



LA DESMOTIVACIÓN Y CONFLICTIVIDAD EN UN AULA DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.

“AULA DIVERGENTE”: LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO RESPUESTA

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Universidad de La Laguna)

Especialidad: Orientación Educativa



Curso: 2021/22

Convocatoria: julio 2022

Alumna: Brenda González Hernández

Tutora: Elena Margarita Leal Hernández

RESUMEN

La creciente conflictividad en las aulas y la profunda desmotivación hacia el aprendizaje se han convertido, desde hace algunos años, en el talón de Aquiles de docentes, orientadores y directivos de los centros de enseñanza secundaria de nuestro país.

La gran complejidad de las sociedades modernas, la incertidumbre del devenir de estos tiempos, las redes sociales que han llegado para quedarse, la ausencia de una educación en valores y habilidades que prepare a los adolescentes para la vida, y la escasa importancia concedida a las emociones, convierten las aulas en escenarios inciertos y hostiles donde el aprendizaje trata de abrirse paso, no sin serias dificultades.

El programa propuesto en este trabajo: Aula Divergente, nace con el propósito de ahondar en la raíz del problema para descubrir qué saben los adolescentes sobre sus emociones, cómo las experimentan, cómo las manifiestan, cómo las gestionan y, ofrecerles un abanico de herramientas y estrategias con las que poder enfrentarse al mundo que les rodea desde la óptica de la Inteligencia Emocional.

Palabras clave: conflictividad, desmotivación, emociones, inteligencia emocional.

ABSTRACT

The growing conflict in the classroom and the profound lack of motivation towards learning on the part of the students have become, for some years, the Achilles' heel of many teachers, counselors and managers who carry out their duties in secondary schools.

The great complexity of modern societies, the uncertainty of the future of these times, the social networks that are here to stay, the absence of an education in values and skills that prepare adolescents for life, and the scant importance given to emotions, turn classrooms into uncertain and hostile scenarios where learning tries to make its way, not without serious difficulties.

Divergent Classroom was born with the purpose of delving into the root of the problem to discover what adolescents know about their emotions, how they experience them, how they manifest them, how they manage them and, from there, offer them a range of tools and strategies with which to be able to face the world around them from the perspective of Emotional Intelligence.

Keywords: conflict, demotivation, emotions, emotional intelligence.

ÍNDICE

| | |
|---|---------------|
| INTRODUCCIÓN..... | - 4 - |
| MARCO TEÓRICO | - 5 - |
| 2.1. Crisis de identidad familiar: desinstitucionalización de la familia en España | - 5 - |
| 2.2. El entorno como elemento generador de situaciones de riesgo | - 6 - |
| 2.3. La violencia: cuando el caos se hace visible en las aulas | - 8 - |
| 2.4. Factores desencadenantes de las conductas violentas en el alumnado | - 10 - |
| 2.4.1. Factores individuales | - 11 - |
| 2.4.2. Factores sociofamiliares | - 12 - |
| 2.5. La motivación hacia el aprendizaje: el talón de Aquiles de los docentes | - 12 - |
| 2.6. La inteligencia emocional como punto de partida..... | - 15 - |
| 2.6.1. La inteligencia emocional como elemento regulador de patrones de conducta violentos y potencial predictor de la motivación escolar | - 20 - |
| 2.7. Educación emocional: cerebro y corazón..... | - 22 - |
| ANÁLISIS DE NECESIDADES Y FUNDAMETANCIÓN DEL PROGRAMA | - 25 - |
| 3.1. Contexto | - 25 - |
| 3.2. Fundamentación de las necesidades detectadas | - 25 - |
| 3.2.1. Resultados de la observación | - 28 - |
| 3.2.2. Conclusiones extraídas a partir de las entrevistas | - 30 - |
| 3.2.3. Codificación y análisis del grupo de discusión | - 39 - |
| PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | - 47 - |
| 4.1. Destinatarios | - 48 - |
| 4.2. Objetivo general | - 48 - |
| 4.3. Estructura y composición del programa..... | - 48 - |
| 4.3.1. Objetivos específicos de cada una de las fases..... | - 49 - |
| 4.4. Desarrollo e implementación del programa | - 50 - |
| 4.5. Evaluación del programa Aula Divergente | - 70 - |
| 4.6. Cronograma | - 73 - |
| Conclusiones | - 75 - |
| Referencias bibliográficas..... | - 77 - |
| Anexos..... | - 82 - |

Nota: “Todas las menciones en este trabajo a personas, colectivos, cargos académicos, etc., cuyo género sea masculino, estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres, en la aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres”.

INTRODUCCIÓN

Divergente: palabra de origen latín “*divergens*” o “*divergentis*” que significa separación o diferencia. Eso, es precisamente, a lo que aspira este programa, a crear aulas que marquen la diferencia, que se reinventen y tengan su propio sello de identidad, dejando atrás lo que eran para aventurarse a transitar por nuevos caminos.

La idea de Aula Divergente nace en el IES M.^a Pérez Trujillo, un centro situado en el norte de la Isla de Tenerife, ubicado en un barrio periférico, con unas características y peculiaridades que le confieren una alta vulnerabilidad. Esa vulnerabilidad se observa claramente en las estructuras familiares, en las economías domésticas, en los estilos de vida de los habitantes de esa zona... y, por supuesto, termina alcanzando a los alumnos del centro de manera inevitable, afectando, especialmente, a los más jóvenes.

Lejos de asumir esta realidad desde la óptica del derrotismo, Aula Divergente parte de la confianza en el cambio y la certeza de que “*nadie es así porque sí*”, sino que todos somos “*nosotros y nuestras circunstancias*”.

En este sentido, desde este programa, a través del desarrollo de la inteligencia emocional, se persigue que el alumnado se conozca y se reconozca a sí mismo, canalice sus emociones, las experimente y las manifieste de manera adecuada. Asimismo, se pretende que el alumnado adquiera estrategias y herramientas que les sirvan para la vida, y que sustituyan aquellas que, hasta ahora, les han servido para resistir, de manera inadecuada, a las complejas realidades que les han sobrevenido.

Aula Divergente, a través de sus doce sesiones, estructuradas en cuatro fases, aspira a promover en los adolescentes habilidades que les permitan ser capaces de encauzar sus emociones y las de los demás, resolver conflictos de manera asertiva y, sobre todo, habilidades que contribuyan a desarrollar su voluntad de aprender, mejorar y crecer a pesar o, mejor dicho: a través de las adversidades.

MARCO TEÓRICO

En las últimas décadas, se han ido sucediendo progresivamente numerosos cambios a nivel social, cultural y familiar que han modificado de manera sustancial las estructuras sobre las que, hasta ahora, se asentaban las comunidades. Como consecuencia de ello, inevitablemente, las principales instituciones educativas (escuela y familia) se han visto obligadas a replantearse sus funciones y a redefinir su papel en la preparación de los futuros ciudadanos.

Este planteamiento y reajuste de los roles educativos trae consigo un sinfín de dilemas originados, entre otras muchas razones, por el gran desequilibrio producido en la distribución y atribución de responsabilidades entre los principales agentes educativos. En este sentido, la escuela se ha constituido como la instancia educativa por excelencia, y los docentes han comenzado a asumir, con cierta resignación, que son los principales promotores de la educación. Las familias, lejos de mantener y enriquecer su gran labor socializadora que se vuelve clave en el desarrollo personal, social y afectivo de sus hijos, han ido delegando de forma progresiva ese privilegio a las escuelas, quien, de manera casi impuesta, han tenido que adoptar funciones de socialización primaria que no les corresponden y para las cuales no están capacitadas (Bolívar, 2006).

En esta misma línea, González (2014) reconoce y admite que las sociedades y, por consiguiente, las familias, han ido evolucionando mucho con el paso del tiempo, pero, de la misma manera, considera que esta institución se está topando, hoy en día, con un sinfín de preocupaciones y dificultades que las mantienen oprimidas. En este sentido, este autor aboga por crear canales de cooperación y colaboración en el que docentes y padres, padres y docentes puedan comenzar a trabajar mano a mano desde un mismo bando, caminando hacia una misma dirección y siguiendo una misma trayectoria, y advierte: “jugamos todos en el mismo equipo, no nos metamos goles en propia puerta”.

2.1. Crisis de identidad familiar: desinstitucionalización de la familia en España

La familia en España, según numerosos estudios sociológicos (Flàquer y de Usel, 1993; Meil, 1998; Alberdi, 1982) ha ido experimentando, de manera paulatina, un proceso de desinstitucionalización creciente. Este fenómeno ha venido acompañado de un notable menor número de matrimonios y más tardíos, aumento de parejas de hecho, maternidades fuera del matrimonio, aumento de las familias monoparentales o reconstituidas, aumento de hijos/as nacidos fuera del matrimonio, declive de la natalidad, incorporación masiva

de la mujer al mundo laboral, aumento del número de divorcios, entre otros muchos aspectos (Castro y Seiz, 2014).

Como consecuencia de esta inestabilidad y heterogeneidad en la estructura familiar de nuestro país, se produce, de manera paralela, una pérdida o crisis de identidad. La familia abandona, en gran medida, su papel como agente socializador primario y si hasta hace unos años, era ésta y la escuela las que de manera conjunta se ocupaban de garantizar la interiorización de las normas, principios, valores y patrones de conducta en los más pequeños, en la actualidad, ese cometido se encuentra gravemente cuestionado. “Esas normas, pautas de comportamiento y valores cuyo aprendizaje antes aparecía estrechamente vinculado al contexto familiar, ahora depende, en gran medida de otros agentes” (Ortega, Mínguez, Hernández, 2009).

Las sociedades modernas se convierten, por tanto, en escenarios inciertos e inestables para las nuevas generaciones puesto que las instituciones que, tradicionalmente, tenían la misión de transmitir *el sentido* o lo que es lo mismo, las referencias compartidas, no cuentan, en la actualidad, con los mecanismos imprescindibles que les permiten desempeñar su función. Como consecuencia, los jóvenes se sitúan ante la ausencia de “puntos de referencia mínimamente estables portadores de sentido para ubicarse en su mundo”. (Ortega, Mínguez, Hernández, 2009).

2.2. El entorno como elemento generador de situaciones de riesgo

El entorno, junto con la escuela y la familia, constituye un elemento fundamental en el desarrollo integral de los individuos y, además, posee un gran potencial educativo, pudiendo llegar a constituirse como un gran impulsor de oportunidades. Ahora bien, ¿qué sucede cuando, por el contrario, el entorno o la comunidad se convierte en un elemento generador de situaciones de riesgo?

Un estudio de la Universidad de Granada (Añaños, 2002) analizó en profundidad los factores contextuales que predisponen a los individuos a enfrentarse a situaciones que los colocan en una posición de clara vulnerabilidad o riesgo. A continuación, se exponen algunos de ellos:

- a) Factores de riesgo relacionados con el menor. Este estudio los define como “los que determinan que ciertos niños sean maltratados o abandonados con una frecuencia mayor que el resto”. Entre ellos, podemos encontrar:
 - o No deseados por sus padres (embarazos no deseados)

- Nacidos de una relación anterior y rechazados por el nuevo cónyuge.
 - Que presentan algún déficit tanto psíquico, físico como sensorial.
 - Que padecen algún tipo de enfermedad crónica, trastornos de conducta, hiperactivos, etc.
 - Que tienen problemas de sueño y/o de alimentación.
- b) Factores de riesgo relacionados con la familia. Las familias de riesgo, según este estudio, “serían aquellas que presentan unas características formales y/o sociales de inestabilidad, desestructuración y falta de seguridad que facilitan una inasistencia en las necesidades de los menores que conviven con ellas”. Se explicitan, a continuación, algunas de ellas:
- Familias rotas (por separación, abandono, muerte...).
 - Familias monoparentales con cargas económicas y responsabilidades familiares no compartidas.
 - Conflictividad permanente en el hogar (riñas, peleas, agresiones...).
 - Conducta anómala de alguno de los miembros de la familia (ludopatía, drogadicción, delincuencia, prostitución...).
 - Presencia de enfermedades crónicas en la familia.
 - Presencia de enfermedades mentales.
 - Inestabilidad emocional de la familia, falta de competencia y habilidades sociales de los padres para con la crianza y educación de sus hijos.
 - Excesivo número de hijos, ausencia de recursos económicos y culturales para hacer frente a las necesidades básicas de la familia.
 - Inmadurez, familias muy jóvenes (adolescentes).
 - Asilamiento social, falta de relaciones sociales y redes de apoyo.
 - Historia personal de maltrato o abandono infantil.
 - Convivencia con hijos de padres diferentes.
 - Desempleo, inestabilidad e insatisfacción laboral.
 - Estrés familiar permanente.
 - Vivienda inadecuada y/o pequeña para el grupo familiar.
- c) Factores de riesgo socioculturales. El estudio los define como “aquellas contingencias desfavorables del medio que hacen aumentar la probabilidad de que se produzca una situación de desprotección en los menores que se encuentran inmersos en dicho contexto”. Algunos de ellos son:

- Falta de vivienda, hacinamiento y deficientes condiciones de habitabilidad, inmigración o cambios de residencia.
- Internamientos prolongados y/o repetidos (hospitalización, encarcelamiento, tratamientos, etc.).
- Pobreza cultural, violencia cultural y/o social.
- Insuficiencia de recursos o inestabilidad económica.
- Interacciones sociales en “grupos marginales o desestructurados”.

La presencia de uno o varios de estos factores mencionados, tanto en el seno de las familias como en su entorno, unido a la metamorfosis que ha experimentado esta institución en lo relativo a la educación de sus hijos durante estos últimos años, sitúa, inevitablemente, a los jóvenes ante un panorama hostil que les deja completamente descubiertos, al carecer de mecanismos eficientes mediante los cuales poder hacer frente a los diferentes desafíos que, como consecuencia, se les plantean.

2.3. La violencia: cuando el caos se hace visible en las aulas

El incremento de la complejidad social en todas sus esferas está manifestándose en las aulas de colegios e institutos con total crudeza (García, 2006). El aumento de los problemas de convivencia y la falta de disciplina en las aulas se ha convertido, en la actualidad, en una de las preocupaciones crecientes del profesorado y, en general, de la comunidad educativa. Las agresiones físicas y verbales entre compañeros y hacia los docentes, el desacato de las normas y la resistencia a los límites, constituyen las principales formas en las que la violencia se materializa en las aulas (Pérez-Fuentes et al., 2011).

La violencia es un concepto amplio y complejo que responde a una infinidad de matices y circunstancias, entraña muy diversos significados y se manifiesta de múltiples formas. Muchos son los autores e investigadores que han tratado de abordarla desde diferentes perspectivas y/o enfoques tratando de analizar las razones de su origen y las diferentes formas que adopta. Y, en este sentido, Orte (2003), afirma lo siguiente:

Los conflictos escolares que cursan con violencia pueden ser de distinto tipo: violencia física y psíquica, activa o pasiva, personal y material, directa o indirecta, de diferente intensidad y frecuencia, entre distintas personas y grupos, con diversas connotaciones, en diversas situaciones y contextos, en el mismo o en distintos niveles de edad, etc. (p.1)

Según Hernández (2001), la violencia “expresa un sentimiento humano que no encontró otra vía para manifestarse [...] todas las violencias tienen como raíz maltratos, daños y la falta de procesamiento de esos dolores”. En este sentido, Domínguez Lostaló (1996) defendió en su estudio sobre la vulnerabilidad, la idea de que “nadie es violento si antes no fue vulnerable”.

Centrándonos en el ámbito educativo, Ayala-Carrillo (2015), en su informe sobre la violencia escolar, reconoció que ésta no es más que un reflejo de la “descomposición de la sociedad actual, en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social [...]”. Para la autora, resulta muy complicado analizar este tipo de violencia de manera aislada dejando a un lado la relación entre la esfera pública y privada, entre las conductas colectivas e individuales, los factores familiares y sociales... Y, considera fundamental, entre otros aspectos, aludir a los relatos de vida de aquellos quienes agreden o son agredidos.

El aula o el grupo-clase se constituye como un entorno en el que se van construyendo identidades y, en este sentido, todo lo que tiene lugar dentro de ellas no es más que un reflejo de lo que está ocurriendo fuera: en las relaciones con la familia, en su entorno más próximo, en la comunidad, en el país. Es por ello por lo que las interrelaciones que tienen lugar entre el alumnado se originan en base a las propias experiencias previas de cada uno de ellos con el mundo externo (Ayala-Carrillo, 2015).

Las manifestaciones más relevantes de la violencia escolar son, según Palomero y Fernández (2001), las siguientes:

- Insultos, rumores, robos, amenazas, agresiones y aislamiento social.
- En el caso de los chicos la manera más habitual de expresar la violencia es a través de la agresión física y verbal.
- En el caso de las chicas, suelen utilizar estrategias más indirectas: aislamiento de la víctima o exclusión social.
- Tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y 14 años.
- El escenario más frecuente donde se produce la violencia es en el patio de recreo, en el caso de primaria y, en las aulas, pasillos, baños... en el caso de secundaria.

Estudios como los de Juvonen y Graham (2014) ponen de manifiesto que entre el 20-25% de los alumnos/as se han visto implicados en circunstancias violentas ya sea como agresores, como víctimas, o asumiendo ambos roles. Además, estos dos autores, refieren también estudios a gran escala, llevados a cabo en países occidentales, que revelan que entre el 4 y el 9% de los jóvenes se involucran con frecuencia en comportamientos violentos de intimidación y, entre el 9 y el 25% de los escolares son intimidados.

2.4. Factores desencadenantes de las conductas violentas en el alumnado

Vivimos actualmente en una sociedad desbordada de violencia y agresividad que envuelve todas las esferas en las que se mueven y desarrollan los niños y los adolescentes de nuestros días. Ante esta realidad cada vez más palpable, se vuelve necesario determinar cuáles son las causas o los factores que derivan de ella. Es importante tener en cuenta que, toda conducta desafiante, disruptiva o agresiva que manifieste un estudiante en la escuela revela el origen de algún malestar sobre el cual se debe intentar intervenir a partir de un proceso de análisis, comprensión y reflexión por parte de la comunidad educativa.

En el informe publicado por la CONCAPA (2007) sobre violencia escolar, se recoge una recopilación de las posibles causas o factores desencadenantes de este tipo de conductas en las aulas que, además, clasifican en tres grupos:

- * Problemas provocados por las características de la sociedad actual: permisividad, cambios en el papel de la familia, modelos emitidos en TV, etc.
- * De carácter psicológico: impulsividad, falta de tolerancia a la frustración, relaciones negativas con los adultos o las escasas habilidades sociales.
- * Propiamente educativos: tipo de enseñanza y de currículo que se propone, las metodologías utilizadas, los resultados académicos de los alumnos y alumnas, la organización de los propios centros, el tipo de relaciones y el nivel de participación que se establece, tanto entre los alumnos/as entre sí como con sus profesores y entre éstos y las familias.

A continuación, se va a detallar los que, en el estudio de este análisis resultan pertinentes, para poder comprender mejor cuál podría ser la raíz de esta circunstancia en el seno de gran parte de los centros educativos de nuestro país.

2.4.1. Factores individuales

Se refieren a aquellas patologías que, de una u otra forma, están estrechamente relacionadas con la aparición de conductas agresivas en los alumnos/as: dificultades sobre el autocontrol, escasa tolerancia a la frustración, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), toxicomanías, depresión, falta de autoestima, estrés, trastornos psiquiátricos... En ocasiones, pueden ser alumnos/as con caracteres complicados, desafiantes ante las demandas de los adultos, alumnos/as con dificultades para asumir el control y manejar la ira... Alumnos/as que han sido maltratados y, por consiguiente, se vuelven maltratadores por imitación, alumnos/as a los que les falta cariño, afecto y cuidado... (Serrano, 2015).

Existen diferencias comportamentales entre los chicos y las chicas relacionadas, según Palomero y Fernández (2001), con la inteligencia emocional y con el fracaso o éxito académico:

- Respecto a la inteligencia emocional, las chicas presentan mayores y mejores habilidades en lo referido a la resolución de conflictos y a la gestión de sus propias emociones y las de los demás, mientras que en los chicos se observan serias dificultades a la hora de interpretar sus sentimientos y los sentimientos de los otros, se suelen mostrar muy reservados para expresar y manifestar lo que sienten y asumen que no pueden ser percibidos como sujetos débiles.
- Respecto al ámbito más académico, las chicas suelen asumir con responsabilidad las tareas que se les encomiendan y tienden a tomar decisiones en las que pretenden encontrar la aprobación de los demás. Suelen tratar de responder a expectativas ajenas. Por su parte, los chicos, suelen encontrar su propia identidad en la rebeldía y en el rechazo a las normas.

No obstante, a pesar de que, numerosos estudios (Archer, 2012; Pérez, 2013; Sánchez y Fernández, 2007) han demostrado a partir de evidencias y análisis pormenorizados que existen notables diferencias entre hombres y mujeres respecto al desarrollo del comportamiento agresivo, también es importante apuntar que, en la actualidad, y como consecuencia del uso descontrolado y casi obsesivo que hacen los adolescentes de las redes sociales, tanto las chicas como los chicos están cada vez más expuestos y asumen, cada vez con mayor normalidad y frecuencia, conductas de riesgo (engaños, chantajes,

cyberbullying, conductas adictivas, interacciones agresivas...) que conducen, indudablemente, a situaciones violentas en mayor o menor medida (Arab y Díaz, 2015).

2.4.2. Factores sociofamiliares

A pesar de que, en la actualidad, el papel de las familias se encuentre desvirtuado debido al devenir de los numerosos y profundos cambios sociales que han venido experimentando desde las últimas décadas, la familia, hoy, continúa siendo uno de los principales agentes educadores de las jóvenes generaciones.

