp.catedu.es/convivencia/libro-aprendiendo-con-lapiz-y-corazon/> . Este libro ha contado con la colaboración del CRA Alifara con la propuesta de actividades vinculadas al eje Me conozco y me cuido, el bloque de desarrollo de las emociones ha sido elaborado por el CEIP de

Sarrión, las actividades para aprender a relacionarse y a expresar las emociones lo ha desarrollado el CEIP Emilio Díaz, el bloque Pienso, me cuestiono y me organizo es la aportación del CEIP Virgen del Pilar de Calanda; las rutinas de pensamiento es parte del proyecto que se desarrollo en el aula de Pitarque y por último, el CEIP Villa de Utrillas ha aportado sus materiales para trabajar la mediación y la resolución de conflictos en la escuela.



Figura 3: Portada libro *Aprendiendo con Lápiz y Corazón*.

Este mismo curso escolar al conocer la labor que estamos desarrollando en materia de Educación emocional, se pone en contacto con el grupo de trabajo la Fundación Botín y nos ofrece participar de forma piloto en su programa de desarrollo de las emociones en la escuela: *Educación Responsable*.

Partiendo del modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2000), la Fundación Botín ha desarrollado un programa educativo cuyo objetivo es favorecer el crecimiento físico, emocional, social y creativo del alumnado, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares implicando a docentes, alumnado y familias. El programa recibe el nombre de Educación Responsable (ver <https://www.educacionresponsable.org/web/>) y está implantado en más de 185 centros educativos de España y Latinoamérica.

El programa se basa en la aplicación, desde las distintas áreas curriculares, de sus recursos educativos, elaborados a partir de la literatura, la música, las artes plásticas y adaptados a las diferentes etapas educativas desde infantil hasta secundaria (3-16 años). Los docentes reciben formación en los ámbitos del desarrollo emocional, social y de la creatividad así como en la aplicación de estos recursos educativos para implementarlos en el aula. Este trabajo se hace extensivo al ámbito familiar a través de algunas actividades complementarias

En este caso y siguiendo con la estructura de trabajo en red, pensamos que la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, por sus dimensiones y estructura organizativa, tiene la posibilidad de iniciar un programa conjunto con los centros educativos de la provincia para implantar la innovación educativa y así conseguir una mejora mutua Universidad-Escuela.



Figura 4: sectores implicados en el desarrollo del programa ER.

El proyecto se ha puesto en funcionamiento durante el curso 2018/2019 de manera experimental en cuatro centros de la provincia de Teruel, que ya estaban trabajando la educación emocional y que voluntariamente han mostrado su deseo de participar en el programa para trabajar el desarrollo emocional, cognitivo y social, y la creatividad del alumnado:

- Centro Rural de Innovación Educativa de Calamocha
- CEIP Ricardo Mallén de Calamocha
- Colegio Rural Agrupado Alifara de La Fresneda
- Colegio Concertado La Purísima de Teruel.

Tiene como finalidad favorecer el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, y promover la comunicación y mejora de la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias (Melero, and Palomera, 2011).

El programa Educación Responsable permite desarrollar de forma sistemática a lo largo de tres años y para todos los niveles educativos, los objetivos planteados en Teruel Convive. Complementa con distintos recursos vinculados a la educación social y emocional a través del arte y la creatividad (Clouder, 2013).

El equipo base del proyecto, en colaboración con la Fundación Botín, ha contribuido a realizar una correcta adaptación de los recursos y las actividades tanto a nivel técnico como pedagógico en los centros de Primaria.

El proyecto vincula a los profesores de la facultad y a los alumnos de los grados de maestros con centros y docentes innovadores. Asimismo, se facilita a las aulas universitarias ejemplos contrastados y evaluados de los procesos de innovación

educativa vinculados a la educación emocional (Martín-Albo, Lombas, Jiménez, Valdivia-Salas, Núñez, & León, 2014). Y también se aporta:

- Conocimiento directo de la realidad escolar
- Conexión entre la teoría pedagógica, la praxis y la normativa escolar
- La conexión entre formación inicial, selección docente y evaluación del profesorado.
- Compartir experiencias, enriquecerse al estar en contacto con otros centros que aplican también el programa en España y a nivel internacional.

Con este programa ofrecemos a los centros un proceso global (investigación, creación, formación, implementación, apoyo y evaluación), con recursos y técnicas educativas que faciliten y fomenten el desarrollo emocional, cognitivo y social desde la infancia, con un modelo de actuación centrado en la creatividad y en el que participan familia, escuela y comunidad (Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernández-Berrocal, Schütz, et al. 2011).

Tras la aplicación inicial en cuatro colegios y con la valoración positiva del programa, el actual curso 2019/2020 ha incorporado tres nuevos centros de la provincia de Teruel a la red de centros de Educación Responsable; los CRIET de Albarracín y Alcorisa y el IES Sierra Palomera de Cella y se ha consolidado a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, como un centro de referencia en la investigación con centros educativos de los aspectos relacionados con la educación social y emocional.

5. Conclusiones

Hemos logrado:

- Constituir un equipo de trabajo en red en la provincia de Teruel, entre todos los sectores implicados en la educación, maestros y maestras, asesores de formación, inspectores de educación y profesores de la universidad para trabajar conjuntamente para trabajar la Educación emocional en los centros de la provincia de Teruel.
- Publicar dos libros con el apoyo del Gobierno de Aragón que recopilan buenas prácticas en Educación emocional en las etapas de Educación Infantil y Primaria.
- Aplicar el programa de Educación Responsable de la Fundación Botín en centros de la provincia de Teruel, con las ventajas que implica para los alumnos y las oportunidades para las escuelas de pertenecer a una red de centros españoles e iberoamericanos.

6. Bibliografía

Clouder, Ch. (dir.) (2013) Educación Emocional y Social. Análisis Internacional 2013. Fundación Botín. Disponible en: <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional-2013.html>

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., and Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggress. Violent Behav.*19, 584–591.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., et al. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467.
- Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Valdivia-Salas, S., Núñez, J. L., & León, J. (2014). The Mediating Role of Relatedness Between Repair and Loneliness: A Preliminary Model in High School Students. *Journal of Happiness Studies*, 1-18.
- Maurer, M., Brackett, M., and Plain, F.(2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Melero, M. A., and Palomera, R. (2011).*Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social Sobre el Desarrollo Infanto-Juvenil*. Available at: http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/analisis_internacional/completo_es2011.pdf
- Ruiz, J.A. y Corchuelo, C. (2015).Una aproximación a la educación emocional desde el marco legislativo.En J. Clares López y W. I. Ángel Benavides (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (p. 192-199). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf

Maestría en Inteligencia Emocional
Una experiencia psicopedagógica y de impacto social

Master in Emotional Intelligence
A psycho-pedagogical and social impact experience

Alejandrina Coello Castro

Aideé Isabel Pedrero Guillén

Armando Jacob Román Liévano

Héctor Alejandro Montalvo Escandón

Casa Luz: Centro de Inteligencia Emocional

Resumen

El desarrollo del presente documento busca compartir la composición de un programa experiencial para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, diseñado a través de experiencias con el cuerpo, revisión de la historia emocional, el grupo como laboratorio social y herramientas para la regulación emocional basadas en la fisiología humana. Exponemos en este documento la historia para la formación de este programa, la aplicación y los alcances hasta hoy logrados; así como compartir la intuición basada en la experiencia, del aporte que latinoamérica puede tener al desarrollo de este campo, con la fortaleza de los vínculos familiares, el contacto visual y el uso de caricias (tacto) como forma de interacción. Se basa en el modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey, (1997), considerando las actualizaciones de 1997 y 2016, en el cual la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional son la clave para la formación de ejes y asignaturas a desarrollar en veinticuatro módulos académicos, sumando a estos el desarrollo de habilidades para la construcción de proyectos, aplicables en distintos espacios comunitarios. La práctica social es una actividad que va acompañando cada módulo para promover siempre la idea de compartir el conocimiento. Actualmente cuenta con doce generaciones y se aplica en cinco estados de la República Mexicana, tiene reconocimiento de validez oficial por el gobierno mexicano (REVOE: PSU 183/2012). La metodología es vivencial experiencial y tiene como base la andragogía, es decir, las y los maestrantes experimentan constantemente con sus propias emociones y con el grupo como laboratorio social.

Algunas de las materias que se revisan en este programa se centran en la consciencia corporal, historia emocional o autoconocimiento, expresión emocional, conciencia social, desarrollo amplio de la empatía y la regulación emocional.

Palabras clave: Autoconocimiento, Psicopedagogía, Bienestar, Educación, Compasión

Abstract

We present in this document the history for the formation of this program, the application and the scope achieved to date; as well as sharing intuition based on experience, of the contribution that Latin America can have to the development of this field, with the strength of family ties, eye contact and the use of caresses (touch) as a form of interaction. It is based on the skills model proposed by Mayer and Salovey, (1997), considering the updates of 1997 and 2016, in which perception, facilitation, understanding and emotional regulation are the key to the formation of axes and subjects to be developed in twenty-four academic modules, adding to these the development of skills for the construction of projects, applicable in different community spaces. Social practice is an activity that accompanies each module to always promote the idea of sharing knowledge. It currently has twelve generations and is applied in five states of the Mexican Republic, it has official validity recognition by the Mexican government (REVOE: PSU 183/2012). The methodology is experiential and experiential based on andragogy, that is, teachers constantly experiment with their own emotions and with the group as a social laboratory, in order to recognize their skills and develop them. Some of the subjects reviewed in this program focus on body awareness, emotional history or self-knowledge, emotional expression, social awareness, broad development of empathy, and emotional regulation.

Key words: Self-knowledge, Psycho-pedagogy, Well-being, Education, Compassion

1. Presentación

El programa de maestría en Inteligencia Emocional fue desarrollado entre los años 2010-2012, obteniendo el reconocimiento de validez oficial (REVOE) para marzo de 2012, mismo año en que se inicia la implementación en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; siendo la primera maestría con reconocimiento gubernamental en América Latina, contando a la fecha con doce grupos, en cinco estados de la república donde se ha impartido: Chiapas, Querétaro, Oaxaca, Ciudad de México y Jalisco.

La Inteligencia Emocional sigue siendo una asignatura pendiente en la República Mexicana. Prácticamente todos los modelos educativos anteriores, a excepción del modelo actual, (Secretaría de Educación Pública, 2017), carecen de contenidos relacionados a la Inteligencia Emocional.

La intención primaria de este programa fue compartir el conocimiento psicopedagógico para la vida, recibido como docentes en nuestra experiencia de formación, pasando de talleres aislados a procesos de formación para maestros expertos en Inteligencia Emocional, que contribuyan al desarrollo de habilidades en las distintas áreas de la población y que por razones distintas no han tenido acceso a este conocimiento.

El programa fue creado inicialmente por un grupo de socios con distintas formaciones como

Psicología Clínica, Psicodrama y Coordinación de Grupos, Terapia Gestalt, Terapia Psicocorporal, Terapia de Contención, Constelaciones Familiares, Ludopedagogía, Antropología Social, Logoterapia, Neurociencias del Bienestar e Inteligencias Múltiples, y a la vez con experiencias convergentes, dicho grupo conformó el cuerpo docente básico desde sus distintas formaciones profesionales.

El programa se fundamenta en la propuesta teórica del modelo de habilidades de John Mayer y Peter Salovey (1990): Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Regulación emocional como eje transversal. La estructura curricular se basa en cuatro ejes: Intrapersonal, Interpersonal, Psicobiológico y Herramientas, Técnicas y Habilidades para el desarrollo de proyectos, cada uno articula cinco asignaturas, excepto el de Proyectos con cuatro (Plan y programa de estudios, REVOE PSU-183/2012).

La implementación del programa tuvo dos fases de convocatoria, en la primera se invitó a profesionales de los campos de conocimiento de ciencias sociales y humanistas; a demanda de los propios interesados, se amplió en una segunda fase, a todas las áreas de conocimiento, permitiendo el ingreso a profesionales de cualquier área con la autorización de la Secretaría de Educación, siempre y cuando los proyectos de titulación estuvieran relacionados con su currículo de formación y experiencia profesional.

Las materias que componen el programa actual son: Desarrollo Emocional, Sensación Corporal, Percepción Emocional, Bases Teóricas de la Inteligencia Emocional, Neurobiología Emocional, Expresión y Comunicación de Necesidades Emocionales, Expresión Emocional, Respiración Consciente, Vibración Emocional, Psicogenealogía de las Emociones, Facilitación Emocional del Pensamiento, Coordinación de grupos y Ludopedagogía, Cuerpo Emocional, Conciencia Social, Comprensión Emocional, Desarrollo de Proyecto 1, 2, 3, y 4, Respiración Holotrópica, Inteligencia Relacional, Regulación Emocional 1 y 2, Inteligencia Existencial, Practicum.

2. Objetivos del programa

Esta comunicación tiene como finalidad compartir la creación y aplicación del programa hasta ahora desarrollado.

- Generar redes para compartir de manera práctica, conocimientos y herramientas de educación emocional a personas que buscan resignificar su bienestar.
- Contribuir al rescate de los procesos comunitarios de solidaridad y compasión del yo al nosotros, *jun nax ko'tantik*, en lengua tseltal: un solo corazón. (Paoli, 2003 p. 14). Una forma de armonía colectiva donde nos incluimos todos.

3. Contextos de aplicación

San Cristóbal de Las Casas se convirtió, a partir del movimiento zapatista de 1994, en un lugar de encuentro intercultural e intercambio de conocimientos. Para los mayas de esta zona el «*Lekil Kuxlejal* es la vida buena por antonomasia. No es una utopía porque no se refiere a un sueño inexistente, existió, se ha degradado, pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo» (Paoli,

2003, p.71)

Esta ciudad se ubica al sureste de México, en los altos de Chiapas, uno de los estados con mayor pobreza en el país, con una población total de 4 millones 293 mil 459 personas, a su vez el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, PNUD, (2018) identificó a 28 municipios de la entidad con el menor índice en desarrollo humano; la ciudad de San Cristóbal es el centro de comercio e intercambio de 20 de estos municipios. (PNUD, 2018)

Al mismo tiempo, el Informe de Felicidad Mundial 2019 ubica a México en el lugar 23 de felicidad autopercebida, aduciendo esta percepción a la vida familiar y su calidad de vida, puntuando a la variable de relaciones interpersonales como la más alta (Helliwell, Layard y Sachs, 2019).

3.1 Participantes del programa

La conformación del equipo docente cuenta con una base en el estado de Chiapas, sumada con profesionales del centro del país, España, Estados Unidos, Argentina, Cuba, Dinamarca, Venezuela y otros invitados.

Las características de la población estudiantil en esta maestría, en cuanto a género son: 72.5% mujeres y 27.5% hombres, razón que puede adjudicarse a la permisividad cultural para la expresión emocional (Salguero, 2010); en cuanto a edad, la curva de mayoría se encuentra entre los 30 y 55 años, y un alto porcentaje de los y las maestrantes tienen otros estudios de posgrado que les han servido para la competencia laboral pero poco para su búsqueda de significado en la vida; un 80% tiene hijos y se replantean el para qué y qué estudiar, así como el por qué hacen lo que hacen y cómo lo hacen. Razón por la cual, la modalidad con la que esta maestría se desarrolla es mixta, es decir se trabaja de forma intensiva frente a docente un fin de semana al mes y se desarrollan tareas de forma autónoma entre un módulo y otro, compuestas por lecturas de libros, artículos, búsqueda de material visual y artístico, que pretenden desarrollar la autogestión del conocimiento.

3.2 Metodología

Dadas las características de la temática a abordar y la experiencia del cuerpo docente se decidió trabajar esta maestría con una metodología vivencial, basamos la aplicación pedagógica en el psicodrama partiendo de un calentamiento, una acción, para cerrar con un compartir y procesamiento dada su naturaleza de formación. Al tiempo que, el cuerpo sería la referencia central y las experiencias vividas con el grupo en clase, así como las memorias compartidas son las que construyen las habilidades a desarrollar. La andragogía fue adoptada como método de trabajo pues buscamos que el estudiante sea el propio gestor de su conocimiento a partir de su experiencia,

La identificación, percepción y expresión emocional se trabaja desde el reconocimiento de la experiencia en el cuerpo y la adecuada expresión, la facilitación emocional a partir de identificar los pensamientos que se favorecen desde distintas emociones, y la comprensión emocional

desde el reconocimiento de la propia historia y la complejidad de las emociones en sí mismo para la comprensión de cómo las viven los otros; sin embargo es la regulación emocional la tarea más compleja para el desarrollo de habilidades, nos hemos apoyado hasta ahora en los conocimientos generados para la activación del sistema nervioso autónomo, como los ejercicios para la reducción de estrés de Bercei (2005), la búsqueda de la coherencia entre corazón y cerebro, de acuerdo a Childre, Rozman, Martin y McCraty, R. (2017), la respiración holotrópica de Grof y Grof (2015), y las diferentes acciones individuales que contribuyen al descanso y la regulación de energía como el ejercicio, la cantidad de sueño adecuado y actividades artísticas y/o de ocio.

4. Aplicación y resultados

A la fecha se han graduado 173 estudiantes de las siete generaciones que ya han concluido, con cinco generaciones actualmente en proceso, como parte del currículo, en el eje de herramientas, técnicas y habilidades para el desarrollo de proyectos, se llevan a cabo 4 módulos en los que se acompaña a los y las maestrantes en el proceso de construcción, desarrollo e implementación de su propuesta; se han presentado 53 proyectos de titulación, que han impactado a diferentes áreas:

Dentro del área educativa, se han construido proyectos que buscan desarrollar la identificación y expresión emocional, refiriéndose a las emociones básicas con base a la propuesta de Paul Ekman, el desarrollo de la interculturalidad y el aumento del vocabulario emocional, como la creación del libro para niños: *El cofre mágico de Mafik*, por Mafer Aréchiga, 2018; *Habitando las emociones desde la infancia*, del docente Miguel Vázquez Gómez 2019; *Qué pasó con la maestra? siente, cuenta*, de la docente Lucy Beatriz Pasquett Aguilar con niños y niñas choles (2017).

En el área médica se han desarrollado trabajos para la profilaxis de la diabetes como: “Identificación y expresión emocional, viviendo con diabetes”, presentado por Martha Elena Usabiaga González, 2017; *¿Por qué es tan difícil dar malas noticias?*, de la médico urgencióloga pediatra, Mercedes del Rosario López Maldonado, 2019; *El trato digno y empático es el camino al humanismo*, presentado por el pediatra Ervin Roberto Nagaya Arredondo, 2019.

Para los grupos vulnerables se han desarrollado proyectos para mujeres de 55 a 65 años: *Escuchando mi cuerpo*, presentado por Olivia Guadalupe Montes de Oca Aguilar, 2014; *Reconocimiento de emociones en padres con hijos en situación de discapacidad*, de Elizabeth Patricia Pérez, 2014.

En el área empresarial: *Fomentar el bienestar individual integral en el sistema laboral*, de Martha Juliana Vazquez Gualito, 2016; *Bienestar emocional en los equipos de trabajo como soporte del enfoque al cliente*, presentado por Wendy Karina Maldonado López en 2019; *Identificación, comprensión y comunicación emocional para empresas*, por Alin Viveros del

Olmo, 2017.

En el campo artístico los proyectos: *Interpretación creativa a través de las emociones*, de la Licenciada en música Roselina Moreno Vázquez, 2015; *Una loca funcional*, monólogo de Araceli Rodríguez Salinas, 2018, *Leyendo una obra artística con inteligencia emocional*, *andamos huyendo Lola de Elena Garro*, presentado por Irma Beatriz Belaunzarán Chagoya, 2019.

Los distintos proyectos han contribuido de forma directa a que estudiantes de diferentes niveles educativos hagan contacto y reconocimiento con sus emociones, incrementen su vocabulario emocional, reconecten con el placer por aprender, la empatía en la percepción de los otros y a su vez abordar problemáticas familiares. Al reconocimiento del estrés vicario y la importancia de la empatía y del reconocimiento de las emociones para la atención en el área de la salud, el cuidado del bienestar integral en el trabajador del sistema laboral, y el desarrollo de propuestas artísticas para promover la percepción emocional.

5. Conclusiones

Los estudiantes graduados reportan a través de un proceso sistemático de seguimiento, por medio de entrevistas, escritos, informes, comunicaciones y autoevaluaciones, así como diversas reuniones de actualización, haber logrado un cambio diametral en su calidad de vida a partir de reconocer emociones y prioridades, elecciones y plan de vida, impactando en el área laboral, sumando herramientas para el trabajo diario, en el área familiar afinando la comunicación y comprensión emocional, y en el área laboral aumentando el autoconocimiento y la autoobservación en la búsqueda continua de la regulación emocional. Recogiendo esta información en entrevista de salida e impacto y seguimiento en años posteriores a su graduación.

En cada grupo existe un docente acompañante, que está presente en cada uno de los módulos para llevar un seguimiento individualizado de cada maestrante, lo cual nos ha permitido observar el impacto que tiene el manejo inadecuado del estrés a partir de eventos traumáticos y también del cotidiano en la salud integral, física y mental; a través del reconocimiento de las emociones y su propia expresión. Recibiendo reportes de los estudiantes durante su formación y al salir de está de cómo ha aumentado su capacidad para enfrentar situaciones que les eran difícil de manejar, poder decir que no, hasta el aumento de la libido en entrevistas recientes.

Se ha hecho evidente para nosotros a partir del grupo interesado en esta maestría (entre 30 y 55 años), cómo el replanteamiento en la crisis en la mediana edad, en la búsqueda de un estar mejor, les acerca a reconocer un estudio que beneficie a su propia vida y su quehacer diario, resignificando el qué y el para qué de su vida.

Observamos cómo las neurociencias y sus aportes se convierten en una fuente constante de avances y sustento científico acerca del tema emocional, desde el laboratorio Neumann en Finlandia hasta los estudios de las emociones que contribuyen a la neurogénesis y la neuroplasticidad con los aportes, por ejemplo, de Antonio Damasio (2013).

Queda tarea por desarrollar, pero sin duda creemos que, al aprendizaje a través de las técnicas vivenciales, es básico en este campo, pues permite al estudiante reconocer su propio equipo emocional y sumar esta información en la toma de decisiones, el autocuidado y reconocer a partir de la percepción del otro, la importancia del cuidado de la naturaleza y el grupo social.

6. Referencias

- Berceli D. (2005) *Trauma Releasing Exercises (TRE): A revolutionary new method for stress/trauma recovery*. London: BookSurge
- Childre D., Rozman, D., Martín, H. y McCraty, R. (2017). *La inteligencia del corazón*. Barcelona: Obelisco
- Damasio, A. (2013). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano* Barcelona, España. Editorial:Crítica
- Grof, S. y Grof, C. (2015). *La Respiración Holotrópica. Un nuevo enfoque a la autoexploración y la terapia*. Barcelona: La liebre de marzo.
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. D. (2019). *World Happiness Report 2019*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.
- Paoli, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal, aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- PNUD, P. D. (2018). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. ONU
- Salguero, A. (2010). Emociones y masculinidades: vivencia y significado en los varones. *Masculinidades, familias y comunidades afectivas*, 73.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México.: SEP

Creación de una asignatura de libre configuración autonómica para trabajar las competencias emocionales en la Educación Secundaria Obligatoria.

Creation of a course to work on emotional skills in secondary education.

Juan Fontanillas Moneo

Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Pinares de Pedrajas

Patricia Torrijos Fincias

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

María José Rodríguez Conde

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

Resumen

El principal objetivo del presente trabajo es dar a conocer los resultados preliminares obtenidos en la creación y puesta en funcionamiento de una materia de Libre Configuración Autonómica sobre educación emocional para el alumnado de 1º de la ESO en la comunidad de Castilla y León.

A partir de una breve introducción teórica de la necesidad de implementar en el sistema educativo de materias relacionadas con la inteligencia emocional y el desarrollo de las competencias emocionales como factor de prevención educativo del alumnado, nos adentramos a conocer el planteamiento en el que se está llevando a cabo el experimento sobre la incorporación de una materia de libre configuración autonómica denominada Educación Emocional, Social y Creativa en un instituto del medio rural de la provincia de Valladolid, así como los resultados obtenidos durante el primer trimestre del curso.

Aunque de momento ha pasado muy poco tiempo desde el inicio del presente trabajo, podemos obtener unas pequeñas conclusiones preliminares, en las que se comienza a observar la relación directa entre rendimiento académico y trabajo de las competencias emocionales.

Palabras clave:

Educación Emocional, competencias emocionales, educación secundaria obligatoria, asignatura de libre configuración autonómica.

Abstract

The present work aims to present the preliminary results obtained after the creation and start-up of a Free Elective Course in Emotional Education for students of the first year of Secondary Education in the region of Castilla y León (Spain).

This report gives a brief overview about the need to implement lessons on emotional intelligence and the development of emotional competencies in the Education System as an

educational preventative measure. In addition, it explains the used approach to incorporating the Free Elective Course “Emotional, Social and Creative Education” in a countryside Secondary School of Valladolid, showing the results obtained during the first quarter of the school year.

Although it is too soon to give strong conclusions about this work, we have begun to observe the direct relationship between working on emotional skills and academic performance. Long-term studies must be performed to completely understand the implications of incorporating this subject to the syllabus.

Keywords: Emotional education, emotional skills, Compulsory Secondary Education, Elective Course.

1. Introducción/Presentación

En los últimos años, en los centros educativos y dentro de las aulas de Educación Obligatoria, el profesorado está asistiendo a una amplia variabilidad de situaciones problemáticas: falta de motivación del alumnado, problemas de comportamiento, agresiones al profesorado, etc. (Pérez de Guzmán, Muñoz, y Vergara, 2011). Dificultades que han provocado respuestas específicas por parte de la administración educativa, como por ejemplo poner a disposición de los docentes de una línea de teléfono para la atención a los mismos o diferentes protocolos de actuación ante dichas situaciones, con las que se está logrando que los docentes dispongan de herramientas para poder actuar, pero que hacen necesaria actuaciones complementarias que permitan dar respuesta a una verdadera educación preventiva y de calidad, que fomente la convivencia entre los diferentes agentes educativos: profesorado, familias, estudiantes y equipo directivo. Y es dentro de este enfoque preventivo donde juega un papel esencial la educación emocional para lograr alcanzar el desarrollo integral de todo el alumnado (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015).

Una razón de peso es el hecho de que uno de cada tres niños en Educación Primaria no consiguen adaptarse al mismo tiempo que no tiene otro entorno social al que acudir que no sea la escuela (Bisquerra et al., 2012). En Educación Secundaria, no solo aumenta esta tasa, sino que el adolescente que no acaba de encontrar su sitio en la compleja estructura social del contexto, ve afectada su autoestima y la motivación hacia el aprendizaje, regresando fácilmente a los ritos arcaicos de la especie como la violencia, la pelea o las drogas (Bisquerra et al., 2012), provocando la necesaria implementación de programas educativos especiales para evitar el fracaso escolar y el abandono temprano y prematuro del sistema educativo.

Por otro lado, la sociedad actual avanza muy rápidamente debiendo educar al alumnado para un mundo que evolucionará mucho más rápido y que obligará a los mismos a adaptarse a situaciones hasta ahora desconocidas. En este sentido, tal y como explica Christopher Clouder, Director del informe de la Fundación Botín sobre la situación internacional de la educación emocional y social, nos encontramos inmersos “(...) en una época de turbulencias e

incertidumbres económicas marcada por el aumento del índice de desempleo entre los jóvenes, la inseguridad laboral y unas perspectivas frustradas, deberíamos centrarnos en encontrar el modo de preparar a los niños y jóvenes para hacer frente a un mundo así” (Clouder, 2011, p. 26).

Ante esta situación, en la que aparece esta variabilidad de problemas dentro del aula, la sociedad y el sistema económico nos demanda, cada vez más, adultos con una capacidad de adaptación al contexto muy fuerte. Son muchos los pedagogos, psicólogos, psicopedagogos y diferentes profesionales, que investigan sobre los sistemas educativos, los que consideran que una de las soluciones puede llegar a través de la formación sobre la gestión de las emociones del alumnado, en definitiva, enseñar al alumnado aprender a manejar las propias emociones – que no reprimirlas, como hemos venido haciendo durante siglos- es donde puede residir la clave del éxito de los futuros adultos (Bisquerra, 2009; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008).

Tal y como han puesto de manifiesto las investigaciones recientes sobre educación emocional, las competencias emocionales se pueden enseñar y aprender, entendiendo la educación emocional como un tipo de formación que pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal (Bisquerra et al., 2012; Fernández Berrocal y Ruiz, 2008).

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo se situará en el marco formal de la educación en la Comunidad de Castilla y León, y se traduce en el diseño, desarrollo y evaluación de una asignatura curricular de libre configuración autonómica (LCA) que permita dotar al alumnado de 1º de la ESO de las competencias emocionales necesarias para la vida.

3. Contextos de aplicación

Para poder realizar la incorporación de dicha asignatura, se solicitó autorización a la Consejería de Educación de Castilla y León apoyándose en el artículo 6 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, el cual dota de capacidad a los centros para desarrollar asignaturas de LCA, además, tal y como indica en su preámbulo; “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (Sec. I. Pág. 97860).

La Consejería de Educación de Castilla y León, mediante la Resolución de 21 de mayo de 2019 de la Dirección General de Política Educativa Escolar por la que se autoriza el Proyecto de impartición de la materia “Educación Emocional, Social y Creativa” (a partir de ahora la denominaremos por sus siglas EESC), autorizó de manera experimental la docencia de dicha

asignatura en el curso 1º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Pinares de Pedrajas” en Castilla y León durante el curso 2019-2020.

Por lo tanto nuestra experiencia profesional se va a centrar en el curso de 1º de la ESO con una muestra de 10 alumnos del total de 38 alumnos matriculados en dicho curso.

La matrícula en la asignatura ha sido voluntaria, autorizando tanto la familia como el alumnado a participar en la investigación y en el aprendizaje de las competencias emocionales y se le ha recomendado al alumnado que curso Educación Primaria con problemas comportamentales o necesidades socioemocionales.

Debido a que sólo se puede cursar una asignatura de libre configuración, el alumnado que la ha seleccionado ha tenido que renunciar a cualquiera de las otras ofertadas por el centro: Francés, Conocimiento de Lengua y Conocimiento de Matemáticas.

Por otro lado, se debe comprender el contexto del Instituto “Pinares de Pedrajas”, es un centro que se encuentra ubicado en Pedrajas de San Esteban, localidad situada en Casitlla y León, entre pueblos de gran importancia histórica, Íscar y Olmedo, en cuyas poblaciones también podemos encontrar sendos institutos de educación secundaria.

Si tenemos en cuenta la trayectoria estadística de las últimas décadas del pasado siglo, observamos que, se ha producido un crecimiento continuo de la población: de 2757 habitantes en 1960, Pedrajas pasa a 3288 en 1999, en contraste con los pueblos de su entorno (Alcazarén, Megeces, etc). La explicación hay que buscarla en las características de la estructura productiva y a un tejido empresarial en continuo crecimiento. Durante la última década, el crecimiento se acentúa: de 3275 habitantes en 2003, pasa a 3661 en 2008, debido en gran parte, a la llegada de inmigrantes, procedentes sobre todo de países del Este de Europa, Marruecos y de Iberoamérica. Según datos del INE de 2017, Pedrajas de San Esteban contaba con 3628 habitantes, siendo su densidad de 118 H/Km². Del total de la población, un 11,6% (422 personas) son extranjeras. El grupo más numeroso son los de nacionalidad rumana (166).

Concretando en el alumnado de 1º de la ESO, podemos observar los datos de la tabla A, encontramos que el 58% es de género masculino y un 42 % es de género femenino.

Tabla 1. Distribución del alumnado de 1º de la ESO y de la asignatura de EESC según el género.

	1º ESO	Asignatura “Educación Emocional, Social y Creativa”
Masculino	22	6
Femenino	16	4

En cuanto a las familias, el 79% tiene estudios de educación básica, un 17% estudios de bachillerato y únicamente un 4% estudios universitarios. Siendo semejante el análisis dentro de

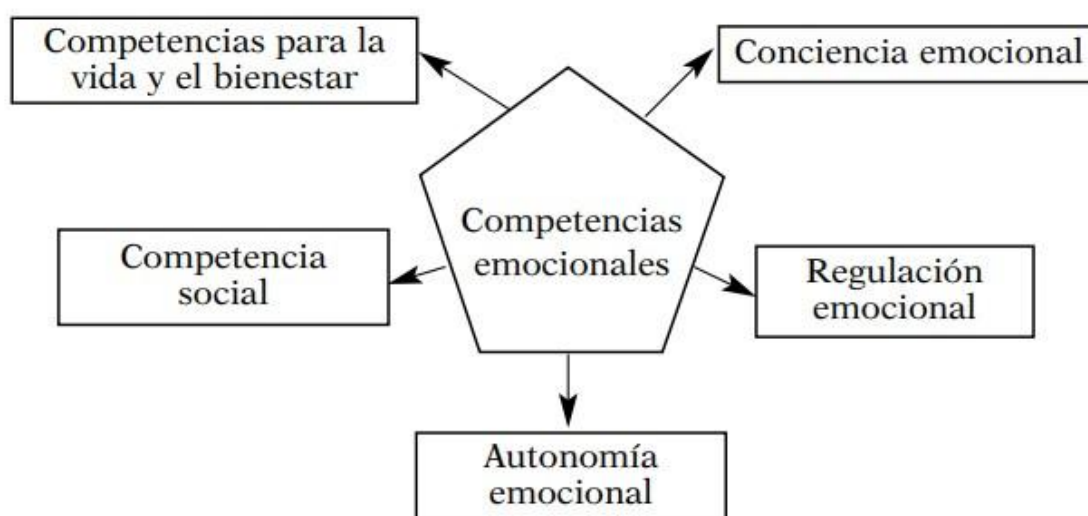
las familias del alumnado que cursa la asignatura; 80% con estudios de educación básica obligatoria, 15% con estudios de bachillerato y un 5% con estudios universitarios.

4. Aplicación y resultados.

4.1.- La asignatura.

Para el diseño curricular de la asignatura de EESC se ha utilizado el modelo pentagonal del GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, entendiendo que el desarrollo de las competencias emocionales pueden agruparse en torno a cinco grandes competencias (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) que se pueden observar en la figura 1.

Figura 1. Las competencias emocionales según el modelo pentagonal del GROU (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007)



Así pues, para cada competencia del modelo se diseñó unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionado directamente con sus propios criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. En total se han diseñado 14 unidades didácticas con sus propias actividades.

4.2.- Metodología de la asignatura.

La metodología será activa y participativa desde un enfoque constructivista del aprendizaje con el objetivo de crear aprendizajes emocionales significativos y funcionales en la vida diaria.

Para aumentar la motivación del alumnado se han utilizado las siguientes técnicas:

- Gamification en la que pretendemos que a través de un juego de personajes que acumulan “emopuntos”, puedan subir de niveles y alcanzar mejores características. Esto nos permite solucionar problemas como la dispersión, la inactividad y la motivación además de lograr una mayor implicación del alumnado en su dedicación e implicación en la resolución de tareas (Foncubierta y Rodríguez (2014).

- Aprendizaje dialógico, con el objetivo de consolidar los aprendizajes a través de un dialogo interpersonal e igualitario, obteniendo conclusiones grupales de conceptos emocionales dirigidos por el profesor y permitiendo al alumnado reflexionar sobre lo que el profesor explica, re-elaborarlo y emitir su propia opinión e interpretación, relacionándolo con lo que ha aprendido no sólo en el aula sino también en otros contextos (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008)
- Realización de diferentes actividades prácticas centradas en aprender las competencias emocionales, pues, cuando disponemos de los recursos emocionales adecuados, lo que nos parecía amenazador, podemos abordarlo como un desafío y afrontarlo con energía y convicción (Gardner, 2011).

4.3.- Los resultados con el alumnado.

Aunque en la actualidad aún se continúa investigando y aplicando el nuevo currículo de la asignatura, se comienzan a observar algunos datos favorables en la línea de la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico del alumnado (Lam y Kirby, 2002; Pérez y Castejón, 2007), aunque aún es pronto y se está en las primeras fases del estudio.

Los datos obtenidos tras la primera evaluación del curso 2019-2020 indican que entre el alumnado de 1º de la ESO (tabla 2) el 37% del alumnado de 1º de la ESO aprueba todas las materias, en cambio, el 50% del alumnado que cursa EESC aprueba todas las materias.

En cuanto al índice de fracaso, lo contemplamos a partir de 3 suspensos debido a que el alumnado con 3 o más suspensos debería de repetir de curso. Se observa que mientras que en la globalidad del alumnado de 1º de la ESO el 45% se encuentra en esta situación, del alumnado que cursa la asignatura de EESC, únicamente un 10% se encuentra en esta situación.

Tabla 2. Resultados académicos del alumnado de 1º de la ESO y de la asignatura de EESC en la 1ª Evaluación.

	1º ESO	Asignatura EESC
0 suspensas	14	5
1 suspensa	3	0
2 suspensas	4	4
3 o más suspensas	17	1

5. Conclusiones.

Aún queda mucho por investigar en esta línea y si resulta óptimo introducir como asignatura la Educación Emocional o continuar trabajando a través de programas de formación transversales en todas las disciplinas y con mayor implicación en la hora de tutoría como proponen muchos autores.

Sí que, a pesar de llevar poco tiempo experimentando con la impartición como asignatura de libre configuración autonómica, encontramos algunas dificultades:

- Al ser una asignatura de libre configuración autonómica repercute en que el alumnado debe elegirla dejando de cursar otras materias que podían también ayudarle.
- Reticencia por parte de la Administración Educativa y algunos compañeros de trabajo que son debido a dos factores generalmente:
 - La tradición de la enseñanza academicista y tangible de asignaturas tradicionales del siglo XX.
 - Miedo a perder puestos de trabajo por tener que anular otras materias en detrimento de esta nueva materia.

En cuanto a estas dificultades que han aparecido, la solución que se nos ocurre puede ir en caminata en dos líneas:

- Que la educación emocional se imparta dentro de la sesión de tutoría.
- Que la educación emocional se imparta como materia específica dentro del currículo.

Por otro lado, otra de las conclusiones a las que se ha llegado en este corto espacio de tiempo es que la docencia de esta asignatura debe de ser fundamentalmente experiencial y práctica (Sternberg, 1997), educar en competencias emocionales, representa la búsqueda de estrategias de enseñanza que sitúen su objeto de estudio en la forma de dar respuesta satisfactoria a “situaciones reales” y, por lo tanto, complejas. Ya que estas “situaciones reales” nunca serán aquellas en las que se va a encontrar en la realidad podríamos hablar de que lo que realmente se enseña en el aula son los esquemas de actuación de las competencias y su selección y práctica en distintos contextos generalizables (Zabala y Arnau, 2007).

6. Referencias

- Araújo, I. (2016). Gamification: metodología para envolver y motivar alumnos en el proceso de aprendizaje. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 87-108.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O.

- (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Faros Sant Joan de Déu.
- Clouder, C. (Dir.). (2011). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008) La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 6(2), 421-436.
- Foncubierta, J.M., Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid. Edinumen.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, Belleza y Bondad reformuladas*. Barcelona: Paidós.
- Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The journal of social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 24 de mayo de 2006, 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- Palomera, P., Fernández-Berrocal, P., Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Pérez de Guzmán, V., Muñoz, L. V. A., y Vergara, M. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad estrés*, 393-400.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral: diseño, aplicación y análisis de una propuesta de intervención

The importance of Emotional Intelligence in the oral language development: design, intervention and analysis of an intervention proposal

Ana Guillén Ubico
Universidad de Zaragoza

Resumen

El presente trabajo trata de mostrar la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral.

Se muestra la Inteligencia Emocional como un elemento necesario para el desarrollo integral de la persona, y se incide en las diferentes teorías que apoyan la importancia de la Inteligencia Emocional para la expresión oral. Por eso, se elabora una propuesta de intervención. Ésta se lleva a cabo con una muestra de 50 niños de tercer curso de Educación Infantil, divididos en dos grupos de 25 cada uno. Se hace un análisis cualitativo para describir el desarrollo de la propuesta y posteriormente, se analizan los cambios detectados tras la puesta en marcha de la misma.

En lo que concierne a los resultados obtenidos una vez llevado a la práctica lo planificado, cabe decir que las respuestas verbales de los alumnos a las preguntas iniciales son más amplias, es decir, al inicio éstos no eran capaces de verbalizar las emociones y al final se produce un cambio que lleva a expresarse de forma más completa. Por eso, se puede decir que las emociones contribuyen al lenguaje, es decir, a la capacidad para expresar las emociones. Tal y como expone Belli (2009) “por lo general, suelen considerarse que las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que se recubren de lenguaje para expresarlas”.

Palabras clave: Inteligencia emocional, expresión oral, desarrollo del niño, propuesta de intervención, contexto escolar.

Abstract

This work is about showing the importance of Emotional Intelligence for the development of oral expression.

It shows the Emotional Intelligence as a required element for the person's integral development and it emphasizes the different theories, which support the importance of Emotional Intelligence of oral expression. For that reason, it makes a proposal

intervention. This proposal was carried out with the sample of fifty children in pre-school education, divided in two groups, twenty-five each one. It makes a qualitative analysis for describe the proposal's development and afterwards, it analyses the changes detected after her turn up.

In relation to the results obtained after applying the plan, it should be pointed out that the verbal answers of students in initial questions are broader, that is, at the beginning these students are capable of expressing the emotions and at the end, a change was happened, which leads them to express in a more complete way. Therefore, this proposal supports the relation between the oral expression and the Emotional Intelligence. Such as Belli (2009) explains, "generally, tend to be considered that the emotions correspond with corporal natural experiences which re-cover to the language for express".

Keywords: *Emotional Intelligence, oral expression, child development, intervention proposal, school environment.*

1. Introducción teórica

La sociedad actual está en continuo cambio, por tanto, la escuela del siglo XXI debe adaptarse para que los alumnos se integren como ciudadanos de la sociedad en la que están inmersos. Actualmente, no sólo los conocimientos cognitivos proporcionan las habilidades necesarias para acomodarse a la misma, sino que también, es fundamental el desarrollo del área motora, social y emocional. De esta manera, las capacidades emocionales contribuyen al área social, ya que, gracias a las relaciones interpersonales, se desarrolla la personalidad integral del niño, como expone Searle (1992) "ya que la emoción es social y producida siempre a su estrecha relación con el lenguaje y la comunicación" (como se citó en Belli, 2009, p. 25).

Desde este paradigma, la escuela ha de ser capaz de dar respuesta a las múltiples y diversas necesidades de su alumnado. En las aulas ordinarias, se busca cumplir con los objetivos del currículo impuesto. Asimismo, después de dejar de lado la concepción del Cociente Intelectual (CI), se atiende a las emociones de los alumnos para lograr el éxito, como afirman Fernández-Berrocal y Extremera (2002):

La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (...) [los mejores no son aquellos más listos] Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano (p.1).

Por otra parte, el estudio de la construcción social de las emociones focalizando en "cómo se construyen las emociones teniendo siempre en cuenta como eje el discurso" (Harré, 1984, Stearns y Stearns, 1985, Íbañez, 1988, Harré, Stearns, 1995, como se citó en Belli, 2009). O, por

otra parte, el estudio de las emociones en el discurso expuestas por Edwads (1992, 1997, 1999 como se citó Belli, 2009, p. 17).

Por todo ello, a continuación, se indaga sobre el concepto de inteligencia emocional y su importancia en el lenguaje, así como, el desarrollo de una propuesta que permita apoyar lo investigado.

1.1. Concepto inteligencia emocional

El concepto de Inteligencia Emocional no está exento de polémica con respecto a su significado. Existen diversos antecedentes de dicho término. El concepto de Inteligencia Emocional fue acuñado por Leuner en 1966 para referirse al rechazo del control social por parte de las mujeres a causa de su baja Inteligencia Emocional. Posteriormente, a finales de los años ochenta, Payne publica "A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire" en el que se incluye la emoción junto con la razón y la necesidad de trabajar la primera en el contexto educativo.

El término de Inteligencia Emocional tiene su origen a finales de los años 90, acuñado por Salovey y Mayer (1990) quienes la definieron como "la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones" (Bisquerra, 2003, p.18).

Pero no fue hasta el año 1995 cuando verdaderamente se difundió el término de Inteligencia Emocional gracias a Goleman, quien afirmaba que no únicamente es necesaria la inteligencia académica para lograr el éxito.

1.2. Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral

Desde el modelo de habilidad de Salovey y Mayer, la Inteligencia Emocional recoge cuatro componentes, identificando como uno de éstos, la percepción y expresión emocional, que consiste en "reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal" (Fernández-Berrocal, y Extremera, 2002, p.2). Es por eso, que en el desarrollo de la expresión oral va a estar presente la Inteligencia Emocional.

Como se ha señalado previamente, la influencia de la Inteligencia Emocional en la expresión oral se puede justificar, en este caso, tal y como expone Belli (2009) "la emoción es siempre social, la emoción es un proceso y la emoción es discursiva" (p.36).

Asimismo, diversos autores defienden que no solamente se conciben las competencias emocionales independientemente de las lingüísticas, sino que las primeras se retroalimentan de las segundas. "Ambas competencias, las emocionales y las lingüísticas, nos hacen ser y sentir como personas. A veces, sólo podemos percibir la importancia de las experiencias emocionales como base del desarrollo del lenguaje cuando se hallan ausentes, cuando no existen" (Gómez, 2003, p.53).

Otra visión expuesta es que entre las funciones de las emociones se encuentra la expresión oral en lo que concierne a la función comunicativa. De allí, Marbán, Robledo, Diez, García y De

Caso (2009) afirman que las emociones disponen de diversas funcionalidades entre las que se destaca la función comunicativa pues se necesitan expresar las necesidades y deseos para lograr una respuesta en los demás.

2. Objetivos

El objetivo de partida es crear una propuesta cuya base es la Inteligencia Emocional, que contribuya al desarrollo de la expresión oral y por tanto, al desarrollo integral de la persona y las relaciones interpersonales.

Los objetivos que se plantean cumplir en la propuesta de intervención son los siguientes:

- Reconocer y expresar las propias emociones.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.

3. Contextos de aplicación

La población de la muestra es el alumnado de tercer curso de Educación Infantil del colegio Salesiano San Bernardo sito en Huesca. La muestra es heterogénea en cuanto a sexo y la edad varía entre los 4 y 5 años ya que algunos todavía no han cumplido los 5 años. Todos los alumnos se encuentran en el mismo nivel educativo, sin embargo, en cuanto a lenguaje hay algunos que presentan dificultades de expresión oral. Por otra parte, el nivel sociocultural es diferente y el idioma de uno de los niños también, puesto que es rumano y está aprendiendo el castellano actualmente.

La formación de grupos y asignación de los participantes a cada grupo viene determinada, al tratarse de los grupos de clase de los alumnos, es decir, tercer curso de Educación Infantil, tanto A como B, siendo el número de participantes totales de 50, dos grupos de 25.

A través de la entrevista realizada, y según Gil y Martínez (2005) en su clasificación en cuanto a metodología, se puede decir que se hace uso de la Metodología de encuestas, tratándose de un tipo de muestreo no probabilístico. En este caso, es un muestreo causal puesto que se utiliza como muestra a individuos a los que se tiene fácil acceso. Asimismo, hay criterios de exclusión al haber elegido la muestra con esa edad concreta y centro educativo.

4. Aplicación y resultados

En este caso, es fundamental la elaboración de una evaluación diagnóstica a través de una entrevista inicial. Para ello, se plantearon unas cuestiones de forma que se pudiera establecer la relación que se pretende estudiar entre la Inteligencia Emocional y la expresión oral. La entrevista está compuesta de siete preguntas que deben responder en voz alta para conocer de dónde parte la muestra en cuanto a las emociones.

A partir de la entrevista, se plantea la intervención con los dos grupos de la muestra seleccionada. Asimismo, se recoge información a partir de materiales individuales y grupales que han realizado. Por otra parte, al final de la intervención se lleva a cabo la misma entrevista.

Y los datos presentados ambas permiten determinar que las emociones participan en el desarrollo de la expresión oral puesto que, gracias al trabajo de las mismas, finalmente se obtiene una evolución en cuanto a la expresión verbal.

A continuación, se muestra una tabla codificada en la que se incluye el análisis inicial deductivo y el final que se realizó al plantear las cuestiones y el análisis inductivo que se ha podido extraer tras la realización de la entrevista tanto en un momento inicial, es decir, previamente al trabajo de la propuesta como en un momento final, tras su finalización.

Tabla 1. Análisis preguntas iniciales y finales entrevistas. Tabla de elaboración propia (Anexo)

En cuanto al significado de la tabla presentada se puede decir que P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 es el número de cada pregunta. T1 y T2 es el momento en el que se responde a las cuestiones, es decir, antes de hacer con los alumnos la propuesta de Inteligencia Emocional o posteriormente. La separación entre A y B es la distinción entre ambos grupos de muestra, clase A (no se conoce a los alumnos previamente y no hay trabajo de emociones), aula B (se conoce a los alumnos y existe un trabajo previo de las emociones).

Hay una evolución entre las respuestas iniciales de la entrevista y las finales. Al principio, en varias preguntas se da una ausencia de respuesta que de ser debida a la falta de conocimiento. Sin embargo, después esto no ocurre ya que verbalizan mucho más las emociones y lo que deben hacer en las distintas situaciones.

5. Conclusiones

La escuela del siglo XXI debe adaptarse a la sociedad que está en continuo cambio. Por consiguiente, las necesidades y capacidades de los alumnos deben desarrollarse al máximo, siendo el contexto educativo capaz de dar respuesta a las múltiples demandas de su alumnado. Como afirman Vived y Liesa (2009):

La sociedad española del siglo XXI es una sociedad multiétnica, multirracial, plurilingüística, en definitiva, multicultural que exige de la escuela que socialice, escolarice, instruya y eduque a todos y cada uno de los educandos que recibe en sus aulas, independientemente de las circunstancias iniciales en las que lleguen al mundo educativo y de la cultura de origen que provengan. (p. 6)

Actualmente, no es suficiente con proporcionar conocimientos a los alumnos para que los discentes se desenvuelvan posteriormente en la sociedad. Hay que otorgarles estrategias que permitan un aprendizaje en el ámbito social y emocional. Tal y como expone Bisquerra (2003):

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 47)

Para obtener un resultado académico totalmente satisfactorio, hay que trabajar las competencias emocionales que van a influir en los resultados finales. La relación entre el lenguaje y las

emociones es evidente. Fernández-Berrocal, y Extremera (2002) afirman que “reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal” (p.2), ya que para lograr una expresión de las mismas es necesario su reconocimiento.

Tras el análisis de la entrevista inicial en la que los alumnos destacaban su inquietud y preferencia por trabajar individualmente para evitar que otros compañeros les molestaran, se reflexiona sobre las razones puesto que, en principio, se consideraba que no se fuera a dar esa preferencia. Del mismo modo, tanto la escuela inclusiva como el aprendizaje cooperativo que se realiza en el aula defienden que, gracias al trabajo en equipo, los alumnos se benefician. Como subraya Arnaiz (2003, p. 61) “la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes”. Sin embargo, estos niños no ven el beneficio y tras la propuesta siguen prefiriendo el trabajo individual. Quizá habría que plantearse una cuestión, ¿el trabajo diario del aula es muy individualista?

Finalmente, es significativo y, por tanto, se considera oportuno destacar que aún queda camino por recorrer y es necesaria una consciencia más significativa de las emociones y su influencia tanto para la vida social, como emocional sin olvidarse de la académica.

Como afirman Quintero, Samuel, y Medina (2015) “Hay que trabajar la inteligencia emocional para poder controlar nuestras emociones ante cualquier situación, llegando así a poder lograr la felicidad” (p. 100).

6. Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje*. (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436. Doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Gil, G. y Martínez M. (2005). Metodología de encuestas. En M.J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 381-438).

- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- Marbán, J., Robledo, P., Díez, C., García, J.N. y De Caso, A.M. (2009). Desarrollo emocional y social. En C. Martín y J.I. Navarro (Ed.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp.115-130).
- Mayer, J.D & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Quintero, A., Samuel, J. y Medina, L. (2015). Inteligencia emocional. *E-motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4, 92-101.
- Vived, E. y Liesa, M. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.

ANEXO: Tabla 1. Análisis preguntas iniciales y finales entrevistas. Tabla de elaboración propia.

UNIDADES DE ANÁLISIS	CODIFICACIÓN	ANÁLISIS DEDUCTIVO	ANÁLISIS INDUCTIVO
¿Cuándo me siento triste no sé decir qué me pasa?	P1.T1A/ P1.T2.A	Emociones (tristeza) Actuar conforme a la tristeza	Situaciones en las que se sienten tristes. Cuando estoy triste, se lo digo a mi madre.
	P1.T1B/ P1.T2.B		Acudir al vigilante del recreo. Sé lo que tengo que hacer: solucionarlo; hablando con el otro. Decir a los vigilantes del recreo.
¿A veces, no sé decir qué me pasa?	P2.T1A/ P2.T2.A	Mejor conocimiento de la emociones	Situaciones. Sé lo que me pasa.
	P2.T1B/ P2.T2.B		No dicen nada. Decírselo a los padres o a la profesora.
¿Me gusta más cuando trabajamos en equipo que cuando trabajamos solos?	P3.T1A/ P3.T2.A	Verbalizar preferencias de trabajo en grupo o individual	Muchos de forma individual (demasiados). Muchos de forma individual.
	P3.T1B/ P3.T2.B		Solo para que no molesten los compañeros. 21 de forma individual: porque nos molestan, no enredamos, dicen que hay que dibujar y hacer, estoy más tranquila.
¿Te pones nervioso cuando tienes que contar algo a los compañeros?	P4.T1A/ P4.T2.A	Emociones (nervioso)	Pocos se ponen nerviosos. Pocos se ponen nerviosos.
	P4.T1B/ P4.T2.B		Pocos se ponen nerviosos. 4 niños, muy pocos.

¿Cuándo cuento a los compañeros qué he hecho durante el fin de semana me siento contento?	P5.T1A/ P5.T2.A	Emociones (contento) Verbalizar emociones	Muy contento. Muy contento.
	P5.T1B/ P5.T2.B		Ausencia de respuesta. Muchos, 21.
¿Si a un compañero le pasa algo, lo ayudo?	P6.T1A/ P6.T2.A	Identificar emociones de los demás (tristeza)	Todos. 21.
	P6.T1B/ P6.T2.B		A través de un abrazo y un beso, le llevo a un vigilante del recreo, pregunto y hablo con él. Me gusta estar sola cuando estoy enfadada. Pregunto qué le pasa.
¿Te enfadas cuando a un compañero lo tratan mal? ¿Cómo crees que se siente?	P7.T1A/ P7.T2.A	Verbalizar emociones de los demás.	Tristeza, el daño no gusta a nadie. Triste.
	P7.T1B/ P7.T2.B		Nervioso, enfadado, triste. 16 se enfadan.

Vínculo de apego e inteligencia emocional

Attachment bond and emotional intelligence

Laura Gumiel Burgos

Resumen

La popularidad del constructo de Inteligencia Emocional (IE) ha aumentado en la comunidad científica, sobretodo porque se le atribuye influencia sobre prácticamente todos los campos en nuestras vidas, desde las relaciones interpersonales, al éxito profesional, pasando por la salud física y mental.

