



**Universidad
Zaragoza**



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas**

**Especialidad: Orientación Educativa
Curso 2012-2013**

**Trabajo Fin de Máster
Modalidad A**

La Inteligencia Emocional en la Orientación Educativa

**Autora: Marta Bestué Laguna
594198@celes.unizar.es**

Directora: Paloma Larena Colom

“No hay civilización sin estabilidad social. No hay estabilidad social sin estabilidad emocional.”

Un mundo feliz. A. Huxley (1932).

ÍNDICE

1.	Introducción.....	3
1.1	Autoevaluación de aprendizajes.....	5
2.	Justificación de los proyectos seleccionados.....	10
2.1	Relación y justificación de los proyectos seleccionados.....	10
2.2	Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales.....	15
2.3	Educación de la Inteligencia Emocional.....	20
3.	Reflexión crítica.....	24
4.	Conclusiones y propuestas de mejora.....	26
5.	Referencias bibliográficas.....	29
	Anexo I “Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales”.....	30
	Anexo II “Educación de la Inteligencia Emocional”.....	42

1. Introducción

En este trabajo, con toda la experiencia adquirida tanto en las prácticas como con lo aprendido en las clases presenciales de este curso 2012/2013, me dispongo a elaborar una síntesis del aprendizaje obtenido y de la relación de algunos trabajos realizados, teniendo en cuenta la importancia de la **orientación educativa** en el sistema educativo, y sobre todo en las personas.

Comencé estos estudios de **Profesorado en Secundaria**, no sólo por creer que sería una salida laboral, sino porque desde que empecé la carrera de Psicología, tenía muy claro que quería trabajar con niños y jóvenes y que la rama educativa era uno de los ámbitos con los que más me emocionaba.

Antes de empezar el Máster, las **expectativas** que tenía sobre los conocimientos que iba a recibir, eran cohesionar mis nociones sobre Psicología con la Orientación, es decir, fundir las ideas de la Psicología con la Pedagogía y con los fundamentos legislativos aplicados a la educación. Por ello, en este trabajo, plasmaré esa fusión de disciplinas que he adquirido.

A la hora de redactar este trabajo, así como en otros realizados en este Máster, no he podido desprenderme de la influencia de los conocimientos de **Psicología** que adquirí en la carrera. En todas las asignaturas se ha hecho referencia a esta disciplina, matiz muy importante para desempeñar la labor como profesor y, aunque en algunas ocasiones me han sonado redundantes, las considero imprescindibles tanto para mí como para mis compañeros en nuestra función como futuros orientadores.

Debido a mi gran interés por la **Inteligencia Emocional**, el hilo conductor de los dos trabajos que voy a relacionar son las emociones. El interés por este tipo de inteligencia lo tuve cuando cursaba 3º de carrera en el año 2010 y desde entonces ha ido en aumento. Todo empezó cuando un profesor propuso realizar un proyecto de educación sobre el tema que eligiésemos los estudiantes y dirigido a quién estimásemos oportuno, se trataba de un trabajo de aprendizaje-servicio. Debido a que residía en Teruel y que la población en el Bajo Aragón está muy envejecida decidí, junto a mis compañeras del grupo de trabajo, que los destinatarios serían las personas mayores y bajo el lema de educarles en Inteligencia Emocional. Fue una labor de aprendizaje y labor social. Siguiendo mi interés por la importancia de las emociones en la vida de las

personas, orienté mi trabajo fin de carrera hacia el desarrollo de la Inteligencia Emocional, pero al haber cursado toda la rama educativa, enfoqué el proyecto de intervención en un caso único de un niño de siete años. Una vez empezado el Máster, en muchas asignaturas nos permitieron realizar trabajos dándonos libertad en los contenidos sobre los que íbamos a trabajar, así que en la mayoría de ellos hice referencias a la Inteligencia Emocional.

En este trabajo se pretende transmitir la importancia de la inclusión de las **emociones en el ámbito educativo**, relacionándolas con todos los conocimientos sobre la orientación en los institutos o en los centros de educación primaria, donde podemos ejercer nuestra labor orientadora.

Como he dicho, a lo largo de toda la carrera de Psicología me centré en la especialidad educativa, así que el Máster ha sido una continuidad donde he podido poner en práctica algunos aspectos que ya conocía y otros nuevos más relacionados con el ámbito legislativo y más puramente de la labor orientadora. Las **asignaturas** donde he podido desarrollar mis conocimientos sobre inteligencia emocional y he podido relacionarlos con la orientación han sido “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje”, “Diseño curricular” “Contexto de la actividad docente”, “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, “Interacción y convivencia en el aula”, “Educación emocional para el profesorado”, “Evaluación, innovación e investigación educativa”, “El orientador y sus funciones básicas”, “La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo”, “Habilidades del pensamiento” y, sobre todo, en las prácticas realizadas en el instituto Ramón y Cajal de Huesca, donde me han dado libertad, dentro de las posibilidades de actuación, para trabajar con el tema que quisiera y ponerlo en práctica.