Es indudable que se constituyen como el primer entorno de acogida en el que los niños/as aprenden a socializar, interiorizan normas de comportamiento, aprenden a convivir y, es donde, de manera progresiva, van construyendo su personalidad. Por este motivo, la familia es el elemento fundamental que impulsa la adaptación personal, social y escolar del niño/a (Suárez y Vélez, 2014). No obstante, el ejercicio de la parentalidad está trayendo consigo grandes retos y desafíos a medida que la sociedad se vuelve más compleja: los progenitores deben llevar a cabo sus funciones rodeados de la incertidumbre e inestabilidad que generan las crisis económicas y políticas, debiendo adaptarse, a su vez, a los actuales valores y comportamientos que imperan en la sociedad (Rodrigo et al., 2015).

En este sentido, las familias pueden llegar a constituirse también como un elemento generador de situaciones problemáticas en los adolescentes si éstas no se sustentan sobre un modelo sólido y consistente. De hecho, algunos modelos familiares pueden llegar a provocar comportamientos agresivos en los alumnos/as que, posteriormente, manifiestan en las aulas.

Se identifican diferentes circunstancias o contextos familiares como potencialmente desencadenantes de problemas de conducta en el alumnado: familias desintegradas, negligentes, autoritarias, maltratadoras, familias con escasos recursos económicos, con un número elevado de hijos, familias reconstruidas, familias en las que reinan patrones de conducta delictivos o cuyo método para resolver conflictos es la violencia, familias muy permisivas en las que impera la indisciplina... Estos modelos familiares, se trasladan a la escuela, convirtiéndola en un punto de encuentro conflictivo (Delgado, 2012).

2.5. La motivación hacia el aprendizaje: el talón de Aquiles de los docentes

Para García y Dóminech (2002) la motivación “es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general”.

Ospina (2006), la concibe como “el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso”.

En el contexto académico, la motivación escolar puede entenderse como “el conjunto de creencias que el alumnado posee con respecto a sus objetivos y fines, revelando el por qué una meta es importante para él y deduciendo una explicación acerca de la persistencia en su conducta” (Usán y Salavera, 2018).

Ahora bien, ¿qué variables o elementos son los que influyen en el alumno respecto a su motivación hacia el aprendizaje? Sobre esta cuestión, ha existido desde hace mucho tiempo, por parte de muchos autores e investigadores, la tendencia a separar, casi de manera radical, los aspectos cognitivos y los aspectos afectivo-motivacionales en cuanto a su influencia en el aprendizaje. No obstante, actualmente, se han ido desarrollando corrientes de pensamiento que abogan por estudiar y analizar estos componentes en su globalidad, de manera integrada.

En este sentido, es fundamental, por tanto, partir de la idea de que para aprender es necesario que se produzca una interrelación entre dos elementos esenciales: poder hacerlo y querer hacerlo. El primero está estrechamente relacionado con “las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos)”, mientras que el segundo se vincula directamente con las intenciones, los propósitos y la disposición del alumno (componentes motivacionales) (García y Dómenech, 2002).

En este estudio, nos centraremos en analizar con cierto detenimiento cuáles son los elementos que pueden interferir en mayor o menor medida en el “querer aprender” de los estudiantes. Para ello, es importante atender a la clasificación de la motivación en sus dos grandes vertientes: motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Por un lado, la motivación intrínseca es aquella que se sustenta sobre factores internos del propio estudiante, como, por ejemplo, la autodeterminación, la curiosidad, el desafío, el esfuerzo... todas estas condiciones o actitudes surgen de manera espontánea y natural “por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta sin que haya recompensas extrínsecas” (Alonso y Pino, 2014). Por tanto, un alumno intrínsecamente motivado es aquel que asume el aprendizaje en sí mismo como un fin, descubriendo en la propia tarea los estímulos que lo impulsan a aprender (Ospina, 2006).

Por su parte, la motivación extrínseca, “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades”, y que provienen del exterior. En este sentido, podríamos determinar que un alumno motivado extrínsecamente es aquel que entiende su propio aprendizaje como “un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades” y focaliza su importancia en los efectos y los resultados (Ospina, 2006).

La motivación del alumnado se ha constituido como el gran talón de Aquiles de los docentes: la falta de interés de los alumnos/as, la escasa atención que ponen en aquello en lo que se les instruye, la ausencia de sacrificio y la falta de perseverancia se convierten en la gran preocupación de los profesores, quienes, a pesar de las limitadas habilidades y destrezas psicopedagógicas que disponen, tratan de hacer malabares para acercar, de alguna manera, el aprendizaje al alumnado. Esta problemática es descrita por Sánchez (2007):

Esta terrible situación que vivimos en nuestras escuelas es sin lugar a dudas, la mayor preocupación del cuerpo docente y administrativo y de muchas instituciones educativas de nivel medio y superior, buscando el imperante significado y las posibles causas de lo que ha provocado en los jóvenes sentir esta apatía hacia el estudio y la investigación. (párr.5)

Sin embargo, esta cuestión va mucho más allá, y es que “en la falta de motivación para el estudio, visualizado como uno de los problemas actuales de los centros escolares, especialmente los de secundaria, podemos ver que se esconden procesos algo más complejos”. De hecho, la motivación hacia el aprendizaje y la aceptación de reglas y normas “son actitudes sociales que hunden sus raíces en procesos psicológicos nada fáciles de explicar, porque a su vez éstos se apoyan en otros procesos de los que la cultura escolar no ha sido, tradicionalmente, muy consciente” (Arroyo et al., 2007).

Esto nos conduce a plantearnos un sinfín de cuestiones: ¿será por motivos económicos? ¿por motivos familiares? ¿por motivos personales? ¿serán los medios de comunicación? ¿las redes sociales? ¿serán sus amistades? ¿será la capacitación profesional de los docentes que no está a la altura de las circunstancias? Resulta indudable pensar que todos y cada uno de estos elementos podrían llegar a constituirse como factores desencadenantes de la desmotivación en los alumnos/as a la hora de aprender, pero, al mismo tiempo, parecen estar muy lejos del alcance y control de la escuela. Sin embargo,

esto no debe ni puede servir de excusa para dar por perdido el asunto objeto de estudio, al contrario, debe servir para reflexionar sobre la idea de que “aunque no todo pueda controlarse, algunos de los factores que importan son, si no controlables, sí modificables” (Arroyo et al., 2007).

Estos mismos autores (2007), abordan la importancia del desarrollo de la motivación intrínseca en el aprendizaje del alumnado como estímulo e impulso que ayuda a visualizar que todo esfuerzo que se realice, posteriormente, vendrá acompañado de una recompensa. Sin embargo, explican que dado que, en muchas ocasiones, los resultados no pueden percibirse de manera instantánea o a corto plazo, “muchos escolares que no reciben el apoyo externo de sus familias o sus profesores no pueden encontrar esa motivación interna que se requiere”.

Como consecuencia, muchos alumnos/as que dejan de percibir el sentido práctico de las actividades que se le plantean y no poseen la paciencia ni el control de su propio plan de vida como para aplazar la recompensa, comienzan a zambullirse en una vorágine de rechazo a las tareas, desinterés hacia las alternativas que propone el profesor o disruptividad. Este estudio, por tanto, hace hincapié en la necesidad por parte de los docentes de reconocer que “el aprendizaje es una actividad muy dura que exige niveles de concentración altos y condiciones psicológicas idóneas y que la enseñanza, igualmente, es una tarea complicada que debe planificarse de forma amena, interesante, variada y atrayente” (Arroyo et al., 2007).

La importancia de todo ello radica en que a pesar de que la motivación hacia el aprendizaje no constituye o no debería constituir en sí misma un elemento generador de conflictos sociales, la realidad es que “muchos problemas de conflictividad incluyen el asunto de la motivación [...] como uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro y que agudiza los problemas de malas relaciones en todos los sentidos [...] (Ortega, del Rey, Gómez, 2002).

2.6. La inteligencia emocional como punto de partida

La agresividad y la desmotivación, como hemos podido ver, son, en la actualidad, dos de las principales conductas del alumnado que preocupan profundamente a la comunidad educativa en su conjunto, pero, especialmente al profesorado. El desconocimiento sobre cómo poder intervenir, la frustración de no poder llegar a ahondar en las causas que realmente están originando esos comportamientos, la masificación de las aulas, y la

imposibilidad de llevar a cabo una intervención personalizada e individualizada con el alumnado, provoca que esta problemática se mantenga y se cronifique en el tiempo.

La investigación sugiere que, aunque las causas o la raíz tanto de las conductas agresivas y violentas del alumnado, como de la desmotivación hacia el aprendizaje sean, desde luego, innumerables y de muy distinta índole, ambas se retroalimentan. Por tanto, cabe preguntarnos desde qué enfoque podrían ser abordadas estas dos problemáticas de manera transversal pudiendo obtener, en ambas, exitosos resultados a nivel educativo, teniendo en cuenta que sobre las variables familiares, económicas y sociales este estudio no tiene ningún alcance relevante.

Como respuesta a esta cuestión y tras un exhaustivo proceso de análisis, indagación y reflexión de los diversos planteamientos arrojados por expertos, investigadores y estudiosos acerca de este asunto (Usán y Salavera, 2018; Mgallón, Megías y Bresó, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Torregrosa et al., 2014; Santamaría y Valdés, 2017), surge la idea, unida a la necesidad, de abordar la violencia en las aulas y la desmotivación del alumnado desde un enfoque emocional.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue acuñado por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, en 1990 quienes la definieron como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esa información para guiar nuestros pensamientos y nuestras acciones”. (Shapiro, 1997). Además, según Mayer y Salovey (1997):

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

No obstante, fue Daniel Goleman, psicólogo estadounidense, quien en 1995 publicó un libro que se convertiría en su gran obra maestra: *Inteligencia emocional*. Lo que Salovey y Mayer habían definido en un primer momento, Goleman lo trasladó a la conciencia pública, situándolo como un tema objeto de discusión, debate y estudio en las diferentes esferas de la sociedad (Casas, 2007). Para él, la Inteligencia Emocional supone “ser capaz

de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas” (Goleman, 1995).

Este nuevo concepto rompe con los esquemas establecidos hasta el momento, que consideraban que un individuo era inteligente o no en función de la puntuación que obtuviera en los test de inteligencia y, por tanto, en función, únicamente, de su cociente intelectual (CI). Este planteamiento, hasta el momento tan arraigado y consolidado, comienza a perder fuerza, cuando, además, en 1987, Howard Gardner plantea la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Este psicólogo y pedagogo estadounidense desafió esta limitada concepción establecida proponiendo al menos, siete inteligencias básicas: lingüística, lógico-matemática, inteligencia espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal (Armstrong, 2000).

Estos nuevos planteamientos y hallazgos en la investigación sobre la inteligencia incorporan “aptitudes complementarias, pero distintas, de la inteligencia académica, las habilidades puramente medidas por el CI”. Casas (2007), en su estudio reconoce que las capacidades del cociente emocional (CE) no se oponen al CI o a las capacidades cognoscitivas, sino que interactúan en forma dinámica en un nivel conceptual y en el mundo real. Asimismo, determina que “idealmente una persona puede destacarse tanto en sus capacidades cognoscitivas como en las sociales y emocionales” y apunta que, en la actualidad, “investigadores tienden a aceptar que el CI cuenta cerca del 20% en el rendimiento de las personas y, el resto, el 80%, depende de múltiples factores, entre los que se incluye los relacionas con la inteligencia emocional”.

En este sentido, parece oportuno abordar las diferentes dimensiones que constituyen la inteligencia emocional según Goleman (1998) en su obra *Working with Emotional Intelligence*:

1. Conocer las propias emociones: autoconciencia. Se constituye como la primera dimensión de la inteligencia emocional y, a partir de ella, es posible adquirir tres competencias fundamentales que la integran:
 - * Conciencia emocional. Los individuos que gozan de esta destreza son capaces de reconocer sus propias emociones y discernir por qué las están sintiendo. A su vez son capaces de determinar cómo sus sentimientos pueden llegar a afectar a su

desempeño personal, profesional, académico... y tienen la habilidad de establecer y reconocer sus valores y sus metas.

- * Autoevaluación precisa. Las personas que poseen esta competencia son capaces de reconocer cuáles son sus fortalezas y cuáles sus debilidades, pero, sobre todo, están abiertas a la retroalimentación y al aprendizaje continuo. En este sentido, cuando un individuo comprende y reconoce sus defectos tiene también la habilidad para mejorarlos, enfocándose en aquellas áreas que se encuentran más debilitadas de su propia persona.
 - * Autoconfianza. Aquellas personas que se muestran hábiles en esta competencia son las que poseen la capacidad de ir más allá de lo establecido, de tomar decisiones a pesar de la incertidumbre y presión que eso les pueda generar, asumir riesgos y afrontar nuevos retos. Son personas que, como creen en sus habilidades, trabajan más y con mayor entusiasmo y, por tanto, obtienen mejores resultados.
2. Manejar las emociones: autorregulación. Cuando Goleman habla de la autorregulación, se refiere a una dimensión clave en el constructo de la inteligencia emocional. Está estrechamente relacionada con la corteza prefrontal del cerebro, o también llamada “centro de la personalidad” y se encarga de desarrollar los procesos cognitivos superiores como la toma de decisiones, el razonamiento, la expresión de la personalidad y la cognición social.
- * Autocontrol. Esta competencia implica tener la habilidad y la capacidad de dominar las emociones negativas y los impulsos. Aquellas personas que la poseen son capaces de mantenerse en calma aún en momentos complicados y pensar con claridad. Además, son personas que tienen la capacidad de mantenerse enfocados y concentrados, aunque se encuentren sometidos a presión. Para trabajar esta competencia, muchas personas utilizan la meditación y el ejercicio físico como herramienta que les ayuda a autorregularse cuando aparecen emociones destructivas.
 - * Innovación y adaptabilidad. Las personas innovadoras tratan de buscar formas para poder aportar ideas frescas, soluciones a problemas, nuevas alternativas, diferentes formas de hacer las cosas... Esto es fundamental para poder sobresalir tanto a nivel personal, académico, profesional... Por su parte, los individuos que se adaptan son capaces de manejar múltiples exigencias, cambiar sus prioridades

y ajustarse a los nuevos cambios de manera casi inmediata y tienen la habilidad de modificar sus respuestas ante diferentes circunstancias.

3. Motivarse a sí mismo: motivación al logro. Es lo que permite a una persona luchar y sacrificarse por mejorar o cumplir con sus propósitos. Las personas que tienen adquirida esta habilidad son capaces de establecer metas ambiciosas; se encargan de buscar información para tratar de reducir sus niveles de incertidumbre; indagan sobre diferentes formas de hacer las cosas de la manera correcta y, aprenden constantemente sobre cómo mejorar su desempeño.

- * Compromiso. Las personas motivadas demuestran compromiso con sus propias metas y, por tanto, se sacrifican para alcanzarlas: toman decisiones y buscan persistentemente oportunidades para ello. Los mayores niveles de compromiso los podemos encontrar en aquellas personas que confían en sí mismas y en aquello que hacen.

- * Iniciativa y optimismo. Las personas con iniciativa persiguen objetivos que van más allá de las expectativas de los demás, buscan incesantemente oportunidades y son capaces de motivar a otros a realizar esfuerzos para alcanzar sus objetivos. Por su parte, las personas optimistas, son aquellas que tienen la capacidad de ver una oportunidad donde en principio solo hay obstáculos y, además, confían en que son capaces de poder hacer algo al respecto para cambiarlo.

4. Reconocer las emociones de los demás: empatía. Se constituye como una dimensión fundamental a la hora de poder comprender y valorar los sentimientos de los demás. Es la base de todas las competencias sociales.

- * Comprender a los demás. Aquellas personas que poseen esta competencia se muestran atentas a las emociones ajenas, son hábiles escuchando y manifiestan sensibilidad hacia los sentimientos de los demás. Es decir, son capaces de entender la configuración emocional de los otros.

5. Establecer relaciones: habilidades sociales. Esta dimensión está relacionada con el dominio de las habilidades sociales.

- * Influencia. Los individuos que poseen esta competencia son aquellos que tienen la habilidad de ganarse a las personas, saben cómo atraer a los demás, crear consenso y obtener apoyo.

- * Comunicación. Son aquellos que expresan la capacidad de comunicarse con efectividad y de manera asertiva.

- * Manejo de los conflictos. Son capaces de manejar los problemas o conflictos con diplomacia y tacto. Encuentran maneras de disolver los desacuerdos y trabajan hacia soluciones ganar-ganar.
- * Liderazgo. Las personas que tienen esta habilidad generan entusiasmo por una visión y misión compartida; obvian sus intereses personales en favor de los intereses comunes; conducen el desempeño de los demás y asumen responsabilidades.
- * Catalizador de cambios. Aquellos que gozan de esta habilidad son quienes reconocen la necesidad de cambiar; desafían el status quo; valoran la versatilidad e incitan a los otros a emprender cambios.
- * Creación de lazos. Son aquellas personas que tienen la habilidad de cultivar redes extensas informales y se preocupan en buscar relaciones beneficiosas, positivas y satisfactorias.
- * Colaboración y cooperación. Son aquellas personas que tienen la habilidad de poner en común planes, información y recursos, favorecer un clima amigable y cooperador y, buscar oportunidades para la colaboración. Cuando estos aspectos no se dan, es muy difícil mantener las relaciones.

En este sentido, y centrándonos en el objetivo final de este trabajo, se pretende analizar qué impacto puede llegar a tener la Inteligencia Emocional en los alumnos/as respecto, por un lado, a sus conductas violentas y agresivas dentro del aula y, por otro lado, respecto a la desmotivación hacia el aprendizaje.

2.6.1. La inteligencia emocional como elemento regulador de patrones de conducta violentos y potencial predictor de la motivación escolar

Un estudio llevado a cabo por Extremera y Fernández (2004) sobre *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*, confirma que muchos de los estudios realizados al respecto “evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional”. Por tanto, y en la línea de los resultados obtenidos a partir de este informe, resulta “esperable que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales”. A continuación, se exponen algunas de las conclusiones obtenidas a partir de este análisis llevado a cabo:

- Una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un difícil emocional.
- Los alumnos/as con bajos niveles de IE presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.
- Se relaciona la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los alumnos/as con bajos niveles de IE.
- Los alumnos/as emocionalmente inteligentes desarrollan relaciones positivas y significativas y manifiestan menos comportamientos agresivos dentro del aula.
- Los alumnos/as con bajos niveles de IE tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, y tienen más probabilidades de ser expulsados de su centro uno o más días.
- Los alumnos/as de secundaria con más baja IE muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.
- La IE se relaciona con un menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión en los adolescentes.

Numerosos estudios (Usán, 2018; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Domínguez-Alonso, Domínguez-Rodríguez, López-Pérez y Rodríguez-González, 2016), llevados a cabo para determinar qué nivel de influencia o impacto puede llegar a tener la Inteligencia Emocional en el alumnado respecto a su motivación y, por tanto, a su rendimiento académico, han determinado que “la IE se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar”. (Extremera y Fernández, 2004). De estos estudios, se extraen las siguientes conclusiones:

- Altos niveles de IE predicen un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menos sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos.
- Los alumnos/as clasificados como *depresivos* presentan un rendimiento académico más bajo que los alumnos/as clasificados como *normales* al finalizar el trimestre.

- Se pone de relieve la conexión entre rendimiento escolar e IE: muestran que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.
- Las personas con ciertos déficits (escasas habilidades sociales, desajuste emocional, problemas de aprendizaje...) son más probables que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios.
- Los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas en el rendimiento académico.

Fernández y Cabello (2020) en uno de sus artículos exponen a su vez, basándose en un metaanálisis (MacCann, Jaing, Brown, Double, Bucich y Minbashian, 2020) recientemente publicado, el por qué los estudiantes inteligentes emocionalmente presentan un mayor éxito y rendimiento escolar:

- Los estudiantes con más IE tienen más éxito académico porque comprenden y regulan mejor las emociones desagradables como la ansiedad, la tristeza o el aburrimiento, muy frecuentes en la vida escolar y que afectan negativamente a su rendimiento intelectual.
- Estos estudiantes saben gestionar de forma más eficaz el complejo mundo social que les rodea, construyendo mejores relaciones con sus profesores, compañeros y familiares, lo cual se vuelve fundamental en su rendimiento y éxito académico.

2.7. Educación emocional: cerebro y corazón

En el ámbito educativo y de forma más específica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha existido, de manera generalizada, la tendencia a valorar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales. Sin embargo, las emociones constituyen el motor de nuestra vida y, precisamente por ello, tienen una influencia directa en todas aquellas decisiones que tomamos.

La enseñanza en sí misma entraña un importante componente inter e intrapersonal cargado de emociones cuyo impacto en el acto educativo se vuelve indudable. Por ello, parece conveniente abordar la inteligencia emocional en los centros educativos de manera globalizada e interdisciplinar con el único objetivo de alcanzar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

Una de las estrategias para fomentar e impulsar dentro del aula este tipo de inteligencia que, como ya hemos podido comprobar, aporta numerosos beneficios en el bienestar general de los alumnos/as es la Educación Emocional.

Según Bisquerra (2003), la educación emocional “es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” y la define de la siguiente manera:

Un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Los profesores Pérez y Pena (2011) exponen que las últimas investigaciones llevadas a cabo sobre este asunto determinan que tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales se convierten en una poderosa herramienta personal a la hora de alcanzar más altos niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional y, reconocen que desde hace cinco años se han ido obteniendo diversas evidencias científicas importantes sobre la posibilidad de incrementar y enriquecer los niveles de inteligencia emocional por medio de programas de educación emocional coherentemente fundamentados y estructurados. Para estos dos autores, como ya hemos visto, la educación emocional se establece como un instrumento oportuno y fundamental pues contribuye a la mejora de las habilidades psicológicas más útiles a través de las cuales los individuos pueden afrontar sus vidas.

