

Rosa María Gutiérrez Guerrero

Orientación personal en la metaemoción

Desarrollo de la inteligencia emocional como
tratamiento educativo de la diversidad

Cuadernos de Psicología / 02



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir



Universidad
Nacional
de Córdoba



Cuadernos de Psicología – Comité Científico

Presidencia:

Raúl Medina Centeno, Universidad de Guadalajara (México)

Secretaría:

Joaquín García Alandete, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España)

Ana Aierbe Barandiaran

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Céline Borg

Université Catholique de Lyon (Francia)

Silvina Brussino

Universidad Nacional de Córdoba, (Argentina)

Irani Iracema de Lima Argimon

Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Raquel Domínguez

Universidad de Guadalajara, Campus de Puerto Vallarta (México)

Pedro González Leandro

Universidad de La Laguna (España)

Jorge López Puga

Universidad Católica de Murcia (España)

María del Pilar Matud Aznar

Universidad de La Laguna (España)

María Concepción Medrano

Samaniego

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Carmen Moret Tatay

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España)

Mike Murphy

University College, Cork (Irlanda)

Tatiana Quarti Irigaray

Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)

Flor Micaela Ramírez Leyva

Universidad de Guadalajara, Campus de Puerto Vallarta (México)

Emilia Serra Desfilis

Universitat de València (España)

Rosa Trenado Santarén

Universitat de València (España)

Esperanza Vargas

Universidad de Guadalajara, Campus de Puerto Vallarta (México)

Juan José Zacarés González

Universitat de València (España)

Rosa María Gutiérrez Guerrero

Prólogo de Manuel J. Fernández

Orientación personal en la metaemoción

Desarrollo de la inteligencia emocional como
tratamiento educativo de la diversidad

Cuadernos de Psicología / 02



Universidad
Católica
de Valencia
San Vicente Mártir



Universidad
Nacional
de Córdoba



02- Orientación personal en la metaemoción. Desarrollo de la inteligencia emocional como tratamiento educativo de la diversidad

Rosa María Gutiérrez Guerrero | malassya@hotmail.com

Precio social: 6,80 € | Precio en librería: 8,85 €

Ilustración de portada: *Metaemoción*, de Mar Cantarero Mengual (2015)
marcantareromengual@gmail.com | [web](#)

Editores: Gloria Bernabé Valero y Alejandro Álvarez Nobell
Diseño: Samuel Toledano

Imprime y **distribuye**: F. Drago. Andocopias S. L.
c/ La Hornera, 41. 38296 La Laguna. Tenerife.
Teléfono: 922 250 554 | fotocopiasdrago@telefonica.net

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal
- La Laguna (Tenerife), 2015 – Creative Commons

www.revistalatinacs.org/09/Sociedad/sede.html

www.cuadernosartesanos.org/psicologia.html

Protocolo de envío de manuscritos con destino a CBA.:

www.cuadernosartesanos.org/protocolo_CdP.html

* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.

* La responsabilidad de cada texto e imagen es de su autor o autora.

ISBN-13: 978-84-15698-82-1

D. L.: TF-74-2015



A Ricardo C. Martín

Orientación personal en la metaemoción. Desarrollo de la inteligencia emocional como tratamiento educativo de la diversidad

Resumen

La inteligencia emocional (expresar emociones, comprender las emociones de los demás, y gestionar eficazmente nuestras emociones) es parte importante de la naturaleza socioemocional del ser humano. La comprensión de nuestro potencial emocional, permite una mejor aceptación de programas de educación emocional. Esta comprensión, reflexión y concienciación de la importancia que es para el ser humano la inteligencia emocional, es lo que desde este estudio se ha llamado metaemoción. El gran reto de la educación para este siglo XXI es incorporar en las aulas asignaturas que desarrollen las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Palabras clave

Inteligencia emocional, desarrollo personal, competencia emocional, autocontrol, adolescencia, programas de mejora, profesores y estudiantes, concienciación, habilidades sociales.

Abstract

The Emotional Intelligence is an important part of the human being social condition. The understanding of our emotional potential will increase our interest in improving emotionally and accepting emotional education programmes better. The understanding, reflection and self-awareness is what we call metaemotion in this field of study. A great challenge of 21st century education is to incorporate subjects that develop students' social and emotional skills.

Keywords

Emotional intelligence, personal development, emotional competence, self-control, adolescence, improvement programmes, teachers and students, self-awareness, social skills.

FORMA DE CITAR ESTE ARTÍCULO

Estilo APA: Gutiérrez Guerrero, R.M. (2015). *Orientación personal en la metaemoción. Desarrollo de la Inteligencia emocional como tratamiento educativo de la diversidad*. (Col. Cuadernos de Psicología 02). La Laguna (Tenerife): Latina.



Índice

Prólogo, por Manuel J. Fernández [11]

Introducción [13]

1. Dimensión de la investigación [19]

1.1. Perspectiva actual de los programas de educación emocional [19]

1.2. Emociones [20]

1.3. Inteligencia emocional [23]

1.4. Metaemoción [25]

1.5. Programas de educación emocional [27]

1.6. Modelos de intervención educativa en el ámbito de la metaemoción [32]

2. Procedimiento de la investigación [37]

- 2.1. Procedimiento metodológico [38]
- 2.2. Hipótesis de estudio [38]
- 2.3. Población y muestra [39]

3. Instrumentos de la investigación [43]

- 3.1. Documentación del centro [44]
- 3.2. Entrevista al orientador [44]
- 3.3. Entrevista al profesorado [45]
- 3.4. Aplicación de cuestionarios elaborados [47]
- 3.5. Aplicación CEDIA [48]
- 3.6. Aplicación Escala TMMS-24 [52]
- 3.7. Aplicación de cuestionarios de elaboración propia, pre-intervención [55]
- 3.8. Aplicación observación conductual [60]
- 3.9. Aplicación actividad de observación *role playing* [63]
 - 3.9.1. Valoración previa del alumnado [68]
 - 3.9.2. Valoración posterior del alumnado [69]
 - 3.9.3. Comparación de resultados [71]
- 3.10. Aplicación de cuestionarios de elaboración propia, post-intervención [73]
- 3.11. Evaluación del programa [75]

4. Programa de orientación para el desarrollo de la competencia metaemocional [79]

5. Conclusión [87]

Bibliografía [91]

Índice de tablas y figuras [99]

Anexos [101]

1. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo. Fuente: Trujillo Flores, M. M. & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25, 9-24. [103]
2. Programa de orientación para el desarrollo de la competencia metaemocional [107]
3. Actividad de observación recogida de datos [121]
4. Actividad de *role playing* [123]
5. Evaluación del alumnado del horario de tutoría [127]
6. Auto-evaluación alumnado nivel de metaemoción [129]
7. Evaluación del programa de intervención [133]



Prólogo

TENGO EL PLACER DE PROLOGAR esta publicación del trabajo de Rosa María Gutiérrez Guerrero titulado *Orientación personal en la metaemoción. Desarrollo de la Inteligencia emocional como tratamiento educativo de la diversidad*, por haber sido el director de su tesis de maestría que lleva ese título.

Durante estos años de estudio y trabajo conjunto he llegado a la convicción de que Rosa reúne las cualidades de la investigadora del siglo 21: competente y apasionada por su temática, perseverante y rigurosa en el proceso de investigación, brillante y elegante en la presentación de los resultados.

La lectura de este trabajo lleva como de la mano a entender los efectos positivos que la inteligencia emocional (expresar emociones, comprender las emociones de los demás, y gestionar eficazmente nuestras emociones) tiene en amplios aspectos de nuestra vida. Rosa utiliza el concepto de "metaemoción" para referirse a la comprensión, reflexión y concienciación de esas potencialidades de la inteligencia emocional. En el ámbito de la educación secundaria, el desarrollo de

la metaemoción aumenta el interés de los alumnos por mejorar su inteligencia emocional y permite una mejor aceptación de programas de educación emocional.

Este estudio es eminentemente práctico y funcional, y está llamado a llenar un vacío importante en la praxis de los institutos de educación secundaria obligatoria, donde el desarrollo de la inteligencia emocional a menudo se limita a momentos puntuales y se realiza de manera poco cercana a la realidad emocional del alumnado.

Tras una investigación y reflexión profunda sobre las bases teóricas de su trabajo, Rosa ha realizado una minuciosa y amplia recogida de datos a través de entrevistas, observaciones y cuestionarios. Basándose en los resultados de su investigación, la autora presenta su propuesta de intervención para mejorar la competencia metaemocional del alumnado, que incluye un programa completo de orientación para el desarrollo de la competencia metaemocional en la escuela secundaria. Su aplicación se ve facilitada por las directrices de aplicación para el profesorado que ha elaborado.

Además del innegable valor científico de su trabajo, Rosa ha sabido dar a su búsqueda de la verdad esa dimensión de servicio a los demás y de contacto con el terreno que desgraciadamente tan a menudo se echan en falta en el mundo académico. Su lectura será provechosa tanto para investigadores y profesores como para padres, educadores y alumnos.



Dr. Manuel J. Fernández González
Instituto de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Educación
Universidad de Letonia



Introducción

LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN ESPAÑA, así como las continuas reformas del sistema educativo, exigen de los profesionales de la educación planteamientos con nuevas miras y perspectivas que vayan más allá de la prevención secundaria, terciaria o reactiva. La responsabilidad de los profesionales de la educación debe de encontrarse en la búsqueda de mecanismos de prevención, ya que conocen los contextos, los individuos, los recursos, los espacios y los tiempos, son los que de forma directa deben de proponer programas de intervención con carácter preventivo, y esto sólo es eficaz si se emplea los recursos suficientes, la metodología adecuada, y la participación activa de todos los agentes educativos.

Actualmente en nuestro sistema educativo español y en la mayoría de los sistemas educativos del mundo sigue existiendo una jerarquía de asignaturas, sistema que se han heredado de siglos pasados, se sigue priorizando la transmisión de conocimientos matemáticos, lingüísticos y de humanidades, con el objetivo de que los alumnos los viertan sobre un papel demostrando así su nivel de inteligencia basada en procesos cognitivos, obviando las enseñanzas de la neurociencia,

como difunde Eduard Punset (2013), que la razón no sirve para nada sin las emociones y que el cerebro es un órgano complejo, difícil de comprender pero enormemente plástico.

Las investigaciones y estudios de las últimas décadas han demostrado que tanto en el procesamiento de la información dónde se ponen en marcha los procesos cognitivos así como en el rendimiento académico influyen el nivel de inteligencia emocional de los alumnos, así estudios como los de Fernández-Berrocal y su grupo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004, 2005) probaron que en tareas de tipo perceptivo, y en cuestiones complejas tales como el razonamiento y la solución de problemas, los estados emocionales determinan la forma en que se presenta la información, Trujillo Flores y Rivas Tobar (2005).

Por ello la razón y emoción no puede separarse en el sistema educativo, ya que la Inteligencia Emocional se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar, Barchard (2003). La escuela debe complementar la educación emocional y la preparación para la vida que los estudiantes están perdiendo debido a los cambios producidos en la estructura y roles familiares.

Según Clouder (2008), el problema en la actualidad a la hora de la intervención con los alumnos, es la falta de un programa curricular adecuado en los centros de Educación Secundaria Obligatoria para desarrollar la inteligencia emocional, y completar así una formación académica actual sesgada, que cumpla con los principios fundamentales de la *Declaración Universal de los Derechos y Libertades Humanas*, y esto incluye la educación: “(...) la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad (...)” (Artículo 26.2).

Estas competencias son sociales y emocionales en esencia. Recientes estudios en psicología social apuntan en esta dirección (Quiles, Marichal y Betancort, 2003; Quiles, Morera y Rodríguez, 2009). También en *La Convención de los Derechos del niño* recoge que Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física

del mismo hasta el máximo de sus posibilidades (art. 29), así como afirma *El Informe Delors* (Delors, 1991) que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional (Clouder, 2008). También existe falta de iniciativa y concienciación por parte del sistema educativo de implementar la educación socio-emocional como parte del currículo, a pesar de que está comprobado por diversos estudios como los realizados por Fernández-Berrocal y Extremera (2003) que el rendimiento académico está relacionado con factores de personalidad o no académicos (Anexo 1).

El estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2001) que se llevó a cabo en dos Institutos de Málaga capital con estudiantes de 3º y 4º de ESO los cuáles cumplieron una serie de medidas emocionales y cognitivas y en el que también se recogieron sus notas académicas del primer trimestre, puso de relieve conexiones entre rendimiento escolar e Inteligencia emocional. Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el metaconocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, influía decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final, como ya han demostrado estudios previos.

En la Educación Secundaria Obligatoria, se aprecia la necesidad de implementar programas que desarrollen las competencias emocionales y que se inserten dentro del currículo ordinario ampliándolo, como medida preventiva y para la mejora integral del alumnado.

En mi experiencia personal en un Instituto de la ESO, he observado las carencias que existen a la hora de afrontar el campo del desarrollo emocional. Carencias debidas a la falta de recursos del profesorado y de programas preventivos en competencias emocionales dentro del proyecto educativo del centro.

Los estudios recientes coinciden en afirmar que las competencias emocionales en el desarrollo de una persona son tanto o más importantes que el éxito académico, Extremera y Fernández-Berrocal

(2004), por ello es necesario insertar en el sistema Educativo de manera más efectiva programas que desempeñen esta labor.

El programa de intervención psicopedagógica que propongo, tiene un carácter preventivo, y cuya aplicación es para todo el grupo de alumnado, y dirigido también a la formación del profesorado puesto que se pretende que de manera transversal, el programa sea insertado en cada una de las áreas académicas.

El objetivo de este estudio es crear las bases en las que se sustente la necesidad de crear un programa con actividades concretas, basadas en el desarrollo de la inteligencia emocional, flexible, que puedan ser puesto en práctica en el aula ordinaria al gran grupo, con un marcado interés en el desarrollo de competencias personales y sociales.

El programa incluirá cuestionarios en los que se detecten necesidades especiales en el alumnado que necesiten de una intervención individualizada.

Tenemos el objetivo, los profesionales de la enseñanza secundaria, de educar a un alumnado de edades comprendidas entre los 11 y 18 años, una etapa crucial en la formación de la personalidad, ya que se ponen en práctica competencias emocionales y sociales importantes, tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo interpersonal e intrapersonal. El alumnado llega a esta etapa con unas experiencias previas adquiridas en diferentes contextos, éstas contienen carga emocional que irán conformando, la identidad del sujeto durante la adolescencia hasta la entrada de la juventud; el sistema educativo tiene una gran responsabilidad para brindar la oportunidad de desarrollar en el alumnado su inteligencia emocional además de su inteligencia académica. Para Kaplan (1984), la adolescencia es un momento de recapitulación de la pasada infancia, de toda la experiencia acumulada y ahora puesta en orden (Palacios, Marchesi, y Coll, 1994).

La importancia de la educación emocional para adolescentes ha sido objeto de atención de algunos estudios (Galvis Ortiz, 2007; Elías, Tobías y Friedlander, 2001). Creo necesario que en los institutos que atienden a alumnos adolescentes haya una mayor atención a las dimensiones personales y emocionales de los mismos debido a la gran

influencia que tienen éstos en el rendimiento académico, contrastado por numerosos estudios. (Anexo 1).

Además, existe una demanda cada vez más creciente por parte del mercado de trabajo, de personas con altas habilidades comunicativas, sociales, habilidades en la resolución de conflicto, toma de decisiones y liderazgo.

Por todo ello se hace necesario, por un lado la concienciación y mejora del personal docente sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado y la puesta en práctica de ésta en el campo de la actividad docente; por otro lado debe haber una apuesta seria y eficaz en los centros educativos con programas que desarrollen los aspectos personales y emocionales del alumnado de una manera continua e integrada en el currículo.



Dimensión de la investigación

1.1. Perspectiva actual de los programas de educación emocional

EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES se llevan a cabo programas de desarrollo de habilidades sociales, con el fin de favorecer conductas prosociales y evitar conductas disruptivas, estos programas son puntuales, recogidos en los planes de atención a la diversidad. El desarrollo de la inteligencia emocional en España es teórica, ya que ni el sistema educativo ni el profesorado saben qué hacer ni cómo hacerlo, Fernández-Berrocal (2008). Aunque parece que hay buena intención de ir cambiando en la práctica, ya que Canarias será la primera Comunidad Autónoma en el 2015, que empezará a formar a los alumnos de primaria en Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA).

Para que los programas de educación emocional tengan unas consecuencias positivas y sean eficaces, el personal docente debe dominar las habilidades emocionales, afectivas y sociales para poderlas incenti-

var en el alumnado (Extremera & Fernández–Berrocal, 2004) recogido en Cabello, Ruiz-Arnada, y Fernández Berrocal, P. (2010).

El educando por otro lado debe conocer la importancia que tiene la parte emocional en sus vidas, así como deben ser conscientes que adquiriendo herramientas y entrenando habilidades sociales pueden mejorar no sólo su bienestar emocional sino también sus relaciones con los demás, esto además se puede ver reflejado en una mejora en los procesos cognitivos básicos, para de esta manera mejorar también su rendimiento académico.

Así pues, el objetivo último de este estudio es mejorar el desarrollo de la metaemoción, la capacidad para contemplar introspectivamente nuestros procesos mentales y para reflexionar sobre ellos como precedente al desarrollo de la Inteligencia Emocional, tanto del personal docente como del alumnado de secundaria.

1.2. Emociones

Como recoge Bisquerra (2012), el Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004: 97) define las emociones como una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales.

Para Bisquerra (2000: 63), “las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)”

Bisquerra (2009: 92-92), hace una clasificación de emociones, dividiéndolas en Primarias (miedo, tristeza, ira, asco y ansiedad), Sociales (vergüenza), Emociones Positivas (Alegría, amor y felicidad), Emociones Ambiguas (Sorpresa) y emociones estéticas (producidas por las manifestaciones artísticas). “las emociones son generadas por un tipo especial de actividad cognitiva, cuya función es evaluar los eventos externos en términos de su relevancia personal” (Aguado, 2005: 121).