Los trabajos que se van a relacionar en este documento son **“Educación de la Inteligencia Emocional”**, elaborado dentro del Plan de Actuación del Departamento de Orientación diseñado para la asignatura de Diseño Curricular, y el proyecto de innovación realizado en las Prácticas III **“Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales”**.

1.1. Autoevaluación de los aprendizajes

En este Máster se nos pide hacer un análisis, el cual voy a redactar a modo de autoevaluación, donde quede constancia de las **competencias** adquiridas a lo largo de este curso académico. Por ello, a continuación, paso a detallarlas como se exige con el modelo de enseñanza del Plan Bolonia. Sin embargo, como hemos aprendido, las competencias no son el único modelo para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, así que por eso este análisis de las competencias sólo ocupa un apartado de todo el Trabajo Fin de Máster.

La autoevaluación de las competencias adquiridas la voy a realizar de manera global, sin discernir entre unas asignaturas y otras, ya que, todo esto llevado a la práctica va a poder comprobarse de forma conjunta, sin separar lo aprendido en unas clases y otras.

A través de un aprendizaje por competencias se pretende dotar de mayor importancia al estudiante, de esta manera los estudiantes deben combinar los conocimientos y habilidades con las actitudes, es decir, los denominados “**saber qué**” y “**saber cómo**”. La teoría es la base sobre la que se construye la práctica, es tan importante tener una buena base como saber ponerla en práctica. Se puede hacer una diferenciación de tres tipos de competencias: transversales, básicas y específicas. Las transversales son las que se pueden aplicar en la vida diaria, sin estar relacionadas con ninguna rama de la ciencia o disciplina concreta, las competencias básicas son las que permiten el éxito profesional y social, por último las competencias específicas son las relacionadas directamente con la rama, en este caso de la orientación educativa.

Voy a comenzar describiendo las **competencias básicas** que he adquirido en este Máster, las cuales están publicadas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de Diciembre:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente y el cuerpo de conocimientos didácticos de los procesos enseñanza-aprendizaje respectivos.

2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así

como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información, transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.

8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos enseñanza y aprendizaje.

9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con la aplicación a los centros de enseñanza.

10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso enseñanza-aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Las **competencias específicas** adquiridas, en el marco de la orientación, me voy a basar en las propuestas por la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP):

1. Identificar las situaciones que requieran ser derivados a servicios especiales de apoyo y facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales.

2. Llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente y demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo.

3. Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos., ayudándoles en el proceso de toma de decisiones y elaborar un Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

4. Motivar y ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje.

5. Demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera educativa.

6. Identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso enseñanza-aprendizaje.

7. Analizar y valorar las relaciones entre la institución escolar, la familia y la comunidad para el desarrollo de la educación integral.

8. Habilidad para utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados para cubrir las necesidades educativas especiales (ACNEE) y las necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

9. Diseñar un Plan de Acción Tutorial (PAT) teniendo en cuenta la prevención de problemas personales, desarrollo de la personalidad, resolución de problemas, toma de decisiones, identidad sexual, habilidades sociales, educación para la salud y uso del tiempo libre.

10. Usar las tecnologías de la información para proporcionar y ayudar a buscar información educativa y ocupacional (Bases de datos, Programas informáticos para orientación educativa y profesional e Internet).

11. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos. Promover proyectos de investigación sobre orientación. Uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones. Interpretar los resultados de las investigaciones. Integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación. Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando las técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas. Así como mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones.

12. Conocer el sistema educativo español y su evolución en el marco de la Unión Europea y del Estado de las Autonomías.

13. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

14. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.

15. Impulsar el proceso de aprendizaje, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje.

16. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

17. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

18. Establecer puntos de conexión y relación entre las diferentes planificaciones, diseños, desarrollo de actividades de aprendizaje y de evaluación en la especialidad de orientación.

19. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

Por último, en cuanto a las competencias **transversales** que he podido adquirir a lo largo de este curso, voy a desatacar las siguientes:

1. Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.
2. Desarrollo de la autoestima.
3. Capacidad de comunicación.
4. Capacidad para la empatía.
5. Capacidad para ejercer el liderazgo.
6. Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.

La adquisición de estas competencias nos acredita para poder presentarnos a otra evaluación, como son las oposiciones, y dotan al Máster con una determinada calidad. Es decir, que en función de la evaluación más o menos estricta de las competencias el Máster adquiere un grado de calidad y reconocimiento social, y en consecuencia, nosotros, como alumnos, adquirimos ese mismo reconocimiento y calidad.

Pero este proceso de acreditación no es único del Máster, sino que desde que entramos a formar parte del sistema escolar hemos estado ante una evaluación continua y su consiguiente acreditación, la cual nos ha permitido cursar este Máster.

Con la evaluación de estas competencias se dota a los “antiguos” objetivos (saber qué) de una parte más práctica (saber cómo), es decir, que ahora que hemos terminado el Máster somos capaces de poder poner en práctica todo lo que sabemos de la tarea del orientador. Estas competencias, las he podido adquirir principalmente en los Prácticum I, II y III donde me he tenido que enfrentar a la realidad después de haber conocido la teoría.