Ahora bien, ¿qué nivel de importancia y presencia tiene la educación emocional en España? El Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España reconoce el valor y la necesidad de empezar a impulsar desde la infancia programas orientados a trabajar las habilidades emocionales de los alumnos/as y educarlos emocionalmente para su futura incorporación a la sociedad en la que éstos se desarrollan. Proponen, en este sentido, diferentes guías y orientaciones para poder llevarlo a la práctica, como, por ejemplo: *Educación para la gestión de la conducta del alumnado* (Asturias, 2019), *Guía de acompañamiento emocional* (Navarra, 2020-2021), o una *Propuesta para trabajar el ámbito socioemocional y la cohesión grupal* (País Vasco, 2020-2021).

Por su parte, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias, también realza el valor de esta cuestión. Tanto es así que, se constituyó como una de las

primeras CCAA en introducir la Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA) como asignatura obligatoria del currículum de Educación Primaria (hasta 4º curso) en 2014. Además, en la actualidad, el Parlamento de Canarias ha exigido poder ampliar esta asignatura a 5º y 6º curso de E.P y extenderla a toda la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

ANÁLISIS DE NECESIDADES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA

3.1. Contexto

Este estudio tiene como punto de partida el IES M.^a Pérez Trujillo. Este Instituto de Educación Secundaria cuenta, en la actualidad, con más de 600 alumnos y alumnas. Se trata de un Centro Ordinario de Atención Educativa Preferente (motóricos), desde el curso 1997-1998, y ofrece enseñanzas adaptadas a alumnado con discapacidades psíquicas. En este centro son impartidas las enseñanzas de la ESO, Bachillerato, y Formación Profesional.

El IES M.^a Pérez Trujillo se encuentra situado en La Vera, barrio que se enclava en el municipio del Puerto de la Cruz. A partir de los años 70, este barrio experimentó un cambio radical y acelerado: dejó de ser una zona principalmente rural con estructuras familiares tradicionales, para transformarse en una zona urbana, con un alto índice de población empleada en trabajos temporales, de escasa remuneración, precarios y con un elevado índice de inestabilidad, sometidos a los vaivenes del sistema económico.

A todo ello hay que añadir los graves problemas de drogodependencias que han coexistido en el barrio hasta día de hoy, y todas las consecuencias que se derivan de ellos. Y, por supuesto, también, la actual situación económica que ha afectado, indudablemente, a muchas familias del barrio.

Este cúmulo de circunstancias, –según la información obtenida desde el centro– han influido negativamente sobre el alumnado, viéndose reflejadas en una profunda insatisfacción personal y en bajas o nulas expectativas personales. Además, esto ha impactado notablemente en su rendimiento académico y, por su puesto, en su comportamiento.

3.2. Fundamentación de las necesidades detectadas

Partiendo de este escenario, se decide llevar a cabo un análisis de necesidades del centro para poder detectar cuál o cuáles son las principales prioridades de actuación a considerar, con el fin de desarrollar una propuesta de acción futura orientada a atenderlas.

Este proceso comienza cuando se le realiza a la orientadora del instituto, una entrevista abierta con la que se pretende obtener información acerca de cuáles, según su criterio, son los aspectos que, en relación al alumnado del centro, más le preocupan y, por tanto, deberían ser abordados con cierta urgencia. En este encuentro, se expuso, a grandes rasgos, la problemática que ha venido aconteciendo en el grupo de 1º ESO A durante todo

el curso escolar y algunas de las circunstancias que lo convierten, actualmente, en uno de los grupos más complicados del centro. Mencionó la falta de motivación hacia el aprendizaje por parte de este grupo de alumnos, los graves problemas de convivencia que se han producido a lo largo del año en esta aula, las complejas situaciones familiares con las que algunos de ellos conviven, las dificultades del profesorado para acceder a ellos y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma efectiva...

Tras este primer encuentro en el que se obtiene información muy a grandes rasgos y sin llegar a profundizar, se solicita poder observar el aula en cuestión durante varias sesiones de tutoría, así como realizar una serie de entrevistas semiestructuradas a diferentes agentes educativos, con el objetivo último de poder ahondar más en el asunto planteado y, de alguna manera, poder triangular los datos obtenidos a partir de estos instrumentos de recogida de información. Además, se decidió llevar a cabo un grupo de discusión con el alumnado de 1º ESO A.

Por tanto, se llevó a cabo, por un lado, una observación participante con el objetivo de establecer un primer contacto con el alumnado y generar cierta cercanía con ellos/as y, por otro lado, una observación no participante, con la finalidad de poder contrastar los resultados obtenidos desde otra perspectiva, a la luz de la objetividad. Estas observaciones se desarrollaron en el instituto de forma global durante los meses de abril y mayo, y de manera específica, en 1º ESO A durante tres horas de tutoría. Las dimensiones de análisis que se tuvieron en cuenta a la hora de poner en marcha esta herramienta de recogida de información fueron las siguientes:

- Relaciones interpersonales entre el alumnado. El objetivo era comprobar qué tipo de relaciones existían entre los alumnos/as: cómo se comunicaban entre ellos/as, qué tipos de conductas manifestaban entre unos y otros, qué rol o papel ejercía cada uno de ellos dentro de su grupo-clase...
- Satisfacción del profesorado con el desempeño de su labor docente. El profesorado desarrolla un papel fundamental en la vida de sus alumnos/as y como tal, se consideró imprescindible analizar en qué punto se encontraban a nivel personal respecto al ejercicio de su profesión. ¿Se les observaba motivados? ¿Hasta qué punto ciertas situaciones podían llegar a desbordarlos?

- Contenido de las tutorías. Otra de las dimensiones a observar fue el contenido de las tutorías, es decir, se quería comprobar qué era lo que exactamente se impartía durante estas horas. ¿Las tutorías se regían por lo estrictamente impuesto en el PAT o se convertían en espacios en el que el alumnado podía interactuar y conversar con el tutor sobre cualquier tipo de problemática acontecida? ¿El contenido de las tutorías se ajustaba a las necesidades actuales del grupo-clase? ¿Cuál era la metodología a utilizar por el tutor?
- Gestión de los conflictos en el aula por parte del profesorado. Ante la aparición de un conflicto dentro del aula, ¿cuál era la estrategia llevada a cabo por el profesorado para tratar de solventarlo? ¿utilizaba diferentes métodos? ¿cómo se enfrentaba al conflicto dentro del aula?
- Gestión de los conflictos en el aula por parte del propio alumnado. El propio alumnado, ¿qué tipo de estrategias utilizaban para poder solucionar los problemas acontecidos dentro del aula? ¿Eran capaces de llegar a soluciones por sí mismos? ¿Disponían de habilidades para poder negociar y llegar a acuerdos?
- Papel de la orientadora. Otro de los aspectos claves a valorar fue el papel de la orientadora ante la aparición de situaciones conflictivas dentro del aula. ¿Intervenía de manera directa con el alumnado? ¿Daba pautas al profesorado para tratar de solventar la situación? ¿Cuál era el rol que asumía ante este tipo de circunstancias?
- Concepto de disciplina dentro del aula. El objetivo era analizar cuál era el concepto de disciplina del alumnado. ¿Con qué profesorado solían manifestar más resistencias en el aula? ¿Con qué profesorado solían mantener una actitud más distendida? ¿Qué era para ellos la disciplina?

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con la orientadora del centro, con el tutor de 1º ESO A y con la directora del instituto. A partir de ellas, se pretendía analizar una serie de dimensiones:

- Preocupaciones sobre el alumnado. (*¿Qué es lo que más le preocupa, a nivel general, del alumnado de 1ºESO?*)
- Aspectos que priorizar con el alumnado. (*Si tuviera que priorizar, ¿sobre qué aspectos trabajaría con ellos?*)

- Factores que influyen en la problemática. (*Desde su punto de vista, ¿qué factores son los que favorecen esta problemática?*)
- Factores que contribuyen a la mejora de la problemática. (*¿Qué es lo que, según su criterio, contribuiría a dar respuesta a esta problemática?*)
- Formación del profesorado. (*¿Crees que el profesorado está realmente preparado para afrontar este reto que se les plantea dentro de las aulas?*)

Y, por último, se decidió desarrollar un grupo de discusión con el grupo de alumnos que conforman esta clase para conocer cuáles eran sus necesidades desde su óptica particular en lo relativo a:

- Las asignaturas: *¿qué les parecen las asignaturas? ¿añadirían alguna asignatura nueva? ¿quitarían alguna asignatura? ¿por qué?*
- Los profesores: *¿qué es lo que más les gusta de los profesores que más les gustan? ¿qué es lo que menos les gustan de los profesores que menos les gustan? ¿qué cambiarían de los ‘profes’?*
- Sobre ellos: *¿cómo se sienten en clase? ¿cómo se sienten entre ustedes? ¿qué cambiarían de ustedes mismos?*

3.2.1. Resultados de la observación

Durante los meses de abril y mayo se ha llevado a cabo una observación global tanto participante como no participante en el instituto (asistencia a tutorías de diferentes niveles educativos, reuniones con tutores, reuniones con el equipo directivo, asistencias a claustros, sesiones de evaluación, asistencia a sesiones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, desarrollo de diferentes talleres con el alumnado, etc.) de la que se ha podido deducir el perfil del alumnado que acude al centro, el perfil del profesorado que imparte docencia, la filosofía y estilo de trabajo del equipo directivo, la metodología que se utiliza por excelencia, el estilo de comunicación imperante entre el equipo profesional...

Ahora bien, dadas las peculiares características presentadas en 1º ESO A, reconocidas ampliamente y de manera unánime por la comunidad educativa en su conjunto en muchos de los encuentros, reuniones, sesiones... a las que, como comentaba anteriormente, he tenido la oportunidad de asistir, se ha decidido enmarcar este estudio en esta aula en concreto con el fin de elaborar una propuesta de intervención orientada a grupos de escolares con las mismas o similares condiciones.

La clase en cuestión desde la que parte la necesidad de planificar y elaborar un plan de acción específico está constituida por 17 alumnos y alumnas. A partir de las observaciones que se pudieron llevar a cabo durante las sesiones de tutoría se pudieron contemplar situaciones cuyos significados, posteriormente, han podido ser contrastados y validados juntamente con el profesorado, la orientadora y la directora del IES:

- Se trata de un grupo con escasas habilidades sociales: no se escuchan, se interrumpen al hablar, presentan grandes dificultades para resolver conflictos, les cuesta reconocer sus errores, no son capaces de comunicar asertivamente sus sentimientos y emociones, y tienen serias dificultades para ponerse en el lugar de los otros.
- Se trata de un grupo con serios problemas de convivencia: entre los propios compañeros se insultan, se humillan, se degradan... Incluso, se han producido varios casos de expulsiones por agresiones físicas entre ellos.
- Se trata de un grupo relativamente heterogéneo en su composición en el que cada alumno/a asume un perfil determinado, aunque se observan ciertas similitudes en el comportamiento de algunos/as de ellos/as.
- Se observa que el profesorado que imparte docencia en este grupo en concreto se encuentra agotado tanto física como mentalmente y así lo han manifestado en varias sesiones de evaluación. Se ha podido observar las grandes dificultades que tienen a la hora de impartir los contenidos de sus asignaturas: constantemente tienen que llamar al orden, implorar silencio, recordar que deben respetar las normas y los turnos de palabra, atender a los conflictos que se producen de manera constante...
- Las tutorías se ajustan a la planificación recogida en el PAT aunque, si bien es cierto, las actividades establecidas no suelen desarrollarse en su totalidad, ya que el alumnado en las tutorías se muestra muy insistente a la hora de poner sobre la mesa todos los problemas y conflictos que han sucedido durante la semana para ponerlos en conocimiento de su tutor. Por lo que se ha podido observar y, tras contrastarlo con el tutor, el alumnado entiende las tutorías como un espacio en el que poder desahogarse, aunque a su vez, se convierten en un foco de conflicto, ya que no tienen habilidades para exponer sus puntos de vista sin juzgarse mutuamente, ni tampoco son capaces de escucharse unos a otros. Esta

circunstancia suele dar pie a nuevos problemas, mal entendidos y situaciones de alta conflictividad.

- El profesorado que imparte docencia en este grupo se podría dividir en dos tipos: aquellos que, con resignación, tratan de dar su clase de la mejor manera posible a pesar de los contratiempos que normalmente se producen y, aquellos que, de alguna manera, se resisten y les exigen disciplina. Cabe apuntar en este sentido que, los conflictos y los problemas de convivencia se producen de manera indistinta en cualesquiera de las materias que se estén impartiendo en ese momento y con indiferencia del profesorado. Es cierto que, el alumnado manifiesta un rechazo bastante claro hacia asignaturas donde el profesorado se muestra más intransigente porque perciben la disciplina como autoridad, poder o superioridad por parte del docente hacia ellos.
- Las estrategias utilizadas por parte del profesorado para solventar situaciones de conflictividad dentro del aula son variadas: desde tratar de solucionar el problema con los alumnos en cuestión para que dialoguen sobre lo ocurrido y puedan llegar a algún punto en común, pasando por acudir a la orientadora acompañados del alumnado involucrado en la situación problemática para tratar de obtener respuesta desde este departamento, hasta imponer partes disciplinarios por el incumplimiento grave de normas de conducta en el centro.
- El papel de la orientadora ante aquellos conflictos que se ponen bajo su conocimiento es fundamental. Por lo que se ha podido observar, la orientadora interviene directamente con el alumnado, los llama para que acudan a su despacho y allí trata de que le expongan la situación-problema, intenta que le expliquen el porqué de sus conductas y, en última instancia, se pone en contacto con sus padres o tutores para ponerlos al tanto de lo ocurrido y acordar entre todos una intervención común que contribuya a resolver la cuestión.

3.2.2. Conclusiones extraídas a partir de las entrevistas

Por su parte, se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas para obtener información sobre las dimensiones de análisis anteriormente explicitadas. En este sentido, por un lado, se entrevistó al tutor de este grupo de 1º ESO (anexo 1) puesto que es la persona que, de primera mano, conoce a cada uno de los alumnos y alumnas que constituyen su grupo y sabe cuáles son sus realidades; por otro lado, a la orientadora, (anexo 2) ya que es quien asume un papel mediador ante circunstancias complejas del

alumnado y mantiene contacto directo con ellos y sus familias siendo conocedora también de los entresijos de sus problemáticas y sus principales necesidades; y, finalmente, a la directora del IES (anexo 3) que es quien, de manera global y rigurosa puede aportar su visión al respecto de este grupo en concreto al ser la figura por la que circula toda información relevante y de interés por parte de los diferentes agentes implicados.

A continuación, se muestra una tabla en la que se recogen las aportaciones literales ofrecidas por cada uno de los entrevistados al respecto de las categorías o dimensiones de análisis:

Tabla 2. *Escala de colores para identificar a los participantes entrevistados*

| | |
|--|--|
| Tutor de 1º ESO A | |
| Orientadora del IES M. ^a Pérez Trujillo | |
| Directora del IES M. ^a Pérez Trujillo | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Dimensiones de las entrevistas realizadas

| DIMENSIONES | CITAS TEXTUALES | RESUMEN GLOBAL DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS |
|---|---|---|
| <p>PREOCUPACIONES RESPECTO AL ALUMNADO</p> | <p><i>“La desmotivación a la hora de estudiar. No están nada motivados para aprender y eso es un problema bastante grave ahora mismo”.</i></p> <p><i>“No quieren estar en el aula, se muestran aburridos, no quieren hacer nada y al final, todo eso genera conflictos”.</i></p> <p><i>“No saben dosificar las respuestas a sus emociones. Pasan de 0 a 100 en un segundo”.</i></p> <p><i>“No tienen ninguna tolerancia a la frustración [...] eso es algo bastante frecuente aquí y en mi clase y entorpece muchísimo su aprendizaje”.</i></p> <p><i>“[...] el tema de sus emociones y los problemas que están teniendo a nivel personal, sobre todo, problemas sociales y personales. Hablamos de autolesiones, problemas con la alimentación como puede ser la anorexia y la bulimia y, sobre todo, problemas de control de emociones, de la ira, el saberse controlar, el saber estar...”</i></p> <p><i>“[...] la desmotivación, la falta de tener unos objetivos claros”.</i></p> <p><i>“Sin expectativas”.</i></p> <p><i>“[...] falta completa y absoluta de empatía con los demás, y eso también los lleva a actuar de esa forma”.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Carencias afectivas y emocionales. ➤ Problemas de comportamiento, agresividad, dejadez, apatía, no querer estudiar, no tener objetivos... ➤ Desmotivación hacia el aprendizaje. |

| | | |
|---|--|--|
| | <p><i>“Tenemos a alumnado con muchísimas carencias afectivas, [...] no tienen familia que les dé un abrazo o un beso o que simplemente les pregunten “cómo estás hoy”. Entonces, esas carencias afectivas, las manifiestan en el centro con problemas de comportamiento, con agresividad, con dejadez, con apatía, con no querer estudiar, con no tener objetivos [...]”.</i></p> | |
| <p>ASPECTOS QUE SE DEBEN PRIORIZAR CON EL ALUMNADO</p> | <p><i>“[...] la autoestima [...] es lo que ahora mismo está frenando mucho el aprendizaje... La falta de objetivos, o sea, no tener un objetivo en la vida”.</i></p> <p><i>“El tema de las emociones [...] para que pudiéramos estar en el aula con unos mínimos que ahora mismo yo creo que los alumnos, por su situación personal, las problemáticas familiares que tienen y los problemas sociales no pueden estar tranquilos ni pueden mantener una convivencia positiva en el aula”.</i></p> <p><i>“[...] desde las formas correctas de relacionarse con los iguales, la forma de relacionarse con el profesorado y, sobre todo, los comportamientos ante determinadas cuestiones en la vida [...]”.</i></p> <p><i>“El apoyo emocional al alumnado [...]. Si esas carencias afectivas pudiéramos darles el apoyo que necesitan, pues probablemente se comportarían de otra manera y serían de otra manera”.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Autoestima. ➤ Gestión de las emociones. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>FACTORES QUE FAVORECEN LA PROBLEMÁTICA</p> | <p><i>“[...] el enganche que tienen a las redes sociales, Instagram y todo esto. Claro, ahí están buscando una respuesta rápida [...]. Y esa inmediatez... ellos quieren enseguida tener respuesta, atención...”</i></p> <p><i>“El contexto social influye muchísimo [...] su ocio a veces se limita a estar muchas horas conectados a los móviles o en redes sociales, se acuestan a horas poco adecuadas [...]”.</i></p> <p><i>“A nivel familiar, son familias que trabajan todo el día, están muy ocupadas y ellos pasan mucho tiempo solos [...]”</i></p> <p><i>“Las redes sociales. Yo creo que la eclosión de internet y de toda la información que ellos tienen a su alcance en internet y en las redes sociales está haciendo un daño tremendo”.</i></p> <p><i>“Es muy difícil contar con la colaboración de las familias, es muy difícil. En muchos casos, hay una falta de interés completo y absoluto en la formación de sus hijos e hijas, pero no solo desde un punto de vista académico, sino a todos los niveles”.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Abuso y mal uso de las RRSS. ➤ Contexto social y familiar. ➤ Modelos educativos familiares. |
| <p>FACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA MEJORA DE LA PROBLEMÁTICA</p> | <p><i>“A mí, lo que me ha dado resultado, no siempre, pero la mayoría de las veces es antes que yo hablarles a ellos, escucharlos. Los escucho [...] y ahí después ya pues tú actúas [...]. Pero sobre todo eso, conocer al alumnado y saber cuál es su situación para entender por qué responden de esa manera.”</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha activa. ➤ Empatía. ➤ Colaboración e implicación de las familias. |

| | | |
|---|--|---|
| | <p><i>“[...]a veces el chico/a sigue con sus problemas y no los puedes o no se dejan ayudar, pero muchas veces ellos agradecen que los escuches y los comprendas”.</i></p> <p><i>“Trabajar con los alumnos a nivel personal: en qué les podemos ayudar”.</i></p> <p><i>“Ellos tienen ahora mismo muchos problemas, están desbordados, pero necesitan a alguien que los escuche, que les dedique tiempo”.</i></p> <p><i>“[...] junto con el tutor, los escuchamos, intentamos darles soluciones, los intentamos animar, intentamos que aumente su autoestima, intentamos que estén bien”.</i></p> <p><i>“Con todos los problemas que ellos traen, decirles: “ponte a estudiar”, sin solucionarlos... ahora mismo lo veo imposible”.</i></p> <p><i>“[...] conseguir que las familias vengan al centro y hagan formación en el centro”.</i></p> | |
| <p>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</p> | <p><i>“[...] la problemática hoy en día, o sea el hándicap hoy en día no es tanto “dar cosas” sino que ellos quieran aprenderlas”.</i></p> <p><i>“mucho burocracia, mucho papeleo que tenemos rellenar y muchas cosas que tenemos que hacer. Hay una sobrecarga tremenda”.</i></p> <p><i>“[...] el problema principal no está en saber más o menos, sino en cómo se comportan ellos [...] y que estén abiertos a aprender”.</i></p> | <p>➤ Para el tutor, enfrentarse a estas situaciones dentro del aula, supone un reto, tanto por la escasa formación con la que considera que cuentan a este respecto, como por el poco tiempo libre del que dispone para escuchar al alumnado y conocer cuáles son sus</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p><i>“[...] yo creo que los profesores de este centro, lo tengo que decir como un voto a su favor, escuchan a los alumnos”.</i></p> <p><i>“Es un reto, porque nosotros no podemos solucionar todos los problemas que hay aquí, pero yo creo que, con prestarles un poquito de atención y hacerles ver que nos importan yo creo que eso ahora mismo es fundamental para ellos”.</i></p> <p><i>“[...] a veces necesitamos algunas estrategias o destrezas, pero lo que yo he visto es que, si tú tienes empatía, le prestes atención al alumno, y siente que te preocupas por él, el alumno responde [...]”.</i></p> <p><i>“[...] a veces no es necesaria tanta formación, sino más implicación.”.</i></p> <p><i>“Somos especialistas de diferentes materias, podemos intentar ayudarlos, pero a veces son problemas tan graves que les puedes dar un consejo, pero el consejo o la palabra que les digas de apoyo, les pueden servir aquí momentáneamente, pero cuando salen de aquí y se enfrentan a la realidad que tienen fuera de aquí, no les sirve”.</i></p> | <p>necesidades y qué es lo que les está ocurriendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La orientadora considera que, al final, más que formación, lo importante es implicarse con el alumnado, escucharlos, atenderlos, y conseguir que se sientan apoyados y respaldados. Y en esto, a pesar de todo, coinciden los tres entrevistados. ➤ La directora considera que, los profesores, son expertos en determinadas áreas de conocimiento, pero no son especialistas en mediación, resolución de problemas, psicología... y en este sentido, encuentran grandes limitaciones en su labor profesional. |
|--|--|---|

Fuente: elaboración propia.