Un aspecto importante que tenemos que aprender para reflexionar sobre nuestras emociones y empezar a regularlas es ser conscientes de que ocurren por algo, no nos encontramos tristes porque seamos tristes, existe un estímulo que nos provoca la tristeza, esta primera reflexión es fundamental para el metaconocimiento de nuestras emociones y la identificación y comprensión de las emociones de los otros.

Los procesos emocionales, provocan una manifestación conductual que está mediada por alguna forma de mecanismo desencadenador propio y que los estímulos que los activan constituyen sin duda estímulos desencadenadores innatos.

Según Del Abril, A., Ambrosio, E., De Blas, M^a. R., Caminero, A., García, C. y De Pablo, J.M. (2009: 175) basándose en la psicobiología las emociones facilitan la expresión de conductas biológicamente significativas: la alegría, la tristeza, el disgusto, la ira o la rabia y el miedo todo lo asociamos con determinados estímulos y situaciones y con respuestas conductuales específicas, además explica que los estados motivacionales alteran la probabilidad de determinados tipos de conducta no sólo porque favorecen la emisión de algunas respuestas e inhiben otras, sino porque modifican la capacidad sensorial y perceptiva haciendo que el organismo capte “mejor” determinados tipos de estímulos presumiblemente relevantes para la satisfacción de la motivación en cuestión.

Hacer una reflexión sobre las causas o motivos que provocan las emociones y la expresión de conductas como resultado de las mismas, permite regular nuestra conducta a objetivos más positivos: por ejemplo ante un insulto, que me ha motivado ira, porque mi cerebro a asociado ese insulto a una experiencia negativa, si reconocemos que el enfado provocará en mí una conducta agresiva, me serviría relativizar

ese estímulo del insulto, buscando causas que hayan provocado el mismo, al mismo tiempo que siendo consciente de mi estado emocional exaltado, considere que debería de utilizar alguna estrategia para bajar mi tensión emocional y reconsiderar una respuesta satisfactoria que sea positiva para mí y para mi relación interpersonal.

Biológicamente, la respuesta a los estímulos puede controlarse, el hipotálamo recibe gran parte de la información visceral procedente de los órganos internos del organismo (Del Abril, Ambrosio, De Blas, Caminero, García, y De Pablo, 2009: 289); esta información se transmite directamente hasta el hipotálamo y en menor medida a la amígdala, por los axones de las neuronas sensoriales viscerales de la médula espinal y de los núcleos viscerales del tronco del encéfalo, que la reciben desde el SNP, además recibe información como información olfatoria, información desde la retina, como señales visuales además de señales hormonales, y se convierte así en un centro fundamental para la coordinación del SN autónomo y del sistema endocrino y a través de ellos, controla funciones básicas que proporcionan un medio interno estable para el organismo y organiza comportamientos básicos para la supervivencia del individuo, como los de huida ante situaciones adversas, el ataque a posibles agresores, la alimentación o el comportamiento sexual; estas funciones de la amígdala están en conexión con el neocórtex, que ajustará la actividad cortical junto con la información sensorial recibida, para que se produzca una correcta interacción del organismo con el medio en el que se desenvuelve. Es en estos circuitos de asociación de la neocorteza, donde se unen los sistemas sensoriales, motores y de asociación, donde se producen los procesos psicológicos superiores (atención, percepción, planificación del comportamiento, memoria, lenguaje, escritura, razonamiento, toma de decisiones y en general lo que llamamos personalidad), Del Abril, A., Ambrosio, E., De Blas, M^a. R., Caminero, A., García, C. y De Pablo, J.M. (2009).

Por ello, es necesario para la regulación de la conducta, conocer los procesos que se producen en nuestro cuerpo y enviar a nuestro cerebro estímulos que regulen nuestras respuestas ante las emociones experimentadas, este proceso es lo que podemos llamar metaemoción.

Aun así el control y regulación de las emociones es difícil para Le Doux (1999), porque hay muchas más fibras nerviosas en el sentido de la amígdala al córtex que al revés. Este autor afirma que con una mayor conectividad entre la corteza y la amígdala cerebral, la cognición y las emociones podrían comenzar a trabajar conjunta y no independientemente.

El metaconocimiento de las emociones debe poner el énfasis en la importancia que tiene el ser consciente de lo significativo que es manejar nuestras emociones, y cómo ellas nos afecta en nuestra vida diaria, no sólo para nuestra mejora personal sino también para la mejora de las relaciones con los demás.

Muchos estudios recalcan la importancia que tienen los factores relacionales en la exclusión social. Los estudios sobre la exclusión realizados en el estado español tienden a considerar los factores personales y relacionales junto con los de empleo, vivienda, educación y salud fundamentales para la inclusión social. Pedro Cabrera (2001) en su obra “Un Techo y un futuro” también incluye factores de tipo relacional como causantes de la exclusión social.

1.3. Inteligencia emocional

Fue la teoría de la inteligencia múltiple de Gardner (1998, 2008, 2011), la que va a marcar el nuevo enfoque de la inteligencia, y se iniciará así el estudio en la inteligencia emocional. Gardner distingue actualmente ocho inteligencias: la académica, la lógica-matemática, la musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. Serán la inteligencia interpersonal e intrapersonal las que dan un cariz emocional y se empieza a hablar de competencias emocionales, y de un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural, incluyendo el establecimiento de relaciones positivas y la supresión de las perjudiciales (Repetto, 2003, 2009) que pueden denominarse “no académicas”.

Desde que en 1990 apareciera el concepto de Inteligencia Emocional en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer (1990), han aparecido más publicaciones que han terminado por globalizar este término, acuñando los componentes de la IE y los beneficios de la misma como parte del desarrollo integral de la persona.

Es a finales de la década de los 90 y principios del siglo actual cuando se empieza a llevar a cabo trabajos empíricos cuyos resultados querían determinar el gran beneficio de la IE sobre las personas.

Entre los trabajos sobre la IE, hay que destacar el más defendido y avalado empíricamente desarrollado por John Mayer y Peter Salovey (1997) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003), de cuya definición de la IE se destaca como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10). También se podrían citar otros estudios más recientes (Evans, 2002; Fundación Botín, 2008, 2011).

Dentro del contexto educativo, los trabajos empíricos más recientes se han centrado en mostrar que las carencias en las habilidades de IE afectan al alumnado dentro y fuera del contexto escolar, Ciarrochi, Forgas y Mayer (2006).

A raíz de las investigaciones empíricas en el contexto educativo han terminado por identificar cuatro áreas fundamentales en los que los alumnos con bajos niveles de IE tendrían problemas, Extremera y Fernández-Berrocal (2004):

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

1.4. Metaemoción

El término metaemoción fue acuñado por el psicólogo estadounidense John M. Gottman (1997) de la Universidad de Boston, que la definía como el conjunto de creencias, más o menos articuladas, que las personas abrigan con respecto a las emociones en general y a sus propias reacciones emocionales en particular. Las personas emplean estas creencias para orientarse en su mundo interno, dar sentido a sus actos y respuestas y, sobre todo, juzgar su propio desempeño y valor como seres humanos.

Al igual que con la metacognición que comprende dos dimensiones relacionadas entre sí: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición (Brown 1980,1987). El conocimiento de la cognición consta de tres elementos (Brown, 1987; Jacobs y Paris, 1987): el primero es el conocimiento declarativo, que es el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices y sobre los factores que influyen en nuestro rendimiento. El segundo elemento es el conocimiento procedimental, que hace referencia al conocimiento de las estrategias útiles. El tercer elemento es el conocimiento condicional, consiste en saber cuándo o por qué emplear una estrategia (Bruning, Schraw y Ronning, 2002: 129).

La metaemoción comprende por un lado ser consciente de nuestras emociones y de nuestras capacidades para regularlas, por ello al igual que la metacognición las personas deben reconocerse como personas emocionales e identificar lo que influye en su vida tales emociones, así como las estrategias existentes para mejorar el control de las mismas, y conocer también cuándo utilizar esas estrategias teniendo en cuenta las emociones de los demás.

Mayer y Salovey (1997) ya reconocían el metaconocimiento de las emociones como primer paso para la posterior reflexión y regulación de los mismos, para ello utilizaron uno de los instrumentos de auto-informe más usados para evaluar la inteligencia emocional el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Este instrumento permite evaluar la capacidad percibida de las personas para prestar atención a sus estados de ánimo y emociones, su capacidad para discriminar entre ellos, así como su capacidad para regularlos, Extremera y Fernández-Berrocal (2005).

El término metaemoción aparece en las teorías sobre la Inteligencia emocional cuando la describen Mayer y Salovey (1997) como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Según Mayer y Salovey (1997: 103) la regulación de emociones, conlleva un proceso reflexivo, al cual han llamado meta-regulación emocional, consistente en “la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como desagradables, y reflexionar sobre los mismos para descartar o utilizar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, englobaría la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican. Es decir, saber cómo calmarse o apaciguar a otra persona tras un arrebato repentino de furia, ser capaz de manejar la ansiedad de tu hijo ante la realización de un examen, tener la capacidad para animar o entusiasmar a tus alumnos con una propuesta de trabajo novedosa o hacerlos sentir más cautelosos o precavidos ante un trabajo más duro de lo que parece, es una destreza emocional compleja y una herramienta muy importante de influencia personal y social”.

Mayer y Stevens (1994), hablaban de la apertura a la experiencia emocional y la identificación de la misma como paso previo a considerar las estrategias de regulación de las emociones. Goleman (2008), habla de la toma de conciencia de nuestros estados emocionales como punto de partida para otras habilidades de la inteligencia emocional como el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales. Weisinger (2003), sugiere que para el desarrollo de nuestra autoconciencia, se pregunta: ¿Qué siento ahora mismo? ¿Qué quiero? ¿Cómo estoy actuando? ¿Qué valoraciones estoy haciendo? ¿Qué me dicen los sentidos?

La metaemoción podríamos definirla, como la conciencia por parte de la persona de las emociones sentidas, la persona reconoce sus estados de ánimos, la persona es consciente que ante estímulos el cuerpo experimenta ciertos cambios fisiológicos, que afectan a nues-

tra conducta. El metaconocimiento de las emociones, permite la posibilidad de reflexionar sobre las mismas, da la opción de ser consciente de las reacciones psicofisiológicas que provocan y por tanto da la opción a regular nuestros estados de ánimos para obtener una respuesta positiva que mejore nuestro nivel de bienestar intrapersonal e interpersonal. Al mismo tiempo, el propio conocimiento de nuestras emociones nos permite extrapolarlo a otras personas identificando emociones en otros, paso fundamental para poner en marcha habilidades socio-emocionales como por ejemplo la creatividad, el razonamiento, la solución de problemas y habilidades sociales como la asertividad, la empatía, la resolución de conflicto, el liderazgo y trabajo en equipo.

La metaemoción para el sistema emocional, así como la metacognición lo es para el sistema cognitivo, nos permite reconocer la importancia que tiene las emociones en nuestra vida diaria, y las ventajas de ser consciente de ello así como la posibilidad que tiene el ser humano de autorregularse emocionalmente.

Existen investigaciones que destacan que los niveles de autorregulación personal total, modulan la percepción del clima de convivencia escolar de los adolescentes, respecto de la incidencia de las conductas antisociales y académicas desadaptativas, a tenor de los efectos estadísticos encontrados, Fuente, Peralta y Sánchez (2009).

1.5. Programas de educación emocional

A raíz de la expectación creciente que entre el entorno educativo ha creado la últimas investigaciones, estudios y literatura sobre la inteligencia emocional, se han creado y se implementan en los institutos de educación secundaria obligatoria, programas educativos centrados en el desarrollo socio-emocional y en las habilidades sociales con un objetivo preventivo ante problemas que suelen aparecer en la adolescencia como consumo de drogas, embarazos en adolescentes, violencia escolar y de género, son intervenciones esporádicas, dónde prima más la transmisión de conocimientos de una manera objetiva, sin tener en cuenta la experimentación emocional e identificación de las propias emociones, que es la raíz de los preceptos de la inteligencia

emocional para poder desarrollar unas competencias emocionales dónde se procese la información emocional de manera eficaz.

La intervención educativa para el conocimiento de las emociones, debe centrarse en el descubrimiento por parte del alumnado de su sistema emocional, reconocer e identificar que su comportamiento y conducta están influenciados por sus estados de ánimos y por lo que experimenta emocionalmente en cada situación. Ser consciente de sus emociones, identificarlas y racionalizarlas le permitirá tomar decisiones ante estrategias a elegir para actuar en diferentes situaciones de una manera más eficaz y positiva.

La concienciación del alumnado y del profesorado sobre la importancia de mejorar sus competencias emocionales, la basaré en la formulación de la inteligencia emocional concebida en el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2000), los cuales consideran que los elementos de la inteligencia emocional como describe Rafael Bisquerra (2008) son:

1. Percepción emocional: las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a las emociones en uno mismo y en los demás, expresadas a través del lenguaje, la conducta, obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente así como la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.
2. Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sentidas se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.
3. Comprensión emocional: Consiste en comprender y analizar las emociones. Incluye la capacidad para dar nombre a las emociones, reconocer las relaciones entre estas y las palabras. Por ejemplo, la tristeza se debe a una pérdida. También incluye la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por

ejemplo cómo se pasa de la frustración a la ira, o del amor al odio.

4. Regulación emocional: Control de la emociones que incluye la habilidad para distanciarse de una emoción, la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten, etc.

Goleman (2008), considera que la inteligencia emocional consta de los siguientes elementos:

- Conocer las emociones propias.
- Manejar las emociones propias a fin de que expresen lo que se desea de forma apropiada, suavizando las expresiones de irritabilidad, etc.
- Motivarse a sí mismo, autocontrolar las emociones.
- Reconocer las emociones de los demás, siendo fundamental la empatía.
- Establecer relaciones con los otros, manejando adecuadamente las emociones propias y ajenas. Es la competencia social, la base del liderazgo y de la eficacia interpersonal.

Estos elementos recogen de manera general lo que se explicita con más detalle en los diferentes grupos de los que constan las competencias emocionales:

- Auto-conciencia emocional:
- Conocimiento ajustado de las emociones propias.
- Conocimiento de los valores y objetivos personales que guían nuestra vida.
- Habilidad para tener conciencia de los estados afectivos sentidos y así percibirlos con precisión, incluso los sentimientos inconscientes, que se harán conscientes mediante su atención selectiva.

- Habilidad para tener conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- Actitud de confianza en las respuestas emocionales propias.
- Destreza para denominar las emociones propias.
- Auto-regulación emocional:
 - Conocimiento correcto de las transiciones e interacciones entre las emociones, pensamientos y actuaciones.
 - Habilidad para adaptar las emociones propias a las diferentes situaciones, tales como la tolerancia a la frustración o el control de la impulsividad.
- Habilidad para pensar con claridad y concentración a pesar de las presiones emocionales propias o ajenas.
- Actitudes de confianza y respeto ante las emociones propias y ajenas y para admitir los errores, personales o de los demás.
- Destreza para afrontar las emociones negativas, regulando su intensidad y duración.
- Destreza para adaptar las respuestas emotivas a las circunstancias cambiantes del grupo o de la organización.
- Destreza para generar emociones y actitudes positivas y así poder gozar más de los diversos momentos de la vida.
- Auto-motivación personal:
 - Conocimiento de la teoría de la emoción.
 - Habilidad para estar orientado hacia las metas.
 - Actitud hacia el logro y la iniciativa.
 - Destreza para alcanzar los objetivos y exigencias personales, del grupo o de la organización.
- Empatía con los sentimientos de los otros:

- Conocimiento del abanico de posibilidades emocionales de los otros.
- Habilidad para percibir con claridad los sentimientos de los demás, a través de la comunicación verbal y no verbal.
- Habilidad para comprender los estados emocionales de los demás “desde dentro de ellos mismo”, logrando la “comprensión empática”.
- Habilidad para que los otros perciban esta “comprensión empática”.
- Actitudes de comprensión empática, de respeto y de confianza con las emociones ajenas.
- Actitudes de servicio ante las necesidades de los otros.
- Actitudes de comprensión empática ante la diversidad.
- Destreza para que los otros perciban nuestra comprensión empática con cualquier tipo de emoción que sientan.
- Competencias sociales:
 - Conocimiento de las habilidades sociales propias de cada cultura.
 - Habilidades para el liderazgo y la influencia en los otros.
 - Habilidades para la comunicación receptiva y expresiva.
 - Habilidades para el trabajo en equipo, la colaboración y el establecimiento de los aspectos comunes en las diferentes perspectivas.
 - Habilidades para dirigir el cambio, la mediación y la solución de conflictos.
 - Actitudes de asertividad, manteniendo un comportamiento intermedio entre la agresividad y la pasividad.

- Destreza para mostrar las habilidades sociales y favorecer el desarrollo social de los otros.

1.6. Modelos de intervención educativa en el ámbito de la metaemoción

Muchos estudios sobre la intervención con programas de aprendizaje emocional y social (programas SEL), han demostrado su efectividad en la promoción de conductas saludables en los alumnos (Güell-Barceló, 2000; Güell y Muñoz, 2003; Pascual, 2001; Medina, Rodríguez y Sevillano, 2003; Pelechano, 1996; Kazdin, 2000). Recientes estudios han abordado la importancia de la educación emocional también en la familia y en actividades extraescolares (Gottman, Katz y Hooven, 1996; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001; Pena y Repetto, 2008, Durlak, Weissberg y Pachan, 2010).

Los programas SEL están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional, desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Salovey y Mayer, 1990) y difundido con gran éxito comercial por Daniel Goleman en 1995 con su libro Inteligencia Emocional (Goleman, 2008).