A la luz de las múltiples evidencias científicas de las últimas décadas, podemos afirmar que la socialización constituye los fundamentos sobre los que se irá desarrollando la IE. Además, también sabemos que el vínculo que forman los bebés durante los primeros años de vida con la persona cuidadora conforma la base de la socialización.

Por todo ello, desde el campo de la educación cada vez se hace más hincapié en las competencias emocionales. Eso se debe a que a pesar de que el aprendizaje socioemocional es posible durante toda la vida, hoy sabemos que la infancia reúne las características adecuadas que la convierten en el momento más apropiado para iniciar la educación emocional.

Teniendo en cuenta la importancia del vínculo con la persona cuidadora y que hoy en día las criaturas pasan gran parte de su infancia en instituciones educativas, en este trabajo se presenta una formación para profesionales de Educación Infantil, que además de la educación emocional incluye estrategias para facilitar la transición del hogar a la institución que viven las criaturas, salvaguardando el vínculo de apego en la medida de lo posible.

Haciendo uso de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la formación se ofrece en formato MOOC, para intentar cubrir de esta forma las demandas sociales contemporáneas de flexibilidad de los ritmos de aprendizaje, espacial y temporal.

Palabras Clave: Inteligencia/Educación Emocional. Educación Infantil. Formación docente en línea. Vínculo de apego.

Abstract

The Emotional Intelligence (EI) construct is becoming increasingly popular in the scientific community, mainly due to the influence it is believed to have on practically every area of our lives, from interpersonal relationships to professional success, including both physical and mental health.

As a result of the large body of scientific evidence accrued over the last decades, today it can be asserted that socialization constitutes the fundamentals on which EI will be developed. In addition, we also know that the attachment bond created between babies and their caregivers in the first years of life establish the basis for socialization.

Therefore, in the field of education an increasing focus is being placed on emotional competences, given that although socio-emotional learning is possible throughout life, childhood meets the requirements that make it the most appropriate period to begin emotional education.

Considering the bond with the caregiver as the basis of socialization and given that today many children spend a large part of their childhood in educational institutions, this work presents a training for Infant/Primary Education professionals, which includes emotional education, as well as strategies to facilitate the transition of children from home to the institution, while preserving the attachment bond as much as possible.

Making use of advances in information and communication technologies (ICTs), training is offered in MOOC format, in an effort to cover contemporary social demands for flexibility in spatial and temporal learning rhythms.

Keywords: Emotional Intelligence. Emotional Education. Infant Education. Online training for teachers. Attachment bond.

1. Presentación

Cada vez son menos los currículums escolares que priorizan los contenidos didácticos. Actualmente, estos últimos tienden a compartir el rol protagonista con la educación emocional.

Esto se lo debemos a la multitud de autores que durante las últimas décadas han hecho hincapié en considerar necesaria la intervención educativa para contribuir al desarrollo emocional (Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J., y García Navarro, E., 2015; entre otros).

En esta línea, un aspecto al que se debe prestar especial atención en las edades tempranas es el paso del hogar a la institución educativa (Bauer, Klammer y Veit, 2009;

Laewen, Andres y Hédervári, 2003), momento clave que marca un antes y un después en el desarrollo de una persona.

Para una criatura que sólo conoce su hogar, su contexto cercano y la compañía de su madre/padre u otras personas cuidadoras, el paso en soledad a un lugar totalmente desconocido y lleno de personas extrañas puede ser una experiencia muy estresante y traumática, que además puede acarrear consecuencias negativas en su desarrollo socio-emocional y en su vínculo con la persona de apego.

Este documento resalta la trascendencia de realizar la transición descrita atendiendo a las necesidades de las criaturas y reconoce la importante influencia que tiene la figura del docente durante dicho proceso y en general, en la educación temprana.

En base a lo anterior y con intenciones de fomentar una base sólida para el desarrollo socioemocional de niños y niñas, creemos necesaria la mejora de la alfabetización emocional en la comunidad educativa. Para ello presentamos una formación de educación emocional destinada a los profesionales de educación infantil.

Acorde con la sociedad del conocimiento, dicha formación se propone en el formato de un MOOC (Massive Open Online Course, en castellano un Curso En-línea Masivo y Abierto), para ofrecer a los discentes la flexibilidad espacial y temporal y fomentar el aprendizaje autónomo durante toda la vida.

2. Objetivos

El objetivo principal es mejorar la educación emocional y facilitar una base para el desarrollo de las competencias socioemocionales desde la primera infancia, fomentando así la salud mental y física, el bienestar y la felicidad de las personas.

Los objetivos específicos para ese fin son:

- (A) Potenciar el conocimiento de los profesionales de la educación sobre la IE y concienciar sobre la influencia que tiene su desarrollo en la vida de las personas.
- (B) Fomentar las aplicaciones educativas de la IE.
- (C) Difundir los beneficios del periodo de adaptación (o perjuicios que derivan de la ausencia de esta práctica).
- (D) Dotar de orientaciones y pautas para poner el periodo de adaptación en práctica en las instituciones educativas.
- (E) Fomentar la formación profesional a lo largo de la vida mediante herramientas y prácticas innovadoras.

(F) Crear una comunidad de aprendizaje, donde mediante la interacción en la plataforma, se dé un intercambio de experiencias y prácticas de educación emocional, creando conjuntamente una base de datos de la cual se puedan beneficiar sus usuarios.

3. Marco Teórico

3.1. Bases del desarrollo de la Inteligencia Emocional

Bisquerra-Alzina et al. (2015), apuntan a una íntima relación entre el temperamento y el desarrollo evolutivo de la IE. Para ello se apoyan en las revisiones realizadas por diversos autores a la hipótesis de Zeidner et al. (2003; citado en Bisquerra-Alzina et al., 2015), la cual considera al temperamento como piedra angular de la personalidad, que podría ser la base sobre la que se desarrolla la IE.

Estudios como el realizado por Ciarrochi, Chan y Caputi (1999; citado en Gumiel Burgos, 2019), relacionan la IE con medidas de personalidad (como la empatía) u otras medidas criterio (como la satisfacción con la vida o la calidad de las relaciones sociales) y con la capacidad de las personas para manejar sus estados de ánimo.

Igualmente es necesario mencionar la importante influencia que ejerce el contexto en el que la persona se desarrolla, de esta forma Mulsow (2008) afirma:

“la articulación entre ambos aspectos persona-medio es vital para generar espacios que permitan un buen desarrollo emocional, el que a su vez conllevará a la persona a situarse en su contexto desarrollando competencias socio-emocionales que le permitan afrontar el medio con las características actuales; dinámico, cambiante, competitivo y globalizante, con competencias personales adecuadas a dicho contexto”.

En base a lo expuesto hasta ahora, sabemos que aunque las bases sobre las que se irá desarrollando la personalidad ya están escritas en los genes (el temperamento), su desenlace estará condicionado por el contexto y sobretodo, por aquel que predomina durante los primeros años de vida. Visto que la personalidad y el temperamento condicionan nuestros hábitos (la manera habitual de sentir, pensar y actuar de las personas), es conveniente su optimización desde la infancia.

Llegado a este punto, al igual que Ato Lozano, González Salinas y Carranza Carnicero (2004), estamos de acuerdo con los psicólogos del desarrollo, que afirman que los factores que condicionan el desarrollo de la autorregulación en la infancia tienen origen endógeno (maduración de redes atencionales) y exógeno (destaca el papel de padres y madres como guías en el proceso).

3.2. Escolarización e inteligencia emocional

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en el segundo ciclo de educación infantil (de 3 a 5 años) ya hay una tasa de escolarización muy próxima al 100%. Durante el curso 2016-17, el 96,3% de las criaturas de 3 años fueron escolarizadas. Igualmente, la escolarización en el primer ciclo de educación infantil (de 0 a 2 años) ha aumentado considerablemente; en ese mismo curso, la tasa neta de escolarización de criaturas de 1 año se elevó al 38,4%.

En consecuencia, considerando que la escolarización se da sobre todo entre las edades de uno a tres años, Gumiel Burgos (2019) afirma que la transición que viven niños y niñas coincide con una fase crítica en su desarrollo y, apoyándose en la literatura existente hasta la fecha, sintetiza las siguientes implicaciones:

La reestructuración cerebral o poda sináptica que tiene lugar entre los dos y tres años, a la cual sólo sobreviven las conexiones neuronales activadas y bien consolidadas gracias a la interacción de factores genéticos y ambientales. De este modo se conforma la base sobre la que se analizarán las experiencias futuras y se asentarán los nuevos aprendizajes; la cual también será la base sobre la que se desarrollará la IE.

Los dos primeros años de vida constituyen un periodo especialmente sensible para el desarrollo de diversos constructos directamente relacionados con la IE. Entre ellos se encuentran el desarrollo del lenguaje, la modulación de las emociones, los procesos de atención y percepción y el desarrollo social.

Asimismo coincide con el periodo sensible para la formación del vínculo de apego, vínculo afectivo de corte etológico que crea el bebé con las personas cuidadoras y que tiene una importante función adaptativa. Ese periodo, que se extiende aproximadamente entre los seis meses y los dos o tres años, establecerá un precedente para los vínculos futuros en la vida, es decir, constituye una base fundamental de la socialización.

Además de eso, la teoría del apego que John Bowlby expuso por primera vez en 1958 se ha convertido en un referente para ayudar a comprender los procesos de regulación emocional, ya que a partir de las diversas relaciones de apego se crearán los “Modelos Internos Activos” (del inglés: internal working models). Estos modelos son creencias sobre sí mismo, sobre las demás personas y sobre las relaciones, y serán los que guíen la regulación psicológica, las relaciones interpersonales y las relaciones íntimas en la adolescencia y en la etapa adulta (Páez, Campos, Zubieta y Casullo, 2009).

3.3. Periodo de adaptación

Un proyecto de investigación realizado en la Freie Universität de Berlín durante los años ochenta puso en evidencia las consecuencias negativas que tiene para niños y niñas la transición del hogar a la institución educativa sin realizar un periodo de adaptación.

Según Laewen (2006; citado en Braukhane y Knobloch, 2011) los resultados mostraron que aquellas criaturas que no fueron acompañadas por la persona de apego durante un periodo inicial, enfermaron durante los primeros siete meses hasta cuatro veces más que los niños que pasaron dicho periodo junto a su persona de apego. Además, los primeros se mostraron mucho más temerosos y presentaron menor interés de exploración del nuevo entorno. Ese mismo estudio, también constató que especialmente los menores de dos años manifestaron inferiores niveles de desarrollo y relaciones más conflictivas con la persona de apego.

A partir de las conclusiones citadas, INFANS (Institut für angewandte Sozialisationsforschung/ Frühe Kindheit e.V., en castellano Instituto de investigación aplicada sobre socialización y primera infancia) diseñó en los noventa un “modelo de adaptación” basado en la teoría del apego de John Bowlby. Aunque fue más tarde, con la publicación de la obra de Hans Joachim Laewen, Beate Andres y Eva Hédervári en 2003, que este modelo tuvo mucha más resonancia y se extendió por las instituciones educativas alemanas.

Mediante el conocido como el Modelo de Adaptación Berlinés (MAB a partir de ahora), se prioriza el refuerzo del vínculo entre la criatura y la persona cuidadora de la institución educativa, antes de que la primera se separe de su principal persona de apego (y no al revés). Esto es muy importante porque será sólo a partir de un puerto seguro (una persona de apego), que el menor se llenará de valor para explorar el mundo y su nuevo entorno, el jardín de infancia, y para vivir nuevas experiencias (Bauer, Klamer y Veit, 2008).

Este proceso consta de varias fases y sus características principales son, entre otras, que se da en todo momento con la misma persona educadora, no se produce separación de la persona de apego al menos durante los primeros 3/5 días y la duración de la separación a partir de ese momento aumenta paulatinamente, atendiendo a los ritmos y necesidades de la criatura, pudiendo extenderse el proceso completo durante semanas hasta llegar a la escolarización normal.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos parece sorprendente que el sistema educativo español no preste la atención que este tema merece. Además, tras una breve revisión de

algunos de los centros educativos que sí priorizan esta práctica, a excepción de los centros de la capital de la Comunidad Foral de Navarra con lo que denominan “Periodo de Acogida”, el resto de ejemplos excluye a las familias del proceso (que además, también pasan por una adaptación, ya que no es fácil delegar la educación de un/a hijo/a a desconocidos/as).

4. Aportación al campo de estudio

Después de haber presentado el vínculo de apego como uno de los pilares fundamentales de la IE, nos parece primordial orientar las acciones a salvaguardar dicho vínculo y fomentar el desarrollo emocional desde el primer día que la criatura entra en contacto con cualquier institución educativa.

Para ello, creemos necesaria una alfabetización emocional a todos los niveles sociales, empezando por los adultos, para poder alcanzar así a las nuevas generaciones. Los destinatarios prioritarios de la educación emocional en este sentido son educadores/as, profesores/as, profesionales técnicos de jardín de infancia, padres, madres e incluso abuelos y abuelas u otras personas con una relación significativa con el niño.

Nos parece apropiado empezar esta ardua tarea por las personas profesionales de la educación, y para ello hemos diseñado un curso llamado “Educación Emocional en Infantil: desde el primer día” (abreviado EEI). Además de sensibilizar sobre la importancia de la educación emocional y la relevancia del periodo de adaptación, este curso pretende dotarles de conocimientos, herramientas y habilidades, para que sean capaces de adaptar cada situación desde las posibilidades que les ofrece el entorno en el que se encuentran, para fomentar el desarrollo emocional desde la infancia.

El curso cuenta con 7 módulos y cada uno de ellos incluye un videotutorial, una lección, documentos adicionales y un foro:

1. Módulo 0. Bienvenida al curso.
2. Módulo 1. Inteligencia emocional y educación infantil en el s.XXI.
3. Módulo 2. Educación emocional.
4. Módulo 3. Las emociones y el acompañamiento.
5. Módulo 4. Paso a la institución educativa ¿Cómo hacerlo?
6. Módulo 5. Periodo de adaptación colectivo e individual.
7. Módulo 6. Día a día en el centro educativo.
8. Módulo 7. Actividades y dinámicas prácticas de educación emocional.

El formato de MOOC pretende facilitar la tarea a los discentes y hacer la formación más atractiva gracias a sus características, que implican la posibilidad de incluir material

audiovisual diverso (vídeos, presentaciones, texto, etc.) y múltiples enlaces a otras fuentes, para que cada alumno/a profundice en los aspectos que más le interesan. Esto pretende atender a las necesidades específicas de cada centro o cada profesional, ya que habrá quien esté interesado en el contenido teórico (para fundamentar su estrategia futura) o sin embargo, otras personas contarán con los conocimientos claves pero quizás necesiten profundizar en las posibles estrategias.

5. Reflexiones

Los datos resultantes de las investigaciones realizadas en Alemania exponen los beneficios que conlleva la puesta en práctica de un periodo de adaptación, a la hora de cimentar una base que favorezca el desarrollo emocional sano de niños y niñas. Su objetivo primordial, como ya hemos visto en el MAB, debería ser favorecer un proceso lo más positivo posible, intentando crear un vínculo entre la persona cuidadora de la institución y la criatura, antes de que tenga lugar la separación de la persona de apego.

Aunque el MOOC que propone este documento va dirigido a los profesionales de la educación, no se debe olvidar la alfabetización emocional de otras personas del entorno infantil. De esta forma, teniendo en cuenta la envergadura de la tarea conjunta de familiares y profesionales de la educación, la importancia que los autores le otorgan al contexto y la influencia que tienen los padres y las madres como guías del proceso de autorregulación en la infancia, concluimos que este curso debería ir complementado por acciones adicionales, como por ejemplo otro curso o taller emocional para familias y en el mejor de los casos, un plan de acción referente al periodo de adaptación desde la propia institución educativa.

Es necesario apuntar que somos conscientes de las diferencias socio-económicas existentes entre Alemania (país del cual hemos extraído el ejemplo del MAB) y España; aún así, creemos firmemente que es posible adaptar un modelo a la realidad educativa y socio-económica española, que sea capaz de cubrir las necesidades de los más pequeños de una forma más favorable a como se está haciendo hasta el momento en la mayoría de las instituciones educativas.

6. Referencias

Ato Lozano, E., González Salinas, C., y Carranza Carnicero, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales De Psicología*, (vol. 20, nº1), 69-79. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>

- Bauer, M., Klamer, K., y Veit, M. (2009). "So gelingt der Start in die Kita!" Bindungsorientierte Eingewöhnung. Recuperado de <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1985.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J., y García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.
- Bowlby, J. (1999). Attachment and loss. New York: Basic Books.
- Braukhane, K., y Knobloch, J. (2011). Das Berliner Eingewöhnungsmodell- Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. Recuperado de https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf
- Gumiel Burgos, L. (2019). Inteligencia Emocional en Educación Infantil: MOOC para formación de profesores. (Trabajo Fin de Grado, UNED, España)
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios. (Fichero de datos). Recuperado de <http://www.ine.es>
- Laewen, H., Andres, B., y Hédervári, É. (2003). Die ersten Tage - Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4ª Edición, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Mulsow G., G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. Educação [En Línea], 61-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/848/84806409/>
- Páez, D., Campos, M., Zubieta, E., y Casullo, M. (2009). Vínculo de Apego e Inteligencia Emocional: Estado de la cuestión y el instrumento de Medición de M.M. Casullo. Recuperado de https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504264/Apego+e+IE+Avances_Paez+et+a_2009l.pdf

Educación emocional y proyecto de convivencia
Emotional education and coexistence project

Èlia López-Cassà
Núria Pérez-Escoda
Universidad de Barcelona

Resumen

En esta comunicación se presenta la experiencia de un centro educativo que contempla la educación emocional como eje central del proyecto de convivencia. Se muestra la línea de trabajo desarrollado en el centro con el alumnado, docentes y otros agentes de la comunidad educativa.

Con esta aportación se pretende dar a conocer la educación emocional como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado y contribuir hacia una mejor convivencia escolar.

Desde la administración educativa se exige la necesidad de elaborar planes de convivencia como medida de prevención de conductas violentas y agresivas hacia el desarrollo de una convivencia pacífica en los centros. Este sentido el CEIP Can Parera se muestra como un ejemplo que toma la educación emocional como eje central del plan de convivencia.

La educación emocional contribuye al bienestar personal y social fomentando el desarrollo de la competencia emocional como forma de empoderar a los niños y niñas para crecer en mejores condiciones para hacer frente a los retos de la vida cotidiana. Se trata de aprender a convivir, es decir, de aprender a vivir con los demás y con uno mismo. Ello supone, educar desde la construcción personal y social, el diálogo compartido, el respeto, la empatía, la compasión, etc., aspectos que se desarrollan en el marco de la educación emocional.

En este trabajo se expone una experiencia en la cual la educación emocional es un eje transversal en la escuela, forma parte de la línea pedagógica y curricular del centro.

Palabras clave

Educación emocional, formación, convivencia escolar, proyecto, competencia emocional

Abstract

This communication presents the experience of an educational center that contemplates emotional education as the central axis of the coexistence project. It shows the line of work developed in the center with students, teachers and other agents of the educational community.

This contribution is intended to raise awareness of emotional education as a strategy to promote the development of emotional skills in students and contribute towards a better school life. From the educational administration, the need to develop coexistence plans is demanded as a measure of prevention of violent and aggressive behaviors through the development of a peaceful coexistence in the centers. In this sense, the CEIP Can Parera is shown as an example that takes emotional education as the central axis of the coexistence plan.

Emotional education contributes to personal and social well-being by promoting the development of emotional competence as a way to empower children to grow in better conditions to face the challenges of everyday life. It is about learning to live together, that is, learning to live with others and with oneself. This involves educating, from personal and social construction, shared dialogue, respect, empathy, compassion, etc., aspects that are developed within the framework of emotional education. This work presents an experience in which emotional education is a transversal axis in the school; it is part of the pedagogical and curricular line of the center.

Keywords

Emotional education, training, coexistence, project, emotional competence

1. Introducción

La convivencia escolar es considerada como la práctica de las relaciones entre personas (Aldana, 2006), con la finalidad de construir valores, actitudes personales y sociales que pongan en juego la participación democrática, el respeto, la práctica de los derechos humanos, entre otros aspectos (Camacho, Ordonez, Roncancio y Vaca, 2017).

El proyecto de convivencia tiene como finalidad fundamental el educar íntegramente al alumnado y establecer estrategias preventivas o de intervención que contribuyan a la mejora del clima relacional. En el BOE (Boletín Oficial del Estado) se indica que el proyecto de convivencia debe incluirse en el Proyecto Educativo de Centro (Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, 8/2013 de 9 de diciembre; BOE núm. 106) y éste debe desplegar las acciones educativas que fomenten el buen clima en un

centro. Dentro de los ejes propuestos para desplegar el proyecto de convivencia destaca la educación emocional.

Según Campos (2010) y López de Mesa, Carvajal, Soto y Urrea (2013), los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado. Así pues, si existe la presencia de la violencia, ya sea de cualquier tipo, resulta perjudicial para el aprendizaje y el clima relacional entre los miembros de la comunidad escolar. Si recogemos las aportaciones de Collell y Escudé (2000), Rodríguez Gómez (2008), Bisquerra (2014), Filella, Ros-Morente, Rueda, Solano y Minguella (2016), la educación emocional puede evitar comportamientos impulsivos y agresivos, acoso escolar, exclusión social entre el alumnado, burnout del profesorado, etc. y su influencia es positiva en la convivencia escolar como conjunto (Camacho, Ordonez, Roncancio y Vaca, 2017).

Bisquerra (2000, p. 203) define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”. El enfoque de la educación emocional se centra en el desarrollo de las competencias emocionales como elemento central de la convivencia y de las relaciones interpersonales. Los beneficios de la educación emocional en el sistema educativo favorecen el desarrollo de las competencias emocionales y a la mejora de la convivencia humana (Bisquerra, 2008).

De acuerdo con Berastegui (2015) la educación emocional facilita recursos y estrategias que permiten a los alumnos adaptarse a las situaciones y experiencias de la vida. Es una forma de prevención primaria inespecífica que fomenta las tendencias constructivas y minimiza las destructivas (estrés, depresión, ansiedad, violencia, bullying, etc.) a la vez que contribuye a generar un clima favorable.

Una forma de llevar a cabo la educación emocional es mediante la implementación de programas educativos que desarrollen las competencias emocionales y que puedan incluirse dentro de los proyectos de convivencia de los centros educativos.

Las competencias emocionales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 8). El modelo pentagonal de competencias emocionales que ofrecen estos autores se estructura en cinco competencias: conciencia emocional, regulación

emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Para orientar su puesta en práctica y elaborar programas de educación emocional en los centros educativos deben considerarse aspectos como la definición de objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación, etc. Se hace una propuesta de los objetivos y contenidos curriculares más apropiados para desarrollar de los 3 a los 16 años en Pérez-Escoda y Filella (2019).

Así pues, el proyecto de convivencia supone analizar la identidad del centro educativo, en qué valores se sustenta y cómo integra la educación emocional en el desarrollo humano y en la convivencia mediante prácticas visibles de todos y cada uno de los participantes (López Cassá, 2017).

En definitiva, la educación emocional tiene un papel importante desde la educación infantil hasta la vida adulta. Implementar la educación emocional en un centro supone atender al desarrollo humano. La experiencia de la escuela Can Parera tiene en cuenta estos elementos y permite visibilizar la concreción de un proyecto de convivencia.

2. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de un centro educativo público que contempla la educación emocional como eje central del proyecto de convivencia y como estrategia para el desarrollo humano.

3. Contexto

El proyecto de convivencia es un documento de carácter obligatorio y éste debe concretar las acciones que adopta el centro educativo para fomentar la convivencia educativa. Uno de los ejes que dan sentido al proyecto de convivencia es, como se ha dicho, la implementación de programas de educación emocional. La escuela Can Parera es una muestra de cómo puede conseguirse. Su trabajo se sustenta en el marco teórico de la educación emocional de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Can Parera es una escuela pública de educación infantil y primaria de la localidad de Montornés del Vallés de la comarca del Vallés Oriental y provincia de Barcelona. Cuenta con 415 alumnos de 3 a 12 años de edad y con una plantilla de 30 maestros.

Se trata un centro educativo que no había recibido previamente ningún tipo de formación sobre la educación emocional, por lo que no se había introducido ningún tipo de práctica dentro del ámbito escolar. La necesidad de la educación emocional surge cuando tiene que elaborarse obligatoriamente el proyecto de convivencia, y como

consecuencia surge la inquietud sobre cómo fomentar una transferencia real en el aula, centro y entorno educativo.

Se considera que se trata de un caso interesante que permite mostrar una realidad educativa que ha elaborado su proyecto de convivencia desde la sensibilización, reflexión, toma de decisiones y participación activa de la comunidad educativa.

4. Aplicación y resultados

En este apartado se presenta la experiencia llevada a cabo, así como los resultados obtenidos a lo largo de estos seis años en la escuela Can Parera.

4.1. La experiencia

La educación emocional se introdujo en el centro educativo en el curso académico 2012-2013, coincidiendo con en el momento que por normativa se plantea la necesidad de proceder a la elaboración y desarrollo del proyecto de convivencia.

Tanto el equipo directivo como el claustro de profesores se muestran sensibles a comprender qué supone este proyecto para un centro, cómo puede desarrollarse, qué cambios surgirán, etc. Inicialmente podría describirse la situación como una suma de dudas, incertidumbres y resistencias que deben irse canalizando mediante reuniones pedagógicas en el centro para tomar decisiones conjuntas y participativas con toda la comunidad educativa.

Para ello se determinaron las siguientes acciones:

-Introducción de la educación emocional, sensibilizando a la comunidad educativa de su importancia para el desarrollo emocional de la persona y cómo herramienta para el proyecto de convivencia. De ello se desprende la necesidad de la formación y la información a todos los agentes educativos impartida por un formador experto en el tema. Desde el centro se realiza una formación teórico-práctica a todo el profesorado, invitando a todo el personal del centro interesado. Paralelamente, se realizan talleres y conferencias para las familias y educadores que trabajan en el centro sobre temas tales como la gestión de las emociones, autoestima y empatía, comunicación asertiva, resolución de conflictos de forma pacífica, etc.

-Diseño de una programación de educación emocional desde Parvulario-3 años hasta 6º curso de educación primaria para su implementación en un espacio curricular semanal, denominado Educación emocional-Tutoría. Para su elaboración se utilizan materiales de consulta del GROU (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, siguiendo el modelo teórico de la educación emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). En las propuestas se incluyen actividades para compartir con la

familia y entorno mediante las secciones “Ponemos en práctica” y “la entrevista, con el desempeño de temas de educación emocional vinculados con la mejora de las relaciones interpersonales.

-Implementación de la programación de educación emocional en las sesiones de tutoría. Estas prácticas se realizan con el apoyo y asesoramiento de un formador experto para que el docente-tutor pueda “aprender por modelaje” cómo llevarlas a cabo y desarrollarlas posteriormente de forma autónoma.

-Constitución de un grupo impulsor y de la comisión de convivencia, formado por maestros, alumnos y familias con la finalidad de identificar los puntos fuertes y débiles respecto a la convivencia del centro, propuestas de actuaciones generales y específicas para mejorar el clima y bienestar del centro, aprobación del proyecto de convivencia y evaluación del programa de educación emocional, entre otros aspectos.

-Organización de espacios de comunicación y diálogo con los maestros, alumnos y familias mediante reuniones presenciales, seminarios de trabajo, entrevistas y cuestionarios para escuchar las necesidades y satisfacciones sobre la educación emocional y el proyecto de convivencia.

-Difusión y conocimiento del proyecto. La escuela Can Parera ha hecho difusión de su línea de trabajo en el entorno participando en las sesiones de trabajo del Plan Educativo de Entorno y, a la vez, en las jornadas de mediación que se realizan en el municipio. Además de darse a conocer en las plataformas y redes sociales (Web y Facebook), así como a través de los medios de comunicación local (TV y prensa).

Actualmente, Can Parera ha sido reconocido como centro referente en educación emocional y convivencia por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

4.2. Resultados

Durante la experiencia se han obtenido un conjunto de evidencias recogidas mediante cuestionarios, entrevistas y espacios de discusión entre el alumnado, profesorado y familias.

El alumnado se muestra satisfecho con la educación emocional, destaca que les ayuda a reconocer sus propias emociones y las de los demás, gestionar mejor las emociones y entender la perspectiva del otro cuando tienen que resolver los conflictos. Son más conscientes de lo que pasa en su entorno y sensibles a las situaciones que les envuelven en su vida escolar, resolviendo mejor sus conflictos. La parte que desearían mejorar es poder transferir la educación emocional con la participación absoluta de las familias.

El profesorado valora positivamente la formación realizada y la programación llevada a cabo, destacando el interés y motivación del alumnado. Los espacios de educación emocional han tenido un formato mucho más definitivo con la práctica de la educación en la vida escolar. Resaltan la necesidad de tener más espacios de discusión y reflexión sobre la puesta en práctica del proyecto de convivencia y para poder formarse más ampliamente sobre la educación emocional. Consideran que este tema ocupa un espacio educativo en el centro y que éste forma parte de la identidad de la escuela.

Las familias y agentes educativos del centro valoran positivamente los talleres y las informaciones que reciben sobre la educación emocional. Se destaca que el nivel de participación de los padres y madres en estos espacios educativos es uno de los aspectos a mejorar. Hay poca representación de ellos y la escuela trabajará para poder acercar más a las familias al centro.

5. Conclusiones

Se ha expuesto un ejemplo real de cómo introducir la educación emocional en el centro educativo y su inclusión en el proyecto de convivencia. Ha sido un trabajo predominado por una sensibilización colectiva, formación, reflexión y toma de decisiones que pone en relevancia el papel de la educación emocional en el desarrollo de la persona y en la convivencia.

El proceso es lento, y los resultados, aunque tarden en llegar, son positivos y constructivos favoreciendo unas prácticas educativas que se extienden a toda la comunidad educativa.

La educación emocional es, una vez más, un aprendizaje que debe durar toda la vida. Si este aprendizaje se impulsa desde los centros educativos, tendremos una gran ventaja para construir una sociedad basada en el respeto y la convivencia pacífica.

De todo ello, se desprende que la educación emocional es un elemento clave en la formación y desarrollo integral de la persona. Además de ser un factor esencial en la mejora del aprendizaje y rendimiento escolar, contribuye decididamente a una ciudadanía más comprometida, a una convivencia democrática y pacífica con los demás.

6. Referencias

- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 21-31
- Berastegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Tesis doctoral. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. La perspectiva de las competencias emocionales*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J.M. y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Camacho Bonilla, N.M., Ordonez Leon, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: org/10/18359/reds.2649.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista La Educación*, 143, 1-14.
- Collell, J. y Escudé, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). *ICVE Revista Estudis de la violència*, (1) [En línia]. Recuperado de <http://www.xtec.cat/jcollell/AP%20ICEV.pdf>
- Filella, G., et al. (2016) Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 301-314.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 106, de 4 de maig de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- López Cassà, È (2017). Claves para la educación emocional en el proyecto de convivencia del centro. *Revista Educación 3.0* [En línia]. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional-proyecto-convivencia-centro/>
- Lopez de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M. y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (3), 383-410. *Pedagogía*, (359), 21-31
- Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10 (24), 23-44
- Rodríguez Gómez, J. M^a. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 11 (3), 37-42. Recuperado de <http://www.aufop.com/>

La música como recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales durante la adolescencia.

Music as a resource to develop socio-emotional competences during adolescence.

Salvador Oriola Requena

Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Resumen

La adolescencia es una etapa vital caracterizada por numerosos cambios que se dan tanto a nivel físico como cognitivo. La música debido a su multifuncionalidad es uno de los recursos que más utilizan los adolescentes para adaptarse o hacer frente a estos nuevos cambios; con música pueden cambiar su estado de ánimo, revivir momentos, aislarse de los problemas cotidianos, relacionarse con iguales... El presente estudio tiene como objetivo recopilar y mostrar diferentes experiencias profesionales llevadas a cabo con adolescentes en las que la educación musical ha contribuido al desarrollo de competencias socioemocionales. Entre los resultados obtenidos destacan por ejemplo que un adolescente que forma parte de una agrupación musical (banda o coral) obtiene unos resultados significativamente superiores en todas las competencias emocionales propuestas por el modelo GROPE, o que la realización de un buen análisis formal puede cambiar la predisposición positiva que los adolescentes tienen hacia géneros musicales en los que predominan mensajes nocivos que fomentan el sexismo o el machismo. Ante los resultados obtenidos se puede afirmar que la educación musical durante la adolescencia puede servir como recurso para el desarrollo de competencias intrapersonales e interpersonales, las cuales son muy significativas durante una etapa vital tan dinámica.

Palabras clave: adolescencia, educación musical, educación emocional, competencias socioemocionales

Abstract

Adolescence is a vital stage characterized by numerous changes that occur both physically and cognitively. Music because its multifunctionality is one of the resources that teenagers use most to adapt or cope with these new changes; with music they can change their mood, relive moments, isolate themselves from everyday problems, interact with equals... The present study aims to collect and show different professional

experiences carried out with adolescents in which music education has contributed to the development of socio-emotional competences. Among the results obtained, for example, a teenager who plays in a music ensemble (band or choral) obtains significantly better results in all the emotional competences proposed by the GROPE model, or that doing a good formal analysis can change the positive predisposition that adolescents have towards musical genres in which harmful messages encourage sexism or male chauvinism. Because of the results obtained, it can be affirmed that music education during adolescence can serve as a resource to develop intrapersonal and interpersonal skills, which are very significant during such a dynamic vital stage.

Keywords: *adolescence, music education, emotional education, socio-emotional competences*

1. Introducción

La adolescencia es una etapa vital llena de cambios, contradicciones, tentativas y tendencias, en la que la vertiente socioemocional de cada uno, debido a tal dinamismo, se verá influida de forma significativa. Con el desarrollo del pensamiento abstracto aspectos como la autoestima, la relación entre iguales o la autoregulación emocional adquirirán una especial relevancia ya que los adolescentes empezarán a ser conscientes de la importancia que todo ello tendrá a lo largo de sus vidas.

Por esta razón los jóvenes necesitan herramientas que les ayuden a adaptarse a esta nueva situación que nunca antes habían experimentado. Entre éstas, destaca el uso de la música.

De acuerdo con Oriola y Gustems (2015) la música durante la adolescencia se convertirá en un efectivo recurso para el desempeño de funciones tan importantes como por ejemplo:

- La regulación emocional: la música sirve para evocar y despertar respuestas afectivas así como como instrumento para autocontrolar el nivel de arousal. También puede ayudar a intensificar las emociones cotidianas y mejorar los estados de ánimo (Juslin y Sloboda, 2010).
- La memoria y evocación emocional: los adolescentes suelen vincular canciones a situaciones vividas, a las que atribuyen un significado especial, por ello cada vez que quieren rememorar dichas situaciones y sentir las emociones experimentadas, vuelven a escuchar la misma canción (Flores, 2008).

- **Entretener y distraer:** la música es una de las actividades favoritas de los adolescentes para pasar el tiempo y hacer frente al aburrimiento, así pues muchas actividades de ocio y entretenimiento en esta etapa vital giran en torno a aspectos musicales, como puede ser cantar canciones de sus grupos favoritos o bailar en discotecas.
- **Acompañamiento de otras tareas:** la cantidad de tiempo que se dedica a escuchar música va en alza, debido al aumento del uso de dispositivos móviles, cosa que permite al adolescente acompañar con música todas aquellas actividades que realiza con el ordenador portátil o con el móvil (Miranda, 2013).
- **Establecer y consolidar relaciones interpersonales:** la música sirve como nexo de unión entre el grupo de iguales y amigos. En la adolescencia, los gustos musicales sirven para darse a conocer y conocer mejor a los demás. Tener los mismos gustos musicales, significa mucho más que coincidir por lo que respecta a una valoración estética, es sinónimo de atracción social ya que se comparten puntos de vista, valores, creencias, formas de vestir, etc. (Selfhout, Branje, ter Bogt, y Meeus, 2009).
- **Formación y consolidación de la identidad:** los gustos musicales de cada persona representan un componente más de su propia identidad. El adolescente se identifica con el género musical que le gusta, con su grupo favorito, con un cantante..., lo cual se manifiesta en muchas ocasiones a través de elementos extramusicales como puede ser la forma de vestir, su peinado, la ideología, el comportamiento, etc. De esta forma reafirman su personalidad y su identidad ya sea de tipo étnico, cultural, de género o colectiva (Rentfrow, 2012).

Ante todas estas funciones no es de extrañar que los adolescentes señalen la música como una de sus actividades favoritas situándola en un nivel similar al del uso de redes sociales o compartir tiempo con amigos. Por esta razón los docentes debemos aprovechar la fuerte atracción que sienten los adolescentes por la música para conseguir y desarrollar diferentes objetivos tanto pedagógicos como personales.

En nuestro caso hemos llevado a cabo dos experiencias que consisten en:

- Un estudio no experimental o ex post facto, concretamente de tipo descriptivo y comparativo-causal. En el que se ha valorado el desarrollo de competencias emocionales en un grupo experimental formado por adolescentes componentes de agrupaciones musicales y un grupo control extraído de dos investigaciones con adolescentes no músicos.

- Un estudio en el que se han comparado las emociones que experimentan un grupo de adolescentes ante la escucha de músicas comerciales actuales. Para ello se ha llevado a cabo un pre test para conocer las emociones que los adolescentes sienten ante la música comercial actual y después de que los alumnos recibieran 10 sesiones de formación en educación emocional y coeducación se ha realizado un post test.

2. Objetivo

El objetivo de la presente investigación es conocer, a través de dos experiencias llevadas a cabo con adolescentes, cómo la música contribuye en la adquisición y el desarrollo de competencias socioemocionales.

3. Contextos de aplicación

La primera experiencia se ha llevado a cabo en un contexto de educación musical no formal, en el que la muestra está formada por un grupo experimental de 660 participantes músicos, 237 (35,9%) hombres y 423 (64,1%) mujeres, y dos grupos control formados por 1105 y 658 adolescentes. La edad media de la muestra total es de 14,26 años (DT=2,29).

La segunda experiencia se ha llevado a cabo en un contexto de educación musical formal, concretamente en la asignatura de música de secundaria, en el que la muestra está formada por 387 participantes, 184 hombres y 203 mujeres. La edad media es de 14.59 (DT=0,862).

3. Aplicación y resultados

En la primera experiencia, para valorar el desarrollo de competencias emocionales, se ha pasado el QDE-Sec del GROPE (Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008), al grupo experimental y los resultados se han comparado con los resultados de dos investigaciones diferentes:

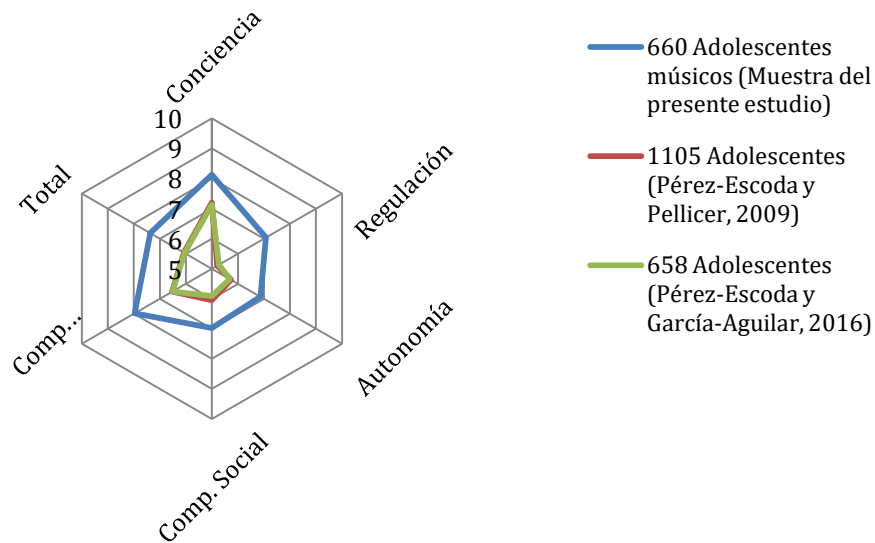


Figura 1. Comparativa de los resultados obtenidos con el QDE-Sec por diferentes estudios y la muestra de nuestro estudio.

Como se puede observar en la Figura 1, los resultados obtenidos por el grupo experimental se sitúan más de un punto por encima de las investigaciones con adolescentes no músicos, llegando incluso a una diferencia de 1,8 en la dimensión referente a la regulación emocional.

En la segunda experiencia, los alumnos participantes han indicado a través del círculo circuplejo de las emociones de Russell (1980), las emociones que les suscitaba la música que escuchaban (10 canciones más escuchadas de Spotify durante 2018). El primer test se pasó al comienzo del curso y el segundo test a finales del primer trimestre cuando los alumnos habían recibido 10 sesiones de educación emocional y coeducación.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

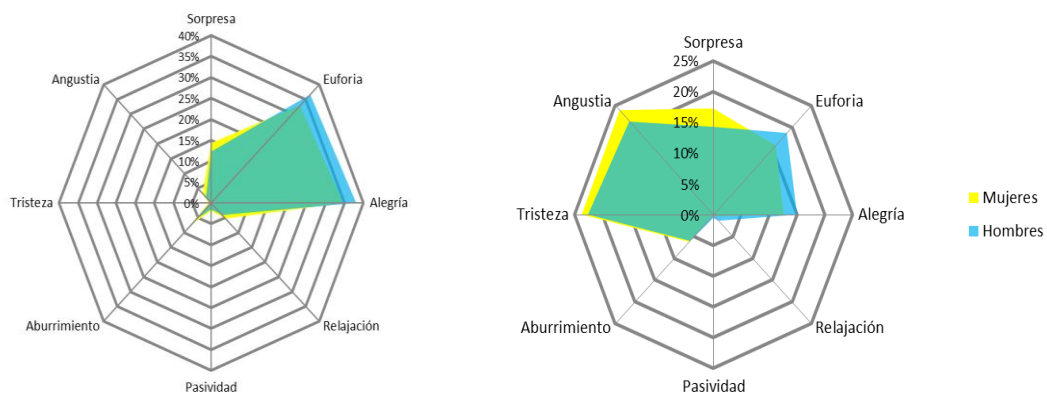


Figura 2. Comparativa de los resultados obtenidos con el Círculo Circuplejo de las emociones de Russell.

De acuerdo con estos resultados la música comercial actual despierta emociones de carácter positivo en los adolescentes sin formación previa, en cambio esta buena predisposición varía de forma significativa cuando reciben una formación emocional y coeducativa.

5. Conclusiones

A partir de la experiencia profesional junto con los resultados obtenidos en las dos investigaciones expuestas, podemos concluir que las diferentes vertientes de la educación musical durante la adolescencia, pueden ser un potente recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales. Por esta razón docentes y educadores, conscientes de lo importante que es la educación emocional y la coeducación para los ciudadanos del siglo XXI, debemos aprovechar la motivación que suscita la música durante la adolescencia para que además de disfrutar con ella, contribuya en la formación integral de los adolescentes y repercuta positivamente en su bienestar.

6. Referencias

- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Juslin, P. y Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22. doi: 10.1080/02673843.2011.650182
- Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 27-42.
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2008). *CDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional para Educación Secundaria*. Barcelona: GROU. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N. y García-Aguilar, N. (2016). Competències emocionals i eleccions ocupacionals. Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents. *Temps d'Educació*, 50, 171-188.
- Pérez-Escoda, N. y Pellicer, I. (2009). *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. Comunicación presentada en "I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI". Institut de Ciències de l'Educació (ICE), Universidad de Barcelona. Barcelona.

- Rentfrow, P. J. (2012). The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. y Meeus, W. (2009). The role of music preference in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.11.004

Desenmascarando emociones

Unmasking emotions

José Javier Pedrosa Laplana

Asociación Danza por el cambio

danzaxc@gmail.com

Zaragoza, España

Resumen

En nuestra línea de trabajo aplicamos la danza como recurso esencial para la adquisición de habilidades cognitivas y de competencias socioemocionales

- desarrollando competencias para la vida y el bienestar a través de la danza
- incorporando la regulación emocional a partir de la inteligencia corporal contextualizada
- potenciando aspectos lúdicos, creativos, transgresores e inclusivos: bailando.

Desenmascarando emociones es un programa de formación dirigido a todas aquellas personas que quieren expresar a través de la danza cómo sus hábitos repercuten en el entorno y se manifiestan en sus relaciones (emociones, distancia corporal y uso de mascarilla).

Es de capital importancia comprender la proxemia de esta pandemia (la relación espacial entre personas como manifestación social y significativa), especialmente si pretendemos facilitar recursos y desarrollar competencias que puedan autorregular los daños colaterales que la población en general estamos padeciendo.

Canalizamos las relaciones humanas a través de la danza porque es un arte que incorpora naturalmente un crisol de emociones, capaz de responder a los principales retos sociales con nuestros propios gestos de cambio en contextos educativos y psicosociales de integración.

En una fase inicial este programa se orienta a la formación de profesores, de manera que se vean capacitados para una lectura del movimiento corporal adaptada a su entorno laboral. Posteriormente facilitamos un programa piloto de aplicación para su aplicación contextual basado en estos tres aspectos:

Colaborativo,

facilitando la intervención participativa, la creación artística espontánea.

Transgresor,

con humor, reflejándonos en nuestros hábitos cotidianos.

Inclusivo,

enriqueciendo un proceso abierto a todo tipo de personas expresando sus emociones.

Sin necesidad de preparación física previa ni conocimientos de danza.

Los resultados permitirán evolucionar más allá de nuestra zona de confort. Y las conclusiones se determinarán con la experiencia, ya que “El día que entendamos el movimiento, habremos entendido la emoción” (Damasio, 2007).

Palabras clave: Danza, competencia emocional, inteligencia corporal, aprendizaje socioemocional, proxemia

Abstract

We apply dance as an essential resource for the acquisition of cognitive and socio-emotional skills

- by developing skills for life and well-being through dance
- by incorporating emotional regulation from applied body intelligence
- by fostering playful, creative, transgressive, and inclusive aspects: dancing.

Training program aimed at all those who want to become aware of how their habits affect the environment and become evident in their relationships (emotions, body distance and use of a mask).

We channel those relationships through dance, as it encompasses a melting pot of emotions: art to respond to the main social challenges with our own gestures of change in educational, psychosocial, and integration contexts.

At an initial stage, our program is oriented to the training of teachers, so that they get skilled at reading body movement adapted to their work environment. Subsequently, we provide a pilot program for classroom use, which is based on three aspects:

- *Collaborative*

facilitating active participation and spontaneous artistic creation.

- *Transgressive*

with humor, mirroring ourselves on our daily habits.

- *Inclusive*

enriching a process open to all kinds of people expressing their emotions.

Neither previous physical preparation nor dancing experience is needed.

The results will allow us to evolve beyond our comfort zone. And conclusions will be drawn from experience because "The day we understand the movement, we will have understood the emotion". (Damasio, 2007)

Keywords: Dance, emotional competence, body intelligence, social-emotional learning, proxemia.

Nuestro trabajo fomenta y activa cambios de perspectiva en modelos de vida sostenible, facilitando la transición desde la ecología personal a la global interpretando nuestros gestos de cambio en la vida cotidiana. Comprometidos con nuestra sociedad, intervenimos en la participación de personas con y sin diversidad funcional a través de la danza.

El conjunto del lenguaje no verbal nos confirma el estado emocional de una persona; lo vemos claramente en la postura corporal.

Para enriquecer la conciencia, la regulación y la autogestión emocional, necesitamos afinar nuestra lectura del movimiento. Más todavía cuando la movilidad se ve muy restringida por la distancia corporal.

Aunque la información del entorno ocular es muy valiosa y nos indica con claridad aspectos básicos de la emoción, queda limitada y es preciso escuchar el movimiento del resto del cuerpo.

¿Cómo?

La coyuntura social en la que nos encontramos, agravada con la crisis sanitaria actual, nos compromete a diseñar recursos y proponer estrategias de evaluación en educación emocional. Experimentando, jugando con buen humor.

El objetivo es desarrollar nuestra habilidad sociocognitiva fundamental para el reconocimiento facial de las emociones, integrando en danza el conjunto del lenguaje corporal no verbal.

El arte representa un agente social de cambio de 1ª magnitud, puesto que comunica allí donde no alcanzan ni la lógica ni el dinero.

Además “El arte permite proyectar conflictos internos y, por tanto, ofrece la posibilidad de poder resolverlos. Toda persona es capaz de ser creativa y esto es una necesidad, un impulso innato en el individuo” (López, B., 2004, p. 3).

Y lo canalizamos a través de la disciplina artística de la danza porque...

- 1.- integra todas las capacidades del organismo**
- 2.- es la práctica artística que solicita más vías sensoriales**
- 3.- la que mejor nos permite incorporar orgánicamente la experiencia**
- 4.- y, ... ¿cómo expresar nuestras emociones mejor que con palabras?**

Partimos de nuestra realidad cotidiana, y desarrollamos el trabajo del Aprendizaje Basado en la Experiencia remitiéndonos al arte de educar emocionando.

Vamos a educar las emociones incorporando el arte.

Aplicamos la danza como recurso esencial para la adquisición de habilidades cognitivas y de competencias socioemocionales

- complementando el lenguaje no verbal con la práctica de la respiración, la lectura de la postura y el movimiento corporal

- mejorando nuestra habilidad para reconocer emociones sociales a partir del test de interpretación de la mirada

- potenciando aspectos lúdicos, creativos, transgresores e inclusivos.

Nos dirigimos a todas aquellas personas que quieren expresar cómo nuestros hábitos repercuten en el entorno y se manifiestan en nuestras relaciones (emociones, distancia corporal y uso de mascarilla).

Tomamos como referencia el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra que establece cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Escoda, 2007). Competencias que pueden enseñarse y aprenderse como está comprobado en su trabajo.

Y planteamos un programa piloto de 8 h. distribuidas en 4 sesiones de 2 h. de duración

1ª sesión: experimentar con las emociones sociales mediante el test de la mirada, individualmente y, posteriormente, en grupo. Desinhibición / lectura de la postura.

2ª sesión: respiración y movimiento/ haciendo cuerpo con las emociones básicas.

3ª sesión: segmentación y conciencia corporal / distancia y espacio de relación.

4ª sesión: puesta en común de los movimientos seleccionados y dificultades de integración. Bailamos juntos regulando las emociones con la música.

Contamos con una 5ª sesión off line para esbozar una unidad didáctica adaptada a cada especialidad docente, con aplicaciones prácticas y continuidad en el conjunto del currículo.

El test Reading the mind in the eyes consiste en un conjunto de imágenes faciales –del área de los ojos– en las que el participante debe identificar un estado mental. La versión breve del test ha demostrado que una reducción del número de ítems en función de las propiedades psicométricas analizadas resulta beneficiosa, facilitando la aceptación y la experiencia de evaluación.

Como en el test original, en la versión validada se dan 4 opciones de respuesta con un glosario de términos adaptados al español, describiendo el significado de cada una de las opciones. Las instrucciones se precisan en el juego que ofrecemos a continuación.

<https://view.genial.ly/5e84ba07ba81d90dfb2e294b/game-breakout-desenmascarando-emociones>

Progresivamente integramos factores de lenguaje no verbal que van a enriquecer nuestra lectura de estados mentales y emociones, tales como:

- postura corporal
- movimiento de la boca y de las manos
- altura adoptada
- distribución del peso corporal
- escuchar el sonido producido al andar
- distancia corporal con los demás
- etc...

Es un programa piloto para aplicar en contextos educativos y laborales, dirigido principalmente a adolescentes y adultos.

En una fase inicial se orienta a la formación del profesorado, de manera que se capacite para una lectura del movimiento corporal adaptada a su contexto profesional.

Facilitamos el desarrollo de una mejor comunicación emocional no verbal, que permanecerá con eficacia más allá de la época del uso obligatorio de la mascarilla.

Con un estudio longitudinal podríamos valorar el incremento de la cognición social en los diversos grupos de participantes con algunos aspectos relevantes, entre otros:

- el clima emocional, como 1º variable que incide en el aula
- el reconocimiento facial de las emociones
- la empatía entre compañeros
- mejora de la comunicación y gestión de las emociones
- la validez y aplicación tras el periodo de uso de la mascarilla
- el efecto sobre el uso de los emoticones en la comunicación virtual

Los resultados y las conclusiones están por determinar con la experiencia, ya que “El día que entendamos el movimiento, habremos entendido la emoción” (Damasio, 2018).

Se abre un campo de investigación fecundo y emocionante que esperamos suscite el interés de diversos profesionales para evolucionar en común.

Bibliografía

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The 'Reading the mind in the eyes' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 42, 241-252. doi: 10.1017/S0021963001006643
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Castellanos, N. (Foro mundial de la felicidad. Ágora de Palma de Mallorca, 20 de noviembre de 2020). Cerebro, música y baile. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HruvZ_OwOsg&list=PLxawh_oI0kRAk9jI2RUimpAD9ihLTcZcH&index=20
- Claxton, G. (2016). *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona. Editorial Plataforma.
- Damasio, A., & Ros, J. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Barcelona. Ediciones Destino.
- Fernández-Abascal, E. G., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Baron-Cohen, S. (2013). Test-retest reliability of the 'Reading the Mind in the Eyes' test: a one-year follow-up study. *Molecular autism*, 4(1), 33. doi:10.1186/2040-2392-4-33
- López, B. (2004). *Arte terapia. Otra forma de curar*. Centro Superior de Estudios Universitarios "La Salle". Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044648.pdf>
- López, M. B., & Richaud, M. C. (2020). Estudio de validez y consistencia interna de una versión en español del test "reading the mind in the eyes" y propuesta de una versión breve. *Cuadernos de Neuropsicología*, 14(1), 88-102. doi: 10.7714/CNPS/14.1.210
- Pedrosa Laplana, J. J., ¿Danza y sostenibilidad? Programa Atónitos Huéspedes (Aragón TV 2021). Recuperado de <https://danzaporelcambio.com/la-pasion/>
- Pinos Quílez, M. (2019). *Con corazón y cerebro: Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Sevilla: Editorial Caligrama.
- San-Juan-Ferrer, B., & Hípola, P. (2020). Emotional intelligence and dance: a systematic review. *Research in Dance Education*, 21(1), 57-81.

Universidad y escuela. Apadrinamiento Internivelar
University and school. Internivelar Mentoria

Ana Rodríguez Martínez

Francisco José Lafuente Pérez

Marc Ojeda Alba

Christian Pastor Pablo

Samuel Pérez Acero

Universidad de Zaragoza

anaromar@unizar.es

Resumen

El objetivo del trabajo presentado es favorecer las relaciones entre universidad y escuela e impartir contenidos a través del apadrinamiento internivelar, permitiendo el intercambio de información y trabajo en equipo entre alumnos de diferentes etapas educativas.

El trabajo se lleva a cabo en dos centros de diferentes etapas, 1) los alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza y 2) los alumnos de primaria del C.E.I.P Maestro Don Pedro Orós de la provincia de Zaragoza.

Cada grupo de alumnos universitarios apadrina a un grupo de alumnos de primaria y viceversa, con el objetivo de trabajar proyectos en común que contribuyen al desarrollo de emociones, al aprendizaje significativo y a una relación más cercana entre los diferentes centros educativos

La metodología empleada parte de la colaboración e intercambio de aprendizajes. Los alumnos de primaria explican a los alumnos universitarios los proyectos de innovación en los que trabajan y los alumnos universitarios conocen los proyectos y proponen mejoras metodológicas y de evaluación.