A partir de las entrevistas realizadas a estos tres agentes educativos, se pueden extraer, a través de sus respuestas, una serie de conclusiones que, a continuación, se exponen:

Sobre las preocupaciones que tienen respecto al alumnado, tanto la orientadora, el tutor de la clase y la directora del centro coinciden en que la falta de motivación que el alumnado muestra hacia el aprendizaje, las conductas que manifiestan en el aula (aburrimiento, agresividad, dejadez, apatía, falta de empatía,...), la ausencia de expectativas y objetivos a largo plazo, y las profundas carencias afectivas y emocionales que muchos de ellos presentan son aquellos aspectos que, actualmente, más les inquietan ya que dificultan tremendamente su aprendizaje y entorpecen su logro académico.

Sobre los aspectos que se deben priorizar con el alumnado, los entrevistados apuestan por trabajar la gestión de las emociones y el fortalecimiento de la autoestima. Consideran que, ante las situaciones familiares con las que conviven diariamente, sus problemas personales, y las carencias afectivas que manifiestan, el centro debe dar una respuesta, y ésta, coinciden todos, debe estar orientada a la educación emocional. Si se interviene sobre esta cuestión utilizando esa estrategia, muy probablemente, y según los entrevistados, muchas situaciones que se están produciendo a día de hoy, dejarían de originarse de manera progresiva.

En relación a los factores que favorecen la problemática, según los entrevistados, la influencia del contexto social y familiar es clave. Muchos alumnos, una vez terminan su jornada en el instituto, pasan la mayor parte del tiempo solos, ya que sus padres se encuentran trabajando. En este sentido, los modelos educativos que imperan en el hogar se encuentran debilitados o son, incluso, inexistentes. A esto se le añade, la falta de control que ejercen los progenitores sobre el uso de las redes sociales por parte de sus hijos, uso que muchas veces se convierte en mal uso o abuso, llegando a provocar serios problemas en su gestión del tiempo –aspecto fundamental para poder lograr un buen rendimiento académico– y, también, en el manejo y control de sus propias emociones, generándoles muchas inseguridades, insatisfacciones personales y graves problemas de autoestima.

Respecto a los factores que contribuyen a la mejora de la problemática, cabe apuntar que tanto el tutor como la orientadora del centro coinciden completamente en que lo que más ha dado resultados ha sido escuchar al alumnado, comprender su situación, tratar de entenderlos, ponerse en su lugar... Pero, sobre todo, hacerles sentir que son importantes, que sus problemas les preocupan. Para ellos, por tanto, es fundamental la escucha activa

y la empatía del profesorado hacia el alumnado, consideran que estos dos factores contribuyen en gran medida a reducir los altos niveles de insatisfacción en el aula y permite conectar de manera más profunda con el alumnado. De nada sirve, según la orientadora, exigir al alumnado unos mínimos cuando ni si quiera parten de ahí, cuando por encima de eso ellos tienen un montón de problemas y les resulta imposible poder concentrarse en algo, prestar atención, motivarse a sí mismos... Hay que actuar sobre el foco del problema, o al menos, intentarlo, y a partir de ahí, poder decirles: “venga, ahora ponte a estudiar”.

Por su parte, la directora del centro percibe como un factor clave para mejorar esta problemática la colaboración de las familias, aunque reconoce que es el gran talón de Aquiles de instituto, pues la participación y coordinación con ellas se encuentra, en la actualidad y desde hace mucho tiempo, muy limitada.

Sobre la formación del profesorado, cabe destacar en este punto que, quien más pesimista se muestra es el tutor del grupo desde la perspectiva de profesor, y es que reconoce que, debido a la gran carga de trabajo que tienen, unido a la excesiva burocracia que deben atender, se les hace muy complicado poder ofrecer una atención individualizada y de calidad al alumnado. Además, reconoce sus limitaciones formativas cuando se trata de dejar de impartir contenido para tener que descubrir qué es lo que está pasando para que el alumnado no quiera aprenderlo.

La orientadora, por su parte, se muestra bastante más optimista y explica que para ella no es tan importante la formación académica que el profesorado pueda tener sobre cómo trabajar con grupos difíciles, sino la actitud que tenga el profesorado con esos grupos: la predisposición para escucharlos, prestarles atención, y hacerles ver que son importantes, se convierte en el factor más determinante para ella. Reconoce que las estrategias y las destrezas específicas para intervenir también son fundamentales y contribuyen a que la atención al alumnado sea de calidad, pero para ella la clave es la implicación y no tanto la formación del profesorado.

Por su parte, la directora del centro se muestra radical al reconocer que el profesorado no está en absoluto preparado para afrontar este tipo de reto en las aulas. Según su opinión, el profesorado es especialista en unas determinadas áreas y materias, pero no es especialista en atender problemáticas de este tipo. No tienen ninguna formación en psicología, ni cuentan con estrategias para poder abordar estas situaciones de manera

satisfactoria. De hecho, muchas veces, le resulta arriesgado que, docentes, sin formación específica en este tema, actúen dando consejos o interviniendo en situaciones que se escapan de su alcance y control.

3.2.3. Codificación y análisis del grupo de discusión

Una vez recopilada la información necesaria por parte del tutor del grupo, la orientadora del centro y, la directora del IES, se decidió llevar a cabo un grupo de discusión (anexo 4) con el alumnado, con el objetivo de obtener información sobre cómo ellos se perciben a sí mismos y cuáles creen que son sus necesidades en el instituto. El alumnado es el gran protagonista de este estudio y resultaba de gran interés poder darles voz, escuchar lo que tienen que decir, y recoger todas sus propuestas.

Para el desarrollo de este grupo de discusión, se contó con la colaboración de seis alumnos de 1º ESO A. El objetivo era poder llevarlo a cabo con el grupo en su totalidad, pero, tras distribuir entre ellos las autorizaciones para que sus padres permitieran que fueran grabados en audio, solo se recibieron de vuelta 6 firmadas. En este sentido, es inevitable considerar que los resultados obtenidos presentan ciertas limitaciones en su validez, sin embargo, se decide incorporar este instrumento de recogida de datos como parte del análisis de necesidades de este proyecto puesto que muchas de las opiniones y aportaciones ofrecidas por estos alumnos/as son compartidas por el resto del aula y, por tanto, no dejan de adquirir relevancia en este estudio.

Los grandes temas o dimensiones que se plantearon fueron: asignaturas, profesorado y, una última parte de autoanálisis.

Sobre las asignaturas, interesaba conocer qué tipo de asignaturas, ya fuera por su contenido, por la metodología utilizada por el profesor, por la forma en la que se evaluara... les resultaba más atractiva o satisfacía más sus necesidades. En este sentido, cabe apuntar que, los participantes coincidieron en que Geografía e Historia era la asignatura que menos se ajustaba a sus intereses y a sus capacidades/habilidades en ese momento. Mientras que, asignaturas como Matemáticas, Educación Plástica y Audiovisual o Educación Física se posicionaron como las favoritas. Es curioso que, este tipo de asignaturas presentan un contenido fundamentalmente práctico, siendo prácticamente nula la carga de contenido teórico. Parece, por tanto, lógico pensar que este tipo de alumnado, ante asignaturas de alta exigencia, con una gran carga lectiva, exámenes... y que, por tanto, requieren de mayor dedicación en casa, horas de estudio,

planificación, organización, capacidad de concentración, atención y análisis, manifiestan mayores niveles de desmotivación, desgana, desinterés, y apatía y, por tanto, un bajo rendimiento académico, mientras que, en asignaturas de contenido más práctico, muestran mayor predisposición.

En este sentido, cuando fueron preguntados por los métodos de evaluación de las asignaturas, todos, de manera unánime, suprimirían los exámenes y, en su lugar, preferirían ser evaluados a través de trabajos y proyectos mediante los cuales, según la opinión de uno de ellos, aprenderían más y de manera autónoma.

Sobre el profesorado, lo que más interesaba conocer era aquellos aspectos que según ellos definían a un buen profesor y aquellas características que les faltaban a los profesores con los que hasta día de hoy no habían conseguido conectar del todo. Las respuestas coincidieron a la hora de determinar que sus profesores preferidos, lo eran porque, entre otras muchas cosas, son humildes, cercanos, intentan ayudarlos, les prestan atención, atienden a sus problemas... Mientras que, respecto a los profesores que menos conectan con ellos, todos coincidían en que lo que les faltaba era comprenderlos un poco más, entender sus situaciones, empatizar más con ellos, no juzgarlos... Es decir, el alumnado, con sus respuestas, dejó entrever que más que necesitar a un profesor que les explique la Primera Guerra Mundial, necesitan a una figura de referencia que los acompañe, les facilite el aprendizaje, los entienda y los guíe durante todo el proceso.

Por último, sobre al autoanálisis que hicieron tanto de la propia clase en su conjunto, como de sí mismos, cabe destacar la gran apertura del grupo a la hora de reconocer sus debilidades. Admitieron que, en muchas ocasiones, los conflictos derivan de la necesidad de querer llamar la atención, aunque no saben identificar el porqué de esa conducta. Además, muchos de ellos asumieron que no saben comportarse, no saben reaccionar adecuadamente ante determinadas circunstancias, pierden el control ante determinadas situaciones, no saben gestionar la ira ni muchas de sus emociones de manera correcta... Y, fueron capaces de reconocer que algunos de los grandes problemas que coexisten en su clase actualmente son: la falta de comunicación y la ausencia de compañerismo.

Son conscientes de que, a día de hoy, están en boca de gran parte del profesorado y se auto-etiquetan como “la peor clase” pero, al mismo tiempo, algunos de ellos se muestran optimistas a la hora de visualizar cambios y consideran que, trabajar en sus emociones,

podría llegar a generar un clima diferente en el aula, con los profesores y, también, con ellos mismos.

Tabla 1. Categorización y codificación del grupo de discusión llevado a cabo con el alumnado de 1º ESO A

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | CÓDIGOS | DEFINICIÓN | APORTACIONES LITERALES |
|-------------|---------------------------------------|---------|---|--|
| Asignaturas | Valoración personal/Tipo de contenido | VP/TC | Esta subcategoría recoge todas aquellas aportaciones relacionadas con la valoración personal que el alumnado hace respecto a las asignaturas que han cursado durante este año y el tipo de contenido que se ajusta más a sus necesidades. | <ul style="list-style-type: none"> ○ “[...] no he tenido problemas con ninguna en concreto, así que yo creo que están muy bien porque a medida que pasan los cursos se van quitando y añadiendo otras [...]”. ○ “Cambiaría Geografía, que pongan menos cantidad, la ponen casi todos los días... y añadiría más clases de Matemáticas y Educación Física”. ○ “Yo cambiaría Geografía, porque me parece muy difícil y pondría más horas de Plástica y de Educación Física”. ○ “[...] las asignaturas las veo dependiendo de cómo las trates, a mí me ha costado inglés porque no prestaba mucha atención [...]” ○ “Cambiaría Geografía y añadiría más Educación Física”. |

| | | | | |
|--------------------|---|-----------|--|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> ○ “[...] hay algunas que, bajo mi punto de vista, son bastante difíciles porque a mí siempre me ha costado Lengua y este año Geografía, las he suspendido [...]” |
| | Métodos de evaluación | ME | Esta subcategoría agrupa las aportaciones del alumnado acerca del tipo de evaluación que encaja más con su manera de entender el aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> ○ “[...] a nosotros nos parecería más fácil hacer un trabajo que un examen”. ○ “Aprenderíamos más y mejor porque nosotros buscamos nuestras partes y aprendemos nosotros solos”. |
| Profesorado | Características del profesorado con el que conecta el alumnado | CP | Esta subcategoría recoge las aportaciones del alumnado sobre las características o cualidades que reúnen aquellos profesores con los que se sienten más cómodos. | <ul style="list-style-type: none"> ○ “[...] es humilde, muy humilde. Te ayuda en las tareas y me hace entender más las cosas en matemáticas”. ○ “[...] se acercan más a ti, te intentan ayudar más, con aquello que más te cuesta... No sé... te hacen aprender más fácil”. ○ “Te prestan más atención e intentan hacerlo mejor para que apruebes y todo eso”. |

| | | | | |
|---------------------|---|-----------|---|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“Que nos atienden más, nos hacen caso cuando lo necesitamos, y que cuando hay un problema lo solucionan desde que pueden”.</i> |
| | Aspectos a mejorar del profesorado | MP | <p>Esta subcategoría se refiere a todas aquellas cualidades que el alumnado considera que un buen profesor debería de tener para poder llegar a conectar realmente con ellos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“[...] Un poco más de comprender a los alumnos”.</i> ○ <i>“Que comprendan lo que nosotros hacemos o pensamos. Porque por ejemplo hay profesores que a lo mejor en un examen casi todos suspendemos o sacamos muy baja nota y a lo mejor se piensan que no estudiamos, pero sí estudiamos lo que pasa es que nos cuesta bastante hacerlo”.</i> |
| Autoanálisis | Aspectos a mejorar de ellos mismos | M | <p>Esta subcategoría recoge las aportaciones del alumnado respecto a todas aquellas cosas que ellos mismos identifican como posibles aspectos que deben mejorar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“Yo creo que, en algunos momentos, digo cosas o hago cosas que creo que es mejor guardártelas para ti porque cuando lo haces luego te arrepientes, y no puedes cambiarlo, solo puedes pedir perdón”.</i> ○ <i>“Estarme callado [...] callarme la boca y no molestar”.</i> |

| | | | | |
|--|---|-----------|---|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> ○ “[...] a lo mejor hay un montón de cosas que quieres decir, pero si las dices puedes molestar o al profesor no le gusta”. ○ “Tener más autocontrol”. ○ “Yo tengo que cambiar en que no me controlo y digo cosas sin sentido...” ○ “[...] yo cuando me enfado puedo explotar mucho, pero claro, me intento aguantar un poco”. ○ (Un alumno hablando sobre otro) “Se enfada y no quiere hacer nada”. |
| | Posibles causas de la conflictividad | CC | Esta subcategoría hace referencia a aquellas aportaciones del alumnado relacionadas con las posibles causas que desencadenan los problemas de convivencia en el aula por parte de ellos | <ul style="list-style-type: none"> ○ “[...] quieren llamar la atención y lo hacen de forma inadecuada y al final tienen problemas”. ○ “[...] quieren llamar la atención, quieren que se les mencione o algo, y como no lo consiguen, intentan hacerlo de una forma incorrecta...” ○ “La falta de comunicación”. ○ “La falta de compañerismo”. |

| | | | | |
|--|-----------------------------|-----------|--|---|
| | | | mismos u otros alumnos/as. | |
| | Propuestas de mejora | PM | Esta subcategoría recoge las aportaciones del alumnado sobre aquello que ellos consideran que podría ser efectivo para reducir la conflictividad en su aula. | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“A nuestro curso nos vendría genial una clase de emociones porque nos llevamos el título de la peor clase, pues gestionar nuestras emociones podría arreglarlo”.</i> ○ <i>“A lo mejor con eso podemos expresarnos bien y podemos estar tranquilos sin que pase nada”.</i> |

Fuente: Elaboración propia

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tras el análisis de necesidades llevado a cabo se desprende que el grupo de 1º ESO A presenta serias dificultades a la hora de establecer una convivencia sana dentro del aula percibidas en los graves problemas de conducta que se manifiestan de manera constante entre ellos, los altos niveles de agresividad que marcan sus relaciones interpersonales, y la acusada ausencia de motivación hacia el aprendizaje reflejada en su bajo rendimiento académico, todo ello como consecuencia, fundamentalmente, de la gran complejidad que envuelve a sus contextos sociales más próximos y su entorno familiar.

Por todo ello, y asumiendo las limitaciones presentes a la hora de poder intervenir en cuestiones familiares o sociales que se escapan fuera del marco del contexto escolar, se plantea el programa Aula Divergente como una primera respuesta a esa falta de habilidades detectadas en el alumnado en lo referido a la gestión de sus emociones.

Aula Divergente parte del modelo teórico de Mayer y Solovey (1997), y se estructura en base a cuatro fases que se corresponden, a su vez, con los cuatro ejes del modelo defendido por estos dos autores: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional:

- 1) Percepción y expresión emocional. Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas a través del lenguaje, la conducta, en obras de arte, por medio de la música... Se refiere, por tanto, a la capacidad para expresar las emociones de manera correcta y la habilidad de discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas...
- 2) Facilitación emocional. Las emociones que sentimos son canalizadas en nuestra cognición como señales. En este sentido, las emociones priorizan nuestro pensamiento y conducen la atención a la información más importante. Por tanto, nuestros estados emocionales facilitan el afrontamiento o no de las circunstancias que nos acontecen.
- 3) Comprensión emocional. Se refiere a la capacidad para comprender y analizar las emociones utilizando nuestro propio conocimiento emocional. Hablamos, por tanto, de la capacidad para identificar emociones, ponerle nombre, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones, comprender y razonar las emociones para poder interpretarlas... Por ejemplo: saber identificar que la tristeza que estás sintiendo se debe a una pérdida que se ha producido, o que es posible sentir amor

y rabia hacia una persona que quieres durante un conflicto... Por último, se refiere también a la capacidad para reconocer las transiciones entre emociones: pasar de la frustración a la ira, o del amor al odio.

- 4) Regulación emocional. Se trata de la regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Hablamos, por tanto, de la habilidad para distanciarse de determinadas emociones o la habilidad para regular emociones en uno mismo y en los demás. También se refiere a la habilidad para mitigar las emociones negativas e impulsar las positivas, sin necesidad de reprimir o exagerar la información que de ellas se derivan.

Cada una de estas fases está diseñada a partir de 3 actividades, de modo que el programa está compuesto por 12 sesiones en total, añadiéndosele una sesión de carácter transversal.

4.1. Destinatarios

Los destinatarios del programa son, principalmente, los alumnos y alumnas de 1º ESO del IES M.^a Pérez Trujillo siendo los tutores/as los encargados de llevarlo a la práctica, aunque, si bien es cierto, toda la comunidad educativa debería estar involucrada en su desarrollo y aplicación para poder alcanzar óptimos resultados.

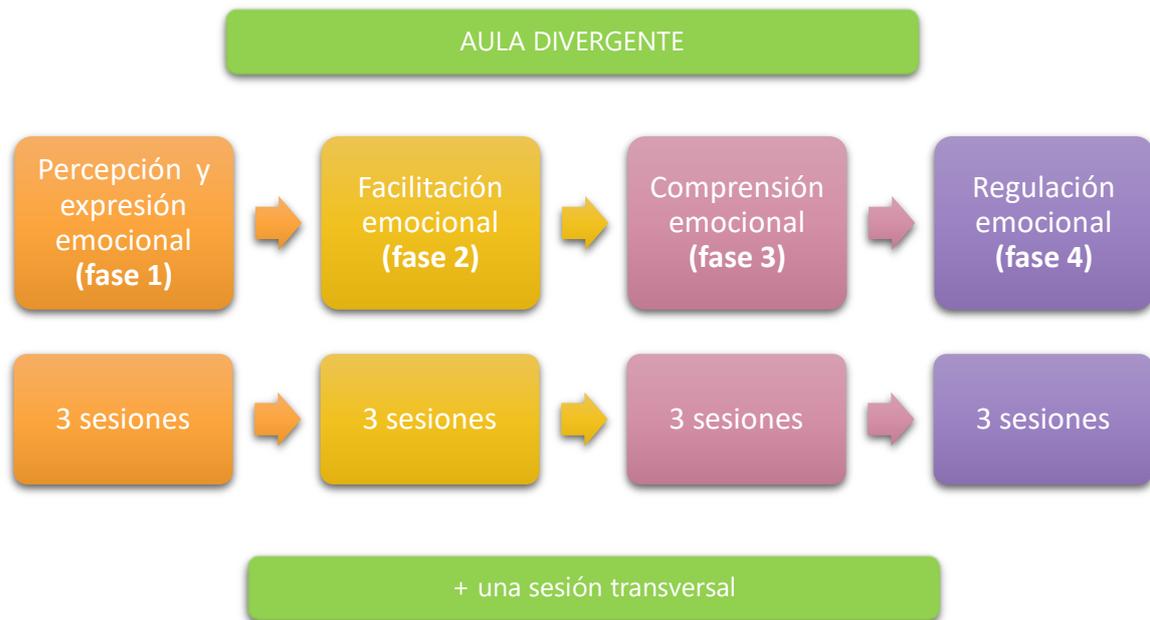
4.2. Objetivo general

El objetivo general que se pretende alcanzar con la implementación de este programa es *desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos/as de 1º ESO A del IES M.^a Pérez Trujillo*. A partir de éste se deducen una serie de objetivos específicos que se exponen a continuación:

- Aumentar la motivación hacia el aprendizaje por parte del alumnado.
- Reducir los problemas de convivencia en el aula.
- Aumentar los niveles de autoestima del alumnado.
- Dotar al alumnado de estrategias y habilidades que les ayuden a controlar y gestionar adecuadamente sus emociones.