Bajo la etiqueta de los programas SEL encontramos programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la IE, como la percepción, comprensión o regulación emocional, y aspectos más amplios y de orden superior vinculados con la personalidad como la autoestima, la perseverancia, la asertividad o el optimismo (Baron, Marea y Maurice, 2007).

Estos modelos de intervención se denominan Modelos mixtos y de habilidad.

Modelo mixto, con una visión más amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Goleman, 2008; Extremera y Fernández Berrocal, 2005).

El modelo de habilidad, es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer (1990) que conciben la IE como una

inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento, donde se describen cuatro habilidades básicas:

- La percepción emocional
- La facilitación o asimilación emocional
- La comprensión emocional
- La regulación emocional

Actualmente el desarrollo de programas en los que se trabaja la IE en las escuelas como parte importante en el currículo, se debe a dos razones.

Por un lado la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y por otro lado no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, se ha comprobado que el CI, no contribuye al equilibrio emocional ni a la salud mental, y son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

La importancia de intervenir desde los sistemas educativos en el desarrollo de la inteligencia emocional, viene acreditado por estudios actuales, dónde se apunta la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas de los factores emocionales con el rendimiento académico en el nivel universitario. Pérez, N., Castejón, J.L. (1997)

A pesar de la evidencias y estudios realizados sobre el beneficio que significaría para los alumnos (Anexo 1), introducir programas donde se desarrolle y trabaje de manera amplia la IE y las habilidades sociales que ayudan al ser humano a desenvolverse de manera eficaz y positiva ante los desafíos sociales y morales de la vida diaria, así mismo como a los beneficios que el bienestar emocional supone para el desarrollo integral del ser humano Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002), todavía los sistemas educativos se siguen rigiendo por una estructura jerarquizada de la enseñanza, donde los programas preventivos basados en las habilidades sociales son eventuales y no poseen continuidad a lo largo de todo el ciclo educativo.

Aun así según las investigaciones sobre la IE en España, aparte de clarificar su concepto y los modelos, así como de sus instrumentos de medida, con los resultados obtenidos en la utilización de la IE para el mundo educativo, pueden explicar que esta aporta un ajuste socioescolar en el alumnado, sobre todo en lo referente al rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como otras variables como el estrés y la ansiedad, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo y la madurez vocacional, por ello el mayor esfuerzo se centra en la formación del profesorado como paso previo para la intervención con el alumnado (Diekstra, 2008).

En 1994, se fundó el Collaborative for Academic, Social And Emotional Learning (CASEL), para potenciar la educación emocional y social en todo el mundo.

La relación entre el aprendizaje y las emociones ha sido ampliamente estudiada en relación con la motivación y la estructura de la inteligencia (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Eysenck, 1979; Stenberg y Yun Dai, 2004; Del Campo, 2002). La programación SEL se basa en el entendimiento de que el mejor aprendizaje surge en el contexto de las relaciones de apoyo que hacen que el aprendizaje sea desafiante, interesante y significativa.

Los programas de aprendizaje social y emocional empiezan en educación infantil y acaban en secundaria.

El programa identifica cinco conjuntos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y conductuales. Las definiciones de los cinco grupos de competencia para el alumnado son:

- **Conciencia de sí mismo:** La capacidad de reconocer con precisión las emociones y pensamientos y su influencia en el comportamiento. Esto incluye evaluar con precisión sus fortalezas y limitaciones, y posee un sentido bien fundado de confianza y optimismo.
- **Autogestión:** La capacidad de regular las emociones de uno, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye la gestión del estrés, con-

trolar los impulsos, la motivación de uno mismo, el ajuste y trabajar hacia el logro de metas personales y académicas.

- **Conciencia social:** La capacidad de ponerse en el lugar del otro y empatizar con otras personas de diversos orígenes y culturas, para entender las normas sociales y éticas de comportamiento, y reconocer la familia, la escuela y los recursos comunitarios y apoyos.
- **Habilidades de relación:** la capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y satisfactorias con los diversos individuos y grupos. Esto incluye la comunicación clara, la escucha activa, cooperando, resistiendo la presión social inadecuada, la negociación de los conflictos de manera constructiva, y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.
- **La toma de decisiones responsable:** La capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en la consideración de las normas éticas, los problemas de seguridad, las normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de las diversas acciones, y el bienestar de sí mismo y los demás.

Los estudios realizados para comprobar la eficacia de programas SEL/SFL en el período 1997-2007, Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) concluye que estos programas tienen efectos positivos sobre un número de resultados deseables, estos efectos incluyen: la mejora de las habilidades emocionales y sociales, actitudes positivas hacia uno mismo y los demás, reducción o prevención de la conducta antisocial y de los problemas y trastornos mentales y mejora del rendimiento académico. A corto plazo (hasta 6 meses), los principales impactos se comprueban en las habilidades emocionales y sociales, las actitudes hacia uno mismo, la conducta prosocial, los rendimientos académicos y la reducción de la conducta antisocial.



Procedimiento de la investigación

EL MARCO EXPERIMENTAL / EMPÍRICO tiene el objetivo de delinear los aspectos científicos y metodológicos del trabajo de investigación, caracterizando los ejes claves para la comprensión y la validación de la investigación. Para eso, se destacarán aquí el desarrollo de la investigación con todos los elementos que la componen.

Con este estudio pretendo obtener información que nos permita realizar el análisis de un contexto, obteniendo información de las necesidades que surgen del mismo, y ofertar un programa de intervención que cubra esas necesidades y carencias.

Partiendo de la importancia que tiene la orientación personal para el desarrollo emocional y la formación en competencias socio-emocionales, puesto que tiene un resultado positivo en el bienestar social y emocional de las personas que luego se ve reflejado en cualquier ámbito de la vida como es el personal, social, familiar, laboral etc.

La intervención tendrá un carácter evaluativo o de diagnóstico, basado en el principio preventivo y en la mejora de los objetivos educativos fundamentados en las variables psicosociales del alumnado como son: autoconocimiento, identificación de las emociones de los demás y en la regulación de las emociones, para crear un programa de mejora de habilidades sociales cuya base sea el desarrollo de la metaemoción.

2.1. Procedimiento metodológico

La investigación consiste en recoger información del alumnado con el fin de justificar la necesidad de intervenir con programas de desarrollo emocional y social para cubrir posibles necesidades.

La elección de la metodología de la investigación se basa en estudios recientes (Del Río, 2008; García, Pérez y Del Río, 2006; García, 2008; Gil, 2008; Navas, 2002)

Para el estudio se utiliza la triangulación metodológica utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas adecuadas en la investigación en Ciencias Sociales.

2.2. Hipótesis del estudio

El objetivo general de la investigación es mejorar el desarrollo de la metaemoción, la capacidad para contemplar introspectivamente nuestros procesos mentales y para reflexionar sobre ellos como precedente al desarrollo de la Inteligencia Emocional, tanto del personal docente como del alumnado de secundaria.

Se relaciona el rendimiento académico con el nivel de inteligencia.

Se relaciona un mayor interés por mejorar las competencias socio-emocionales de los alumnos cuanto mayor es el metaconocimiento de sus emociones.

Trabajar con el alumnado en la reflexión y concienciación de sus emociones, aumenta las posibilidades de interés por mejorar su desarrollo de la inteligencia emocional

Para comprobar esta tesis se trabajó con una muestra constituida por 13 alumnos de 3º curso de diversificación curricular, de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria, son alumnos con bajo rendimiento escolar, ya que tienen dificultades para poder obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se realizó una valoración inicial, otra durante el periodo de formación en educación emocional y una posterior.

También se recogió información de la documentación oficial del centro, y del personal educativo y técnico, para llevar a cabo el estudio del contexto y la visión de la realidad por parte de los agentes educativos.

2.3. Población y muestra

En el centro donde se realiza el estudio, IES Nicolás Estévez Borges, se imparte la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (modificación LOE de mayo de 2008 y LOMCE de 2013) y un Programa de Garantía Social, modalidad de Inserción Laboral, *Discapacitados Psíquicos* que se lleva a cabo fuera del recinto escolar en unas instalaciones cedidas por el Ayuntamiento de Icod de los Vinos debido a la falta de espacio existente en el recinto escolar.

El número de alumnos oscila entre 500 y 550, distribuidos en veinte o veintiún grupos.

Las expectativas de la mayoría de los alumnos cuando terminan la Educación Secundaria Obligatoria van dirigidas a continuar sus estudios en las distintas modalidades del Bachillerato o de Formación Profesional de Grado Medio en los otros institutos de esta zona, principalmente en el IES Lucas Martín Espino y en el IES San Marcos.

El grupo al que se le hace la intervención es un grupo de diversificación curricular, esta es un camino alternativo para cursar 3º y/o 4º de

ESO que se ofrece a aquel alumnado que presentan dificultades de aprendizaje generalizadas. El alumnado matriculado en los programas de diversificación curricular, tienen los mismos objetivos curriculares y horarios que el resto pero tienen una metodología y una organización de contenidos diferentes, además contarán con una atención más personalizada con el fin de que finalicen sus estudios. Los grupos de diversificación tendrán un máximo de 15 alumnos.

El total de alumnos y alumnas en España, en el curso académico 2009-2010 según el Instituto Nacional de Estadística, del porcentaje del alumnado que cursa programas de diversificación curricular en 3º y 4º curso de la ESO, corresponde a un 9% del alumnado, de los que el 11,5 % se encuentran matriculados en centros públicos, el 5,4 % se encuentra matriculado en centros concertados, y el 0,5% en escuela no concertadas.

Con la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de Mayo) se permite que se puedan incorporar los alumnos y alumnas a partir de tercero de ESO; asimismo, la nueva Ley incluye a aquel alumnado que después de cursar segundo no pueden promocionar a tercero, siempre que hayan repetido ya alguna vez en la etapa. Para entrar en estos programas primero deben agotar otras vías para superar las dificultades de aprendizaje: refuerzo educativo, adaptaciones curriculares o repetición de curso.

El equipo docente del centro donde curse el alumnado decide quién se beneficiará de un programa de diversificación curricular, esta decisión se toma en el curso anterior, después de realizar un diagnóstico de las dificultades que presenten, valorando su inclusión a estos programas.

Una vez tomada la decisión, irá acompañada de dos informes uno realizado por el equipo docente y otro por parte del miembro perteneciente al departamento de orientación del centro.

Posteriormente, el tutor o tutora y el orientador u orientadora, se reúnen con el estudiante o la estudiante y sus progenitores para informarles del programa y la conveniencia de cursarlo; por supuesto, esta propuesta no tiene carácter vinculante y la opinión del alumnado

y progenitores se tendrán en cuenta para la incorporación final o no al programa.

Una vez incorporado, la duración del programa es con carácter general de dos años, aunque para el alumnado que se integren en ellos después de haber cursado 4º de ESO se pueden establecer programas de un año; además, esta reducción del programa se puede hacer excepcionalmente cuando un alumno o alumna mayor de 17 años haya permanecido dos años en el tercer curso de ESO sin superarlo. Por otra parte, aunque en ningún caso se puede repetir el primer curso del programa, el segundo curso se puede prolongar un año más cuando se dé el caso de que haya finalizado el programa sin estar en condiciones de obtener el Título de Graduado en ESO, siempre que no haya cumplido los 18 años.

Respecto al personal docente que se encarga de impartir las clases específicas para el alumnado de los programas de diversificación curricular, generalmente se asigna un profesional para cada uno de los ámbitos, que normalmente forma parte del profesorado de apoyo integrado en los departamentos de orientación de los centros, o en caso de no estar disponible este personal, las clases son impartidas por el profesorado de cada departamento al que correspondan las materias.

El alumnado que superen todos los ámbitos y materias que integran el programa obtendrán igualmente el Título de Graduado en Secundaria.

La muestra son los 13 alumnos y alumnas que pertenecen al grupo de 3º de diversificación pedagógica asignado por el director y orientador del centro.



Instrumentos de la investigación

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN se ha designado basándonos en la teoría de la complejidad (*Complexity theory*) de David Byrne (Byrne, 1998), que preconiza la utilización de una diversidad de métodos complementarios para la investigación en ciencias sociales a fin de captar la complejidad de los fenómenos estudiados.

Así, partiendo del análisis de la documentación oficial del centro, se han utilizado métodos de investigación cualitativa, como entrevistas al orientador del centro y al profesorado y observación conductual de los alumnos, y métodos de investigación cuantitativa, como cuestionarios estandarizados (TMMS-24 y CEDIA), de elaboración propia y descriptivos (Vallés-Arándiga y Vallés-Tortosa, 1994), utilizando la triangulación en la interpretación de los resultados.

Los instrumentos se utilizaron durante todo el proceso y en cada una de las sesiones. Detallamos a continuación el contenido de cada uno de los instrumentos de investigación.

3.1. Documentación oficial del centro

De los documentos oficiales entregados por el centro obtengo información sobre:

- Características educativas y sociales del alumnado
- Información sobre el número de profesorado y alumnado del centro
- Estructura organizativa
- Control de aprendizaje
- Organización del profesorado

3.2. Entrevista al orientador

Al comienzo de la investigación, realizo una entrevista estructurada al orientador, para recoger información sobre las necesidades sentidas por el profesorado en relación a los recursos, y formación recibida para formar al alumnado en competencias socio-emocionales, y de qué manera se involucra en las necesidades socio-emocionales de sus alumnos y alumnas, así como el empleo o no de metodologías y actividades para desarrollar las competencias socio-emocionales del grupo.

Las preguntas realizadas son las siguientes:

1. ¿Considera que el centro posee de recursos suficientes y bien organizados para llevar a cabo la detención de necesidades de desarrollo emocional y la formación en competencias socio-emocionales?
2. ¿Piensa que el profesorado emplea en sus aulas diferentes metodologías y actividades para el desarrollo emocional del alumnado?
3. ¿El profesorado se involucra en las necesidades socio-afectivas del alumnado?

4. ¿Cree que el centro en general en los diferentes departamentos presta especial atención al desarrollo emocional del alumnado?

5. ¿Con qué frecuencia se organiza actividades con el alumnado que tengan que ver con algún aspecto de su desarrollo emocional, habilidades sociales, relaciones interpersonales?

Valoración de la entrevista:

De la información solicitada por el orientador en cuanto a recursos relacionados con la detención y desarrollo emocional se desprende que el instituto no tiene una relación de recursos organizados, por la falta de previsión para su utilización.

Aunque existe un interés por parte de los departamentos de que el profesorado introduzca metodologías y actividades para el desarrollo emocional del alumnado, parece ser más una intención de intereses que una realidad.

El centro y el profesorado se centran en aquel alumnado que tienen necesidades específicas o tienen alguna conducta desadaptativa que serán tratadas a posteriori siempre con un carácter reactivo.

El orientador destaca la falta de tiempo para implementar estos programas debido a la carga lectiva del profesorado, en sus áreas académicas, siendo programas esporádicos con objetivos específicos en el desarrollo de habilidades sociales que se programan a lo largo del curso académico.

3.3. Entrevista al profesorado

Se realizó una entrevista para que fuese contestada por el profesorado del alumnado que participó en la investigación, la entrevista se realizó a dos profesores del centro.

1. ¿Considera que el centro educativo posee de recursos para llevar a cabo la detención de necesidades de desarrollo emocional en el alumnado?

2. ¿Considera que usted en su práctica profesional como docente, posee la formación para desarrollar en su alumnado un adecuado desarrollo personal e interpersonal, o considera que debe de mejorar este aspecto?
3. ¿Utiliza en sus clases diferentes metodologías y actividades para poner en practicar el desarrollo emocional de su alumnado?
4. ¿Se involucra en las necesidades socio-afectivas de su alumnado, en el sentido de que si perciben que si alguno tiene dificultades para relacionarse con los demás, lleva a cabo una intervención en actividades para ayudarle a ser más participativo o participativa y a relacionarse mejor?
5. ¿Considera que el centro educativo da suficiente importancia al desarrollo personal y emocional de su alumnado, o se centra primordialmente en los resultados académicos?

Valoración de la entrevista:

De la entrevista a dos componentes del profesorado del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en el que se realiza el estudio, imparten 3º de la ESO, y entre sus grupos se encuentra el de diversificación curricular, se recoge que el profesorado tienen poca información sobre los recursos que posee el centro educativo para trabajar el desarrollo emocional de su alumnado.

Consideran que no poseen formación suficiente para desarrollar e implementar programas basados en la educación emocional, y consideran que debería de mejorarse la formación tanto teórica como en la práctica.

Aunque en clase se intenta guardar un buen clima, pero centrado en la consecución de objetivos académicos.

Atienden las necesidades individuales fuera de clase a través de los departamentos para una intervención individualizada, pero en el aula no hay intervenciones a nivel grupal para el desarrollo emocional del alumnado.

Destacan que el centro educativo se centra sobre todo en los objetivos académicos, y que los programas de desarrollo en habilidades sociales son esporádicos y temporales.

3.4. Aplicación de cuestionarios elaborados

Se les pasa al alumnado unos cuestionarios ya elaborados, perteneciente al Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales III de Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa (2012) que contiene el “Cuaderno de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos” con el que se obtiene información descriptiva sobre las habilidades sociales.

Con estos cuestionarios se trata de obtener información general del alumnado, que pueda orientar de alguna necesidad importante, relacionado a las competencias en habilidades sociales y así poder enfocar el programa de intervención.

Metodología de aplicación.

Antes de cada cuestionario se explica al alumnado como deben de ser contestados, el protocolo de estos cuestionarios es sencillo y recoge una vez sumando la mayoría de las contestaciones, una evaluación con una simple descripción según la mayoría de las repuestas efectuadas, permite además que pueda autoevaluarse.

En estos cuestionarios hay que tener en cuenta que la respuesta de la persona puede verse condicionada por la deseabilidad social.