2. Justificación de los proyectos seleccionados

2.1 Relación y justificación de los proyectos seleccionados

Los trabajos que he seleccionado para relacionarlos son dos proyectos titulados **“Inteligencia Emocional y mediación entre iguales”** y **“Educación de la Inteligencia Emocional”** realizados para las asignaturas de “Prácticum III” y “Diseño Curricular en Orientación Educativa” respectivamente. He querido escoger estos dos trabajos porque me parece interesante el poder apreciar las diferencias entre ellos, ya que uno lo elaboré al comienzo del Máster y otro lo pude poner en marcha en las últimas prácticas de este curso.

El **hilo conductor de los dos proyectos** que voy a relacionar es la Inteligencia Emocional. Muchas veces, creemos que “todo lo que no se puede acotar por lo racional no es real y por tanto, las emociones, no van a ser consideradas reales, importantes o válidas.” (Steiner, 2009), pero se ha demostrado que esto no es así.

Como describen Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz Aranda, Castillo y Palomera (2011), las emociones nos aportan información relevante acerca de los pensamientos e intenciones de otras personas y nos permiten dirigir de forma efectiva nuestros encuentros sociales. La habilidad para detectar y comprender las señales emocionales ajenas se presenta como un requisito importante a la hora de determinar un comportamiento social competente. Aunque la capacidad de “leer” las emociones en los rostros de otras personas es uno de los atributos que compartimos los humanos a través de diversas culturas, existen diferencias importantes en el grado en que las personas son capaces de poner en marcha esta habilidad.

La Inteligencia Emocional ha tenido mucha repercusión en los últimos años. Hasta hace poco tiempo, la psicología y la educación indagaban con detenimiento el tema de la capacidad intelectual y de las aptitudes en relación con el aprendizaje. Sin embargo, aspectos como la motivación, las expectativas o las actitudes pasaban a un segundo plano.

A pesar de que la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia de las personas en detrimento de otras cualidades de los individuos (Jiménez y López, 2009), la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. Por otra parte, esta creencia errónea de tener en cuenta sólo aspectos académicos ha llevado a la escuela a priorizar aspectos intelectuales y académicos de los alumnos, convencidos de que los aspectos emocionales y sociales pertenecían al ámbito privado y eran completamente independientes.

Se ha comprobado, en investigaciones recientes, que los alumnos que son autorregulados (autónomos e independientes) son aquellos que saben modular su pensamiento, afecto y comportamiento para enfrentarse eficazmente a las situaciones de aprendizaje (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012), integrando los aspectos de carácter intelectual, motivacional, y conductual. Por ello, Jiménez y López (2013) consideran que para comprender el papel que ejercen variables emocionales sobre el rendimiento académico hay que profundizar en la relación que tienen estas variables con otras como las actitudes sociales o las expectativas de las personas con las que interactúan y, en concreto de los profesores.

En el estudio realizado por Jiménez y López (2013) se demuestra que los estudiantes que muestran en el aula un comportamiento más sensible, empático y de colaboración obtuvieron un rendimiento académico superior a sus compañeros que habían presentado comportamientos asociales (de apatía y retraimiento) y antisociales (dominantes y agresivos).

La Inteligencia Emocional, para mí, es una de las asignaturas que tenemos pendientes en el currículo escolar, tanto de secundaria como de primaria o infantil. En este caso, nos centraremos en la falta de habilidades emocionales con las que llegan los alumnos de secundaria al aula e intentaremos trabajar con ellos y aportarles nuestro granito de arena.

El modelo en el que me he basado para realizar ambos proyectos, que es uno de los que más repercusiones ha tenido en el territorio español, es el propuesto por Mayer y Salovey de 1997. Según este modelo, la Inteligencia Emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para

entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones y para promover el crecimiento intelectual y el emocional. (Sánchez, 2007).

El primer proyecto que describo, “Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales”, se puso en práctica durante el periodo del Prácticum III, por otro lado, el proyecto de “Educación en Inteligencia Emocional” lo elaboré para incluirlo en un Plan de Actuación del Departamento de Orientación que tuve que redactar para la asignatura Diseño Curricular, el cual no se llevó a la práctica.

En el caso del proyecto titulado “**Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales**” se plantean las intervenciones, donde se trabajó la Inteligencia Emocional, tanto en los alumnos que sean futuros mediadores como en el resto de compañeros. No sólo es importante que los mediadores sean capaces de percibir, facilitar, comprender y regular las emociones, sino que todos debemos ser conscientes de la relevancia que tienen las emociones en la resolución de conflictos.