4.3. Estructura y composición del programa

El programa consta de 12 sesiones, distribuidas en cuatro fases. Cada una de las fases está compuesta por tres actividades y/o sesiones. Además de ello, el programa incorpora una sesión de carácter transversal.



4.3.1. Objetivos específicos de cada una de las fases

1) Percepción y expresión emocional:

- a. Aprender a expresar las emociones de manera apropiada (de manera oral y/o escrita).
- b. Adquirir la habilidad de reconocer las emociones de los demás.
- c. Reconocer las sensaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas... que tenemos asociadas a las diferentes emociones.

2) Facilitación emocional

- a. Aprender a identificar cómo las emociones influyen en la forma en la que interpretamos y juzgamos situaciones, hechos o personas.
- b. Identificar cómo las sensaciones nos producen emociones.

3) Comprensión emocional

- a. Desarrollar la habilidad de la empatía.

4) Regulación emocional

- a. Adquirir la habilidad de manejar sus propias emociones.
- b. Generar espacios de reflexión por parte del propio alumnado con respecto a su comportamiento ante diferentes situaciones.
- c. Poner en práctica estrategias para regular su mundo emocional.

4.4. Desarrollo e implementación del programa

FASE 1. PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD 1. “LA BARAJA DE LAS EMOCIONES”

Justificación

Es fundamental que el alumnado conozca y se reconozca en el amplio abanico de emociones que podemos llegar a sentir los seres humanos en diferentes situaciones y circunstancias de nuestra vida para que, una vez éstas les sobrevengan, sean capaces de poder identificarlas adecuadamente. Además, es importante que el alumno descubra diferentes formas o canales a través de los cuales poder sentir y experimentar las emociones (color, sabor, olor...).

Objetivos

- Aprender a identificar emociones.
- Asociar situaciones y comportamientos con las emociones sentidas.
- Aprender a expresar las emociones.

Descripción

Se le repartirá a cada alumno/a una carta correspondiente a una emoción (ira, tristeza, decepción, alivio, rabia...). La carta incluye el nombre de la emoción, una breve descripción de la emoción y, por último, dos o tres cuestiones que el alumno/a debe responder por detrás de manera anónima. Algunas de esas cuestiones son, por ejemplo: ¿a qué palabras asocias el enfado? ¿qué suelo hacer cuando me pongo nervioso/a? ¿qué persona es la que más te hace reír? ¿recuerdas la última vez que sentiste impotencia? ¿qué color le pondrías a la decepción?

Una vez los alumnos/as hayan finalizado la primera parte de esta actividad, el tutor deberá recoger las cartas, barajarlas y volver a repartirlas de manera desordenada entre todo el alumnado. De tal manera que, a quien le tocó rabia, ahora le puede tocar culpa, de modo que, por un lado, podrá conocer otra emoción diferente y, además, podrá identificar cómo percibe y siente esa emoción otra persona.

Este proceso se repetirá en varias ocasiones, de manera que cada alumno pueda tener la posibilidad de conocer entre seis o siete emociones.

Recursos necesarios

- Cartas de las emociones; lápiz y goma.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD 2. “EL CORRO DE LAS EMOCIONES”

Justificación

Es fundamental que el alumnado conozca y se reconozca en el amplio abanico de emociones que podemos llegar a sentir los seres humanos en diferentes situaciones y circunstancias de nuestra vida para que, una vez éstas les sobrevengan, sean capaces de poder identificarlas adecuadamente. Además, es importante que el alumnado identifique diferentes situaciones y comportamientos que pueden estar asociados a situaciones concretas.

Objetivos

- Aprender a definir por sí mismos las emociones.
- Asociar situaciones y comportamientos con las emociones sentidas.
- Aprender a expresar las emociones.

Descripción

A cada alumno se le colocará en la espalda un post-its en el que se va a encontrar o bien una situación concreta, por ejemplo: “estudié un montón para el examen del miércoles y suspendí”, “mi madre no me entiende”, “el/la chico/a que me gusta pasa de mí”, “mi amiga de 6º se va a un instituto diferente al mío”, “¡aprobé matemáticas, por fin!”, etc., o bien, un dibujo/imagen/fotografía en el que el alumno deberá reconocer qué emoción está siendo reflejada en ese momento.

Los alumnos/as se colocarán en círculo, pero uno detrás de otro, de modo que la espalda del primero se sitúe frente al compañero que está colocado detrás. Cada alumno, deberá leer, de uno en uno, en voz alta, el post-its del compañero que tiene delante y tendrá que identificar a qué emoción se podría asociar a la situación y/o imagen que le toque. De esta manera, además de reconocer emociones, también comenzarán a desarrollar la empatía

hacia el otro, porque, aunque sean situaciones imaginarias e inventadas, inevitablemente, esta actividad les invita a recrear en su mente esa situación como si fuera real.

A continuación, se le preguntará al alumnado si alguno de ellos/as ha vivido esas situaciones en su vida real y si es así, se les pedirá que comenten con sus compañeros qué emoción les ha sobrevenido en ese momento y de qué manera la han manifestado.

Recursos necesarios

- Post-its.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD 3. “LOS 7 FRASCOS INTRÉPIDOS”

Justificación

La habilidad de percibir y expresar adecuadamente nuestras emociones se vuelve clave a la hora de poder transmitir a los demás nuestros sentimientos de manera coherente y acertada, para convertirnos en adultos emocionalmente sanos capaces de identificar qué es lo que estamos sintiendo, poder darle forma nosotros mismos y compartirlo con los demás desde la asertividad.

Objetivos

- Aprender a identificar emociones.
- Aprender a expresar las emociones.
- Asociar situaciones y comportamientos con las emociones sentidas.

Descripción

Para esta actividad serán necesarios 7 pequeños frascos en cuya tapa o cuerpo deberá aparecer una etiqueta correspondiente a las siguientes emociones: alegría, asco, miedo, tristeza, ira, culpa, vergüenza. El alumnado, deberá escribir en papelitos situaciones que les haya podido provocar dichas emociones. Lo harán de manera anónima, doblarán los papelitos y los depositarán en el frasco correspondiente. El profesor, de manera aleatoria,

seleccionará alguno de ellos y los leerá en voz alta sin aludir a ninguno de los alumnos/as y, los invitará a reflexionar:

- ¿Qué emoción creen que provocó esta situación?
- ¿Estaría bien asociar esta situación con la ira? ¿Por qué? ¿En qué frasco colocarían ustedes esta situación?
- ¿Les ha pasado alguna vez una situación similar y han sentido lo mismo?

Recursos necesarios

- Post-its.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

FASE 2. FACILITACIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD 4. “¿PARA ALGO SIRVO!”

Justificación

La facilitación emocional se define como la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones para ser conscientes de cómo éstas pueden llegar a influir sobre nuestros pensamientos. Además, la facilitación conlleva la habilidad de generar en nosotros mismos emociones que contribuyan a que podamos desarrollar eficazmente nuestras tareas (Cabello et al., 2021).

Es fundamental que el alumnado reflexione sobre hasta qué punto las emociones pueden llegar a desbordarlos, bloquearlos o incluso, limitarlos en las decisiones que toman en su día a día, pero, es aún más importante, si cabe, que aprendan a utilizar esas emociones a su favor, de modo que sean ellos mismos quienes puedan asumir el control de éstas y de sus propios pensamientos y no al revés.

Objetivos

- Conocer y entender el concepto de facilitación emocional.
- Entender la funcionalidad de las emociones.

Descripción

Esta actividad va a constar de dos partes: una primera parte va a estar dirigida a explicar, de manera breve y concisa lo que se entiende por facilitación emocional. Para ello podrá ser útil la elaboración de un Canva sencillo, dinámico y visual sobre este concepto o, un mapa conceptual interactivo que permita acercar el contenido al alumnado; y, una segunda parte que consistirá en repartir de manera aleatoria dos tipos de fichas al alumnado: por un lado, fichas que contengan simplemente la emoción en sí misma (alegría, asco, sorpresa, miedo, tristeza, ira, culpa, vergüenza) y, por otro lado, fichas que contengan la función de cada una de ellas (se deberá hacer dos copias de cada función, de modo que al menos, dos alumnos/as, tengan la misma).

- Tristeza: su función es la reintegración personal, nos motiva a pedir ayuda y hace aumentar la posibilidad de contar con personas que nos apoyen.
- Miedo: su función es protegernos tanto física como psicológicamente de situaciones que para nosotros pueden resultar peligrosas o arriesgadas.
- Alegría: su función es generar entusiasmo y predisposición para afrontar cualquier tarea.
- Sorpresa: su función es preparar a la persona para afrontar acontecimientos inesperados.
- Ira: su función es autoprotegernos y defendernos ante situaciones que nos resultan desagradables, incómodas, injustas...
- Asco: su función es rechazar, hace que nos alejemos de aquello que puede resultar desagradable para nosotros.
- Culpa: nos permite reconocer que hemos hecho algo que está mal y necesitamos repararlo.
- Vergüenza: nos ofrece información sobre comportamientos que podrían poner en riesgo nuestra imagen o nuestra relación con los demás.

Una vez repartidas las fichas, se procederá a jugar al pañuelo. De esta manera, los alumnos/as a los que les haya tocado las funciones deberán agruparse entre sí para luego dividirse en dos grupos, de modo que, en cada grupo resultante, no haya ninguna función repetida. Cada equipo deberá reunirse unos minutos para consensuar a qué emoción puede corresponder cada una de sus definiciones.

Por su parte, los alumnos/as a los que le haya tocado la emoción en sí, deberán ser los encargados de colocarse en medio de los dos grupos y nombrarla en alto. Una vez mencionada, los alumnos/as de ambos grupos que tengan la función correspondiente a dicha emoción deberán salir corriendo a por ella para volver deprisa a su grupo sin ser pillados. De esta manera ganarán, siempre y cuando la función se corresponda con la emoción mencionada.

Recursos necesarios

- Fichas; presentación de Canva; mapa conceptual.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD 5. “PONTE EN MI EMOCIÓN”

Justificación

Es fundamental que el alumnado reflexione sobre hasta qué punto las emociones pueden llegar a desbordarlos, bloquearlos o incluso, limitarlos en las decisiones que toman en su día a día, pero, es aún más importante, si cabe, que aprendan a utilizar esas emociones a su favor, de modo que sean ellos mismos quienes puedan asumir el control de éstas y de sus propios pensamientos y no al revés.

Objetivos

- Aplicar en la práctica el concepto de facilitación emocional.
- Entender cómo las emociones pueden llegar a influir en todo aquello que hacemos en nuestro día a día.

Descripción

Con esta actividad, transformaremos el aula en un pequeño-gran teatro. Para ello, solicitaremos voluntarios que quieran convertirse en actores por un día. Si ninguno se propone, serán seleccionados por el profesor/a. El resto de la clase hará de espectadores críticos.

En la pizarra escribiremos un supuesto, por ejemplo: “Tengo examen de Lengua Castellana y Literatura mañana”.

A los alumnos/as escogidos se les repartirá un breve guion en el que se les explicará cómo deben actuar en base a una determinada emoción teniendo en cuenta el supuesto que se ha determinado.

- Ira: llegas a casa después del instituto y tu madre te dice que estás castigado sin jugar a la PlayStation porque no has hecho tu cama por la mañana y has dejado el desayuno sin fregar.
- Tristeza: tu hermano te cuenta que tu perrita está muy enferma y posiblemente fallezca en los próximos días.
- Alegría: antes de irte a casa, tu tutor te dice que has hecho un excelente trabajo este trimestre y que has sacado un 9,5 en el último examen de matemáticas.
- Miedo/estrés/ansiedad: has dejado todo para el último momento, así que tienes que estudiarte 2 temas en una sola tarde y de ese examen depende el aprobado de la asignatura. Tu padre te pregunta si tienes exámenes esta semana, pero le dices que no.

El profesor/a hará de madre/padre/hermano/docente... mientras que el alumno/a seleccionado representa su situación. Deberá utilizar un lenguaje verbal y no verbal adaptado a la emoción correspondiente para que los espectadores puedan reconocer la emoción que está tratando de representar y deberá hacer alusión al supuesto anteriormente proporcionado en su interpretación para ver de qué manera influyen las emociones en las decisiones que tomamos en nuestra vida.

Tras cada representación teatral, se incitará a una reflexión grupal sobre lo que han observado de sus compañeros:

- ¿Qué fue lo que les hizo pensar que estaba representando la ira? ¿en qué elementos se fijaron? ¿la representó correctamente?
- ¿De qué manera creen que influyó esa emoción a la hora de ponerse a estudiar Lengua para el día siguiente en cada una de las situaciones representadas?
- ¿Se han visto reflejados/as en esa situación ¿Han influido las emociones en ustedes?
- ¿Qué podemos hacer para que las emociones no nos limiten tanto en nuestras decisiones?

Recursos necesarios

- Guiones situacionales.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.



ACTIVIDAD 6. “DALE LA VUELTA A LA TORTILLA”

Justificación

Es fundamental que el alumnado reflexione sobre hasta qué punto las emociones pueden llegar a desbordarlos, bloquearlos o incluso, limitarlos en las decisiones que toman en su día a día, pero, es aún más importante, si cabe, que aprendan a utilizar esas emociones a su favor, de modo que sean ellos mismos quienes puedan asumir el control de éstas y de sus propios pensamientos y no al revés.

Objetivos

- Aprender a utilizar las emociones a nuestro favor.
- Identificar estímulos que nos permitan generar emociones positivas.

Descripción

Se plantearán al alumnado 3 o 4 situaciones concretas, por ejemplo:

- Mañana tengo que entregar un trabajo de Geografía e Historia y aún me falta una parte por hacer.
- Estás castigado sin recreo por haber estado molestando en clase.
- Tengo a primera hora una asignatura que no me gusta nada.

Ante estas circunstancias, el alumnado deberá reflexionar sobre qué emoción es útil en ese momento y qué podemos hacer nosotros mismos para que, a pesar de lo negativo de la situación podamos encontrarnos mejor y buscar funcionalidad a las emociones que podamos llegar a sentir.

- Mañana tengo que entregar un trabajo de Geografía e Historia y aún me falta una parte por hacer (un poco de estrés). Esta emoción es útil porque, en su justa medida, nos impulsan a cumplir con nuestras responsabilidades sin llegar a

bloquearnos. No sería útil sentir ansiedad, porque nos bloquea, nos paraliza y no nos permite tomar decisiones acertadas que nos ayuden a avanzar.

- Estás castigado sin recreo por haber estado molestando en clase (vergüenza, tristeza, culpa). Estas emociones son útiles porque nos incitan a disculparnos, rectificar y reconocer nuestros errores. No sería útil sentir ira, rabia... ya que no nos conducen a tomar decisiones incoherentes y nos empujan a reaccionar de manera impulsiva.
- Tengo a primera hora una asignatura que no me gusta nada (entusiasmo, motivación). Estas emociones son útiles porque nos van a permitir mantenernos animados a pesar de que la asignatura no es de nuestro agrado. No sería útil sentir desmotivación, frustración... porque son emociones que nos introducen en un callejón sin salida del que cuesta mucho salir.

Se les pedirá a los alumnos/as que lleven a cabo una lluvia de ideas sobre qué cosas les ayuda a ellos a ser más optimistas, a mantener la calma, a controlar el estrés... qué es aquello que les permite salir de la tristeza, disipar la culpa... o de qué manera consiguen entusiasmarse y animarse cuando algo no les termina de motivar.

Recursos necesarios

- Pizarra, rotulador de pizarra, borrador de pizarra.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

FASE 3. COMPRENSIÓN EMOCIONAL



ACTIVIDAD 7. “DICCIONARIO EMOCIONAL”

Justificación

El mundo de las emociones es un mundo caótico para todos los seres humanos, pero, de manera especial, para los adolescentes. En este sentido, conviene, después de las sesiones anteriores, hacer un break y consolidar todo el contenido que se ha ido adquiriendo. Esto les ayudará a sentar las bases de lo que ya saben y les permitirá hacerse un esquema mental de los elementos más destacados de cada una de las emociones estudiadas. Además, con esta actividad, se potencia el aprendizaje colaborativo entre el propio alumnado, en el que todos se convierten en expertos de su propia materia.

Objetivos

- Enriquecer el vocabulario emocional del alumnado.
- Asociar las emociones con palabras, conductas, situaciones...
- Distinguir adecuadamente cada emoción en base a sus características individuales.

Descripción

En grupos de dos, se repartirán folios en los que se deberán recoger datos relativos a las diferentes emociones. Por ejemplo: RABIA 1) defínela 2) ¿cómo se manifiesta? 3) selecciona tres palabras que estén relacionadas con la rabia 4) cómo se manifiesta en el cuerpo 5) qué pensamientos provoca.

Una vez cada pequeño grupo haya terminado de realizar el ejercicio, deberá exponerlo ante el resto de la clase para explicarse la emoción que se les ha asignado, y comprobar si a los compañeros les parece adecuado o, por el contrario, hay que añadir/suprimir/modificar algún aspecto.

Con ello, se trata de hacer un pequeño diccionario/dossier para el aula, elaborado por los propios alumnos/as, en el que queden registradas las emociones y sus características más significativas. La idea es que el diccionario tenga su propio sello personal, que lo personalicen con dibujos, cartulinas, pegatinas, fotografías...por ello no se utilizarán fichas predeterminadas, cada grupo de alumnos realizará su ficha en base a sus propios criterios, eso sí, dando respuesta a las cuestiones anteriormente mencionadas.

Recursos necesarios

- Fichas, lápiz y goma.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD 8. “EMOCIÓN &CO”

Justificación

Las emociones sirven para comunicar tanto a nosotros mismos como a las personas que nos rodean que algo está sucediendo, ya sea positivo o negativo. Las emociones proporcionan información, y se convierten en datos de interés que nos avisan y/o alertan sobre algo. Por ello, es fundamental que aprendamos a interpretarlas de la manera correcta

para que podamos tomar decisiones acertadas, gestionándolas adecuadamente y entendiendo la razón del por qué las estamos percibiendo. Y en este punto es donde entra en juego nuestro conocimiento emocional: saber analizar las emociones, comprenderlas, reflexionar sobre las implicaciones que pueden tener en nuestro comportamiento y, adjudicarles un nombre (Rosario et al., 2021).

Objetivos

- Poner nombre a las emociones partiendo de cómo éstas se manifiestan.
- Asociar las emociones con palabras, conductas, situaciones...
- Distinguir adecuadamente cada emoción en base a sus características individuales.

Descripción

Esta actividad trata de extrapolar el clásico juego de “Party&Co” al tema de las emociones. Se desarrollará en gran grupo y para ello será necesario un dado en el que aparezcan 4 opciones: *mímica, cantar, dibujar o adivinar*. Además, el profesor/a dispondrá de diferentes fichas en las que aparezcan diferentes emociones: felicidad, tristeza, enfado, asco, sorpresa, miedo, ansiedad, vergüenza. Éste le dará el dado al primer jugador, y en función de lo que le salga, deberá representar la emoción que el profesor le entregue en secreto. El resto de la clase la deberá acertar en base a la información proporcionada por el jugador, ya sea *cantando/poniendo* alguna canción, *dibujando* en la pizarra, *haciendo mímica* o contando alguna situación que aluda a esa emoción en concreto para que la puedan *adivinar* (“cuando te dicen que vas a repetir”, “cuando llega el fin de semana”, “cuando apruebas todo” ...). Se tratará de que todos los alumnos/as sean salgan como jugadores para que se den diferentes formas de representar una misma emoción en función de la persona y su propia experiencia.

Recursos necesarios

- Dado, fichas, rotulador de pizarra, borrador de pizarra, ordenador/móvil.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD 9. “PONTE EN MIS ZAPATOS”

Justificación

La empatía se constituye a día de hoy como uno de los factores psicosociales que ejercen un papel fundamental en la resolución de conflictos y el abordaje de conductas agresivas en los entornos escolares. Por ello, se vuelve fundamental impulsar experiencias educativas y pedagógicas dirigidas a promover procesos empáticos que contribuyan a la formación de adolescentes sensibles y comprensivos con sus propias emociones y con las de los demás, con el objetivo de promover la constitución de espacios de interacción más acogedores, amables y sostenibles que posibiliten la superación de los conflictos y agresiones actualmente tan presentes en las aulas (Galvis, 2014).

Objetivos

- Desarrollar la consciencia social y la empatía en el aula.
- Impulsar la actitud reflexiva respecto a las emociones propias y las emociones de los demás.
- Promover la escucha empática.

Descripción

Para esta actividad necesitaremos una caja de zapatos que el grupo decorará de manera totalmente libre. En la tapa, abriremos una rendijilla por la que pueda caber notas. La caja se utilizará para que, durante la semana, el alumnado deposite allí cómo se siente o cómo se ha sentido durante la semana, qué conflictos ha podido tener y cuál ha sido la razón que él/ella cree que pudo haberlo desencadenado, por qué cree que se siente de una manera u otra, qué hace que se sienta de una manera u otra...