Se pasan un total de 4 cuestionarios, en 2 sesiones diferentes, los cuestionarios y los resultados son los de la figura 1.



Figura 1: Habilidades sociales de los alumnos

3.5. Aplicación del CEDIA (Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia)

El cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia (CEDIA), (inglés, Méndez e Hidalgo, 2000), mide el nivel de dificultad en las relaciones interpersonales a nivel general y en cuatro sub-escalas: asertividad, relaciones heterosexuales, relaciones familiares, hablar en público y relaciones amistosas.

Es un cuestionario aplicable a adolescentes entre 12 y 18 años, con versiones separadas para chicos y chicas.

Está compuesto por 36 ítems, los cuales representan un amplio rango de relaciones y situaciones sociales con personas de diferente edad, género, nivel de autoridad y grado de conocimiento y confianza en diversos contextos: hogar, colegio, amigos, relaciones heterosexuales y situaciones de calle, comerciales y de servicios. Los adolescentes valoran cada ítem mediante una escala Likert de 5 puntos, de acuerdo con la dificultad que, generalmente, le supone cada situación y relación social (0=ninguna dificultad, 4= máxima dificultad). El CEDIA ofrece la posibilidad de obtener una puntuación total y una puntuación para cada una de las subescalas. El estudio de fiabilidad indica que el CEDIA posee una elevada consistencia interna ($\alpha=.91$).

Los resultados de este cuestionario (tabla 1), nos dicen que por un lado no hay diferencias significativas entre las dificultades de cada una de las escalas, aunque hay que destacar una diferencia más significativa, en las relaciones heterosexuales, y en las relaciones con amigos dónde las chicas tienen más dificultades, cosa que coincide con el índice de Fobia social que es más alto entre las mujeres adolescentes.

Tabla 1: resultados del cuestionario CEDIA

Puntuación total chicas 16-17años: 325/8	40,62 %
puntuación total chicos 16 años: 205/5:	41 %
Asertividad chicas:	43 %
Asertividad chicos:	44,80 %
Relaciones heterosexuales chicas:	48 %
Relaciones heterosexuales chicos:	37 %
Hablar en público chicas:	48,12 %
Hablar en público chicos:	42 %
Relaciones familiares chicas:	70,5 %
Relaciones familiares chicos:	67,80 %
Relaciones amigos chicas:	71,8 %
Relaciones amigos chicos:	58,80 %

Porcentaje de dificultad del alumnado

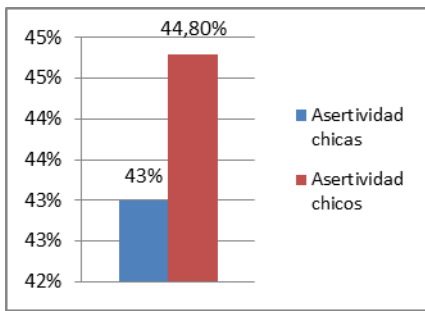


Figura 2: Asertividad

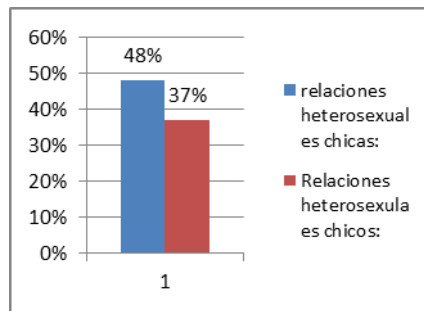


Figura 3: Relaciones heterosexuales

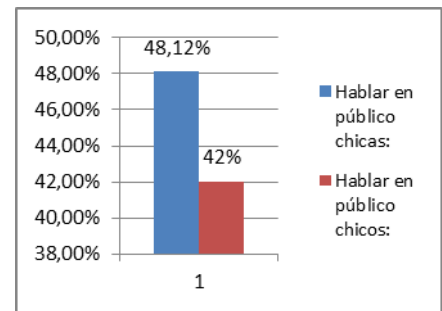


Figura 4: hablar en público

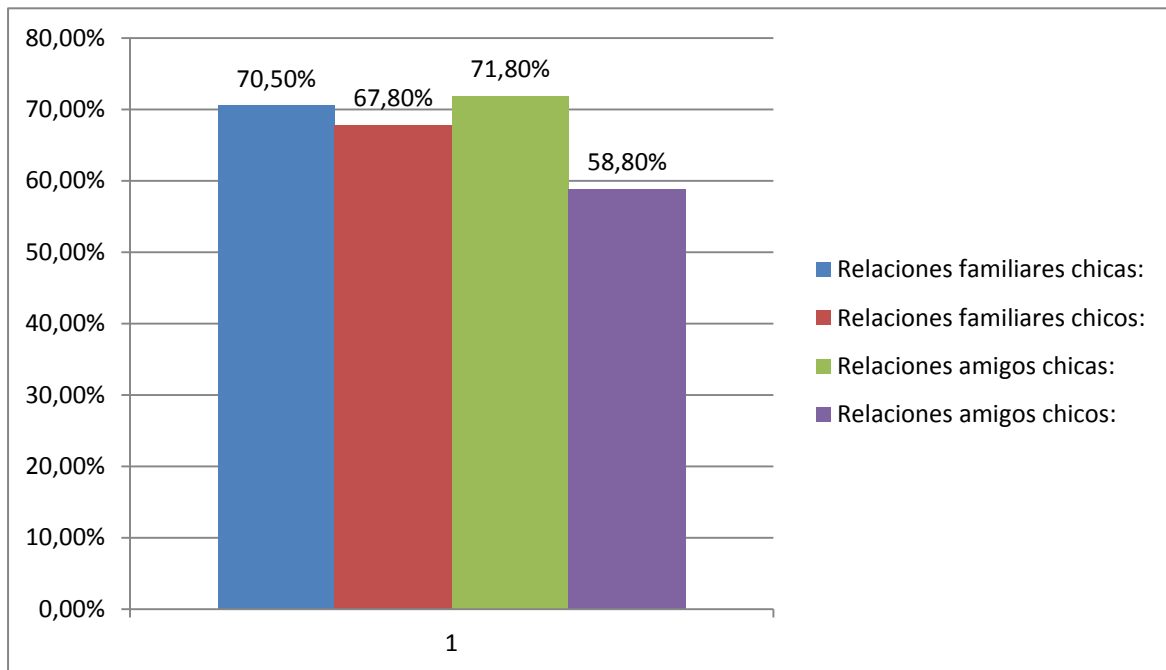


Figura 5: Relaciones familiares y relaciones amigos

En cuanto a la interpretación individual de los datos encontramos 5 sujetos con dificultades a la hora de desempeñar conductas asertivas (Figura 6).

En relación a las dificultades con las relaciones con el sexo opuesto (concertar citas, hacer cumplidos, conversaciones...) se encuentran 5 sujetos con puntuaciones por encima de la media (Figura 6).

En relación a las dificultades con el comportamiento a hablar en público, manifiestan dificultades 6 sujetos (Figura 7).

En relación al alumnado con dificultades en sus relaciones en el ámbito específicamente familiar contabilizamos 11 sujetos (Figura 7).

En relación a las dificultades con las relaciones con los amigos, expresión de agradecimiento, petición de disculpas y manejo de críticas con amigos de ambos sexos, tenemos a 8 sujetos con dificultades (Figura 7).

Según los resultados obtenidos, y a la vista de las dificultades encontradas en las relaciones interpersonales, se hace necesario plantear un programa de intervención dónde se trabaje las habilidades para mejorar las relaciones interpersonales, tanto las relaciones con los amigos, relaciones heterosexuales y relaciones con la familia.

Si comparamos lo datos de este cuestionario cuyas propiedades psicométricas detecta el nivel de dificultad que presentan el alumnado de estudio comprobamos las diferencias que existen entre los resultados obtenidos de los cuestionarios de autoevaluación donde el alumnado no encuentra grandes dificultades en el desempeño de competencias relacionales.

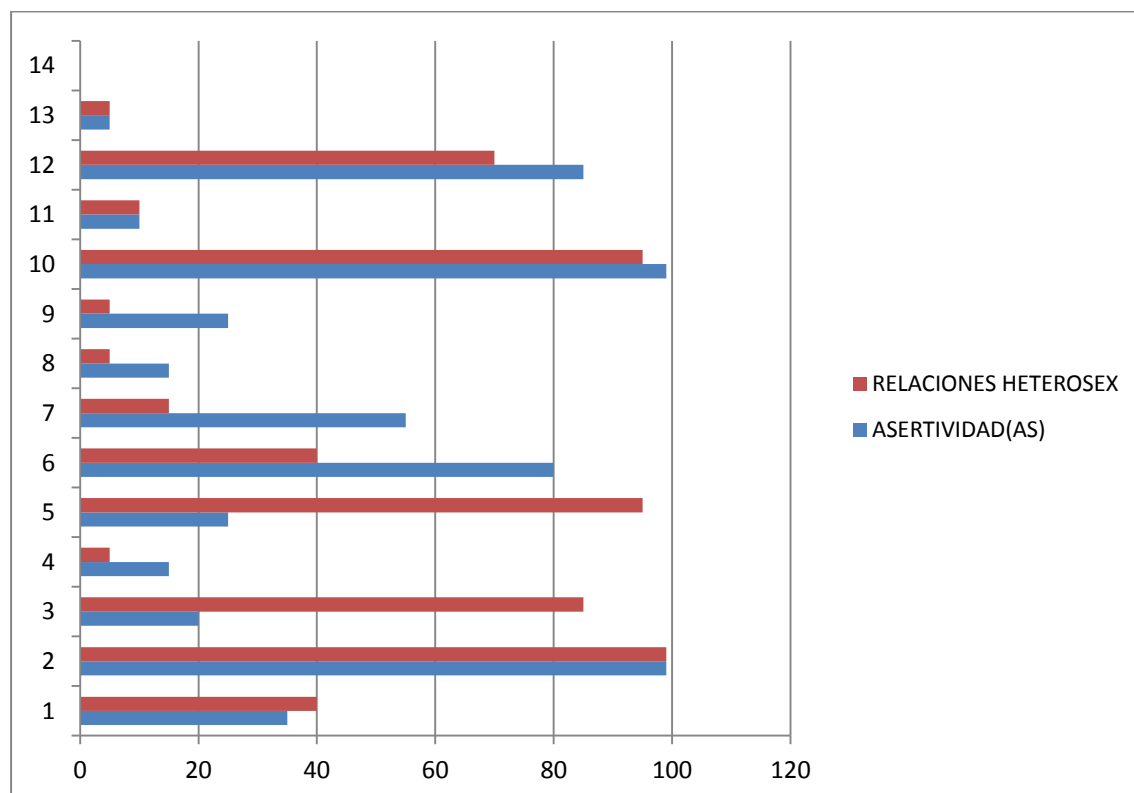


Figura 6: Dificultades individuales en las relaciones heterosexuales y asertividad

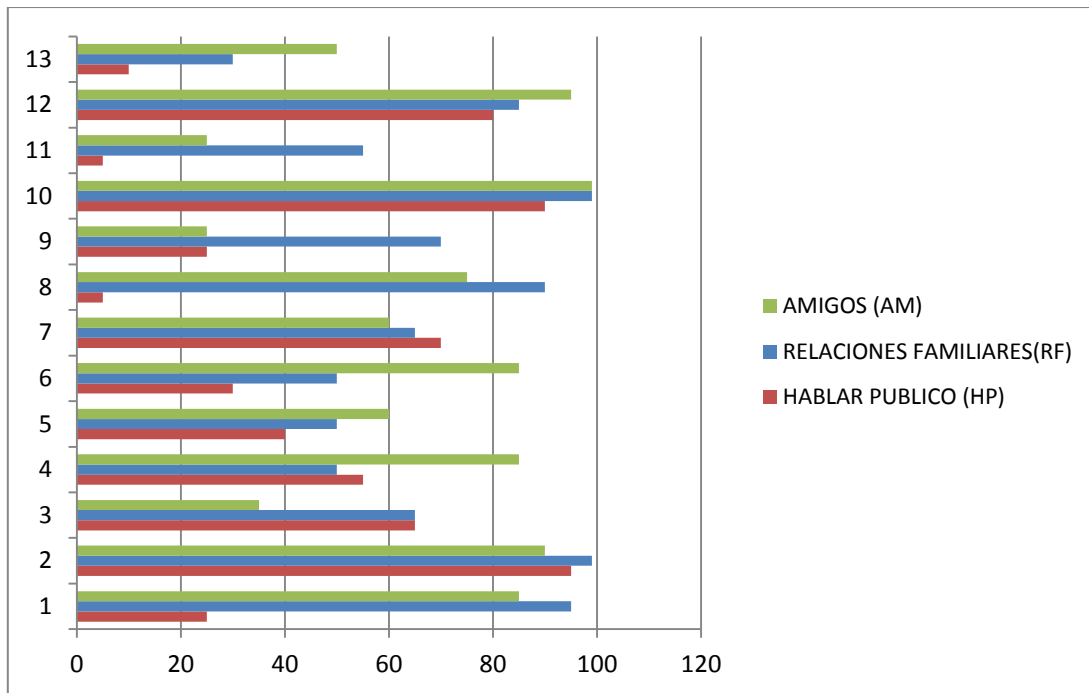


Figura 7: Dificultades individuales en relaciones con los amigos, familiares y hablar en público

3.6. Aplicación Escala TMMS-24

El instrumento utilizado para medir la Inteligencia emocional fue el TMMS-24, ya que permite conocer la Inteligencia Emocional Percibida (IEP). El TMMS-24 es una versión reducida del TMMS-48 realizado por el grupo de investigación de Málaga (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La escala TMMS-24 es un instrumento integrado por 24 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de inteligencia emocional percibida IEP. La escala está compuesta por tres sub factores:

Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de los estados de ánimo. Cada uno de estos sub factores se evalúa a través de 8 ítems. A los sujetos se les pide que valoren el grado en el que están de acuerdo con cada uno de ellos sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo). Estos ítems hacen referencia a los tres procesos de percepción, comprensión y regulación emocional:

- 1. Atención a los propios sentimientos: “Soy capaz de sentir y prestar atención a los sentimientos de forma adecuada” (Tabla 2).
- 2. Claridad emocional. “Identifico y comprendo bien mis estados emocionales”, (Tabla 3).
- 3. Reparación de los estados de ánimo: “Me preocupo por tener un buen estado de ánimo” (Tabla 4).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han encontrado en la escala una consistencia interna (α de Cronbach) de .90 para Atención, .90 para Claridad y .86 para Reparación. Igualmente, presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Atención = .60; Claridad = .70 y Reparación = .83). Como ocurre con la versión extensa, los tres sub factores correlacionan de forma apropiada y en la dirección esperada.

En el análisis de cada uno de los factores los resultados dados, para el factor de Atención son (Tabla 2):

-Para los chicos:

Encontramos que la puntuación media se encuentra en torno al valor 23 (22.8), por lo que tienen adecuada atención, esto es, son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada de manera general, aunque a nivel individual existen 3 alumnos de los 5 que debe mejorar su atención ya que prestan poca atención.

-Para las chicas:

Encontramos que la puntuación media se encuentra en torno al valor 24,6 con los que podemos decir que son capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, aunque hay que destacar que la puntuación es baja, esto es debido a que 3 de las 7 alumnas deben mejorar la atención ya que prestan poca atención.

En relación a los resultados del factor claridad (Tabla3):

-Para los chicos:

Encontramos que la puntuación media se encuentra en el 22,4, esto significa que deben mejorar su claridad, puesto que no comprenden bien sus estados emocionales.

-Para las chicas:

Tienen una puntuación media de 26, por lo que tienen una adecuada claridad, por lo que comprenden bien sus estados emocionales.

Los resultados del factor reparación (Tabla 4):

-Para los chicos:

La puntuación media es de 23,6 con lo que no llegan al límite de 24 que es adecuada reparación, por lo que no son capaces de regular los estados emocionales correctamente.

-Para las chicas:

La puntuación media es de 22,87 con lo que no son capaces de regular los estados emocionales correctamente.

Según estos resultados se desprende la dificultad que encuentra el alumnado en general para expresar los sentimientos de forma adecuada, comprender bien los estados emocionales y regularlos correctamente.

Tabla 2: Escala TMMS-24: Factor de Atención

Hombres		Mujeres	
Debe mejorar su atención: presta poca atención <21		Debe mejorar su atención: presta poca atención <24	24.6
Adecuada atención 22 a 32	22.8	Adecuada atención 25 a 35	
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33		Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36	

Tabla 3: Escala TMMS-24, Factor claridad

Hombres		Mujeres	
Debe mejorar su claridad <25	22.4	Debe mejorar su claridad <23	
Adecuada claridad 26 a 35		Adecuada claridad 24 a 34	26
Excelente claridad >36		Excelente claridad >35	

Tabla 4: Escala TMMS-24, Factor Reparación

Hombres		Mujeres	
Debe mejorar reparación <23	23.6	Debe mejorar su reparación <23	22.87
Adecuada reparación 24 a 35		Adecuada reparación 24 a 34	
Excelente reparación >36		Excelente reparación >35	

3.7. Aplicación de cuestionarios de elaboración propia, pre-intervención

Antes de la intervención del programa (Anexo 2), aplico a los estudiantes unos cuestionarios de elaboración propia, cuyo objetivo es tener información descriptiva sobre el nivel de conocimientos que tienen sobre las emociones, y de qué manera gestionan el control de

sus emociones en su vida diaria. El test lo aplico antes de cualquier formación en el aspecto emocional, para luego contrastar la información con los resultados obtenidos una vez realizado la intervención en educación emocional.

Los resultados globales son los siguientes, para cada una de las preguntas

P-1. ¿Podrías definir o contar a tus amigos o familiares como te sientes?