La mediación supone una interacción entre las partes en disputa y el mediador. Necesitamos que exista el conflicto para que lo haga la mediación. Sólo si las partes no logran entre ellas mismas solucionar sus discrepancias, tiene sentido la intervención del tercero, pero puede ocurrir que el conflicto sea intenso, que las partes no puedan solucionarlo y no querer que el tercero intervenga. La mediación es un proceso voluntario. La voluntariedad es una de las características más interesantes de la mediación. Sienta las bases de la autodeterminación, elemento clave para que las personas gestionen sus propios conflictos, responsabilizándose de sus acciones y de las consecuencias de las mismas en ellos y en los otros. La voluntariedad está formada por distintas tomas de decisión. El primer acto es el de acudir o no a mediación. La decisión de ir a mediación está fundamentada en la actitud que la persona tenga hacia la mediación. En este primer acto de decisión lo importante es la información que se tenga de la mediación. Cuanto mayor y mejor es la información más probable es que acudan a mediación. El acceder a los servicios de mediación no garantiza el que las partes elijan utilizar esta técnica, aunque es un paso previo. La voluntad de elegir utilizar la mediación es otra decisión de la pareja cuya base está en la manera de transmitir la información el mediador, la metodología de trabajo y su rol profesional. La relación que se establezca entre el mediador y las partes es fundamental para dar credibilidad y proporcionar la aceptación. (Bernal, T., 2007)

Por otro lado, para la puesta en práctica de las actividades diseñadas, teniendo en cuenta las bases anteriormente nombradas de la mediación y la Inteligencia Emocional, no me puedo olvidar de las técnicas que se van a utilizar para el desarrollo de las mismas, en la mayoría de las sesiones se realizarán representaciones teatrales en las que se ponen en marcha algunos mecanismos neuronales relacionados con las emociones como son las neuronas espejo.

Mientras algunos neurocientíficos de la Universidad de Parma realizaban ciertas investigaciones acerca del sistema motor de los monos, casualmente, se dieron cuenta de que en el área motora del cerebro de los monos existían unas neuronas que no sólo se activaban cuando los monos realizaban una acción, sino también cuando estos veían esa misma acción realizada por otro sujeto. Estas neuronas, que se definieron como visuales motoras, fueron llamadas *neuronas espejo*. Inmediatamente después del descubrimiento de estas neuronas en los monos, se verificó la existencia de las mismas en los seres humanos, comprobándose igualmente sus características de activación (Sofía G., 2008).

En el caso del proyecto **“Educación de la Inteligencia Emocional”** me centro exclusivamente en desarrollar la Inteligencia Emocional sin relacionarlo con la mediación y centrándome únicamente en el primer curso de Secundaria. Como ya he nombrado anteriormente, este trabajo no pudo ponerse en práctica.

Este proyecto lo he enmarcado dentro del ámbito de aplicación de los procesos enseñanza-aprendizaje. Las funciones que se cubrirían con la realización de este programa son las de proponer la programación de medidas extraordinarias, proponer criterios comunes para el PCE y las programaciones de aula, ayudar al profesorado ante problemas de aprendizaje e incluso se podrían realizar evaluaciones psicopedagógicas para observar los cambios producidos antes y después de la puesta en marcha del programa de educación en Inteligencia Emocional.

El papel de las emociones desempeña un papel muy importante en la vida y desarrollo de las personas. Las emociones están implicadas en aspectos cognitivos y conductuales y en la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, además de tener que adaptarse a las demandas del ambiente.

Con este trabajo se espera poder mejorar la convivencia en el centro ya que se tienen en cuenta las relaciones entre profesores y alumnos y se trabaja con ambos grupos. Muchos de los jóvenes no reciben un apoyo seguro para desenvolverse en la

vida cotidiana por parte del entorno familiar, por ello se hace necesario desarrollar programas de educación en Inteligencia Emocional en las escuelas, ya que pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse en busca de correctivos para las deficiencias de ellos en la aptitud social y emocional.

Esto no significa que la escuela, por sí sola, pueda suplantarse a todas las instituciones sociales que con frecuencia están al borde del colapso, o ya han caído en él. Pero desde el momento en que prácticamente todos los jóvenes asisten a la escuela, ésta ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna otra parte.

Además, al plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, se les estará dotando de estrategias y habilidades emocionales básicas que los prevengan de los factores de riesgo, o al menos, que disminuyan, y en el mejor de los casos que eliminen sus efectos negativos.

Como exponen del Barrio y Carrasco (2009), la *Ley de Yerkes-Dobson* mostró una relación entre emoción y aprendizaje de un modo matemático: La curva en U invertida regula este proceso y muestra que la activación emocional eleva el aprendizaje hasta un punto óptimo a partir del cual, si la activación incrementa, el aprendizaje disminuye. Los procesos de atención, memorización y procesamiento de la información están indisolublemente ligados a estados emocionales. El equilibrio emocional del niño es la meta a conseguir. La U invertida es la plasmación visual de esta relación, por lo tanto, las emociones de intensidad moderada ayudan al aprendizaje, mientras que la ausencia de emoción dificulta aprender y el exceso de emoción también.

2.2 Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales

A continuación paso a detallar el proyecto de innovación que llevé a cabo en el Instituto Ramón y Cajal de Huesca durante el periodo del Prácticum III.