Se utiliza las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para establecer una relación fluida y constante. Se crea un blog internivelar gestionado por el alumnado donde se comparten noticias, avances y resultados de los proyectos compartidos, así como los enlaces a los mismos.

Hemos comprobado que con estas tareas desarrollan la competencia emocional, la comunicativa, la organización, el manejo de las tecnologías y el trabajo en equipo internivelar, entre otras.

Los alumnos alcanzan niveles de motivación mayores que si el intercambio de información se canaliza únicamente a través del profesor.

Palabras clave: Apadrinamiento internivelar, brecha universidad, evaluación, metodologías activas, aprendizaje emocional.

Abstract

The objective of the work presented is to favor the relations between the university and the school and impart content through inter-level learning, information exchange and teamwork among students of different educational stages.

The work is carried out in two centers of different stages, 1) the students of the Degree of Teaching in Infant and Primary Education of the University of Zaragoza and 2) the elementary students of the C.E.I.P. Master Don Pedro Orós of the province of Zaragoza. Each group of sponsored university students is a group of elementary students and vice versa, with the aim of working on common projects that affect the development of emotions, meaningful learning and a closer relationship between the different educational centers

The methodology used is part of the collaboration and exchange of learning. Elementary students explain to the university students the innovation projects they work on and the university students know about the projects and proposals for methodological and evaluation improvements.

Information and communication technologies (ICT) are used to establish a fluid and constant relationship. An internivelar blog is created, managed by the students where news, progress and results of the shared projects are found, as well as the links to them.

We have verified that with these tasks, emotional competence, communication, organization, technology management and inter-level teamwork, among others.

Students reach higher levels of motivation than if the exchange of information is channeled through the teacher.

Keywords: Internivelar mentoria, university gap, evaluation, active methodologies, emotional learning.

1. Introducción

Favorecer relaciones internivelares entre la ciudadanía, contribuye a la realización de intercambios de conocimiento que facilitan la integración y cooperación social y educativa (Lacalle y Ozonas, 2019). Con esta experiencia profesional pretendemos acercar la universidad a la escuela y viceversa.

Las universidades están llamadas a cumplir una función social, en cuanto instituciones educativas, y a realizar servicios de carácter cívico mediante su interconexión con lo público y la sociedad civil (Del Basto, 2007; Martínez, 2008). A su vez, el uso de las tecnologías es, precisamente, el elemento que permite intercambios comunicativos, que serían inviables sin ellas (Bennet, 2008).

Unimos, en este proyecto, dos aspectos fundamentales; 1) colaboración entre instituciones de diferentes niveles educativos (primaria- universidad) y 2) utilizar las tecnologías para intercambiar información y enriquecer el proceso de colaboración entre los centros.

La propuesta de comunicación que proponemos consiste en realizar un proyecto de apadrinamiento entre alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza, con alumnos de infantil y primaria del C.E.I.P Maestro Don Pedro Orós, usando como soporte las TICs.

Cada grupo de alumnos universitarios apadrina un grupo de alumnos de primaria y viceversa, con el objetivo de trabajar proyectos en común para contribuir al desarrollo del aprendizaje significativo. Se creó un blog internivelar (<http://universidadyescuola.blogspot.com>), gestionado por el alumnado donde se han compartido noticias, avances y resultados de los proyectos innovadores, así como los enlaces a los mismos.

Con estas tareas, han desarrollado la competencia comunicativa, la organización, el manejo de las tecnologías y el trabajo en equipo internivelar, entre otras.

Otro proyecto internivelar que gran parte del alumnado de 1º de Magisterio en Educación Primaria había trabajado previamente consistía en un programa de “tutorización internivelar”, consistente en crear parejas o pequeños grupos, entre el alumnado de Bachillerato y el alumnado de 1º de ESO. A partir de dichos agrupamientos, cada discente mayor se encargaba de guiar y acompañar al alumno que entraba por primera vez en el instituto, asistiéndole en las posibles dificultades o inquietudes que éste pudiera tener a la hora de adaptarse a la nueva etapa educativa.

Además, existen otras experiencias internivelares reales que se han llevado a cabo en diversos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Otro proyecto habitual consiste en la realización de talleres internivelares de actividades como la lectura de cuentos. En este caso, alumnos de diversos cursos de Educación Primaria preparan cuentos o historias infantiles con la ayuda de sus profesores/as, y realizan sesiones de “cuentacuentos” a los alumnos de Educación Infantil de sus escuelas.

En definitiva, son muchas las experiencias de aprendizaje internivelar que existen y que se han puesto en práctica. Este proyecto de apadrinamiento internivelar entre Universidad y Escuela es, por tanto, una experiencia no formal integrada en parte, dentro de los programas establecidos.

La Agenda 2020 de la Unión Europea destaca la contribución de la educación y el aprendizaje no formales a la educación, la formación y el trabajo de los jóvenes (European Council Brussels, 2018).

2. Objetivos

El objetivo general del proyecto es desarrollar una experiencia de aprendizaje a través del apadrinamiento-internivelar (primaria-universidad) con el apoyo de los espacios y las TIC que conlleve al desarrollo de competencias transversales en el alumnado implicado.

Objetivos específicos:

1. Favorecer la comunicación entre la realidad educativa de los centros de infantil, primaria y universidad.
2. Implantar e integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
3. Implementar metodologías más activas y cooperativas.
4. Compartir el desarrollo de proyectos, siendo el alumno el actor protagonista de la comunicación y evaluación de los mismos.
5. Planificar unas jornadas de apadrinamiento internivelar en las que los alumnos compartan las experiencias y aprendizajes adquiridos.

3. Contextos

Desde la Universidad de Zaragoza, concretamente desde el trabajo realizado en los Grados de Magisterio en Educación infantil y primaria de la Facultad de Educación y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, detectamos la necesidad de acercar la realidad educativa al aula universitaria. Consideramos que este proyecto, a través de las TIC y las metodologías activas facilitará el aprendizaje y el desarrollo de

competencias genéricas (o transversales), transferibles a una gran variedad de funciones y tareas, demandadas, todas ellas en la figura del profesor del siglo XXI.

A través de este proyecto se ha pretendido mejorar el manejo de las TIC, puesto que serán los alumnos (infantil, primaria y universidad) los que gestionarían espacios y herramientas (Edmodo, drive, Gmail, blogger, mozello) para poder comunicarse y compartir. El profesor adoptará un rol de planificador, orientador y guía de todo el proceso.

4. Aplicación y resultados

Con el desarrollo de este proyecto se han generado sinergias productivas, a través de las cuales se trabajaron contenido y se alcanzaron resultados de aprendizaje de los Grados de Educación Primaria como CE11 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. CE14 - Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, desde el conocimiento de los valores más importantes de la Constitución y CE17 - Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.

Ha sido una experiencia de aprendizaje significativo tanto para el alumnado del Grado de Magisterio como para el alumnado de 5º de Primaria de Movera, en la que los alumnos universitarios han ejercido como “tutores” del grupo, viviendo, en primera persona, su primer contacto con una escuela.

El proyecto comenzó mediante conexiones en línea (videollamadas) entre los equipos de trabajo de Magisterio y los alumnos de Movera, haciendo uso de una herramienta TIC, Hangouts. Cada equipo “apadrinó” a dos estudiantes de 5º de Primaria, y, así mismo, cada grupo trabajaba sobre uno de los proyectos de innovación desarrollados por el tutor en dicho colegio.

En la primera conexión, se buscó crear un clima de confianza y cercanía entre ambos centros educativos, mediante la formulación de preguntas, por parte de los “tutores” universitarios, acerca de los gustos, intereses, inquietudes, etc. de los alumnos de Movera. La predisposición, por parte de todos, fue buena desde el principio, con una notable motivación ante la novedosa oportunidad de trabajar internivelarmente. Los resultados de esta conexión fueron muy positivos: tanto los universitarios como los escolares quedaron impacientes a la espera de la siguiente videollamada.

En la segunda conexión, los objetivos se centraron, mayoritariamente, en que cada equipo pudiera conocer más acerca del proyecto de innovación que le correspondía. Así

mismo, se trabajó conjuntamente para preparar la visita del colegio de Movera a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

A finales de año (2019), los alumnos de Magisterio recibieron en su Facultad a los chicos de Movera. Se prepararon diversas actividades para la visita, desde un recibimiento en la estación de autobuses con visita guiada por Huesca y su parque Miguel Servet, hasta un recorrido por los rincones más ocultos de la Facultad. Hubo un tiempo compartido entre todos y todas, en el que, por equipos de trabajo, se propusieron mejoras para los distintos proyectos de innovación. Los niños y niñas tuvieron la oportunidad de presentarlas ante sus “tutores” universitarios, en el Aula Magna de la Facultad, sintiéndose como auténticos universitarios por un día. Así mismo, se pudo respirar un ambiente “mágico” cuando el tutor cantó junto a sus alumnos una serie de canciones, después de que algún voluntario leyese unos poemas, escritos por los propios niños, que trajeron desde Movera. Para cerrar la visita, se llevó a cabo una despedida en la que se hicieron fotografías y se entregó a los alumnos unos detalles, que se sumarían a los birretes y certificados oficiales que ya habían recibido.

5. Conclusiones

La mentoría es una herramienta que cada vez goza de un mayor reconocimiento en Europa, destinada a impulsar la integración en el mercado de trabajo de colectivos sociales desfavorecidos (Petrovic, 2015).

De un modo general, se puede decir que la mentoría internivelar fomenta nuevas relaciones emocionales, de pares o de grupos, destinados a incidir en la inclusión social de personas diferentes (Prieto-Flores & Feu Gelis, 2018: 155).

El proyecto ha sido vivido y trabajado por ambas partes desde la emoción, con ilusión, motivación y dedicación, desde la primera conexión a distancia, hasta la visita a la Facultad. Unos y otros se han volcado para demostrar que, aunando esfuerzos y energías, es posible trabajar de manera internivelar, cooperativa y provechosa. Muchos de los alumnos del Grado de Magisterio han podido comprobar, gracias a esta experiencia, que verdaderamente es vocacional su elección de cursar dicho grado. Para los implicados en el proceso ha supuesto un importante aporte en su formación profesional en Educación, teniendo la oportunidad única de poder trabajar ya, desde el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Magisterio con estudiantes de Primaria, y tomando las riendas de aquello que se trabajaba. Además, es importante destacar que la mayoría de los estudiantes han percibido también un gran aporte en el plano de lo personal y lo emocional, ya que esta experiencia tan “real” ha generado en

ellos muchas emociones diversas. Destacan la gran expectación e ilusión iniciales por impulsar el proyecto, y la alegría, el bienestar y la sensación de responsabilidad vividas durante la visita a la Facultad de los alumnos apadrinados del colegio de Movera.

Esta experiencia es una clara prueba de que es posible otro tipo de educación: una educación en la que no se trabaje y no se distinga entre niveles o “cursos” escolares, sino que se trabaje conjuntamente para lograr objetivos y metas comunes. Trabajando de manera internivelar, se demuestra que los propios alumnos pueden aprender unos de otros, sin que sea necesaria la figura del docente como exclusivo transmisor de conocimientos y habilidades. Además, este modo de proceder resulta ser muy motivador para los alumnos más jóvenes, a quienes les apasiona e intriga que haya otros compañeros más mayores que les acompañen en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que se sienten más correspondidos con personas jóvenes como ellos, que con un docente adulto. Así mismo, la sensación de responsabilidad y compromiso que siente un alumno mayor cuando debe encargarse de tutorizar, acompañar y enseñar a otro de un nivel inferior conlleva un gran aprendizaje en todos los ámbitos (personal, académico y moral). Hablaríamos, por tanto, de que las experiencias internivelares conllevan un aprendizaje integral para unos y otros, y permite que los alumnos sean siempre los protagonistas de aquello que aprenden. En otras palabras, podemos hablar de una verdadera educación del siglo XXI, en la que todos y todas los alumnos son partícipes plenos en su propio aprendizaje, sin que haya un docente que imponga los conocimientos o los procedimientos, sino que sean ellos mismos quienes puedan aprender mutuamente. Las investigaciones sobre los efectos de las relaciones de mentoría destacan, asimismo, la mejora de las habilidades emocionales de los mentorados y el desarrollo más adecuado de su identidad (Rhodes, 2006; Hébert & Hauf, 2015).

6. Referencias

- Bennet, W.L. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age. In W. L. Bennett (Ed.) *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning* (pp. 1-24). Cambridge, MA, USA: The MIT Press.
- European Council (2018). *Non-formal learning / education*. Brussels, Belgium: European Council. Recuperado de <https://bit.ly/2LHazIS>
- Hebert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills.

- Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Lafuente, F. (2019). Blog de Apadrinamiento Internivelar. Recuperado el 25 de febrero 2020 de <http://universidadyescola.blogspot.com>
- Lacalle Zalduendo, C. y Pujol Ozonas, C. (2019). Mentoría e integración social en la Universidad: el aprendizaje-servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XX1*, 22(2), 289-308, doi: 10.5944/educXX1.22694.
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes*. Brussels, Belgium: Migration Policy Institute Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2KeuOIu>
- Prieto-Flores, O., y Feu Gelis, J. (2018). ¿Que impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T.E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691-707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>

Experiencias prácticas sobre la educación emocional en la educación infantil

Practical experiences on emotional education in early childhood education

Judit Teixiné Baradad

Agnès Ros - Morente

Universidad de Lleida

Èlia López-Cassà

Universidad de Barcelona

Resumen

En este trabajo se presentan experiencias vinculadas en la formación de la educación emocional en la educación infantil. Todas ellas parten de la necesidad de incluir prácticas educativas que desarrollen la dimensión emocional en la infancia. Las escuelas participantes pertenecen a la ciudad de Lleida y sus alrededores y en concreto son 18 centros educativos. También se encuentran distintos tipos de escuelas entre públicas y concertadas o escuelas ordinarias y escuelas de zonas rurales donde los grupos están formados por dos niveles o incluso se ha formado un grupo único. Estos centros han formado parte de un estudio piloto en la implementación de un programa de educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Para ello, todos los docentes implicados han recibido una formación teórico-práctica desde el inicio hasta al final de la aplicación educativa. Se ha contado con un total de 918 alumnos (437 niñas y 481 niños) y 16 escuelas, 14 de ellas públicas y el resto privadas. En este trabajo se presenta cómo se ha desarrollado la formación en los centros participantes y los impactos recibidos por parte del profesorado participante. Estas experiencias se enmarcan dentro de un modelo de competencias emocionales desarrollado por el GROPE (Bisquerra, 2016). Los resultados obtenidos han sido positivos tanto para los centros educativos como para el alumnado.

Palabras clave: Educación infantil, educación emocional, programa educativo, capacidades emocionales, formación docente.

Abstract

In this paper we present related experiences in the formation of emotional education in early childhood education. All of them start from the need to include educational

practices that develop the emotional dimension in childhood. The participating schools belong to the city of Lleida and its surroundings and specifically are 18 educational centers. There are also different types of public and concerted schools or ordinary schools and schools in rural areas where the groups are formed by two levels or even a single group has been formed. These centers have been part of a pilot study in the implementation of an emotional education program in the second cycle of early childhood education. For this, all the teachers involved have received a theoretical-practical training from the beginning to the end of the educational application. There have been a total of 918 students (437 girls and 481 boys) and 16 schools, 14 of them public and the rest private. This paper presents how the training has been developed in the participating centers and the impacts received by the participating teachers. These experiences are framed within a model of emotional competencies developed by the GROPE (Bisquerra, 2016). The results obtained have been positive for both educational centers and students.

Key words: Early childhood education, emotional education, educational program, emotional capacities, teacher training.

1. Introducción/Presentación

Estas experiencias contemplan la educación emocional para potenciar el bienestar de toda la sociedad y no sólo de un colectivo concreto, como puede ser el alumnado y el profesorado. Identificar, expresar y regular las emociones, así como conocerse y valorarse adecuadamente, resolver conflictos de forma asertiva y cuidar la relación con la gente del entorno es la base para poder llevar una vida equilibrada (Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández Berrocal, Heysen, Lantieri y Paschen, 2008).

En la etapa de la educación infantil los aspectos emocionales juegan un papel esencial en el establecimiento de los vínculos, el desarrollo humano y los aprendizajes escolares. Educar las emociones desde la infancia es clave para desarrollar las capacidades y, futuras, competencias emocionales de los niños y niñas (López-Cassá, 2011).

Antes de hablar de las capacidades y competencias emocionales, es interesante prestar atención al concepto de educación emocional. Ésta se entiende como un procedimiento educativo, continuo y permanente con el objetivo de desarrollar las capacidades y competencias emocionales como elemento fundamental y básico para el crecimiento integral de la persona. Todo ello conlleva proporcionar herramientas y recursos para capacitar a las personas con la finalidad de afrontar de la mejor manera posible las

situaciones del día a día. En definitiva, el objetivo principal de la educación emocional es mejorar el bienestar tanto a nivel personal como a nivel social (Bisquerra, 2006).

Para poder alcanzar todo lo comentado anteriormente es importante proporcionar herramientas para poder desarrollar las capacidades, y posteriormente competencias, emocionales. Bisquerra (2011) define el concepto de competencias emocionales como aquel conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que entran en juego al momento de tomar conciencia, comprender y saber expresar correctamente las emociones que van surgiendo. Para el buen desarrollo de estas competencias es necesario que todo esto se vaya haciendo de forma continuada, es por eso la gran importancia que tiene empezar la educación emocional desde pequeños y hacer que esté presente durante toda la vida. López - Cassà (2019) hace hincapié que cuando se habla de la etapa de la educación infantil y no de primaria se debe de hacer referencia al desarrollo de capacidades emocionales para que posteriormente, en la siguiente etapa evolutiva, se hablen de competencias emocionales.

Según la profesora Pujol - Maura (2010) considera que el concepto competencias no es adecuado de la Educación Infantil ya que para educar a los niños y niñas de 0 a 6 años se debe de tomar en consideración sus posibilidades, intereses, crecimiento y desarrollo, de forma que dé respuesta siempre a sus necesidades específicas. Sostiene que en esta etapa hay que contemplar el desarrollo de las capacidades sensoriales, físicas, emocionales, relacionales, entre otros. Para ello, el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, y en educación infantil el desarrollo de las capacidades emocionales.

Una de las principales tareas de los docentes es diseñar y desarrollar recursos, herramientas, actividades y dinámicas nuevos que faciliten a los/las alumnos/as la adquisición de competencias que favorezcan los comportamientos y habilidades sociales porque de ésta forma podrán interactuar más eficazmente con los demás (García-Raga y López-Martín, 2011).

Buitrón y Talavera (2008) apuestan por la idea de que es indispensable disponer de maestros emocionalmente inteligentes, es decir, que puedan cumplir el reto de educar a los niños y niñas a reconocer, controlar y expresar, de forma respetuosa, sus emociones. Además, una tarea muy importante que tiene que llevar a cabo cualquier docente es crear y velar para que se genere un clima de confianza para poder ir aprendiendo sobre las propias emociones y las de los demás, sin llegar al punto de que los niños y las niñas

tengan vergüenza de expresar cómo se sienten y por qué. Por ese motivo se debe potenciar la formación de los docentes con programas de índole emocional.

Así pues, el profesional emocionalmente inteligente debe disponer de los suficientes recursos emocionales que puedan dar respuesta a las necesidades y el desarrollo afectivo de todos y todas los/las alumnas. Lo que se pretende con ello es lograr un vínculo saludable y cercano con ellos y ellas, poder comprender sus estados de ánimo, y así también enseñarles a ellos a conocerse mejor y a resolver de una manera positiva los conflictos del día a día (Fernández y Pacheco, 2002)

2. Objetivos

Los objetivos que definen este trabajo son:

- Introducir la educación emocional en los centros escolares en el segundo ciclo de la educación infantil.
- Formar al profesorado para desarrollar sus competencias emocionales y la aplicación de programas de educación emocional.

3. Contextos

La experiencia que se explica en esta contribución es la valoración de un curso de formación para docentes del segundo ciclo de educación infantil para que desarrollen sus competencias emocionales y por lo tanto tengan herramientas y recursos suficientes para poder implementar programas y actividades de educación emocional entre las edades de 3 a 6 años.

El GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) organizó este curso de formación para docentes que durante el curso escolar 2018-2019 trabajaban en escuelas de la provincia de Lleida, más concretamente, en la comarca del Segrià. En esta actividad formativa formaron parte un total de 15 escuelas, 13 de las cuales son públicas y las restantes concertadas.

Dentro de las escuelas públicas participaron un grupo para cada nivel educativo o dos grupos de P3, P4 y P5, pero también participaron escuelas que tenían grupos mixtos como por ejemplo un grupo de P3 y P4 y otro de P5, un grupo de P3 y otro de P4 y P5 o incluso grupo único con lo que en un grupo se encontraban niños y niñas de P3, P4 y P5.

Los instrumentos utilizados para la evaluación de la formación a los docentes fueron cuestionarios que se aplicaron en el inicio, durante y final de la actividad formativa. Se pone un ejemplo de uno de los cuestionarios, en este caso utilizado al final de la formación. Este cuestionario se puede dividir en dos bloques. El primer apartado

incluye aspectos relacionados con la organización del curso de formación, en cambio el segundo bloque hace referencia a los aspectos de contenido. A continuación, se puede observar el instrumento.

A continuación, hay una serie de preguntas que permitirán realizar una evaluación del curso de formación sobre la educación emocional en la segunda etapa de la educación infantil, durante el curso escolar 2018-2019. Las preguntas que encontrará a continuación se deben de responder marcando una cruz, teniendo en cuenta: 1-2 Nada 3-4 Poco 5-6 Mejorable 7-8 Bastante 9-10 Mucho					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
La distribución de las sesiones ha sido adecuada.					
El horario de la formación ha sido adecuado.					
El número de sesiones ha sido el adecuado.					
El material facilitado ha sido el adecuado.					
El contenido de la formación se ha ajustado a los objetivos del curso.					
La metodología utilizada ha sido la adecuada					
El contenido se adecua a la realidad de las escuelas					
El contenido del curso se puede aplicar en el aula					

Figura 1. Instrumento de valoración y satisfacción recibida al finalizar la formación. Ad.Hoc.

4. Aplicación y resultados

A continuación, se explica el procedimiento desde el momento en que se detectó la necesidad para poder implementar la educación emocional en la educación infantil, hasta la finalización del curso de formación y las experiencias vividas en el aula. Así pues, las fases desarrolladas han sido las siguientes:

1. Detección de las necesidades entre el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y el GROP.
2. Reuniones para la organización de estas experiencias entre el delegado de educación de la Generalitat de Cataluña en la territorial de Lleida, el GROP y los directores de los centros educativos participantes.
3. Curso de formación docente de 30 horas. 20 horas presenciales con contenido teórico-práctico proporcionando herramientas y recursos para trabajar la educación emocional en el aula y 10 horas de trabajo en el aula, aplicando las actividades propuestas en las sesiones de formación presencial.
4. Sesiones de seguimiento durante el curso con la finalidad de exponerla dificultades, compartir experiencias y logros, etc. En definitiva, valorar los puntos fuertes y

débiles de la formación para poder mejorar y atender a las necesidades y peticiones surgidas a través de un cuestionario.

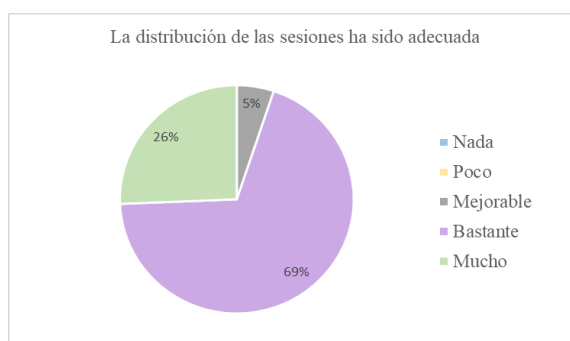
5. Última sesión de la formación en la cual se pasa el cuestionario de valoración y satisfacción sobre la formación recibida.
6. Análisis de los datos obtenidos y redacción de las conclusiones sobre la formación de educación emocional en los centros educativos. Estos datos han sido compartidos con los centros educativos participantes.

Estas fases han sido las que han marcado la línea de formación de los docentes.

Presentamos los contenidos ofrecidos en esta formación: Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, capacidades sociales y capacidades para la vida y el bienestar.

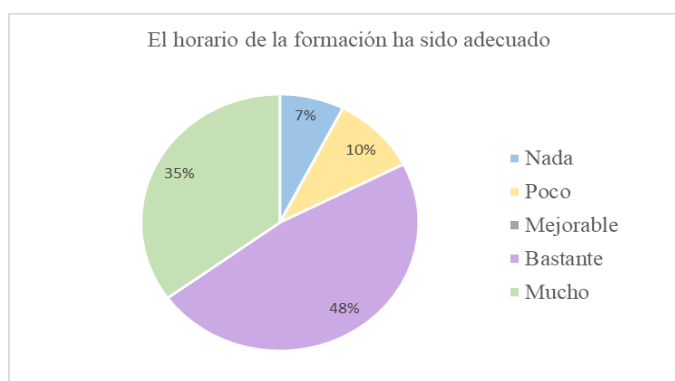
De la evaluación final de la formación que han recibido los docentes de los diferentes centros educativos participantes., siendo un total de 40 maestros de la educación infantil.

Gráfico 1. Distribución de las sesiones.



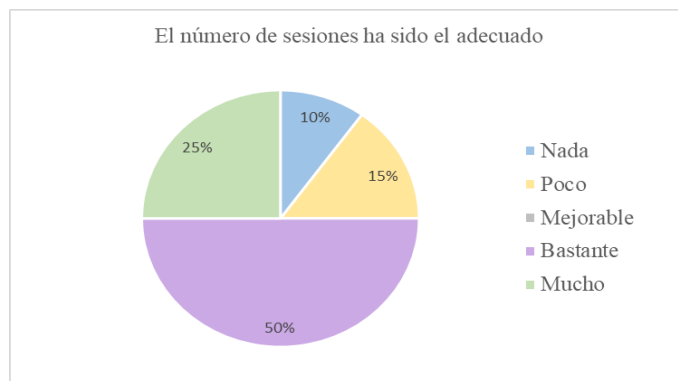
En el gráfico 1 se muestra que el 69% de los y las participantes han considerado que la distribución de las 6 sesiones de 5 horas por sesión ha sido bastante adecuada. Un 26% muy adecuada y un 5% que era mejorable.

Gráfico 2. Horario de la formación.



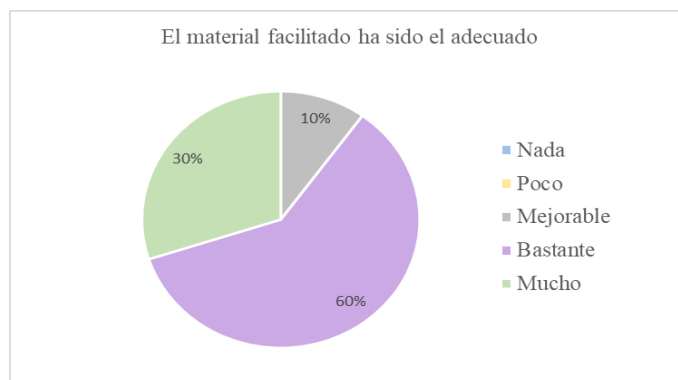
En el gráfico 2 se puede apreciar como 48% de los y las participantes considera que el horario de la formación ha sido bastante adecuado. No obstante, hay un 7% que valoró que el horario no era nada adecuado, un 10% consideraba poco adecuado el horario y 35% lo consideró muy adecuado.

Gráfico 3. Número de sesiones.



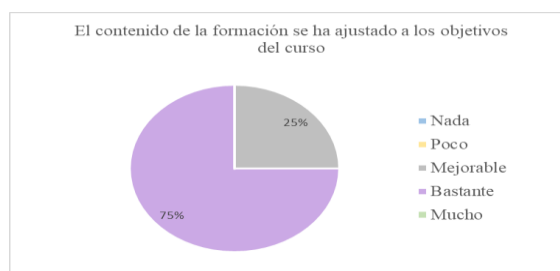
En el gráfico 3 se observa como la mitad de los y las maestros/as, 50%, consideró bastante adecuado el número de sesiones que se ofrecieron a la formación, en cambio el 25% lo valoró muy adecuado, un 10% bastante adecuado y un 15% poco adecuado.

Gráfico 4. Material facilitado.



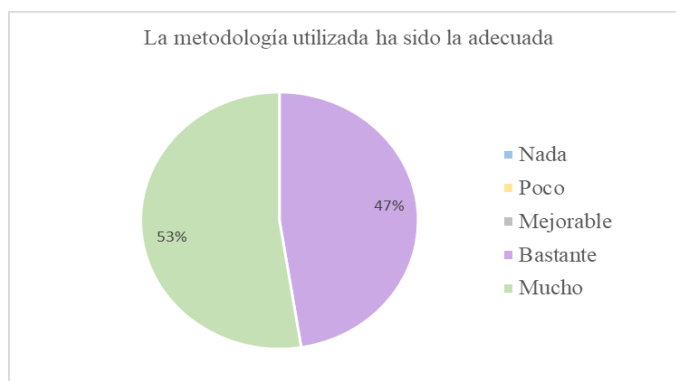
En el gráfico 4 queda plasmado como el 60% de los y las participantes valoró que el material facilitado fue bastante adecuado en relación a la formación recibida. El 30% de ellos y ellas consideró que fue muy adecuado y, un 10% que se podría haber proporcionado más material y, por lo tanto, el material recibido podría ser mejorable.

Gráfico 5. Contenido y objetivos del curso



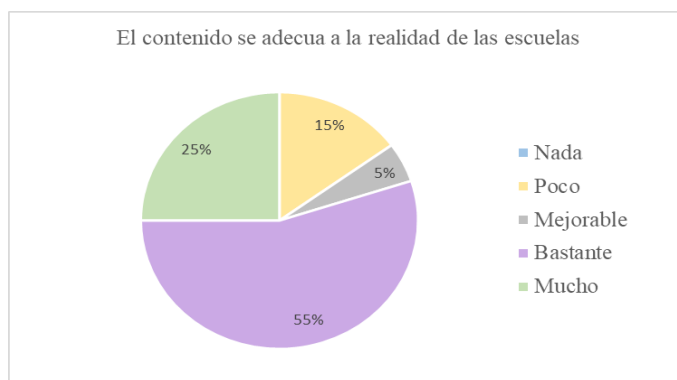
En el gráfico 5 se muestra como el 75% de los y las docentes participantes valoraron que el contenido de la formación era bastante ajustado a los objetivos planteados al inicio del curso. El resto, un 25%, consideraron que este aspecto se puede mejorar.

Gráfico 6. Metodología utilizada.



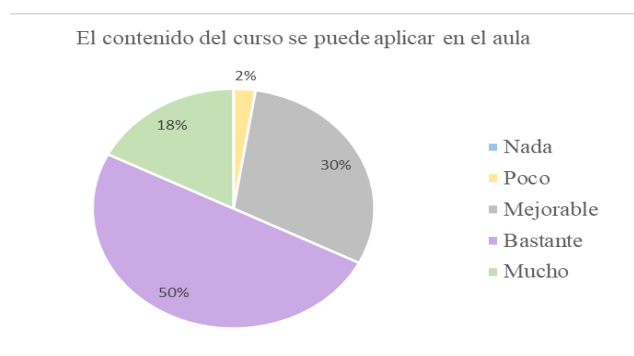
En el sexto gráfico se expone la adecuación de la metodología utilizada durante el curso de formación. En este aspecto, los porcentajes están muy ajustados, con un 53% de los y las participantes consideraron que fue muy adecuada y un 47% que lo fue bastante.

Gráfico 7. El contenido es coherente con la realidad.



En el gráfico número 7 expone que el 15% valoró que el contenido trabajado se adecua poco a la realidad de las escuelas participantes, un 5% lo consideró mejorable, el 25% marcó la opción que se adecuaba mucho y un 55% que se adecuaba bastante.

Gráfico 8. Aplicación en el aula.



En el último gráfico se muestra como la mitad de los participantes consideraron que el contenido se puede aplicar bastante en el aula, un 18% mucho, un 30% que se tendría que mejorar algunos aspectos y finalmente, un 2% consideró que se podían aplicar poco.

5. Conclusiones

En cuanto a lo abordado con anterioridad cabe destacar la importancia de trabajar la educación emocional con el colectivo de maestros y maestras del segundo ciclo de la educación infantil. En los resultados anteriores se puede observar como el nivel de satisfacción en relación al curso de formación es muy positivo. La mayoría de ellos y ellas valoran los distintos aspectos de manera gratificante, apuntando a que sería interesante proporcionar más número de sesiones. El hecho que los y las participantes demandaran más sesiones de formación da a entender que hay una inquietud y motivación para empezar a trabajar desde P3 la educación emocional en los centros escolares. Querer aprender contenido de la educación emocional entendido cómo capacidades que se pueden desarrollar y por lo tanto llegar a ser competentes a nivel emocional es parte de esa motivación que surgió a lo largo del curso. Explicar el contenido de forma práctica facilitó mucho el aprendizaje por parte de los y las docentes, trabajar de forma vivencial y relacionar las experiencias del día a día de las aulas dio un valor añadido y una significatividad considerable.

Dividir las sesiones de formación durante el curso escolar fue muy favorecedor tanto para los maestros y maestras como a los niños y niñas, dado que los profesionales de la educación tuvieron la oportunidad de poner en práctica en la realidad del aula todo aquello que iban aprendiendo durante las sesiones, así como poder contrastar y compartir las dificultades que fueron surgiendo. Además, fue muy provechoso ya que entre docente compartieron recursos y herramientas que les habían funcionado en las

aulas. En definitiva, cabe concluir que el curso de formación de educación emocional para el segundo ciclo de la educación infantil fue todo un éxito los y las docentes, mayormente, quedaron satisfechos y satisfechas y por lo tanto se puede considerar una buena experiencia a nivel profesional y personal. Además, para futuras intervenciones sería de gran beneficio tener en cuenta y ampliar el aspecto práctico.

6. Referencias

- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Deposito académico digital Universidad de Navarra*. 11. 11-20.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Buitrón, S. B., y Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8-8.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). Educación emocional y social. Análisis internacional. *España: Informe Fundación Marcelino Botín*. Fernández-Berrocal, P., y Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- García-Raga, L., y López -Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356,531-555. doi: 10-4438/1988-59X-RE-2010-356-050.
- Generalitat de Catalunya. (2019). Tipus de centres. Departamento de Educación. Extraído de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/tipus-centres/>
- López Cassà, È. (2019). *Educar las emociones en la infancia* (de 0 a 6 años). Barcelona: Wolters Kluwer.
- López-Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pujol Maura, M.A. (2010). ¿En Educación Infantil: capacidades o competencias??. *Padres y madres de alumnos y alumnas. Revista de la confederación Española de asociaciones de padres y madres de alumnos*, 105, 32-37.
- Ruiz, D. y Fernández, P. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15(16) 421- 436.

2 EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

Estudio Teórico

Representaciones sociales de la creatividad y sus implicaciones

Social Representations of creativity and their implications

Silvia da Costa

(UPV/EHU)

Dario Páez

(UPV/EHU)

Lucía García

(LSE, UK)

Resumen

Se revisan en base a los estudios de psicología social recientes las ocho creencias compartidas, mitos modernos o representaciones sociales sobre la creatividad más relevantes, como que la creatividad se basa en la generación de ideas, la libertad, autonomía y espontaneidad, es típica de niños y menos frecuente en los viejos, se basa en la inspiración, intuición, pensamiento divergente, emociones positivas y actividades de ocio. Se examina su prevalencia, su isomorfismo con teorías científicas, así como la evidencia y teorías que las contradicen. Se discute sus implicaciones para la aceptación de programas de formación en creatividad.

Palabras clave: creatividad, creencias legas, representaciones sociales

Abstract

Shared beliefs, modern myths or social representations about creativity are reviewed based on recent social psychology studies, like the belief that creativity is based on the generation of ideas, freedom, autonomy and spontaneity, is typical of children and less frequent in the old, it is based on inspiration, intuition, divergent thinking, positive emotions and leisure activities. Its prevalence, its isomorphism with scientific theories are examined, as well as the evidence and theories that contradict them. Its implications for the acceptance of creativity training programs are discussed.

Keywords: creativity; lay beliefs; social representations

1. Representaciones Sociales de la creatividad

En este texto se revisan un conjunto de mitos o creencias legas sobre la creatividad, se contrastan estas con la evidencia sistemática y se reflexiona como han impregnado los estudios científicos. Estas creencias se consideran como representaciones sociales o creencias sociales compartidas culturalmente, que reproducen creativamente y asimilan los discursos expertos, y orientan la conducta social.

2. Objetivo

Se describirán las creencias dominantes en el sentido común ya que conocerlas es importante porque ellas estructuran las actitudes y conductas de los no expertos ante la formación e intervención.

3.1. Estereotipos y causas de la creatividad en las creencias legas

Una creencia lega frecuente es que *los niños son más creativos* que las personas mayores y que los adultos son menos creativos a medida que envejecen. Se piensa que los niños son más espontáneos, libres y no se preocupan por dar las respuestas socialmente deseables y “correctas. Al contrario, existe un estereotipo negativo hacia los ancianos, que se caracterizarían por ser inflexibles, con baja motivación, menores habilidades cognitivas y apertura al cambio (Ludviga, 2016; Ritter & Rietzchel, 2017). Contradictoriamente con este estereotipo, los meta-análisis no muestran una relación negativa entre edad y creatividad de (Kim, 2005 en da Costa et al, 2014).

Otra creencia lega es *que la creatividad es algo raro, que es una “entidad” o algo heredado como un rasgo fijo y que no se puede aprender y desarrollar*. Ludviga (2016) encuentra que esta idea es en gran medida compartida por encargados de recursos humanos en contexto europeo. Personas encuestadas en EEUU también informaron que la creatividad es algo poco frecuente o raro y que es un rasgo o atributo no propenso al desarrollo y crecimiento (Sawyer, 2011). En contra de este estereotipo o mito, los estudios muestran que la creatividad puede ser cultivada e incrementada (Ritter & Rietzchel, 2017). Por otro lado, estudios con gemelos sobre rasgos de personalidad confirman el carácter hereditario del rasgo de apertura a la experiencia que está estrechamente vinculado a la creatividad. Sin embargo, la heredabilidad del pensamiento divergente o de la fluidez en generación de ideas es mucho menor (Sawyer, 2011).

La conceptualización de la creatividad como “don” solo de algunos y fijado para siempre proviene de los griegos. Estos enfatizaban al artista como alguien extraordinario, tocado por la inspiración divina. El Romanticismo a su vez exacerbó esta

visión del creativo como alguien extraordinario. Una idea asociada a esta creencia lega de la creatividad como genio, es la vinculación entre psicopatología y creatividad, dicho de otra manera, que *los genios son excéntricos, raros e inclusive locos* (Ludviga, 2016; Ritter & Rietzchel, 2017). Lo cierto es que los meta-análisis no han confirmado una relación entre sintomatología psicopatológica y creatividad, con la excepción de la sintomatología (Baas, Nijstad, Boot & De Dreu, 2016).

Las creencias de sentido común enfatizan que *la creatividad es sobre todo la generación de ideas*. Contrariamente a estas creencias, la evidencia muestra que el éxito en la generación de ideas no predice el éxito en su selección. Además, aun en técnicas como el brainstorming, las personas tienden a favorecer las creencias convencionales más que las ideas infrecuentes y no convencionales (Ritter & Rietzchel, 2017). La evaluación de ideas, la selección de estas, así como su aplicación planificada son parte esencial de la creatividad. Señalemos que las teorías, así como los programas de formación y técnicas de intervención, están mucho más desarrolladas en las fases de generación que en las de evaluación, selección y aplicación planificada de las ideas (Hunter et al., 2006 en da Costa et al, 2014). Vernon, Hocking & Tyle (2016, p.247) concluyen su revisión de instrumentos y actividades para la solución creativa de problemas afirmando que “...se han generado muchas más herramientas para ayudar en la etapa de ideación o generación de ideas con menos desarrollos, para facilitar la búsqueda de problemas y prácticamente ninguna para la evaluación de ideas...”.

Otra creencia lega importante y dominante es *que la creatividad florece en circunstancias de libertad, de ausencia de control externo y restricciones*. Se cree que la creatividad requiere de espontaneidad. De hecho, una de las bases de la creencia sobre que los niños son más creativos que los adultos, es que se los percibe como libres, espontáneos y menos constreñidos que ellos (Ritter & Rietzchel, 2017). Las perspectivas sobre los efectos negativos de la recompensa y motivación extrínseca comparten esta idea, al igual que la teoría de la autodeterminación de Ryan & Deci (2017). Los meta-análisis han confirmado que la autonomía de rol refuerza la creatividad e innovación (da Costa et al, 2014). Sin embargo, las recompensas y la motivación extrínseca se asocian positiva y no negativamente a la creatividad y el control centralizado no afecta negativamente a esta (da Costa et al, 2015).

Otra creencia importante es que *la creatividad se basa en la inspiración, intuición, el pensamiento divergente y actividades de ocio, lo que se contrapone a la creatividad como esfuerzo deliberado*. Un estudio encontró que las personas creían que la

creatividad era causada en mayor medida por el pensamiento flexible, la atención flotante y que emergía de forma inesperada (insight o iluminación). Existía menos acuerdo en que la creatividad era causada por el pensamiento sistemático, la atención focalizada y el esfuerzo voluntario y deliberado. Las personas también creían que estados de ánimo y emociones positivas, más que negativos, actividades relajantes y de ocio más que actividades con presión temporal y de trabajo facilitaban la creatividad (Baas et al,2015).

3.2. Representaciones sociales artístico/romántica y científico/de esfuerzo sobre la creatividad

De los estudios emergen dos conjuntos de creencias que coexisten en el sentido común, como es frecuente en las representaciones sociales. Por un lado, se encontraría la concepción creativa artística intuitiva que reuniría las creencias sobre la creatividad como atención flotante, pensamiento flexible, involuntariedad y surgir en actividades de ocio, relajante y en estados emocionales positivos. Por otro, la concepción de creatividad “científica”. Esta surgiría como fruto de la atención focalizada, el esfuerzo deliberado, el pensamiento sistemático, en actividades de trabajo, estresantes y en estados emocionales negativos. Es razonable pensar que la divulgación de las teorías sobre el pensamiento divergente, el énfasis en los libros de autoayuda y de formación (como p.e., los sombreros de Bono) en el pensamiento lateral, explican el predominio del primer sistema de creencias (Baas et al, 2015). Mientras que el segundo estaría más asociado a la innovación.

Británicos encuestados asociaban la creatividad a lo artístico. En el mismo sentido, cuando se pidió a una muestra de estudiantes holandeses que recordaran un momento en que habían sido creativos, el 69% menciona una actividad artística, un 24% la solución de un problema y un 6% una actividad social creativa (Baas et al., 2015). Esto sugiere que la tendencia predominante en las culturas europeas occidentales es anclar la creatividad en lo artístico. La evidencia señala que la flexibilidad predice la creatividad y dos meta-análisis confirman que, un periodo de incubación ayuda a la misma (Ritter & Rietzchel, 2017). Esta creencia es coherente con los efectos negativos de actividades grupales para generar ideas y con fenómenos como el pensamiento grupal que bloquean la creatividad. Por otra parte, es contradictoria con la importancia de la inserción en un campo de conocimiento y la colaboración entre redes de expertos para generar innovación (Sawyer, 2011). El hincapié en lo artístico, la originalidad, las emociones positivas y la espontaneidad es coherente con el individualismo expresivo dominante en

Occidente. El énfasis en la inspiración, las actividades de ocio y relajación, es también coherente con el rechazo de la ética de trabajo y esfuerzo que predomina en la actual cultura post-materialista.

Por otro lado, los estudios de creatividad e innovación también muestran la importancia del trabajo sistemático, la formación y el pensamiento convergente (Ritter & Rietzchel, 2017). Cuando las personas informaban sobre productos creativos producidos por ellos, evaluándolos en originalidad y eficacia se constataba que el grado en que pensaban de forma deliberada y con atención focalizada durante el proceso creativo, predecía la originalidad y utilidad del producto. El grado en que las ideas creativas aparecían inesperadamente solo predecía la originalidad (Baas et al, 2015). Estos resultados ilustran la tensión se da entre las representaciones y la experiencia, así como entre dos temas o grandes núcleos dicotómicos que conciben de forma opuesta la creatividad: la concepción artística y la científica/técnica, enraizada la primera en el romanticismo y la segunda en la Ilustración.

Creencias legas o representaciones sociales , teorías científicas que las reproducen y la evidencia		
Creencias	Teorías que comparten la creencia	Teoría y evidencia que las cuestionan
Creatividad es una característica del niño espontaneo. Los adultos y ancianos son menos creativos (Ludviga, 2016)	Teorías sobre la relación asintótica entre la edad y la creatividad Hipótesis creatividad decrece después de los 40-50 años (Simonton, 1999 en da Costa et al, 2015)	Meta-análisis encuentran relación lineal o no encuentran relación (da Costa et al, 2015)
Creatividad es un don y una característica que no se puede cambiar	Teorías de la herencia genética de los rasgos	Creatividad es aprendida y se puede uno entrenar –meta análisis sobre efectos positivos programas formación
La persona creativa es, original, desviante, un genio loco (Ludviga,2016)	Eysenck (1995) and teorías sobre psicopatología y creatividad [manía (Baas et al., 2016)	No asociación entre síntomas y creatividad (Baas et al, 2016)
Creatividad es sobre todo la generación de ideas	Énfasis en el pensamiento divergente, mayor desarrollo de técnicas de generación de ideas que de evaluación y aplicación de ellas	Modelos de la creatividad como solución grupal de problemas que enfatizan la evaluación, planificación y aplicación
Creatividad es basada en la libertad y falta de constricciones	Teorías de la auto-determinación y motivación intrínseca	Motivación extrínseca se asocia a la creatividad y organizacionales jerárquicas no obstaculizan innovación (da Costa et al, 2014)
La creatividad es rara, diferente de la actividad cotidiana. Exige flexibilidad cognitiva, pensamiento divergente, poco convencional.	Guilford (1968) y el pensamiento divergente Meta-análisis muestran relación entre el pensamiento divergente y creatividad	Weisberg (1989) y la creatividad como solución de problemas
La creatividad surge de manera espontánea,	Teorías del insight Wallas (1926) Meta-análisis confirma efectos de la	Meta-análisis muestran asociación positiva entre

inesperada, no de un esfuerzo voluntario y deliberado.	incubación en la creatividad (Doods, Ward & Smith, 2003, Sio & Ormerod, 2009 en da Costa et al, 2015) Meta-análisis confirman afectividad positiva se asocia a creatividad (Baas et al., 2008 en da Costa et al, 2015)	pensamiento convergente y creatividad Solo la afectividad positive de alta activación, no la calma, se asocia con la creatividad (Davis, 2009 en da Costa et al,2016)
Afectividad positiva		
Calma relajarse		
La creatividad es una actividad individual. Genio solitario: las personas son más creativas cuando están solas	Teorías personológicas Las teorías implícitas de la persona creativa enfatizan los rasgos cognitivos, motivacionales y conativos (Sternberg, 1985 en da Costa et al, 2015)	La creatividad es grupal, de una persona en un campo (Csiksentmihalyi, 2011 en da Costa et al, 2015). Un mayor número de autores y de diferentes universidades, artículos de mayor impacto (Sawyer, 2011). Demuestra la eficacia de la creatividad grupal en el campo de las publicaciones científicas.

3.3. ¿Creencias legas orientales?: carácter pragmático, social y de innovación dentro de la tradición

Estudios sobre la creatividad en muestras legas de Asia (China, Hong Kong & Taiwán) encuentran que similar a la concepción occidental de la creatividad, los chinos incluían características como (a) ideas innovadoras, (b) imaginación, (c) inteligencia, e (d) independencia. Mientras los occidentales mencionan a artistas y actividades artísticas como ejemplos típicos de creatividad, asiáticos mencionan hombres de negocios y políticos (Sawyer, 2011). Otra diferencia es que los encuestados chinos incluyeron en la creatividad atributos como (a) inspirador, (b) hace una contribución al progreso de la sociedad y, (c) es apreciado por otros, atributos ausentes en las muestras estadounidenses (Rudowicz & Yue, 2000). Esto parece sugerir un *enfoque social y pragmático de la creatividad*, donde se considera que los actos creativos sirven al mayor bien de la sociedad. Al igual que se encuentra en los estudios sobre la representación social de la inteligencia, en las culturas colectivistas se enfatiza más el componente social o los efectos en el equilibrio y bienestar social de la creatividad. Sin embargo, en los estudios con holandeses y norteamericanos, las personas también creían que se era más creativo estando con otros, en particular si estos eran creativos, sugiriendo el carácter social de la creatividad (Baas et al, 2015). El carácter artístico individual de la creatividad coexiste con la relevancia del contexto social en las representaciones sociales occidentales. Por otro lado, a la creatividad como ruptura *individualista* occidental se opone la creatividad como innovación dentro de la tradición colectivista asiática (Averill, Chon & Hahn, 2001). Esto sugeriría que en las culturas asiáticas se valora más el estilo cognitivo denominado adaptador, que tiende a aceptar el

problema como lo define el paradigma dominante y trabaja dentro de sus reglas, genera innovaciones y actos creativos menos disruptivos. Al contrario, el estilo innovador, que tiende a abandonar el paradigma actual, redefinir el problema con una nueva perspectiva y que enfatiza hacer las cosas de formas diferente, debería ser mejor evaluado en culturas individualistas. En contra de esta hipótesis, el estilo innovador era evaluado como más creativo en EEUU, Japón, América Latina y por chinos, indios y malasios de Singapur. Solo en Arabia Saudí, cultura tradicional y jerárquica, el estilo adaptador era mejor evaluado que el innovador (Ramos, Puccio & Gerard, 2014). La representación social que contrasta un Occidente creativo rupturista con un Oriente innovador convencional, no se ve refrendada por los estudios.

4.- Conclusiones

Vimos que predomina la representación social “artística” individualista expresiva de la creatividad como generación de ideas, basada en la libertad, autonomía y espontaneidad, típica de niños y menos frecuente en los viejos, basada en la inspiración, intuición, pensamiento divergente, emociones positivas y actividades de ocio. Esta representación social se focaliza en la persona, coherentemente con la cultura individualista expresiva post materialista. Esto sugiere que las formaciones que enfatizan la generación de ideas, la flexibilidad y libertad serán recibidas más positivamente por las audiencias, aunque no sean necesariamente más eficaces. Con menor fuerza se comparte la representación social “científica” de la creatividad como esfuerzo deliberado, basada en el pensamiento convergente. Las formaciones en creatividad que enfaticen el trabajo deliberado, la planificación y el trabajo colectivo, serán menos aceptadas por las audiencias, aunque son más eficaces. Finalmente, visiones de las personas de cultura colectivista asiática como innovadores convencionales son un estereotipo que debe ser evitado por los formadores.

5. Referencias

- Averill, J. R., Chon, K. K., & Hahn, D. W. (2001). Emotions and creativity, east and west. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(3), 165-183. doi:10.1111/1467-839x.00084
- Baas, M., Koch, S., Nijstad, B. A., & De Dreu, C. K. W. (2015). Conceiving creativity: the nature and consequences of laypeople’s beliefs about the realization of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), 340-354. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039420>

- Baas, M., Nijstad, B.A., Boot & De Dreu, C.K.W. (2016) Mad genius revisited. *Psychological Bulletin*, 142, 668-692.
- da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Gondim, S., & Rodríguez, M. (2014). Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de meta-análisis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(2), 67–74. doi: 10.1016/j.rpto.2014.06.006
- da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M., & Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity: A second order meta-analysis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 165–173. doi: 10.1016/j.rpto.2015.06.002
- Ludviga, I. (2016). Social representation of employee's creativity in work place: are myths still alive? In M.H. Bilgin, H. Danis, E. Demir & U. Can (Eds.). *Country experiences in economic development, management and entrepreneurship* (pp. 899-914). NY: Ebes/Springer
- Ramos, S., Puccio, J. & Gerard, J. (2014). Cross-cultural studies of implicit theories of crativity: a comparative analysis between the United States and the main ethnic groups in Singapore. *Creativity Research Journal*, 26(2), 223-228. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.901094>
- Ritter, S.M. & Rietzchel, E.F. (2017). Lay theories of creativity. In C.M.Zedelius et al (Eds.). *The Science of Lay Theories*, (pp.95-125). Berlin: Springer.
- Rudowicz, E. & Yue, X. D. (2000). Concepts of creativity: similarities and differences among Mainland, Hong Kong, and Taiwanese Chinese, *The Journal of Creative Behavior*, 34 (3), 175-192
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological need in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sawyer, R.K. (2011). The western cultural model of creativity its influence in intellectual property law. *Notre Dame Law Review*, 86(5), 20-56.
- Vernon, D., Hocking, I., & Tyler, T. C. (2016). An evidence-based review of creative problem solving tools: a practitioner's resource. *Human Resource Development Review*, 15(2), 230–259. doi: 10.1177/1534484316641512

Escalada y educación emocional

Climbing and emotional education

Laura Gumiel Burgos

Resumen

La multitud de beneficios que aporta la Inteligencia Emocional (IE) a las personas y la posibilidad de aplicar la Educación Emocional a lo largo de toda la vida son ya evidencias reales verificadas por diversos estudios durante las últimas décadas. Es sabido que la socialización durante la primera infancia juega un rol importante en el desarrollo de la IE. En consecuencia, la Educación Emocional durante la infancia se está convirtiendo en una de las prioridades de la educación del siglo XXI y buscar nuevas herramientas y estrategias para su efectividad está a la orden del día.

Una revisión teórica de la literatura existente nos permite constatar en general una correlación positiva entre el deporte, la IE y la salud, tanto mental como física.

En base a lo anterior, este trabajo presenta una propuesta inédita en nuestro país, en concreto la modalidad deportiva de escalada como herramienta facilitadora de las competencias socioemocionales, tanto enmarcada en un programa de educación emocional destinado a personas en edad de Educación Primaria/Secundaria como en forma de actividad extraescolar.

Los argumentos principales giran en torno a la hipótesis de que los desplazamientos en altura, la superación de límites, la sensación de inseguridad, la demanda de confianza en uno mismo, etcétera, convierten a la escalada en la actividad adecuada para el aprendizaje emocional.

Adicionalmente, en las siguientes páginas se muestran evidencias de que la amplia gama de posibilidades que ofrece esta herramienta a individuos de todas las edades, sobrepasa los límites de su aplicación pedagógica para ser también eficaz en la modalidad terapéutica.

Palabras Clave: Educación Emocional. Escalada. Competencias socio-emocionales.

Abstract

The huge number of benefits provided by Emotional Intelligence (EI) as well as the possibility of applying Emotional Education in all stages of life is already accepted as fact, backed by the evidence obtained in multiple studies during the past few decades. It is known that socialization during early childhood plays an important role in the development of EI. Consequently, Emotional Education during childhood is becoming one of the priorities of 21st century education. As a result, research on new tools and strategies to enhance the effectiveness of emotional education programmes is very much a current trend.

A theoretical review of existing literature allows us to generally confirm a positive correlation between sports, EI and health, both mental and physical.

Based on the above, this work presents an unprecedented proposal in Spain, namely the use of sport climbing as a facilitator of socio-emotional skills, both framed in a curricular emotional education programme for students in primary and secondary education, and also in the form of an extracurricular activity.