Sí	9
No	2
No sé qué contestar	2

P-2. ¿Cuándo estás enfadado, sabes reconocer que es lo que le pasa a tu cuerpo?

Sí	9
No	3
No sé qué contestar	1

P-3. ¿Cuándo te encuentras mal, estás enfadado o te sientes mal, sabes qué hacer para encontrarte mejor?

Sí	8
No	4
No sé qué contestar	1

P-5. ¿Qué emociones sabes identificar mejor en los demás?

Resultados	Mucho	Poco	Nada	No lo sé
Alegría	11	2	0	0
Tristeza	7	4	2	0
Enfado	8	4	0	1
Decepción	1	7	4	1
Amor	8	2	0	3
Miedo	3	7	2	1
Sorpresa	7	3	2	1

De los resultados se destaca:

Saben identificar mucho: Alegría, tristeza, enfado, amor, sorpresa.

Saben identificar poco: Decepción, miedo.

Se observa que el conocimiento que los alumnos piensan que tienen sobre el conocimiento de sus emociones y el control de las mismas, difiere de los resultados del TMMS-24, esto puede ser debido a la carencia en la formación en este campo, y un déficit a la autoconciencia de sus emociones.

En relación a las preguntas relacionadas en el interés por mejorar sus competencias emocionales, y de la dificultad sentida en relación a ella, los resultados contrastan con las preguntas anteriores, donde les gustaría tener más conocimientos en relación a la gestión de sus emociones, reconocen sentirse incómodos a la hora de expresar sus emociones a los demás, piensan que tienen que mejorar su autocontrol emocional, ya que esto les ayudará a mejorar (rendimiento académico, relación sociales, relaciones con la familia, sentirse mejor consigo mismo, y desempeñarse mejor en la resolución de conflictos).

Destaca la respuesta a la pregunta: las personas con más éxito son las que saben comunicarse mejor, las que tienen buenas habilidades so-

ciales y son respetuosas con las emociones de los demás, la mayoría de respuesta es que no.

P-4. ¿Te gustaría saber cómo encontrarte mejor cuando te encuentras triste, enfadado, con miedos, etc.?

Sí	10
No	1
No sé qué contestar	2

P-6. ¿Te cuesta o te sientes incómodo cuando hablas de emociones con los demás?

Sí	6
No	4
No sé qué contestar	3

P-9. ¿Piensas que tienes que mejorar muchos aspectos personales, como autocontrolar tus emociones como miedos, timidez, impulsividad, confianza, seguridad en uno mismo?

Sí	9
No	3
No sé qué contestar	1

P-10. ¿Piensas que si se mejoraran muchos aspectos personales como auto controlar tus emociones como miedos, timidez, impulsividad, confianza, seguridad en uno mismo, te serviría para mejorar en otros aspectos?

	Si	No	Puede ser
Rendimiento académico	4	2	7
Relaciones con los demás	6	3	3
Relación con mi familia	7	3	2
Sentirme mejor conmigo mismo	9	3	0
Actuaría mejor en situaciones difíciles (conflictos, tensión, enfados)	9	3	0

P-11. ¿Piensas que en la vida, las personas con más éxito son las que saben comunicarse mejor, las que tienen buenas habilidades sociales y son respetuosas con las emociones de los demás?

Sí	1
No	8
No sé qué contestar	3

En cuanto a las preguntas relacionadas con la oferta de su centro educativo referidas a las emociones, los resultados de las respuestas revelan un déficit sentido por parte del alumnado en relación a la formación recibida sobre el manejo de las emociones, y al interés por parte del alumnado de recibir formación emocional para mejorar su bienestar personal y su relación sociales

P-7. ¿Piensas que en el instituto te han enseñado o enseñan a manejar tus emociones, es decir a controlar tus impulsos, a mejorar tus estados de tristeza, a controlar situaciones difíciles o de tensión con otras personas?

Sí	1
No	12
No sé qué contestar	0

P-8. ¿Te gustaría que en tu instituto te enseñaran a conocerte mejor en tus emociones y poder controlarlos de manera que pudieras sentirte mejor y actuar mejor con los demás?

Sí	9
No	1
No sé qué contestar	3

3.8. Aplicación observación conductual

Esta actividad (Anexo 3), me permite obtener información de las conductas significativas tal y como sucede en su contexto, sobre las que centrar una observación más sistemática o un estudio más cuantitativo posteriormente.

Metodología:

Durante la aplicación de las actividades, participo de manera activa explicando el objetivo de la misma, aclarando algunos conceptos, y facilito y animo a la participación del alumnado, estableciendo la dinámica que permita llevar la actividad de tal manera que me permita extraer información en aquellos criterios establecidos. A la hora de

establecer las conductas de observación me he regido por las necesidades del centro en cuanto a obtener información del alumnado referente a las habilidades sociales (saber escuchar, respetar el turno de la palabra, saber disculparse, mantener una conversación).

La observación se hace en el transcurso de una actividad sencilla en la cual propongo al grupo varios temas de debate para discernir y compartir opinión entre todos.

Para ello determino las conductas a observar, y registraré en una lista de control, tanto su aparición como su ausencia (1: aparición; 0: no aparición), el período de observación será de 40', en el horario de tutoría, en gran grupo dispuesto en círculo y la realizaré en una sesión, las conductas a observar tienen que ver con las siguientes habilidades sociales:

- Conocer la participación del grupo
- Conocer la comunicación que existe entre los individuos del grupo
- Conocer las competencias en algunas habilidades sociales del grupo: saber escuchar, saber aceptar una crítica, saber disculparse, defender una opinión.

Objetivos de la actividad:

Los resultados que pretendo obtener con esta prueba es el nivel de competencia social del alumnado en situaciones de participación social.

Los sujetos competentes socialmente, son aquellos que tienen conocimientos de sus emociones, y son capaces de controlar y gestionarlas en situaciones de participación social.

El alumnado competente socialmente, en situación de participación social, practica la empatía, respetando turnos de palabras y escuchando activamente al otro.

La puesta en práctica de las habilidades sociales, es un aspecto más de la inteligencia emocional.

Conductas a observar relacionados con la Comunicación no verbal:

- Actitud activa, espalda recta, cabeza erguida, brazos y manos abiertas
- Titubeos, timidez a la hora de hablar con los compañeros o compañeras y expresar opiniones
- Risas o burla
- Ojos mirando a los compañeros o compañeras

Conductas a observar relacionados con la Comunicación verbal:

- Participación activa
- Disculpa ante la interrupción de un compañero o compañera
- Respeta el turno de palabra
- Mantiene un volumen y tono de voz participativo o participativa

Los resultados obtenidos a través de la sesión fue la siguiente (Anexo 3):

Se apuntaba con un 1 las conductas que aparecían en cada uno de los sujetos y con un 0 las que no.

Conclusiones:

Con la información obtenida, observo que no hay facilidad para la comunicación entre el grupo, no se respeta el turno de palabra y no hay disculpa pública cuando se pisa el turno; hay poca participación del grupo sólo son cinco los sujetos que participan y dan su opinión pero siempre mediando mi participación para que tomen la iniciativa. Los sujetos que hablan ante el grupo, no lo hacen con seguridad hay titubeos y desconfianza, el grupo en general habla durante la exposición con la persona que tiene al lado, e incluso manifiestan risas y algún comentario burlesco mientras otro sujeto está hablando. Asimismo observo que el alumnado no pone en juego las habilidades sociales, como saber escuchar, mantener una conversación, disculparse, entender los sentimientos de los demás.

Concreto en esta actividad que uno de los aspectos que se deberían de trabajar en este grupo serían las habilidades sociales, relacionadas con las relaciones interpersonales y de comunicación, la empatía, asertividad y la escucha.

Limitaciones:

La falta de sistematicidad en la observación con información que no puede ser cuantificada y validada, me obliga a recoger otras informaciones a través de pruebas estandarizadas.

3.9. Aplicación actividad de observación *role playing*

Realizo una actividad de *role playing* (Anexo 4), con dos objetivos:

Por un lado observo en la práctica, la puesta en escena de algunas competencias sociales para obtener así información sobre las conductas reales de todos los sujetos en situaciones simuladas. Para ello elaboro una actividad en la que en parejas o grupos de tres, interpretarán cada personaje que aparece en la historia, y que se encuentra en una situación de conflicto; Será el alumnado el que decida de manera libre y lo más real posible como actuarían si en la vida real, se encontrasen en esas situaciones.

Considero que es una oportunidad para conocer las posibles dificultades en relación a las habilidades de comunicación y resolución de conflictos; esta actividad permite ampliar información recogida en otros registros descriptivos además de permitir la participación activa del alumnado.

Objetivos de la observación:

Conocer las competencias en habilidades sociales como:

Habilidad para decir que no.

Habilidad para expresar una queja positiva, disculparse y pedir perdón.

Habilidad para convencer a otros, negociación.

Por otro lado, realizo una evaluación al alumnado antes y después de la actividad para comparar los resultados de la misma y en qué medida la actividad y la posterior reflexión sobre la misma, puede hacer considerar en el alumnado la importancia de trabajar aspectos relacionados con la inteligencia emocional (metaemoción).

Objetivos:

La actividad persigue que el alumnado comprenda y adquiera el siguiente conocimiento:

-Lo importante que es conocerse a uno mismo, conocer las limitaciones en la gestión de sus emociones.

-Comprender que el autoconocimiento personal y la gestión de las emociones se pueden mejorar y de esta forma solucionar mejor los conflictos.

-Es importante identificar y reconocer las emociones de los otros para resolver de manera positiva el conflicto.

Metodología:

Se dará una explicación previa de cómo se realizará la actividad, cuál será el papel de cada sujeto y permitir libertad para que cada grupo solucione el problema según lo harían ellos mismos en la vida real. Cada escenificación será decidida por cada grupo, obligando a la participación de cada sujeto en el papel de cada uno de los personajes que le corresponda y en el de los otros siendo decisión conjunta la representación final de la misma. La actividad se lleva a cabo delante de toda la clase y después de cada representación se pide al resto del grupo que den su opinión sobre la actuación de sus compañeros y compañeras y qué valoren la manera en la que el grupo ha ido resolviendo el conflicto propuesto, y también pueden aportar su propia alternativa a la resolución del conflicto.

Resultados:

-Observación en la práctica de las habilidades sociales del alumnado:

El registro lo hago de manera global, pero por falta de previsión en la elaboración de una escala, para tomar los datos de la actividad sólo

puedo apuntar datos de la utilización de forma general por parte del grupo de las diferentes habilidades sociales que se requerían para cada una de las escenificaciones y en la participación posterior del resto del grupo.

La complejidad que he encontrado a la hora de llevar a cabo esta actividad ha sido la recogida de datos, ya que no he realizado un registro de datos sistemático; no obstante me ha servido para observar la participación de los sujetos en la tarea y sus dificultades para expresarse delante del grupo, cuyos resultados han sido los siguientes:

Ficha 1

-Dar una negativa.

Pasos a evaluar:

1. Escuchar al otro, preguntar, aclarar la petición
2. Preguntar las ventajas e inconvenientes
3. Sugerir otras opciones alternativas
4. Pedir tiempo para pensarlo
5. Decidir lo que piensa uno de ello, distinguir las diferentes ideas
6. Decir lo que se piensa con claridad.

Grupo 1 (2 sujetos):

El primer grupo participa de manera activa, pero con inseguridad en sus escenificaciones no existe escucha activa, y no se llega al resultado esperado.

Grupo 2 (2 sujetos):

Este grupo son indecisos a la hora de escenificar la habilidad, no han utilizado correctamente esta habilidad, y el tiempo de duración ha sido corto con apenas 2 intervenciones por parte de cada uno.

Grupo 3 (2 sujetos):

Esta pareja participa de manera adecuada, utilizan la habilidad que se les había pedido, aunque la participación ha sido corta, con sólo 3 intervenciones por parte de cada uno.

Ficha 2

-Expresar una queja positiva.

Pasos a evaluar:

1. Expresar nuestros sentimientos de malestar o disgusto
2. Realizar una queja de forma positiva saber expresarla de manera asertiva
3. Preguntar sobre la opinión de mi queja

-Disculparse y pedir perdón.

Pasos a evaluar

1. Disculparse, compensar lo sucedido y no volver a repetirlo.

Grupo 4 (2 sujetos):

Este grupo tiene dificultad para expresar lo que se pide en la ficha, no hay comportamiento asertivo, y no hay acuerdo para cambiar la conducta perturbadora.

Grupo 5 (2 sujetos):

El grupo realiza adecuadamente la actividad pero falta el paso de la disculpa adecuada, no queda clara la situación de no volver a llevar a cabo la conducta disruptiva.

Ficha 3

-Convencer a los otros.

Pasos a evaluar:

1. Expresar adecuadamente porqué queremos convencer de algo
2. Decidir con claridad que queremos decir y cómo decirlo

3. Expresar los sentimientos y opiniones de uno
4. Preguntar a la persona qué piensa sobre el acuerdo
5. Escuchar las diferentes perspectivas
6. Agradecer la atención

-Negociación.

Pasos a evaluar:

1. Decir lo que pensamos sobre el problema
2. Valorar ventajas y desventajas
3. Sugerir un acuerdo que satisfaga a todos.

Grupo 6 (3 sujetos):

El grupo es capaz de llegar a un acuerdo pero no expresan con claridad las opiniones de cada uno, no utilizan todas las habilidades disponibles para que a través del diálogo se llegue a un acuerdo, se utiliza en algunos momentos conductas no asertivas e impositivas.

Grupo 7 (3 sujetos):

El grupo no lleva a cabo de manera adecuada la actividad, no hay participación por parte de los integrantes, y no muestran interés en la misma. Acaban realizando la actividad con poca participación y sin llevar a cabo ninguna habilidad social.

Valoración global del grupo:

El grupo en general no utiliza las habilidades sociales adecuadamente, es una competencia que hay que trabajar con ellos, y trabajar las habilidades de comunicación. Tampoco participan de manera voluntaria para dar una opinión sobre las actuaciones de los compañeros.

3.9.1. Valoración previa del alumnado

1. En una situación de conflicto, ¿sabes manejarte bien y salir airoso de las situaciones, sabiendo en todo momento cómo actuar y qué decir?

Sí	9
No	2
No sé qué contestar (N/C)	2

2. ¿Sabes dar una negativa, decir no, ante la exigencia de un amigo?

Sí	7
No	4
No sé qué contestar (N/C)	2

3. En discusiones entre varios compañeros ¿sabes mediar para que todos queden contentos?

Sí	2
No	6
No sé qué contestar (N/C)	5

4. ¿Crees que tienes en cuenta las emociones de los demás, en situaciones del día a día?

Sí	8
No	1
No sé qué contestar (N/C)	4

5. Ante situaciones de injusticia ¿sabes defenderte para que se respeten tus derechos, respetando los derechos de los demás?

Sí	6
No	2
No sé qué contestar (N/C)	5

6. Ante una situación de conflicto, te paras a pensar ¿cuál será la mejor manera de resolver esa situación? controlando tus emociones y también teniendo en cuenta las emociones de los demás, para llegar a una solución positiva para todos.

SI, normalmente pienso cuál es la mejor manera de actuar para que todos salgamos contentos	6
NO, actúo según intuición y normalmente a mi beneficio propio	6
NO SÉ QUE CONTESTAR, ni pienso, ni actúo no sé cómo resolver algunas situaciones y espero que alguien lo haga por mí.	1

3.9.2. Valoración posterior del alumnado

P-1. En una situación de conflicto, como en las que has actuado en el Role playing, ¿sabes manejarte adecuadamente, sabiendo cómo actuar y que decir en cada momento?

Sí	3
No	9
No sé qué contestar (N/C)	1

P-2. ¿Sabes dar una negativa ante las exigencias de un amigo, de manera que este no se incomode?

Sí	4
No	9
No sé qué contestar (N/C)	0

P-3. ¿Sabes mediar entre discusiones de amigos, de tal forma que todos queden contentos?

Sí	0
No	13
No sé qué contestar (N/C)	0

P-4. ¿Consideras que deberías de conocer mejor como gestionar tus emociones, y conocerlas mejor para no dejarte llevar por ellas, y tener más control sobre tus conductas?

Sí	12
No	1
No sé qué contestar (N/C)	0

P-5. ¿Crees que es importante, tener en cuenta las emociones de los demás, para comprender las situaciones conflictivas y buscar soluciones que beneficien a todas las personas que están en conflicto?

Sí	10
No	1
No sé qué contestar (N/C)	2

Conclusiones:

En los resultados del primer cuestionario, el alumnado parece conocerse bien, controlar las situaciones donde están implicadas las emociones; esto contrasta con los resultados del cuestionario después de la actividad en la que son más conscientes de sus limitaciones, y de lo importante que es en situaciones reales poner en práctica las competencias socio-emocionales. El alumnado ha reflexionado, y es consciente de que sus emociones y su autoconocimiento así como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y conocer las emociones de los demás influyen en el desarrollo del día a día.

También da a conocer las limitaciones del alumnado en la mediación del conflicto.

Con esta actividad, el alumnado reflexiona y experimenta la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en las relaciones con los demás, el alumnado descubre la importancia de gestionar sus emociones, y lo positivo de tener en cuenta las emociones de los demás. El alumnado pregunta por estrategias que le ayuden a desenvolverse en el día a día y le permitan mejorar a nivel personal y social.

3.9.3. Comparación de resultados

La comparación de los resultados pre- y post intervención está recogida en la tabla (ver Tabla 5).