2.2.1 Diseño:

-Participantes: Los destinatarios de esta intervención fueron los alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria. Esto hace un total de 250 alumnos aproximadamente, estos alumnos están repartidos en 5 grupos por cada curso. Los grupos son los siguientes 1ºA, 1ºB, 1ºC, 1ºD y 1ª P.A.B. (Programa de Aprendizajes Básicos) y en el curso superior los mismos, 2ºA, 2B, 2ºC, 2ºD, y 2º P.A.B. En cada clase hay una media de 25 alumnos.

-Lugar: Instituto Público Ramón y Cajal de Huesca, situado en el centro de la ciudad. El aula donde se han realizado las sesiones ha sido su clase de referencia, excepto en el caso de los alumnos de 1º de E.S.O, con los que realicé una sesión más sobre Inteligencia Emocional y cohesión grupal la cual se realizó en el aula de psicomotricidad situada en el pabellón polideportivo del mismo centro.

En las clases las condiciones ambientales que se daban eran las mismas, la temperatura era agradable para poder trabajar, se disponía de grandes ventanales por los que pasaba la luz, había un ordenador con un proyector y acceso a Internet, y otros materiales que se pueden encontrar en un aula. En el aula de psicomotricidad contamos con esterillas y con un reproductor de música que utilizamos para la actividad de relajación.

2.2.2 Objetivos:

Los objetivos que se alcanzaron con este programa son los siguientes:

- Consolidar un sentimiento de grupo clase del que todos son miembros.
- Conocer los distintos estilos de comunicación.
- Saber aplicar el estilo más adecuado cuando queremos conseguir lo que nos proponemos.
- Proponer distintas soluciones a un problema.

- Ser capaces de resolver conflictos de manera autónoma, siendo los propios alumnos los mediadores, sin que intervengan los profesores.

- Distinguir la figura del mediador y conocer cómo se actúa.

- Conseguir voluntarios interesados en formarse como mediadores para ser la futura figura de mediador sobre alumnos de un curso menos en el comienzo del próximo curso.

Además, otro objetivo alcanzado y que queda recogido en el Artículo 6 Currículo Aragonés, según la ORDEN de 9 de Mayo de 2007 publicado en el BOA nº 65 del 1 de Junio del mismo año, es el de “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, resolver pacíficamente los conflictos y mantener una actitud crítica y de superación de los prejuicios y prácticas de discriminación en razón del sexo, de la etnia, de las creencias, de la cultura y de las características personales o sociales.”

2.2.3 Competencias:

Las competencias que se trabajaron en este proyecto fueron las siguientes, seleccionadas de las competencias básicas del Artículo 7 de la ORDEN del 9 de mayo de 2007. (BOE NUM 312)

- Competencia en comunicación lingüística.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

- Competencia social y ciudadana.

- Autonomía e iniciativa personal

2.2.4 Procedimiento:

Las sesiones que se han realizado con cada grupo de alumnos son 5 con los alumnos de primero, y 4 sesiones con los alumnos de segundo.

Sesión 1: En la primera sesión, los grupos de primero de educación secundaria, realizaron las siguientes dinámicas en las que se trabajaron algunos factores de la inteligencia emocional: regulación emocional, comprensión emocional y expresión emocional.

Sesión 2: Esta sesión es la segunda para los alumnos de 1º y la primera para los alumnos de 2º, ya que con estos últimos no tuve la oportunidad de realizar la sesión 1.

Lo que se trabajó en esta sesión fue la mediación y los tres estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo.

Sesión 3: Se trabajaron las fases de la mediación mediante ejemplos prácticos.

Sesión 4: En la siguiente sesión se trabajó la escucha activa en la que a través de distintas situaciones. Además en esta sesión se repartieron unos papeles de forma individual, en los que tuvieron que responder a las siguientes preguntas con nombres de sus compañeros de clase.

1. *¿A qué compañero elegirías para pedirle un consejo?*
2. *¿A qué compañero no le pedirías un consejo?*
3. *¿A qué compañero no le contarías un secreto?*
4. *¿En qué compañero confiarías para contarle un secreto?*

Sesión 5: Por último, la cuarta sesión para los alumnos de 2º y la quinta sesión para los alumnos de 1º, fue la formación de los alumnos que más fueron nombrados en las preguntas 1 y 4. Si estos alumnos están de acuerdo en formarse como mediadores, después de realizar esta última sesión serán los mediadores que ejercerán como tal el curso que viene. Además estaba pensado realizar una breve charla-taller sobre la mediación y la utilidad de la Inteligencia Emocional con los padres, pero no pudo llevarse a cabo.

Las sesiones están desarrolladas en el Anexo I.

2.2.5 Evaluación:

Para evaluar las competencias que se tienen que adquirir se deben conocer los distintos métodos de recogida de información y seleccionar el más adecuado para cada intervención concreta.

Debe quedar claro quién o quiénes evalúan, en qué momento, cuántas veces y con qué medidas con lo que se especifica el tipo de diseño en el proceso interventivo-valorativo consideramos más adecuado.