La caja tendrá unas normas y, aquellas notas que se introduzcan que no las cumplan, no tendrán ninguna validez:

- No se puede insultar a nadie.
- No se puede culpar a nadie. Se debe explicar el conflicto/situación y los motivos por los que se cree que sucedió, **sin culpar**.
- No se puede nombrar a nadie. (“Me he sentido muy mal porque *un compañero/a de clase, no sé si habrá sido sin darse cuenta*, hizo un comentario sobre mi ropa que me ofendió”).

En la hora de tutoría, se leerán las notas que hayan sido depositadas en la caja de zapatos de manera totalmente anónima y sin que se perciba ninguna intención de juzgar, se invitará a la clase a reflexionar profundamente sobre las situaciones que vayan surgiendo. Si la situación lo requiere y la persona involucrada decide manifestarse para exponer el conflicto en voz alta y tratar de solucionarlo, será fantástico tanto para él/ella como para el resto del grupo ya que, de manera progresiva se irá creando un ambiente de confianza, armonía y libertad de expresión en el aula que les ayudará mucho a la hora de resolver los conflictos por sí mismos, pero, si no, se incitará al grupo a ponerse en su lugar y proponer posibles alternativas para solucionar la/s problemática/s en cuestión.

Al finalizar esta sesión proyectaremos al alumnado un vídeo de Víctor Kupperts sobre la importancia de saber escuchar para que reflexionen sobre esta gran habilidad y se autoanalicen en este sentido.

Recursos necesarios

- Caja de zapatos, rotuladores, folios de papel, pegatinas, creyones, ceras, gomas, lápices, tijeras, pegamento...
- Vídeo de Víctor Kupperts: “*por qué es tan importante aprender a escuchar*” (<https://www.youtube.com/watch?v=LtMQDPAnauE>)

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

FASE 4. REGULACIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD 10. “LOS INFILTRADOS”

Justificación

La regulación emocional constituye la habilidad emocional más compleja pues implica, no solo identificar y entender lo que estamos sintiendo, sino que además conlleva el saber gestionar la emoción percibida para poder dar paso a un estado emocional más práctico y apropiado según la situación que estemos viviendo (Cabello et al., 2021). Por ello, se vuelve fundamental trabajar esta destreza con el alumnado para que puedan llegar a convertirse en adultos emocionalmente inteligentes, capaces de manejar sus propias emociones, comprendido qué les quieren decir y actuando en consecuencia de manera coherente y efectiva, sin quedarse enredados en ellas.

Objetivos

- Entender qué es la regulación emocional.
- Identificar diferentes formas de regulación emocional.
- Descubrir las estrategias más apropiadas en función de la situación.

Descripción

Para esta actividad, realizaremos un role-playing con determinados alumnos/as del grupo. Previamente al comienzo de la clase, seleccionaremos a dos o tres alumnos/as y les pediremos que representen una situación en clase sin que se enteren el resto de sus compañeros. Esta situación podría ser, por ejemplo:

Alumno 1. ¡Que me des el bolígrafo! Sé que lo tienes tú ¡siempre estás igual, no me cojas las cosas, pesado!

Alumno 2. ¡Pero qué dices! Que yo no te he cogido nada, me tienes harto, siempre estás culpándome de todo.

Alumno 3. Pero es que tiene razón, siempre lo estás molestando, no lo dejas en paz. Dale el bolígrafo.

Alumno 2. ¡Que te metas en lo tuyo! Que yo no tengo ningún bolígrafo, ¡¡¡imbécil!!!

Alumno 3. (Se levanta y hace amago de intentar agredir a su compañero). ¡¡A mi no me insultes!!

Cuando lleguemos a este punto del rol-playing, intervendremos y explicaremos al resto de la clase que esta situación ha sido provocada de manera intencionada para poder desarrollar la actividad en cuestión. A partir de aquí invitaremos al grupo a reflexionar sobre lo que ha sucedido y lanzaremos preguntas como, por ejemplo:

- ¿Cuántas veces ha sucedido esto en clase?
- ¿Cómo ha reaccionado cada uno de ellos? ¿Creen que han reaccionado adecuadamente? ¿Por qué?
- ¿Creen que esta situación se podría haber resuelto de otra manera? ¿Cómo lo habrían hecho ustedes?
- ¿Cómo debería haber actuado el Alumno 1, el Alumno 2 y el Alumno 3 para evitar que se produjera esta situación violenta en el aula?

- ¿Qué estrategias podrían haber empleado los tres para poder llegar a un entendimiento sin necesidad de insultarse o incluso llegar a agredirse?

A continuación, exponemos las diferentes estrategias de regulación emocional que nos ayudarán a afrontar este tipo de situaciones desde una perspectiva completamente diferente si las ponemos en práctica:

- Cognitivas: se basan en aquellos pensamientos que generamos con el fin de cambiar nuestra emoción negativa o mantener la positiva. Por ejemplo: he tenido un conflicto con un compañero de clase y estoy muy frustrado/a: “es normal que me sienta así, no me entiende cuando le intento explicar las cosas y eso me frustra, hablaré con él cuando me sienta más tranquilo para que todo se solucione”.
- Conductuales: se basan en las acciones que emprendemos para tratar de cambiar la emoción. Por ejemplo, siguiendo con el ejemplo anterior, una estrategia conductual podría ser ir un momentito al baño para coger aire, tranquilizarte, pensar con claridad y así tratar de que la emoción que estás sintiendo no logre desbordarte.
- Afrontamiento de la situación: son todas aquellas acciones que ponemos en marcha para intervenir sobre la situación que está generando la emoción que estamos sintiendo. Por ejemplo, haciendo alusión al ejemplo seleccionado, una de estas estrategias podría ser cuando ya estamos algo más calmados y podemos pensar con claridad, dirigirnos directamente al compañero/a para explicarle qué es lo que nos ha molestado de él/ella en esa situación en concreto y poder llegar a un entendimiento mutuo.
- Distracción de la situación: son todas aquellas acciones que llevamos a cabo para evadirnos de la situación que está provocándonos la emoción en cuestión. Siguiendo con el ejemplo anterior, una de estas acciones podría ser ponernos a hacer deberes para distraer nuestra mente, hablar con otro compañero/a sobre algún tema que nos guste...

Es muy importante tener en cuenta que ninguna de estas estrategias de regulación emocional es más efectiva que la otra, todo dependerá de la situación y el contexto en el que se desarrolle la problemática y la propia experiencia personal del individuo. Por ello, es fundamental contar con un abanico amplio y variado de estrategias que nos resulten útiles y eficaces en la aplicación de las múltiples situaciones que nos pueden sobrevenir.

Recursos necesarios

- Estrategias de regulación emocional.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en minutos.

ACTIVIDAD 11. “DIME CÓMO ACTÚAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES...”

Justificación

La regulación emocional constituye la habilidad emocional más compleja pues implica, no solo identificar y entender lo que estamos sintiendo, sino que además conlleva el saber gestionar la emoción percibida para poder dar paso a un estado emocional más práctico y apropiado según la situación que estemos viviendo (Cabello et al., 2021). Por ello, se vuelve fundamental trabajar esta destreza con el alumnado para que puedan llegar a convertirse en adultos emocionalmente inteligentes, capaces de manejar sus propias emociones, comprendido qué les quieren decir y actuando en consecuencia de manera coherente y efectiva, sin quedarse enredados en ellas.

Objetivos

- Seleccionar las estrategias de regulación más apropiadas según la situación.
- Aprender a adoptar formas adecuadas de regulación emocional.

Descripción

Para esta actividad el grupo deberá colocarse en círculo y a cada uno de los alumnos/as se le entregará una ficha en la que, por delante aparecerá una situación concreta y, por detrás una estrategia de regulación emocional. Cada alumno, de uno en uno, y por turnos, leerá en alto su situación, nombrará a un compañero de manera aleatoria y le dirá que debe resolver ese conflicto a partir de la estrategia correspondiente que aparece por detrás. El alumno seleccionado deberá exponer en gran grupo cómo afrontaría él/ella esa situación en base a la emoción que pudiera sentir y respondiendo a la estrategia de regulación emocional estipulada para ese caso.

Lista de situaciones (algunas extraídas del programa INTEMO+):

1. Te enteras de que tu mejor amigo celebra su cumpleaños y no te ha invitado.
2. Suspendes un examen para el que habías estudiado mucho.

3. Estás en casa y vas al ordenador a terminar un trabajo que tienes que entregar mañana y el ordenador no funciona.
4. Estás con unos amigos en el parque y llega un amigo tuyo acompañado de alguien que te gusta mucho.
5. Estás en clase de educación física haciendo los ejercicios y al agacharte se te rompe el pantalón.
6. Has planteado con tus amigos salir este fin de semana, pero cuando les pides permiso a tus padres no te dejan ir.
7. Llevas toda la tarde intentándolo, pero no consigues resolver un ejercicio de matemáticas que tienes que hacer.
8. Le pides a tus padres que te compren unos tenis de deporte de marca que le viste a una amiga, pero te dicen que no porque son muy caros.
9. Te has peleado con tu mejor amigo y cuando llegas a casa tu madre te echa la bronca porque no has hecho la cama.
10. Tu tutor te dice que vas a repetir curso.
11. Llegas a casa del instituto y tu madre te castiga sin móvil porque esta mañana no has sacado la basura.
12. Un alumno de la clase de al lado está molestando a un amigo/a tuyo.
13. Te da la sensación de que el profesor de matemáticas te tiene manía.
14. Por el mal comportamiento de uno de tus compañeros se quedará toda la clase sin recreo.
15. Llegas tarde a primera hora porque tu perrito está enfermo y ha estado vomitando por la mañana, pero el profesor te echa la bronca por el retraso.
16. El profesor te llama la atención en clase porque en teoría te ha visto hablando, pero se ha confundido de persona y no eres tú.
17. Un compañero de clase no para de molestarte en clase y también cuando salen al recreo.

La actividad se cerrará reflexionando sobre lo vivido y extrayendo conclusiones a partir de las aportaciones de los compañeros/as.

Recursos necesarios

- Lista de situaciones problemáticas.

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD 12. “HASTA LA EMOCIÓN Y MÁS ALLÁ”

Justificación

La regulación emocional constituye la habilidad emocional más compleja pues implica, no solo identificar y entender lo que estamos sintiendo, sino que además conlleva el saber gestionar la emoción percibida para poder dar paso a un estado emocional más práctico y apropiado según la situación que estemos viviendo (Cabello et al., 2021). Por ello, se vuelve fundamental trabajar esta destreza con el alumnado para que puedan llegar a convertirse en adultos emocionalmente inteligentes, capaces de manejar sus propias emociones, comprendido qué les quieren decir y actuando en consecuencia de manera coherente y efectiva, sin quedarse enredados en ellas.

Objetivos

- Consolidar las estrategias de regulación emocional estudiadas.
- Desarrollar la capacidad de análisis de situaciones emocionales complejas.

Descripción

Esta actividad va a consistir en la reproducción de dos vídeos junto con su posterior análisis y reflexión:

- 1) Cortometraje: “*Sólo respira*”, en él, niños y niñas de diferentes edades explican cómo se sienten cuando pierden el control de sus emociones: cómo reaccionan, cómo se manifiesta en sus cuerpos y cómo sienten que está su cabeza en esos momentos y dan pautas para poder autorregularse. Es interesante cómo niños de edades inferiores, de alguna manera, adoctrinan y dan ejemplo de cómo se debería reaccionar ante determinadas circunstancias que se escapan de nuestro control, qué estrategias se podrían utilizar y qué es lo que ellos aplican en esos momentos complicados en los que les cuenta tomar decisiones desde la calma.
 - ¿Qué opinan sobre lo que han visto?
 - ¿En algún momento se han sentido igual que esos niños/as? ¿Han sentido que pierden el control de las situaciones? ¿Han sentido que no saben cómo gestionar sus propias emociones?

- ¿Qué les parece que, desde esas edades tan tempranas, los niños ya sepan cómo pueden gestionar sus emociones? ¿Ustedes creen que, a esas edades, sabían controlarse emocionalmente?
 - ¿Creen que es importante que desde pequeños se aprendan técnicas de regulación emocional como las que hemos estado viendo en las últimas sesiones? ¿Por qué?
 - ¿Ustedes creen que les enseñaron de pequeños alguna de esas técnicas que los niños mencionan en el vídeo? ¿Creen que son necesarias de cara a afrontar la adolescencia?
- 2) Vídeo: *“Adolescentes hablan de su adolescencia”*. Este vídeo muestra a adolescentes de diferentes edades hablando sobre su experiencia en esta etapa de la vida, abordan conflictos personales, familiares, exponen abiertamente cuál es su situación actual con sus padres y cómo definen su relación con ellos. Pero, lo más importante, es la perspectiva que ofrecen sobre cómo afrontar todas esas situaciones problemáticas que acontecen en la adolescencia y cómo afrontar esos conflictos desde la serenidad, desde la humildad y el autocontrol de nuestras emociones. Es interesante que el alumnado pueda verse reflejado en alguna de las circunstancias que se exponen y puedan llegar a conectar con ellos de alguna manera, sintiéndose identificados y comprendidos.
- ¿Qué opinan sobre lo que han visto?
 - Hemos visto situaciones complicadas, adolescentes, como ustedes que tienen problemas con sus padres, que se llevan mejor con uno que con otro, que tienen peleas con ellos, que no se entienden... ¿les pasa lo mismo? ¿se sienten identificados con ellos?
 - Muchas veces pensamos que nosotros somos los únicos que tenemos problemas y que nadie nos entiende, pero, hemos podido ver cómo adolescentes como ustedes pasan y están pasando por situaciones muy parecidas, ¿qué les parecen las recomendaciones que les dan en el vídeo?
 - ¿Cómo creen que podemos sobreponernos a las situaciones difíciles que muchas veces tenemos que vivir? ¿Qué les dirían ustedes a ellos? ¿Qué recomendación o consejo les enviarían de vuelta?

Recursos necesarios

- Cortometraje “Solo respira” <https://www.youtube.com/watch?v=1NhLR5LII40>
- “Adolescentes hablan de su adolescencia” <https://www.youtube.com/watch?v=6e3oovOsF7s>

Temporalización estimada

La actividad se desarrollará en 55 minutos.

ACTIVIDAD TRANSVERSAL. “REPORTAJE: LA ADOLESCENCIA Y SUS COSAS”

Esta actividad va a consistir en el diseño, planificación, elaboración y montaje de un reportaje de televisión simulado. El alumnado deberá utilizar los últimos 10 minutos de las sesiones de tutoría –o cuando, de manera autónoma y autodeterminada así lo decidan (recreos, cambios de hora, horas extras, trabajo en casa...)–, para ponerse manos a la obra. Deberán organizar el contenido sobre el que quieren hablar, qué preguntas se van a formular, quién/es se encargará de grabar, quién/es se encargará de hacer las preguntas, quién/es contestará a cada pregunta, dónde lo van a grabar, etc.

Las respuestas a cada pregunta deberán ser trabajadas en el aula de manera que todos estén de acuerdo en lo que se va a contestar antes de que se comience con la grabación, por ello es fundamental garantizar la participación de todo el alumnado para que las respuestas sean ricas, variadas y completas y podamos conseguir un reportaje super interesante sobre la adolescencia y el Aula Divergente.

Se ofrece a continuación un ejemplo de guion, aunque lo ideal es que sea el propio alumnado quien decida sobre lo que quiere hablar en su reportaje:

- ¿Qué es para ti la adolescencia?
- ¿Cómo ha influido la adolescencia en tu cuerpo?
- ¿Qué cambios has experimentado en tu carácter o en tu personalidad?
- ¿Ha cambiado la relación con tus padres?
- ¿Cómo vives la amistad siendo adolescente?
- ¿Te gusta o te ha gustado alguien? ¿Cómo se viven las primeras relaciones amorosas de tu vida?
- ¿Cómo te sientes siendo adolescente?

- ¿Qué le recomendarías a los niños antes de que sean adolescentes?
- ¿Te ha costado gestionar tus emociones en este momento de tu vida?
- ¿Qué te gustaría haber sabido antes de llegar a esta etapa de tu vida respecto a la gestión emocional?
- ¿Podrías comentar, a grandes rasgos, en qué consiste el programa Aula Divergente? ¿Desde cuándo están participando en él? ¿Cómo son las actividades en las que participas?

Lo ideal sería que todos los alumnos/as aparecieran en el vídeo, pero de no ser posible, todos sí deben participar en la elaboración del guion, de las preguntas, de la organización del contenido sobre el que quiere hablar... Cuando estos aspectos estén claros, se irán grabando pequeños clips a modo de entrevista y se irán guardando en alguna unidad de almacenamiento para, posteriormente, darle forma y montarlo de manera secuenciada.

En la realización de esta actividad pueden participar diferentes materias como, por ejemplo: Tecnología (montaje del vídeo y ajustes del sonido), Lengua Castellana y Literatura (expresión verbal y escrita) o Biología (la adolescencia como proceso biológico). De esta manera, el alumnado también podría contar con espacios de tiempo en las horas de estas asignaturas para avanzar con el reportaje.

4.5. Evaluación del programa Aula Divergente

Tras el análisis de necesidades pertinente, el orientador/a llevará a cabo una *evaluación inicial* que permitirá al profesorado disponer de la información necesaria que le ayude a identificar y establecer cuál será el punto de partida.

Para ello, se propone aplicar el BASC-3 entre el alumnado con el fin de obtener datos relevantes sobre su estado emocional actual:

- **BASC-3 (Behavior Assessment System for Children-Third Edition)**. Se trata de un conjunto de instrumentos que permiten evaluar los aspectos adaptativos de la conducta de los niños/as y adolescentes. Esta prueba da la posibilidad de recoger información tanto por parte de los padres (escala P) y profesores (escala T) como del propio sujeto (escala S). Con esta escala se pueden obtener datos relativos a la evaluación de los aspectos positivos (liderazgo, habilidades sociales, habilidades para el estudio, adaptabilidad social, relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo) y negativos (ansiedad, agresividad, problemas de atención, problemas de aprendizaje,

hiperactividad, retraimiento, búsqueda de sensaciones, problemas externalizados, problemas internalizados, depresión, problemas de conducta, somatización, actitud negativa hacia el colegio/instituto, hacia los padres, locus de control, estrés social, sentido de incapacidad...). (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Una vez determinado cuál es el estado emocional general del grupo con el que se va a comenzar a trabajar y, por consiguiente, se comiencen a llevar a cabo las diferentes sesiones que constituyen el programa, la evaluación del mismo será de naturaleza *procesual*, con el fin de analizar y valorar continuamente el aprendizaje del alumnado y la metodología empleada por el propio tutor/a, a través de la recopilación de datos e información que se obtengan tras la implementación de cada sesión y a partir de la evolución que vaya experimentando el propio alumnado conforme se vaya avanzando en la aplicación del programa.

Este tipo de evaluación posibilita la toma de decisiones in situ o sobre la marcha, elemento fundamental que permite al tutor/a resolver las dificultades presentadas de manera simultánea al desarrollo del programa, contribuyendo a la mejora del aprendizaje del alumnado y a la adecuada satisfacción de sus necesidades (Casanova, 1998).

Posibles indicadores que podrían advertir de la efectividad de la implementación del programa entre el alumnado:

- Disminuye el número de partes por agresiones físicas en el grupo.
- Disminuye el número de conflictos en el aula.
- Los conflictos se resuelven de manera emocionalmente inteligente (dialogando, expresando sentimientos, defendiendo posturas sin necesidad de atacar al otro/a, regulando el tono y volumen de voz...).
- Se observan mejoras en las calificaciones y en el rendimiento académico.
- Se observa un cambio de actitud en el grupo a nivel general.

Para que esta evaluación sea coherente y sólida, el tutor/a debe establecer reuniones periódicas con el equipo docente con el objetivo de recopilar diversas opiniones e informaciones que pudieran ser contrastadas y contextualizadas para tomar decisiones que se ajusten a la evolución del aprendizaje del alumnado.

Además, se vuelve fundamental que, en las sesiones de evaluación se exponga la situación del grupo a medida que se va implementando el programa, de manera que se tenga una

visión general de la situación emocional del alumnado analizando su progreso en el tiempo.

Asimismo, el feedback con el alumnado se vuelve imprescindible, de manera que, el tutor/a, aprovechando algunos minutos de las sesiones de tutoría, deberá invitar al alumnado a reflexionar sobre cómo se encuentran, cómo están viviendo el programa, qué les está aportando, qué cambiarían... Finalmente, el tutor/a deberá, a través de sus reuniones planificadas con las familias, obtener información acerca del estado emocional del alumnado en el contexto del hogar y, especialmente, con respecto al aprendizaje.

Por su parte, como herramienta de recogida de información, se recomienda al tutor/a cumplimentar un cuestionario de evaluación (anexo 5) al término de cada sesión que le va a permitir llevar un seguimiento más estructurado del programa y analizar aquellos aspectos que debe incorporar, mejorar o modificar de cara a la siguiente sesión prevista.

A partir de las reuniones con el profesorado, pequeñas entrevistas con las familias y el feedback con el alumnado se pretende analizar la problemática desde diferentes perspectivas, otorgándole a la evaluación un alto grado de validez y consistencia en los hallazgos por medio de la triangulación de la información obtenida (Okuda y Gómez, 2005).

Una vez finalice el programa, tras llevar a cabo todas las sesiones propuestas, se distribuirá entre el alumnado participante un cuestionario de satisfacción (anexo 6) para concluir con su *evaluación final*.