Tabla 5: Comparación de resultados pre y post-intervención

	Pre	Post
¿Sabes manejarte bien y salir airoso?		
Sí	9	3
No	2	9
No sé qué contestar (N/C)	2	1
¿Sabes dar una negativa?		
Sí	7	4
No	4	9
No sé qué contestar (N/C)	2	
¿Sabes mediar?		
Sí	2	
No	6	13
No sé qué contestar (N/C)	3	
¿Tienes en cuenta las emociones de los demás?		
Sí	8	10
No	1	1
No sé qué contestar (N/C)	4	2

El análisis de esta tabla muestra que existe una diferencia notable entre la competencia metaemocional de los estudiantes antes y después

de la intervención. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 7,67, p < 0.01$)

emotab		/antes	/después	
$\chi^2 = 7,67628205128205$	Sí	26	17	43
$p < 0,1^{**}$	No	13	32	45
		39	49	88

3.10. Aplicación de cuestionarios de elaboración propia, post-intervención

Aplico a los sujetos un cuestionario de Elaboración Propia, tras la aplicación de varias actividades de educación emocional en las que entrenamos, la identificación de emociones propias y ajenas y trabajamos la asertividad como técnica para gestionar emociones.

El objetivo es que el alumnado, tras la aplicación del programa de educación emocional evalúe la actividad en relación a su utilidad para mejorar su desarrollo personal.

Los alumnos con la autoevaluación realizan una reflexión, sobre la importancia que tienen las emociones en sus vidas a nivel intra e interpersonal. Esta reflexión y conciencia de que sus emociones pueden modificarse y esto permitirá mejorar otros aspectos de su vida, es lo que permite el desarrollo de la metaemoción.

Resultados:

P-1 ¿Piensas que lo que hemos trabajado en clase te ha servido para conocerte mejor?

Sí	12
No	1
No sé qué contestar	

P-2 ¿Piensas que lo que hemos trabajado en clase te ha servido para conocer mejor a los demás?

Sí	11
No	1
No sé qué contestar	1

P-3 ¿Piensas que lo que hemos trabajado en clase te puede servir para relacionarte mejor con los demás?

Sí	10
No	2
No sé qué contestar	1

P-4 ¿Te gustaría aprender más sobre las emociones y cómo controlar y manejar tus estados de ánimo?

Sí	8
No	2
No sé qué contestar	3

P-5 ¿Te gustaría tener asignaturas que te enseñaran a conocerte mejor emocionalmente, conocer mejor a los demás emocionalmente y ayudarte a tener más confianza en ti mismo y en la relación con los demás?

Sí	11
No	1
No sé qué contestar	1

Conclusiones:

De las respuestas dadas al cuestionario se recoge, que lo que se ha trabajado en clase les ha enseñado a la mayoría a conocerse mejor, además de conocer mejor a sus compañeros.

La mayoría piensan que lo trabajado en clase les puede servir a relacionarse mejor con los demás, ya que son conscientes que es necesario trabajar aspectos emocionales, como la empatía, asertividad y habilidades sociales para tener unas relaciones sociales más satisfactorias.

A raíz de trabajar las actividades con el alumnado, éstos han desarrollado un mayor interés por saber más de sus emociones y aprender a gestionarlas, hasta tal punto que le gustaría recibir formación relacionados en ese tema como una asignatura más.

3.11. Evaluación del programa

Se le pasa un cuestionario, para que los alumnos evalúen las actividades llevadas a cabo durante las sesiones en las que hemos practicado la autoconciencia emocional, reflexión sobre las emociones y su gestión, y la identificación de las emociones en los demás, factores para trabajar la metaemoción. Los resultados son los siguientes:

¿Qué aspectos piensas que mejoran este tipo de actividades?

P-1. Permiten conocer mejor a mis compañeros (en lo personal)

Sí	10
No	1
No sé qué contestar	0

P-2. Permiten que me conozcan mejor y saber dónde están mis límites

Sí	9
No	1
No sé qué contestar	1

P-3. Permiten mejorar mis habilidades sociales y con ello mis relaciones con los demás

Sí	10
No	1
No sé qué contestar	0

P-4. Me pueden servir en mi día a día en las relaciones con los demás (amigos, compañeros, familiares)

Sí	8
No	1
No sé qué contestar	2

P-5. Permiten tener una mejor empatía

Sí	10
No	1
No sé qué contestar	0

P-6. Permiten darme cuenta de muchos de mis emociones y a partir de ahí poder mejorar en algunos aspectos como puede ser mi timidez, impulsividad, irritabilidad, desconfianza, etc.

Sí	8
No	1
No sé qué contestar	2

P-7: Te ha costado llevar a cabo esta actividad en qué aspectos

	Sí	No	No lo sé
Expresar lo que pienso sobre mis compañeros	3	8	
Expresar mis emociones sobre los demás	3	7	1
Agradecer las opiniones de los demás	3	7	1
Dar una crítica	4	4	3
Dar una opinión positiva, halago	4	7	
Creas que es positivo realizar estas actividades porque pueden mejorarte en lo personal	8	1	2

Conclusiones:

Mayoritariamente el alumnado considera que las actividades:

-Permiten conocer mejor a sus compañeros y compañeras personalmente

-Permiten que los demás puedan conocerlo mejor

-Permite la mejora de sus habilidades sociales y con esto las relaciones con los otros

-Permiten mejorar la empatía

-Permiten mejorar su metaemoción y con ello mejorar personalmente

-El alumnado considera que las actividades les ayudan a mejorar en el aspecto personal



Programa de orientación para el desarrollo de la competencia metaemocional

Justificación:

PARA EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN psicopedagógica, he tenido en cuenta dos aspectos, por un lado el interés del centro, concretamente del departamento de orientación en encaminar el trabajo en relación al desarrollo de las habilidades sociales, y por otro lado los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico nos permite completar la actuación en aspectos como la auto-conciencia emocional; auto-regulación emocional, autoeficacia y empatía con los sentimientos de otros completando así el grupo de conocimientos que delimitan la competencia emocional y el entrenamiento de la metaemoción.

Asimismo, se dedicarán unas orientaciones para los aplicadores del programa.

Por los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas del CEDIA y TMMS-24, debemos de ocuparnos de trabajar en las relaciones interpersonales, y en el desarrollo personal, con las pruebas de observación constatamos que existe dificultades a la hora de la comunicación, falta de cierta empatía, y de habilidades sociales por parte del grupo.

Introducción:

La orientación personal como actuación que atiende a todas las dimensiones del desarrollo del alumno, y cada vez más revalorizada la dimensión personal y emocional por los abundantes estudios que surgen en los que se relaciona el rendimiento académico con factores de personalidad. En los centros educativos se deben ir manejando herramientas de diagnóstico, materiales de intervención adaptado a los contextos y al alumnado y propiciar metodología dirigidas a conseguir contextos de participación, cooperación, intercambio y reflexión que permitan intervenciones conjuntas en pro de mejorar la educación emocional.

Es la intervención grupal a todo el grupo, no sólo a alumnos inadaptados lo que permite la transformación social que se anticipa a los problemas mediante programas de orientación grupales, convenientemente insertados en la vida cotidiana del aula e integrados en el currículo ya que favorece el desarrollo integral del alumnado y su adaptación personal, social, académica, afectivo y profesional.

Por todo ello la orientación según Sampascual, Navas y Castejón, (1999) debe de estar basada en los siguientes principios:

1. La orientación debe dirigirse a todos los alumnos y alumnas y no sólo a los que tienen necesidades educativas especiales.
2. La orientación debe ser continua y sistemática a lo largo de todo el proceso educativo.
3. La orientación educativa es una tarea interdisciplinar que implica a todos los miembros de la comunidad educativa.

4. La orientación debe atender a todas las necesidades de personalidad, afectivas, intelectuales, etc., y abarcar todos los aspectos del desarrollo.
5. La orientación ha de ser comprensiva con las diferencias individuales.

Objetivos:

Objetivos Generales

Desarrollar el conocimiento de las propias emociones

Potenciar las relaciones interpersonales

Mejorar la habilidad de comunicación

Objetivos Específicos

Adquirir conocimientos sobre las propias emociones

Identificar las emociones de los demás

Autorregular las propias emociones

Adquirir la importancia de solucionar conflictos adecuadamente

Desarrollar la competencia comunicativa

Desarrollar la capacidad de aceptar críticas y dar halagos

Desarrollar la empatía

Metodología

La aplicación más idónea es la grupal, según las actividades en gran grupo o pequeño grupo. El aula debe considerarse como un todo y debiéndose aplicar el programa al conjunto para el beneficio del

grupo y por ende el beneficio individual por las experiencias internalizantes de cada individuo dentro del grupo e intragrupo.

El programa se puede aplicar en las clases de tutorías, incluidas dentro del plan de acción tutorial, o insertadas en horario de cualquier asignatura.

Los profesionales que apliquen el programa serán el orientador o tutor dentro del horario de tutoría, o profesores dentro del currículo ordinario adaptando la programación del aula a las actividades del programa e insertándolas en los contenidos curriculares de la misma. Para ello los profesionales deben poseer la formación, actitud, iniciativa que un programa de estas características requiere, priorizando la indagación y creatividad de la enseñanza para la mejora integral de los alumnos. Las sesiones y actividades deben ser revisadas y preparadas antes de su aplicación.

El profesional debe favorecer la interacción didáctica, facilitadora de la comunicación, las vivencias y las maneras de generar el ecosistema del aula, y promover modos de enseñanza-aprendizaje autónomos, colaborativos y justificados. El profesional debe presentar el programa positivamente, de manera entusiasta, con confianza y empatía adecuada, utilizando un lenguaje apropiado a la edad de los participantes, y todas aquellas estrategias que le permitan un acercamiento al grupo, y se fomente la mayor participación de los jóvenes.

Actividades:

Las actividades que se llevarán a cabo irán orientadas a conseguir la práctica de la metaemoción, como medio para conseguir el desarrollo de la inteligencia emocional de manera consciente además del entrenamiento en las habilidades sociales propuestas; debe desarrollar el desenvolvimiento del alumnado en las competencias socio-emocionales y en crear un clima social en el aula de satisfacción y pleno desarrollo personal buscando situaciones de bienestar, empatía, asertividad, apoyo mutuo, confianza y respeto entre todos los compañeros.

La distribución y aplicación de las actividades deberán seguir las siguientes instrucciones.

Las instrucciones de las actividades se realizarán al comienzo de las sesiones explicando los objetivos de las mismas, el orientador, tutor o profesor debe de cerciorarse de que todo el alumnado entiende las habilidades que se pretende llevar a cabo, para ello el profesional se ayudará de descripciones, ejemplos, preguntas, incitaciones, explicaciones verbales sobre las conductas que van a poner en práctica. También puede utilizar técnicas como la discusión, el diálogo, el debate en grupo, la lluvia de ideas para aclarar los conceptos e ir introduciendo al grupo en la actividad, por lo que el profesional debe de adaptarse al lenguaje del adolescente, e identificar las características y peculiaridades del grupo para permitir la participación de cada uno evitando el ensimismamiento de los más tímidos, y la distracción de los más desatentos.

Se recomienda la técnica del modelado para que los sujetos observen la secuencia completa de conductas que integran una determinada habilidad interpersonal como una de las técnicas más apropiadas para el entrenamiento de las habilidades sociales, pudiendo ser representado por profesional o por algún miembro del grupo.

Se hace imprescindible la utilización de refuerzos para todas aquellas conductas que se vayan consiguiendo; utilizando el reforzador para incentivar a aquellos sujetos que no participan en el evento, y midiendo bien la frecuencia del reforzador para que siempre sea un incentivo deseable, así mismo durante todo el proceso es fundamental el feedback y la retroalimentación de información que reciba tanto el alumnado como el profesional; el alumno para el conocimiento en cada momento de lo que se pretende con la actividad y de cómo el sujeto o grupo está llevando a cabo la actividad, y por parte del profesional le servirá como método evaluativo de lo que el grupo está percibiendo correctamente o no, que conductas deben reforzarse, cuáles necesitan de más tiempo, en general de toda la información necesaria para continuar con el proceso o hacer las modificaciones oportunas. Se utilizará para una mayor motivación las contingencias de grupo.

La técnica del *role playing* y simulación de casos para escenificar y poner en práctica las habilidades sociales aceptables y las no aceptables y crear espacios de debate conjunto.

Será el profesional el que en cada momento sepa que técnica es más apropiada, buscando el beneficio del grupo, desde la mejora individual.

Las actividades se dividen en diversas sesiones en las que se trabajarán objetivos específicos.

Método:

Las sesiones del programa serán eminentemente prácticas. Constará de una breve explicación a nivel teórico de la habilidad o técnica que se pretende trabajar y se procurará el aprendizaje activo de los sujetos a través de ejercicios, simulaciones y debates.

Objetivo de las actividades:

El objetivo de las actividades es que el alumnado se familiarice con las emociones, de tal manera que vaya desapareciendo el pudor de expresarlas, que vaya entendiendo que es algo normal y natural, y que tanto las emociones positivas como negativas son legítimas en las personas, y siempre puede haber situaciones en nuestro día a día que nos hagan sentir mejor o peor, pero que identificando esas emociones nos permitirán regularlas para mantener las emociones positivas y minimizar las negativas.

Ver programa detallado (Anexo 2) titulado "Actividades de intervención en la orientación personal para el desarrollo de la metaemoción"

Evaluación del programa:

Evaluación por parte del alumnado de la hora de tutoría en la que se imparten el programa (Anexo 5)

Auto- Evaluación (Anexo 6) por parte del alumnado sobre su nivel de metaemoción: Este cuestionario se pasa antes de trabajar el programa

de intervención y después dónde se podría apreciar algunos cambios significativos en lo referente a la mejora de la inteligencia emocional.

Evaluación por parte de los profesionales que apliquen el programa (Anexo 7).

Directrices para el profesorado:

El profesorado tiene que recibir formación sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, para ello el centro educativo debe de tener entre sus prioridades que la formación continua de los profesores esté encaminada en que se especialicen en el tema de educación de emociones, educación en habilidades sociales y resolución de conflictos.

Debe ser una prioridad para el profesorado el bienestar personal y emocional del alumnado como base para la mejora del rendimiento académico y del clima en el aula.

Para llevar a cabo estos objetivos, el propio profesorado tienen que tener altas competencias socio-emocionales, una actitud proactiva y participativa con el alumnado, debe también de tener altas expectativas en la importancia del desarrollo de la metaemoción y esto es posible a través de la experiencia personal. Por ello el centro educativo dentro de su plan de atención a la diversidad debe incluir como objetivo prioritario, la formación del profesorado en programas de educación emocional y poner como objetivo específico la orientación personal del alumnado para el desarrollo de la metaemoción.

El profesorado debe tomar conciencia de la importancia pedagógica que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional en sus alumnos, reflexionar sobre los beneficios y consecuencias positivas de la inversión de tiempo y trabajo en este campo.

El profesorado se convierte así en un modelo tanto con sus actitudes como con su comportamiento.

Actividades diarias del profesorado:

- Preguntar cómo se encuentra el alumnado antes y después de clase
- Preguntar si alguien quiere expresar una queja, un malestar...
- Preguntar sobre los estados de ánimo ante los exámenes
- Saber crear un clima positivo ante situaciones de tensión, resolución de conflicto
- Introducir de manera natural, con confianza, cercanía y respeto las actividades del programa de intervención en la orientación de la mejora de la metaemoción.



Conclusión

EL OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN es mejorar el desarrollo de la metaemoción, la capacidad para contemplar introspectivamente nuestros procesos mentales y para reflexionar sobre ellos como precedente al desarrollo de la Inteligencia Emocional, tanto del personal docente como del alumnado de secundaria.

Se relaciona el rendimiento académico con el nivel de inteligencia emocional.

Se relaciona un mayor interés por mejorar las competencias socio-emocionales de los alumnos cuanto mayor es el metaconocimiento de sus emociones.

Trabajar con el alumnado en la reflexión y concienciación de sus emociones, aumenta las posibilidades de interés por mejorar su desarrollo de la inteligencia emocional

Para responder a las hipótesis del rendimiento académico, se ha podido comprobar a través de la medición de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales, que el alumnado con el que trabajamos que tiene un bajo rendimiento académico y dificultades en sus aprendizajes ya que se encuentra escolarizado en un curso de diversificación curricular, también tiene bajo nivel en competencias socio-emocionales, y bajos resultados en el TMMS-24 instrumento que hemos utilizado para medir la inteligencia emocional.

Queda reflejado en los cuestionarios con el alumnado, que el trabajar en actividades en las cuales se desarrolla el conocimiento de las emociones, aumenta el interés y la concienciación por recibir formación para mejorar la inteligencia emocional, aumenta el interés por mejorar su desarrollo personal, aumenta el interés por un mayor conocimiento de las emociones de los demás, y mayor interés por mejorar la gestión de sus emociones ya que relacionan la inteligencia emocional con un mayor bienestar personal y social que además influyen en otros aspectos como son el rendimiento académico.

El alumnado solicita desde sus experiencias significativas y su motivación una mejora de sus competencias socio-emocionales.

A raíz de la expectación creciente que entre el entorno educativo ha creado la últimas investigaciones, estudios y literatura sobre la inteligencia emocional, se han creado y se implementan en los institutos de educación secundaria obligatoria, programas educativos centrados en el desarrollo socio-emocional y en las habilidades sociales con un objetivo preventivo, ante problemas que suelen aparecer en la adolescencia como consumo de drogas, embarazos en adolescentes, violencia escolar y de género, son intervenciones esporádicas, dónde prima más la transmisión de conocimientos de una manera objetiva, sin tener en cuenta la experimentación emocional e identificación de las propias emociones, que es la raíz de los preceptos de la inteligencia emocional para poder desarrollar unas competencias emocionales dónde se procese la información de manera eficaz.

La intervención educativa para el conocimiento de las emociones, debe centrarse en el descubrimiento por parte del alumnado de sus estados emocionales, reconocer e identificar que su comportamiento y conducta están influenciados por sus estados de ánimos y lo que

experimenta emocionalmente en cada situación. Ser consciente de sus emociones, identificarlas y racionalizarlas le permitirá tomar decisiones ante estrategias a elegir para actuar en determinadas situaciones.