En este caso, teniendo en cuenta la fiabilidad, validez y utilidad de las medidas, se considera que lo más adecuado es un diseño pre-experimental pre-post donde se evalúa a un grupo de sujetos (cada grupo-aula), antes y después de la intervención, una

sola vez: antes y después y en el potencial seguimiento, y con medidas en agregado, es decir, las que valoran varios ítems o elementos. (Ver Tabla 1).

Esto sería lo ideal, pero esta fase de evaluación no se pudo llevar a cabo en el centro de prácticas debido al escaso tiempo del que se disponía. Así que se realizó una evaluación cualitativa donde se recogió información acerca de lo que habían aprendido sin una estructura determinada.

Tabla 1. Plan de Intervención y Valoración (PIV)¹

Diseño		Conductas objetivo				Variables independientes				Variables contaminadoras			Técnicas de intervención				Expectativas resultados
N=1	Pre-Post	V.Dep	Medida	Garantías	C.C	V.Dep	Medida	Garantías	C.C	V.cont	Medida	Control	Tipo	NºSe	Duración	Según autor	Medidas
No	Sí	C.Di	Auto-registro	Obs.Esta bilidad	ICF	CG RA CL	Obs.	Estabil idad	ICF	E	-	-	EC	4-5	45 mins	-	Escala Likert sobre mejora

V.Dep: *Variable dependiente. Conductas que se quieren modificar*

C. Di: *Conductas disruptivas*

C.C: *Criterios de Cambio*

V.Cont: *Variable contaminadora*

Nº Se: *Número de sesiones*

IE: *Inteligencia Emocional*

M: *Mediación*

Obs: *Observación*

CG: *Cohesión grupal*

RA: *Resultados Académicos mejorados*

CL: *Comunicación lingüística*

E: *Semana de exámenes*

EC: *Ensayo de conducta*

¹ Extraído de Fernández-Ballesteros, adaptando la tabla al diseño concreto de este proyecto

Para realizar el análisis de datos las diferencias entre el post-test y el pre-test deben ser superiores al azar para que haya un cambio fiable (ICF). Un ICF mayor de 1,96 no sería probable que ocurriera ($p < .05$) sin haberse producido un cambio fiable. (Fernández-Ballesteros, 2010).

La técnica de recogida de datos que se utiliza es la observación. La observación es la estrategia fundamental del método científico y, además, es una conducta humana universal que ocurre, también, en la situación de evaluación entre el sujeto y el evaluador y que se produce sea cual fuere el modelo teórico de éste. (Fernández-Ballesteros, 2010).

El instrumento que se utilizó para realizar una evaluación cualitativa de la cohesión de la clase es la descripción de las observaciones a la hora de elegir a unos compañeros u otros en la Sesión 4.

Por último, se les pidió a los alumnos que elaboren una autoevaluación de lo aprendido con este proyecto de Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales, lo cual también les sirvió para desarrollar la competencia en comunicación lingüística. Esto se compararía con los resultados obtenidos de las expectativas de resultados, como se describe en la Tabla 1.

2.3. Educación de la Inteligencia Emocional

Este proyecto, a diferencia del anterior, está redactado en futuro al referirse a unas actividades que no se han llegado a poner en práctica. Está enmarcado en el Plan de Actuación de Departamento de Orientación, concretamente en el Plan de Acción Tutorial. Este documento fue elaborado en el transcurso del Prácticum I al Prácticum II y III, por eso el Instituto seleccionado es el Ramón y Cajal, centro donde realicé todas mis prácticas.

2.3.1 Participantes

Este programa va dirigido a los alumnos de 1º de la E.S.O. del Instituto Ramón y Cajal de Huesca, a sus padres y a sus tutores. Es decir, se va a trabajar a nivel individual con el niño, a nivel familiar con sus padres o tutores y a escolar con los profesores del centro.

Alumnos: 5 grupos de 25 alumnos cada grupo hace un total de 125, de los cuales el 47% chicos y el 53% chicas. Estos niños tienen una edad comprendida entre los 12 y los 13 años, lo que quiere decir que están atravesando una etapa repleta de conflictos como es la adolescencia.

Los alumnos de estas edades están en una lucha constante por la reconstrucción de su identidad, de su forma psíquica y física. La autoestima se ve afectada ante cualquier pequeña desviación. Por eso, es de vital importancia trabajar la inteligencia emocional con mucho cuidado.

Familiares: Las familias del grupo de alumnos diana son familias mayoritariamente biparentales, de procedencia española, con un nivel socio-económico medio-alto y de edades comprendidas entre los 35 y 55 años.

Profesores: Los profesores a los que va dirigido este programa es a todos aquellos que estén dispuestos a participar en él y que preferiblemente estén en contacto con los alumnos del grupo diana.

2.3.2 Procedimiento

2.3.2. 1 Temporalización

Cada sesión tiene la duración de 45 minutos aproximadamente, con cambios de actividades para mantener la atención del niño, ya que partimos de la base de que puede haber algún alumno que no tenga mucha capacidad de atención sostenida.