The main arguments are based on the hypothesis that shifting heights, overcoming one's limits and feelings of insecurity, the need for self-confidence, etc., make climbing an optimal activity for emotional learning.

Additionally, the following pages show that the wide range of possibilities offered by this tool to individuals of all ages goes beyond a pedagogical application, being also effective for therapeutic purposes.

Keywords: Emotional Education. Climbing. Social and emotional skills.

1. Presentación

El mundo emocional toma un rol protagonista en el desarrollo personal de los individuos e influye la trayectoria de sus vidas y la calidad de las relaciones sociales. La habilidad de controlar las emociones facilita la toma de decisiones y fomenta una actitud positiva ante la vida.

Por ello, la educación emocional es imprescindible para dotar a las personas de las competencias y habilidades necesarias para hacer frente a las situaciones cotidianas y para actuar de forma sensata y responsable, favoreciendo el bienestar y la salud mental, social y física.

Durante las últimas décadas, han proliferado las propuestas de herramientas y estrategias innovadoras que prometen ser un gran aporte a la educación emocional. Todas ellas deben contar con un cuerpo teórico que fundamente su práctica y efectividad.

A través de este artículo se pretende facilitar la búsqueda de información sobre la escalada deportiva o el boulder como herramienta de educación emocional. Para ello se ha realizado una síntesis de la literatura relacionada existente hasta la fecha, que aunque no es abundante, ya cuenta con investigaciones empíricas recientes.

Esta revisión teórica puede ser de gran utilidad para aquellas personas que se interesen por la escalada y la IE, e igualmente para aquellas que pretendan diseñar un programa de educación emocional utilizando la escalada, o complementar alguno ya existente.

2. Objetivos

Se procurará dotar a las personas de las habilidades necesarias para afrontar y gestionar las situaciones que se presentan durante la vida, fomentando así la salud mental y física, el bienestar y la felicidad. Además, se estarán promoviendo hábitos saludables como el deporte.

Entre los objetivos específicos están:

- (A) Aprender a ser consciente de las propias emociones y de las de los demás, a analizarlas y a darles nombre.
- (B) Aprender/mejorar la expresión de emociones.
- (C) Entrenar la regulación emocional, concretamente en torno a frustración e impulsividad, para fomentar la perseverancia y las habilidades de afrontamiento.
- (D) Fomentar la competencia para autogenerar emociones positivas.
- (E) Reforzar la competencia social, fomentando el respeto y la comunicación receptiva/expresiva.
- (F) Mejorar la autonomía emocional.
- (G) Mejorar las habilidades que fomentan el bienestar emocional, como son la toma de decisiones y la capacidad de buscar ayuda y recursos.

3. Marco teórico

3.1. Inteligencia emocional y salud

Aunque las emociones negativas son consideradas necesarias por su carácter adaptativo, si no existe una regulación adecuada de su intensidad y frecuencia, pueden aparecer reacciones patológicas, que se pueden reflejar tanto en forma de enfermedad física como mental.

Martínez González, Piqueras y Ramos Linares (2010) exponen la cantidad de beneficios para la salud mental que tienen las personas con mayor IE. Entre ellas se encuentran mejor recuperación ante eventos negativos, menor nivel de estrés ante los exámenes, mayor satisfacción vital, mayor empatía, optimismo y mejor calidad en las relaciones interpersonales y satisfacción sexual, menor número de pensamientos de venganza y enfado tras los conflictos y menor uso desadaptativo de internet y el teléfono móvil.

Igualmente, Martínez González et al. (2010) relacionan bajos niveles de IE con desajustes emocionales como la sintomatología depresiva, la alexitimia o dificultad para expresar verbalmente sentimientos y escasa conciencia emocional, mayores niveles de ansiedad, trastornos de personalidad, conducta antisocial, trastornos de alimentación como la bulimia y sintomatología somática.

Numerosos estudios en las últimas décadas han puesto en evidencia los efectos negativos que tienen las consecuencias de la falta de salud social y mental en la salud física (Gumiel, 2019).

Otra relación de gran relevancia entre la IE y la salud se debe según Cano Vindel y Miguel Tobal (2001, citado en Gumiel, 2019) a las propiedades motivacionales de las emociones, las cuales son capaces de guiar las conductas del individuo hacia aquellas saludables (deporte, descanso, dieta equilibrada, etc.) o hacia las no saludables (abuso de alcohol, tabaco, sedentarismo, etc.).

3.2. Inteligencia emocional y deporte

Se podría decir que entre IE y deporte existe una relación bidireccional. Por un lado, los factores psicológicos influyen la ejecución de cualquier actividad deportiva, y por otro, el polo de la bidireccionalidad que más me interesa, es que la práctica de ejercicios físicos puede actuar como una forma adecuada de regulación emocional (Barra, 2003), tanto incrementando sentimientos positivos como reduciendo sentimientos negativos.

Para comprender mejor esta perspectiva, es necesario abarcar el tema usando como punto de partida los principales descubrimientos neurocientíficos, incluyendo la química cerebral y el sistema neuroendocrino.

Arruza et al. (2008) afirman que la liberación de endorfinas (B endorfinas) que produce la práctica físico-deportiva lleva a la reducción de la ansiedad, la depresión y el estrés. Igualmente afirman que la actividad físico-deportiva también provoca la liberación de neurotransmisores:

- Serotonina: se asocia a mayores niveles de serenidad y optimismo, es decir, de bienestar. Bajos niveles de serotonina se traducen en estados depresivos.

- Dopamina: está ligada al afecto positivo producido por la anticipación de placer.
- Noradrenalina: está relacionada con la atención y con la respuesta al estrés.

Todas las consecuencias descritas ligadas a la actividad deportiva tienen gran relevancia en la IE: serenidad, optimismo, anticipación de placer, atención, reducción de ansiedad y estrés, etc.; y por ende, contribuyen al bienestar.

3.3. Educación emocional

Bisquerra (2003) considera la educación emocional como una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales, entendiendo el desarrollo de la competencia emocional como la base fundamental de la prevención y del desarrollo personal y social, es decir, entendiendo la competencia emocional como una competencia básica para la vida.

Desde esta perspectiva, la educación emocional actuará como prevención primaria inespecífica para hacer frente a problemas y conflictos que surgen a lo largo de la vida y que influyen en el estado emocional de las personas; esto demanda la intervención psicopedagógica para adquirir las capacidades y habilidades necesarias para afrontar dichas situaciones de forma efectiva.

3.4. Escalada

Hoy en día ha proliferado el interés por la escalada deportiva y el boulder y en las ciudades aparecen cada vez más rocódromos para dar respuesta a la creciente demanda. La gran variedad de grados de dificultad, material deportivo y diversidad de la oferta han acercado esta modalidad a cualquiera que se interese por ello y así, esta modalidad deportiva ha dejado de ser una actividad acotada a un pequeño grupo de personas especialmente entrenadas.

3.4.1. Beneficios de la escalada

A nivel fisiológico, la escalada contribuye a la reducción de sobrepeso, al refuerzo del equilibrio y la movilidad articular, a la flexibilidad y a fortalecer la musculatura en todo el cuerpo, incrementando la fuerza total y robusteciendo la posición correcta de la columna vertebral.

Algunas de las influencias en nuestra mente están relacionadas con la propiocepción o conciencia plena del cuerpo, la concentración o que sirve de ayuda a superar el miedo a las alturas. Confianza, aceptación de la frustración y motivación son otros de los diversos aspectos que también se ven beneficiados.

Además, como cualquier otro deporte, el fomento de la práctica de escalada desde edades tempranas puede contribuir a desarrollar hábitos sanos, como la alimentación

sana y consciente, la prevención de hábitos negativos (tabaquismo, consumo de alcohol y drogas, etc.) o la reducción del estrés.

3.4.2. Escalada y educación emocional

Hasta la fecha, no se ha encontrado ninguna investigación que se interese por la relación entre la escalada o el boulder y la IE en concreto, pero obras como la reciente “Escalada terapéutica” (del alemán “Therapeutisches Klettern”; Kowald y Zajetz, 2014) relacionan a lo largo de sus páginas este deporte con el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones y exponen posibles aplicaciones pedagógicas y en el campo de la psicología.

En base a lo anterior, creemos oportuno considerar la escalada excepcionalmente apta para desarrollar multitud de competencias y habilidades sociales y emocionales. En esta línea, la doctora Luttenberger explica en 2017 en un artículo de *Ärztezeitung* (“Depressionen davonklettern”, en castellano un juego de palabras que se traduciría como “Escapar escalando de las depresiones”) que en la escalada, frente a situaciones críticas, es útil mantener la calma y respirar para relajar los músculos, y que esos aprendizajes podrían ser transferibles a situaciones estresantes cotidianas.

La escalada demanda de la persona escaladora atención, concentración, propiocepción, control del estrés, autorregulación, entre otras. Igualmente aporta autoestima, sensación de logro de objetivos, satisfacción, equilibrio y un largo etcétera. Además de contar con testimonios que describen estas propiedades, están también documentadas en la literatura, como se puede ver en Kowald y Zajetz (2014) y muchos otros, además de en diversidad de blogs de escalada y montañismo.

Teniendo en cuenta los desplazamientos a cierta altura, la sensación de inseguridad, el material específico, las medidas de seguridad, el ambiente de confianza que facilita la escalada, etc., Beas y Blanes (2010), además de atribuirle a este deporte las posibilidades educativas facilitadas por las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN), añaden otras específicas y grupales resultando esto en un largo listado entre las que se encuentran:

- Contribuyen a una educación de carácter integral.
- Favorecen la socialización (respeto de normas, cooperación, trabajo en equipo).
- Desarrollan la capacidad de adaptación a entornos no conocidos.
- Posibilitan un aprendizaje significativo.
- Desarrollan la autonomía del alumnado.
- Estimulan la capacidad de autosuperación.

- Incrementan el aprendizaje de destrezas y habilidades motrices básicas.
- Son motivadoras.
- Mejoran la autoestima.
- Incrementan seguridad en uno/a mismo/a.
- Desarrollan capacidad de autocontrol.
- Superación de miedos y fobias.
- Fomentan la responsabilidad.
- Desarrollan la confianza en los compañeros.
- Fomentan la convivencia en grupo.

Por último, Kowald y Zajetz (2014) indican que entre los principales objetivos de la escalada terapéutica con niños y jóvenes se encuentran la activación de estrategias de afrontamiento, el desarrollo de habilidades para resolver problemas y el fomento de las competencias personales (entre otros). Dentro de lo que denominan las competencias personales señalan la alta autoestima, las habilidades para resolver problemas, la alta autoeficacia, el sentimiento de coherencia y la confianza en la propia capacidad de carga.

4. Aportación al campo de estudio

Como ya hemos visto, la escalada muestra gran potencial para ser una herramienta facilitadora de competencias socioemocionales. Seguidamente, presentamos algunas de las posibles aplicaciones.

4.1. Aplicaciones pedagógicas

Las posibilidades educativas mencionadas en el marco teórico de este trabajo cubren las expectativas de desarrollo integral que ya se reflejaban desde la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) y que cada vez van ganando más fuerza con el paso de los años.

Una de las asignaturas más relevantes para el desarrollo de las competencias socioemocionales y afectivas en Primaria es por excelencia la de Educación Física. Todo apunta a que la escalada deportiva podría complementar el curriculum de la educación formal, conformando un módulo de dicha asignatura, al igual que ya lo hacen otras modalidades deportivas más populares como son el fútbol o el bádminton.

Ya existen experiencias similares, por ejemplo en Baviera (Alemania) se implementó como asignatura optativa en las escuelas. También en Berlín, diversos centros educativos están complementando sus instalaciones deportivas con rocódromos, haciendo uso de ellos durante la asignatura de Educación Física o en horarios extraescolares.

El mayor rocódromo de Berlín oferta semanalmente a cientos de niños clases extraescolares de escalada.

Aunque todavía faltan estudios que verifiquen los beneficios o la influencia de estas prácticas, los testimonios de familiares de niños y jóvenes que toman parte en los cursos de escalada confirman muchos de los aprendizajes mencionados en los apartados anteriores, relacionados con la seguridad en sí mismo, la autorregulación y la superación de miedos, entre otros.

4.2. Otras aplicaciones

Lo más sorprendente al investigar las posibilidades pedagógicas de la escalada respecto a la educación emocional fue encontrar otras muchas posibilidades, como las terapéuticas y sociales.

A diferencia de las aplicaciones pedagógicas, ya existen evidencias científicas que justifican la *escalada terapéutica*.

Así, en el año 2013 en la Clínica Universitaria de Erlangen (Alemania), la Doctora Luttenberger realizó un estudio piloto que constató científicamente la eficacia del nuevo concepto terapéutico, que pretende usar el búlder para tratar la depresión. Los resultados han sido verificados por el estudio KuS (“Klettern und Stimmung”, en castellano “Escalar y Afecto”), que fue repetido entre febrero y mayo de 2018 en tres ciudades alemanas (y se espera que los resultados finales sean publicados a principios del 2020). En la actualidad, una vez conocida la dimensión de sus efectos positivos, el búlder se ha instaurado como un módulo fijo de la terapia multimodal que ofrece el departamento de Psiquiatría de la Clínica Universitaria de Erlangen a los pacientes con depresión.

Los principios efectivos de la escalada terapéutica según Kowald y Zajetz (2014) son (traducción propia del alemán):

1. Reducción de la ansiedad mediante la confrontación paulatina a un miedo básico y su superación (con expectativas de transferir la experiencia a otros fenómenos ansiosos).
2. La resultante mejora de la capacidad de inhibición y regulación durante procesos amenazantes.
3. Efectos neuromoduladores mediante la influencia en el sistema de neurotransmisión.

Además, otros proyectos también se sirven de las ventajas que ofrece la escalada para promocionar el *desarrollo social*. Es el caso de ClimbAID, una organización sin ánimo de lucro que nació en Zurich en 2016. A través de la escalada, trata de ayudar a menores refugiados a superar las situaciones traumáticas, fomentando su desarrollo e inclusión

en la sociedad suiza como miembros autónomos, sociales, autoconscientes y conscientes del medio ambiente.

5. Conclusiones

En todas las aplicaciones y contextos en torno a la escalada se pone el énfasis en la experiencia personal de los destinatarios de la actuación pedagógica/terapéutica.

Vista la relación existente entre esta modalidad deportiva y el mundo emocional, y una vez verificados empíricamente los beneficios terapéuticos, consideramos adecuado fomentar la práctica de este deporte y aprovechar sus usos como herramienta facilitadora de educación emocional.

Otra cuestión interesante sería concretar si además de mejorar las competencias socio-emocionales, también sería posible la mejora de la IE en sentido restringido. Para aclarar esto serían necesarios todavía estudios adicionales.

Teniendo en cuenta que algunos de los trastornos más populares entre la población adulta, como los depresivos y los de ansiedad, están estrechamente relacionados con la existencia de déficit en procesamiento de las emociones, si la escalada es capaz de mejorar las competencias emocionales, probablemente servirá para prevenir los trastornos mencionados.

Finalmente, lo único que falta son evidencias empíricas que corroboren resultados positivos de las aplicaciones pedagógicas de la escalada.

6. Referencias

- Arruza Gabilondo, J. A., Arribas Galarraga, S., de Montes Echaide, G., Lorena, M., Irazusta Adarraga, S., Romero Granados, S., & Cecchini Estrada, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8(30), 171-183. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/7503/1/25102_4.pdf
- Barra Almagiá, E. (2003). Influence of emotional state on physical health/ Influencia del estado emocional en la salud física. *Terapia Psicológica*. 21. 55-60.
- Beas, M., & Blanes, M. (2010). Posibilidades pedagógicas de la escalada en rocódromo. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* (en línea), 3(5), 59-72. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5624/905-3269-1-PB.pdf?sequence=1>

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Depressionen davonklettern (2017). *Ärztezeitung online*. Recuperado de <https://www.aerztezeitung.de/Medizin/Depressionen-davonklettern-298039.html>
- Gumiel Burgos, L. (2019). Educación emocional y escalada: Programa de educación emocional “escala tus emociones”. (Trabajo Fin de Máster, UNED, España)
- Kowald, A. C., & Zajetz, A. K. (2014). *Therapeutisches Klettern: Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik*. Schattauer Verlag.
- Martínez González, A., Piqueras, J., & Ramos Linares, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 1696-2095. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002020.pdf>
- Luttenberger, K., Stelzer, E., Först, S. et al. Indoor rock climbing (bouldering) as a new treatment for depression: study design of a waitlist-controlled randomized group pilot study and the first results. *BMC Psychiatry* 15, 201 (2015). Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0585-8>

Educar las emociones para resolver los conflictos asertivamente: Servicio Científico-Técnico Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos

Educating emotions to solve conflicts assertively: Scientific-Technical Service for the Improvement of Coexistence in Educational Centers

Celia Moreno García

Gemma Filella Guiu

Núria García-Blanc

Universidad de Lleida, España

Resumen

La mejora de la convivencia y la prevención del acoso escolar es, sin duda, un tema de interés en el contexto educativo del estado español y también en el ámbito internacional. Esta comunicación se presenta el Servicio Científico-Técnico de la Mejora de la Convivencia que tiene la misión de ofrecer formación y recursos didácticos para mejorar la convivencia en los centros educativos. Para ello, ofrece un servicio de asesoramiento a los centros educativos de infantil, primaria y secundaria en materia de convivencia escolar, prevención de conflictos y resolución asertiva de los mismos. Un clima de convivencia positivo es la clave para el rendimiento académico y el bienestar de toda la comunidad educativa. Educar las emociones es la base para desarrollar las competencias emocionales: (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), resolver conflictos y sobre todo prevenirlos, mejorando los aprendizajes escolares y la convivencia en general. Así pues, se ha implementado un videojuego gamificado denominado *Happy* en diferentes centros educativos, todos ellos situados en el territorio español. *Happy* es una herramienta que ayuda a los y a las docentes a educar las emociones de los alumnos para que aprendan a resolver con asertividad todos los conflictos cotidianos que surgen con su grupo de iguales, mejorando así la cohesión social en el aula y, por extensión, en todo el centro. Esta intervención ha sido complementada por el programa Tutoría entre Iguales y un programa de Mediación Escolar. Antes de su implementación, miembros del Servicio Científico-Técnico de la Mejora de la Convivencia han formado en materia de competencias emocionales a los

equipos docentes de los diferentes centros educativos que han participado en el proyecto.

Palabras clave: acoso, convivencia pacífica, competencias para la vida, desarrollo afectivo, escuela.

Abstract

The improvement of coexistence and prevention of bullying is undoubtedly a topic of interest in the context of the Spanish state and also internationally. This communication presents the Scientific-Technical Service for the Improvement of Coexistence that has the mission of offering training and didactic resources to improve coexistence in educational centers. For that, it offers an advisory service to the educational centers of children, primary and secondary in matters of school life, conflict prevention and assertive resolution of them. A positive coexistence environment is the key to the academic performance and well-being of the whole educational community. Emotional Education is the basis for developing emotional competences: (emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and competences for life and well-being). And also Emotional Education is the key to resolve conflicts and, above all, prevent them, improving school learning and coexistence in general. Thus, a gamified video game called Happy has been implemented in different educational centers, all located in the Spanish territory. Happy is a tool that helps teachers and educates students' emotions to learn to solve with assertiveness all the daily conflicts that arise with their peer group. Happy improves social cohesion in the classroom and, consequently, throughout the center. This intervention has been complemented by the Peer Tutoring program and a School Mediation program. Before its implementation, members of the Scientific-Technical Service for the Improvement of Coexistence have trained the teaching teams of the different educational centers that participated in the project in terms of emotional competences.

Keywords: bullying, peaceful coexistence, life skills, emotional development, school.

1. Introducción

Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto la importancia que tiene una convivencia escolar positiva con el rendimiento académico y el desarrollo socio-afectivo de los y las discentes. Una menor calidad y adecuación de ésta han mostrado tener efectos negativos con consecuencias a corto y a largo término, como es el caso del

acoso escolar. Por consiguiente, nace la necesidad de crear el Servicio Científico-Técnico de la Mejora de la Convivencia, ofreciendo un servicio de asesoramiento en materia de convivencia escolar, prevención de conflictos y resolución asertiva de los mismos.

La convivencia en los centros escolares comporta de manera inherente la existencia de conflictos. Durante mucho tiempo ha existido una tendencia a pensar que el origen de estos conflictos se debía a un exceso de hostilidad por parte de los implicados, pero en las últimas décadas de investigación se ha demostrado que este tipo de agresiones están más relacionadas con la falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas de forma eficaz. De hecho, existen numerosas investigaciones (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Díaz-Aguado y Martín, 2011) que relacionan las conductas conflictivas con la inadecuada gestión emocional de los implicados, apuntando directamente al papel fundamental que desempeñan las emociones en cualquier situación conflictiva.

Cabe destacar que los conflictos resueltos de manera inadecuada pueden desembocar en situaciones de mayor gravedad (por ejemplo, el acoso escolar) pero también pueden afectar al aprendizaje y al bienestar general del alumnado. De manera diferente, educar y entrenar las capacidades emocionales de los estudiantes, dificulta la aparición de situaciones conflictivas, al tiempo que facilita una gestión adecuada.

Se parte de la base de que los conflictos en la convivencia son normales, pero la manera agresiva de resolverlos no debería aceptarse como habitual. Por este motivo, surge el interés de sensibilizar a la comunidad educativa sobre convivencia escolar y bienestar, siempre desde la vertiente de la Educación Emocional. Para ello, se forma al profesorado en competencias emocionales, haciendo, sobre todo, mayor relevancia en el proceso de regulación emocional entre iguales en situaciones de conflicto. En este sentido, se ha diseñado un programa de educación emocional gamificado para que todos los alumnos puedan entrenar de manera virtual el proceso de regulación emocional en situaciones de conflicto, este programa es un videojuego educativo denominado Happy 8-12 y Happy 12-16.

La mejora de la convivencia y la prevención del acoso escolar es, sin duda, un tema de interés en el contexto del estado español y también en el ámbito internacional. Se ha demostrado ampliamente que la calidad de las relaciones entre iguales está estrechamente relacionada con el rendimiento académico y con el desarrollo socioafectivo de los alumnos (por ejemplo, Dotterer y Lowe, 2011; Greenberg, 2003; o Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012). Este interés, surgido especialmente

durante las últimas décadas, responde a unas cifras cada vez más acusadas y alarmantes de episodios violentos y agresión en los centros escolares. A modo de ejemplo, los últimos datos señalan que uno de cada cuatro niños ha sufrido acoso escolar durante su vida y que, de éstos, un 9,2% de los estudiantes españoles ha sufrido algún tipo de abuso durante los últimos meses (Gabarda, 2015; Save the Children, 2014) y que un 45% de los estudiantes son víctimas de alguna situación violenta en los colegios (Dinkes, Kemp, Baum y Snyder, 2009; Kasen, Berenson, Cohen y Johnson, 2004).

En este contexto y teniendo en cuenta las últimas evidencias empíricas, se han desarrollado exitosos programas de Educación emocional que han demostrado ser de alta eficacia en la resolución de conflictos entre iguales en los centros escolares. Estos programas de carácter preventivo han conducido a mejoras exponenciales en cuanto a la conducta pro social y en una disminución de los comportamientos negativos y disruptivos en los centros educativos.

En concreto, las estrategias de regulación emocional propuestas parten del modelo de Gross (2007), que señala tres estrategias de regulación: cambio de atención, reevaluación cognitiva y cambio de situación. Así mismo, tiene en cuenta las orientaciones de la psicología evolutiva, las habilidades cognitivo-lingüísticas y el desarrollo de los seis estadios morales de Piaget- Kohlberg. El programa Happy 8-12 y Happy 12-16 ha sido elaborado e implementado por nuestro equipo. Está dirigido a todos los centros educativos e instituciones escolares que se hallan geográficamente en el territorio español. Sin embargo, dado que se dispone de versiones en inglés del videojuego, se está estudiando la posibilidad de ser presentado e implementado en centros educativos pertenecientes a países anglófonos.

2. Objetivos

De acuerdo con lo propuesto, el Servicio Científico-Técnico de la Mejora de la Convivencia está dirigido a los centros de educación primaria y de secundaria con la finalidad de mejorar el clima social y el bienestar de todos los agentes implicados.

Los objetivos generales que enmarca el proyecto se resumen en:

- Asesorar a los centros educativos en materia de mejora de convivencia en el centro educativo.
- Analizar, implementar, asesorar y evaluar los recursos para la mejora de la convivencia del Centro.
- Facilitar herramientas y recursos para resolver conflictos de manera asertiva en el grupo de iguales.

- Facilitar herramientas de evaluación: test situacional y test clima de patio.
- Ofrecer formación para docentes en materia de Educación Emocional y convivencia escolar.
- Ofrecer asesoramiento y concienciación para las familias en convivencia.

3. Contextos

Hasta el momento, el presente proyecto sólo se ha desarrollado en Cataluña, debido a que existe un convenio con la institución educativa de referencia; el Departamento de Educación de Cataluña. Este es el encargado de poner en contacto a los centros educativos de Cataluña con el Servicio Científico-técnico de la Mejora de la Convivencia.

Desde el Servicio Científico-técnico de la Mejora de la Convivencia se proporciona a todos los centros educativos de Educación Primaria y de Educación Secundaria el videojuego gamificado *Happy 8-12* y *Happy 12-16*, una clave de acceso, y sus correspondientes guías didácticas. Cabe añadir que se dispone de unos cuadernos como soporte del aprendizaje del alumnado. Tras hacer una evaluación docente del recurso son los propios centros quiénes deciden si desean o no adquirirlo. Además, se les ofrece la posibilidad de realizar una formación docente vinculada a la gestión emocional y a la resolución asertiva de los conflictos.

En concreto, los contenidos que se llevan a cabo en cada una de las formaciones docentes son:

- Plan de Convivencia y Normativa de Convivencia.
- Programa de Mediación y Tutoría entre iguales.
- Plan de Acción Tutorial: Competencias de educación emocional:
 - Conciencia emocional: esquema de trabajo y actividades.
 - Regulación emocional: estrategias de regulación para evitar la reactividad, regulación intrapersonal e interpersonal, recursos y actividades.
 - Autonomía emocional: recursos y actividades.
 - Competencia social: tipo de respuesta ante un conflicto y entrenamiento de la asertividad.
 - Competencias para la vida y el bienestar: recursos y actividades.
- Secuenciación curricular de las competencias emocionales en educación infantil, primaria y secundaria
- Proceso de regulación emocional: *Happy 8-12*, *Happy 12-16*.

En definitiva, los servicios que el presente ofrece son los siguientes:

1. Análisis de necesidades del Centro.
2. Diseño del proyecto de convivencia contextualizado: Normas de convivencia, programa de Mediación y Tutoría entre iguales (TEI).
3. Implementación en el Centro.
 - a. Formación a los docentes.
 - b. Formación a las familias.
 - c. Recursos: programas, videojuego Happy 8-12, 12-16
4. Evaluación de la intervención

4. Aplicación y Resultados

La valoración de los conflictos, la metodología y la implementación de los videojuegos Happy 8-12 y Happy 12-16 la han realizado un total de 2268 grupos-aula; 769 pertenecientes a Educación Primaria, 776 a Educación Secundaria y los 723 restantes corresponden a centros educativos que tienen una oferta educativa tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria.

Además de la Educación emocional, estos mismos centros han mejorado las normas de convivencia, han puesto en práctica el programa Tutoría entre iguales, en que los alumnos mayores (último curso de la etapa) ayudan a los alumnos recién llegados (primer curso) tanto a nivel moral como académico durante un curso escolar. Esta figura de apoyo es muy importante para el bienestar del alumnado porque potencia valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, la comprensión, la empatía y la ayuda mutua. Y estos valores se contagian y se hacen evidentes en el clima del centro. Además, también han llevado a cabo el programa de mediación, que otorga un valor añadido a estos valores, porque se forma al alumnado voluntario en competencias emocionales y resolución de conflictos para que sean ellos mismos los responsables de ayudar a los otros compañeros a resolver sus conflictos, siempre desde la regulación emocional y asertividad.

5. Conclusiones

El gran reto que tiene por delante la educación del siglo XXI es mejorar la convivencia en los centros educativos y la construcción del bienestar. Para ello, desde el año 2003 numerosas editoriales han diseñado y desarrollado diferentes programas para, posteriormente, implementarse en los centros educativos en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, estos programas siempre han estado focalizados por un lado en el desarrollo de las emociones y en la adquisición de las competencias emocionales y

por otro lado en la prevención del acoso escolar y la resolución asertiva de los conflictos generados, sin dar oportunidad a crear puentes entre estos dos ejes. En cambio, el Servicio científico técnico une ambas estrategias.

6. Referencias

- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la Educación Emocional. WK Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Dinkes, R., Kemp, J., Baum, K., & Snyder, T. (2009). Indicators of school crime and safety: (NCES 2010–012/NCJ 228478). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Gabarda, V. (2015). *Bullying en el aula: Aprende qué tipos de bullying existen, cuáles son los factores de riesgo y cómo detectarlo y prevenirlo*. Ed. VIU: Universidad Internacional de Valencia.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gross, J. (Ed).(2007). *Handbook of emotion regulation*. Nova York. Guilford press.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 187-210.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement.

Journal of Educational Psychology, 104(3), 700-712.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0027268>

Save the Children (2014): Informe Violencia contra la Infancia. Hacia una estrategia integral. Extraído de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/violencia-contra-la-infancia-hacia-una-estrategia-integral>

**Competencias personales, bienestar y gestión emocional a través de la metodología
Dragon Dreaming. Proyecto de innovación docente.**

**Personal skills, well-being and emotional management through the *Dragon
Dreaming* methodology. Teaching innovation project.**

Raquel Pérez-Ordás¹

Gemma Bermejo-Martínez¹

Nieves Moyano Muñoz¹

Manuel Alcaraz Iborra¹

María del Mar Sánchez-Fuentes²

¹Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca

²Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Zaragoza, Teruel

Resumen

El presente trabajo explica el desarrollo de un proyecto de innovación docente llevado a cabo con alumnado de último año de estudios universitarios de grado. Dicho proyecto consistió en la creación de un grupo de trabajo de alumnos/as dirigidos por una profesora que realizó tareas de tutorización y acompañamiento. Los sujetos han estado dentro del sistema educativo desde los tres años y llegan a un punto en el que el mundo se abre ante ellos y por primera vez, saltan al vacío del mundo laboral. El proyecto se llevó a cabo bajo la metodología *Dragon Dreaming* (inicialmente orientada a creación de proyectos comunes). Se aplicó esta metodología para los proyectos individuales personales y profesionales del alumnado participante. Esta metodología se basa en despertar la creatividad y la conexión con uno mismo y con los demás. Se abordaron objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades inter e intrapersonales para la toma de decisiones y la gestión emocional vinculada a la superación del último año de carrera y a sus perspectivas de salidas profesionales. Igualmente se trabajaron competencias comunicativas y se abordaron inquietudes no solo profesionales, sino también personales. El documento que presentamos aborda los objetivos planteados, metodología, evaluación del proyecto y posible proyección en otros contextos o titulaciones.

Palabras clave: Innovación docente; tutorización, educación holística, salidas profesionales

Abstract:

This work explains the development of a teaching innovation project carried out with senior students of undergraduate university studies. This project consisted in the creation of a working group of students led by a teacher who carried out tutoring and accompaniment tasks. The participants have been enrolled into the educational system since they were 3 years old and suddenly, when they are about to finish their degree, the world stands up in front of them and for the first time, they have to face the uncertainty of the working world. The project was carried out under the *Dragon Dreaming* methodology (initially aimed at creating common projects). This methodology was applied for the personal and professional individual projects of the participating students. This methodology is based on awakening their creativity and connection with oneself and others. Objectives related to the development of inter and intrapersonal skills for decision making and emotional management related to overcoming the last year of their degree and their prospects for career opportunities were addressed. Communication skills were also approached and concerns not only professional, but also personal. The document we present addresses the proposed objectives, methodology, evaluation of the project and possible projection in other contexts or degrees.

Keywords: Teaching innovation; tutoring, holistic education, career opportunities

1. Marco teórico

En la sociedad actual del conocimiento, se necesitan hombres y mujeres con iniciativa para tomar decisiones y ser capaces de adaptarse a un mundo imprevisible y en constante evolución. Para lograr desarrollar las competencias que permitan a las personas adaptarse a su entorno mediante la toma de decisiones, el marco educativo universitario brinda al docente el marco adecuado para dotar al alumnado de competencias intra e interpersonales como la autonomía, la motivación, o la verbalización de metas que permitan mayor bienestar en la toma de decisiones futura.

En este contexto, *Dragon Dreaming* es una caja de múltiples herramientas para personas formadoras, emprendedoras, líderes, etc. (Gallego y Ramos, 2018), que favorece el desarrollo del potencial humano y ayuda a los estudiantes a progresar, mediante la concienciación y la toma de decisiones, de donde están hoy hacia donde pretenden llegar mañana.

Esta metodología, creada en colaboración por John Croft y Vivienne Elanta (DRAGON DREAMING BRASIL, 2014), se basa en el establecimiento de metas personales y en la ejecución de una serie de acciones planificadas que permiten al sujeto poner en práctica determinadas formas de ser y de actuar para adaptarse y desarrollarse como individuos en su entorno. Es una herramienta que, aplicada al ámbito universitario, dota al profesorado de herramientas y estrategias que retan y estimulan el pensamiento para favorecer distintas opciones de respuesta en el alumnado.

En este trabajo se explica la realización de un proyecto de innovación docente desarrollado con alumnado de la Facultad de Ciencias de la Actividad física y el deporte en el que la metodología *Dragon Dreaming* permitió a los propios estudiantes, ser creadores de su aprendizaje y tomar conciencia en la toma de decisiones.

Además esta metodología plantea los proyectos de manera holística donde pretende que el foco no solo se ponga en lo individual, sino en tres principios fundamentales en los que se sustenta. Estos son: el crecimiento personal (sanando y empoderando al individuo), la creación de comunidad (fortalecer la comunidad a la que se pertenece) y el servicio a la tierra (generando bienestar y prosperidad a toda forma de vida), muy en consonancia además con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de las Naciones Unidas, que estamos intentando integrar en la formación universitaria.

El alumnado fue invitado y participó voluntariamente a lo largo de un curso académico en el que formó parte de un grupo tutorizado por una profesora. Se abordaron objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades inter e intrapersonales para la toma de decisiones y la gestión emocional vinculada a la superación del último año de carrera y a sus perspectivas de salidas profesionales. Igualmente se trabajaron competencias comunicativas y se abordaron inquietudes no solo profesionales, sino también personales.

2. Objetivos

Con el siguiente proyecto se pretendían alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Dotar al alumnado de autonomía para tomar decisiones vinculadas con su motivación, implicación en los estudios y búsqueda de salidas profesionales satisfactorias.
- b) Analizar las propias conductas y ver cómo estamos condicionados por la peculiar visión del mundo que nos formamos a lo largo de la vida.
- c) Plantear estrategias de cambio ante el aprendizaje y ante proyectos futuros.

d) Trabajar el proceso comunicativo, a través del lenguaje, de la verbalización de metas y del uso de preguntas clave, donde individuo se descubre a sí mismo y tiende a actuar (en lo profesional y en lo personal).

3. Metodología y actividades desarrolladas

En primer lugar, se invitó a alumnado a participar en el proyecto DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES, BIENESTAR Y GESTIÓN EMOCIONAL.

Se informó de que consistía en la formación de un grupo pequeño 6 u 8 participantes, que **una vez al mes**, se reunirían con un tutor y se les ayudaría y trabajarían en grupo, sobre sus **inquietudes, problemas, conflictos, ambiciones, deseos...** que tuvieran a nivel profesional o personal.

Se organizó un grupo de encuentro o tutorización que se reunía una o dos veces al mes y se planteaba un trabajo en la sesión y un trabajo individual a realizar antes de la siguiente sesión.

Se utilizó una metodología basada en trabajo en grupo, llamada Dragon Dreaming. Partiendo de esta metodología se abordaron 4 fases que explicaremos.

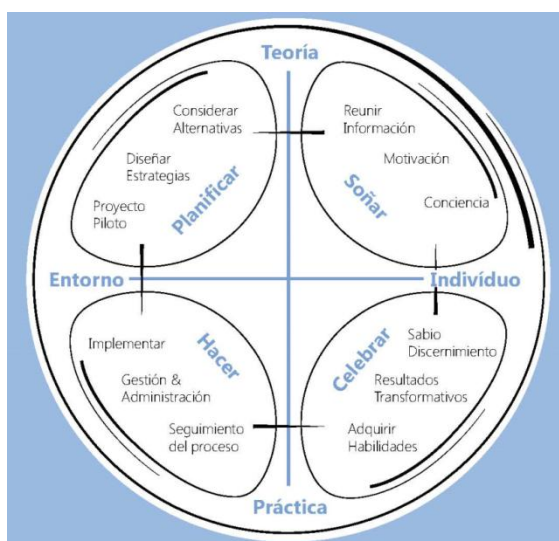


Figura 1. Esquema de diseño de proyectos Dragon Dreaming (Blanke, Croft, Prado y Koglin, 2009).

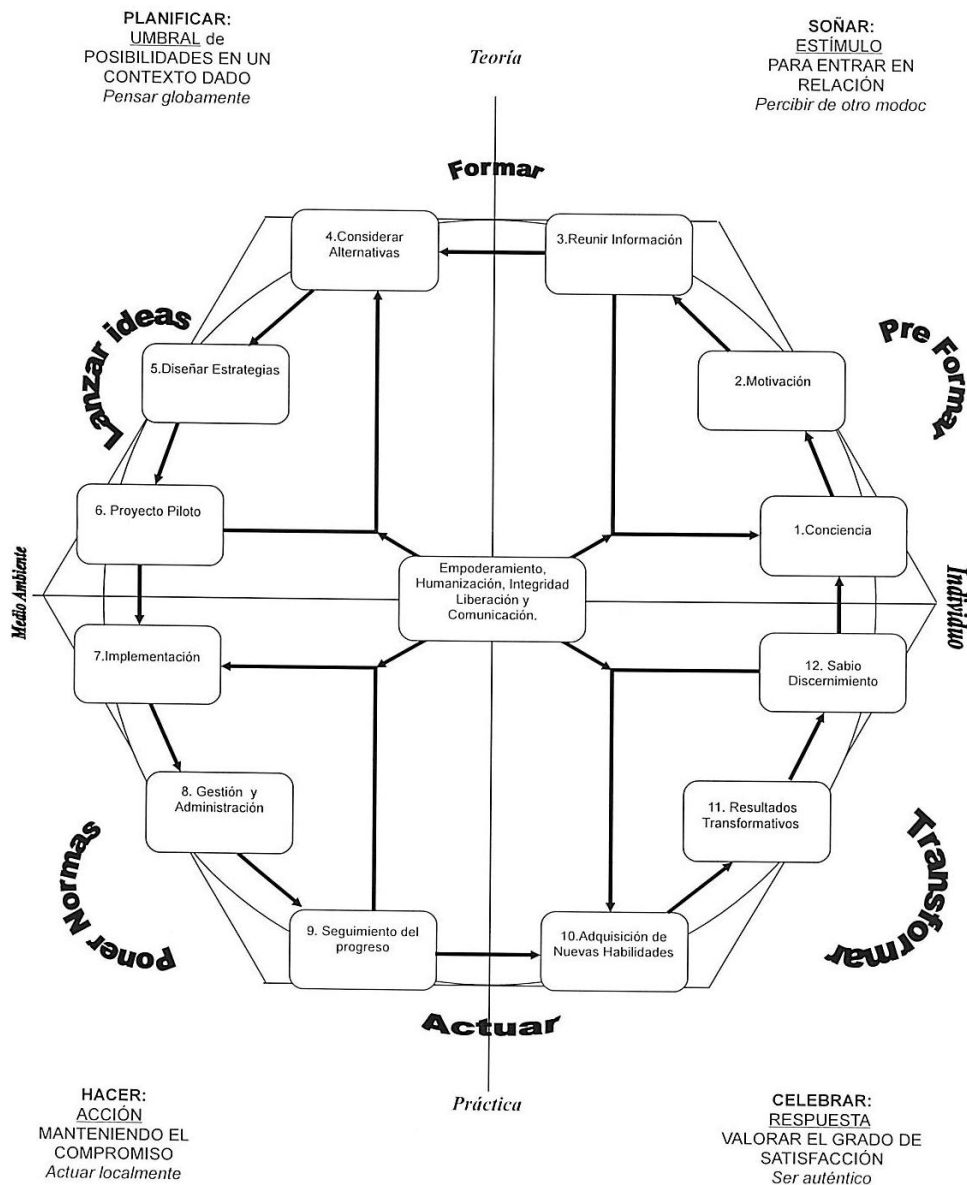


Figura 2. Rueda de Dragon Dreaming (<https://dragondreaming.org/>)

El trabajo que plantea la metodología Dragon Dreaming, y que fue llevada a cabo en el proyecto de innovación docente, aborda 4 fases. Estas son las que se siguieron en este trabajo de tutorización y acompañamiento del alumno/a:

- 1.- SOÑAR
- 2.- PLANIFICAR
- 3.- HACER
- 4.- CELEBRAR

El protocolo seguido se basó en las siguientes cuestiones que iban siendo abordadas con los participantes. Algunas se planteaban y compartían en grupo y otras eran planteadas para que las revisaran y trabajaran sobre ellas antes de la siguiente sesión:

SOÑAR:

1. ¿Qué querías lograr la semana pasada? ¿Lo has terminado? Si no, ¿crees que todavía se debería hacer?
2. ¿Qué trabajo extra necesitas realizar antes de que finalice la semana que viene? ¿cómo contribuyen estas actividades a avanzar el sueño?
3. ¿Quién debería estar involucrado?
4. ¿Qué inquietudes te surgen este último año de carrera? Llevas escolarizado desde los 3 años ¿Y ahora qué? ¿Te surgen miedos? ¿Qué te gustaría hacer?
5. Si pudieras imaginar tu futuro ideal ¿Qué te gustaría? ¿Puedes imaginarlo? Lista qué quieres, qué deseas.

PLANIFICAR:

1. ¿Cómo te puedes involucrar o involucrarías a otros en tus sueños?
2. ¿Qué recursos espirituales, mentales, físicos o financieros necesitas para llegar a tus objetivos?
3. ¿Cómo puedes conseguir estos recursos? ¿Cómo deberías hacer este trabajo? ¿Cuáles son los mejores procesos para esta parte del proyecto?
4. ¿Tienes toda la información necesaria? ¿Te falta información? ¿La puedes completar?
5. ¿Qué pasos crees que debes seguir? ¿Quién te puede orientar? ¿Quién te puede ayudar? ¿Dónde puedes contrastar tu información o tus creencias?
6. ¿Puedes hacer un cronograma de planificación?

HACER

1. ¿Cuándo crees que el trabajo debería estar terminado? ¿Cuándo deberías comenzar? ¿Cómo empezar?
2. ¿Qué distracciones tienes identificadas que podrían detenerte de hacer estas acciones y objetivos que te has marcado?
3. ¿Cómo podrías resistir estas tentaciones? ¿A quién deberías presentarle el producto del trabajo que has realizado? ¿Dónde es el mejor sitio para hacer el trabajo?
4. ¿Hay algo que puedas hacer ya? ¿Qué tiene que esperar a terminar tu carrera? ¿Puedes hacer un cronograma de acción?
5. ¿Tienes todas las herramientas o recursos? ¿Necesitas formarte más? ¿Necesitas un equipo?

CELEBRAR (La celebración la hemos orientado desde la finalización y participación en este proyecto de innovación docente y no desde el proyecto individual que en la mayoría de los casos comenzaba al finalizar su carrera):

1. ¿Has dado las respuestas a las preguntas que te planteaste? ¿Has celebrado este hecho? ¿Cómo?
2. ¿Tu proyecto ha tenido en cuenta el impacto en el medio ambiente, las personas involucradas, y los participantes?
3. ¿Cómo te ha servido esta tutorización? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Hay algo más que necesitas?
4. ¿Qué has descubierto nuevo de ti? ¿Qué te ha sorprendido? ¿Crees que hay acciones o actitudes que puedes cambiar para mejorar y lograr tus objetivos?
5. ¿Has adquirido nuevos recursos para tu profesión o a nivel personal?

Los objetivos planteados se abordaron con las siguientes actividades y propuestas:

Tabla 1. Objetivo del proyecto 1

OBJETIVO N°: 1 Dotar al alumno/a de autonomía para tomar decisiones vinculadas con su motivación, implicación en los estudios y búsqueda de salidas profesionales satisfactorias.
El objetivo es que el alumno/a se responsabilice de lo que quiere hacer y de lo que está haciendo. Conciencia, motivación y reunir información.
Actividades realizadas
<p>Los objetivos no se han abordado de manera aislada, sino de manera conjunta a través de la metodología Dragon Dreaming. Para ello se procedió a desarrollar las 4 fases que sigue este método y a trabajar sobre cada una de ellas. La primera fase trata de PREFORMAR, soñar, crear un estímulo, para entrar en relación, percibir de otro modo... Pretende poner la responsabilidad de dónde se está, cómo se está y hacia donde se va, en uno mismo.</p> <p>Estrategias o recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Preguntas -Lecturas recomendadas -Investigación personal y confrontación de su interés con otras personas -Compartir en el grupo inquietudes y dudas

Tabla 2. Objetivo del proyecto 2

OBJETIVO N°: 2 Analizar las propias conductas y ver cómo estamos condicionados por la peculiar visión del mundo que nos formamos a lo largo de la vida
Con este objetivo pretendíamos confrontar la manera que tenemos de ver las cosas, reflexionando, compartiendo y exponiéndolo a personas de otros entornos, para ver distintos ángulos y puntos de vista.

Actividades realizadas
<p>Siguiendo la estrategia y metodología explicada en el objetivo 1, las acciones en una segunda fase fueron las relacionadas con LANZAR IDEAS.</p> <p>Estrategias o recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Considerar alternativas -Diseñar estrategias -Elaborar un proyecto piloto

Tabla 3. Objetivo del proyecto 3

OBJETIVO N°: 3 Plantear estrategias de cambio ante el aprendizaje y ante proyectos futuros.
Una vez analizada la responsabilidad de cada uno en sus objetivos, motivaciones, etc... se pretendió plantear una estrategia o planificación de: hacia dónde quiero ir y buscar los recursos necesarios para lograr los objetivos personales.
Actividades realizadas
<p>Pretendimos en este punto DAR FORMA a los objetivos personales y los medios necesarios para alcanzarlos.</p> <p>Estrategias o recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Implementación -Administración -Seguimiento del proceso

Tabla 4. Objetivo del proyecto 4

OBJETIVO N°: 4 Trabajar el proceso comunicativo a través del lenguaje, de la verbalización de metas y del uso de preguntas clave, donde el individuo se descubre a sí mismo y tiende a actuar.
Con este objetivo se pretendía la escucha interna en primer lugar y la escucha de otros puntos de vista... la confrontación y el apoyo de otras personas.
Actividades realizadas
<p>Este objetivo ha sido un objetivo transversal, que se ha abordado desde el comienzo. La actividad principalmente ha estado respaldada por reuniones y encuentros de los alumnos/as con el coordinador del proyecto de innovación docente. La escucha, el respeto, el apoyo positivo y la libertad de expresar desde lo cognitivo y desde lo emocional, ha sido la base para poder llevar a cabo esta empresa.</p> <p>Estrategias o recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Encuentros con los alumnos/as para trabajo en grupo

4. Resultados

Los procesos de evaluación llevados a cabo fueron los siguientes:

- Se realizó una autoevaluación del grupo de trabajo realizado por los alumnos/as y una entrevista grupal a los mismos.
- Se realizó una autoevaluación del profesor, donde se valoraron si los objetivos propuestos habían sido alcanzados.

La evaluación planificada fue a través de entrevista a los sujetos participantes y reunión de los miembros del grupo de trabajo:

De la entrevista se obtuvieron los siguientes resultados:

- Satisfacción por el tiempo invertido en las sesiones.
- Satisfacción por el planteamiento de cuestiones personales (no antes planteadas de manera autónoma).
- Satisfacción por la orientación personal y profesional recibida.
- Satisfacción por los resultados personales obtenidos por los miembros participantes.
- A gusto con los miembros participantes y el facilitador.
- Motivados a alcanzar los objetivos propios marcados, con una orientación más clara.
- Dificultad para cuadrar fechas y horarios para poder realizar el trabajo en grupo.

A nivel de coordinación del proyecto los resultados o conclusiones extraídas por el grupo de docentes fueron:

- Satisfacción con la consecución de los objetivos planteados.
- Satisfacción con la cercanía y acompañamiento de los alumnos/as participantes.
- Insatisfacción con el bajo número de alumnos/as participantes (ya que, a mismo esfuerzo, podríamos haber dado cabida a algún alumno/a más).
- Dudas sobre si realizar la segunda fase del proyecto inicial: alumnos/as mentoring (que sean los alumnos/as participantes de este año, los que hagan las veces de coordinadores del grupo educativo del curso siguiente).

5. Conclusiones y discusión

Se trata de un proyecto de desarrollo personal y profesional. De esta manera la transferencia que pueda tener va a ser completamente íntegra a la persona y todas sus acciones (tanto personales como profesionales). En nuestro caso, nos planteamos articular la docencia en torno al aprendizaje del estudiante universitario, delimitando qué competencias inter e intrapersonales van a presidir el desarrollo de la enseñanza universitaria, de forma más eficaz y significativa. Se trataba de lograr la interiorización

de determinadas competencias, con objeto de que constituyeran una forma habitual de operar y pudieran ser aplicadas de manera autónoma (competencia inconsciente) en diferentes situaciones vitales del estudiante. En concreto, los objetivos a conseguir, por parte de los estudiantes, eran: promover la adquisición de competencias y hábitos de trabajo, y favorecer la transferencia y generalización de los aprendizajes a diversas situaciones personales y académicas. Por parte del profesorado se trataba de aplicar las funciones del tutor en diversas situaciones docentes, y propiciar el trabajo colaborativo entre el profesorado implicado, pero realizando un acompañamiento en lo académico y en lo personal. Sintetizando las ideas principales del presente trabajo, destacaremos que este proyecto se trataba de una experiencia de innovación educativa dentro de la universidad. Se aplicó con alumno/as voluntarios de último curso y los temas principalmente abordados fueron: el acompañamiento en la mejora de las competencias inter e intrapersonales, el bienestar y gestión emocional a través de la metodología Dragon Dreaming. Se abordó con los alumnos/as temas profesionales, pero también temas personales o puntos débiles que ellos creían eran un lastre en su futuro. No se siguió al 100% la metodología Dragon Dreaming, la cual está más orientada a la creación de proyectos colectivos. Sin embargo, su estructura de fases, que van desde el soñar, planificar, accionar y celebrar, y la filosofía que lleva implícita, sirvió de base para esta acción de tutorización de los alumnos/as. Tanto para el profesorado como para el alumnado resultó un proyecto interesante donde todas las partes quedaron satisfechas y sirvió a los participantes en el mismo.

6. Referencias bibliográficas

- Blanke, C., Croft, J., Prado, M. y Koglin, I. (2009). DRAGON DREAMING Diseño de Proyectos. Recuperado de https://dragondreaming.org/wp-content/uploads/2020/01/DragonDreaming_eBook_spanish_V02.09.pdf
- DRAGON DREAMING BRASIL, 2014. Guia Pratico Dragon Dreaming: Uma Introducao Sobre Como Tornar Seus Sonhos Em Realidade Através Do Amor Em Ação. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/12177854-Guia-pratico-dragon-dreaming-uma-introducao-sobre-como-tornar-seus-sonhos-em-realidade-atraves-do-amor-em-acao.html>
- Gallego, B., y Ramos, J. (2018). Dragon Dreaming en Acción: Una guía para el diseño de proyectos, para el crecimiento personal, la creación de comunidad y el servicio a la Tierra. Recuperado de: http://redamaltea.es/wp-content/uploads/2018/10/DRAGON_DREAMING_EN_ACCION.pdf

**Sentido de la educación emocional en la formación inicial de los educadores
sociales**

The meaning of emotional education in the initial training of social educators

Patricia Torrijos Fincias

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Sara Serrate González

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca

Eva María Torrecilla Sánchez

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Judith Manzano del Ama

Centro Residencial de Rehabilitación. SEPAD. Grupo 5

María Vaquero Diego

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal fundamentar la necesidad y pertinencia de trabajar la educación emocional en la formación inicial de los educadores sociales. Dicha fundamentación se sustenta a partir de la conceptualización de la profesión del educador social, de sus ámbitos y funciones y del sentido de la educación emocional como estrategia de desarrollo personal. La propuesta formativa que se plantea, por tanto, no va dirigida a que el profesional disponga de herramientas para desarrollar competencias emocionales en los otros, sino a desarrollar sus propias competencias, como garantía de bienestar y como una herramienta de prevención para hacer frente a los múltiples desafíos de su práctica profesional, evitando sentimientos de malestar, incertidumbre o frustración. Fruto de la discusión teórica se plantean algunas estrategias en las cuales se viene trabajando, entre las que se destaca la formación del profesorado universitario.

Palabras clave: Educación Emocional, Educación Social, Formación en competencias

Abstract

The main objective of this paper is to support the need and relevance of working on emotional education in the initial training of social educators. This foundation is based

on the conceptualization of the profession of social educators, of their fields and functions, and of the meaning of emotional education as a personal development strategy. The training proposal that is proposed, therefore, is not aimed at providing professionals with tools to develop emotional competencies in others, but rather to develop their own competencies, as a guarantee of well-being and as a preventive tool to face the multiple challenges of their professional practice, avoiding feelings of discomfort, uncertainty, or frustration. As a result of the theoretical discussion, some strategies are proposed that have been worked on, among which the training of university teachers stands out.

Keywords: Emotional Education, Social Education, Skills Training

1. Introducción teórica

Las nuevas demandas y necesidades sociales exigen profesionales debidamente formados y competentes en el desarrollo de su práctica. Entendiendo al educador social como un agente social que trabaja para el bienestar, previniendo, paliando o corrigiendo procesos de exclusión y promoviendo la participación social, no cabe duda de que debe disponer de una serie de competencias comunicativas y de relación social, adquiriendo sentido la educación emocional (ASEDES, 2007; Ruíz, 2003, Sáez Carreras, 2009).

Como docentes y responsables de la formación de este profesional se precisa llevar a cabo una revisión de las competencias y funciones que dibujan la responsabilidad del educador social en el marco de una sociedad cambiante que debe de atender a nuevos problemas sociales: mayores índices de ansiedad y depresión, nuevas adicciones, migraciones, etc., así como la pertinencia y necesidad de tomar en consideración el papel de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional o la empatía como garantía de bienestar personal y social.

A lo largo de las páginas siguientes invitamos al lector a aproximarse a la realidad del educador social y a reflexionar sobre la necesidad y pertinencia de desarrollar la educación emocional como una estrategia indispensable para poder ejercer el desempeño de sus funciones, de acuerdo a unos principios éticos y al enfoque de una educación integral y de calidad, en la búsqueda por favorecer en primera instancia su propio bienestar personal y social, como garantía para favorecer el de aquellas personas y colectivos con los que tienen ocasión de desempeñar tan compleja labor.

2. Definición de Educación Social. Principales competencias y funciones

Siguiendo las aportaciones de la Asociación Estatal de Educación Social⁷ (2007), y más allá de centrarnos en los ámbitos tradicionales de intervención del Educador Social (animación sociocultural, educación de adultos o educación especializada), superando esa dicotomía entre educación formal y no formal o extraescolar, la Educación Social ha de entenderse como un derecho de la ciudadanía y una profesión de carácter pedagógico.