4.6. Cronograma

| | SEP | | | OCT | | | NOV | | | DIC | | | ENE | | | FEB | | | MAR | | | ABR | | | MAY | | |
|---------------------------|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|-----|--|--|
| Evaluación inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sesión 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evaluación final | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Como se puede observar en el cronograma, de forma aproximada, el programa podría implementarse de la siguiente manera:

- Se daría comienzo al programa en el mes de octubre aplicando las pruebas diagnósticas entre el alumnado.
- Las sesiones del programa no se desarrollarían de manera consecutiva ya que el PAT incluye una serie de contenidos y actividades que se deben impartir al alumnado con carácter obligatorio. De este modo, se implementaría una semana sí y una semana no de cada mes para respetar la programación anual del Departamento de Orientación.
- El programa finalizaría en mayo con el cuestionario de evaluación final y sus consiguientes conclusiones.
- La sesión transversal se desarrollará utilizando el último espacio de tiempo de las tutorías de cada semana y a ser posible, también deberán tener presencia en las asignaturas que están estrechamente vinculadas con ella para que el enfoque interdisciplinar se mantenga presente. Hay que recordar que con la sesión transversal se persiguen resultados a largo plazo, con lo que el trabajo y la dedicación constante cada semana se torna muy importante.

Conclusiones

Determinar qué es lo que merece la pena ser enseñado o aprendido es una labor del todo compleja que se encuentra sujeta a multitud de matices, opiniones, expectativas... Sin embargo, es responsabilidad de quienes nos dedicamos a la enseñanza el sumergirnos en nuestra imaginación para poder hallar respuestas sugerentes a este laberíntico dilema.

Cuáles son aquellos contenidos que más valor tienen dentro del currículum establecido y por qué, es una cuestión que debemos formularnos constantemente para poder visualizar con perspectiva en qué es lo que se está educando a las generaciones más jóvenes y para qué les va a resultar de utilidad.

Desde este planteamiento, después de mi experiencia como estudiante durante más de veinte años, puedo refutar con cierto criterio que el enfoque esencial de la educación que he recibido hasta el momento ha sido, fundamentalmente, formar para lo conocido, para aquello que ya se sabe. Esto resulta contradictorio cuando innegablemente nos encontramos envueltos en una sociedad cambiante, camaleónica, sometida a la incertidumbre del devenir, arrollada por la inmediatez y el estallido de numerosos fenómenos que nos obligan a adaptarnos y readaptarnos de manera incesante. En este escenario, por tanto, resulta cuanto menos inconveniente, suponer que el mañana tendrá algo que ver con el ayer.

Las sociedades del presente están sedientas de formación para lo desconocido, para lo que pueda venir, para lo que pueda pasar. Exigen y reclaman de la educación que se aleje de su zona de confort y reconozca que se debe preparar a individuos para un mundo completamente diferente al que conocíamos hace algunas décadas, un mundo mucho más competitivo, complejo y repleto de obstáculos que confieren a las generaciones más inexpertas un alto grado de vulnerabilidad, especialmente, a nivel emocional.

Parece razonable pensar, por tanto, en la necesidad de desarrollar programas que más que intervenir sobre el problema, pretendan prevenirlo. Aula Divergente nace con ese propósito partiendo de una necesidad detectada en un instituto concreto. En este sentido, es lógico considerar que su alcance se encuentra limitado al contexto en el que éste se desarrolla, sin embargo, Aula Divergente, ha sido planteado para poder ser extrapolado a entornos con unas características y particularidades similares del que en un primero momento se partió.

Por otra parte, uno de los grandes hándicaps de este programa tiene que ver con la metodología que ha sido utilizada previamente a su desarrollo. Como se ha podido observar, a lo largo de todo este trabajo los instrumentos de recogida de información han sido fundamentalmente cualitativos (observación, entrevistas y grupo de discusión), con lo que no se disponen de datos o cifras que avalen, de manera científica, la necesidad que ha sido detectada a partir de conversaciones. Indudablemente, esta circunstancia podría interferir a la hora de determinar la verdadera eficacia y rigurosidad de este programa, no obstante, parece complejo y hasta cierto punto inviable, delimitar con números cuán emocionalmente inteligente resulta ser una persona, más bien es, a partir de la experiencia e historia de los agentes implicados y de los propios protagonistas, desde donde, principalmente, se puede obtener información palpable y de sumo interés sobre esta cuestión.

Por último, en cuanto a la originalidad del programa, cabe apuntar que, si bien es cierto que existen numerosos proyectos de educación emocional de gran valor circulando por diferentes escuelas e institutos, concretamente en el IES M.^a Pérez Trujillo, hasta el momento, no se ha implementado ninguno. En este sentido, y teniendo en cuenta el contexto del que parte la iniciativa de este programa, se podría decir que Aula Divergente puede caracterizarse por ser un programa original, novedoso e innovador.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers: revista de sociologia*, 87-112.
- Alonso, J. & Pino-Juste, M.R. (2014) Motivación intrínseca y extrínseca: análisis de los adolescentes gallegos.
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Universidad de Oviedo, Aula Abierta*, vol.48, n^o1.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Añaños, F. T. (2002). Algunos entornos generadores de situaciones asociales de riesgo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*.
- Arab, E. & Díaz, A. (2014) Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. 26(1) 07-13.
- Archer, J. (2012) Las diferencias entre los géneros en el desarrollo de la agresividad desde la primera infancia hacia la adultez. *Enciclopedia sobre el*
- Arroyo, B., Ballesteros, F., Díaz, F., Hernández, F., & Muñoz, M.A. (2007) Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar.
- Ayala-Carrillo, M^a,R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bernardes, T., & de Moraes, T. P. B. (2013). ¿Por qué los hombres presentan un comportamiento más agresivo que las mujeres?: Por una antropología evolutiva del comportamiento agresivo. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (37), 93-111.
- Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, È., Romero, C., & Oriol, X. (2011). Educación emocional: propuestas para educadores y familias.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, n^o 1, pp. 7-43.

- Bisquerra, R., Cuadrado, M., Pascual, V. L., & López, È. (2001). Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Buitrón, S. B., & Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 8-8.
- Cabral, S. C. (2012). Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental.
- Cabrera, F. A. S. (2014). El docente frente al reto de motivar al alumno. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1).
- Carrete, M. G., Mancera-Valencia, F. J., & Gutiérrez, R. I. R. (2016). Pedagogía de las emociones: Las potencialidades de la enseñanza afectiva en un entorno urbano marginal. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 171-177.
- CONCAPA (2007). Plan de Convivencia Escolar. N°26.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75),53-65. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140390003>
- Domínguez-Alonso, J., Domínguez-Rodríguez, V., López-Pérez, E., & Rodríguez-González, M. M. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 94-101.
- Domínguez, J. (1996) Vulnerabilidad: aportes para la discusión de un concepto que rompe un paradigma. *Universidad Nacional de la Plata*.
- Domínguez, J, & Pino-juste, Margarita R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),349-358. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851780036>.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.

- Estrada, M. R. B., & Martín, M. M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275.
- Fernández, P. & Cabello, R. (2020) La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista internacional de Educación Emocional y Bienestar*, nº1, pp. 31-46.
- Galvis, R. I. (2014). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis pedagógica*, 14(15), 43-53.
- Garaigordobil, M. T. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*.
- García, F.J. & Dómenech, F. (2002) Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Universidad Jaume I de Castellón. Reflexiones pedagógicas*, nº16.
- García Martínez, J. M. (2006). Violencia en la escuela: la punta del iceberg. *Cátedra nova: revista de bachillerato*.
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Barcelona: Kairós*.
- González, Ó. (2014). Familia y escuela, escuela y familia. *Guía para que padres y docentes nos entendamos. Desclée*.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Hernáez, C. (2001). Escenarios de violencia. Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas. Buenos Aires: Paidós
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
- Landwerlin, G. M. (1998). La sociología de la familia en España, 1978/1998. *Reis*, 179-215.
- Llevot, N. & Bernad, O. (1988). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación l rase.ase.es l ISSN 1988-7302 l vol. 8, nº 1*.
- Magallón, A., Megías, M. J., & Bresó, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa.
- Máiquez, M.^aL. & Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar. *Intervención psicosocial*, vol.10, nº2, pp. 185-198.

- Margarido, N. R. (2019). Del desinterés y desmotivación a la violencia en el ámbito escolar: causas y sus consecuencias.
- Martín, T. C., & Puyuelo, M. S. (2014). La transformación de las familias en España desde una perspectiva sociodemográfica. *Informe FOESSA*.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D. J. Sluyter (ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Nueva York: Basic Books.
- Medina, J. Á., & Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110.
- Meléndez, Y. C. R. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista vinculando*.
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas: análisis del bullying. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Ortega, R., & Rey, R. D. (2002). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*.
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., & i Riba, S. S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). *Papeles del psicólogo*, 37(1), 14-26.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista ciencias de la salud*, 4(2), 158-160.
- Palomero, J.E. & Fernández, M.R. (2001) La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesotado*, n°41, pp.19-38.
- Pérez-Fuentes, M.^a., Álvarez-Bermejo, J., Molero, M.^a., Gázquez, J., & López, M. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health Education and Psychology*, vol1, n°2 pp.71-84.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. *La Rioja: Digital-Text*.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press

- Ruiz, P. O., Vallejos, R. M., & Prados, M. A. H. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 231-253.
- Sánchez, A., & Fernández-Martín, M. P. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: Diferencias en función del ciclo educativo y del sexo.
- Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Fernández, J. M. G., Monteagudo, M. C. M., López, E. E., & Domenech, B. D. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 7(1), 29-41.
- Serrano, Á. (2015). Reflexiones en torno a la respuesta educativa frente a la violencia escolar. *Edetania*, (47), 195-204.
- Shapiro, L. E., & Tiscornia, A. (1997). La inteligencia emocional de los niños.
- Suárez, P. A. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Villar, B. S., & Muñoz, M. V. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 57-66)
- *Working with Emotional Intelligence* (1998) Bantam Books. ISBN 978-0-553-37858-0

Anexos

1. Entrevista a tutor de 1ºESO A del IES M.ª Pérez Trujillo.

P: ¡Buenos días! En primer lugar, muchísimas gracias por dedicar un ratito del poco tiempo libre del que sé que dispone para colaborar conmigo en la elaboración de mi proyecto. Como ya te he comentado con anterioridad, esta entrevista va a formar parte de mi Trabajo Final de Máster que tiene como objetivo analizar los factores que conducen a la desmotivación del alumnado a la hora de aprender. ¿Comenzamos?

R: ¡Adelante!

P: ¿Qué es lo que más te preocupa de tu alumnado actualmente a nivel general?

R: La desmotivación a la hora de estudiar. No están nada motivados para aprender y eso es un problema bastante grave ahora mismo. Es fruto del contexto en el que viven: poca exigencia, pocas expectativas de futuro, y solo los que realmente, desde las familias les han incentivado el querer aprender y querer trabajar son los que realmente avanzan.

P: Claro, ¿y todo ello cómo se ve reflejado en el aula?

R: Pues directamente no quieren estar en el aula, se muestran aburridos, no quieren hacer nada y al final, todo eso genera conflictos.

P: Entiendo. Si tuvieras que priorizar, ahora mismo, ¿sobre qué aspectos crees que se debe trabajar con tu alumnado?

R: (Piensa) Yo creo que ahora mismo es más la parte de la autoestima. En el sentido de querer aprender y crecer como personas, porque si ganas en eso... Si ellos quieren progresar como personas, quieren aprender de cualquier cosa: de matemáticas, inglés, de lo que sea... pero si ellos no ven esa necesidad de crecer como personas y querer tener un futuro que puede ser bueno o malo, pero por lo menos saber que tienen un futuro y querer avanzar hacia él, es lo que ahora mismo está frenando mucho el aprendizaje... La falta de objetivos, o sea, no tener un objetivo en la vida.

P: Con todo este escenario que planteas, a nivel emocional, ¿consideras que existen carencias en tu alumnado?

R: A nivel emocional es que no saben dosificar las emociones. O sea, pasan de 0 a 100 en un segundo. A lo mejor están tranquilos y hasta un simple mensaje que les llega al

WhatsApp les cambia la vida completamente y se ponen super nerviosos, alterados... porque alguien les dijo algo, porque se cruzaron con alguien por el pasillo y no los miró...

P: Súper vulnerables y susceptibles...

R: Exacto. La falta de equilibrio, el no saber dosificar las respuestas a sus emociones.

P: Entiendo. Entonces, ¿qué factores crees que son los que favorecen esta problemática? Me refiero a esa falta de autoestima y luego también esos conflictos que se desarrollan con frecuencia en el aula...

R: Una de las cosas que yo he detectado últimamente es el enganche que tienen a las redes sociales, Instagram y todo esto. Claro, ahí estás buscando una respuesta rápida. Yo cuelgo una foto, o hago un comentario y yo quiero que enseguida tener respuesta y atención. Y esa inmediatez, ellos quieren enseguida tener respuesta, atención...

P: Me imagino que también tienen dificultades para tolerar la frustración...

R: Eso nada. No tienen ninguna tolerancia a la frustración. Desde que tengan un pequeño problema se vienen abajo en todo, pero en todo, y ya no quieren hacer nada y eso es algo bastante frecuente aquí y en mi clase y entorpece muchísimo su aprendizaje.

P: Y, en base a todo esto, ¿qué es lo que según su criterio contribuiría a dar respuesta a esta problemática? ¿Qué pequeñas acciones crees tú que se pueden emprender? ¿Desde qué ámbito, las tutorías, por ejemplo?

R: A mi lo que me ha dado resultado, no siempre, pero la mayoría de las veces es antes que yo hablarles a ellos, escucharlos. Los escucho, y entonces yo sé de qué situación parten. Y ahí después ya pues tú actúas, pues si es un tema familiar, pues sabes que, si no se soluciona ese tema, por mucho que tú quieras no vas a poder hacer nada: si los padres están separados, o tienen problemas económicos, tú haces lo que puedes, pero... Pero sobre todo eso, conocer al alumnado y saber cuál es su situación para entender por qué responden de esa manera.

Y, normalmente puedes intentar ciertas cosas, que a veces no dan resultados, porque a veces el chico/a sigue con sus problemas y no los puedes o no se dejan ayudar, pero muchas veces ellos agradecen que los escuches y los comprendas.

P: Importantísimo... Estoy totalmente de acuerdo con lo que acabas de exponer... pero, en este sentido, ¿crees que el profesorado está preparado para afrontar estos retos que se le plantean dentro del aula?

R: (Suspira) No, porque por un lado se nos está exigiendo que demos contenido, temario y currículum y, la problemática hoy en día, o sea el hándicap hoy en día no es tanto “dar cosas” sino que ellos quieran aprenderlas.

P: Es que realmente no tienen espacio en el día a día para atender al alumnado en toda su complejidad...

R: ¡Qué va! Hay mucha burocracia, mucho papeleo que tenemos que rellenar y muchas cosas que tenemos que hacer. Hay una sobrecarga tremenda. Y hoy en día el problema principal no está en saber más o menos, sino en cómo se comportan ellos, ellos cómo van a crecer como personas y cómo van a desarrollar su forma de ser para afrontar el futuro que les espera... que estén abiertos a aprender, porque muchas veces en matemáticas te preguntan “¿profe y esto para qué sirve?” y tú como profesor tienes que luchar contra eso...

2. Entrevista a la orientadora del IES M.^a Pérez Trujillo.

P: ¡Buenos días! En primer lugar, muchísimas gracias por dedicar un ratito del poco tiempo libre del que sé que dispone para colaborar conmigo en la elaboración de mi proyecto. Como ya te he comentado con anterioridad, esta entrevista va a formar parte de mi Trabajo Final de Máster que tiene como objetivo analizar los factores que conducen a la desmotivación del alumnado a la hora de aprender. ¿Comenzamos?

R: Claro que sí.

P: Estupendo. Bueno, en primer lugar, me gustaría saber qué es lo que más le preocupa, a nivel general, del alumnado de 1ºESO.

R: A mí ahora mismo lo que más me preocupa es el tema de sus emociones y los problemas que están teniendo a nivel personal, sobre todo, problemas sociales y personales. Hablamos del tema de autolesiones, problemas con la alimentación como puede ser la anorexia y la bulimia y, sobre todo, problemas de control de emociones, de la ira, el saberse controlar, el saber estar...

P: Entiendo. Entonces, en base a esta problemática, si tuviera que priorizar, ¿sobre qué aspectos trabajaría con ellos?

R: El tema de las emociones. Sobre todo, para que pudiéramos estar en el aula con unos mínimos que ahora mismo yo creo que los alumnos, por su situación personal, las problemáticas familiares que tienen y los problemas sociales no pueden estar tranquilos ni pueden mantener una convivencia positiva en el aula. Pero claro, necesitamos recursos para poder trabajar de manera más individualizada y centrarnos en sus problemas, para una vez que ellos estén bien poder seguir avanzando...

P: Claro. Desde su punto de vista, ¿qué factores son los que favorecen esta problemática?

R: El contexto social influye muchísimo. Ya hemos visto que son alumnos que no dedican ningún tiempo al estudio, no dedican las tardes a hacer tarea... su ocio a veces se limita a estar muchas horas conectados a los móviles o en redes sociales, se acuestan a horas poco adecuadas... A nivel familiar, son familias que trabajan todo el día, están muy ocupadas y ellos pasan mucho tiempo solos y no tienen la madurez suficiente para decir: “venga, me voy a poner a estudiar”, si no hay un control detrás de ellos... A lo mejor si hablamos de alumnos de 3ºESO puede ser, pero en 1º-2ºESO, si no tienen a nadie que los anime lo veo muy difícil. No tienen hábito de estudio ni referentes que los impulsen...

P: Claro... entonces, ¿qué es lo que, según su criterio, contribuiría a dar respuesta a esta problemática?

R: Pues mira, empezaríamos a trabajar con los alumnos a nivel personal: en qué les podemos ayudar. Ellos tienen ahora mismo muchos problemas, están desbordados, pero necesitan a alguien que los escuche, que les dedique tiempo. Entonces, para eso estamos nosotros, junto con el tutor, los escuchamos, intentamos darles soluciones, los intentamos animar, intentamos que aumente su autoestima, intentamos que estén bien... y una vez que estén bien, podemos decirles: “venga, ahora ponte a estudiar”, pero con todos los problemas que ellos traen, decirles: “ponte a estudiar”, sin solucionarlos... ahora mismo lo veo imposible.

P: Estoy completamente de acuerdo contigo... pero, en esta línea, ¿crees que el profesorado está realmente preparado para afrontar este reto que se les plantea dentro de las aulas?

R: Yo creo que sí. Porque mira yo creo que los profesores de este centro, lo tengo que decir como un voto a su favor, escuchan a los alumnos. No tenemos tiempo porque esto va tan rápido, pero ellos tienen esa capacidad de ponerse en el lugar de ellos, de intentar escucharlos, ayudarlos... Entonces yo creo que es un reto, porque nosotros no podemos solucionar todos los problemas que hay aquí, pero yo creo que, con prestarles un poquito de atención, pasarles la manita por encima y hacerles ver que les importamos yo creo que eso ahora mismo es fundamental para ellos. Y en el centro sí se hace, lo único que claro, necesitaríamos más tiempo que es lo que no tenemos, pero si tuviéramos tiempo y pudieran hablar...

P: Qué bien. ¿Y a nivel formativo no crees que el profesorado necesita más preparación?

R: Yo a veces, más que formación... porque la mayoría que estamos aquí somos fijos y llevamos mucho tiempo en la enseñanza, es verdad que a veces necesitamos algunas estrategias o destrezas, pero lo que yo he visto es que, si tú tienes empatía, le prestes atención al alumno, y siente que te preocupas por él, el alumno responde, porque ve que a alguien le importa. Esa es mi opinión, a veces no es necesaria tanta formación, sino más implicación. Les llega más a ellos.

3. Entrevista a la directora del IES M.^a Pérez Trujillo

P: ¡Buenos días! En primer lugar, muchísimas gracias por dedicar un ratito del poco tiempo libre del que sé que dispone para colaborar conmigo en la elaboración de mi proyecto. Como ya te he comentado con anterioridad, esta entrevista va a formar parte de mi Trabajo Final de Máster que tiene como objetivo analizar los factores que conducen a la desmotivación del alumnado a la hora de aprender. ¿Comenzamos?

R: Claro que sí.

P: Estupendo. Bueno, en primer lugar, me gustaría saber qué es lo que más le preocupa, a nivel general, del alumnado de 1ºESO.

R: A ver... me preocupa la desmotivación, la falta de tener unos objetivos claros y en definitiva, se percibe en el alumnado una cultura de inmediatez, que quieren todo de forma inmediata, y además todo en píldoras rápidas, es decir, no existe paciencia a la hora de resolver un problema o entender una situación... no, todo tiene que ser de forma muy inmediata y además de forma muy rápida... es como si toda su vida fuera de un uso y consumo de cosas rápidas, rápidas, rápidas, a toda velocidad sin tener ni un minuto de

reflexión acerca de lo que están haciendo o de lo que van a hacer... ni tener la capacidad de pensar más allá de la inmediatez, es decir, en las consecuencias a corto o no digamos ya a medio plazo... es el vivir el día a día de forma apresurada, sin reflexión, sin ningún tipo de interés más allá... Y desde luego, esto también conlleva a que no tengan unos objetivos de qué es lo que quieren hacer en la vida y no tengan una motivación hacia el estudio...

P: Que no tengan expectativas...

R: Efectivamente. Sin expectativas.

P: De acuerdo. Y, ante este panorama, si tuvieras que priorizar, tú como directora, ¿sobre qué aspectos trabajarías con ellos? Al margen del ámbito curricular...