Con los padres la sesión será de hora y media, al igual que la de los profesores implicados.

El programa se impartirá de manera bienal, ya que los cursos a los que va dirigido son 1º y, por tanto, estos alumnos no realizarán el mismo programa al año siguiente, debido a que la repetición puede provocar efectos no previstos con este programa y puede llegar a ser contraproducente.

2.2.2.2 Cronograma

SESIÓN	HABILIDAD	ACTIVIDAD	DESTINATARIO
1	Percepción emocional	Exposición: Percepción de emociones	Alumnos 1º y 2º E.S.O
1	Percepción emocional	El escultor	Alumnos 1º y 2º E.S.O
2	Facilitación/ Asimilación emocional	Exposición: Generar emociones	Alumnos 1º E.S.O
2	Facilitación/ Asimilación emocional	El ovillo Estoy orgulloso	Alumnos 1º E.S.O
3	Compresión emocional	Exposición: Comprender emociones	Alumnos 1º E.S.O
3	Compresión emocional	Saludos emocionales Diferentes puntos de vista	Alumnos 1º E.S.O
4	Regulación emocional	Exposición: Relajación	Alumnos 1º E.S.O
4	Regulación emocional	Técnicas de relajación	Alumnos 1º E.S.O
1	Todas las anteriores	Exposición I.E. y suministro de herramientas para tratar con alumnos	Profesores
1	Todas las anteriores	Exposición I.E. y suministro de herramientas para tratar con sus hijos	Familias

2.2.2.3 Sesiones

Para estructurar las actividades de las sesiones, a nivel de contenidos teóricos, me he basado en las aportaciones del modelo de habilidad de Mayer y Salovey porque es uno de los más contrastados y que sirve como referente a muchas otras teorías.

Los temas que se van a desarrollar dentro de las sesiones son:

- Habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones (Percepción emocional).

- Habilidad para acceder y/o generar sentimiento (Facilitación o asimilación emocional).

- Habilidad para comprender emociones (Comprensión emocional).

- Habilidad para regular emociones (Regulación emocional).

Las sesiones están desarrolladas en el Anexo II.

3. Reflexión Crítica

Los dos trabajos que he relacionado anteriormente, giran en torno al desarrollo y la educación de la Inteligencia Emocional, sin embargo uno se pudo llevar a cabo y otro no. Con el proyecto “Inteligencia Emocional y Mediación entre iguales” que pude llevar a cabo en el Prácticum III, gracias a la confianza que ha depositó en mí mi tutora, pude ponerme en la piel de un orientador a lo largo de las prácticas. Para ello tuve que lidiar con algunos grupos más activos, concretamente uno de 1º de E.S.O. y otro de 2º y tuve que saber llevar a mi terreno a aquellos que no estaban motivados por la actividad. Esta es la tarea más difícil que considero que tienen que realizar los orientadores. El impartir una materia o el realizar actividades de tutoría puede ser sencillo si sólo se tiene en cuenta el contenido que se quiere transmitir, pero a esto hay que añadirle el factor de improvisación y por supuesto habilidades emocionales para conseguir que los alumnos muestren interés por lo que les quieres transmitir.

El otro proyecto “Educación de la Inteligencia Emocional” fue realizado teniendo en cuenta la posible futura viabilidad del mismo. Los tres aspectos que se consideran más importantes son la disponibilidad de una muestra suficiente, las posibles ayudas que se puedan obtener, y cuál es el coste que debe asumir el centro.

Por lo que respecta a la muestra, este proyecto sí resulta viable, puesto que en el instituto se podría contar con un grupo bastante numeroso de participantes. En segundo lugar, en cuanto a la ayuda económica que puede percibir el centro quedaría muy reducido ya que las entidades financiadoras han recortado presupuestos y no se podría esperar recibir prestaciones económicas. Por último, los costes que debe asumir el centro no suponen en principio ningún obstáculo para la puesta en marcha del mismo, ya que las personas encargadas de impartir las actividades del proyecto son o bien profesores del mismo centro o una persona responsable del Departamento de Orientación. Por lo tanto, los costes asumidos por el centro se encuadrarían dentro de los costes fijos que ya deben asumir, como son la luz, mantenimiento de las instalaciones, disponibilidad de materiales, etc.

Además, cabe destacar que el programa planteado supone unos beneficios tanto a nivel privado como social que suponen una gran ventaja si los ponemos en relación con los costes que se deben asumir.

Por lo que respecta a la evaluación de ambos proyectos, me gustaría señalar que me ha costado mucho esfuerzo encontrar pruebas válidas y fiables que midan la Inteligencia Emocional, esto puede deberse a que es un constructo del que se han hecho muchas definiciones y se han llegado a poco acuerdos. Como la base teórica en la que me he centrado para desarrollar estos proyectos es la definida por Mayer y Salovey, uno de los instrumentos más utilizados para medir la Inteligencia Emocional es el TMMS-24. Sin embargo, en algunos artículos recientes, como se expusieron en el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar de Zaragoza del pasado 17 de mayo de 2013, se desarticula la validez de este instrumento.