La relevancia de la Educación Social queda justificada en el marco del Estado del Bienestar, avalada bajo la responsabilidad pública para hacer frente a problemas de convivencia o ante las múltiples y diversas formas de exclusión y de marginación social existentes, atendiendo a una perspectiva en la que la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela y de los maestros (Parcerisa, 2007; Rúaiz, 2003).

Como prestación educativa, la educación social se convierte en un derecho para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos, en aras a trabajar por y para la justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática. Como profesión de carácter pedagógico, se sustenta en la Pedagogía Social, entendida como ciencia y disciplina que fundamenta toda una serie de conocimientos, metodologías y técnicas de mejora de la praxis educativa. (ASEDES, 2007; Caride, Garaide y Caballo, 2015; García, 2003; Nuñez, 2002; Petrus, 1997).

En sí misma la profesión del educador social se materializa en toda una serie de acciones mediadoras y de encuentro o reencuentro de las personas con una serie de contenidos culturales, con otros sujetos o con el contexto social en el que se desenvuelven. Por tanto, se entiende que las acciones formativas de dicha profesión se constituyen a través de actos educativos en los que cualquier individuo puede convertirse en usuario potencial de dichos aprendizajes, en la búsqueda por potenciar la sociabilidad y el bienestar de los beneficiarios de dichas acciones.

El educador social se define como agente de cambio social, como dinamizador de grupos, con herramientas suficientes para ayudar a las personas no sólo a conocer y a comprender su entorno social, económico, político y cultural, sino a integrarse en él y participar activamente (Muñoz, 2008; Sáez Carreras, 1994).

De este modo, y en la búsqueda por concretar las actuaciones del educador social, estas pueden ser organizadas de acuerdo a:

⁷ En adelante ASEDES

- Actuaciones de contexto, entre las que se destacan acciones y tareas dirigidas a crear espacios educativos, mejorarlos o dotarlos de recursos, como podría ser por ejemplo a partir de su participación en el diseño, implementación o evaluación de programas socioeducativos.
- Actuaciones de mediación, de encuentro constructivo de la persona con contenidos culturales, grupos o lugares.
- Actuaciones de formación y transmisión, que pueden suponer la enseñanza de herramientas conceptuales, habilidades o formas de interacción social.

El campo de responsabilidad del educador social, de acuerdo a las actuaciones reseñadas queda definido a partir de una serie de **funciones** (ASEDES, 2007), que se pueden resumir en:

- Funciones de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales
- Mediación social, cultural y educativa
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos
- Gestión dirección, organización y coordinación de instituciones y recursos educativos

Todas estas funciones que definen las responsabilidades del educador social exigen que dicho profesional posea una serie de **competencias** básicas, que se podrían englobar como:

- Competencias relativas a capacidades comunicativas: Hacen referencia a la capacidad para expresarse de forma adecuada y asertiva, comprendiendo las necesidades de los otros y adaptándonos a las exigencias de los distintos contextos en los que se desenvuelve el profesional de la educación social. Ello implica dominar algunas habilidades comunicativas básicas, como saber escuchar a los otros, liberándonos de juicios e imposiciones. Del mismo modo, implica conocer y manejar las tecnologías de la información y comunicación, de cara no solo a adaptarnos a las demandas y exigencias sociales, sino también para fomentar distintas formas de expresión y comunicación.
- Competencias relativas a capacidades relacionales: Implica no solamente poner en práctica y desarrollar estrategias de escucha activa y comunicación afectiva y

efectiva, sirviéndonos de los diferentes medios y canales de comunicación de los que consta el terreno socioprofesional, sino que el educador social se convierte en líder y dinamizador de grupos, mediador, movilizador y potenciador de actuaciones prosociales, de promoción de la cultura y de participación ciudadana

- Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis: Conlleva comprender las situaciones sociales y educativas, ser capaz de identificar necesidades y priorizar planes de acción, encaminándose en la búsqueda de una serie de finalidades y objetivos educativos.
- Competencias relativas a capacidades crítico reflexivas: El educador social ha de disponer de una serie de destrezas para reflexionar sobre los diversos contextos sociales y las causas o efectos de las diferentes actuaciones o dinámicas que caracterizan un contexto determinado o que se promueven desde los distintos agentes de socialización: familia, escuela, medios de comunicación, etc. Debe poseer la capacidad para realizar lecturas profesionales de la realidad social e institucional en la que desarrolla su labor, en la búsqueda por posibilitar “nuevas realidades” y significados acordes a las aspiraciones de justicia y equidad social que se persiguen en el marco de las profesiones sociales.
- Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información Refiriéndonos a la capacidad para seleccionar aquellas informaciones relevantes en la búsqueda por mejorar la institución u organismo en el que desempeñe su labor o potenciar el conocimiento de los beneficiarios de la acción socioeducativa. Además, de su habilidad para recibir informaciones tanto de usuarios como de otros profesionales y tomar decisiones que favorezcan la efectividad de sus actuaciones.

3. Sentido de la educación emocional en la educación social

En todas las funciones y competencias en las que se ha acotado la definición del educador social se puede deducir que dicha profesión conlleva una multifuncionalidad en la que toda su actuación socioeducativa ha de regirse por unos principios y normas éticas atendiendo a la relación que establece con los sujetos o beneficiarios de la misma, a su profesionalidad, al equipo con el que trabaja, a la institución en la que desempeña su labor o a la sociedad en general.

De acuerdo a esta responsabilidad se vincula la educación emocional como estrategia de prevención primaria inespecífica no sólo para trabajar competencias relativas a capacidades comunicativas y relacionales, sino como estrategia para hacer frente a los

sentimientos de estrés, malestar y frustración que suelen acontecer en el trabajo diario de educadores sociales que deben de atender a múltiples demandas y que sienten que no siempre disponen de esas competencias (Bisquerra, 2000; 2013; Casado, 2009, Mira, Parra y Beltrán, 2017).

En este sentido, consideramos que el educador social ha de ser capaz de identificar sus emociones y las de los otros, así como ser capaz de captar el clima emocional en un contexto determinado. Un profesional capaz de poner en marcha estrategias de regulación emocional para hacer frente a los constantes desafíos de su práctica y, del mismo modo, capaz de autogenerar emociones positivas. Se entiende, por tanto, que ha de ser un profesional comprometido, implicado y resiliente, eminentemente empático y capaz de poner en práctica habilidades de comunicación y no podemos esperar a que desarrolle de forma infusa dichas competencias, sino que la educación emocional debe formar parte de la formación inicial de los educadores, amparándonos en resultados de investigaciones previas con otros perfiles profesionales y de los beneficios de la misma (Sánchez Romero et al., 2015).

4. ¿Cómo favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los educadores? Algunas estrategias desde nuestra experiencia formativa

Si bien en la descripción de esta profesión compleja se han descrito un conjunto de competencias básicas, entre las que se destacan las competencias comunicativas y relacionales, basta con hacer un repaso por los planes de estudios de las distintas facultades en las que se imparte el Grado en Educación Social para entender que la educación emocional, en caso de estar contemplada específicamente, queda relegada a la optatividad. Ahora bien ¿Cómo podemos pedir a las personas que sean empáticas o comprometidas sino somos capaces de regularnos a nosotros mismos?, ¿Cómo pedirles a las personas con las que trabajamos que sean capaces de mantener la calma en determinadas situaciones cuando nuestras situaciones personales nos desbordan?

Si bien la estrategia más adecuada sería poder dedicar espacios específicos para la formación de educadores en estos aspectos, siendo congruentes con la formación que debe recibir un estudiante universitario, se requiere que aquellos responsables de la formación inicial de los educadores sociales conozcan algunas técnicas para trabajar el desarrollo emocional del alumnado, tales como el diario o los registros emocionales, role playing de resolución de conflictos así como otras muchas herramientas para trabajar la autoconciencia, la autorregulación o la autonomía emocional de los estudiantes en diferentes asignaturas.

Cómo premisa fundamental se requiere no sólo que el docente universitario conozca cual es el perfil del educador social, sino que disponga de herramientas para trabajar dichas competencias en su aula, necesidad que ya ha sido remarcada en estudios previos (Hué, 2008, 2013; Llorent, Zych y Varo-Millant, 2020; Torrijos, 2016; Suárez y Martín, 2019). Desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca se han desarrollado algunas experiencias formativas con docentes universitarios y con distintos perfiles, línea en la que se prevé seguir investigando y cuyos primeros resultados evidencian una importante necesidad.

Por otro lado, no basta con incluir algunas actividades puntuales por parte del docente, sino que se ha de promover el encuentro interprofesional con educadores sociales en activo, favoreciendo la experimentación y el acompañamiento, donde sin duda adquiere sentido la acción tutorial como mecanismo de encuentro para fortalecer las relaciones con nuestros estudiantes, actuando de modelo y guía.

Bibliografía

- Asociación Estatal de Educadores Sociales, ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Disponible en <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Barcelona: Síntesis.
- Caride, J.A.; Gradaille, R. y Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11.
- Casado, C. (2009). *Entrenamiento emocional en el trabajo*. Madrid: ESIC.
- García Molina, J. (2003). Educación social: ¿profesión educativa o empleo social? En J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la educación social* (pp. 15-40). Madrid: Dykinson,
- Hué, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales en el profesorado universitario. *Revista De Innovación Docente Universitaria*, 5, 42-61.
- Hué, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hué, C. (2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales en el profesorado universitario. *Revista De Innovación Docente Universitaria*, 5, 42-61.
- Llorent, Zych y Varo-Millant, 2020. Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318

- Mira, J.G., Parra, M.C. y Beltrán, M.A, (2017). Educación Emocional en la Universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. *Vivat Academia*, 139, 1-17.
- Muñoz, I. M. (2008). *Perfil competencial del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17598928.pdf>
- Núñez, V. M. (Coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica de la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Grao: Barcelona.
- Petrus, A (Coord) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, C. (Coord) (2003). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Universidad de Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Saéz Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16(3), 9-20
- Saez Carreras, J. (Coord.) (1994). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- Sánchez Romero, C. (coord.) (2015). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Sánchez Romero, C. (coord.) (2015). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Suarez y Martín, 2019. Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117.
- Torrijos, P. (2016). Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas. *Tesis doctoral inédita*. Universidad de Salamanca.

IV CIIIE

3 SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Investigaciones

Propuesta y evaluación de un programa de intervención en educación emocional para disminuir los niveles de ansiedad en alumnado de 3º de Educación Primaria.
Proposal and assessment of an emotional education programme to reduce the anxiety levels in third grade primary school students.

María Sanagustín Moreu

Natalia Sobradíel Sierra

Teresa Coma Roselló

Ana Cristina Blasco Serrano

Belén María Dieste Gracia

Universidad de Zaragoza

Resumen

Uno de los fines de la educación es contribuir al desarrollo integral del alumnado, valorando la conveniencia de trabajar tanto las competencias académicas como aquellas que van a contribuir en su bienestar psicológico, social y personal. En esta línea, tenemos que enseñar a los niños y niñas desde etapas tempranas a realizar una gestión emocional eficaz. La sociedad actual nos enseña el miedo a perder el tiempo, la obsesión por llenar nuestras agendas y la necesidad de ser competitivos y productivos generando todo ello una carga de estrés y ansiedad. Definimos la ansiedad como una reacción emocional que experimentamos cuando percibimos una situación como peligrosa o amenazante y que hace que se presenten síntomas cognitivos, fisiológicos y conductuales que pueden llegar a resultar patológicos si no se gestionan adecuadamente. En este estudio se miden los niveles de ansiedad en las aulas de 3º de Educación Primaria de dos centros de la ciudad de Huesca a través de una muestra de 82 alumnos de entre 8 y 10 años. Tras la medición inicial se implementó un programa basado en educación emocional en una de las clases de cada colegio (grupo experimental) que va a permitir a los alumnos adquirir estrategias de gestión emocional para disminuir los niveles de ansiedad. Posteriormente volvieron a medirse los niveles de ansiedad en todos los grupos, experimentales y de control, encontrándose mejoras significativas en los niveles de ansiedad posttest en el grupo que había recibido la intervención en educación emocional. Se analizó si existían diferencias en los niveles de ansiedad del alumnado dependiendo del sexo o del centro educativo, no encontrando diferencias significativas según esas variables.

Palabras clave: Ansiedad, infancia, Educación Primaria, educación emocional, inteligencia emocional.

Abstract

One of the main purpose in education is getting a entire development, valueting the academics competences and physiological, social and personal welfare in the same way. Along these lines, we have to teach students to get strategies for emotional control since early age. The current society teach us the fear of losing time, the obsession for filling our schedule and the need to be competitive and productive, producing an anxiety and stress burden on us. Anxiety is defined as a emotional reaction that we feel when we perceive a dangerous or threatening situation and it causes us to present cognitive, physiological and behavioral symptoms, which can become pathological if we don't control it correctly. The present work tries to evaluate the anxiety levels in third grade primary classrooms in two schools from Huesca, with a sample of 82 students who are between 8 and 10 years old. After the first evaluation, a programme based on emotional education had been carried out in one of each school's classroom (experimental group), which it's going to let students get strategies for emotional control in order to decrease the anxiety levels. Afterwards, the anxiety levels had been evaluated again in all the groups, finding significant improvements in post test anxiety levels in the group who had been intervened in emotional education. At last, it had been analysed if there are some differences in the anxiety levels depending on sex or the schools where students are educated, although these variables didn't show significant differences.

Keywords: Anxiety, childhood, elementary education, emotional education, emotional intelligence.

1. Introducción teórica

1.1. La ansiedad infantil: factores desencadenantes

La ansiedad es un concepto muy amplio que ha sido definido a lo largo de la historia por numerosos autores y desde diversos enfoques. Parece que hay un consenso en la definición de ansiedad en cuanto a que se trata de una reacción ante una situación en la que percibimos peligro. Sin embargo, cuando esta reacción emocional se convierte en intensa, frecuente y duradera puede llevar al individuo a generar un trastorno de ansiedad (Miguel-Tobal, 1996).

Cima Muñoz define la ansiedad infantil como: «una vivencia displacentera que generalmente ocurre como respuesta a situaciones de amenaza, reales o imaginarias, expresadas a través de síntomas físicos o psíquicos que tienen una función defensiva ante la experiencia de amenaza» (2009, p. 235). Entre los factores de riesgo de la ansiedad infantil encontramos tres grandes grupos: variables personales, como los factores genéticos (Coca Vila, 2013), el temperamento, la personalidad (Echeburúa y De Corral, 2009) o el sexo (Pallarés Molíns, 2002); variables familiares como el estilo educativo (Rodríguez-Sacristán, 1995), las expectativas de los padres (González y García, 1995) o el contexto (Ruiz Sancho y Lago Pita, 2005); y variables escolares (González y García, 1995), como el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, o las relaciones sociales.

1.2. Sintomatología de la ansiedad infantil

En 1968, Peter Lang (citado en Miguel-Tobal, 1996), formula la teoría tridimensional de la ansiedad que defiende tres categorías en las que se engloban los síntomas de la misma y que están interrelacionadas entre sí: a nivel cognitivo, pensamientos, ideas e imágenes de carácter subjetivo, y su influencia sobre las funciones superiores; a nivel fisiológico, que son consecuencia de la actividad de los distintos sistemas orgánicos del cuerpo; y a nivel motor o comportamental, síntomas observables o motores que se refieren a comportamientos que son consecuencia de la actividad subjetiva y fisiológica.

1.3. Trastornos de ansiedad

Pallarés Molíns plantea que “existiría una continuidad entre la ansiedad normal y la patológica, y los trastornos de ansiedad serían el extremo de un continuo” (2002, p.30). En la infancia las fronteras entre estos términos son más confusas, entendiendo como ansiedad normal la que permite al niño adaptarse y superar con seguridad las adversidades, y como patológica la que proporciona una experiencia ansiosa desproporcionada a la situación, generando en el niño una mezcla de sentimientos y síntomas somáticos. Debido a la dificultad de diferenciar en la niñez estos dos tipos de ansiedad, es necesario tener en cuenta otras variables como la edad y el desarrollo evolutivo (Rodríguez Sacristán, 2009).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5ª edición, American Psychiatric Association, 2013), define los trastornos de ansiedad como: “los que comparten características de miedo y ansiedad excesivos, así como alteraciones conductuales asociadas” (p.189). Según Echeburúa y De Corral (2009) los tres

trastornos de ansiedad que prevalecen más en la infancia son el Trastorno de Ansiedad por Separación, la Fobia Social y el Trastorno de Ansiedad Generalizada.

1.4. Consecuencias de la ansiedad en la infancia: su influencia en la escuela y en el desarrollo evolutivo.

La presencia de ansiedad en la infancia sin una atención adecuada puede generar muchas repercusiones, tales como un mal rendimiento escolar, problemas sociales o conflictos familiares, desembocando en dificultades y problemas en su desarrollo (Ruiz Sancho y Lago Pita, 2005).

Indudablemente, la presencia de niveles de ansiedad en el niño genera un desequilibrio en su vida cotidiana influyendo tanto en la personalidad, en la autoestima, como en el rendimiento escolar. Estos niveles pueden generar problemas en las habilidades comunicativas y sociales, e interferir en procesos cognitivos como la atención, la memoria o la concentración.

1.5. Programas y técnicas para un manejo eficaz de la ansiedad

Desde un punto de vista clínico la ansiedad puede abordarse desde tres pilares fundamentales: la psicofarmacología, la psicoterapia y la psicoeducación (Gold, 2006). Dentro de la psicoeducación, los programas de educación emocional en la escuela pueden contribuir a mejorar la gestión de la ansiedad con beneficios en campos muy variados, como la salud mental, las relaciones sociales y personales, o la resolución de problemas. Las personas educadas en inteligencia emocional son capaces de utilizar estrategias de resolución de problemas basadas en la reflexión, planificación y meditación; mientras que aquellas que presentan conductas desadaptativas con una percepción distorsionada de las emociones, utilizan respuestas de evitación, huida o de supresión de sentimientos.

En el presente trabajo se hace referencia al modelo de educación emocional de Bisquerra que establece cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Escoda, 2007), para trabajar la ansiedad desde una perspectiva educativa y no patológica.

2. Objetivos

- Medir la ansiedad en el alumnado de 3º de Educación Primaria de dos colegios de la ciudad de Huesca.

- Analizar si existen diferencias significativas en los niveles de ansiedad del alumnado según el género y el centro educativo al que pertenecen.

-Evaluar los efectos en la ansiedad de una propuesta de intervención basada en el desarrollo de estrategias de gestión emocional.

3. Metodología

En el estudio participaron 82 niños y niñas de entre 8 y 10 años que cursan 3º de Educación Primaria en dos centros de la ciudad de Huesca, uno de ellos público (CP) ubicado en un barrio donde viven familias con nivel socioeconómico medio-bajo y con mayor nivel de diversidad étnica y cultural. El otro es un centro concertado (CC), donde el nivel socioeconómico de las familias es medio-alto y hay una mayor homogeneidad étnica y cultural.

Para medir los niveles de ansiedad se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS), desarrollado por John S. Gillis (1980), que permite medir el nivel de ansiedad presente en niños entre 6 y 8 años de edad (de primero a tercero de Educación Primaria). Consta de 20 ítems que se clasifican en dos factores: 1º factor corresponde a la emocionalidad, excitabilidad, cambio de actitudes y evasión de responsabilidades; el 2º factor corresponde al retraimiento, timidez y sentimientos de dependencia. Se establecieron unos niveles de ansiedad en el que se distribuyen las puntuaciones directas obtenidas en el CAS, ansiedad leve puntuaciones 1-6, ansiedad moderada puntuaciones 7-13 y ansiedad alta puntuaciones 14-20 (Ceron, 2017).

Se realizó un cuasiexperimento de diseño Pre-Post con dos grupos, experimental y control (Montero y León, 2007). Para analizar los datos se utilizó el programa estadístico SPSS utilizando porcentajes para las variables cualitativas, y parámetros de centralización (media aritmética) y de dispersión (desviación estándar, DE) para las variables cuantitativas. Para la comparación de medias entre las diferentes variables de control se utilizó la prueba de t-student de comparación de medias, tomando un nivel de significación de $p < .05$ (Fermín, 2015).

Las sesiones realizadas en la intervención se escogieron de un programa para Educación Primaria basado en la educación emocional del libro coordinado por Renom (2012). Se escogieron actividades específicas para la edad del grupo a aplicar, que abordan las cinco competencias emocionales del modelo de Bisquerra y Escoda (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (centrándonos en la autoestima), competencia social (sobre todo habilidades socioemocionales), y competencia de vida y bienestar. Se realizaron 7 sesiones en los grupos experimentales, utilizándose la primera

y la última únicamente para administrar los cuestionarios. Las 5 sesiones en las que se trabajaron las competencias emocionales se realizaron en ambos colegios durante las dos primeras semanas del mes de mayo de 2019. En los grupos control solo se realizaron 2 sesiones, simultáneas a las de los grupos experimentales, para la administración de los cuestionarios.

4. Resultados

Participaron 82 niños y niñas de entre 8 y 10 años de los cuales son el 40,2% (33) de género masculino y el 59,8% (49) de género femenino. En el CP eran 30 alumnos, un 43% niñas y un 57% niños, de los cuáles 16 formaron el grupo experimental (3°B) y 14 el grupo control (3°A). En el CC participaron 52 alumnos, el 69% chicas y el 31% chicos, formando 27 el grupo experimental (3°A) y 25 el control (3°B).

Analizando los niveles de ansiedad en los 82 participantes observamos como en el pretest un porcentaje mayor de alumnado presenta niveles moderados-altos de ansiedad que en el posttest (69,5% y 50% respectivamente) (Tabla 1).

Tabla 1. Niveles de ansiedad pretest y posttest en la muestra total.

		Nivel ansiedad pretest		Nivel ansiedad posttest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Válido	leve	25	30,5	41	50
	moderada	52	63,4	37	45,1
	alta	5	6,1	4	4,9
	Total	82	100,0	82	100,0

Análisis de los niveles de ansiedad según variables control.

Se analizó si existían diferencias significativas según el género en los niveles de ansiedad [$F(1,80) = 0,004$; $p = 0,952$], así como alguna interacción entre intervención y género, no encontrándose diferencias significativas en ninguna de las condiciones evaluadas.

Si analizamos los centros por separado, podemos observar que en ambos se obtuvo una disminución considerable de los niveles de ansiedad en el pretest y posttest, pasando en el CP de un 73,4% del alumnado con niveles moderados-altos de ansiedad a un 53,4% con esos niveles, y en el CC de un 67,3% de niveles moderados-altos a un 48% en el

postest. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables evaluadas [$F(1,81) = 0,35$; $p = 0,55$] según el centro.

Análisis de los niveles de ansiedad entre el grupo control y grupo experimental

Finalmente, a través del análisis de medidas repetidas, se procedió a analizar si había diferencias significativas en ansiedad entre la prueba pre y post-intervención, introduciendo como variable inter-sujeto si se realizó la intervención en educación emocional. Se encontraron diferencias significativas [$F(1,80) = 27,42$; $p = 0,000$] en ansiedad entre la evaluación pre y post (Figura 1). De la misma forma, hubo un efecto significativo de la interacción entre intervención (si/no) y pre-post, de tal modo que, el grupo de intervención vio significativamente disminuido el nivel de ansiedad de sus participantes. Sin embargo, en el grupo de no intervención los niveles de ansiedad fueron significativamente más elevados en la evaluación posterior, si bien este aumento no fue tan elevado como la disminución experimentada en el grupo intervenido (Figura 2).

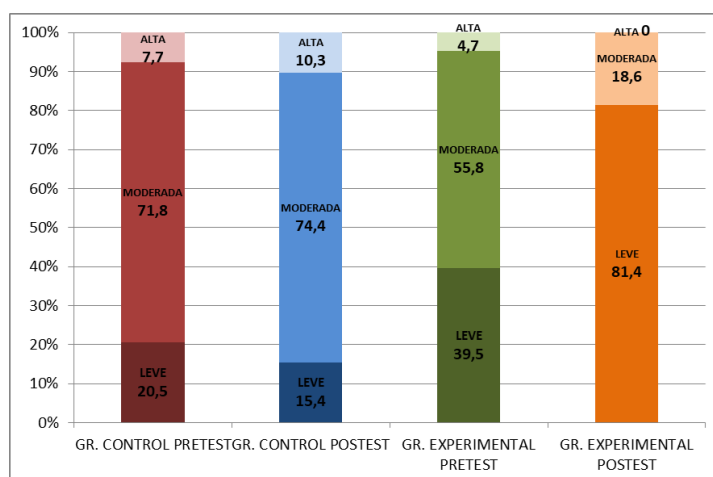


Figura 1. Análisis de los niveles de ansiedad pre-postest en grupo control y experimental

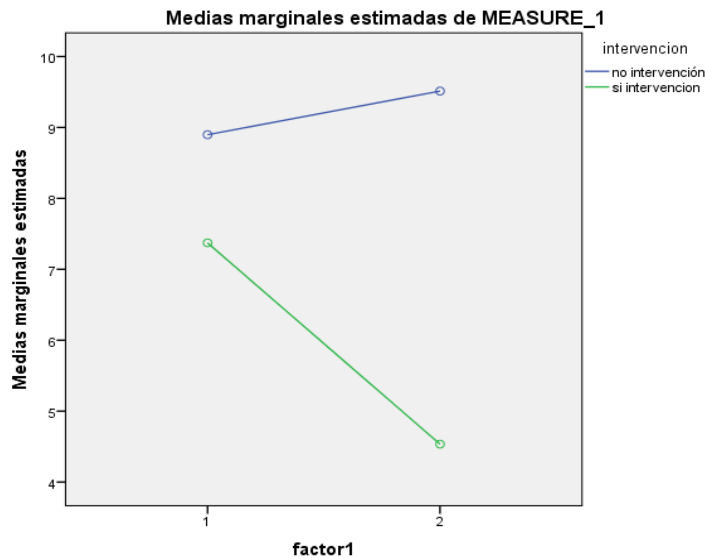


Figura 2. Comparación de medias en niveles de ansiedad pre-post entre grupo control y experimental.

Conclusiones y discusión

En este trabajo, se describe la existencia de niveles de ansiedad en el alumnado de tercero de Educación Primaria que, si no son atendidos, podrían llegar a generar consecuencias en su desarrollo, tanto personal, como académico. El sistema educativo debe orientarse al pleno desarrollo del niño, incluyendo aspectos socioemocionales junto con los cognitivos en pro de mejorar su bienestar emocional y psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Ruiz Sancho (2005), asegura que los ambientes con dificultades económicas y problemas sociales pueden generar un clima de inseguridad y tensión que favorezca la aparición de ansiedad. Sin embargo, no se observan diferencias significativas en los niveles de ansiedad entre los colegios evaluados. En cuanto al género, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad según esta variables, resultados que no apoyan los expuestos por otros autores (Pallarés Molíns, 2002).

Se pone de manifiesto la efectividad de un programa de educación emocional para reducir estos niveles de ansiedad. En ambos centros se ha podido observar cómo los alumnos que pertenecían al grupo en el que se ha realizado la intervención han disminuido significativamente sus niveles de ansiedad. El desarrollo de estrategias para la gestión de emociones y habilidades sociales y personales, mediante programas de educación emocional, permite a los alumnos adquirir habilidades para afrontar situaciones de distinta índole y responder ante experiencias ansiosas. Una gestión eficaz de la ansiedad favorece la prevención de posibles trastornos como adicciones o depresión, entre otros (Bisquerra et al., 2012).

Si las evidencias científicas plantean que la educación socioemocional previene situaciones de riesgo y contribuye a un mejor desarrollo en la infancia, ¿por qué sigue existiendo en la práctica diaria en las aulas un desequilibrio entre las competencias académicas, personales y sociales?

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bisquerra Alzina, R. y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3483_d_Cuaderno_Faros_6.pdf
- Ceron, A. A. (2017). *Niveles de ansiedad en niños y niñas de primer grado de primaria en un colegio privado católico de la ciudad de San Salvador*. (Tesis doctoral). Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar.
- Cima Muñoz, A.M. *Trastornos de ansiedad y depresión. Problemas adaptativos*. En: AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría (2009). Madrid: Exlibris Ediciones; 2009. P. 233-7. Recuperado de: <https://www.aepap.org/sites/default/files/ansiedad.pdf>
- Coca Vila, A. (2013). *La ansiedad infantil desde el análisis transaccional*. (Tesis doctoral). UNED Facultad de Psicología.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2009). *Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Fermín, F. (2015). *Prueba t de Student*. Recuperado de: <http://pruebatstudentf.blogspot.pe>.
- Gillis, J. S. (1992) *Cuestionario de Ansiedad Infantil CAS*. España: TEA S.A.
- Gold, A. (2006). Trastornos de ansiedad en niños. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 77(1), 34-38.

- González, M.T., y García, M.L., (1995). El estrés y el niño: Factores de estrés durante la infancia. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (7), 185- 201. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3388/3409
- Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La Ansiedad*. Madrid: Santillana S.A.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3).
- Pallarés Mollíns, E. (2002). *La Ansiedad ¿Qué es? Problemas ¿Cómo manejarla?* Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Renom Plana, A. (Coord). (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Rodríguez Sacristán, J. (2009). La ansiedad y sus trastornos en la infancia. En J. Rodríguez Sacristán (Coord.), *Psicopatología infantil básica: Teorías y casos clínicos*, (pp. 183-194). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez-Sacristán, J. (1995). La ansiedad en la infancia. La experiencia de la angustia en los niños. En J. Rodríguez-Sacristán (Ed.), *Psicopatología del niño y del adolescente* (pp.521-554). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ruiz Sancho AM, Lago Pita B. *Trastornos de ansiedad en la infancia y en la adolescencia*. En: AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría 2005*. Madrid: Exlibris Ediciones; 2005. P. 265-280.

La ansiedad ante los exámenes: análisis en alumnado de sexto de Educación Primaria

Exam anxiety: analysis in sixth grade Primary School students

Natalia Sobradíel Sierra

Laura Montoro Mavilla

Cecilia Latorre Cosculluela

Fernando Martín Bozas

Marina Flores Santolaria

Universidad de Zaragoza

Resumen

Los trastornos de ansiedad son una problemática cada vez más frecuente en la infancia. Por ello, es importante realizar una detección temprana para que no se derive en otros trastornos mentales ni en fracaso escolar. La presente investigación, estudia los niveles de ansiedad que presentan los alumnos de sexto de primaria de un colegio público de la ciudad de Huesca, utilizando una adaptación del “Cuestionario sobre la Ansiedad ante los Exámenes” de la Universidad de Navarra, que evalúa las manifestaciones fisiológicas, cognitivas y conductuales que presentan en situaciones de examen. Además, se tiene en cuenta la variable género, y se analiza la percepción que tienen los propios estudiantes sobre la evaluación y los exámenes. Se observaron mayor tendencia de las niñas en sentir sintomatología ansiosa como aceleración cardiaca y respiratoria, molestias gástricas y temblores de extremidades, sensación de alivio ante el aplazamiento de un examen, y sentimiento de inquietud y nerviosismo. Se concluyó que los estudiantes mostraron más sintomatología ansiosa en ciencias naturales y sociales. Por otro lado sentían que tenían mayores niveles de ansiedad en presentaciones orales que en exámenes escritos, y creían que tenía más peso el examen que el trabajo diario. También percibían que los maestros le daban mucha más importancia al examen que al trabajo que realizaban a diario. La ansiedad no siempre es negativa, niveles moderados aumentan la motivación y las expectativas por obtener unos objetivos. Sin embargo, si esos niveles de ansiedad son desproporcionados a la realidad pueden afectar negativamente en el rendimiento académico, en su autoestima, en su estado de ánimo y en sus relaciones sociales.

Palabras clave: Ansiedad, exámenes, evaluación, sexo, educación primaria.

Abstract

Anxiety disorders are an increasingly frequent problem in childhood. Therefore, it is important to make an early detection so that it does not lead to other mental disorders or school failure. This research studies the levels of anxiety presented by students in the sixth grade in elementary of a public school in the city of Huesca, using an adaptation of the “Questionnaire on Anxiety in Exams” of the University of Navarra, which evaluates the manifestations physiological, cognitive and behavioral they present in exam situations. In addition, the gender variable is taken into account, and the students' perception of the evaluation and exams is analyzed. There was a greater tendency for girls to feel anxious symptoms such as cardiac and respiratory acceleration, gastric discomfort and tremor of limbs, a feeling of relief from postponement of an exam, and a feeling of restlessness and nervousness. It was concluded that the students showed more anxious symptomatology in natural and social sciences. On the other hand they felt that they had higher levels of anxiety in oral presentations than in written exams, and believed that the exam had more weight than daily work. They also perceived that teachers gave much more importance to the exam than to the work they did on a daily basis. Anxiety is not always negative, moderate levels increase motivation and expectations for achieving goals. However, if these anxiety levels are disproportionate to reality, they can negatively affect to the academic performance, self-esteem, mood and social relationships.

Keywords: Anxiety, exams, evaluation, sex, primary education.

1. Introducción teórica

La ansiedad es entendida como una emoción originada a partir de una amenaza, en la que el individuo responde mediante unas reacciones cognitivas, fisiológicas y conductuales (Navas y Vargas, 2012). Se considera uno de los trastornos psiquiátricos más frecuentes en la infancia que, si no se trata, puede provocar consecuencias negativas a nivel académico, social y familiar.

Entre los factores que predisponen la aparición de ansiedad en la infancia encontramos tres grupos: variables personales, como factores genéticos, el temperamento, la personalidad (Echeburúa y De Corral, 2009) o el sexo (Pallarés Molíns, 2002); variables familiares como el estilo educativo, las expectativas de los padres o el contexto; y

variables escolares (González y García, 1995), como el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, o las relaciones sociales.

Todas las personas en algún momento de su vida han sentido estrés, temor o ansiedad frente a alguna situación que puede afectar a las habilidades funcionales de una persona en la realización de sus actividades diarias. Sin embargo, una misma situación puede afectar de distinta manera a las personas, con mayor o menor magnitud, y provocar distintas consecuencias, dependiendo de la personalidad de cada una (Gerrig y Zimbardo, 2005).

La ansiedad puede ser positiva cuando aparece por tener expectativas o ilusión por conseguir un objetivo y, por otra parte, como aspecto negativo puede dividirse en dos vertientes: ansiedad “normal” o “patológica” (Sarudiansky, 2013, p. 23). El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2013) define los trastornos de ansiedad como “los que comparten características de miedo y ansiedad excesivos, así como alteraciones conductuales asociadas” (p.189). Según Echeburúa y De Corral (2009), los tres trastornos de ansiedad más prevalentes en la infancia son el Trastorno de Ansiedad por Separación, la Fobia Social y el Trastorno de Ansiedad Generalizada. Otro trastorno de ansiedad muy frecuente en infantes es el trastorno de ansiedad ante los exámenes antes, durante o después de realizar una prueba de evaluación (Mondéjar, 2009). Es una reacción emocional que experimentan los estudiantes cuando se enfrentan a distintas situaciones de evaluación (Furlan, 2013).

Bausela (2005) expone tres causas comunes que pueden provocar la ansiedad ante los exámenes: haber vivido una experiencia negativa anteriormente, como el bloqueo en un examen; tener pensamientos negativos o preocupaciones como, por ejemplo, las futuras consecuencias negativas en caso de suspenso; y la preparación de un examen, ya que generalmente cuanto más estudio haya realizado el alumno, menor nivel de ansiedad presentará.

Según Mondéjar (2009) la ansiedad ante los exámenes es un trastorno incapacitante entre la población infanto-juvenil. Genera una serie de consecuencias tales como la alteración del estado sentimental y emocional y de la estabilidad psíquica, la pérdida de autoestima, la interrupción de la madurez personal, la dificultad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la integración social, y cambios en la calidad de vida del sujeto.

2. Objetivos

- Medir el nivel de ansiedad ante los exámenes que presenta el alumnado de una clase de sexto de primaria.
- Analizar qué factores influyen en la ansiedad ante los exámenes.
- Evaluar la percepción que tiene el alumnado sobre la importancia de los exámenes.

3. Metodología

Participaron 23 estudiantes de una clase de sexto de primaria de un colegio público de Huesca, cuya población se considera de clase media-alta y con baja tasa de inmigración, y al que acude un porcentaje importante de alumnado del ámbito rural más cercano a la ciudad de Huesca.

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* que se compone de tres partes. En la primera parte se analizan variables sociodemográficas del alumnado que permiten, con posterioridad, estudiar relaciones en los análisis. En la segunda parte se presentan 10 items relacionados con sintomatología ansiosa que puede aparecer ante situaciones de evaluación, en las que el alumno debe valorar, en una escala del 1 al 5, la frecuencia con la que las experimenta (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces o siempre). La tercera parte está compuesta por nueve preguntas abiertas que han posibilitado conocer factores que intervienen en esta ansiedad ante los exámenes, la percepción del alumnado sobre los sistemas de evaluación, y en qué asignaturas se manifiesta más. Se trata, por tanto, de un estudio descriptivo transversal mediante cuestionario (Montero y León, 2002).

4. Resultados

La muestra de este estudio está compuesta por 23 estudiantes de una clase de 6º de Educación Primaria, 10 niñas (43%) y 13 niños (57%), de edades entre los 11 y los 13 años (el 52,2% de 11 años; el 39,1% de 12 años y el 8,7% de 13 años).

Estadísticos descriptivos del cuestionario estructurado: síntomas fisiológicos, cognitivos y conductuales

Los principales resultados obtenidos en la parte del cuestionario en el que se evalúa la sintomatología de ansiedad ante los exámenes se describen en las Figuras 1, 2 y 3.

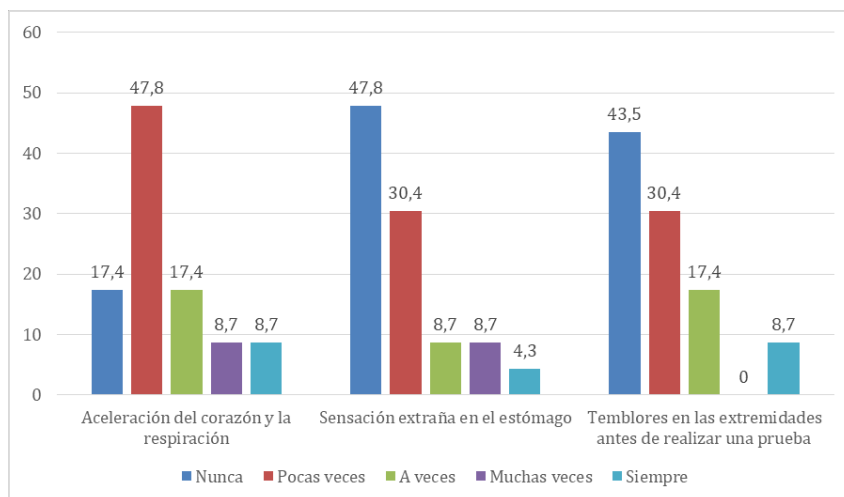


Figura 1. Resultados de los principales síntomas fisiológicos

Analizando los síntomas fisiológicos según la variable género, las niñas muestran un mayor porcentaje de la opción de respuesta “siempre” o “muchas veces” frente a los niños, en la aceleración de la respiración y del ritmo cardíaco (el 40% frente al 0%), en la sensación extraña en el estómago (30% frente al 0%) y en el temblor de las extremidades (30% frente al 0%). Por otro lado, los niños muestran más que las niñas sudoración (el 53,85% de los niños ha expuesto que “nunca” o “pocas veces” presenta este síntoma, frente al 70% que han contestado las chicas).

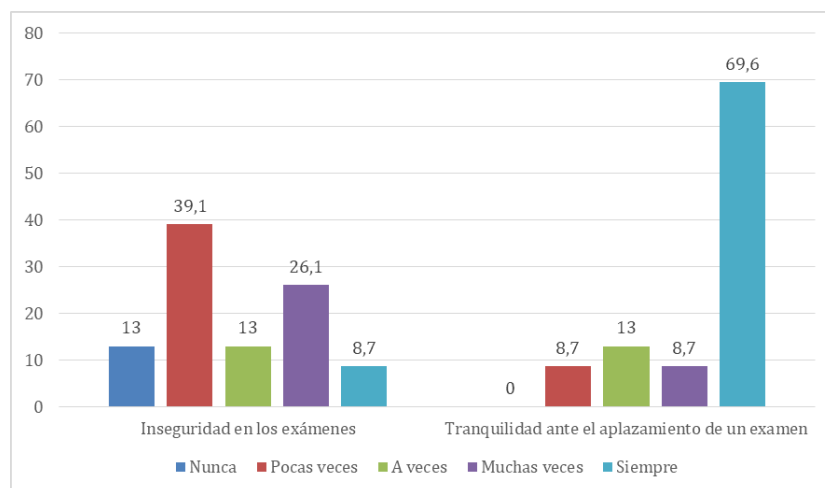


Figura 2. Resultados de los principales síntomas cognitivos

Analizando las respuestas obtenidas según el género, el 38,5% de los niños siente “muchas veces” o “siempre” una preocupación por los exámenes muy similar al de las niñas (40%). En cuanto a los dos siguientes síntomas, “pensamientos negativos e inseguridad al realizar los exámenes”, el 38,5% de los niños y el 30% de las niñas

apuntan que les pasa “siempre” o “muchas veces”. Sin embargo, el 69,2% de los niños siente “muchas veces” o “siempre” tranquilidad, frente al 90% que siente las niñas. Se observa, de este modo, que el aplazamiento de un examen disminuye la preocupación más en el género femenino que en el masculino.

En cuanto a los síntomas conductuales, el 52,1% de los alumnos han contestado que “siempre” o “muchas veces” se notan inquietos y nerviosos antes de realizar una prueba. Por su parte, el 21,7% que han puesto que “nunca” o “pocas veces”, siendo mayores los porcentajes cuando se analiza el nerviosismo al hablar (Figura 3).

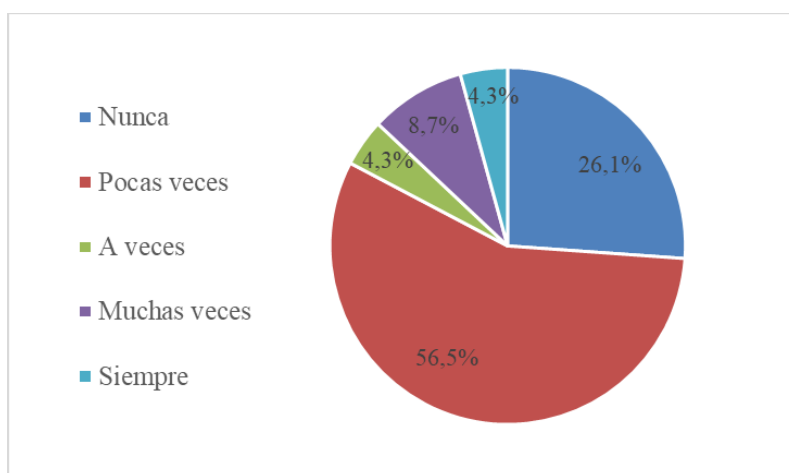


Figura 3. Nerviosismo al hablar antes de realizar una prueba.

En cuanto a las diferencias de los resultados en los síntomas conductuales según género, se puede destacar que el 46,15% de los niños han contestado que “muchas veces” o “siempre” se sienten inquietos y nerviosos antes de realizar un examen, frente al 60% de las niñas.

Descriptivos cualitativos

En este apartado se describen los resultados obtenidos en las preguntas abiertas. Las asignaturas que mayor número de alumnado valora que les produce sintomatología ansiosa, tal y como se observa en la Figura 4, son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (con un 73,91% de alumnado que las reflejó). Por otro lado, un 34,78% de los alumnos ha anotado la asignatura de “inglés”. Un 4,35% matemáticas y lengua, y otro 4,35% han contestado todas las asignaturas.

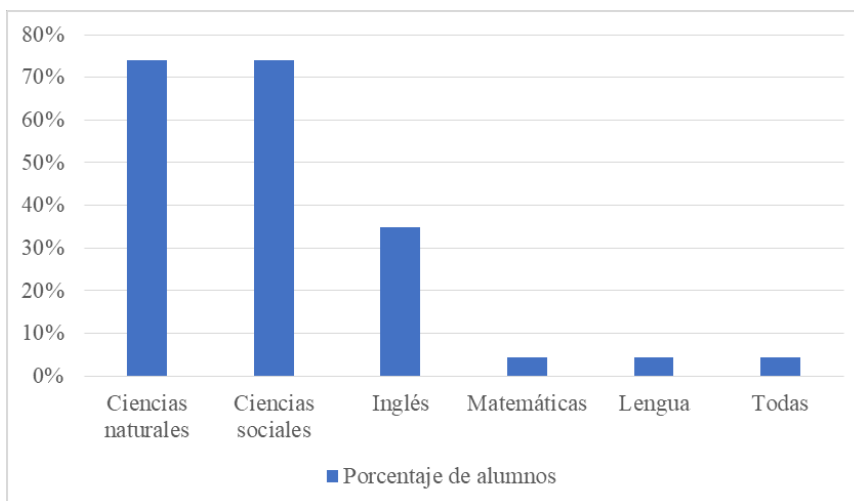


Figura 4. *Porcentaje de alumnos que ha contestado cada asignatura*

El 60,87% del alumnado ha contestado que siente más síntomas de ansiedad cuando la prueba es oral, el 26,09% escrita y el 13,04% ha respondido que en las dos por igual. El 73,91% valoran que exámenes orales y escritos tienen la misma importancia, mientras que el 26,09% indican que tiene más importancia un examen escrito que una presentación oral.

En cuanto a qué tiene más importancia si el trabajo realizado cada día o el examen, un 39,13% del alumnado ha concedido importancia al examen frente al 21,74% que han contestado que el trabajo diario. En cuanto a la percepción de los niños y niñas de lo que valoran más los profesores, el 43,48% creen que los docentes valoran más los exámenes, el 13,04% el trabajo de cada día, y el 39,13% las dos por igual. En la Figura 5 se observan las diferencias entre la importancia que los alumnos conceden a los exámenes y al trabajo de casa, frente a lo que ellos creen que valoran más los profesores.

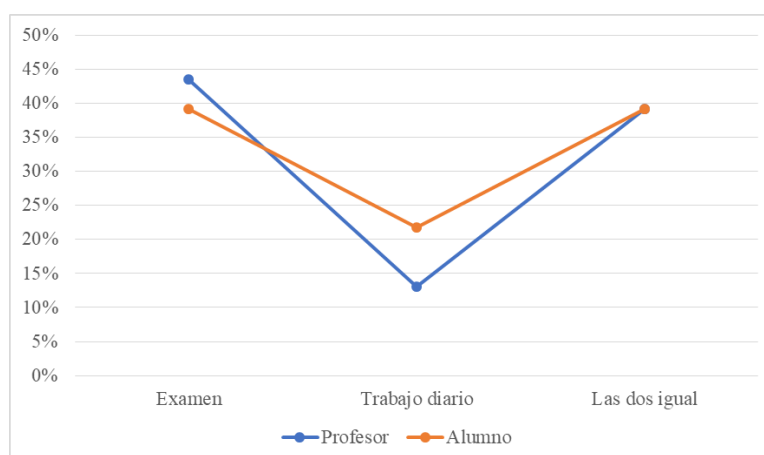


Figura 5. *Diferencia de porcentajes de sobre la importancia de los niños al trabajo diario o al examen, y lo que creen que piensa el profesor.*

Conclusiones y discusión

Los resultados muestran que no existe un alto porcentaje de nuestra muestra que experimente mucha sintomatología ansiosa ante la evaluación. Sin embargo, analizando cada ítem de forma independiente, encontramos que los síntomas más presentes en el alumnado de este estudio son los cognitivos, seguidos de los conductuales y, por último, los fisiológicos. Estos resultados podrían deberse a que los alumnos de sexto de primaria están muy acostumbrados a realizar exámenes, y a que estos últimos no tienen tanta relevancia como en cursos posteriores.

En nuestro estudio existen algunas diferencias según género. En general, las chicas muestran mayor presencia de síntomas de ansiedad que los chicos. En estudiantes de ESO se observa que las chicas presentan mayores niveles de ansiedad ante los exámenes, mostrando sobre todo mayores índices que los chicos en síntomas cognitivos y fisiológicos (Torrano, Ortigosa, Riquelme y López, 2017). Según Rosario et al. (2008), los hombres tienen niveles de ansiedad ante los exámenes inferiores, porque lo afrontan como un reto y se implican, o porque se ven incapaces y no se esfuerzan. Sin embargo, las mujeres suelen percibir la situación como más amenazadora.

En esta muestra el alumnado percibe con mayor dificultad los exámenes de Ciencias Naturales y Sociales. Por otro lado, se comprueba que la mayoría de alumnos valoran más los exámenes que el trabajo diario y, además, creen que el profesor también lo valora más. La explicación a estos resultados podría ser que en esas áreas se seguía un método muy tradicional, en el que solamente se utilizaba el libro y el cuaderno, y la pizarra tradicional, y mostrarían cierto rechazo a esa metodología. En las clases se trabajaba poco contenido y no se fomentaba el interés de los alumnos por la materia, obteniendo resultados de exámenes muy por debajo de la media de otras asignaturas. De acuerdo con Rosario et al. (2008), los niveles de ansiedad dependen de varios factores, entre los que destaca el dominio del tema evaluado y el interés por la materia. Otras materias como matemáticas, lengua e inglés pueden haberse respondido por la dificultad de la tarea ya que, como apunta Reyes (2003), cuanto más dificultad se percibe en un examen mayor será el nivel de ansiedad que presenta el estudiante.

Otro resultado especialmente interesante en el presente trabajo es que las presentaciones orales provocan mayores síntomas de ansiedad que los exámenes escritos. Este factor puede ser porque los alumnos estén más acostumbrados a realizar exámenes que

pruebas orales y, por tanto, en estas últimas sientan mayor preocupación y nerviosismo. Por otro lado, llama la atención que el 70,9% del alumnado cree que una presentación oral y un examen tienen la misma importancia. Por tanto, el nivel de ansiedad que presentan ante cada prueba, en relación a la importancia que le dan, no es proporcional. El estudio presenta limitaciones como el tamaño de la muestra y no haber podido comprobar si las diferencias encontradas son estadísticamente significativas, que se podrían solventarse con el aumento de la muestra y evaluando otros centros escolares. Las causas que provocan la ansiedad ante los exámenes dependen de factores internos y externos del estudiante, como la dificultad del examen, la manera y tiempo de estudio, las indicaciones del evaluador o los factores personales acerca del examen (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012).

La ansiedad no siempre tiene por qué ser negativa ya que, como explica Sarudiansky (2013), niveles moderados de ansiedad aumentan la motivación y las expectativas por obtener unos objetivos. Sin embargo, Ortuño (2009) apunta que, si esos niveles de ansiedad son desproporcionados a la realidad, ésta puede afectar negativamente en el rendimiento académico del alumno, en su autoestima, en su estado de ánimo y en sus relaciones sociales.

Referencias

- Álvarez, J., Aguilar, J.M. y Lorenzo, J.J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 333-354. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551017>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bausela, H.E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9, 553-558. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20020/articulo11.pdf;jsessionid=D95915D8246F3C9FED316D5D1172E806?sequence=2>
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2009). *Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).
- Furlán, L.A., Ferrero, M.J. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333432764005.pdf>

- Gerrig, R.J. y Zimbardo, P.G. (2005). *Psicología y vida*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- González, M.T. y García, M.L., (1995). El estrés y el niño: Factores de estrés durante la infancia. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 185- 201. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3388/3409
- Mondéjar, G.A (2009). *Características clínicas y tratamiento de la ansiedad académica y ante los exámenes como fobia específica de tipo situacional*. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1922/1/AngelMondejar2009.pdf>
- Monterio, I. y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>
- Navas, O.W. y Vargas, B.M.J. (2012). Trastornos de ansiedad: revisión dirigida para atención primaria. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, 69(604), 497-507
- Ortuño, F. (2009). *Lecciones de Psiquiatría*. Madrid, España: Editorial médica Panamericana
- Pallarés Mollíns, E. (2002). *La Ansiedad ¿Qué es? Problemas ¿Cómo manejarla?* Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Reyes, T.Y.N. (2003). *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM*. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/590>
- Rosário, P., Núñez, J.C., Salgado, A., Gonzáles, P.J.A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20, 563-570. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3523>
- Sarudiansky, M. (2013). Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), pp. 19-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133930525003.pdf>
- Torrano, M.R., Ortigosa, Q.J.M., Riquelme, M.A y López, P.J.A. (2017) Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6036909.pdf>

3

SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Experiencias Profesionales

Proyecto de intervención socioeducativa en monitores y monitoras de tenis

Socio-educational intervention project in tennis monitors

Francisco José Florido Esteban

Universidad de Málaga

Resumen

La pretensión de este proyecto es ayudar a las monitoras y monitores de tenis a organizar sus sesiones diarias utilizando aquellos recursos con los que cuentan, además de ayudarles en la resolución de los múltiples conflictos.

Los monitores y las monitoras de tenis realizan muchas horas en pista y probablemente lleven muchos años impartiendo clases. En ocasiones es un trabajo en solitario con el grupo clase que no permite descargar tensiones o compartir puntos de vista con compañeros y compañeras. Esto genera un agotamiento, tanto físico como psicológico, que hace que incluso replanteemos nuestra tarea.

Aún así, dado el afán de mejora y superación constante que tiene el ser humano, se plantean qué pueden hacer, si lo que están haciendo está “bien”, qué hacen en otros lugares... En definitiva, necesitan de un punto de encuentro donde poder compartir sus experiencias y frustraciones, que les permita poder darle un impulso a su carrera profesional, de la que muchos y muchas han hecho su vida.

Ante esta situación la Federación Andaluza de Tenis ha querido, en colaboración con el Pro-Colegio de Pedagogía y Psicopedagogía de Andalucía, ayudar a crear espacios donde se puedan intercambiar experiencias, replantear la práctica docente, buscar otras experiencias y dar respuestas orientando sobre cómo organizar los grupos, actividades, resolver conflictos,...realizando una jornada de intercambio de experiencias donde poder debatir sobre el día a día de la profesión de monitor o monitora de tenis.

Este proyecto generado a raíz de una necesidad no pudo ponerse en práctica por motivos de la pandemia pero son los cimientos para ponerlo en práctica y poderlo trasladar al colectivo de monitores deportivos y monitoras deportivas, profesionales que se dedican a la docencia y de cuya bibliografía no hay mucha como ocurre con los docentes y las docentes de los centros escolares.

Palabras claves: tenis, frustración, stress, ansiedad, emociones.

Abstract.

The aim of this project is to help the tennis instructors to organize their daily sessions using the resources they have, in addition to helping them in the resolution of the multiple conflicts.

Tennis instructors spend many hours on the court and have probably been teaching classes for many years. Sometimes it is a solo work with the class group that does not allow to discharge tensions or share points of view with classmates. This generates exhaustion, both physical and psychological, that makes us even rethink our task.

Even so, given the desire for improvement and constant improvement that human beings have, they consider what they can do, if what they are doing is "right", what they are doing in other places ... In short, they need a meeting point where to be able to share their experiences and frustrations, which allows them to give a boost to their professional career, from which many and many have made their lives.