El Sistema Educativo debe permitir el desarrollo de la metaemoción del alumnado como mejora de su bienestar personal y social.

Esto es, ante un estado emocional el sujeto debe identificar lo que está sintiendo, debe ser consciente lo que influye ese estado emocional en su conducta y comportamiento y debe reflexionar sobre la capacidad que tiene para manejar esas emociones y gestionarlas de manera que obtenga un resultado positivo que le beneficie tanto a nivel personal como en sus relaciones interpersonales.

Por ello es importante que se trate el tema de las emociones en el contexto natural de la clase, en las relaciones espontáneas, en las interacciones del día a día.

Hay que permitir que el alumnado descubra la importancia de las emociones en sus vidas, el autoconocimiento y autoevaluación emocional, valore lo positivo de mejorar el aspecto emocional, en definitiva que adquieran el interés por el autoconocimiento y el aprendizaje de estrategias y habilidades que le permitan encontrarse mejor consigo mismos y en sus relaciones con los demás.

El estudio también ha recogido información sobre las dificultades que encuentra el profesorado para manejar emocionalmente a sus alumnos y crear un clima positivo en el aula, demandando más formación y práctica profesional en este aspecto.

Los profesionales tenemos el deber de mejorar las situaciones de las personas que tenemos bajo nuestra responsabilidad, e involucrarnos en una tarea que no se quede sólo en teoría y buenas intenciones. Nuestro trabajo tiene un fuerte componente humanista como profesionales de la educación y como agentes de cambio social, nuestro trabajo tiene que tender a mejorar situaciones, a proponer transformaciones en cualquier ámbito que mejore la calidad de vida de las personas con las que tratamos.

Por ello los profesionales de la educación deben de hacer una reflexión sobre sus motivaciones, valores, intereses y sentimientos, y de-

ben de tener una preocupación permanente, no es un trabajo en el que uno piensa en hacer un proyecto lo más perfecto posible para tener la aprobación de los demás. Los estudios, los proyectos, las investigaciones deben de realizarse pensando en las personas a las que van dirigidas, y en la mejor manera de satisfacer sus necesidades, y buscar aquellas metodologías, e instrumentos que puedan ayudarnos para ofrecer las soluciones más factibles y comprometidas a los problemas. Es intolerable que en una institución escolar, con alumnos que están en pleno desarrollo de su personalidad, que están modelando sus conductas, sus hábitos, sus actitudes, sus sentimientos y emociones... no se tenga el interés de trabajar este aspecto, y se vuelquen en la formación académica dejando la oportunidad de formar sujetos más hábiles sociales y emocionalmente, que le permitan una mayor satisfacción vital y unas experiencias de las que aprender de forma autónoma para su futura madurez.

Es por tanto la responsabilidad de los profesionales y responsables de la educación el realizar un diseño de intervención psicopedagógico atendiendo a las informaciones obtenidas a través de la fase de recogida de información, por ello es importante la interpretación de los datos, y atender a aquellos aspectos que mejoren el desarrollo emocional del sujeto y al mismo tiempo que le sea de utilidad en su vida y en el entorno que le rodea.

Es poco eficaz para cualquier sistema educativo centrarnos sólo en valorar las competencias socio-emocionales del alumnado sin necesidades educativas especiales.



Bibliografía

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ballester, R y Gil, M^a. (2002). *Habilidades sociales: Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Baron, R., Marelle and Maurice, J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: British Library.
- Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (coord.); Punset, E.; Mora, F.; García Navarro, Esther; Lopez-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 adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

- Brown, A. L. (1980). "Metacognitive development and Reading". En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds), *Theoretical issues in Reading comprehension* (pp. 458-482). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bruning, R; Schraw, G. y Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza editorial
- Byrne, D. (1998) *Complexity Theory and Social Sciences*. New York: Routledge.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(1)(41-49)
- Cabrera, P.J. (2001). *La acción social con personas sin hogar en España*. Madrid: Cáritas Española.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2004). *Prácticas de Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson educación.
- Ciarrochi, J., Forgas J.P. y Mayer J. D. (Editors) (2006). *Emotional Intelligence in Everyday life*. New York: Psychology Press
- Clouder, C. (2008). Introducción a la Educación Emocional y Social. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp.17-42). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Del Abril, A., Ambrosio, E., De Blas, M^a. R., Caminero, A., García, C. y De Pablo, J.M. (2009). *Fundamentos de Psicobiología*. Madrid: Sanz y Torres
- Del Campo, M^a (editora) (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica Vol.I* Madrid: Sanz y Torres.
- Del Río, D. (2008). *Métodos de investigación en educación. Proceso y diseños no complejos. Vol. I*. Madrid: UNED

Delors J. (1991) *La educación encierra un tesoro: compendio. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: UNESCO

Diekstra, R.E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp.268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., 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.

Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: plaza Janés

Evans, D. (2002). *Emoción: la ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 6, Nº 2, 2004. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (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.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001) *Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* Málaga: Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga

Eysenck, H. (1979). *The structure and measurement of intelligence*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin and Heidelberg.

Fernández-Berrocal, P. (2008) La educación Emocional y Social o las habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. Informe de los Países Bajos. En: Fundación Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis*

Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. Santander: Fundación Botín.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 1-6.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*. N°332 (97-126)

Fuente, J. de la, Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*. Vol. 21, n°4, pp. 548-554

Fundación Botín (2008). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. Santander: Fundación Botín.

Fundación Botín (2011). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2011. Santander: Fundación Botín.

Gadner, H. (2008) *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

Gadner, H. (2011). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Galvis Ortiz, L. (2007). *Las Niñas, los Niños y los Adolescentes, Titulares Activos de Derechos*. Bogotá: Ediciones Aurora.

García, J. L. (2008) *Métodos de investigación en educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid. Uned

García, J.L., Pérez, R. y Del Rio, D. (2006). *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid: Dykinson

Gardner, H. (1998). A multiplicity of Intelligences. *Scientific American*. 9; 4: 19-23.

Gil, P. (2008). *Métodos de investigación en educación. Análisis multivariante*. Vol. III. Madrid. Uned

- Goleman D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos
- Gottman, J.M. (1997) *Raising an Emotionally Intelligent Child. The Heart of Parenting*. London: Simon & Schuster
- Gottman, J., Katz, L., y Hooven, C. (1996). *Meta-emotion: how families communicate emotionally, links to child peer relations and other developmental outcomes*. Mahwah, N.J.: Lawrence-Erlbaum
- Güell, M., Muñoz, J.(Coords.) (2003). *Educación Emocional. Programa para la educación secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Güell-Barceló, M., Muñoz-Redon, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Inglés, C.J., Xavier, F. e Hidalgo, D. (2000). “Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia”. *Psicothema*. Vol. 12, nº3, pp. 390-398
- Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987): “Children’s metacognition about Reading: Issues in definition, measurement, and instruction” *Educational Psychologist*, Vol. 22, 3-4, pp. 255-278
- Kaplan, L.J. (1984). *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D. y Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373
- Medina, A; Rodríguez, J. L. y Sevillano, M^a L. (2003). *Diseño, desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones educativas, TOMO I y II*. Madrid: Universitas.

- Mora, F. Sanguinetti, A.M. (1997). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial
- Navas, M^a. J. (2002). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: Uned
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (compilación) (1994). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza psicología.
- Pascual, M. (Coord.) (2001): *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: praxis.
- Pelechano, V. (director) (1996). *T^a mínimas y programas de intervención*. Valencia: PromoLibro.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, 400-420
- Pérez, N., Castejón, J.L. (1997) Relaciones entre la Inteligencia Emocional y El Cociente Intelectual con el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, Vol.9, n° 22 consultado en:
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>
- Quiles, M^a. N., Marichal, F. y Betancort, V. (2003). *Psicología Social: Procesos intrapersonales*. Madrid: Pirámide
- Quiles, M^a. N., Morera, M^a. D. y Rodríguez, R. (2009). *Psicología Social: Procesos interpersonales*. Madrid: Pirámide
- Repetto, E. (2003). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Vol. 1 y 2. Madrid: UNED
- Repetto, E. (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

- Salovey y Mayer (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211
- Stenberg, R. y Yun Dai, D. (2004). *Motivation, emotion and cognition. Integrative perspectives on Intellectual functioning and development*. New Jersey: Mallory International
- Trujillo Flores, M. M. & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25, 9-24.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa C. (1994). *Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (III): nivel óptimo, Educación Secundaria Obligatoria, BUP, FP... / Madrid: EOS, D.L.1994*
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2012). *Método ESO. 2ª edición*. Madrid: Promo Libro
- Weisinger, H. (2003). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid: Suma de Letras
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Borrador, 28 de mayo, pág. 42
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, Vol. 17, No.3, pp. 247-272

Recursos audiovisuales:

- Punset, Eduard (2013). “Redes el aprendizaje social y emocional: La habilidades” (26 Mayo 2013), visitable en:
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-aprendizaje-social-20130526-2130-169/1839588/>



Índice de tablas y figuras

Lista de tablas

Tabla 1: Resultados del cuestionario CEDIA

Tabla 2: Escala TMMS-24, Factor de Atención

Tabla 3: Escala TMMS-24, Factor claridad

Tabla 4: Escala TMMS-24, Factor Reparación

Tabla 5: Comparación de resultados pre y post-intervención

Lista de figuras

Figura 1: Habilidades sociales de los alumnos

Figura 2: Porcentaje dificultad del alumnado en asertividad

Figura 3: Porcentaje dificultad del alumnado en relaciones heterosexuales

Figura 4: Porcentaje dificultad del alumnado para hablar en público

Figura 5: Porcentaje dificultad del alumnado en sus relaciones familiares y relaciones con los amigos

Figura 6: Dificultades individuales en las relaciones heterosexuales y asertividad

Figura 7: Dificultades individuales en las relaciones con los amigos, familiares y para hablar en público



Anexos



Anexo 1

Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo

Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo
Fuente: Trujillo Flores, M. M. & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 25, 9-24.

Ámbito de investigación	Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
AJUSTE PSICOLÓGICO	Fernández-Berrocal, Alcalde y Ramos (1999)	Medida de Autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja claridad y reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. Mayor IE en mujeres que en varones
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes adolescentes australianos	Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional
	Ciarrochi, Chan y Caputi (2000)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajo de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos afrontamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresarse como menos amenazantes.
	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: <i>Traxx</i>	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE (claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente.
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos.
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menos síntomas de depresión y desesperanza..

Ámbito de investigación	Fuente	Instrumento	Muestra	Resultados
RENDIMIENTO ESCOLAR	Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (en revisión)	Medida de autoinforme: <i>Trait-Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a pensamientos intrusivos; justamente los que presentaron menores síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico.
	Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper	Medida de autoinforme: <i>Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año.
	Barchard (2000)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	Controlando habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales.
	Extremera y Fernández- Berrocal (en prensa)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.
	Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana.
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Brackett y Mayer (en prensa)	Medida de habilidad: MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones negativas con los amigos.
	Maldonado y Extremera (2000)	Medida de autoinforme: <i>Trait Meta- Mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes españoles de ESO	Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.



Anexo 2

Actividades de intervención en la orientación personal para el desarrollo de la metaemoción

1. Desarrollo de las emociones

Instrucciones para el profesorado:

El profesorado, tutor/a u orientador/a deberá de dar una explicación de lo que son las emociones, la importancia que ejerce las emociones en nuestra conducta, y cómo identificar los síntomas que provoca las emociones.

Objetivo: Que el grupo tenga una idea de todas las posibles emociones y sentimientos que puede tener el ser humano, sepan reconocer sus emociones y los sentimientos de los demás.

“Conocimiento de las emociones”

Temporalización: 10 ‘

Metodología: En gran grupo, a través de la técnica torbellino de ideas el alumnado irán nombrando todas aquellas emociones que conozcan, al mismo tiempo definir las para que no haya duda de su concepto Ej. “tristeza, aburrimiento, celos, cólera, alegría...”

“Identificación de las emociones”

Temporalización: 10 ‘

Metodología: En pequeños grupos de 3 sujetos, deberán de elegir entre las emociones y sentimientos de la actividad anterior aquellos que le identifiquen según la idea que tiene cada sujeto de sí mismo y elegir al mismo tiempo una emoción que identifique al otro. Posteriormente se leerá en voz alta al resto de los grupos sus elecciones. Es importante el debate que se crea entre el alumnado, se busca la participación de todos los sujetos dentro de su grupo, la divergencia en cuanto a diferencia en las personalidades.

“Reconocimiento de las emociones”

Temporalización: 10 ‘

Metodología: Con el mismo número de grupos y organización de la actividad anterior, el profesorado a través de preguntas entre grupos, debatirán si reconocen y están de acuerdo con la definición e identificación de las emociones que han hecho cada uno de los grupos.

Se persigue el acuerdo y el trabajar sobre el conocimiento de los sentimientos y de las emociones tanto propias como ajenas.

Los minutos restantes se dejarán para aclarar conceptos que se han trabajado, dudas del alumnado, la importancia del conocimiento de nuestras emociones y el ponerse en el lugar del otro, y también es recomendable realizar ejercicios de relajación y respiración. En las cuá-

les el alumnado piensen en aquellos momentos en los que ellos identifiquen que han perdido el control de sus emociones y piensen que respuestas deberían de ser las correctas para el control de las mismas.

“Me conozco”

Temporalización: 20’

Metodología: individualmente, los sujetos responderán a las siguientes preguntas

¿Qué siento en mi cuerpo cuando estoy feliz?

¿Qué siento en mi cuerpo cuando estoy enfadado?

¿Qué siento en mi cuerpo cuando estoy triste?

Se insta al alumnado a que lleve un registro en el día a día y que identifique los síntomas que tiene su cuerpo cuando sienta que está feliz, enfadado o triste.

“yo y mis emociones”

Temporalización: 10’

En gran grupo, se da la opción al alumnado que elija entre lápices de colores uno de ellos, según se asemeje a su estado de ánimo actual y explique el por qué ha elegido ese color. Se intenta realizar esta actividad muy a menudo, para que el alumnado aprenda a identificar sus emociones, vea la variabilidad de las mismas, y además sepa expresarlas.

“Qué debería de mejorar”

Temporalización: 20’

Metodología: Individualmente, el alumnado debe pensar y escribir que actitudes en relación a sus emociones y a su estado de ánimo qui-

siera mejorar. Posteriormente tras la reflexión debe escribir qué hacer para mejorar su estado de ánimo. En gran grupo, se expresa los estados de ánimos que les gustaría mejorar y se debate la manera más acorde para afrontar las situaciones de forma que se minimicen las consecuencias negativas resultante del estado de ánimo (ejemplo ante un enfado, ante un estado de nerviosismo, timidez...).

El profesorado debe de dar técnicas para que sus alumnos y alumnas sepan cómo calmar esos estados de ánimos.

“Situaciones complicadas”

Temporalización: 10’

Metodología: En grupo de 2-3 sujetos, deben realizar una lluvia de ideas dónde se recojan aquellas situaciones del día a día, con los compañeros, amigos, familiares, en la calle, que puedan ocasionar un cambio repentino de nuestro estado de ánimo. Por ejemplo, un atropello en la calle, alguien que se cola en la fila del cine, un compañero que te empuja, tus hermanos que te insultan, alguien que te ridiculiza delante de un grupo de gente, tu pareja que te deja...

En gran grupo se expone la lluvia de ideas y se relaciona con las posibles emociones que tendríamos en esas situaciones así como las reacciones fisiológicas que ocurren en nuestro cuerpo.

“Mis emociones me equivocan”

Temporalización: 15’

Metodología: En gran grupo el profesorado debe exponer situaciones con las que podríamos tener 2 versiones del mismo hecho.

Por ejemplo: Si vemos a nuestra pareja hablando con otra persona en algún sitio apartado. Si nuestro/a profesor/a entra con cara muy enfadada en clase. Si un niño/a pequeño/a está llorando. Si algún amigo/a está irascible y algo antipático/a.

La actividad consiste en darnos cuenta que ante una situación puede haber varias explicaciones, y la importancia de conocer que puede estar pasando en la otra persona para que su comportamiento sea de determinada manera.

2. Empatía. Conocer e identificar los sentimientos de los demás

Objetivo: Dentro del desarrollo del conocimiento de las emociones es importante entrenar la empatía y ponerse en el lugar de otra persona, el profesorado deberá de argumentar la importancia de la empatía que consiste en conectar de forma sincera y correcta con los sentimientos de la otra persona. El reconocimiento de las emociones en los/las demás es fundamental para mejorar las relaciones sociales.

“Situaciones reales”

Temporalización: 20’

Metodología: En gran grupo, el profesorado deberá de argumentar la importancia de la empatía, para ello introducirá al alumnado en situaciones reales, y deben entender las emociones de los personajes de esas situaciones Ej.: Tu pareja está triste, un/a compañero/a ha perdido a un ser querido, ver el caso del compañero/a transexual...

“Entender las emociones”

Temporalización: 10 ‘

Metodología: En parejas, los sujetos elegirán varias emociones que deben ser administradas por el profesorado, y simplemente con la expresión facial y la expresión de sus ojos, así como la postura corporal es decir a través de la comunicación no verbal, la pareja debe de averiguar qué emoción está expresando.

“Comparto mis emociones”

Metodología: Individual y grupal, es una actividad que se hará de manera regular en el aula, en dos buzones el alumnado que lo desee escribirá cómo se siente, por un lado un buzón será para emociones positivas, y otro buzón emociones negativas. Diariamente se abrirá el buzón, y se podrá leer los estados de ánimos, se espera poder ayudar o aconsejar a la persona que tiene emoción negativa, puede ser anónimo con lo que el consejo se debatirá en clase a todo el grupo, o puede algún alumno/a en concreto dar su nombre para recibir feedback directamente. El/la alumno/a reflexiona sobre las formas o maneras de ayudar emocionalmente a otra persona, e intentará ponerse en su lugar para saber cómo le gustaría que le ayudaran a sí mismo. Si el buzón estuviese vacío el/la profesor/a debería de exponer algún caso lo más real posible como algún suceso difundido en las noticias o periódico.