R: ¿Al margen de lo que es el ámbito curricular, de lo que es la cultura del esfuerzo, la cultura del sentido de la responsabilidad y de la importancia de estudiar y de esforzarse para conseguir unos objetivos en la vida? ¿Al margen de eso? Pues los valores éticos y morales que creo que se han perdido por completo. Valores éticos y morales pero que van desde las formas correctas de relacionarse con los iguales, es decir, con el resto del alumnado, la forma de relacionarse con el profesorado y, sobre todo, los comportamientos ante determinadas cuestiones en la vida, que... [piensa] creo que esos valores éticos y morales se han relajado bastante, probablemente, por efecto de las redes sociales, y el uso y abuso de cosas inadecuadas para su edad a través de las redes sociales. Muchas veces aquí corregimos los comportamientos y lo que intentamos es, además de las sanciones correspondientes, que la medida punitiva vaya acompañada de otro tipo de medidas que les hagan entender que eso no lo pueden hacer, pero que no lo pueden hacer no por miedo a la sanción, sino que no lo pueden hacer porque éticamente es reprobable y no se puede tratar así a nadie. Entonces, me parece que hay una pérdida de valores éticos importantísima, de relativización de todo, y que, además, anteponen por encima de todo los intereses personales y el “yo” y todo lo demás son accesorios. Y una falta completa y absoluta de empatía con los demás, y eso también los lleva a actuar de esa forma.

P: Entiendo... Y, en relación a esta situación que expones, ¿qué factores crees que favorecen esta problemática?

R: Las redes sociales. Yo creo que la eclosión de internet y de toda la información que ellos tienen a su alcance en internet y en las redes sociales está haciendo un daño

tremendo, ya no es como hace años que hablábamos de la televisión, no, ya no es la televisión, ahora son todo tipo de redes sociales y todo tipo de información que se cuelga en internet y que la cuarentena lo ha incrementado de forma exponencial.

P: ¿Y ahí la familia...?

R: Eh, vamos a ver, la familia es fundamental. Las familias tienen a su alcance un montón de mecanismos para controlar lo que el alumnado de estas edades consume en internet, hay un montón de programas para instalárselos en el ordenador o en el móvil y que ellos no puedan acceder a contenidos inadecuados para su edad. Tienen que controlar las redes sociales a las que entran, tienen que controlar las conversaciones que mantienen con otros amigos. Es decir, yo no entiendo que un padre me diga “no es que yo no le puedo ver las conversaciones de WhatsApp de mi hijo porque es invadir su intimidad”. No, si tienes menos de 18 años o menos de 16, ahí las familias tienen que controlar qué conversaciones son las que están teniendo adolescentes entre ellos y de qué están hablando. Y ya te digo, hay programas para controlar esas cosas e impedir que puedan acceder a contenidos inadecuados para ellos. No sé hasta qué punto alumnado de 12 y de 13 años puede tener libremente un móvil, que lo utilicen como herramienta de trabajo vale, pero después el resto del tiempo no tienen por qué tener un móvil.

P: Entiendo... por tanto, ¿qué es lo que, según su criterio, contribuiría a dar respuesta a esta problemática desde el centro?

R: Pues desde el centro es fundamental el conseguir que las familias vengan al centro y hagan formación en el centro. Nosotros hemos entrado en un proyecto de la Consejería que es la Unidad de Acompañamiento y Orientación para las familias y bueno, priorizamos a alumnos, y el que pusimos precisamente en primer lugar, porque pensábamos que era un caso urgente y lo necesitaba, la familia se ha negado. Y bueno, era un servicio de ayuda y orientación a las familias completamente gratuito impartido por personal especializado, y se han negado. Entonces, lo fundamental es que las familias confiaran en el centro, que ese tipo de ayuda y de orientación que le damos que la aceptasen. Es muy difícil contar con la colaboración de las familias, es muy difícil. En muchos casos, hay una falta de interés completo y absoluto en la formación de sus hijos e hijas, pero no solo desde un punto de vista académico, sino a todos los niveles, a todos los niveles.

De hecho, nosotros hemos tenido situaciones de decirles “mira pensamiento que su hijo está consumiendo algo, entra en el centro que parece que ha consumido algo”, en lugar de darnos las gracias y decirnos “lo voy a vigilar”, nos han amenazado directamente y nos han dicho que como se los volvamos a decir nos van a denunciar. Entonces...

P: Y, a nivel formativo en lo relacionado con sus emociones, ¿el centro está llevando a cabo alguna medida, programa, plan de formación...?

R: No. Nosotros lo que tenemos es el Plan de Acción Tutorial pero sí que es necesario el apoyo emocional al alumnado. Sí que es necesario, lo que pasa que para eso necesitaríamos apoyo de la Consejería con personal especializado de la Consejería, que no somos nosotros, nosotros somos especialistas en diferentes materias, pero no somos psicólogos. Y hay que saber muy bien lo que se le dice a un adolescente, porque una palabra equivocada o un mal consejo, al adolescente en vez de ayudarlo, lo que puedes hacer es terminar de fastidiarlo. Entonces, tiene que ser personal especializado de la Consejería el que de ese apoyo emocional. Los adolescentes necesitan apoyo emocional ante un montón de problemas, aquí tenemos alumnado con problemas familiares importantes, de tener a todos los miembros de su familia en paro y de ver lo complicado que es para esas familias llegar a final de mes, eso les afecta emocionalmente. Alguno de los alumnos más complicados que tenemos en el centro, son de familias de okupas, eso les afecta emocionalmente, y no digamos ya los que tienen familias que ni si quiera se preocupan en preguntarles “cómo estás”. Tenemos a alumnado con muchísimas carencias afectivas, pero carencias afectivas de que no tienen familia que les de un abrazo o un beso o que simplemente les pregunten cómo estás hoy. Entonces, esas carencias afectivas, las manifiestan en el centro, claro que las manifiestan, las manifiestan con problemas de comportamiento, con agresividad, con dejadez, con apatía, con no querer estudiar, con no tener objetivos... Si esas carencias afectivas pudiéramos darles el apoyo que necesitan, pues probablemente se comportarían de otra manera y serían de otra manera.

P: Entonces, estarías de acuerdo con que el profesorado no está preparado para asumir este reto en las aulas.

R: No. No, no, no. Somos especialistas de diferentes materias, podemos intentar ayudarlos, pero a veces son problemas tan graves que les puedes dar un consejo, pero el consejo o la palabra que les digas de apoyo, les pueden servir aquí momentáneamente, pero cuando salen de aquí y se enfrentan a la realidad que tienen fuera de aquí, no les

sirve. Y, además, es lo que decía, es muy peligroso si tú no estás formado y no sabes, empezar a hablar y dar consejos, porque tiene que ser alguien que sepa lo que tiene entre manos y cómo tiene que hablar con ellos. Y, además, también es importante que puedan llegar a ese alumno, porque los alumnos al final nos ven como profesores, tiene que ser alguien en quien ellos confíen que lo vean más que como profesor, como un apoyo, un amigo, como alguien en quien confiar, entonces, los centros necesitamos ayudas extra porque no estamos preparados.

R: Muy bien. Muchas gracias, Rosa, ha sido un placer contar con tu colaboración.

P: El placer es mío.

4. Grupo de discusión con el alumnado de 1º ESO A

Moderadora: Hola chicos y chicas, en primer lugar, gracias por estar aquí y por haberse prestado a participar en esta actividad. Como saben, hoy lo que vamos a hacer es hablar, hablar de diferentes temas que yo les voy a proponer para saber cuál es vuestra opinión al respecto. ¿De acuerdo? Como saben, sus padres firmaron unas autorizaciones para que ustedes pudieran ser grabados, solo el audio, así que voy a poner a grabar la grabadora. No se preocupen por eso, ustedes hablen, opinen y critiquen lo que consideren y dialoguen entre ustedes como suelen hacer normalmente.

Vamos a empezar por presentarnos y decir nuestros nombres. ¿Les parece?

G: G.

A: A.

AD: AD.

H: H.

E: E.

AR: AR.

Moderadora: ¡Genial! Yo soy Brenda, aunque ustedes ya me conocen. Bueno chicos, en la conversación que hoy vamos a tener entre todos me gustaría que habláramos sobre tres grandes aspectos: de las asignaturas, de los profesores y de nosotros mismos como alumnos y alumnas. Ustedes son alumnos de 1º ESO que tienen mucho que aportar y mucho que decir al respecto, ¿de acuerdo? Y vuestra opinión es muy importante. Así que

lo que sí les pediría es que se tomaran esta actividad en serio y respondiéramos con madurez y criterio a las preguntas que les voy a ir lanzando. Vamos a seguir un orden, yo iré preguntando a cada uno para que no se arme mucho alboroto, recuerden respetar el turno de palabra y no pisar al compañero cuando está hablando.

Moderadora: G, comenzamos contigo. Respecto a las asignaturas, ¿qué te parecen las asignaturas de 1º ESO?

G: A ver las asignaturas de 1º ESO me parecen... no he tenido problemas con ninguna en concreto, así que yo creo que están muy bien porque a medida que pasan los cursos se van quitando y añadiendo otras, o puedes elegir algunas asignaturas.

Moderadora: E, ¿me podrías dar tu opinión sobre las asignaturas de 1º ESO?

E: No sé.

Moderadora: ¿Te han costado?

E: Sí.

Moderado: ¿Por qué?

E: Porque soy bobito.

Moderadora: No eres bobito. ¿Has dedicado tiempo a estudiar?

E: Sí.

Moderadora: Y aún así, ¿te ha costado?

E: Sí.

Moderado: Vale. ¿Qué cambiarías entonces de las asignaturas que has tenido este año?

E: Cambiaría Geografía, que pongan menos cantidad, la ponen casi todos los días... y añadiría más clases de Matemáticas y Educación Física.

Moderadora: Vale. AR, ¿qué cambiarías tú de las asignaturas de este año?

AR: Yo cambiaría Geografía, porque me parece muy difícil y pondría más horas de Plástica y de Educación Física.

Moderadora: Por lo que veo, nos gustaría tener asignaturas algo más prácticas.

A: A, ¿cuál es tu opinión sobre lo que estamos hablando?

A: Eh... las asignaturas las veo dependiendo de cómo las trates, a mí me ha costado inglés porque no prestaba mucha atención, pero en este último trimestre he atendido un poco más y me han parecido más fáciles.

Moderadora: AD, ¿qué podrías aportar tú al respecto? ¿qué cambiarías de las asignaturas? ¿Quitarías alguna? ¿Añadirías alguna?

AD: Cambiaría Geografía y añadiría más Educación Física.

Moderadora: ¿Y tú, H?

H: Mi opinión sobre las asignaturas es que hay algunas que bajo mi punto de vista son bastante difíciles porque a mí siempre me ha costado Lengua y este año Geografía, las he suspendido, aunque las he podido recuperar. Si te concentras y consigues hacerlo bien se pueden aprobar perfectamente.

Moderadora: De acuerdo. ¿Coincidiríamos todos en que prefieren asignaturas más prácticas que teóricas? ¿O no?

Todos: ¡Sí! ¡Sí! ¡Sí!

Moderadora: ¿Les gustaría entonces que el modelo cambiara? ¿Qué se les dieran asignaturas más prácticas que teóricas?

Todos: ¡Sí!

Moderadora: Y, respecto a los exámenes, ¿qué opinan? ¿qué sería más adecuado para ustedes?

H: Un trabajo, por ejemplo. En Lengua tenemos un examen y un trabajo, pero a nosotros nos parecería más fácil hacer un trabajo que un examen.

Moderadora: ¿Más fácil solo?

H: No. Aprenderíamos más y mejor porque nosotros buscamos nuestras partes y aprendemos nosotros solos.

Todos: ¡Sí, profe!

Moderadora: Ajá... Bueno, creo que me ha quedado clara vuestra opinión sobre este tema. ¿Les parece que hablemos del profesorado?

Todos: Vale.

Moderadora: Una cosa muy importante que quiero saber es, de aquellos profesores que más les gustan, no me digan nombres, pero está claro que hay profesores que les gustan más que otros, ¿no?

Todos: ¡¡¡Síiiii!!!

Moderadora: Vale. Pues, ¿cuáles son aquellas cosas que les gustan de ellos? E, piensa en un profesor que te guste y dime por qué te gusta.

E: ¡Martín! Sin duda.

Moderadora: Vale. ¿Por qué te gusta Martín?

E: Porque **es humilde, muy humilde. Te ayuda en las tareas y me hace entender más las cosas en matemáticas.**

Moderadora: ¿Tú crees que Martín conecta contigo?

E: Sí.

Moderadora: De acuerdo. ¿Qué otra característica, qué cualidades tienen aquellos profesores que les gustan?

G: No sé, a ver, **se acercan más a ti, te intentan ayudar más, con aquello que más te cuesta... No sé... te hacen aprender más fácil.**

Moderadora: A, ¿qué tienen aquellos profesores que más te gustan? ¿qué cualidades resaltarías de ellos?

A: Que **te prestan más atención e intentan hacerlo mejor para que apruebes y todo eso.**

Moderadora: AR, cuéntame porfa, qué es lo que más te gusta de esos profes que estamos hablando.

AR: **Que nos atienden más, nos hacen caso cuando lo necesitamos, y que cuando hay un problema lo solucionan desde que pueden.**

Moderadora: ¿Podríamos coincidir en que son profesores que los escuchan? ¿Ustedes qué creen?

Todos: Sí.

Moderadora: Vale chicos, entonces, ahora me gustaría saber, ¿qué cambiaran de aquellos profesores con los que no tienen tan buena relación. ¿Qué les dirían?

AD: ¿Qué cambiaría? Por ejemplo...

Moderadora: Sí. De un profesor que no te gusta, que no conectas con él, ¿qué cambiarías? ¿Qué le dirías? Por ejemplo: “profesora, esto es lo que te falta”.

AD: Ah lo que le falta. Pues, eh... **un poco más de comprender a los alumnos.**

Moderadora: ¿Están todos de acuerdo con lo que opina AD?

Todos: Sí.

Moderadora: Comprender a los alumnos y qué más. Les faltaría comprenderlos... ¿y qué más?

H: **Que comprendan lo que nosotros hacemos o pensamos. Porque por ejemplo hay profesores que a lo mejor en un examen casi todos suspendemos o sacamos muy baja nota y a lo mejor se piensan que no estudiamos, pero sí estudiamos lo que pasa es que nos cuesta bastante hacerlo.**

Moderadora: Entonces, ¿coincidiríamos en que lo que les falta a esos profesores de los que hablamos podría ser **que empaticen un poco más** con ustedes? ¿Están de acuerdo: sí o no?

Todos: Sí.

Moderadora: ED, siéntate, por favor. Ahora bien, chicos, es muy interesante saber qué cambiarían de las asignaturas, del profesorado... pero ¿qué cambiarían de ustedes mismos respecto a su actitud, comportamiento, predisposición en 1º ESO?

[Silencio]

Moderadora: ¿Son perfectos?

ED: Sí.

[Risas]

Moderadora: No. Para nada. No por nada, sino porque nadie lo es. Entonces, ¿qué cambiarían de ustedes como personas para que no haya conflictividad en clase, para que no haya interrupciones constantemente en clase, para que el profesorado no esté

constantemente llamándoles la atención, para que no estén en boca de todos “¡primero es horrible!” porque les recuerdo, chicos, que 1º ESO lo constituyen ustedes, entonces, ¿qué pasa? ¿qué cambiarían?

G: Yo creo que, en algunos momentos, digo cosas o hago cosas que creo que es mejor guardártelas para ti porque cuando lo haces luego te arrepientes, y no puedes cambiarlo, solo puedes pedir perdón.

Moderadora: Que está genial también, reconocer que lo hemos hecho mal y pedir perdón.

G: Sí. Claro.

Moderadora: ED, ¿tú que opinas?

ED: Estarme callado.

Moderadora: ¿qué más?

ED: Callarme y ya está. Callarme la boca y no molestar.

H: Yo, por ejemplo, pienso lo mismo que G., porque a lo mejor hay un montón de cosas que quieres decir, pero si las dices puedes molestar o al profesor no le gusta.

Moderadora: AR, ¿tú qué dirías? ¿qué crees que deberías de cambiar de ti mismo? Qué dirías tú venga, en 2º ESO esto no puede seguir pasando...

AR: Tener más autocontrol.

AL: Yo tengo que cambiar en que no me controlo y digo cosas sin sentido...

Moderadora: Bueno, ya ustedes han reconocido que en clase hay conflictos, ¿no?

ED: Sí. Muchos.

Moderadora: Exacto. Muchos conflictos, de hecho, hay alumnos expulsados. ¿Verdad?

Todos: Sí.

Moderadora: Vale. Entonces, ¿ustedes por qué creen que esos alumnos y ustedes mismos tienen ese nivel de conflictividad en clase?

A: Porque quieren llamar la atención y lo hacen de forma inadecuada y al final tienen problemas.

G: Exacto, quieren llamar la atención, quieren que se les mencione o algo, y como no lo consiguen, intentan hacerlo de una forma incorrecta...

Moderadora: Y sabiendo esto, retomando el tema de las asignaturas, ¿ustedes creen que podría ser interesante añadir alguna asignatura que tenga que ver con las emociones? Con cómo gestionamos las emociones, si lo hacemos adecuadamente si no... y con cómo expresar esas emociones que nos revuelven por dentro.

Todos: Sí.

G: A nuestro curso nos vendría genial una clase de emociones porque nos llevamos el título de la peor clase pues gestionar nuestras emociones podría arreglarlo.

H: A lo mejor con eso podemos expresarnos bien y podemos estar tranquilos sin que pase nada.

Moderadora: Efectivamente. Porque ¿ustedes creen que la falta de comunicación podría ser uno de los grandes problemas de 1º ESO en su conjunto?

Todos: Sí. Y la falta de compañerismo.

Moderadora: Y hablando de esto, ¿quién de aquí considera que tiene un problema a la hora de controlar sus propias emociones? AD, muy bien, gracias por levantar la mano. H, tú también, muy bien. Yo también, eh. Yo también tengo y he tenido problemas para gestionar las emociones, no es una tarea fácil. ¿Quién más? A. también...

ED: ¿pero qué emociones?

Moderadora: Pues la rabia, la ira, la tristeza, el enfado... AR, tú que reconoces que tienes problema para gestionar tus emociones, ¿en qué lo notas?

AR: No sé.

ED: En que se enfada y no quiere hacer nada.

Moderadora: ¿Si, AR?

AR: Sí.

Moderadora: A veces pasa eso, nos enfadamos, no queremos hacer las tareas, no queremos hacer nada, no queremos hablar con nadie, no queremos decir lo que nos pasa...

H: Profe, yo no sé si sé controlarlas, pero por ejemplo yo cuando me enfado puedo explotar mucho, pero claro, me intento aguantar un poco.

Moderadora: Claro, pero aguantar, aguantar, y aguantar ya sabemos que podemos llegar a un punto que podemos explotar, como tú dices, ¿verdad?

H: Sí...

Moderadora: Bueno, chicos, yo creo que con todo lo que me han dicho me puedo hacer una idea de qué es lo que necesitan aquí en el instituto y cuál es vuestra perspectiva sobre todos los temas que hemos estado tratando. Les agradezco mucho que hayan puesto de su parte en participar y que hayan colaborado conmigo. Ha sido una conversación muy interesante.

Todos: ¡De nada!

5. Cuestionario de evaluación de cada sesión



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| NOMBRE DE LA SESIÓN: | | | | | | | | | |

Nivel de participación

Nivel de implicación

Grado de acogida

Ambiente del aula

¿Objetivos alcanzados?

FACTORES POSITIVOS Y/O CONFLICTOS SURGIDOS + PROPUESTA DE MEJORA

| |
|--|
| |
|--|

6. Cuestionario de satisfacción del programa Aula Divergente dirigido al alumnado

Marca con una X de acuerdo a la siguiente escala:

NS/NC – no sabe/no contesta

1 -totalmente en desacuerdo / 4 – muy de acuerdo

| OBJETIVOS DEL PROGRAMA | NS/NC | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------|---|---|---|---|
| 1. Conocía el objetivo general del programa. | | | | | |
| 2. A la hora de participar en las actividades sabía cuáles eran los objetivos a alcanzar con ellas. | | | | | |
| 3. He alcanzados los objetivos del programa. | | | | | |
| SESIONES DESARROLLADAS | | | | | |
| 1. Las actividades me han resultado divertidas. | | | | | |
| 2. He aprendido cosas nuevas con las actividades. | | | | | |
| 3. Con las actividades he podido darme cuenta de muchas cosas sobre mi comportamiento. | | | | | |
| 4. Me siento más motivado/a después de hacer las actividades. | | | | | |
| 5. Las actividades me han permitido trabajar más en equipo. | | | | | |
| 6. Las actividades eran nuevas para mí. | | | | | |
| METODOLOGÍA | | | | | |
| 1. El tutor/a explicó el programa antes de empezar. | | | | | |
| 2. El tutor/a hacía las actividades divertidas y dinámicas. | | | | | |
| 3. El tutor/a utilizó diferentes recursos para cada actividad (post-its, cajas, cartas, juegos, vídeos...). | | | | | |
| 4. El tutor/a procuraba que trabajáramos en equipo. | | | | | |
| 5. El tutor/a nos pedía opinión sobre el programa: “¿les gusta? ¿qué cambiarían? ¿qué les parecen las actividades que hemos hecho?” | | | | | |
| RESULTADOS | | | | | |
| 1. El programa me ha ayudado a sentirme mejor conmigo mismo/a. | | | | | |
| 2. He aprendido a gestionar mis emociones adecuadamente. | | | | | |
| 3. Mi actitud y comportamiento han cambiado a mejor desde que comenzó el programa. | | | | | |
| 4. Hay un mejor clima en el aula desde que comenzó el programa. | | | | | |
| 5. Me siento más motivado/a con los estudios. | | | | | |
| 6. He mejorado mis calificaciones desde que comenzó el programa. | | | | | |
| 7. El programa me ha servido para conocerme mejor. | | | | | |