Faced with this situation, the Andalusian Tennis Federation has wanted, in collaboration with the Pro-College of Pedagogy and Psychopedagogy of Andalusia, to help create spaces where experiences can be exchanged, rethink the teaching practice, seek other experiences and provide answers on how to organize groups, activities, resolving conflicts..., holding a day to exchange experiences where you can discuss the day-to-day work of the tennis monitor profession.

This project generated as a result of a need could not be put into practice due to the pandemic but they are the foundations to put it into practice and be able to transfer it to the group of sports instructors and sports monitors, professionals who are dedicated to teaching and whose bibliography does not there is a lot like it happens with the educational ones and the educational ones of the schools.

Keywords: tennis, frustration, stress, anxiety, emotions

Análisis de la situación.

Los monitores y las monitoras de tenis realizan muchas horas en pista y probablemente lleven muchos años impartiendo clases. En ocasiones es un trabajo en solitario con el grupo clase que no permite descargar tensiones o compartir puntos de vista con compañeros y compañeras. Esto genera un agotamiento, tanto físico como psicológico, que hace que incluso nos replanteemos nuestra tarea.

Aún así, dado el afán de mejora y superación constante que tiene el ser humano, se plantean qué pueden hacer, si lo que están haciendo está "bien", qué hacen en otros

lugares... En definitiva, necesitan de un punto de encuentro donde poder compartir sus experiencias y frustraciones, que les permita poder darle un impulso a su carrera profesional, de la que muchos y muchas han hecho su vida.

Problema y solución.

Ante esta situación la Federación Andaluza de Tenis ha querido, en colaboración con el Pro-Colegio de Pedagogía y Psicopedagogía de Andalucía, ayudar a crear espacios donde se puedan intercambiar experiencias, replantear la práctica docente, buscar otras experiencias y dar respuestas orientando sobre cómo organizar los grupos, actividades, resolver conflictos,...y, sobre todo, atender a sus propias demandas y malestar personal realizando una jornada de intercambio de experiencias donde poder debatir sobre el día a día de la profesión de monitor o monitora de tenis.

Objetivos.

- Generar estrategias para que los monitores y monitoras conozcan y se formen en resolución de conflictos.
- Entrenar la frustración.
- Ser ejemplo de comportamiento.
- Transmitir confianza y seguridad al jugador iniciado.
- Crear espacios para el intercambio de sentimientos y estado de ánimo.

Acciones

Los bloques que se van a trabajar, para conseguir ayudar en la tarea docente diaria, van desde lo más genérico hasta lo más concreto, tratando de dar respuesta a las múltiples inquietudes que diariamente surgen en las clases. El primero de los bloques es un Encuentro dónde se intercambiarán vivencias y problemáticas tanto personales, como laborales como de la actividad en sí. El segundo de los bloques una persona del gremio explicará como organiza sus clases y se intercambiarán puntos de vista para compartir organización de las actividades.

BLOQUE I TEÓRICO: Educa con FE de Felicidad y de Estar bien: tolerancia a la frustración.

BLOQUE II PRÁCTICO: Organización de las actividades.

1. La escuela de tenis que queremos.
2. Cómo organizamos nuestras clases, desde la planificación de la temporada a la sesión diaria.
3. Características de las instalaciones con las que contamos.

4. Recursos didácticos que facilitan y enriquecen nuestras clases: desde los materiales a las nuevas tecnologías.
5. La sesión de entrenamiento: organización y dinámicas.
6. Resolución de conflictos: principios éticos y pedagógicos. Educación en valores.

Estas acciones ayudarán a que los entrenamientos sean eficaces, divertidos, innovadores, ayudarán tanto al alumnado como al entrenador/a que entrará en una dinámica diferente que ayudará a cambiar su estado de ánimo. Si estas bien como entrenador/a estarán bien.

Metodología

Se creará un ambiente relajado que permita durante las actividades compartir con el gran grupo o por mini-grupos aquellas cuestiones que preocupan en las clases y tratar de darles respuesta. Toda esta información se irá recopilando para que nos vayamos con una idea que nos permita afrontar las clases con mayores garantías de éxito.

Recursos

Para el desarrollo del encuentro serán necesarias para la parte teórica:

- Un aula adecuada donde poder intercambiar experiencias.
- Una pizarra blanca, papelógrafo y rotuladores para recoger las ideas básicas de la jornada.

Y para la sesión práctica una pista de tenis y tantas raquetas y pelotas como personas acudan.

Contenidos

Un tema a solucionar con bastante importancia, que supone un problema por el tiempo que el entrenador se pasa en la pista es el tema de “la frustración”. Una persona se siente frustrada cuando no alcanza lo que desea, por cansancio o rutina. Decimos que el nivel de frustración de una persona es alto cuando es capaz de persistir y no tirar la toalla ante el fracaso.

Por el contrario, las personas con bajos niveles de frustración tienden a abandonar, sentir rabia, desesperanza, ansiedad, angustia, presión y apatía ante los errores y la incapacidad de cumplir con lo que desean.

¿Cómo nos frustramos?

La capacidad para gestionar de forma positiva la frustración se educa, cuando te sientes frustrado, te sientes mal. Y los mecanismos de defensa conscientes o inconscientes son dañinos para la propia persona y para las que le rodean: agresiones verbales o físicas, golpear o tirar objetos, la retirada silenciosa...

Las emociones son el termómetro que te informa de que tienes que introducir algún cambio. La frustración te dice que algo ha salido mal, que te has esforzado y no has conseguido tu objetivo, pero no te dice que debas abandonar el proyecto.

Tolerar la frustración

Trabajar la tolerancia a la frustración es vital. La tolerancia está relacionada con el tiempo que tardas en reaccionar a la presión, al estrés que experimentas cuando las cosas no salen como deseas.

La tolerancia permite aprender a superarte y pensar de forma creativa.

Aprendamos todos a tolerar la frustración con estos consejos:

1.- Acepta que luchar por algo no tiene una relación directa con conseguirlo. A veces el premio no es llegar o ganar, sino lo que aprendes durante el camino.

2.- No sobrevalores lo que sientes cuando no consigues lo que deseas, es normal sentirte mal. Pasa de tu emoción; dite algo como “es normal sentirme así, y sé que es pasajero”.

3.- No te quedes en el mundo del victimismo. Deja de hablar de lo mal que te sientes, de lo injusto que es el mundo que no te premia después del esfuerzo.

Cambia tu discurso; es de débiles y te aporta poco.

4.-Busca soluciones. Haz preguntas como “¿por qué no lo logré?”, “¿qué puedo hacer de forma diferente?”. Repetir lo mismo implica obtener lo mismo, ¡no lo olvides!

Planificar de otra forma o buscar un plan alternativo puede ser la solución.

5.- Si se debió a falta de tiempo, preparación o dedicación, repite e insiste. A veces los objetivos requieren más esfuerzo del que pensábamos en un principio.

Podemos no ser conscientes de su nivel de dificultad hasta que nos enfrentamos a ellos. Nuestra mente, aderezada con nuestra ilusión y nuestro entusiasmo, puede distorsionar la realidad.

Así que tu capacidad de persistencia es la que te demostrará hasta qué punto deseas lo que te has propuesto.

6.- No permitas que nadie te diga si vas o no a conseguir tus propósitos. Que alguien te diga que no lo conseguirás, que es muy difícil, que como tú hay miles, que pierdes el tiempo... no significa que se cumpla.

7.- Para cada contratiempo busca una solución. Que tardes más de lo que te hubiera gustado no significa que no vayas a llegar. Responsabilízate de tus acciones.

Echar balones fuera te calma o justifica momentáneamente pero no te ayuda; al contrario.

8.- Ten presente a esa persona que ha conseguido lo que tú te propones y piensa qué hubiera hecho ella.

Si alguien al que quieres estuviera en tu lugar, ¿qué le dirías?, ¿que lo dejara? No: tú le ayudarías, le motivarías, le harías ver lo que ha conseguido y evitarías que abandonara.

Pues trátate a ti por lo menos igual de bien que lo harías con ese alguien.

9.- Crea tu ruta de cómo vas a hacer para conseguir tu reto. Y, en esa ruta, anota posibles problemas que puedas tener y lo que harás para prevenirlos o solucionarlos.

De este modo te adelantas y evitas sorpresas viviéndolas como fracasos. No olvides que el llamado “fracaso” te acerca a tu éxito.

10.- Valora cada logro contigo mismo y con los tuyos, porque todo forma parte de tu objetivo final. A veces se menosprecian los pequeños logros y no se es consciente de que gracias a todos ellos se consigue el final.

Esto te ayudará a reafirmarte en tu propósito y a sentir seguridad y confianza en ti mismo y a sentir que vas por el buen camino. Es fundamental para seguir.

11.- Siempre hay momentos de bajón, pensamientos de “no sé si saldrá”, “¿tanto esfuerzo valdrá la pena?”, etc. Que tu lectura no sea “esto es imposible” o “yo no valgo” y sientas frustración.

Hay que aprender a quitar valor a los pensamientos; pensar no es igual a realidad. Automotívate y prepara tu monólogo interior, ese que te dirás cuando las cosas no funcionen.

12.- Si tienes que pedir ayuda o consejo, hazlo. No eres menos por ello. Siempre hay personas generosas que aportarán algo a tu camino, personas que ponen su experiencia al servicio de los demás sin temor.

Son personas seguras de ellas mismas. No lo olvides y sé agradecido, porque fueron parte de tu vida y tus retos.

13.- Visualízate. Está demostrado que la representación mental controlada tiene un gran poder en la mejora y superación de nuestros proyectos

Temporalización

La actividad de aprendizaje “resistencia a la frustración” se realizará un sábado por la mañana en horario de 10-14, las primeras 2 horas serían para la teoría y la segunda parte sería para la práctica y organización de las actividades con un descanso de media hora que sirva como espacio también de diálogo e intercambio de inquietudes.

Evaluación y conclusiones

La evaluación debe ayudar a asegurarnos de que el proceso de intervención ha sido fructífero para ello:

- Se verá el interés mostrado por compartir las experiencias: participación activa en la sesión.
- Se pedirá a cada participante un resumen en palabras-clave del contenido de la sesión más significativo a nivel personal.
- Se elaborará un documento personal con propuestas de intervención.
- Se pasará un cuestionario de Evaluación de la sesión formativa.

Este proyecto podría significar el comienzo de un proceso de colaboración entre la Federación Andaluza de Tenis y el Pro-Colegio de Pedagogía y Psicopedagogía que nos sirva para enriquecernos mutuamente, dando respuesta a la preocupación por la mejora constante, la organización de las sesiones y las dinámicas de clase entre monitores y monitoras de diferentes deportes y entidades.

Bibliografía

Cox, S. y Heames, R. (1999). *Cómo enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*, México. Octaedro.

Esteve Zarazaga, J. (1994). *El malestar docente*, Barcelona. Paidós.

Fernández Berrocal, P. (2019): *Los colores de la felicidad*, Málaga. Ediciones Genal.

Pinos Quilez, M. (2019): *Con corazón y cerebro: Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*. Sevilla. Caligrama.

3 **SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA**

Estudio Teórico

La autoestima, factor clave del bienestar psico-emocional de los estudiantes.

Razones para su implantación.

Self-esteem, a key factor in the psycho-emotional well-being of students. Reasons for its implementation.

Beatriz Alonso Tena

María Amparo Calatayud Salom

Universitat de València

Resumen

En esta comunicación se presenta una revisión teórica sobre la autoestima como factor clave del bienestar psico-emocional de los y las estudiantes, en la que se incluyen aproximaciones al concepto de autoestima y razones que ponen de relevancia la importancia de aplicar programas educativos que la potencien. Expertos y expertas coinciden en que una autoestima sana se relaciona claramente con la salud mental y, en gran medida, con la salud física, siendo a su vez, promotora de conductas saludables. Así como la autoestima se halla ligada a otros factores que determinan la calidad de vida de los individuos, tales como mejor aptitud para las relaciones sociales, capacidades individuales como capacidad de trabajo, tolerancia al estrés, rendimiento académico, etc. Mientras que la falta de autoestima se encuentra, según el criterio de los especialistas, ligada a síntomas que indican mala salud y/o calidad de vida; como depresión, ansiedad, trastornos de la conducta alimentaria, desarrollo de actividades delictivas, adicciones, malas relaciones sociales, motivación baja, miedo al éxito, fracaso escolar, etc.

En la misma línea, la literatura al respecto demuestra la importancia de la autoestima en el desarrollo de los y las adolescentes, la cual favorece el bienestar y el buen funcionamiento psicológico, personal e interpersonal de los sujetos. De esta forma, teniendo en cuenta que la mayoría de autores/as coinciden en que la etapa escolar es un periodo crítico en la formación del autoconcepto y autoestima por el momento del desarrollo evolutivo en que se encuentra el individuo, consideramos oportuno promocionar programas de autoestima y salud en los centros educativos.

Palabras clave: autoestima, bienestar, calidad de vida.

Abstract

Below is a theoretical review on self-esteem as a key factor in the psycho-emotional well-being of students, which includes approaches to the concept of self-esteem and reasons that highlight the importance of applying educational programs that enhance self-esteem. Experts agree that healthy self-esteem is clearly related to mental health and to a large extent to physical health, being also a promoter of healthy behaviors. Just as self-esteem is linked to other factors that determine the quality of life of individuals, such as better aptitude for social relationships, individual abilities such as work capacity, stress tolerance, academic performance, etc. While the lack of self-esteem is, according to experts' criteria, linked to symptoms that indicate poor health and / or quality of life; such as depression, anxiety, eating disorders, development of criminal activities, addictions, bad social relationships, low motivation, fear of success, school failure, etc.

Along the same lines, the literature in this regard demonstrates the importance of self-esteem in the development of adolescents, which favors the well-being and proper psychological, personal and interpersonal functioning of the subjects. Thus, taking into account that the majority of authors agree that the school stage is a critical period in the formation of self-concept and self-esteem due to the moment of the evolutionary development in which the individual is, we consider it appropriate to promote self-esteem programs and health in schools.

Keywords: self-esteem, well-being, quality of life

1. Introducción

La presente comunicación tiene como finalidad realizar una revisión bibliográfica para afianzar y dar a conocer las posibles relaciones entre autoestima, salud y calidad de vida, así como plasmar la importancia y relevancia de la práctica de programas educativos que potencien la autoestima desde edades tempranas.

Teniendo en cuenta la literatura publicada hasta la fecha sobre relación de autoestima y salud, podemos considerar que, efectivamente, tal y como señala Castañeda (2013) existe una relación que implica que a mayor autoestima-autoconcepto, mejor salud y calidad de vida.

Respecto a la adolescencia, diversos estudios como por ejemplo, Bobrowski, Czabała y Brykczyńska, 2007; Windle y Windle, 2009; Latimer y Zur, 2010; Elkington, Bauermeister y Zimmerman, 2010 consideran que se trata de una etapa donde los

sujetos se caracterizan por su inmadurez afectiva e impulsividad, lo cual les hace sensibles a conductas de riesgo que pueden repercutir en el estado de bienestar global del individuo, específicamente, la salud mental. Si tenemos en cuenta la relación entre autoestima y salud, consideramos que un gran número de personas sufren problemas de salud, y que la adolescencia es una etapa primordial en el desarrollo de la autoestima pero, a su vez, de gran vulnerabilidad. Por tanto, llegamos a la conclusión de que es en esta etapa de la vida donde más se requieren programas educativos que desarrollen una autoestima sana que incida en valores y actitudes positivas de bienestar físico y psíquico.

2. Objetivos

El propósito de esta comunicación es doble. Por una parte, demostrar la relación entre autoestima y salud y autoestima y calidad de vida, entendiendo que la salud es primordial en la calidad de vida. Y en segundo lugar, justificar que las prácticas escolares enfocadas a mejorar la autoestima y el autoconcepto, pueden producir beneficios a nivel psicológico y físico, mejorando la salud y la calidad de vida del estudiantado.

3. Marco teórico

Aproximación al concepto “autoestima”

Montt y Chávez (1996) definen la autoestima como la autoevaluación que el individuo hace y mantiene sobre sí mismo y se expresa en una actitud de aprobación o reprobación. Indica hasta dónde el sujeto se siente capaz, significativo, exitoso y valioso. Desde otra perspectiva, Moreno, Alonso y Álvarez (1997) consideran la autoestima, como variable de la personalidad que indica la apreciación y el valor que el sujeto se concede a sí mismo o componente afectivo de las actitudes hacia uno mismo. Además, Median, Expósito y Hernández (2004, p. 172) defienden la autoestima como «el conjunto de percepciones de imágenes, pensamientos, juicios y afectos sobre nosotros mismos. Es lo que yo pienso y siento sobre mí». En este aspecto, la autoestima viene a ser la variable que condiciona nuestra forma de ser, estar, actuar y de relacionarnos. En este sentido, pensamos que es necesario que en los centros educativos existan espacios curriculares en los que se trabaje lo que el alumnado siente, percibe y aprecia de sí mismo/a.

Autoestima y calidad de vida

Gran cantidad de expertos/as coinciden en que la autoestima influye sobre diferentes aspectos importantes de la vida, como son el rendimiento académico, las relaciones

interpersonales, la ansiedad, la aceptación, la adaptación a diferentes situaciones, mejores patrones de control emocional, etc., y la consideran un importante indicador de salud y bienestar. (Matud, 2004; Montt y Chávez, 1996).

Diversos estudiosos y estudiosas, alegan que una alta autoestima se asocia a mayor capacidad de sociabilidad, mejores relaciones con pares y familiares, motivación de logro, responsabilidad, ajuste personal, niveles de ansiedad bajos y son emocionalmente más estables. (Castañeda, 2013; Moreno, Alonso y Álvarez, 1997; Sañudo, Martínez De Biava, Ochoa, Tirado, 2006).

En el sentido contrario, la baja autoestima, se relaciona, según las investigaciones, con el desarrollo de actividades delictivas, mayor sintomatología, comportamientos antisociales, etc. Todo ello puede propiciar adicciones a medicinas, alcohol, drogas, problemas psicosomáticos, invisibilidad social, miedo al éxito, fracaso escolar. (Median, Expósito y Hernández, 2004; Moreno, Alonso y Álvarez, 1997; Triñanes, Martín, de la Peña y López, 1994).

En la misma línea, Montt y Chávez (1996), consideran que las personas con autoestima más baja, frente al fracaso presentan reacciones negativas más intensas. Esto les condiciona de forma negativa sus pensamientos sobre otros aspectos de sí mismo, produciendo una generalización negativa. Estas personas con autoestima baja, frente a feedbacks negativos, pierden motivación en la realización de tareas posteriores, suelen atribuir el fracaso a la capacidad antes que al esfuerzo, etc.

Haciendo hincapié en el rendimiento académico, diferentes autores/as ponen de manifiesto la idea de que existe una relación positiva entre una autoestima alta y un buen rendimiento académico. Los escolares con una buena imagen personal, a menudo se muestran más motivados por aprender, tienen expectativas de éxito más altas y confían en que los logros dependen de su esfuerzo, (Montt y Chávez, 1996).

Autoestima y salud

Soto, Ceceña y Carreón (2018), afirman que la autoestima juega un papel muy importante en el desarrollo y mantenimiento de la salud, considerando la salud, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, como el «estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades».

Diferentes autores/as explican la relación existente entre autoestima y salud a través de conductas promotoras de salud y conductas saludables. Es decir, las personas con autoestima más alta, son más propensas a cuidar de su salud. Así, López, García y

Dresch, (2006) destacan la investigación de Méndez (2003), que halló que la autoestima predecía la participación de los sujetos en pruebas de detección precoz del cáncer, y Spiegel (2002) confirmó la relación entre autoestima y conductas promotoras de salud en sujetos con VIH. A su vez, Moreno, Alonso y Álvarez (1997) destacan los estudios de Torres-Rivas, Fernández y Maceira, (1995) que demuestran que la autoestima incide en la salud mediante el desarrollo de conductas saludables.

Respecto a los trastornos de la conducta alimentaria, Calcedo (2016, p.55) argumenta que «la autoestima baja y el afecto negativo, aumentan el riesgo de imagen corporal negativa y problemas alimentarios», lo que podría ser la causa de un trastorno de la conducta alimentaria. El autor se basa en que la autoestima puede ejercer un papel moderador entre la presión social que nos empuja a estar delgados y la internalización del ideal de delgadez. Por consecuencia, las personas con autoestima baja son más vulnerables a la presión social para estar delgado/a y más propensas a internalizar los ideales sociales estéticos para ser aceptado/a, así como más propensas a normalizar las imágenes transmitidas en los medios de comunicación. Coincidiendo con Soto, Ceceña y Carreón (2018) que también consideran que la autoestima juega un papel determinante como factor de protección de los trastornos de la conducta alimentaria.

Además, el autor León (2009) considera que la autoestima es entre otras, una variable personal que afecta el bienestar psicoemocional de los estudiantes en el ámbito escolar. En la misma línea, comenta la relación entre inteligencia emocional y salud mental, asumiendo que una carencia en las habilidades de inteligencia emocional está relacionada con la aparición de problemas conductuales en el ámbito de las relaciones sociales, y afecta al bienestar psicológico. Destaca que algunos estudios llevados a cabo en Estados Unidos muestran correlaciones entre inteligencia emocional alta y menos síntomas físicos, ansiedad y depresión. Así mismo, subraya el estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), que demuestra que los estudiantes con mayor inteligencia emocional percibida, muestran menor sintomatología depresiva y ansiosa y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos.

Aportación al campo de estudio

Esta comunicación, tras los estudios presentados, avala la relevancia de planificar programas de autoestima y de salud en los centros educativos (Calatayud, 2001). Trabajar estos contenidos, sin lugar a duda, potencia una mayor estabilidad, social, psíquica y personal entre nuestros/as estudiantes.

Vistas las magnitudes de la importancia de la autoestima en el desarrollo de los adolescentes y teniendo en cuenta que el desarrollo de la autoestima favorece el bienestar y el buen funcionamiento psicológico, personal e interpersonal y se puede trabajar junto a la inteligencia emocional, (Roca, 2013), consideramos que la educación juega un papel muy importante en el desarrollo de habilidades que permitan alcanzar metas de realización personal, entre las que incluimos el desarrollo de una autoestima sana y duradera.

Creemos que es beneficioso trabajar la autoestima desde la adolescencia, ya que los estudiosos afirman que el autoconcepto del adolescente resulta fundamental para su salud mental, de manera que los individuos jóvenes con una autoestima baja probablemente tendrán algún tipo de psicopatología. Además, en la etapa de la adolescencia, la imagen que tiene el sujeto de sí mismo y la que percibe que tienen de él sus pares, componen una de las fuentes principales de su autodefinición y por consiguiente de salud mental en los jóvenes (Montt y Chávez, 1996).

Siguiendo con esta misma idea, cabe resaltar que los primeros años de vida son muy importantes respecto al desarrollo de la autoestima, ya que la calidad de las relaciones que el niño o la niña establezca con las personas que lo/la cuidan, definirá la confianza que éste/a tendrá consigo mismo y con el resto de personas.

Los y las especialistas consideran que la etapa escolar es un periodo crítico en la formación del autoconcepto, ya que el niño, por el momento del desarrollo evolutivo en el que se encuentra, empieza a ser capaz de evaluar sus habilidades, lo que conlleva implícito que las compare con las de otros y con las expectativas de los padres. A medida que el infante crece, la necesidad de pertenencia al grupo y las aspiraciones sociales típicas a esta edad, lo convierten en un individuo muy sensible a la opinión que los pares tienen sobre él, de modo que los coetáneos adquieren un papel importante en el desarrollo de la autoestima (Montt y Chávez, 1996).

4. Conclusiones

Tal y como hemos explicado en esta comunicación, observamos que la autoestima es un constructo notable asociado a diversos indicadores de salud y calidad de vida en diferentes etapas de la vida. De tal forma, una autoestima positiva, propicia el desarrollo de una personalidad sana, un estado físico y mental saludable, mejores relaciones sociales, rendimiento académico, motivación de logro, etc. Por el contrario, la baja autoestima se relacionaría con la aparición de trastornos de la conducta alimentaria,

trastornos de conducta, desajustes emocionales, depresión, ansiedad, adicciones, violencia...

Revisando la concepción de la promoción de la salud en el escenario educativo, los estilos de vida saludable que se promueven son principalmente, los siguientes: alimentación saludable, actividad física, manejo del estrés, higiene del sueño, habilidades para la vida, sexualidad segura, salud oral, ocio saludable y prevención del consumo de sustancias lícitas e ilícitas, pero en ningún caso se hace referencia a la autoestima (Calpa et al. 2019). Observamos que, pese a estar demostrado que la autoestima favorece la salud e interviene en varios procesos de salud, y siendo la adolescencia una etapa crítica por su vulnerabilidad, no se trabaje o no se potencie desde el sistema educativo. Por tanto, desde esta realidad de necesidad de la autoestima como factor clave del bienestar psico-emocional del estudiantado, animamos a realizar más investigaciones al respecto. Sin lugar a duda, la autoestima es una necesidad y una exigencia en el currículum escolar.

5. Referencias

- Calatayud Salom, A (2001). *I Jornadas sobre la Salud, tema transversal*. CEFIRE de Xàtiva. Valencia.
- Calcedo Giraldo, J. G. (2016). *Prevención en Trastornos de la Conducta Alimentaria en estudiantes de Educación Secundaria en Cantabria* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, España.
- Calpa, A., Santacruz, G., Álvarez, M., Zambrano, C., Hernández, E., y Matabanchoy, S. (2019). Promoción de estilos de vida saludables: estrategias y escenarios. *Hacia la promoción de la salud*, 24 (2): 139-155. DOI: 10.17151/hpsal.2019.24.2.11
- Castañeda Díaz, A. (2013). *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en adolescentes de Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5094> Repositorio de Pontificia Universidad Católica del Perú, consultado a fecha 20/01/2020.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de estudios de juventud*, 84, 66-83.
- López, M. P. S., García, M. E. A., y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercibida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3), 584-590.
- Matud, M. P. (2004). Autoestima en la mujer: un análisis de su relevancia en la salud. *Avances en psicología latinoamericana*, 22(1), 129-140.

- Median, C. M., Expósito, C. B., y Hernández, J. M. H. (2004). La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, (4), 171-178.
- Montt, M. E., y Chávez, F. U. (1996). Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Salud mental*, 19(3), 30-35.
- Moreno, B., Alonso, M., y Álvarez, E. (1997). Sentido de coherencia, personalidad resistente, autoestima y salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 9(2), 115-137.
- Roca, E. (2013). Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales. *Congreso de inteligencia emocional y bienestar*, Zaragoza.
- Sañudo, J. E. P., De Biava, Y. M., Ochoa, N. L., y Muñoz, E. T. (2006). Relación del rendimiento académico con las aptitudes mentales, salud mental, autoestima y relaciones de amistad en jóvenes universitarios de Atlántico y Bolívar. *Psicogente*, 9(15), 11-31.
- Soto, J. Q., Ceceña, J. A. C., y Carreón, O. A. A. (2018). Relación de calidad de vida, autoestima y salud oral en adultos mayores. *Intervención en contextos clínicos y de la salud: Volumen II* (pp. 285-290). ASUNIVEP.
- Triñanes, E. R., Martín, M. Á. L., de la Peña, M. T. C., y López, X. M. O. (1994). Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20(73), 645-668.

IV CIIE

4 SOCIAL Y FAMILIA

Investigaciones

¿Cómo afronta el bullying la comunidad educativa? Comparativa entre el alumnado, los docentes y las familias sobre el uso de diferentes estrategias.

How deals with bullying the educational community? Comparison between students, teachers and families about the use of different strategies.

Pablo Bautista Alcaine

Eva Vicente Sánchez

Ana Belen Cebollero Salinas

Universidad de Zaragoza

Resumen

El bullying queda definido como un fenómeno de carácter violento, identificado por la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder como principales características. Las investigaciones recientes muestran la idoneidad de las estrategias centradas en la inteligencia emocional y el coping como las más eficaces para resolver los actos de bullying. El problema surge cuando los diversos actores que conforman la comunidad educativa difieren respecto a su uso. Por ello, el objetivo de este trabajo reside en conocer en qué difieren el alumnado, los docentes y las familias respecto al uso de estas estrategias. Para ello, se realiza este estudio de diseño selectivo transversal correlacional, pretende analizar las relaciones y diferencias entre las estrategias de prevención y afrontamiento frente al bullying. Se contó con un total de 116 participantes, de los cuales un 51% era alumnado de 6º de primaria, un 29% familiares del alumnado y un 20% docentes de un centro educativo. Los datos fueron recogidos a través de un mismo cuestionario ad hoc previamente validado por un conjunto de jueces expertos. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en la manera de percibir las distintas estrategias de prevención y afrontamiento aportadas, siendo el grupo del alumnado el más discrepante respecto a los docentes y las familias.

Palabras clave: bullying, percepción, alumnado, docentes, familias.

Abstract

The bullying is defined as a phenomenon one of a violent nature, identified by the intentionality, the repetition and the imbalance of power as the main characteristics. Recent research shows the suitability of strategies focused on emotional intelligence and

coping as the most effective for resolving acts of bullying. The problem arises when the various actors that make up the educational community differ in the use of these strategies. Therefore, the objective of this work is to know how students, teachers and families differ in regard to bullying. To this end, the design of this cross-sectional transversal selective study, which aims to analyze the relationships and differences between prevention and coping strategies against bullying. The participants of this research were 116, divided in three types of population; 6th grade students (51%), family members of the students (29%) and teachers of the same school (20%). Likewise, the data were collected through the same ad hoc questionnaire previously validated by a group of expert judges. The results show that there are significant differences in the way of perceiving the different prevention and coping strategies provided, being the student group the most discrepant regarding teachers and families.

Keywords: bullying, perception, students, teachers, families.

1. Marco teórico

Olweus (1993) definió el bullying como un fenómeno de carácter violento que cuenta con diversos factores que se deben de cumplir para ser denominado como tal: la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder. Por su parte, Sánchez y Cerezo (2011) y Cerezo (2012), enmarcan el bullying como un fenómeno de carácter social marcado por las interacciones que existen entre los alumnos según el estatus que poseen dentro del grupo, y que, pudiendo estar ser dañinas, afectarían a sus niveles de bienestar subjetivo: optimismo, felicidad y satisfacción de la vida (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, y Yubero, 2013). Para hacer frente a este fenómeno existen diferentes estrategias de prevención y afrontamiento del bullying están orientadas en dos niveles.

El primer nivel hace referencia a estrategias que pueden tomar los alumnos (tanto acosadores como acosados) para hacerle frente. Para este nivel es especialmente relevante el estudio sobre *coping* que realizaron Undheim, Wallander y Sund (2016) a través del que afirmaron que el estilo de coping más utilizado tanto por acosador como acosado suele ser emocional, estilo totalmente opuesto al de resolución del problema, ya que la respuesta a la situación de estrés no está meditada. El segundo nivel hace referencia a las estrategias de afrontamiento que se pueden tener a nivel de centro o familia. Ortiz, Romera y Ruiz (2017) en su artículo de gestión emocional en relación con el bullying y la convivencia escolar, concluyen que existe la necesidad de aplicar programas de prevención del acoso enfocados a través de la empatía del alumnado,

siendo más eficaces cuando el centro y las familias participan conjuntamente (Barbero, Hernández, Esteban y García, 2012).

En esta línea, Sherer y Nickerson (2010) añaden que las familias y los centros deben estar entrenados conjuntamente para hacer frente a estas situaciones, así como actualizarse paulatinamente en el conocimiento sobre la prevención del bullying. Esta unión de la comunidad es fundamental para lidiar con ambos fenómenos, sin embargo, en muchas ocasiones, la percepción de las familias, centros y alumnos es diferente (Mishna, 2004), así como la relación entre ellos (Bjereld, Daneback y Petzold, 2017), agravando el bullying y la implantación de estrategias negativas (Sherer y Nickerson, 2010).

Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (2007) y Mishna (2004) destacan que las estrategias más empleadas por los alumnos son; contarle a un adulto, evitar la situación y pelear, respuestas emocionales mediante las cuales el alumno no supera el acto de bullying (Undheim et al., 2016). A través del estudio realizado por Stauffer, Heath, Coyne, y Ferrin (2012), las estrategias enfocadas al acosador: entrenamiento en la empatía, promesas anti-bullying, grupos de apoyo al acosador y planes de modificación de conducta eran especialmente eficaces. En cuanto a las familias, Sawyer, Mishna, Pepler y Wiener (2011) aportaron que en contrapunto con aquellos padres que proporcionaban estrategias negativas, aquellas familias que poseían una elevada inteligencia emocional ayudaban a prevenir situaciones de bullying. Destacar que aquellos padres que sufrieron acoso en su infancia son quienes mejor acompañan a su hijo, mejores estrategias les proporcionan y más atentos permanecen (Cooper y Nickerson, 2013; Sawyer et al. 2011).

2. Objetivos

Esta investigación pretende comparar la percepción del alumnado, profesorado y familias respecto a la relevancia que le otorgan a algunas de las posibles estrategias de prevención y afrontamiento del bullying. Compton, Campbell y Mergler (2014) y Bjereld et al. (2017), concluyeron que esta diferenciación de la percepción es un problema que impide el avance en la resolución de los conflictos relacionados al bullying. Así, con la intención de superar la limitación de estudios previos aportada por Patchin e Hinduja (2015), Thomas et al. (2015) y Lucas, Pérez y Giménez (2016) sobre el uso de distintos instrumentos para recoger la información, se utilizó el mismo cuestionario para obtener información del alumnado, profesorado y familias con el

objetivo de indagar si existen diferencias en su percepción sobre el uso de las distintas estrategias.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra, de carácter incidental, está formada por 116 participantes de un colegio de la ciudad de Zaragoza. El 50,9% eran alumnado de sexto curso de educación primaria ($n = 59$), entre los que encontramos un 42,37% de alumnos y el 56,63% restante alumnas. El 29,3% fueron familiares del alumnado participante ($n = 34$), entre los que encontramos principalmente madres (76,5%), frente a los padres participantes (23,5%), cuyo rango de edad oscilaba entre 37 y 52 años ($M = 44,88$; $DT = 3,335$). Por último, el 19,8% fueron docentes del centro educativo ($n = 23$), entre los que encontramos un 21,74% de hombres, frente a un 78,26% de mujeres con un rango de edad entre 38 y 64 años ($M = 53,87$; $DT = 6,697$).

3.2. Instrumento

Debido a la necesidad de administrar el mismo instrumento, se elaboró un cuestionario ad hoc previamente validado por cuatro jueces expertos en la materia. Para ello se les pidió que lo evaluaran en función de cuatro criterios: comprensión, adecuación, relevancia y formato. Tras realizar un análisis sobre el acuerdo observado, se obtuvieron los siguientes valores de kappa: comprensión ($p = ,875$); adecuación ($p = ,931$); relevancia ($p = ,977$) y formato ($p = ,869$).

El cuestionario comenzaba con una pregunta para medir la variable independiente del rol agente, seguido de cinco bloques de preguntas destinados a las siguientes cinco variables dependientes: definición de bullying, tipologías, relevancia de los roles, posibles causas y estrategias de prevención y afrontamiento. Para este estudio se analizan únicamente los datos referidos a la variable dependiente sobre las preferencias del uso de estrategias de prevención y afrontamiento frente al bullying. Para medir esta variable se dispusieron diferentes ítems valorables a través de una escala Likert de 4 puntos basados en la relevancia que otorgaban a cada uno de los ítems que se presentaban, siendo 1 muy poco relevante y 4 muy relevante.

3.3. Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó principalmente de forma presencial y bajo la supervisión de un miembro del equipo de investigación. Con el alumnado se realizó la recogida de datos en el aula correspondiente a cada uno de los grupos de 6º de primaria. Con los docentes se administró el cuestionario en una sesión convocada tras

finalizar la jornada escolar, contando con la supervisión del equipo. Sin embargo, para facilitar la participación de las familias y adecuarnos a su disponibilidad, se realizó tanto una sesión presencial supervisada por el equipo al final de la jornada, como su cumplimentación de manera independiente en sus hogares, habiéndoles facilitado previamente el cuestionario. Acorde a la ética de la investigación, se informó y garantizó el adecuado tratamiento de la información recogida y el anonimato de sus respuestas.

3.4. Análisis de datos

En este estudio de carácter selectivo transversal correlacional, en el que se pretenden analizar las relaciones entre una única variable dependiente en distintos grupos de población (alumnado, docentes y familias), se han realizado análisis descriptivo de los datos y pruebas para comprobar la significación de las diferencias entre los grupos. Para esta variable cuantitativa, y teniendo en cuenta que tras utilizar las pruebas de significación de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors), en ningún caso se cumplió el criterio de normalidad ($p < .000$), se utilizaron pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis) para contrastar las diferencias de medias entre muestras independientes. El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el software SPSS (22.0.0) de IBM Corp. (2013).

4. Resultados

Cada ítem (tabla 1) representa una posible estrategia de prevención o afrontamiento del bullying. El alumnado situó como más relevantes las siguientes estrategias: *contarlo en la familia* ($M = 3,75$; $DT = ,544$), *implantar planes anti-bullying* ($M = 3,51$; $DT = ,537$) y *contárselo al profesor* ($M = 3,49$; $DT = ,751$). Los docentes otorgaron mayor relevancia a: *razonar con el acosador* ($M = 3,83$; $DT = ,650$), *entrenamiento para la ayuda* ($M = 3,78$; $DT = ,422$), *contárselo al profesor* ($M = 3,78$; $DT = ,422$) y *contarlo en la familia* ($M = 3,74$; $DT = ,514$). Por su parte, el grupo de las familias, opinó similar los docentes, situando como las mejores estrategias: *el entrenamiento para la ayuda* ($M = 3,88$; $DT = ,537$), *razonar con el acosador* ($M = 3,76$; $DT = ,431$), *implantar planes anti-bullying* ($M = 3,74$; $DT = ,618$) y *contárselo al profesor* ($M = 3,68$; $DT = ,638$). Cabe destacar que los tres grupos puntuaron como la peor estrategia posible *pelearse con el acosador*.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, de las estrategias de prevención y afrontamiento del bullying.

Ítems	Alumnado Media (DT)	Docentes Media (DT)	Familias Media (DT)	Kruskal -Wallis	p
Aplicar medida disciplinar	2,73 (.784)	2,65 (.935)	2,59 (.892)	,397	,820
Implantar plan anti-bullying	3,51 (.537)	3,57 (.662)	3,74 (.618)	5,804	,055
Contarlo al profesor	3,49 (.751)	3,78 (.422)	3,68 (.638)	3,060	,217
Contarlo en la familia	3,75 (.544)	3,74 (.541)	3,59 (.821)	,338	,844
Contarlo a un amigo	2,98 (.777)	3,17 (.778)	3,06 (1,013)	1,258	,533
Evitar al acosador	2,83 (.931)	2,00 (.798)	2,00 (.888)	20,551	< ,001
Pelearse con el acosador	1,44 (.876)	1,61 (.656)	1,41 (.701)	3,751	,153
Entrenamiento para la ayuda	3,05 (1,007)	3,78 (.422)	3,88 (.537)	29,013	< ,001
Razonar con el acosador	3,31 (.856)	3,83 (.650)	3,76 (.431)	14,607	,001

Tras realizar la comparación entre estrategias por grupos, los resultados reflejaron que las siguientes tres estrategias propuestas resultaron obtener diferencias significativas entre los tres grupos: *evitar al acosador* (Kruskal-Wallis = 20,55; $p < ,001$), *entrenamiento para la ayuda* (Kruskal-Wallis = 29,01; $p < ,001$) y *razonar con el acosador* (Kruskal-Wallis = 14,61; $p = ,001$). La estrategia *evitar al acosador* obtuvo una mayor valoración por parte del alumnado en comparación con los docentes ($p = ,002$) y las familias ($p = ,001$), diferencia que resultó ser significativa. Para la estrategia *entrenamiento para la ayuda* el alumnado discrepó con los docentes ($p = ,002$) y las familias ($p = ,000$), otorgando menor relevancia a esta estrategia que los otros dos grupos. Lo mismo ocurrió con la estrategia *razonar con el acosador*, que obtuvo una menor valoración por parte del alumnado en contrapunto a los docentes ($p = ,002$) y las familias ($p = ,001$).

5. Discusión

A través de esta investigación se pretenden obtener diferencias significativas en relación al uso de estrategias de prevención y afrontamiento frente al bullying. Sherer y Nickerson (2010) aportaron que la principal estrategia de los centros residía en aplicar medidas disciplinarias contra los acosadores, sin embargo, los docentes puntúan esta medida como insuficiente, prefiriendo implantar planes anti-bullying en los centros educativos. Así mismo, los docentes encuestados por Stauffer et al. (2012), optaron por dejar a un lado las estrategias maladaptativas tomando aquellas como el entrenamiento para la ayuda como las más útiles para prevenir y enfrentar el bullying.

Al igual que los docentes, las familias encuestadas otorgaron mayor relevancia a las estrategias proactivas de resolución del problema como el entrenamiento para la ayuda o

razonar con el acosador, siendo las estrategias más efectivas para enfrentar los casos de bullying (Schroeder, Morris y Flack, 2017, y Sawyer et al., 2011). El hecho de que no se hallasen diferencias significativas entre los docentes y las familias es reflejo de la posibilidad de que exista un mayor entendimiento entre las dos partes.

A diferencia de los resultados obtenidos por Mishna (2004) y Undheim et al. (2016), donde el alumnado tomaba principalmente estrategias maladaptativas como las más eficaces (evitar al acosador, pelearse), los resultados obtenidos reflejan a un alumnado que rehúye de la pelea, pero que otorga gran relevancia a evitar al acosador. Independientemente de este hecho, se valora de positivamente que el alumnado puntuase de manera elevada las estrategias proactivas que llevan a la resolución del conflicto, pudiendo ser capaz de resolver los actos de bullying como afirman Sánchez y Cerezo (2011), Navarro et al. (2013), Undheim et al. (2016) y Ortiz et al. (2017).

Por último, y teniendo en cuenta las estrategias cuya comparación entre los grupos resultaron significativas (evitar al acosador, razonar con el acosador y el entrenamiento para la ayuda), refleja la falta de experiencia del alumnado para resolver y enfrentar el bullying a través del uso de estrategias proactivas de carácter emocional. Cabe destacar que la comunidad educativa va por el buen camino para la eficaz resolución de los actos bullying dentro de las aulas, siendo necesario continuar con la formación del alumnado en el uso de estas estrategias de carácter proactivo.

6. Referencias bibliográficas

- Barbero, J. A. J., Hernández, J. A. R., Esteban, B. L. y García, M. P. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658.
- Bjereld, Y., Daneback, K. y Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and youth services review*, 73, 347-351.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361-382.
- Cerezo, F (2012). *Bull-S: Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Manual de referencia (Versión 2.2)*. Vizcaya: Grupo ALBOR-COHS
- Compton, L., Campbell, M. A. y Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 383-400.

- Cooper, L. A. y Nickerson, A. B. (2013). Parent retrospective recollections of bullying and current views, concerns, and strategies to cope with children's bullying. *Journal of child and family studies*, 22(4), 526-540.
- Lucas, B., Pérez, A. y Giménez, M. (2016). La evaluación del "cyberbullying" situación actual y retos futuros. *Papeles del psicólogo*, 37, 27-35.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Navarro, N., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2013). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know & What We Can Do*. United Kingdom: Blackwell Publishers.
- Ortiz, O. G., Romera, E. M. y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 27-38.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Bullying y cyberbullying: investigación e intervención en contextos escolares y sociales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D. y Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.
- Schroeder, B., Morris, M. y Flack, M. (2017). Exploring the relationship between personality and bullying; an investigation of parental perceptions. *Personality and Individual Differences*, 112, 144-149.
- Sherer, Y. C. y Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(3), 217-229.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M. y Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367
- Undheim, A., Wallander, J. y Sund, A. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old norwegian adolescents involved in bullying. *The journal of nervous and mental disease*, 204(4), 274-279.

¿Cómo evoluciona la inteligencia emocional con la edad en hombres y mujeres?

How does emotional intelligence evolve with age in men and women?

María Dolores Martínez-Marín

Carmen Martínez Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

La investigación ha identificado la relevancia de la edad como variable importante en la evolución de la inteligencia emocional. Existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y edad, donde el género parece estar vinculado. El objetivo de este estudio fue analizar la evolución de la inteligencia emocional en función de la edad y por género. La muestra estuvo compuesta por 3 grupos de edad: adolescentes entre 17 y 20 años ($N = 227$), adultos jóvenes entre 21 y 30 años ($N = 227$) y personas de mediana edad entre 31 y 60 años ($N = 227$). Para medir la inteligencia emocional se utilizó el TMMS-24. Los resultados indican que la inteligencia emocional mejora con la edad. Existen diferencias en inteligencia emocional entre los 3 grupos de edad, los adultos jóvenes prestan mayor Atención a sus emociones, y las personas de mediana edad informan de una mayor Claridad y Reparación. Existe un efecto del género en la inteligencia emocional, las mujeres puntúan más que los hombres en Atención. En relación a la edad y el género, se ha encontrado que las mujeres jóvenes informan de una mayor Atención y Reparación que los hombres jóvenes. Los resultados pueden explicarse por la socialización diferencial, que otorga a los aspectos femeninos la necesidad de atención a los demás. Finalmente, las personas más mayores han tenido más oportunidades de practicar la inteligencia emocional, y utilizan mejor las estrategias de regulación emocional.

Palabras clave

Inteligencia emocional; edad; género

Abstract

Research has identified the relevance of age as an important variable in the evolution of emotional intelligence. There is a positive correlation between emotional intelligence and age, and gender seems to be implied. The objective of this study was to analyze the change of emotional intelligence based on age and gender. The sample consisted of 3

age groups: adolescents, from 17 to 20 years ($N = 227$), young adults, from 21 to 30 years ($N = 227$) and middle-aged people, from 31 to 60 years ($N = 227$). The TMMS-24 was used to measure emotional intelligence. The results indicated that emotional intelligence increase with age. There are differences in emotional intelligence between 3 age groups, young adults pay more attention to their emotions, and middle-aged people report greater Clarity and Repair. There is a gender effect on emotional intelligence, women score more than men in Attention. In relation to age and gender, it has been found that young women scored more Clarity and Repair than young men. The results can be explained by differential socialization, which the feminine aspects imply attention to the needs of others. In addition, older people have had more opportunities to practice emotional intelligence, and use emotional regulation strategies better.

Keywords

Emotional intelligence; age; gender

1. Introducción teórica

La investigación ha identificado la edad como una variable importante en la evolución de la inteligencia emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Por lo general, la investigación ha encontrado una relación positiva entre ambas (Fariselli, Ghini y Freedman, 2006) que se desarrolla a lo largo de toda la etapa evolutiva. Los estudios informan que los adultos mayores obtienen puntuaciones mayores que los adultos jóvenes en inteligencia emocional (Gardner y Qualter, 2011). Este aumento o mejora con la edad de la inteligencia emocional puede ser explicada por su función adaptativa, porque se desarrolla junto con habilidades cognitivas y sociales (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Kafetsios, 2004) y por el aprendizaje permanente y conocimiento acumulado (Kaufman, Johnson y Liu, 2008). Los adultos mayores han tenido más oportunidades de practicar las habilidades de inteligencia emocional a lo largo de la vida, lo cual podría darle una mejor comprensión de las emociones (Blanchard-Fields, 2007).

Sin embargo, otros estudios han encontrado una relación más compleja entre edad e inteligencia emocional. Concretamente, Cabello, Sorrel, Fernández- Pinto, Extremera y Fernández-Berrocal (2016) hallaron que la inteligencia emocional varía con la edad de acuerdo a una U invertida, es decir, las personas jóvenes y adultos mayores puntúan menos que los adultos de mediana edad.

En el estudio de la relación entre edad e inteligencia emocional parece estar vinculada al género. La mayoría de los estudios indican que las mujeres puntúan más que los hombres en inteligencia emocional, especialmente en el uso, comprensión y manejo de las emociones (Petrides y Furham, 2000). Asimismo, las diferencias de género encontradas en inteligencia emocional, parece que decrecen o desaparecen con la edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012). Estos hallazgos sustentan la hipótesis de que la edad y el género deben tenerse en cuenta en el estudio de la inteligencia emocional.

Por tanto, en el presente estudios se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: esperamos encontrar que las mujeres puntúen más que los hombres en inteligencia emocional.

Hipótesis 2: esperamos encontrar que la edad esté positivamente correlacionada con la inteligencia emocional.

2. Objetivo

En este estudio se plantea como objetivo analizar la evolución de la inteligencia emocional en función de la edad y el género. Concretamente se analizan las diferencias de género e inteligencia emocional en tres grupos de edad.

3. Metodología

En este estudio se utilizaron 3 muestras: adolescentes entre 17 y 20 años ($N = 227$, $M_{edad} = 19$, $SD = .90$, 75% mujeres y 25% hombres), adultos jóvenes entre 21 y 30 años ($N = 227$, $M_{edad} = 24$, $SD = 2.52$, 70% mujeres y 30% hombres) y personas de mediana edad entre 31 y 60 años ($N = 227$, $M_{edad} = 40$, $SD = 7.36$, 59% mujeres y 41% hombres). Los cuestionarios fueron enviados a través de la plataforma on-line de la Universidad de Murcia, guardando la confidencialidad y el anonimato.

El instrumento de autoinforme para la evaluación de la inteligencia emocional *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

Se llevaron a cabo varios MANOVA para examinar el efecto univariante y multivariante del género en las dimensiones de la inteligencia emocional, y varios ANOVAS para identificar las diferencias entre los grupos de edad en inteligencia emocional.

4. Resultados

El MANOVA de la muestra total ($N = 681$) identificó efecto multivariante del género Wilks Lambda = .98, $F(3, 677) = 4.45$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$, y efecto univariante significativo, las mujeres puntúan más que los hombres en Atención. Los MANOVA

para cada grupo de edad, indicaron que existe un efecto multivariante de género en el grupo de adultos jóvenes (Wilks Lambda = .97, $F(3, 223) = 2.720$, $p < .01$, $\eta^2 = .04$), y efecto univariante significativo, las mujeres puntúan más que los hombres en Atención y Reparación (confirmación hipótesis 1). Los estadísticos descriptivos por género del total de la muestra y en el grupo de adultos mayores se recogen en la Tabla 1.

Los ANOVAS mostraron diferencias significativas entre los tres grupos de edad en inteligencia emocional. Concretamente para Atención ($F(2,680) = 5,824$, $p < .01$; $\omega^2 = .02$), con una media más alta para los adultos jóvenes, y Claridad ($F(2,680) = 24,816$; $p < .0001$; $\omega^2 = .02$) y Reparación ($F(2,680) = 11,113$; $p < .0001$; $\omega^2 = .03$), con una media mayor para la personas de mediana edad (confirma hipótesis 2).

5. Conclusiones y discusión

Se confirma que la inteligencia emocional mejora con la edad, ya que las puntuaciones en Claridad y Reparación, pero no la Atención, son mayores en el grupo de personas de mediana edad. Los adultos jóvenes muestran altos niveles de Atención pero el grupo de personas de mediana edad muestra puntuaciones mayores en Claridad y Reparación. Ambas dimensiones parecen ser más complejas e importantes en la relación con el bienestar (Bhullar, Schutte y Malouff, 2013). Altas puntuaciones en Atención implican ser demasiado consciente de las emociones. Nuestra investigación respalda los resultados de Gardner y Qualter (2011), quienes encontraron una mejora en la inteligencia emocional con la edad. Esta relación puede explicarse por el aprendizaje permanente y el conocimiento acumulado (Kaufman, Johnson y Liu, 2008). Los adultos mayores han tenido más oportunidades de practicar emocional inteligencia a lo largo de la vida, que podría darles una mejor comprensión de las emociones (Blanchard-Fields, 2007) y utilizan mejores estrategias de regulación emocional que los adultos más jóvenes (John y Gross, 2004).

En línea con otros estudios que afirman que las mujeres informan de una mayor inteligencia emocional (Petrides & Furham, 2000), nuestro estudio confirma que existe un efecto del género en la inteligencia emocional, concretamente las mujeres puntúan más que los hombres en Atención. En relación a la evolución de la inteligencia emocional en función de la edad y por género, se ha encontrado efecto del género en el grupo de adultos jóvenes, en el que las mujeres puntúan más que los hombres en Atención y Reparación. Estas diferencias pueden ser explicadas por la socialización diferencial, la socialización en aspectos femeninos implicaría el desarrollo de características estrechamente asociadas con las competencias de la inteligencia

emocional, como sensibilidad, sociabilidad o atención a las necesidades de los demás (Stewart y McDermont, 2004).

6. Referencias

- Bhullar, N., Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2013). The nature of well-being: The roles of hedonic and eudaimonic processes and trait emotional intelligence, *The Journal of Psychology*, 147 (1), 1-16.
- Blanchard-Fields, F. (2007). Everyday Problem Solving and Emotion: An Adult Developmental Perspective, *Current Directions in Psychological Science*, 16 (1), 26–31.
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study, *Developmental Psychology*, 52 (9), 1486-1492.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer- Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences, *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fariselli, L., Massimiliano, G., y Freedman, J. (2006). Age and Emotional Intelligence. WhitePaper. www.6seconds.org/sei/media/WP_EQ_and_Age.pdf.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age, *Behavioral Psychology*, 20 (1),77-89.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale, *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gardner, K. J., y Qualter, P. (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2.0, *Personality and Individual Differences*, 51 (4), 492–496.
- John, O. P., y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development, *Journal of Personality*, 72, 1301-33.
- Kaufman, A.S., Johnson, C.K., y Liu, X. (2008). A CHC theory-based análisis of age differences on cognitive abilities and academic skills at ages 22 to 90 years, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (4), 350–381.
- Mayer, J. D. Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27, 267-298.

Petrides, A. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence, *Sex Roles*, 42, 449-461.

Stewart, J., y McDermot, C. (2004). Gender in psychology, *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.

estadísticos descriptivos del total de muestra y por grupos de edad. Diferencias por género para inteligencia emocional

		Total <i>M(SD)</i>	Men <i>M(SD)</i>	Women <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	Cohen's <i>d</i>
Total muestra	Atención	25.14(6.97)	23.93(7.21)	25.71(6.79)	-3.13*	-.25
	Claridad	24.83(6.34)	25.27(6.02)	24.63(6.48)		
	Reparación	26.29(6.58)	26.27(6.30)	26.31(6.71)		
Adolescentes	Atención	24.94(7.07)	24.23(7.79)	25.18(6.83)		
	Claridad	22.89(6.45)	23.07(6.26)	22.83(6.53)		
	Reparación	25.04(6.94)	24.78(7.35)	25.13(.81)		
Adultos jóvenes	Atención	24.14(6.34)	23.07(6.50)	24.90(6.13)	-2.164	-.29
	Claridad	26.93(5.87)	26.54(5.72)	27.21(5.93)		
	Reparación	27.86(6.14)	26.8(5.78)	28.57(6.30)		
Mediana edad	Atención	26.33(7.29)	24.88(7.58)	26.95(7.10)		
	Claridad	24.66(6.04)	25.31(5.77)	24.40(6.14)		
	Reparación	25.97(6.34)	26.67(5.92)	25.68(6.50)		

* $p < .05$; ** $p < .001$

Inteligencia emocional como mediadora en la relación entre autoconcepto de género y satisfacción con la vida

Emotional intelligence as a mediator in the relationship between gendered self-concept and satisfaction with life

María Dolores Martínez-Marín

Carmen Martínez Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

La vinculación entre inteligencia emocional, género y el componente cognitivo del bienestar subjetivo ha sido estudiado, aunque no está claro el tipo de relación establecida entre las variables. La adolescencia puede ser un periodo importante en la formación de identidad que conforma el autoconcepto de género, por lo que consideramos que puede ser particularmente informativa en el estudio del componente cognitivo del bienestar subjetivo. Así, el objetivo de este estudio fue examinar los efectos directos e indirectos de la inteligencia emocional en la relación entre el autoconcepto de género y el componente cognitivo del bienestar subjetivo en adolescentes. Los participantes fueron 365 adolescentes, con una media de edad de 13.9. Los instrumentos fueron para el autoconcepto de género, la versión española del GRI-JUG (GRI-JUG-SP15), para la inteligencia emocional el TMMS-24 y el SWLS para la satisfacción con la vida. Se llevó a cabo un análisis de mediación usando la inteligencia emocional como variable mediadora y con el fin de encontrar efectos en la satisfacción con la vida. Los resultados indican que la inteligencia emocional media la relación entre autoconcepto de género y satisfacción con la vida. La autoatribución de atributos masculinos positivos y femeninos positivos incrementa la satisfacción con la vida a través de una mayor Claridad y Reparación. Esto puede ser considerado como una confirmación de la hipótesis de la androginia. Claridad y Reparación pueden ser considerados como más importantes que la Atención en la promoción de la satisfacción con la vida. Los programas de adolescentes para aumentar la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo deben prestar atención al autoconcepto de género.