Con esto quiero decir que el concepto de la Inteligencia Emocional está en auge, y lo primero que se desarrollaron fueron las teorías sobre el concepto de la IE, después se implementó el número de programas y actividades para desarrollar esta inteligencia y lo que se está investigando actualmente es la evaluación de la misma, lo cual es uno de los aspectos más importantes para la implantación y la inmersión de estos proyectos en las aulas.

4. Conclusiones y Propuestas de mejora

En este Máster he aprendido competencias para llegar a ser orientadora en un instituto, e incluso para impartir clases de psicología. Sin embargo, antes de ser orientadores hemos sido alumnos, y por ello es una de las profesiones con las que nos podemos sentir más identificados con los destinatarios de nuestra labor orientadora, y esto hace que nos resulte más sencillo desarrollar la empatía, ya que, como he dicho, nosotros hemos sido alumnos durante un periodo muy largo de nuestra vida.

Con este trabajo se pretende plasmar una conclusión general acerca de lo aprendido en este curso y lo útil que puede llegar a ser realizar este tipo de trabajos para reflexionar sobre una visión general de todos los aprendizajes adquiridos. Para empezar, quiero resaltar la riqueza que ha tenido debido a las distintas intervenciones tanto de los profesores como de los invitados a las charlas que hemos recibido. Ha sido una manera muy dinámica y sintetizada de conocer más sobre la Orientación.

Para mí, todo lo referido a documentación de los centros o de legislación era nuevo antes de empezar este Máster pero a día de hoy ya sé manejar perfectamente por “educaragon”, conozco las diferencias existentes entre la LOE y la LOMCE, soy capaz de redactar un Plan de Actuación del Departamento de Orientación, así como el Plan de Acción Tutorial o el Plan de Atención a la Diversidad, entre otros documentos.

Otro de los aspectos que me han parecido muy interesantes ha sido la importancia del contexto donde se desarrollan los distintos proyectos. Es tan importante tener en cuenta a los destinatarios como todo lo que les rodea, partiendo de sus compañeros de clase, a sus profesores y a sus familias. Todos estos puntos han de tenerse en cuenta para trabajar en la misma dirección y así conseguir que “la mesa no se quede coja”.

Uno de los puntos que me gustaría destacar es destacar el trabajo que conlleva ser orientador de un instituto de 900 o 1000 alumnos comparado con institutos donde el número de alumnos se reduce a la mitad. Sin embargo, como lo exigido en la normativa es: mínimo un orientador por centro, no se tiene en cuenta el número de plazas de

alumnos del mismo y se pueden dar casos donde el orientador se encuentre desbordado por el gran número de demandas.

Han sido apenas unos meses en los que he realizado multitud de actividades dentro del centro de prácticas pero me ha servido para llegar a la conclusión que es difícil seguir el ritmo de un orientador. No sólo debemos conocer a todos los alumnos, sino que además debemos conocer con la “mochila” con la que llegan al colegio, donde cargan con problemas familiares, económicos, personales,... En este sentido me parece bastante complejo la incorporación de un orientador a un centro nuevo en el que tiene mucho trabajo por delante para conseguir la confianza y la colaboración de todos los alumnos y docentes.

Este trabajo me ha servido para incrementar mis ganas por saber más acerca de la orientación y eso lo considero mucho más importante que muchas horas de clase o muchas horas de teoría como se hace en algunas asignaturas. Han aumentado mis ganas por aprender y de formarme más en este ámbito.

“No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”
El principito.

5. Referencias bibliográficas

- AIOEP.Competencias:<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=4&menu=1&submenu=5> (Consultado el 18 de Junio de 2013)
- Bernal Samper, T. (2007). *Conflicto y mediación*. AFDUAM nº 11. Madrid.
- BOE NUM 312 del 29 de Diciembre de 2007. Orden ECI/3858/2007, de 27 de Diciembre. Referido al Real Decreto 1393/2007.
- BOA NUM 65 del 1 de Junio de 2007. ORDEN del 9 de Mayo de 2007, Objetivos secundaria (artículo 6). Competencias básicas, (artículo 7)
- del Barrio, V. y Carrasco, M.A., (2009). *Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar*. Facultad de Psicología. UNED.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. P., y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research*, 10(1), 73-94.
- Jiménez Morales, M. I., y López Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 41, Num. 1, pp 69-79.
- Jiménez Morales, M. I., y López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia emocional Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), Num. 29, pp 75-98.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 4, Num. 2 pp 143-152.
- Sofia, G. (2008). *Las culturas teatrales en el cambio de siglo: el encuentro con la neurociencia*. Fabrikart. Vol. 9, pp. 226-237.
- Steiner, C. (2009). *El otro lado del poder: Análisis Transaccional del Poder Personal*. Sevilla, Ed.Jeder.