“Reflexiono sobre mis reacciones emocionales y la de los demás”

Temporalización: 20’

Metodología: En relación a la actividad “situaciones complicadas”, una vez conocidas cómo serían las reacciones personales de cada uno/a en cada situación complicada, hay que reflexionar sobre las reacciones personales de las otras personas que tienen el conflicto con nosotros/as.

“Empatizo con los demás”

Temporalización: 20’

Metodología: El profesorado ofrece a cada estudiante una emoción, con esa emoción el/la estudiante debe pensar una situación en la que se deba de meter en el papel como si estuviese sintiendo las reacciones de esa emoción. En pareja cada miembro de la pareja representa o simula la situación que le ocasiona esa emoción y el otro/a compa-

ñoero/a debe trabajar la escucha activa, feedback de tal manera que su pareja sienta que tiene empatía.

“Te ayudo y me ayudas”

Temporalización: 5’

Metodología: El alumnado debe reflexionar sobre los beneficios de escuchar a los demás, y empatizar con ellos. Para ello realizará una lluvia de ideas sobre las ventajas de la escucha activa y de la empatía. También se pueden recoger las desventajas y debatir sobre ello.

“No lo he visto”

Temporalización: 20’

Metodología: En gran grupo y en círculo, esta actividad se puede hacer cada 15 días, cada alumno/a debe expresar alguna situación que haya experimentado en la clase con el grupo o individualmente, ya sea positiva o negativa, dirá cómo se ha sentido y agradecerá si es positiva (algún favor o felicitación recibido, alguien le prestó material en clase, alguien le esperó para desayunar con él/ella), y si es negativa (el rechazo de una ayuda, unas risas o burlas recibidas, una mirada...) se expresa con frases del mensaje de yo (me he sentido...) el resto del grupo reflexiona cómo se pudo haber sentido esa persona, y se pide disculpa.

3. Desarrollo de relaciones interpersonales

“Desarrollos de la respuesta asertiva”

Objetivo: Desarrollar respuestas asertivas a través de diferentes habilidades sociales en diferentes sesiones, como:

Saber escuchar

Hacer un cumplido

Formular una queja

Pedir ayuda/favores

3.1. Saber escuchar

Temporalización: 10'

Introducción: El profesorado expondrá el contenido y la explicación de esta habilidad con ejemplos claros, y pasos que se deben de seguir en diferentes situaciones.

“saber escuchar”

Temporalización: 20'

Metodología: En parejas, se realizará un ejercicio que consiste en que cada miembro contará una película, un evento, una historia, alguna anécdota, una situación personal, y se entrenará el contacto ocular, la expresión facial, las señales de escucha, las aclaraciones (interrogaciones, feedback), evitar interferencias. El profesorado deberá de transmitir la importancia de la escucha, y la puesta en marcha de la empatía.

“Entrenamiento de la escucha”

Temporalización: 20'

Metodología: Con todo el grupo, organizados en círculo se expondrá un debate elegido por el alumnado, se debatirá entrenando las señales de escucha, los turnos de palabra, pedir aclaraciones, pensar lo que se va a decir, la participación, evitar las interferencia.

3.2. Hacer un cumplido y recibir un cumplido

Introducción: El profesorado deberá explicar en qué consiste esta habilidad, su complejidad e importancia.

Temporalización: 10'

“Hacer un cumplido” “Elogiar” y “recibir un cumplido”

Temporalización: 40'

Metodología: En gran grupo organizados en círculo, cada sujeto por turnos deberá de elogiar, decir cosas positivas de sus compañeros/as, decir lo que les gusta de cada uno. El profesorado deberá de crear un clima de confianza entre el alumnado para que éste se sienta cómodo a la hora de expresar lo que siente de los/las demás, evitar las interferencias, risas o comportamientos burlesco. Esta actividad permite mejorar las relaciones interpersonales y el contacto social gracias a la sinceridad de los sujetos.

Se debe de ampliar en otra sesión si no da tiempo a que todo el alumnado participe.

3.3. Formular una queja positiva

Introducción: El profesorado deberá de explicar esta habilidad para que el alumnado sepa expresar una queja o dar una crítica de forma adecuada

Temporalización: 10'

“Formular una queja, y saber recibir una crítica”

Metodología: En gran grupo organizados en círculo, cada sujeto por turnos deberá de dar una queja o crítica a cada uno/a de sus compañeros/as. En esta actividad el profesorado deberá de transmitir la importancia que es dar una queja constructiva, y la importancia de conocer lo que los/las demás piensan de nosotros/as teniendo mucho cuidado de no crear situaciones de incomodidad.

Se debe de ampliar esta actividad en otra sesión si no da tiempo a que todo el alumnado participe.

3.4. Pedir ayuda, favores

Introducción: El profesorado debe en qué consiste esta habilidad, y cómo ponerla a prueba.

Temporalización: 10'

“Construcción”

Temporalización: 30'- 40'

Metodología: En pequeños grupos de 3 sujetos, deberán de llevar a cabo la construcción de una figura (puente, castillo, casa) similar a una fotografía que presentará el/la profesor/a, se repartirá el material por los diferentes grupos de tal forma que cada grupo sólo tendrá una parte de ese material y le faltará el material que tiene otro grupo, por lo que deberán de pedir la ayuda de otro grupo para que le presten ese material y así poder terminar la construcción. El profesorado deberá planificar muy bien esta actividad y organizar bien los materiales, y facilitar situaciones en las que se ponga en práctica esta habilidad.

Materiales: pegamento, cartulinas, cordones, colores, cinta adhesiva, cartones, tijeras, punzones una fotografía con el modelo a realizar (ej: el puente de Brooklyn, Tower Bridge, etc.)

4. Regular las emociones

Objetivo: Se le transmite al alumnado la importancia de gestionar emociones, las consecuencias positivas a nivel personal y social de autocontrolarse. Se da la oportunidad al alumnado de que tome conciencia de que las emociones pueden regularse.

“Quiero verme mejor”

Temporalización: 10'

Metodología: Individualmente el alumnado reflexiona sobre situaciones en las que piense que ha perdido el control, o que le hubiese gustado haberlo hecho de otra manera. En gran grupo se expone, y se debate maneras positivas de gestionar emociones, poniendo en prác-

tica la asertividad. En esta actividad se entrena la escucha activa y la empatía.

“Anticípate”

Temporalización: 10’

Metodología: El profesorado expondrá diariamente un caso dónde exista las circunstancias que pueda haber algún conflicto entre personas en diferentes contextos, (ejemplo: en una familia, en un ambiente de trabajo, en la cola del supermercado, en un autobús...), se pide al alumnado que reflexionen sobre esas situaciones, que piensen que probabilidades de conflicto pueden ocurrir, luego habrá un lluvia de ideas sobre cuál sería la mejor manera de actuar para que el conflicto no se produjera.

“Regulo mi enfado”

Temporalización: 10’

Metodología: El profesorado instruye sobre lo que ocurre en nuestro cuerpo cuando estoy enfadado (tensión en la mandíbula, en el cuerpo, puños, aumentan los latidos del corazón, otras sensaciones...), los alumnos reflexionan si esto es así o qué es lo que ellos notan en su cuerpo. El profesorado pregunta al alumnado para que reflexionen, si piensan que ese estado se podría regular. En gran grupo se debate este tema, y el profesorado termina instruyendo sobre la regulación de las emociones y técnicas para controlar las.

“Utilizo mis estrategias”

Temporalización: 10’

Metodología: Primero de manera individual el profesorado pasa en fichas unas posibles situaciones reales relacionadas con el sentimiento de emociones que tienen repercusiones en otras actividades, (por

ejemplo, me he enfadado con mi novio/a y mañana tengo un examen; Me he enfadado con mis padres y ahora quiero ir a una fiesta; Me he sentido avergonzado/a en clase y mañana tengo que presentar un trabajo a la clase; Me gusta un chico/a de clase pero tengo que decirle algo que me molesta de él, en gran grupo cada una de las situaciones se explica, se reflexiona sobre las maneras de manejar ese conflicto de tal manera que me beneficie a mí y tampoco perjudique al otro se trabaja la empatía y la negociación cooperativa. Se reflexiona sobre lo positivo de manejar las emociones, se reflexiona sobre lo negativo de no saber manejar las emociones, se reflexiona sobre las técnicas a utilizar para mejorar nuestros estados de ánimos y solucionar conflictos.

“Pongo en escena mis estrategias”

Temporalización: 20’

Metodología: A través de la técnica del *role playing*, el profesorado pasa unas fichas con varias escenas, se pone en práctica la gestión de emociones, las habilidades sociales y la resolución de conflictos.

5. Responder al fracaso

Introducción: El profesorado debe explicar cómo influye la forma en la que atribuimos el fracaso, locus de control, teoría de la atribución. Para ello deberá de entrenar al alumnado para saber superar el fracaso.

Temporalización: 20’

“Cómo respondo ante el fracaso”

Temporalización: 20’

Metodología: El profesorado de manera individual aplicará una actividad para que el alumnado reflexione sobre las causas de sus fracasos, y que busquen soluciones para ello, según las explicaciones dadas en la introducción. Se trata de que el alumnado reflexione sobre la

importancia de saber dónde está el motivo del fracaso, conocer las formas de autorregularse, cambiar sus ideas sobre el fracaso, y premiarse ante los éxitos conseguidos aunque sea parcial.

Actividades para entrenar el autoconcepto: Para mejorar el autoconcepto se podrá elegir cualquier actividad de José Luis García Castro (1989), recogida en la Web del gobierno de Canarias.

Actividades para entrenar otras habilidades sociales en Ballester, R y Gil, M^a. (2002). *Habilidades sociales: Evaluación y tratamiento*



Anexo 3

Actividad de observación, recogida de datos

Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Comunicación No verbal													
Situación activa													
Espalda recta	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0
Cabeza erguida													
Brazos y manos abiertas													
Hay titubeos, timidez a la hora de hablar con los compañeros y expresar opiniones	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1
Risas o burla	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1
Ojos mirando a los compañeros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Comunicación verbal													
Participa de manera activa	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
Disculpa ante la interrupción de un compañero	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0
Respeto el turno de palabra	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Mantiene un volumen y turno de voz participado	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
Existen risas y burlas	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1



Anexo 4

Actividad de observación role playing

Ficha 1

Personaje 1:

Un compañero de clase buen amigo del personaje 2, le insiste para que vaya con él a un cumpleaños el sábado, y no tiene con quien ir.

Personaje 2:

Mejor amigo del personaje 1, tiene un examen el lunes muy importante, y tiene que decirle que no a la invitación del personaje 1, tendrá que darle una negativa al personaje 1, pero de tal forma que no se enfade, deberá entender el personaje 1 lo importante que es que él apruebe el examen.

Ficha 2

Contexto:

Hay un compañero de clase que normalmente molesta porque continuamente te distrae y pierdes la concentración y debes decírselo.

Personaje 1: normalmente molestas en clase porque te aburres, y no te importa si desconcentras a tus compañeros

Personaje 2: debes decirle al personaje, que te molesta en clase, pero tienes miedo a cómo reaccionará, pero intentarás que cambie su comportamiento aunque te de una negativa.

Ficha 3.

Contexto:

El profesor fija una fecha de examen pero a todos los alumnos no le viene bien, porque coincide con otros exámenes.

Personaje 1: la fecha de examen le viene muy bien, y por todos los medios intentará que el profesor deje esa fecha.

Personaje 2: la fecha de examen le viene fatal le coincide con otro examen muy difícil e intentará convencer a sus compañeros para que fijen otra fecha.

Personaje 3: cualquier fecha le viene bien pero tendrá que mediar entre los dos personajes 1 y 2 para que no discutan y se llegue a una solución. Deberás ponerte en el lugar de cada uno para comprenderles y que ellos a su vez se entiendan el uno al otro

Ficha 4:

Contexto:

El profesor manda a realizar un trabajo para casa en equipo de tres alumnos es un trabajo muy importante para aprobar la asignatura.

Quedan el fin de semana en casa de uno de ellos para hacer el trabajo pero uno de los compañeros no asiste, y el trabajo queda sin terminar, se ven el lunes antes de clase

Personaje 1:

Muy enfadado le echa la culpa al personaje 3 de no haber realizado el trabajo con ellos, pide explicaciones, bastante enfadado quizás puede que suspenda esa asignatura.

Personaje 2: También está enfadado aunque pide explicaciones las intenta comprender y mediar entre el personaje 1 y el personaje 3.

Personaje 3: Deberá explicar las razones de por qué no acudido a realizar el trabajo y tratará de buscar soluciones con la ayuda de los otros dos compañeros



Anexo 5

Evaluación del alumnado del horario de tutoría

Completa con tranquilidad y sinceridad estas frases; como no hay respuestas ni buenas, ni malas, conviene que continúes la frase inicial con el pensamiento que a ti te sugiera.

1. La tutoría me ha servido sobre toda para....
2. Lo que mejor ha hecho el tutor ha sido.....
3. Cuando más falló el tutor fue cuando.....
4. Los temas más interesantes de tutoría han sido.....
5. Si dedicáramos más tiempo a la tutoría.....
6. En tutoría los demás compañeros del instituto....

7. La mayoría de los compañeros opinan que la tutoría.....
8. En la tutoría a mí me gustaría.....

Nota: evaluación adaptada de Prácticas de Evaluación Educativa de Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2004).



Anexo 6

Auto-evaluación alumnado nivel de metaemoción

P-1 ¿Piensas que tu estado de ánimo influye en tu vida diaria?

Sí

No

No lo sé

P-2 ¿Cuándo te encuentras tenso, nervioso o ansioso por alguna situación que te ha ocurrido, te cuesta prestar atención, concentrarte en tus estudios (cómo hacer la tarea, ponerte a estudiar)?

Siempre

Normalmente sí

Normalmente no

Nunca

No lo sé

P-3 ¿Sabes que tienes que hacer para evitar las situaciones de tensión, nerviosismo y ansiedad que te ha provocado alguna situación para poder tener más concentración y atención por ejemplo en tus estudios (cómo hacer la tarea, ponerte a estudiar)?

Sí

No

No lo sé

P-4 ¿Te has parado a reflexionar en calma sobre lo que te está pasando cuando estás en un momento de nerviosismo, tensión o ansiedad. Te das cuentas que tu corazón late más deprisa de lo normal, que te tiembla el cuerpo y las manos, o te ha subido tu calor corporal?

Sí

No

No lo sé

P-5 ¿En un momento de nerviosismo, tensión o ansiedad ante determinadas situaciones, utilizas técnicas o algún mecanismo que te ayude a bajar ese estado de tensión y nerviosismo?

Sí

No

No lo sé

P-6 ¿Eres consciente de que si consigues controlar tu estado emocional de nerviosismo, tensión o ansiedad podrías actuar mejor ante las situaciones y en tus relaciones con los demás?

Sí

No

No lo sé

P-7 ¿Crees que saber desenvolverte en algunas habilidades sociales como son: saber escuchar, saber dar una crítica, saber recibir una crítica, saber decir que no..., te ayudarían para encontrarte mejor contigo mismo?

Sí

No

No lo sé

P-8 ¿Crees que es importante mejorar la inteligencia emocional para tener más éxito en la vida (en las relaciones con los demás, familia, trabajo, mejora en el rendimiento académico, mejora en la satisfacción personal...)?

Sí

No

No lo sé



Anexo 7

Evaluación de los profesores del programa de intervención

P-1 ¿Los alumnos responde de manera positiva ante las actividades del programa de intervención?

Sí

No

Normalmente sí

Normalmente no

P-2 ¿Observa un cambio positivo en la conducta de los alumnos instaurado el programa de intervención?

Sí

No

P-3 ¿Considera que está totalmente preparado para impartir estos programas de intervención?

Sí

No

Podría mejorar

P-4 ¿Observa un mejor clima en el aula a partir del programa de intervención?

Sí

No

P-5 ¿Observa que los alumnos ponen en práctica las habilidades sociales trabajadas en el programa de intervención?

Sí

No

Normalmente sí

Normalmente no

P-6 ¿Observa una mejora del rendimiento académico en los alumnos tras el programa de intervención?

Sí

No

La autora

Rosa María Gutiérrez Guerrero

Historial Académico

Máster Europeo Interuniversitario Oficial “Tratamiento Educativo de la Diversidad” (120 ECTS). Universidad de Letonia, Riga (Letonia) 2010/2013

Grado de Máster Pedagogía, Ciencias de la Educación. Universidad de Letonia, Riga (Letonia) 2014

Licenciatura Psicopedagogía, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) 2005/2009.

Diplomado Educación Social, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) 2002/2005

Máster Formación de Formadores, Servicio Canario de Empleo y CCOO Canarias. 2009 (620 h.)

C.A.P: Curso Adaptación Pedagógica. Centro ICSE. Universidad Alfonso X. 2007 (180 h)

Experto agente de igualdad de oportunidades, Servicio Canario de Empleo y CCOO Canarias. 2010 (270 h)

Experto promoción de la autonomía y la atención a la dependencia, IBECON Y Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. 2011 (270 h.)

Experto Mediación familiar, IBECON y el Centro Universitario La Salle: 2008 (270 h)

Promotor para el empleo, Formación para la Orientación Laboral. Escuela de Servicios Sanitarios y Sociales de Canarias (ESSSCAN). 2014 (150 h)

PROFESIÓN LIBERAL

Orientadora personal, educativa, familiar. www.self-confident.es

Mediadora familiar. Partido judicial de Icod de Los Vinos, N° RMF 00284

Perito judicial psicopedagógico, por el Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de Valencia. N° colegiado704