Palabras clave

Inteligencia emocional; satisfacción con la vida; autoconcepto de género; bienestar subjetivo

Abstract

The connection between emotional intelligence, gender and the cognitive component of subjective well-being has been studied. However, it is not clear what kind of relationship has been established between these variables. Adolescence can be an important period in the formation of identity that forms the gendered self-concept, so we consider that it can be particularly informative in the study of the cognitive component of subjective well-being. Thus, the objective of this study was to examine the direct and indirect effects of emotional intelligence in the relationship between gendered self-concept and the cognitive component of subjective well-being in adolescents. The participants were 365 schoolchildren, with a mean age of 13.9. The instruments used were the Spanish version of GRI-JUG (GRI-JUG-SP15) for gendered self-concept, TMMS-24 for emotional intelligence and SWLS for satisfaction with life. A mediation analysis was carried out using emotional intelligence as mediator in order to find out the effects on satisfaction with life. The findings yielded that emotional intelligence significantly mediated the relationship between gendered self-concept and satisfaction with life. Self-attribution of positive masculine and positive feminine attributes increases satisfaction with life through greater Clarity and Reparation. This can be considered as a confirmation of the androgyny hypothesis. Clarity and Reparation can be considered as more important than Attention in the promotion of satisfaction with life. Adolescents programs for increasing emotional intelligence and subjective well-being should pay attention to gendered self-concept.

Keywords

Emotional intelligence; satisfaction with life; gendered self-concept; subjective well-being

Introducción teórica

El bienestar subjetivo ha sido definido como las evaluaciones que una persona hace sobre su propia vida (Diener, 2000). En el componente cognitivo del bienestar subjetivo, llamado satisfacción con la vida, la persona realiza una evaluación en relación a la discrepancia entre aspiraciones y logros de su propia vida. Se refiere entonces a un

amplio rango de evaluación en un continuo que va desde la realización personal hasta la experiencia vital de fracaso o frustración. Dado que el proceso de formación de identidad que conforma el autoconcepto de género es particularmente importante en la etapa adolescente (Eccles, 2009), consideramos que esta etapa puede ser un periodo de desarrollo realmente informativo sobre cómo el autoconcepto de género está relacionado con el componente cognitivo bienestar subjetivo.

La vinculación entre el bienestar subjetivo, el género y la inteligencia emocional ha sido estudiada, si bien no está claro el tipo de relación que se establece entre dichas variables. Por un lado, la relación entre el bienestar subjetivo e inteligencia emocional ha sido constatado a través del meta-análisis de Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2016). Por otro lado, existen diferentes modelos que explican la relación entre autoconcepto de género y bienestar subjetivo y aunque este punto no ha sido del todo concluyente, principalmente se apoya la tesis de la relación positiva que se establece entre el bienestar subjetivo y la androginia o la masculinidad.

La investigación ha confirmado el efecto mediador de la inteligencia emocional en diferentes situaciones, como por ejemplo la depresión (Costa, Maroco, Pinto-Gouveia y Ferreira, 2016) o el bienestar (Schutte y Malouff, 2011). En vista de las relaciones establecidas se planteó en este estudio investigar desde un modelo mediacional la relación entre las variables, en el cual se considera la inteligencia emocional como mediadora de la relación entre autoconcepto de género y satisfacción con la vida en adolescentes.

Objetivos

El objetivo principal fue examinar los efectos directos e indirectos de la inteligencia emocional en la relación entre el autoconcepto de género y el componente cognitivo del bienestar subjetivo en adolescentes

Metodología

En este estudio se contó con una muestra de 365 adolescentes de 4 centros educativos. La edad de los menores estuvo comprendida entre los 12 y los 17 años ($M = 13.9$; $SD = 1.2$). La distribución de los participantes fue proporcional en términos de género (54% fueron chicas y el 46% chicos) y de curso (30% en primero, 22% en segundo, 24% en tercero y 18% en cuarto de la ESO).

Los cuestionarios fueron contestados individualmente en clase, en presencia de una de las investigadoras del estudio con el fin atender las dudas que pudieran surgir. El

consentimiento informado de los padres y madres fue obtenido a través del tutor/a de los menores. Los cuestionarios fueron anónimos y voluntarios.

La evaluación del autoconcepto de género se realizó mediante el GRI-JUG-SP15 (Martínez-Marín y Martínez, 2018), versión española del instrumento GRI-JUG de Krahé, Berger y Möller (2007). Sus dimensiones son: masculino positivo (Mas+), femenino positivo (Fem+) y negativo (Neg).

La evaluación de la IE se llevó a cabo a través de la medida de autoinforme *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

La medición de la satisfacción con la vida se realizó mediante el SWLS (Atienza, Pons, Balanguer y García-Merita, 2000) versión española para adolescentes.

El análisis de mediación paralelo fue llevado a cabo usando el modelo 4 en la herramienta Process de SPSS.

Resultados

El análisis descriptivo indicó que existen diferencias significativas en Atención, las chicas puntúan más que los chicos ($t = 2.08$; $p > .001$).

El análisis de mediación mostró un efecto indirecto en la relación entre Mas+, Fem+ y Neg en Satisfacción con la vida (SWLS). Para Mas+ y SWLS, se halló efecto indirecto positivo en Claridad ($\beta = .115$, $SE = .03$, 95% CI [.06, .18]) y Reparación ($\beta = .09$, $SE = .02$, 95% CI [.03, .13]). Para Fem+ y SWLS, se halló un efecto indirecto negativo en Atención ($\beta = -.129$, $SE = .03$, 95% CI [-.20, -.07]) y positivo en Claridad ($\beta = .082$, $SE = .02$, 95% CI [.05, .13]) y Reparación ($\beta = .043$, $SE = .02$, 95% CI [.02, .09]). Para Neg y SWLS, se halló un efecto indirecto negativo en Claridad ($\beta = -.025$, $SE = .01$, 95% CI [-.06, -.01]) y Reparación ($\beta = -.047$, $SE = .02$, 95% CI [-.09, -.02]). Se recogen los coeficientes de regresión en el diagrama estadístico del modelo autoconcepto de género y SWLS (Figura 1).

Conclusiones y discusión

En relación a la inteligencia emocional, nuestros resultados son compatibles con aquellos que afirman que las chicas puntúan más que los chicos en Atención (Rey, Extremera y Pena, 2011) y en los estereotipos de género tradicionales. Las normas de género y la socialización todavía prescriben que las niñas presten atención a los sentimientos para mostrar competencias comunales, lo que implica crianza, empatía y comportamientos de afiliación (Menon, 2017).

El efecto de mediación de la inteligencia emocional entre el autoconcepto de género y el componente afectivo del BS puede ser considerado como una confirmación de la

hipótesis de la androginia: la autoatribución de atributos Mas+ y Fem+ incrementa la SWLS a través de una mayor Claridad y Reparación. Además, la autoatribución de aspectos negativos decrece la SWLS a través de una menor Claridad y Reparación.

El efecto negativo de la Atención podría explicarse por la rumiación emocional, enfoque repetitivo sobre los aspectos negativos de las emociones. Aunque se requiere un cierto nivel de Atención para comprender y controlar las emociones y así mejorar el SWB (Lischetzke y Eid, 2003), se puede inferir que la atención constante a las emociones puede resultar desadaptativa.

En resumen, este estudio enfatiza la importancia de la inteligencia emocional en el estudio de la relación entre el autoconcepto de género y el bienestar subjetivo. Claridad y Reparación pueden considerarse más importantes que Atención en la promoción de SWLS, de acuerdo con el modelo de mediación. Así, entendemos que los programas de adolescentes para aumentar la inteligencia emocional y el bienestar subjetivo deben prestar atención al autoconcepto de género.

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balanguer, I., y García-Merita, M. (2000). Psychometric properties of the satisfaction with life scale in adolescents. *Psicothema*, 12(2), 314–319.
- Costa, J., Maroco, J., Pinto-Gouveia, J., y Ferreira, N. (2016). Depression and physical disability in chronic pain: The mediation role of emotional intelligence and acceptance. *Australian Journal of Psychology*, 69(3), 167–177. doi:10.1111/ajpy.12131.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–79. doi:10.1080/00461520902832368.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Krahé, B., Berger, A., y Möller, I. (2007). Development and validation of an inventory for gender role orientation in the youth. *Zeitschrift für Sozial Psychologie*, 38, 195-208.

- Martinez-Marin, M. D., y Martínez, C. (2018). Negative and positive attributes of gender stereotypes and gender self-attributions: A study with Spanish adolescents. *Child Indicators Research*, 12(3), 1043-1063. doi:10.1007/s12187-018-9569-9.
- Menon, M. (2017). Multidimensional gender identity and gender-typed relationship styles in adolescence. *Sex Roles*, 76, 579–594. doi:10.1007/ s11199-016-0589-y.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 227–234.
- Sánchez-Alvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. doi:10.1080/17439760.2015.1058968.
- Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50, 1116–1119. doi:10.1016/j.paid.2011. 01.037.

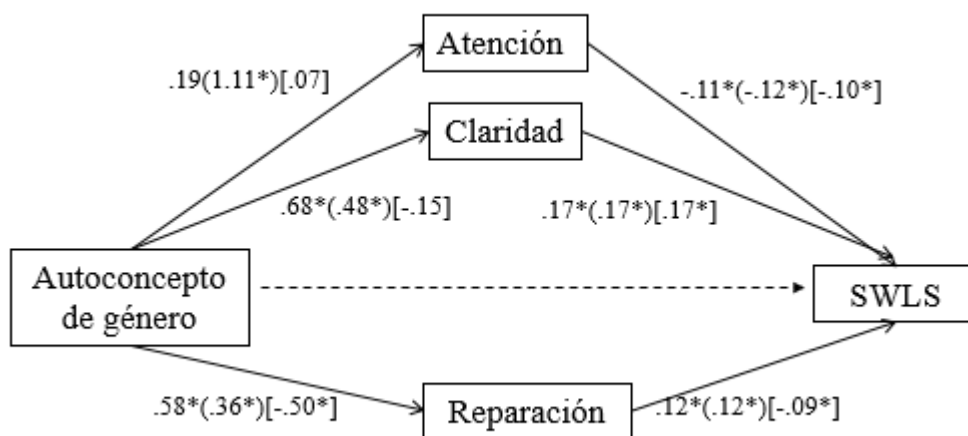


Figura 1. Modelo de mediación múltiple paralelo de autoconcepto de género y satisfacción con la vida. Coeficientes de regresión no estandarizados para Masculino positivo fuera de paréntesis o corchetes, para Femenino positivo entre paréntesis, para Negativo entre corchetes. * p<.05

4 **SOCIAL Y FAMILIA**

Experiencias Profesionales

Escuela de madres y padres “*educando en familia*” online. Educación emocional en el confinamiento.

School for mothers and fathers "educating as a family" online. emotional education in confinement.

Inmaculada Gómez Jaranay

GI. Universidad de Málaga

Resumen

Desde que se decretó el estado de alarma ha afectado al funcionamiento habitual de muchas familias. En la mayoría de los casos, deben hacerse cargo de los apoyos que sus familiares precisan (asistencial, educativa, escolar, etc.). Esta situación que estamos viviendo de incertidumbre, la cual se ha convertido en una montaña rusa emocional, abandonando las rutinas y preocupaciones diarias, cambiando nuestro quehacer diario, inundado por las nuevas tecnologías y las dificultades económicas, ha influido en la convivencia en el seno familiar. Desde la Escuela de Padres “Aprendiendo en Familia” de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Maracena en Granada, se enfocó el programa para dar respuesta a esas necesidades surgidas durante el confinamiento y que aún hoy perduran: tomar conciencia de las emociones que surgen en esta situación, que influyan en el bienestar familiar; potenciar la comunicación entre los distintos miembros de la familia; ayudar a las familias a conocerse mejor y a entender esta situación como una oportunidad de mejora; y diseñar y establecer rutinas en la organización diaria familiar desde una parentalidad positiva.

Este servicio gratuito para las familias de la localidad de Maracena sirve de apoyo y orientación socioeducativa en esta situación de crisis. Este proyecto se lleva a cabo semanalmente online. Lugar de encuentro virtual, donde las personas tienen la oportunidad de poner en común sus experiencias e intereses y aprender estrategias parentales para favorecer el bienestar emocional de la familia en esta situación de crisis. Este programa desde la perspectiva de la inteligencia emocional ha facilitado que las familias mejoren las relaciones entre sus miembros.

Palabras clave

Familia, inteligencia emocional, confinamiento

. Abstract

Since the state of alarm was declared, it has affected the normal functioning of many families. In most cases, they have to take care of the support that their relatives need (assistance, education, schooling, etc.). This situation, which we are living through, has become an emotional rollercoaster, abandoning daily routines and worries, changing our daily tasks, flooded by new technologies and economic difficulties, has influenced the coexistence within the family. From the Parents' School "Aprendiendo en Familia" of the Department of Education of the Maracena Town Hall in Granada, the programme was focused on responding to these needs that arose during the confinement and that persists today: to become aware of the emotions that arise in this situation, which influence the family's well-being; enhance communication between different family members; to help families get to know each other better and understand this situation as an opportunity for improvement; to design and establish routines in the family's daily organisation based on positive parenting.

This free service for families in the town of Maracena provides support and socio-educational guidance in this crisis situation. This project is carried out weekly online. It is a virtual meeting place where people have the opportunity to share their experiences and interests and learn parental strategies to promote the emotional well-being of the family in this crisis situation.

This programme from the perspective of emotional intelligence has helped families to improve the relationships between their members.

Key words

Family, emotional intelligence, confinement.

1. Introducción teórica

Ante la amenaza provocada por **el covid-19** todos hemos sufrido muchos cambios y de forma muy repentina. En pocos días hemos tenido que enfrentarnos a una situación completamente nueva y adoptar una serie de medidas extraordinarias que han dado un giro muy grande a nuestra vida diaria **como estar confinado con toda la familia en casa.**

Muchas familias se han enfrentado a una convivencia obligada por el confinamiento en casa que hasta el momento han realizado sólo en periodos vacacionales, por un periodo determinado y compartiendo casi en exclusiva tiempo de ocio.

Debido a las características y normas impuestas por el **estado de alarma y el confinamiento en casa**, muchos nos hemos visto en la obligación de tener que compaginar y compartir con la familia todas las facetas de nuestra vida que de forma habitual realizamos por separado. En un mismo espacio y tiempo hemos incorporado y llevado a cabo nuestras **obligaciones laborales, educativas, familiares y personales**. Empatizando con la necesidad de llevar todas estas medidas para garantizar el cuidado personal, familiar y extrafamiliar, no hemos estado exentos de encontrar multitud de dificultades para afrontar todas las novedades.

Es por ello que desde las Concejalías de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Maracena, coordinado por Inmaculada Gómez Jaranay, experta en Intervención Psicopedagógica, se ha querido seguir apoyando a las familias de la localidad a través de la escuela de Padres "*Aprendiendo en Familia, online*". Su principal finalidad es "Proporcionar herramientas a las madres y padres para afrontar el momento confinamiento por COVID-19, una situación nueva que genera incertidumbre y una adaptación en los hábitos de vida familiar". De repente todo queda en casa, el aprendizaje escolar, la vida familiar y laboral de los padres y el tiempo de ocio durante las 24 horas del día.

A diario los noticieros nos acosan con los datos de la pandemia, nº de contagios, ingresos en UCI, fallecidos, etc. Entre los y las vecinos/as, amigos y familia es el tema de conversación principal. Incorporación de medidas sanitarias (lavado de manos, uso de gel hidroalcohólico, uso de mascarillas, etc). Aislamiento domiciliario bajo el estado de alarma y lo que ello conlleva: Familias confinadas en sus domicilios, alejamiento de los abuelos, poco contacto físico con familiares y amigos, los y las hijo/as en casa, las rutinas que se llevaban a cabo diariamente quedan paralizadas. Ya no hay colegio, desaparecen las actividades extraescolares, los deportes, el tiempo de ocio en familia fuera del hogar, etc. Bajo esta descripción de la situación, se generan y aumentan las emociones negativas: incertidumbre, miedo, frustración, ira. ¿Qué hacemos ahora?

Esta nueva realidad saca a relucir las habilidades básicas relacionadas con la inteligencia emocional, entre otras destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivarse a uno mismo y por ende a los demás miembros de la familia. Estas habilidades tan importantes para una adaptación a la nueva realidad, se las podemos enseñar a nuestros hijos e hijas. Esta situación nos brinda una oportunidad única para poder hacerlo.

Desde la Escuela de Padres “Aprendiendo en Familia”, se enfocó el programa para dar respuesta a esas necesidades surgidas durante el confinamiento y que aún hoy perduran. En este momento, nuestra misión sigue siendo ofrecer nuestro conocimiento para fomentar valores y hábitos saludables que influyen en el clima familiar. En este caso la inteligencia emocional cobra mayor sentido si cabe, entendida como la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad de regularlas.

Desde la escuela de madres y padres y a través de los temas seleccionados durante la pandemia, se resalta el papel fundamental de la educación emocional, entendida como un proceso continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

¿Por qué es necesario la inteligencia emocional en la familia? “*La vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional*” (Goleman, 1995), el seno familiar es el lugar donde se aprende a sentir, a expresar sentimientos, a reaccionar sobre los mismos. El ambiente que guarde el hogar, la pareja y la relación entre los miembros que componen la familia, generan situaciones y experiencias que van formando modelos del manejo y control de las emociones; son fuente de aprendizaje emocional. Si padres y madres gestionan adecuadamente sus propias emociones, podrán enseñar a sus hijos una buena regulación y control de sus emociones, con el objetivo de formar adultos con mayores posibilidades de éxito en su vida personal y profesional.

Distintos estudios demuestran que las relaciones interpersonales entre ellas la de las familias, son uno de los factores predictivos del bienestar emocional (Bisquerra, 2009). A su vez, también son causas principales de conflicto y malestar provocando emociones negativas como la tristeza, el rencor, el odio, etc. La clave está en conseguir ser emocionalmente inteligentes, desarrollar e implementar estas competencias. Para ello, cuando se generen emociones negativas, ya sea por la situación de confinamiento o por las relaciones familiares, lo primero que debemos hacer es reconocer la emoción y aceptarla (tomar conciencia). Lo segundo es gestionar adecuadamente la emoción para poder sentirse mejor (regulación emocional).

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales: ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, etc. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como competencias básicas para la vida...La

intención es contribuir a la difusión de la educación emocional como en la familia. Investigaciones han demostrado sus efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la disminución de la conflictividad, en el rendimiento académico y en el bienestar. Las madres y padres deben ser un referente para sus hijo/as en la adquisición de competencias emocionales.

2. Objetivos

1. Tomar conciencia de las emociones que surgen en esta situación, que influyan en el bienestar familiar
2. Potenciar la comunicación entre los distintos miembros de la familia
3. Ayudar a las familias a conocerse mejor y a entender esta situación como una oportunidad de mejora.
4. Diseñar y establecer rutinas en la organización diaria familiar desde una parentalidad positiva.
5. Cuidar la salud física de la familia, estableciendo rutinas para mantener los periodos de actividad, sueño y vigilia similares a los habituales.
6. Crear un clima de confianza para comentar cómo nos sentimos y respetar los tiempos de soledad la intimidad de cada miembro de la familia.
7. Aceptar sentimientos, permitir que expresen sus emociones. Tristeza, alegría rabia o malestar, les ayudará a encontrarse mejor
8. Entender que es importante que expresen sus emociones sin olvidar establecer límites a las conductas.
9. Fomentar la autonomía de los/las hijos/as. Es necesario que aprendan a ocupar su tiempo, pero también aburrirse.
10. Planificar la nueva situación. Elaborando rutinas, más allá del trabajo a través de implantar conductas de responsabilidad para cada miembro de la familia.
11. Aprender el buen uso de las NNTT. Establecer límites de uso fuera de la jornada escolar.

3. Metodología

Una vez aceptado el hecho de seguir impartiendo las charlas online por parte del Ayuntamiento de la localidad, se le dio divulgación a través de los centros educativos y las redes sociales. Este proyecto se ha llevado a cabo a través de una plataforma informática, donde las familias de forma voluntaria, se han conectado una vez por semana durante 1 hora y media, a lo largo de todo el periodo de alarma y la desescalada. Se ha pretendido proporcionar un lugar de encuentro en el que se transmitía información

sobre temas que han ido seleccionando las y los participantes en función de su interés, a su vez se han intercambiado experiencias e inquietudes personales.

Los métodos y técnicas que se utilizan no son solo lecciones sino además una combinación de métodos de distintos tipos: casos, análisis de películas, publicidad, etc.

4. Resultados

Se ha atendido alrededor de 30 familias, entre las charlas y el asesoramiento en privado según la problemática a consultar.

A través de la opinión que nos transmitieron las madres y padres que asistieron a esta fase de Escuela de padres durante el confinamiento, el 95% comunicaron que sí le había sido útil la conexión por los siguientes motivos: Necesidad de formación para atender mejor a sus hijos/as emocionalmente, crecimiento personal, enriquecimiento, estrategias para hacer felices a los/las hijos/as y prevenir o resolver situaciones no deseadas.

Esta fórmula ha permitido que muchas familias que no podían asistir de forma presencial, puedan beneficiarse de este asesoramiento.

El nivel de satisfacción transmitido por los/las participantes, animan a que esta herramienta se mantenga junto con las sesiones presenciales en el próximo curso.

Los temas que se han tratado durante el confinamiento han sido los siguientes:

- 1.- Cómo afrontar el Confinamiento en familia. Consejos principales para establecer rutinas.
- 2.- Cómo fortalecer vínculos familiares en confinamiento
- 3.- La escuela en casa
- 4.- Emociónate en familia
- 5.- Nuevas tecnologías y familia. Uso responsable (Parte 1 y 2)
- 6.- Preparándonos para la salida.
- 7.- Final de la desescalada. Afrontar la nueva normalidad en familia.

5. Conclusiones y discusión.

Ya en tiempos normales, conseguir que los/as hijos/as entiendan que toda acción tiene unas consecuencias que toda decisión afecta directa o indirectamente a otros, es una tarea difícil, máxime si es en una situación de confinamiento. Por otro lado, es un momento ideal para reflexionar sobre nuestras conductas, estilos educativos, hábitos, valores y actitudes que como madres y padres mostramos diariamente en el seno familiar.

Cabe tener en cuenta, que la familia, es el primer ambiente que brinda lecciones emocionales, conocer nuestras emociones y saber gestionarlas influirá directamente en

la convivencia diaria en este momento. Si la vida familiar es placentera y nutritiva, este período se afrontará con más ánimo y saldrá fortalecido el vínculo familiar. Por el contrario, si la vida familiar es dolorosa, violenta o poco satisfactoria, tendrán más dificultad para mantener un estado de calma y bienestar para afrontar conflictos.

Desde esta Escuela de Madres y Padres “*Aprendiendo en Familia*” apostamos por la preservación familiar y por la parentalidad positiva, hemos podido comprobar que esta situación de confinamiento es una oportunidad para la mejora de la convivencia familiar, teniendo en cuenta una serie de parámetros:

- *Potenciar en todo momento el diálogo* entre los miembros del núcleo familiar teniendo claro que el que existan diferencias no es algo malo, sino que por el contrario puede ser visto desde un enfoque de crecimiento personal a través del entender y comprender al otro/a.
- *Reflexionar sobre la oportunidad que tenemos de conocernos a nosotros mismos un poco mejor y de cómo hacerlo y en qué actitud nos queremos enfocar.* Para ello, es necesario respetar las rutinas y los espacios de cada persona, ya que como seres humanos que somos se hace necesario en ocasiones el poder aislarnos y escucharnos a nosotros mismos para a partir de ahí afrontar de una forma más eficiente los avatares del día a día.
- *Organizar el día a día.* Cada persona tiene un rol y unas tareas, eso permitirá no crear malos entendidos a veces bajando el nivel de exigencia en algunos momentos, todos/as lo estamos pasando mal, hasta tú. Reconocer y expresar de forma adecuada los sentimientos de frustración, ansiedad, incertidumbre. Por tanto, es conveniente crear un clima positivo en casa: reforzar tareas y comportamientos positivos con palabras positivas, atención, afecto...
- Para prevenir conflictos y llegar a acuerdos (programas de tv, música, menú diario, tareas, etc.) *propiciar un espacio para comunicarse y negociar donde se fomente la escucha activa, donde se respeten los turnos de palabra y la opinión de cada uno/a, y donde las opiniones sean consensuadas y no se den juicios de valor constantes.* Esto a su vez, fomentará un ambiente propicio a una comunicación constructiva; todo ello sumado a no alzar el tono de voz y que el lenguaje corporal sea conciliador
- *Fomentar el sentido del humor nos ayudará a mantener una actitud positiva,* teniendo claro el respeto por los límites de la otra persona. Pero siempre hemos de tener presente que utilizar el sentido del humor no es burlarse del otro/a.

- *Utilizar el diálogo y la negociación como forma de solucionar los conflictos, sirviendo de modelo a nuestros hijos e hijas.*
- *No te asustes si finalmente afloran los conflictos, son parte del ser humano y es natural dentro de las relaciones entre las personas...a veces, son inevitables y también nos ayudan a conocernos y saber los límites de cada uno/a.*

6. Referencias

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>

Bisquerra,R.(Coord.), Punset,E., Mora,F., García Navarro,E., López-cassá,E., Pérez-Gonzalez,JC., Lanthieri,L., Nambiar, M., Aguilera,P., Segovía,N., y Planels,O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Espluges de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

HTTPS://WWW.OBSERVATORIODELAINFANCIA.ES/OIA/ESP/DOCUMENTOS_FICHA.ASPX?ID=3483

Comeche Moreno,MJ., Díaz García, MI. y Díaz-Sibaja, M.A. (2016) *Escuela de Padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid: Pirámide

Goleman, D. (1995): *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Narrar cuentos, una poderosa herramienta de transformación del ser humano en todos los escenarios

Tell stories, a powerful tool for the transformation of human beings in all scenarios

Carmen Sarasua Loboguerrero

Resumen

Desde el origen de la humanidad existe la narración de cuentos, a través de ellos hemos aprendido acerca de nuestro origen, territorio, costumbres y lo que necesitábamos para sobrevivir como especie. Al escuchar «Había una vez...» en cada uno de los oyentes, el niño o niña interior despierta atento a la aventura en la que el narrador le conduce a través de los símbolos y personajes, a un viaje de autodescubrimiento, en el que él o ella, hará una interpretación acorde a su capacidad de comprensión, necesidad e interés. Al escuchar un cuento divertido y cautivador, se derrumban nuestros juicios, resistencia y condicionamientos, dejando que toda la información ingrese en nosotros y quede allí, como una semilla, que posteriormente, ante cierta situación, germinará brindándonos una visión nueva, que hace que todo se transforme en múltiples dimensiones.

Así como los protagonistas de los cuentos, todo oyente es el protagonista de su vida y al entrar en la dimensión del cuento es capaz de transformar su propia historia, darse cuenta de su valor personal, reconocer la importancia de escuchar al otro, de sentir empatía e interés, comunicarse efectiva y afectivamente, cooperar y liderar su propio proceso, el de ser feliz, que es lo que básicamente todos buscamos, porque nos encontramos a nosotros mismos, aceptándonos y queriéndonos tal como somos y desde ese punto, aceptar y querer a los demás, desde un vínculo real, generando nuevas sinergias con nuestro entorno.

Este es un viaje que nos permite ir al pasado y cambiar la forma de ver las cosas, convertir lo «malo» en oportunidades de crecimiento, descubrir lo que somos capaces de hacer gracias a las situaciones que nos han forjado, dejar de ser víctimas para convertirnos en el verdadero protagonista de nuestra propia historia.

Palabras clave: narrar, transformación, habilidades blandas, sinergia

Abstract

From the origin of humanity there is the storytelling, through them we have learned about our origin, territory, customs and what we need to survive as a species. Upon hearing « Once upon a time...» in each of the listeners, the inner boy or girl wakes up attentive to the adventure in which the narrator leads him through the symbols and characters, to a journey of self discovery, in which he or she will make an interpretation according to his or her ability to understand, need and interest. When listening to a funny and captivating story, our judgments, resistance and conditioning collapse, letting all the information enter us and remain there, like a seed, which later, in a certain situation, will germinate giving us a new vision, which makes everything be transformed into multiple dimensions.

Just like the protagonist of his or her own story, every listener is the protagonist of his or her life and when entering the dimension of the story he or she is able to transform his or her own story, realize his or her personal value, recognize the importance of listening to the other, of feeling empathy and interest, communicate effectively and affectively, cooperate and lead their own process, that of being happy, which is what we basically all look for, because we find ourselves, accepting and loving ourselves as we are and from that point, accepting and wanting to be like the others, from a real link, generating new synergies with our environment.

This is a journey that allows us to go to the past and change the way we see things, turn the «bad» into growth opportunities, discover what we are capable of doing thanks to the situations that have been forged, stop being victims for become the true protagonist of our own history.

Keywords: narrate, transformation, soft skills, synergies.

Introducción

La humanidad ha sido educada a través de la narración de cuentos o historias, la tradición oral es una herramienta que nos permite observar el mundo, relacionarnos con él y por lo tanto crear realidades que nos impactan en todos los planos, tanto a nivel personal, como grupal. Cada día es más frecuente encontrar profesionales de diferentes áreas como Fred Kofman phd en economía, Wayne Dyer doctor en psicología, Mario Alonso Puig médico, entre muchos, que hacen uso del poder de la narración oral, para llevar un mensaje que nos conduce por el mismo camino, encontrarnos a nosotros mismos, descubrir nuestro propio valor.

Profesionales como Lorenzo Hernandez Pallarés Psicólogo y Psicoterapeuta presidente de la Asociación Iberoamericana de cuentoterapia AICU, cuya labor es reconocida en los cerca de 20 años de experiencia, aborda temas importantes como el poder, las relaciones padres e hijos, la identidad sexual, el miedo, la enfermedad, muerte, envidia, autoridad, relaciones fraternas, las pérdidas y los complejos. «Es como una vacuna que te inmuniza y te da anticuerpos para luchar contra los problemas que se te presentan en la vida» (Hernández Pallarés, Lorenzo, 2018). Otros cuentoterapeutas como el psicólogo Francisco Jorquera y la licenciada en derecho y escritora Anabel García Capapey a los que tengo el privilegio de conocer y haberme formado con ellos en sus talleres, imprimen su sello personal, en ese despertar de una nueva consciencia, al sembrar semillas de conocimiento en cada uno de los asistentes a sus actividades.

Aún con los avances tecnológicos, el uso tradicional de la narración de cuentos y su correspondiente simbología, no pierden vigencia, al contrario, la ciencia demuestra el impacto de nuestras palabras y emociones en la creación de realidad propia, desde nuestra biología e interacción con el entorno, estamos en un proceso permanente de creación y la palabra, nuestra historia, nos define. «lo que creo en mi mente, lo creo en mi realidad», (Lipton, 2016)

Los cuentos de hadas incitan al niño/a (y al adulto/a) a creer en lo aparentemente imposible, enseñando que existe una forma más evolucionada, exitosa y abundante de vida si se superan los escollos que hace falta atravesar para alcanzarla. Los tesoros hay que conquistarlos. (Torrent, Raquel, 2016)

Objetivo

Compartir la experiencia de conducir un cuento hacia un viaje de autoconocimiento continuo, desde la oralidad.

Contextos de aplicación

La herramienta de narración de cuentos es aplicable de forma individual y grupal, según el rango de edad, sexo y perfil.

Aplicación y resultados

A continuación, describo brevemente de la Tabla 1 a la tabla 6, los diferentes grupos abordados, los objetivos tratados, y las observaciones y resultados obtenidos de cada experiencia.

Tabla 1. Resumen de experiencias. Menores.

<i>Dirigido a: Menores</i>	<i>Objetivos y temas tratados</i>	<i>Observaciones/ Resultados</i>
Niños y niñas (3-12 años) zona vulnerable.	Conectarse con su valor propio. Establecer lazos afectivos. Estimular la responsabilidad. Trabajo en equipo.	Todos participaron, a pesar de la resistencia inicial, disfrutaron de las diferentes actividades, se apoyaron y ayudaron a resolver problemas.
Niñas y niños víctimas de abuso (víctimas de abuso y enfermedades mentales).	Crear un espacio de esparcimiento para reforzar a través de los cuentos y el arte, el valor propio.	Participaron dentro de sus posibilidades, no hubo interacción entre los asistentes.
Madres adolescentes.	Compartir la importancia del autocuidado, del cuidado del bebé.	Asistieron las madres con sus bebés y participaron todos.
Niñas adolescentes en centro de acogida.	Fortalecer comunicación, valores y convivencia pacífica.	Expresaron sus emociones por escrito, todas participaron, se animaron y apoyaron.
Colegios Niños/as (5 a 8 años) Jóvenes (9 a 12 años) Adolescentes (13 a 19 años)	Conectar con el valor propio. Comprender la importancia de la cooperación, el respeto y la convivencia. De lo malo también sale algo bueno.	Participaron todos los niños y jóvenes en la actividad, disfrutaron el proceso. En los adolescentes se observaron moretones en rostros (femenino), al principio había un ambiente tenso. Se abordó el cuento "La luz de Juan" se emocionaron muchos y varias jóvenes vinieron a darme un abrazo en silencio, no fueron necesarias las palabras.

Tabla 2. Resumen de experiencias. Comunidad indígena

<i>Mujeres Indígenas</i>	<i>Objetivos y temas tratados</i>	<i>Observaciones/Resultados</i>
Mujeres Mokaná	Importancia del trabajo en equipo. El orden, el movimiento.	Integración de todas las mujeres presentes, reconocimiento de cada uno y del grupo, sororidad.
Líderes mujer Mokaná	Desarrollo proyectos culturales mujer Mokaná.	Participaron de forma dinámica y responsable.

Tabla 3. Resumen de experiencias. Mujeres

<i>Mujeres</i>	<i>Objetivos y temas tratados</i>	<i>Observaciones/Resultados</i>
Madres comunitarias	Trabajar el valor propio, el merecimiento, el reconocimiento interno. Importancia de la comunicación, los procesos de transformación y réplica de nuevos saberes.	Mujeres maravillosas, comprometidas con su labor, no se habían dado cuenta de lo importante que son y la fuerza que tienen al estar unidas y unir a otros fácilmente. Disfrutaron mucho la experiencia.
Manipuladoras de alimentos de 17 colegios zona sur de Barranquilla y área metropolitana.	Sentido de pertenencia, responsabilidad, buenas prácticas, escucha activa, flexibilidad.	Buena participación, retroalimentación, mejora en la convivencia durante las dinámicas.

Tabla 4. Resumen de experiencias. Profesionales y empresa

<i>Profesionales y empresa</i>	<i>Objetivos y temas tratados</i>	<i>Observaciones/Resultados</i>
Médicas, Psicólogas,	Validar taller, descubre tu	Comprensión, aceptación y

periodistas, maestros/as, enfermeras y terapeutas.	cuento, sana tu historia. Manejo de frustración, el otro es mi espejo y el valor de aceptar la diferencia. Validar protocolos del cuento: Caperucita Roja	transformación de historias particulares. Sensación de tranquilidad y gozo.
Profesionales de empresa	Aumentar la creatividad, escucha, respeto hacia el otro Transformar la castración, por la cooperación. Valor propio	Encontraron nuevas maneras de relacionarse, aumento de creatividad y responsabilidad. Mejora en la comunicación Incremento en el respeto y reconocimiento de la labor del otro.

Tabla 5. Resumen de experiencias. Adulto mayor y/o dependiente y cuidador

Adulto mayor/cuidador/a	Objetivos y temas tratados	Observaciones y resultados
Colonia española en Barranquilla, mayores de 60 años, dependientes y cuidadores	Disfrutar de la jornada de esparcimiento e integración. Resaltar la importancia del autocuidado y responsabilidad. Reconocer lo valioso de los cuidadores.	Cada uno de los asistentes se sintió valioso, incluido y atendido. Grupo alegre, motivado, siguen las instrucciones con facilidad y alegría.
Abuelas zona rural, Baranoa	Fortalecer vínculos entre afines. Disminuir la resistencia al cambio y al choque generacional. Estimular el apoyo entre mujeres	Al principio manifestaron ansiedad por el cuidado de los nietos y las exigencias en cuanto a tecnología y académicas. Al final se sentían tranquilas con el cambio y las nuevas posibilidades de aprendizaje, tanto para ellas como para sus nietos/as.

Tabla 6. Resumen de experiencias. Centro de adicción

Centros de adicción	Objetivos y temas tratados	Observaciones y resultados
Centro de recuperación para adictos Hombres	Desarrollar una dinámica nueva para ellos en la que pudieran expresarse y sentirse aceptados.	Al principio hubo diferentes momentos de agresiones leves, pero al final todos participaron en las actividades, al final comenzaron a apoyarse y animarse todos. Usaron lenguaje positivo verbal y corporal. Hubo escucha activa por parte de todos.

Como se puede observar en las tablas, la población objetivo varía y dependiendo del perfil y la problemática, se aborda la narrativa a través de los símbolos, implantando una semilla, de forma divertida y amorosa, permitiendo ese espacio de no juicio ni resistencia, que le brindará una visión nueva, con nuevas alternativas, impactando su vida en múltiples dimensiones.

Conclusiones

Narrar un cuento, traza una ruta a nivel interno, cargada de emociones, que nos permite entrar en las historias y ser parte activa de ellas a través de la simbología, tanto en la narración como en las diferentes actividades en las que, los que hemos participado, nos reencontramos a nosotros mismos, reconociéndonos en nuestro niño o niña interior y conectándonos con esa madre y padre que está dentro de cada uno. El cambio de percepción de nuestra realidad, nos permite ver lo que antes no éramos capaces: nuestro valor propio, reconocer nuestros talentos, para así cambiar nuestra propia historia, dejar de ser víctimas y convertirnos en protagonistas, ir al pasado y cambiar la forma de ver las cosas, transformarnos, y dar comienzo a un nuevo diálogo interior, que nos permite tener mejores relaciones, primero con nosotros mismos y posteriormente con todos los que nos rodean, incluido nuestro entorno, nuestro planeta; gracias a eso, las relaciones en todos los espacios mejoran, impactando el plano íntimo, familiar, social y laboral. El impacto en los diferentes grupos se observa claramente en un cambio de actitud y cada uno de los participantes se convierte a la vez en multiplicador. Es importante el tamaño del grupo para la continuidad del proceso, porque es posible el apoyo y refuerzo entre ellos para poder aplicarlo y sostenerlo.

«Los cuentos sirven para dormir a los niños y despertar a los mayores». Hans C. Andersen

Referencias

- Kofman, F. (2002). *Metamanagement*. Argentina: Editorial Grancia
- Kofman, F. (2012). *La empresa consciente*. Madrid: Editorial Aguilar
- Jorquera, F. (9 de junio de 2016). *El humor en los cuentos como método de curación*. Obtenido de Jorquera Psicologo: <https://sites.google.com/site/psicopaco2/historico/elhumorenloscuentoscomometododuracion>
- Entrevista a Anabel García Capapey, cuento-terapeuta*. (s.f.). Obtenido de Inter-generacional: <https://www.inter-generacional.com/blog/entrevista-a-anabel-garc%C3%ADa-capapey-cuento-terapeuta>
- Hernández Pallarés, L. (20 de enero de 2016). *¿Qué es la cuentoterapia? El arte de sanar a través de los cuentos*. Obtenido de Cuentoterapia: <http://www.cuentoterapia.com/articulos/queeslacuentoterapia>
- Ibarrola, B. (2016). *Cuentos para sentir: Educar las emociones*. Editorial SM

Puig, M. A. (2010). *Reinventarse: Tu segunda oportunidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Lipton, B. H. (2016). *La biología de la creencia*. Madrid: La esfera de los libros

Forés Miravalles, A. (13 de mayo de 2017). *Rachel Yehuda. Generaciones, trauma y resiliencia*. Obtenido de Anna Forés Miravalles: <https://annafores.wordpress.com/2017/05/13/rachel-yehuda-generaciones-trauma-y-resiliencia/>

Maturana, H. (2007). *Lenguaje y emociones*. JC Saenz Editor

4

SOCIAL Y FAMILIA

Estudio Teórico

Aspectos neurológicos en la Tutoría entre Iguales (TEI)

Neurological aspects in Peer Tutoring (PT)

García Visús, Andrea

Casarejos Puente, Carmen

Tormo Irún, María Pilar

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Resumen

En el presente estudio se presenta una revisión teórica de los cambios cerebrales que se han visto asociados a las conductas prosociales y cooperativas, especialmente en el desarrollo infantil y adolescente. Se ha demostrado que el comportamiento bondadoso, empático y altruista potencia la liberación de neurotransmisores como la serotonina, la oxitocina (OXT) y los receptores glucocorticoides, lo que ayuda a generar una sensación de bienestar en las personas que realizan conductas solidarias y en pro de ayudar a los demás. La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2018), advierte que la mayor dificultad actual para garantizar la convivencia en las escuelas, así como de la necesidad de instaurar programas basados en un cambio hacia valores desde el punto de vista vivencial. En esta línea, el programa Tutoría entre Iguales (TEI) introduce cambios a favor de la empatía y la bondad como forma de vida, donde tutores/tutorizados viven experiencias enriquecedoras derivadas de la realización de actividades y cuidados hacia los/as iguales, y que podrían llegar a consolidarse en su neurodesarrollo. Mas allá de protocolos, resulta fundamental trabajar en la prevención de actitudes violentas en la escuela y enseñar a vivir en paz a través de buenas prácticas. Además, conviene destacar que en este caso, toda la comunidad escolar se beneficia del programa. En suma, la escuela se plantea como fuente de transformación social, como pieza fundamental de la socialización primaria junto a la familia. Con ello se pretende fomentar el desarrollo saludable de niños/as y adolescentes y recuperar un bagaje de valores que les permita desarrollarse también de forma saludable en la edad adulta y transmitirlo a las nuevas generaciones. La escuela como fuente de transformación social.

Palabras clave: empatía, altruismo, bondad, neurotransmisores, TEI.

Abstract

In the present study, it presents a theoretical review of the brain changes which has been associated with prosocial and cooperative behaviors, especially in childhood and adolescent neurodevelopment. It has been shown that goodness behavior, empathy and altruism enhance the liberation of neurotransmitters such as serotonin, oxytocin (OXT) and glucocorticoid receptors, which help to generate a sense of well-being in people who carry out solidarity behaviors and who are in favor of helping others. The Infant Educators World Association (2018), warns that the main difficult to assure coexistence in schools, as well as the need to set up programs based on a shift towards values from the experiential point of view. According to this point, The Peer Tutoring (PT) program introduces changes in favor of empathy and kindness as a way of life. Tutor / tutored live enriching experiences as a result of carrying out activities and caring for peers, which could get consolidated in their neurodevelopment. Beyond protocols, it's fundamental work in the prevention of violent attitudes in school, by teaching how to live in peace through good behavior. What is more, it should be noted in this case, all the school community benefits from this program. To summarize, the school is considered as a source of social transformation as a fundamental part of the primary socialization besides the family. So, it is pretend to promote healthy development of children and adolescent and regain a baggage of values which allows them to develop in a healthy way when they become adults and transmit them to the new generations. The school as a source of social transformation.

Keywords: empathy, altruism, kindness, neurotransmitters, PT.

Introducción/Presentación

Tutoría entre Iguales (TEI) es un programa destinado a la prevención del acoso escolar y el ciberacoso mediante la resolución de conflictos y el desarrollo de conductas empáticas y prosociales.

Analizando los buenos resultados conseguidos en la Tutoría Entre Iguales con respecto a convivencia, educación en valores y conductas prosociales, se realiza un estudio de los factores que intervienen en los comportamientos de los tutores(as)/tutorizados(as) que justifican el éxito de este programa, durante y después de su implementación, y cómo se representan mediante neurotransmisores reguladores de la conducta. Los efectos favorables se producen también en toda la comunidad escolar (familia, profesorado, equipo directivo y personal de comedor).

Concretamente, se centra en los cambios producidos en el encéfalo por la plasticidad neuronal y en los neurotransmisores regulados por la empatía, la bondad y el altruismo como son la Serotonina (5-HT), la Oxitocina (OXT) y el receptor glucocorticoide.

Objetivos

Objetivo general:

- Conocer las implicaciones que los neurotransmisores provocan en la conducta de los tutores/tutorizados promoviendo la bondad, el altruismo y la empatía, así como los cambios en el comportamiento.

Objetivos específicos:

- Destacar la importancia de la educación en valores para la conducta presente y futura del alumnado.
- Trasladar a toda la comunidad educativa (familias, docentes, alumnado, equipo directivo y personal de comedor) estos valores por modelado.
- Resaltar la importancia de la Tutoría Entre Iguales como prevención del acoso escolar y las conductas disruptivas y el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos.

Marco teórico

El ser humano trata de desarrollarse como persona a lo largo de toda su vida, aprendiendo y modificando su conducta hacia comportamientos que le permitan alcanzar la felicidad. Algunos de estos comportamientos prosociales mediante los que se alcanza este fin se deben a la bondad, el altruismo y la empatía. Sin embargo, es importante resaltar la diferencia existente entre estos tres conceptos y las consecuencias que generan en el cerebro y, por tanto, en la conducta.

La bondad se puede definir como “todo curso de acción que colabora a que la felicidad pueda comparecer en la vida del otro” (Valle, 2017), por tanto, al conseguir la felicidad en el otro, se consigue a nivel personal. Bien es cierto que, según Tomasello, las personas no muestran la misma bondad con el conocido que con el desconocido (citado por Valle, 2017), por eso es importante fomentar las relaciones sociales y tratar de trasladar esa bondad a toda la comunidad, pasando del afecto a la virtud. Según Davidson dicha virtud se ve reflejada en los circuitos neuronales activando la zona motora del cerebro (citado por Valle, 2017). Sin embargo, esta cualidad no es innata si no aprendida, por ello es necesario observarla en personas valiosas e importantes para la comunidad y trasladarla a la vida personal (Savater, 2013).

Se encuentran diferencias significativas entre el concepto altruismo y el de empatía, es importante diferenciarlos. El altruismo se define como todo comportamiento o tendencia dirigido a la búsqueda de la felicidad y los derechos de otras personas de manera que les beneficie, sintiendo preocupación o empatía por ellas (Emmerik, Jawahar & Stone, 2005). En esta ocasión sí se puede afirmar que el altruismo tiene un componente biológico a diferencia de la bondad y la empatía, ya que se ve reflejado en diferentes especies como es en el caso de los murciélagos, los cuales comparten la sangre de sus presas con aquellos que no lo han logrado (Wilkinson & Gerald, 1984), o en el de los peces Guppies, donde un pequeño grupo se acerca a los depredadores para distraerlos y alejarlos del resto del grupo. (Dugatkin, 1997; Bshary & Oliveira, 2015). En un estudio realizado con estos últimos animales se pudo comprobar un aumento de serotonina (5-HT) en los peces expuestos a depredadores. A su vez, se detectó en una investigación que el cerebro de estos peces pesaba un 21% más que el del resto. Chouinard-Thuky, una de las investigadoras de dicha investigación afirmó que “el cerebro es un órgano altamente maleable y las experiencias tempranas en la vida pueden dar forma a cómo se desarrolla” (Reddon, Chouinard-Thully, Leris & Reader, 2018). La serotonina (5-HT) realiza modificaciones en el cerebro y en el comportamiento reforzando y promoviendo conductas prosociales y cooperativas.

En cuanto a la empatía, se define como la capacidad para percibir, compartir y reconocer las emociones y sentimientos de otra persona. En esta ocasión, tampoco se trata de una cualidad innata, sino que es aprendida, concretamente depende de procesos cognitivos neuronales diferentes a los que se requieren en otros procesos sensoriales como en la percepción del dolor (Wagner, 2016). En un estudio de Conan (2011) se demostró que aquellas personas con quién se tiene una relación de afectividad se transforman a nivel neuronal como si fueran parte de nosotros. A través de la resonancia magnética, se observan las mismas mediciones de la actividad cerebral cuando se produce un dolor propio que el de una persona con lazos de amistad y a través del escáner de neuroimagen (fMRI) se observa un aumento en la conectividad desde el córtex del cíngulo anterior hacia el núcleo estriado. Esto explica por qué la empatía es mayor con aquellas personas cercanas al entorno.

González (2003) crea Tutoría entre Iguales (TEI) para prevenir el acoso escolar y por una convivencia pacífica, que redundará en un mayor desarrollo de estos valores. En el informe a la UNESCO (1996) de la Comisión Internacional para el Siglo XXI *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) que todavía está en desarrollo a día de hoy,

se contempla el aprender a convivir como un pilar básico y necesario que todavía hay que desarrollar en la actualidad.

Aportación al campo de estudio

Una convivencia en el respeto a la diversidad genera cerebros sanos promoviendo valores fundamentales como la bondad, el altruismo y la empatía con beneficios para toda la sociedad, apostando por el bienestar mental, físico y psicológico. Según la Asociación FAVME de Zaragoza el alumnado con distintos roles en acoso escolar y ciberacoso desarrolla comportamientos desadaptativos derivando en muchos casos en trastornos (estrés postraumático, personalidad antisocial, evasiva), también alto riesgo de intentos de suicidio.

La escuela es la socialización primaria junto a la familia, microsistemas donde se aprende mediante aprendizaje vicario. A lo largo de la infancia y la adolescencia los menores están expuestos a diferentes tipos de violencia como es el acoso, el ciberacoso y otros problemas en las redes cuando buscan lo que no encuentran en su día a día. Al ser víctimas de algunos de estos tipos se producen cambios en su cerebro como la disminución del volumen del hipocampo, el cerebelo, y del cuerpo caloso, una hiperactivación de la amígdala, y una maduración precoz de la corteza prefrontal (Mesa-Gresa & Moya, 2011) y, en consecuencia, en el comportamiento desarrollando conductas disruptivas y el abandono escolar.

La Tutoría Entre Iguales (TEI) es un programa de prevención del acoso escolar donde son los propios alumnos los que resuelven los conflictos mediante una serie de valores y habilidades como son la empatía, la comunicación asertiva, la cooperación, el respeto y la convivencia pacífica.

El TEI un programa que crece año tras año, expandiéndose incluso a países como Hungría, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Italia, Alemania, Francia, Chile, Colombia, México, EEUU, Costa Rica, Honduras, Argentina y Uruguay, según datos recogidos en la propia página del Programa. A su vez, el 98% de los centros que lo han implementado han seguido con su uso, el 100% de los alumnos participan a partir del segundo año y el 99% del alumnado de primaria y el 96% de secundaria solicita ser tutor del programa y desaparecen las situaciones de acoso en más de un 95%. En cuanto a lo que España se refiere, se está aplicando en prácticamente todas las comunidades autónomas, especialmente en Andalucía, Asturias, Valencia y Cataluña.

El éxito del TEI queda reflejado cuando, al comenzar un nuevo curso escolar los propios alumnos y alumnas deciden voluntariamente seguir participando en el programa

como tutores(as)/ tutorizados(as). Esto es debido a que las conductas proactivas aprendidas y mantenidas durante un tiempo han generado un estado de bienestar consecuencia de los cambios cerebrales y la plasticidad neuronal que se produce gracias a los receptores glucocorticoides y los neurotransmisores que estas conductas generan (Oxitocina, Serotonina 5-TH).

El enfoque sistémico del programa TEI llega a familias que gozan de tranquilidad al saber que sus hijos/hijas están en un entorno seguro, profesorado que puede desarrollar su labor sin estrés y en general, a toda la comunidad educativa. Esto se refleja a su vez en la edad adulta donde se produce una mayor un a reducción del estrés y la ansiedad debido al aumento del receptor glucocorticoide, responsable de la reducción del estrés del hipotálamo-hipofisario-adrenal (HHA).

Por todo esto es importante aplicar la Tutoría Entre Iguales como programa de prevención del acoso escolar y de la violencia, tanto por el éxito que conlleva en todos los centros en los que se aplica, como por la educación en valores que se trabaja y se consolida en toda la comunidad escolar que participa en el mismo y, que tanta falta hace para mejorar la sociedad actual y futura.

Conclusiones/reflexiones

Una infancia y adolescencia educada en el respeto, la tolerancia y el compañerismo genera conductas prosociales y cooperativas. Las vivencias modifican los estados cerebrales y, cuando estas son positivas, se produce un estado de bienestar que incide en generar comportamientos de solidaridad con los semejantes.

El alumnado no solamente está formado por personas que un día serán adultas (también importante este concepto), sino personas que en el presente están en pleno desarrollo cerebral, físico y comportamental. Aquí está la importancia de una infancia y adolescencia basada en el bienestar.

A través del programa Tutoría entre Iguales se pueden aprender ciertas habilidades o capacidades que no se trabajan directamente en las aulas y que son fundamentales para su neurodesarrollo y para la convivencia positiva en el centro educativo y en las familias.

Referencias

Bshary, R., & Oliveira, R. F. (2015). Cooperation in animals: toward a game theory within the framework of social competence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 31-37.

- Bshary, R., & Oliveira, R. F. (2015). Cooperation in animals: toward a game theory within the framework of social competence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 31-37. doi:10.1016/j.cobeha.2015.01.008.
- Dugatkin, L. A. (1997). *Cooperation among animals: an evolutionary perspective*. Oxford University Press on Demand.
- Dugatkin, L. A. (1997). The evolution of cooperation. *Bioscience*, 47(6), 355-362.
- González Bellido, A. (2003). Programa TEI “tutoría entre iguales”. *Innovación educativa*, 25, 17-32.
- Emmerik, I. H. V., Jawahar, I. M., & Stone, T. H. (2005). Associations among altruism, burnout dimensions, and organizational citizenship behaviour. *Work & Stress*, 19(1), 93-100.
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el ‘ciclo de la violencia’. *Revista de neurología*, 52(8), 489-503.
- Reddon, A. R., Chouinard-Thuly, L., Leris, I., & Reader, S. M. (2018). Wild and laboratory exposure to cues of predation risk increases relative brain mass in male guppies. *Functional Ecology*, 32(7), 1847-1856. DOI: 10.1111/1365-2435.13128
- Savater, F. (2013). *Los siete pecados capitales*. Debolsillo.
- Valle, J.M (2017). La bondad es el punto más elevado de la inteligencia. *Espacio suma NO Cero*.
- Wilkinson, G. S. (1984). Reciprocal food sharing in the vampire bat. *Nature*, 308(5955), 181-184.

Redes Sociales: Adicción e influencia en la competencia social de los adolescentes

Social Networks: Addiction and influence in the teenagers' social competence

María Mairal Llebot

Marta Liesa Orús

Cecilia Latorre Cosculluela

Sergio Coreo Bandrés

Natalia Sobradiel Sierra

Universidad de Zaragoza

Resumen

Las Redes Sociales nos aportan numerosas facilidades para comunicarnos e intercambiar material audiovisual. Los adolescentes son el sector de la población que más uso hace de ellas, lo cual se ha convertido en una problemática en la actualidad. Este uso en ocasiones se transforma en abuso, lo que puede llegar a conducir al desarrollo de un patrón adictivo hacia las Redes Sociales altamente perjudicial en la vida de los jóvenes. La competencia social es uno de los ámbitos en los que esta adicción más influye de forma negativa, por lo que la presente revisión teórica se plantea dos objetivos: a) conocer cuáles son los factores que favorecen el desarrollo de una adicción hacia las Redes Sociales.; y b) conocer cómo afecta un patrón adictivo hacia las Redes Sociales sobre la competencia social de los adolescentes. Entre las conclusiones a las que podemos llegar en cuanto a por qué las Redes Sociales pueden provocar adicción, encontramos factores tanto interpersonales como intrapersonales, mientras que las principales consecuencias de dicha adicción son el aislamiento y la dificultad de mantener relaciones sociales personales, surgiendo así un «analfabetismo relacional». Además, aquello que los usuarios de las Redes Sociales parecen buscar principalmente es la satisfacción, bien por obtener aquello que demanda o por crear un mundo que le aporte más que su propia realidad, lo cual provoca que se sientan más atraídos por ellas. Podemos afirmar así que las Redes Sociales, pese a ser espacios para relacionarse y socializar con otras personas, nos pueden transformar en seres asociales fuera del mundo virtual.

Palabras clave: Redes Sociales, adicción, competencia social, adolescentes,

Abstract

Social Networks provide us with many facilities to communicate and exchange audiovisual material. Teenagers are the sector of the population that makes the most use of them, but this can become a problem nowadays. Sometimes this use is transformed into abuse, which can lead to the development of an addictive pattern towards Social Networks highly damaging in teenagers' life. Social competence is one of the areas in which this addiction most influences, so the present theoretical review has two objectives: a) knowing the factors that favor the development of an addiction towards Social Networks; and b) knowing how an addictive pattern to social networks affects the social competence of teenagers. In conclusion to why Social Networks can cause addiction, we find interpersonal and intrapersonal factors. On the other hand, the main consequences of this addiction are isolation and the difficulty of maintaining personal social relationships, thus creating a "relational illiteracy". In addition, what users of Social Networks seem to seek is mainly satisfaction, either by obtaining what they demand or by creating a world that contributes more than their own reality, which causes them to be more attracted to them. We can say that Social Networks can transform us into asocial beings outside the virtual world, although they are spaces to interact and socialize with other people.

Keywords: Social Networks, addiction, social competence, teenagers.

1. Introducción

El uso y abuso de las Redes Sociales se ha convertido en un debate que actualmente suscita un enorme interés (Pedrero et. al, 2018; y Martínez, 2020). Pese a los grandes beneficios que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) nos aportan hoy en día, como la comunicación y el intercambio de material audiovisual, debemos tener en cuenta los problemas que un uso excesivo de las mismas puede conllevar (Pérez, 2017; Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019). Los principales afectados son los adolescentes, ya que forman el grupo de la población que más uso hace de estos recursos (Colás, González y De Pablos, 2013; y González, 2015).

Diversos autores y autoras han llevado a cabo recientemente investigaciones sobre la problemática real que supone un uso excesivo y desmesurado de las Redes Sociales. Estudios científicos como los de García del Castillo (2013); Hernanz (2015); Ruiz, Sánchez y Trujilo (2016); Hormaenchea (2018); Gairín y Mercader (2018); Roca (2019); Díaz-Vicario, Mercader y Gairín (2019); o Martínez (2020), entre otros, aportan

evidencias, bien a través de revisiones teóricas o mediante investigaciones empíricas, sobre la preocupante adicción que están desarrollando principalmente los adolescentes en la actualidad.

Por otro lado, podemos encontrar otros estudios científicos, como los de Alonso-Fernández, 2003; Echeburúa y Corral, 2010; Ramón-Cortés, 2010; Cornejo y Tapia, 2011; Echeburúa, 2012; Fernández, 2013; Pérez, 2017; o Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019, exponen cómo dicha adicción puede afectar negativamente sobre el desarrollo y la competencia social de los adolescentes.

De este modo, aunando la problemática actual causada por la adicción a las Redes Sociales y las consecuencias que esta conlleva en el ámbito social de los adolescentes, se plantea la presente investigación teórica. A través de ella, intentaremos dar respuestas a cuestiones tales como la forma en la que los jóvenes llegan a desarrollar un patrón adictivo hacia las Redes Sociales, indagando en cuáles son los factores que facilitan tal hecho, y cómo esta adicción repercute en la competencia social de los adolescentes.

2. Objetivos

1. Conocer cuáles son los factores que favorecen el desarrollo de una adicción hacia las Redes Sociales.
2. Conocer cómo afecta un patrón adictivo hacia las Redes Sociales sobre la competencia social de los adolescentes.

3. Marco teórico

3.1. Redes Sociales

La definición de Redes Sociales más extendida y utilizada es la acuñada por Boyd y Ellison (2007) (citado en Castañeda, González y Serrano, 2011, p. 3; García del Castillo, 2013, p. 10; Herrera, 2014, p. 20; y Torres, 2017, p. 8). Estas dos investigadoras definieron las Redes Sociales como un servicio que permite a sus usuarios: «construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y ver y recorrer su lista de las conexiones y de las realizadas por otros».

No obstante, pese a ser esta la definición más aceptada, podemos encontrar otras que comparten similitudes con ella. Los autores Benevenuto, Rodrigues y Almeida (2009) (citado en Castañeda, González y Serrano, 2011), afirman que las Redes Sociales permiten a los usuarios conectarse entre sí, compartir y buscar contenido, así como difundir información. Por su parte, González, Merino y Cano (2009) definen las Redes

Sociales como un fenómeno de expansión, una comunidad virtual en la que un conjunto de individuos comparten información según sus intereses, gustos e ideales.

Así pues, todas las definiciones acuñadas a las Redes Sociales comparten factores comunes, entre los que destacan principalmente la posibilidad de conexión y de compartir diferentes elementos entre las personas.

3.2. Uso y abuso de las Redes Sociales: la adicción de los adolescentes

Las Redes Sociales es uno de los espacios de la red más utilizados por los adolescentes. Según indican estudios recientes, un 98,7% de esta población tienen cuenta en alguna red social (Colás, González y De Pablos, 2013; González, 2015). El Estudio Anual de Redes Sociales llevado a cabo por la IAB en España en el año 2019, obtuvo como resultado que la Redes Sociales que cuentan con mayor número de usuarios a partir de los 16 años son WhatsApp (88%), Facebook (87%), Youtube (68%), Instagram (54%) y Twitter (50%). A través de ellas encuentran un modo de socialización e interacción, tanto con sus conocidos como con personas que desean conocer (de Barrio y Ruiz, 2014; Correa y Vitali, 2018; Cantor, Pérez y Carrillo, 2018).

No obstante, este uso puede convertirse en un abuso en el momento en el que se vuelve excesivo y desmesurado. Actualmente, la adicción internet es uno de los riesgos que rodean a la población adolescente, y pese a que esta no se considera como una patología o disfunción psicológica (Corcino, 2019), diversos autores (Block, 2008; Van Rooij et al., 2010; Kuss, Van Rooij, Shorter, Griffiths y Van de Mheen, 2013; Cía, 2013) (citado en Caro y Plaza, 2016) han propuesto su valoración como trastorno diagnosticable en la APA (American Psychiatric Association) y en el manual DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders), aunque por el momento sigue sin estar incluido como tal.

3.3. Por qué los adolescentes son adictos a las Redes Sociales

Griffiths (citado en Pérez, 2017) habló por primera vez de las adicciones tecnológicas, definiéndolas como adicciones no químicas que suponen una interacción excesiva hombre-máquina. A través de sus investigaciones, Greenfiel (citado en Pérez, 2017), llegó a señalar algunos factores como determinantes en el desarrollo de este tipo de adicción. Entre ellos encontramos los cambios neuroquímicos que el uso de internet genera –como el aumento de la dopamina, sustancia relacionada directamente con el placer–; el fácil acceso y su asequibilidad; la pérdida de la noción del tiempo durante su empleo; la sensación de anonimato o transformación; la posibilidad de desinhibición que puede resultar difícil de alcanzar en el mundo real; la infinidad de estímulos y

contenidos atractivos; la aceptación social que despiertan entre los adolescentes; y la gratificación instantánea que se obtiene a través de la red.

Por otro lado, Alonso-Fernández (2003) manifiesta que la capacidad adictiva de la red obedece principalmente a la sensación que se experimenta en el momento en que la realidad exterior queda sustituida por la realidad virtual, de forma que el usuario experimenta un «yo» distinto a su verdadera personalidad. De este modo, las personas crean un mundo configurado por sus propios deseos, lo cual produce el placer oportuno para el desarrollo de una adicción patológica.

Sin embargo, García del Castillo (2013) no se centró en buscar las causas de la adicción a las Redes Sociales en estas mismas, sino que acuñó como principales motivos las características propias del perfil psicosocial de las personas. Entre ellas señala la introversión, la negatividad, la falta de autoestima, la disforia, la insatisfacción personal, la falta de afecto, el sentimiento de soledad y aburrimiento, la intolerancia a los estímulos displacenteros o problemas psiquiátricos como la depresión o la fobia social. Además, señala que las personas más extrovertidas usan las Redes Sociales como un medio de mejora de sus relaciones sociales, mientras que quienes son más introvertidos lo hacen para intentar compensarlas.

3.4. Influencia de la adicción a las Redes Sociales sobre la competencia social

Como hemos nombrado, las TIC son unas herramientas muy habituales entre los adolescentes para establecer relaciones (Colás, González y De Pablos, 2013; González, 2015). Sin embargo, su uso excesivo implica problemas en el desarrollo y la competencia social de estos, puesto que las relaciones que se establecen son principalmente virtuales (Cornejo y Tapia, 2011).

La adicción hacia las Redes Sociales puede conllevar que los jóvenes pasen menos tiempo con sus iguales de forma presencial, dada la posibilidad que estas herramientas les otorgan de crear redes de conexión sin importar el factor espacio-tiempo (Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019; y Fernández, 2013). A su vez, esta problemática hace que aumente el tiempo que los adolescentes pasan a solas, el cual puede también verse incrementado por la incapacidad de adaptarse socialmente (Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019). Esto conduce al aislamiento social de los jóvenes, quienes se distancian del mundo real (Echeburúa, 2012), reduciendo la interacción con otras personas lejos del marco virtual (Fernández, 2013) y descuidando por tanto sus relaciones sociales (Echeburúa y Corral, 2010).

Sin embargo, los adolescentes perciben las Redes Sociales como una vía de aceptación social (Pérez, 2017), en la que elaboran un mundo a su gusto para alcanzarla (Alonso-Fernández, 2003). No obstante, esta distorsión y aislamiento de la realidad (Echeburúa, 2012) implica la pérdida de habilidades en el intercambio personal, el cual únicamente se puede aprender practicando (Alonso-Fernández, 2003) y su falta conlleva el desarrollo de un «analfabetismo relacional» (Ramón-Cortés, 2010) que afectará a su vida tanto a corto como a largo plazo (Díaz-Vicario, Mercader y Gairín, 2019).

4. Aportación al campo de estudio

La presente revisión teórica anexa diversos estudios científicos e investigaciones que demuestran cómo las Redes Sociales se han convertido en un peligro a tener en cuenta, principalmente entre los adolescentes, puesto que pueden llegar a provocar una adicción, aunque esta no esté recogida como una patología o disfunción psicológica. Así mismo, recoge cómo se desarrolla dicha adicción, cuáles son los factores que la propician y cómo influye en la competencia social de quienes abusan de ellas.

Es por ello que, tras analizar las evidencias encontradas, podemos afirmar que las Redes Sociales, pese a ser espacios para relacionarse y socializar con otras personas, nos pueden llegar a condicionar hasta el punto de hacernos asociales fuera del mundo virtual. Así mismo, podríamos aportar que el usuario de las Redes Sociales busca principalmente la satisfacción, bien por obtener aquello que demanda o por crear un mundo que le aporte más que su propia realidad.

5. Conclusiones

Tras analizar diversos estudios científicos e investigaciones sobre la adicción a las Redes Sociales y su influencia en la competencia social de los adolescentes, y atendiendo a la vez a los objetivos que esta revisión teórica se plantea, podemos concluir lo siguiente:

Los factores que facilitan que se desarrolle una adicción hacia las Redes Sociales son principalmente las características de las propias Redes Sociales, las cuales gozan de una amplia accesibilidad y numerosos contenidos estimulantes; determinadas características personales como la introversión, la falta de autoestima o el sentimiento de soledad; y la posibilidad de transformación creando un mundo virtual sin necesidad de que se asemeje al mundo real. Dichos factores hacen que el usuario sienta satisfacción casi inmediata, lo que hace que las Redes Sociales sean más atractivas para él.

La adicción hacia las Redes Sociales afecta negativamente a la competencia social de los adolescentes, quienes pasan cada vez más tiempo aislados y reducen sus relaciones

sociales personales al mínimo, percibiendo por tanto la realidad de forma distorsionada al establecer de forma casi única relaciones virtuales, y desarrollando un «analfabetismo relacional» que afectará tanto a su vida como adolescentes como a su vida adulta.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso-Fernández, F. (2003). *Las nuevas adicciones*. Madrid: TEA Ediciones.
- Caro, C. y Plaza, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a internet: fundamentación teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27(1), 99-113. doi: doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17031
- Castañeda, L. J., González, V. y Serrano, J. L. (2011). Donde habitan los jóvenes: Precisiones sobre un mundo de Redes Sociales. En Martínez, F. y Solano, I. *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 47-66). Alicante: Marfil. doi: digitum.um.es/digitum/handle/10201/25353
- Colás, P; González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, n° 40, v. XX, 15-23. doi: dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01
- Corcino, R. M. (2019). *Uso de las Redes Sociales y su relación con la ortografía en los estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la institución educativa privada Jean Piaget Arequipa* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. doi: repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9752
- Cornejo, M. y Tapia, M. L. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en humanidades*, 12(24), 219-229. doi: redalyc.org/pdf/184/18426920010.pdf
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-11. doi: dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencia*, 4, 435-48. doi: https://www.aesed.com/upload/files/vol-37/n-4/v37n4_5.pdf
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96. doi: doi.org/10.20882/adicciones.196

- Fernández, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud mental*, 36(6), 521-527. doi: medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2013/sam136j.pdf
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. doi: doi.org/10.6018/rie.36.1.284001
- García del Castillo, J. A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las Redes Sociales. *Salud y drogas*, 13(1), 5-13. doi: redalyc.org/pdf/839/83928046001.pdf
- González, M. A. (2015). El uso de las redes sociales por los jóvenes. *Página Abierta*, n° 236, 56-59. doi: pensamientocritico.org/anggon0215.htm
- González, V., Merino, L. y Cano, M. (2009). *Las E-Adicciones. Dependencias en la Era Digital. Ciberjuego, Cibersexo, Comunidades y Redes Sociales*. Barcelona: Nexus Medica.
- Hernanz, M. (2015). Adolescente y nuevas adicciones. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(126), 309-322. doi: dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000200006
- Herrera, L. M. (2014). *Desarrollo de una estrategia comunicativa en la red social Facebook que posicione la imagen del periódico ADN de Bucaramanga*. (Tesis doctoral). Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. doi: repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/handle/123456789/528
- Hormaechea, E. (2018). *La adicción a las TICs e Internet en adolescentes*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria. doi: hdl.handle.net/10902/14118
- Martínez, A. P. (2020). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes: Internet y Teléfono Móvil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jaén. doi: tauja.ujaen.es/handle/10953.1/10585
- Pedrero, E. J., Ruiz, J. M., Rojo, G., Llanero, M., Pedrero, J., Morales, S. y Puerta, C. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): uso problemático de internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y Redes Sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32. doi: copcv.org/db/docu/180614135146WrOQExg832Zw.pdf
- Pérez, A. (2017). *Escuela de padres: prevención de las adicciones tecnológicas y otros problemas asociados*. (Tesis doctoral). Universitat de València. doi: core.ac.uk/download/pdf/84750041.pdf
- Ramón-Cortés, F. (3 de enero de 2010). ¿Internet amenaza el contacto real? *El País*. doi: bit.ly/37kHWIc

- Roca, C. (2019). Adicción a las Tecnologías: Adolescencia, familias y Trabajo Social. Revisión teórica del fenómeno. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 8, 71-80. doi: digitum.um.es/digitum/handle/10201/85086
- Ruiz, J., Sánchez, J. y Trujillo, J. M. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1357-1369. doi: scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2016000200033&script=sci_abstract&tlng=pt
- Torres, M. C. (2017). *Análisis de datos desde Redes Sociales sobre medios de comunicación: Espectro ideológico*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jaén. doi: tauja.ujaen.es/handle/10953.1/6818

IV CIIE

5 EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Investigaciones

Influencia de las competencias emocionales, en las expectativas de futuro

Influence of emotional competences in future expectations

Núria Pérez-Escoda

Laura Fuciños López

Èlia López-Cassà

Universidad de Barcelona

Resumen

La revisión científica sobre las expectativas de futuro en la adolescencia pone de relieve que en su configuración intervienen diversas variables como la satisfacción con la vida, las competencias emocionales y el optimismo, además de un conjunto de variables contextuales como el apoyo familiar, el nivel socioeconómico, etc. En este trabajo se presentan evidencias empíricas sobre el vínculo entre las competencias emocionales y las expectativas de futuro con el objetivo de poder orientar posibles intervenciones psicopedagógicas en el futuro. Para ello se ha estudiado la relación entre ambas variables aplicando el Cuestionario de Expectativas de Futuro (Q-EFA) y el Cuestionario de desarrollo emocional (CDE-SEC) a una muestra de 52 estudiantes de 3º de ESO de un instituto público. Los resultados ($r=.41$, $p<0,01$) muestran que el alumnado con expectativas de futuro más elevadas coincide con el que presenta más competencias emocionales. Por ello, se concluye la necesidad de tener muy presente el desarrollo emocional en los procesos de orientación con los estudiantes de secundaria, tanto en tutorías personalizadas como mediante la aplicación de programas de educación emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, competencias emocionales, expectativas de futuro, adolescentes.

Abstract

The scientific review on the expectations of the future in adolescence highlights that in its configuration there are some variables such as satisfaction with life, emotional competencies and optimism, as well as a set of contextual variables such as family support, socioeconomic status, etc. This paper aims to obtain empirical evidence of the link between emotional competencies and future expectations in order to guide possible

psycho-pedagogical interventions in the future. For this reason, the relationship between the two variables has been studied by applying the Future Expectations Questionnaire (Q-EFA) and the Emotional Development Questionnaire (CDE-SEC) to a sample of 52 students from 3rd ESO of a public institute. The results ($r = .41$, $p < 0.01$) allow us to conclude that those students with higher expectations for the future coincide with the one with the most emotional competencies. Therefore, this study concludes with the need to bear in mind the emotional development in the orientation processes with high school students, both in personalized tutorials and through the application of emotional education programs.

Keywords: emotional intelligence, emotional competencies, future expectations, adolescence.

1. Las expectativas de futuro

La creación de las expectativas de futuro es un proceso muy importante en la época de la adolescencia. La elección de estudios post-obligatorios es uno de los que más preocupación crea en los jóvenes y por ello la orientación profesional deviene importantísima en esta etapa.

El sentido de futuro empieza a desarrollarse, según Sánchez-Sandova y Verdugo (2016) a partir de los 12 años y, conforme se va avanzando en la adolescencia se incrementa la inquietud en relación a la toma de decisiones de futuro (Jiménez, 2011). Sin embargo, en esta etapa, los adolescentes todavía están orientados a la inmediatez más que al futuro, tienen serias dificultades para planificar con antelación y son menos eficientes que los adultos para imaginar las consecuencias de sus decisiones y acciones a largo plazo (Steinberg, Graham, O'Brien, Woolard, Cauffman, y Banich, 2009). En realidad, no es extraño que sea controvertida y, hasta cierto punto paradójica, la exigencia de que los adolescentes elijan entre diversos itinerarios posibles sin tener definido un proyecto de futuro que, indudablemente, es muy difícil de construir en una sociedad cambiante y dinámica como la actual.

En este contexto, el papel del tutor y del orientador adquiere un papel fundamental en el acompañamiento de los alumnos en la construcción de su proyecto vital y profesional. En este proceso las expectativas de futuro adquieren una elevada relevancia en una etapa en la que el alumnado se enfrenta a grandes cambios biológicos, psicológicos, sociales, emocionales, etc. Los adolescentes se enfrentan a la dura tarea de formar su propia personalidad e identidad, empiezan a sentirse independientes, pensar que desean

para su futuro, preguntarse quiénes son y observar que roles desarrollan en la sociedad. En la construcción de este proyecto vital y profesional, es importante tomar en consideración otras variables como la personalidad, la competencia emocional y también algunos factores contextuales (familiares, económicas, etc.) que pueden jugar un papel importante en el desarrollo de su visión subjetiva de futuro.

La revisión de la literatura disponible sobre las expectativas de futuro pone de manifiesto que se trata de un constructo sobre el que todavía no hay una definición consensuada. En los diferentes estudios sobre expectativas de futuro se consideran diversas variables como las experiencias pasadas (Zimbardo y Boyd, 1999), los procesos psicológicos como la motivación, la capacidad de planificación y la toma de decisiones (Nurmi, 1991), la autorregulación y la salud emocional (Seginer, 2005 y 2008), así como la esperanza (Schmid y López, 2011).

Tras esta revisión y, atendiendo a la necesidad de contextualizar, en nuestro estudio entendemos las “Expectativas de Futuro” como la autopercepción que tiene la persona en relación a las posibilidades de conseguir los propios objetivos y metas, así como su felicidad y bienestar subjetivo. (Fuciños, 2019):

En esta definición, se intenta prescindir de aquellas variables que pueden representar juicios de valor con cierta atribución positiva o negativa por parte del contexto social de acuerdo con las tradiciones o costumbres, pero que no tienen por qué ser mejores o peores en el marco de una sociedad cambiante y plural como la actual. Así no se contemplan aspectos específicos como la creación de una familia, tener descendencia o tener una casa propia, ni tampoco se tiene en cuenta el nivel educativo ni el tipo de trabajo a los que se aspira. Las expectativas de futuro se conceptualizan desde una mirada amplia en la que, sin tener en cuenta lo que la persona desea en su vida. Lo que se valora es justamente su percepción en términos de posibilidad de conseguirlo teniendo en cuenta cuatro dimensiones (Fuciños, 2019):

1) Expectativas laborales: se relacionan con la capacidad de conseguir el trabajo deseado y poder gestionar adecuadamente el trabajo desarrollando las funciones que este trabajo genera (horarios laborales, tareas en el lugar de trabajo, trabajo fuera de horas, etc.). Las expectativas laborales no se consideran más elevadas en función del tipo de trabajo deseado sino en función del grado de consecución de las aspiraciones personales.

2) Expectativas académicas: se relacionan con la capacidad de lograr los estudios que se desean y poder gestionar adecuadamente las tareas que estos estudios puedan exigir

(deberes, exámenes, trabajos grupales, etc.). Las expectativas académicas, nuevamente no se consideran más elevadas en función del nivel de estudios deseados sino en función del grado de consecución de las aspiraciones personales.

3) Expectativas sociales: se relacionan con la capacidad de disfrutar de una red social y de apoyo interpersonal, es decir, tener un conjunto de seres queridos con los que contar ya sea familia, amigos o compañeros de trabajo. En esta dimensión no se considera que un mayor número de relaciones sea igual a mayores expectativas sociales (se pregunta si creen que tendrán una red social, pero no se ha considerado relevante preguntar cuántas personas creen que tendrán a su lado). Se prioriza la calidad del vínculo relacional frente a la cantidad de personas de las que cada uno se rodea.

4) Expectativas de bienestar personal: se relaciona con la percepción de gozar de buena salud y saber gestionar los problemas del día a día para ser feliz. En esta dimensión no se hace hincapié en un nivel cuantitativo de salud ni de gestión de problemas como predictor de mayor bienestar personal, sino lo que cuenta es la salud y gestión de problemas de forma subjetiva con el propio pensamiento de capacidad para afrontarlos.

De acuerdo con este modelo, en el proceso de formación de las expectativas de futuro intervienen variables de carácter personal como las competencias emocionales, la satisfacción con la vida y el optimismo, y variables de tipo contextual como el apoyo familiar, el rendimiento académico, el estatus socioeconómico y la red social.

2. Objetivos

En este trabajo se pretende validar empíricamente si las expectativas de futuro y las competencias emocionales están relacionadas de forma positiva, es decir, si a más competencias emocionales hay mayores expectativas de futuro y viceversa.

3. Metodología

El estudio tiene carácter descriptivo y correlacional, utilizando los datos obtenidos con la aplicación de los diferentes cuestionarios.

3.1. Instrumentos

Se trata por un lado del cuestionario de expectativas de futuro en adolescentes (Q-EFA) de Fuciños (2019). Se dirige a jóvenes de 12 a 18 años, consta de 9 preguntas a las que se responde de acuerdo a una escala tipo Likert de 0 a 10, siendo 0 nada seguro y 10 muy seguro. A estas 9 preguntas se les añade, al inicio (Ítem 1), una pregunta cualitativa adaptada del cuestionario de Wyman, Cowen, Work, y Kerley (1993). Se trata de una pregunta de respuesta corta para observar cómo imaginan su futuro dentro de diez años. La consistencia interna de la prueba de acuerdo con el alpha de Cronbach es de .87.

Paralelamente, como datos sociodemográficos recoge algunas cuestiones referidas a la nota media académica, apoyo familiar, relaciones de amistad y nivel económico familiar, además de las habituales como la edad, sexo, etc.

El segundo de los cuestionarios es el Cuestionario de Desarrollo Emocional para la Educación Secundaria (CDE-SEC) de Pérez-Escoda y Alegre (2018). Se trata de una escala de autoinforme de 46 ítems con formato de respuesta tipo Likert de once puntos que oscilan entre 0 "Completamente en desacuerdo" y 10 "Completamente de acuerdo". Mide el grado de competencia emocional total del alumnado, además de la puntuación en sus cinco dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar), según el modelo pentagonal del GROPE (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Esta herramienta surge como mejora y evolución de la herramienta previa de 35 ítems, presentada en Pérez-Escoda (2016). Su aplicación es adecuada para alumnado de 12 a 18 años y presenta una fiabilidad que oscila entre $\alpha = .79$ y $.82$ según el nivel educativo (López-Cassà, Pérez-Escoda y Alegre, 2018).

3.2. Muestra

Se ha trabajado con una muestra de estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. El número total de participantes ha sido de 52 alumnos, tras descartar aquellos que no respondieron correctamente a todos los cuestionarios. Se trata de 23 mujeres (44,2%) y 29 hombres (55,8%). La media de edad de los participantes es de 14,58 años (DT = .64) y con un rango de edad que oscila entre los 14 y los 17 años.

4. Resultados

En la tabla 1 pueden observarse las puntuaciones obtenidas en expectativas de futuro por los participantes en el estudio. Las puntuaciones oscilan en una escala de 0 a 10, situándose tanto en el caso de las chicas como en el de los chicos en valores muy similares y considerablemente altos que no difieren entre sí.

Tabla1. Expectativas de Futuro con el Q-EFA

	Total		Mujeres		Hombres		t	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
Expectativas de futuro	8,22	1,09	8,28	,86	8,17	1,26	,334	.74

Nota. N=52

Por su parte, en relación con las competencias emocionales, tal como se observa en la tabla 2, los estudiantes evaluados obtuvieron una puntuación promedio de 6,25 (en una

escala de 0 a 10), que se puede considerar cercana a la media con un potencial de mejora de 3,75 puntos. Más detalladamente, en las diferentes dimensiones de la competencia emocional se observa que la conciencia emocional es la más desarrollada (7,57 sobre 10), mientras que la que necesita mayor atención es la regulación emocional (5,57 sobre 10).

Tabla 2. Competencia emocional con el CDE-SEC

	Min.	Máx.	M	DT
Conciencia emocional	4,86	10,00	7,57	1,08
Regulación emocional	2,90	9,10	5,57	1,60
Autonomía	2,08	9,46	5,98	1,46
Competencia social	3,67	8,89	6,37	1,28
Competencias para la vida y el bienestar	3,00	9,57	6,18	1,35
Total competencia emocional	4,04	8,59	6,24	1,01

Nota. N=52

Finalmente, se procedió a la correlación entre los resultados de ambas escalas. Tal como se expone en la tabla 3, los resultados ponen de manifiesto la existencia de una correlación significativa y positiva entre la competencia emocional total y las expectativas de futuro ($r = .413, p < .01$), destacando también la correlación entre las expectativas de futuro y la regulación emocional ($r = .455, p < .01$) y la conciencia emocional ($r = .430, p < .01$). También se observa una correlación significativa y positiva, aunque más moderada, pero nada despreciable con la dimensión competencias sociales ($r = .368, p < .01$).

Tabla 3. Correlaciones entre expectativas de futuro y competencias emocionales

	CE	RE	AE	CS	CVB	Total Competencia Emocional
Expectativas de Futuro	.430**	.455**	.129	.368**	.208	.413**

Nota. ** $p < .01$

5. Conclusiones y discusión

El presente estudio aporta evidencias de la existencia de relación entre las competencias emocionales y las expectativas de futuro de una muestra de estudiantes. Aunque es necesario ser prudentes en la generalización de estos datos, ya que sería conveniente replicar el estudio con una muestra más grande, podemos llegar a la conclusión que a más nivel de desarrollo de las competencias emocionales mayores son las expectativas de futuro. Esto concuerda con la descripción teórica de las expectativas de futuro que han inspirado este trabajo.

Este estudio pone en evidencia que tanto las expectativas de futuro como las competencias emocionales constituyen una base para la planificación y para la toma de decisiones en la adolescencia. Por ello es necesario tener a ambas variables presentes para el desarrollo de las competencias emocionales en los procesos de orientación con los alumnos de secundaria, incluyendo tutorías personalizadas y aplicación de la educación emocional, entre otras actuaciones.

6. Referencias

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Fuciños, L. (2019). *L'adolescència: una mirada al futur*. Treball de final de Màster en Psicopedagogia. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Documento inédito]
- Fuciños, L. y Pérez-Escoda (2019). La evaluación de las expectativas de futuro con el Q-EFA. Póster presentado en el *XIX Seminario Permanente de Orientación Profesional*. Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: Una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 53-61. Doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a6>
- López-Cassà, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 57-73. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11, 1-59.
- Pedrosa, I., Celis-Atenas, K., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E. y Muñiz, J. (2015). Cuestionario para la evaluación de optimismo: Fiabilidad y evidencias de validez. *Terapia Psicológica*, 33 (2), 127-138.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). A J. L. Soler, O. Díaz, E. Escolano-Pérez i M. A. Rodríguez (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria: CDE-Sec*. [Documento de uso interno]. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Barcelona, Universitat de Barcelona.

- Sánchez-Sandova, Y., y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32 (2), 545-554. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Schmid, K. y López, S. (2011). Positive pathways to adulthood: the role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 69-88.
- Seginer, R. (2005). Adolescent future orientation: Intergenerational transmission and intertwining tactics in cultural and family settings. A W. Friedlmeier, P. Chakkarath, i B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research for the social sciences* (pp. 231–251). Hove, UK: Psychology Press.
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (4), 272-282. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025408090970>
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E. y Banich, M. (2009). Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. *Child Development*, 80 (1), 28-44.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C. y Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: a prospective study of urban at-risk children. *Development and Psychopathology*, 5, 649-661.
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288. Doi: <http://dx.doi.org/0022-3514/99/S3.00>

5

EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Experiencias profesionales

Redes, universidad y empleabilidad. ¿Un potencial aun por explotar?

Networks, university and employability. A potential yet to be exploited?

Aguelo Arguis, Antonio

Coma Roselló, Teresa

Baldassarri, Sandra

Universidad de Zaragoza

aaguelo@unizar.es

Resumen

Este documento muestra un trabajo profesional de orientación hacia la mejora de la comunicación, como una de las bases de la inteligencia emocional, que se está realizando por parte de los autores, en su trabajo como profesores universitarios y de acompañamiento de diversas universidades de España y México. El estudio parte de la asunción de la importancia para los alumnos de crear redes de cooperación y trabajo en red, especialmente en los últimos años, donde puede ser un elemento crítico de cara a su futura empleabilidad. En él se explora si los alumnos a punto de ser egresados aprovechan las oportunidades que se les presentan para la creación de redes y vínculos transversales dentro y fuera de la universidad. Se muestra un análisis realizado a través del modelo D.C.M[®] (Diálogo, Comprensión y Mejora) con alumnado de México y España, buscando identificar si el uso intensivo de las redes que hace esta generación es extensivo también a otros fines profesionales diferentes de los lúdicos, aprovechando el tremendo potencial que este medio ofrece. Se muestra el resultado que proviene de aplicar un foco en este aspecto de entre los diversos aspectos que analiza el modelo. Los resultados que se muestran reflejan una baja creación de vínculos transversales útiles y una baja conciencia de la importancia que la creación de estas redes, en un momento tan crítico para la empleabilidad del alumnado. Este trabajo permite avanzar en la identificación de retos y oportunidades que las universidades y sus profesionales tienen actualmente entre sus manos. El documento acaba con una breve visión prospectiva en la que pone de relieve la importancia de que la universidad no dé la espalda a la potencialidad que la tecnología ofrece para construir redes provechosas para los fines de la empleabilidad del alumnado.

Palabras clave: redes, universidad, competencias, empleabilidad.

Abstract

This work shows the basis of a professional work of orientation towards the improvement of communication, as one of the bases of emotional intelligence, which is being carried out by the authors, in their work as university professors and in their work of accompaniment in various universities in Spain and Mexico. The work is based on the assumption of the importance for students of creating networks of cooperation and networking, especially in the last years of their degrees, where it can be a critical element for the employability of graduated students. It explores whether students close to graduate take advantage of the opportunities presented to them to create networks and transversal connections inside and outside the University. An analysis is carried out through the D.C.M.[®] model with students from Mexico and Spain, seeking to identify if the intensive use of networks by this generation is also extensive to other professional purposes than the recreational ones, taking advantage of the tremendous potential that this medium offers. The work presents the result that comes from applying a focus on this aspect among the various aspects analyzed by the model. The results shown reflect a low creation of useful transversal connections and a low awareness of the importance of creating these networks, at such a critical time for student employability. This work allows progress in the identification of challenges and opportunities that universities and their professionals have in their hands. The document ends with a brief prospective vision that highlights the importance of the university not turning its back on the potential that technology offers to build profitable networks for the purposes of student employability.

Keywords: *networks, university, skills, employability.*

1. Introducción

El uso de las redes se ha instalado en nuestras vidas, con especial presencia en los llamados nativos digitales. Diversos estudios analizan el uso intensivo y cotidiano que la actual generación de alumnos universitarios realiza de diversas redes con diferentes fines. La mayor parte de los estudios coinciden en que los estudiantes utilizan continuamente las redes sociales en su vida personal, con fines lúdicos, de entretenimiento, y principalmente para comunicarse y compartir información (Luque, Tejedor y Bugs, 2017; Maldonado-Berea, García-González y Sampedro-Requena, 2019). En cuanto a su uso en la vida académica, varios estudios manifiestan la

existencia de una actitud favorable de los jóvenes para usar las redes sociales (Lim y Richardson, 2016), que en algunos casos no se lleva a la práctica debido a la falta de iniciativa del profesorado (González, Lleixà y Espuny, 2016).

Dado que la competencia comunicativa es una de las claves de la inteligencia emocional, la pregunta que se hace el estudio que presentamos, basado en el modelo D.C.M.[®] (Aguelo y Coma, 2015 y 2016), es si la potencialidad comunicativa que ofrecen las redes, se despliega también por parte de los jóvenes para la cooperación y el trabajo en red, como forma de impulsar un trabajo conjunto entre personas y grupos de diversos ámbitos, de dentro y fuera de la organización de la que se forma parte, que ayude la consecución de sus objetivos.

Es relevante para este trabajo que en un contexto como el actual, las redes pueden ser un elemento facilitador de la empleabilidad ya que, coincidiendo con Michavila y otros (2018), entendemos que la empleabilidad debe ser un pilar en el que se apoye el trabajo para la adquisición y desarrollo de competencias, como elemento clave a la hora de organizar y planificar la actividad docente universitaria.

Esta propuesta apunta también a la importancia de que la universidad esté vigilante para adecuar los planes de estudio que faciliten el desarrollo de nuevas competencias en el alumnado y, en consonancia con la propuesta de Suárez (2014), la creación de nuevos espacios, servicios y enfoques de orientación profesional.

2. Objetivos

Este trabajo propone identificar, si los resultados del análisis de competencias D.C.M.[®], realizado con alumnos universitarios que están a punto de ser egresados, muestra que estos están utilizando el potencial de las redes (que utilizan masivamente para fines lúdicos) para construir vínculos que puedan serles útiles en el ámbito profesional y de su empleabilidad.

3. Contexto de aplicación

El estudio se centra en alumnado de México y España, habiendo participado 304 alumnos mexicanos y 195 españoles.

El marco de trabajo es el modelo D.C.M.[®] (Aguelo y Coma, 2015 y 2016), cuyo análisis que es el centro del proyecto, gira en torno al análisis de las competencias que se muestran en la Figura 1, y parte de un desarrollo específico de perfil competencial para estudiantes de estudios superiores. Este perfil parte de las exigencias a nivel de competencias genéricas que provienen del mundo laboral, y recoge conductas

excelentes que ya son de utilidad y forman parte del desempeño excelente de un alumno universitario. Es, por lo tanto, un puente entre ambos mundos el laboral y el académico.



Figura 1. Competencias D.C.M.®. Fuente propia.

Como se muestra en la Figura 1, el modelo contempla 12 competencias, que se agrupan en tres ámbitos que resultan de especial relevancia en procesos de valoración del desempeño profesional: orientación hacia uno mismo, orientación interpersonal y orientación hacia el contexto.

Para analizar estas 12 competencias, los participantes en el estudio responden a un cuestionario con una escala Likert de 6 valores en el que reflejan con qué frecuencia, en forma de porcentaje, se produce por parte de la persona analizada la conducta excelente que se está valorando. El cuestionario incorpora 65 conductas excelentes relacionadas con cada competencia (un mínimo de 3 por competencia) que son analizadas por el propio interesado y, al menos, por dos personas más (la persona que mejor conoce al interesado “informante privilegiado” y una o dos personas más, entre compañeros, profesorado...). Es un proceso *on-line* en el que la confidencialidad de las informaciones se convierte en una necesidad para dotar de mayor objetividad al análisis. La confidencialidad, junto con la triangulación de conductas y opiniones son la base del modelo.

4. Aplicación y resultados

El estudio D.C.M.® muestra que en el ámbito “orientación hacia el contexto”, la competencia asociada a esta creación de redes y vínculos (Cooperación y trabajo en Red) es una de las competencias peor valorada, tanto en el caso del alumnado español, como en el del mexicano.

Si analizamos una de las preguntas que se incluyen en esta competencia y que resulta crítica para este análisis: “Busca activamente implicarse en redes informales del

Centro/Organización y construir vínculos transversales, útiles para todos”; se da el caso de que un 43,14% de los alumnos mexicanos reconocen que no aprovechan suficientemente las oportunidades que se les presentan de construir vínculos transversales, frente a un 67 % del alumnado español. No se encuentran diferencias entre hombres y mujeres por países.

Es de destacar que el sistema *on line* también permite a los participantes señalar aquellas cuestiones en las que, preferentemente, creen que tienen que mejorar. Los resultados muestran que, en el caso de México, sólo un 1,64% ven importante mejorar en este aspecto. Los resultados muestran una mayor conciencia de la necesidad de mejorar este aspecto, por parte del alumnado español, ya que un 19,49 % indican que mejorar en este aspecto es algo importante. Este dato resulta coherente con el hecho de que este grupo obtuvo una valoración notablemente más baja que el alumnado mexicano.

5. Conclusiones

Este trabajo, con las limitaciones propias del número de participantes, muestra que los alumnos universitarios a punto de ser egresados hacen un uso muy limitado de las redes sociales con la finalidad de construir vínculos que puedan ser de importancia para su futuro profesional, lo que resulta especialmente crítico al tratarse de un alumnado a punto de salir al mercado laboral.

Partiendo de esta realidad, la universidad debería ser un ámbito en el que se reorientara al alumnado hacia el uso de las redes (uso que ya realizan en el ámbito personal y lúdico) reenfocando la utilización de este potente medio hacia sus fines profesionales. Sin duda esto supone un reto para la universidad y sus profesionales.

Como Somerville y Mroz (1997, 108) proponen: “tal vez el mayor reto que se plantea a una organización... consiste en ser capaz de reconocer constantemente las competencias todavía no definidas que nuestro mundo en constante cambio impone...”.

Este trabajo es una aportación en la línea de aprovechar recursos ya existentes, pero más allá de ello, la cuestión clave al hilo del texto de Somerville y Mroz (1997), tiene que ver con la necesidad de que la universidad esté abierta continuamente a explorar una realidad que es cambiante y asumir que los futuros profesionales que estamos formando van a necesitar competencias que ni existen todavía.

6. Referencias

Aguelo, A. y Coma, T. (2015) Las competencias en el eje de la función de RR. HH.: la competencia _ más allá del saber o la experiencia en Jover, I. E., del Río, E. F.

- (2015). La formación y la profesión del graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 39-62.
- Aguelo, A. y Coma, T. (2016). La persona en el centro del desarrollo organizacional. Ediciones Pirámide.
- González, J; Lleixà, M; Espuny, C. (2016). Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 21-38.
- Lim, J., y Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *Internet and Higher Education*, 29, 31-39. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.12.001.
- Luque, S. G., Tejedor, S., & Bugs, R. C. (2017). Motivaciones de uso de las redes sociales de los estudiantes de periodismo de América Latina y España. *Informação & Sociedade*, 27(3).
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Juan, C. B. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 21-39.
- Somerville, I. y Mroz, J. E. (1997). «Nuevas competencias para un mundo nuevo» en Hesselbein, F. Goldsmith, M. y Beckhard, R. (Coords.). Fundación Drucker (Ed.): La Organización del Futuro. Bilbao: Deusto.
- Suárez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora = The spanish universities and the employability of its graduates: the strategies to improve it. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 90-110.
- Maldonado Bera, G. A., García González, J., & Sampedro-Requena, B. E. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2).

5

EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Estudio Teórico

La gratitud como emoción y la gratitud como acción: una exploración de sus posibilidades como herramienta de desarrollo de bienestar en educación

Gratitude as emotion and gratitude as action: an exploration of its possibilities as well-being development tool in Education

Leticia Mosteo Chagoyen, Ph.D

Universidad de Zaragoza

Resumen

La felicidad o el bienestar subjetivo es una construcción formada por sentimientos frecuentemente positivos como la excitación, la alegría, la esperanza, el interés, la confianza, el amor, así como la satisfacción con la vida laboral, la vida educativa y la vida personal (Myers & Deiner, 1995; Diener, 2000). Estudios recientes han delimitado que el bienestar subjetivo tiene varios predictores, algunos de ellos son las llamadas fortalezas de la personalidad (Park, Peterson & Seligman, 2004; Datu, 2013). En este contexto, la gratitud constituye uno de los conceptos primarios que se consideran como méritos o características potentes entrenables de la personalidad. No obstante, a pesar del aumento de las investigaciones empíricas recientes, las conceptualizaciones de la gratitud siguen siendo objeto de controversia (Waters & Stokes, 2015). El presente artículo pretende aclarar dos dimensiones principales que parecen constituir el constructo de gratitud, así como algunas de las características concretas que se han vinculado recientemente a cada una de esas dimensiones, y la forma en la que la gratitud podría aplicarse y entrenarse en los entornos educativos mediante prácticas sencillas basadas en investigación.

Palabras clave: *Gratitud, Emoción, Acción, Bienestar, Educación*

Abstract

Happiness or subjective well-being is a construct formed by frequently positive feelings such as excitement, joy, hope, interest, trust, love, as well as satisfaction from working life, educational life, and personal life (Myers & Deiner, 1995; Diener, 2000). Subjective well-being was found to have various predictors, some of those are strengths of personality (Park, Peterson & Seligman, 2004; Datu, 2013). In this context, gratitude constitutes one of the primary concepts which are regarded as merits or personality

characteristics. Notwithstanding, despite the growth in recent empirical research, conceptualizations of gratitude remain disputed (Waters & Stokes, 2015). This article seeks to clarify two main dimensions that seem to constitute the construct of gratitude, as well as some of the specific subsequent features that have recently been linked to each of these dimensions, and how gratitude could be applied and trained in educational settings through simple research-based practices.

Keywords: *Gratitude, Emotion, Action, Well-being, Education*

1. Background & Focus

Education transforms us. Through education individuals walk from a present state to a different future state. Education intrinsically implies change and growth, since it boosts a concrete direction into the person's development who receives it. The crucial question here is though: *In which direction do we want to transform individuals as a result of their educational process?* (Mosteo, 2019). Positive Psychology (PP) might help us to answer this question through its scientific study of human strengths and virtues, aiming to map the domain of human optimal functioning in individuals, groups and institutions (Gable & Haidt, 2005). Indeed, one of the major contributions of the field of PP has been the development of evidence-based PP interventions (PPIs; Csikszentmichalyi & Nakamura, 2011), which are characterised (Sin & Lyubomirsky, 2009) as programs, practices, methods or activities “aimed at cultivating positive feelings, positive behaviours, or positive cognitions” (p.467). In a review of the field, Waters (2011) concluded that the evidence for the effect of PPIs on wellbeing was robust and significant.

Over the past decade, education researchers have been exploring some of the possibilities for students to develop resilience, optimism, hope, mindfulness, perseverance, among others, through diverse PPIs. The present article focuses though on a unique dimension, which is gratitude, given its perceived potential as wellbeing developmental tool not only for students but also for education leaders, as well as the still open possibilities to develop new gratitude interventions to apply on educational settings.

2. Conceptual Framework: Understanding Gratitude

The very first point on trying to deeply understand gratitude from a scientific stance is that it should not be confused with positive thinking, since even when gratitude might

have several positive outcomes, it is a distinctly different phenomenon to positivity and optimism (Howells, 2012; 2013).

From a philosophical standpoint, Cicero (106-43 BC) is quoted as saying “gratitude is not only the greatest of all virtues, but the parent of all virtues” (as cited in Wood, Joseph, & Linley, 2007, p.18). Despite the growth in empirical research, conceptualizations of gratitude remain disputed (Waters & Stokes, 2015). Broadly, gratitude may be conceived as “noticing and appreciating the positives” (Wood et al., 2009, p.443). Yet it has been diversely defined as a positive emotion, a pure cognitive appraisal process, a pro-social reaction, a moral motivation, a virtue, a character strength, a behaviour, a disposition, among others (for a detailed discussion of the various definitions of gratitude see Gulliford, Morgan & Kristjánsson, 2013).

Relevant enough is to learn that independently from the theoretical concept behind, gratitude has been shown to benefit one’s emotional and social wellbeing (Emmons, 2003, 2007; Emmons & McCullough, 2003; McCullough, Emmons, & Tsang, 2002).

Separately, Gulliford et al. (2013) have recently put forward a conceptual model of gratitude that explores two different, independent yet potentially linkable elements of gratitude: *emotion-gratitude* and *action-gratitude* (p.295). Indeed, the co-existence of these two distinct dimensions have been reinforced by recent empirical evidence by Gordon, Arnette, and Smith (2011), who found in married couples that the feeling of gratitude was completely distinguished from the external expression of it. Let us explore now what the main characteristics and subsequent impact of each of them might be.

2.1.Emotion-gratitude

The emotion of gratitude is intense, relatively brief and typically acute, triggering a cascade of changes in physiology, body temperature, facial expression and subjective experience (Emmons & Mishra, 2011; Fredrickson, 2004) and producing stable sine wave-like patterns in variations of heart rate, respiration and blood pressure (McCraty & Childre, 2004; Rash, Matsuba & Prkachin, 2011). Latest research has also shown some outcomes including consistent reductions in depression, negative affect, physical pain and somatic symptoms, as well as an overall increase in happiness and life satisfaction (Emmons & McCullough, 2003; Park, Peterson & Seligman, 2004; Wood et al., 2008).

An example of PPI linked to *emotion-gratitude* is the development of a gratitude diary, which has been reported to be beneficial to a person’s wellbeing in a wide range of dimensions (Waters & Stokes, 2015), plus adding other cognitive benefits, since it

triggers a broaden-and-built reaction within the individual (i.e., thinking more clearly, broadmindedly and creative) (Isen, 2000; Fredrickson, 1998, 2001, 2009).

2.2. Action-gratitude

On its side, gratitude has been also commonly conceptualised as a reciprocal behaviour and a prosocial motivator (McCullough et al., 2001; McCullough & Tsang, 2004). Emmons (2003) reported that gratitude displayed by one person will beget acts of gratitude from the recipient, setting up a beneficent circle.

Research in non-education settings has found that *action-gratitude* is positively related to social wellbeing, since it motivates and energises us to want to repay the gift through our actions (Tsang, 2006). Thus, it turns to have an influence on motivating people to provide help, support and praise for others as well as show empathy, forgiveness and trust in relationships (Wood et al., 2010).

Hence, it seems that the two proposed elements of gratitude can lead to different yet significant outcomes. Emotion-gratitude is likely to lead to wellbeing and broadened thinking *within the individual*, whereas action-gratitude is likely to lead to relational wellbeing *between individuals* (Waters & Stokes, 2015).

In this sense, while Howells (2013) see emotion as a starting point for gratitude but the full meaning of gratitude will be only realised when gratitude is expressed in an action of giving back, I agree with Waters & Stokes (2015) on that emotion is a central feature of gratitude itself, and indeed, the *feeling component* of gratitude is still a genuine form of it that might bring already reachable ways to increase our socio-emotional development. The question for us is still how we could implement such practices.

3. Bringing Gratitude into Educational Settings: The Missing Link

One question that I usually raise for my students the very first day of any of my courses is: *Are you truly grateful for the good things in your life —or do you just take them for granted?* Then I explained them, always backing up my arguments on the latest scientific advances, that experiencing gratitude on a regular basis make us more satisfied with life in many senses. For example, those people with a strong tendency to practice genuine gratitude consistently (*emotion-gratitude*) experience more positive emotions, better general health, stronger relationships, decreased levels of depression, a more balanced self-esteem and greater life satisfaction (Adler & Fagley, 2005; Chih-Che Lin, 2017; among others).

Still two crucial questions here are: (1) can be gratitude PPIs consistently promoted to enhance wellbeing in educational settings? and (2) how would students and educational

leaders be profited by the incorporation of gratitude daily practices in a consistent manner?

I propose that the very first level of practicing and implementing gratitude in our lives when not so used to, is by first trying to experience it internally (*emotion-gratitude*), since only from that inner feeling might come a more external, behavioural, kind of reaction (*action-gratitude*). Notwithstanding, I contend that knowing that this ‘hidden’ level of gratitude (*emotional*) makes already a consistent impact on people’s lives might constitute a genuine motivator for all of us and specially students to start on. Yet, giving a step further by showing our gratitude to the world (*behavioural*), not only helps others feel more positively, it also makes us think more positively, so it is a *feedback loop* that benefits both the inner emotional processes and the others around us.

4. Conclusions

Once explored gratitude as a holistic concept as well as disseminated its two main crucial dimensions, we invite teachers, education leaders and students to start “easy” in their gratitude practice by incorporating a regular gratitude journaling tool. For doing that, we just need to book one or two minutes per day to connect to ourselves and think on why we are grateful for.

The good news is that regardless of the fact of how much an optimistic or pessimistic tendency as human beings we tend to hold, the more we think about what we are grateful for, the more we find to be grateful for, and subsequently, the better our health, our cognitive-emotional processing *inside*, and the quality of our relationships *outside*. Why we do not give it a try and bring gratefulness to the classroom and to our lives?

6. References

- Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: Individual Differences in Finding Value and Meaning as a Unique Predictor of Subjective Well-Being. *Journal of Personality, 73*, 79-114.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2011). Positive psychology: Where did it come from, where is it going. In K.M. Sheldon, T.B. Kashdan, & M.F. Steger (Eds.). *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 3–8). Oxford: Oxford University Press.
- Datu, J.A.D. (2013). Forgiveness, gratitude and subjective well-being among Filipino adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling, 36*, 262–273.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist, 55*, 34-39.

- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 377-389.
- Emmons, R., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In M. Kennon, T. Sheldon, T. Kashdan, & M.F. Steger (Eds.). *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248–264). New York: Oxford Press.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 247–270.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology — The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218–226.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*, 103-110.
- Gordon, C.L., Arnette, R.A., & Smith, R E. (2011). Have you thanked your spouse today?: Felt and expressed gratitude among married couples. *Personality and Individual Differences, 50*, 339–343.
- Gulliford, L., Morgan, B., & Kristjansson, K. (2013). Recent work on the concept of gratitude in philosophy and psychology. *The Journal of Value Inquiry, 47*, 283-317.
- Howells, K. (2013). The role of gratitude in helping school leaders strengthen relationships. *Perspectives on Educational Leadership, 6*, 1–3.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 417–435). New York: Guilford.
- Lin, C. C. (2017). Gratitude and depression in young adults: The mediating role of self-esteem and well-being. *Personality and Individual Differences, 87*, 30-34.
- Mosteo, L. P. (2019). Positive Education: Educating for happiness and resilience. Where are we & where are we going? *II International Conference of Psychology: Education in Personal Well-being and Values*, November.
- McCraty, R., & Childre, D. (2004). The grateful heart: The psychophysiology of appreciation. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Eds.). *The psychology of gratitude* (pp. 230–255). New York: Oxford University Press.
- McCullough, M.E., Kilpatrick, S.D., Emmons, R.A., & Larson, D.B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological bulletin, 127*, 249.

- McCullough, M.E., & Tsang, J. (2004). Parent of the virtues? The prosocial contours of gratitude. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 123–141). New York: Oxford University Press.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, *6*, 10-19.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*, 603-619.
- Rash, J.A., Matsuba, M.K., & Prkachin, K.M. (2011). Gratitude and well-being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *3*, 350–369.
- Sin, N.L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *65*, 467–487.
- Tsang, J. (2006). Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion*, *20*, 138–148.
- Waters, L. (2011). A review of school based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychology*, *28*, 75-90.
- Waters, L. & Stokes, H. (2015). Positive Education for School Leaders: Exploring the Effects of Emotion-Gratitude and Action-Gratitude. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, *22*(1), 1-22.
- Wood, A. M., Joseph, S. & Linley, P. A. (2007). Gratitude: The parent of all virtues. *Psychologist*, *20*, 18-21.