

17-18-19

Mayo

2013

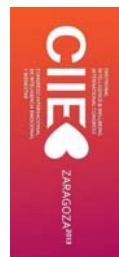
ZARAGOZA



PROGRAMA DE PÓSTERES

CIIEB

CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR
www.congreso inteligencia emocional.com
Email: aaps@psicoaragon.es



PROGRAMA DE PÓSTERES DINÁMICOS

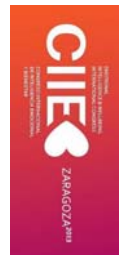
Domingo 19 de mayo, 9,00-10,30h

PO-1 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta Calle)

ÁREA: EDUCACIÓN Y CREATIVIDAD

Coordina: Carlos Hué García

- 1- “Del dicho al hecho solo hay un taller”.
Cristina Lucientes García.
- 2- El proceso creativo desde la interdisciplinariedad: la creación de una canción.
Rosa María Serrano Pastor
- 3- El desarrollo de la creatividad en la educación infantil a través de la música.
Rosa María Serrano Pastor
- 4- La medida de la inteligencia emocional. El Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i) de Bar-On.
Miguel Angel Broc Cavero.
- 5- Educación emocional: Atención, claridad y reparación.
David López-Aristregui.
- 6- El amor y el dolor en el aula. Compartiendo experiencias.
Ana Ángeles Fuertes Sanz
- 7- La Terapia Gestalt al servicio de la Educación Emocional.
Ana Ángeles Fuertes Sanz
- 8- La práctica de la Educación Emocional en el 2º ciclo de Educación Infantil.
Cristina Frías Herce.
- 9- Un Taller de Caricias muy especial.
Quino Villa Bruned.
- 10- Las competencias emocionales como estrategia de prevención de conflictos.
Cuaderno de Educación Emocional Convielx.
Julián Martínez Ponce.



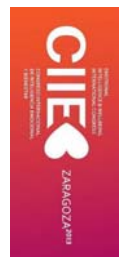
- 11- Educación de inteligencia emocional en el niño.
Marta Bestué Laguna
- 12- Construcción de un instrumento de medida para evaluar competencias emocionales desde la expresión corporal en alumnos de tercero de educación primaria.
Laura Luesia Lahoz
- 13- Información obtenida de la investigación sobre expresión corporal y competencias de educación emocional en alumnos de tercero de educación primaria.
Laura Luesia Lahoz
- 14- e-mozioGune: escuela creativa. Arte y emoción.
López de Juan Abad Mongelos
- 15- Saber ser y saber hacer del educador para intervenir en programas de cualificación profesional inicial: relaciones con la inteligencia emocional.
Lucía Aparicio Moreno
- 16- El vínculo emocional profesor-alumno en un programa de diversificación curricular.
Delia María Sáez González
17. Personalidad e inteligencia emocional percibida.
David López-Aristregui
18. Revisión de la fiabilidad del autoinforme TMMS-24
David López-Aristregui
19. Aplicación PIECAP en ESO
Paloma Alonso Stuyck
20. Materiales para de enseñanza para la comunicación asertiva
Ana Rosa Bel

PO-2 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)

ÁREA: EDUCACION Y CREATIVIDAD

Coordina: Fermín Carrillo

- 1-Experiencia de educación emocional en un centro de educación primaria. Sonia López Díaz-Villabella
- 2-Técnicas de coaching como herramienta docente para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Víctor Del Prete Mainer y Javier Gómez López
- 3-El optimismo en relación al fracaso escolar. Ana Cristina Blasco Serrano
- 4-El mundo emocional de los adolescentes con síndrome de Down y los de altas capacidades. Percepciones y expectativas de sus padres y profesores. Raquel Noé López y M^a Pilar Teruel Melero
- 5-Aprender a ser personas. Rosa María Llorente García
- 6-¿Estamos educando en la emocionalidad?. Esperanza Romero Carrasco y Eva M^o Velasco Llopis



- 7-Aprendiendo a enseñar: Una experiencia de aprendizaje-servicio. Miguel Angel Herreros Izarbez
- 8-Cuerpo-Mente-Emoción. Pilar I.Langarita Aldea
- 9-Creatividad y estrategias de afrontamiento: un estudio en alumnos del grado de educación en la Universidad de Barcelona. Josep Gustems Carnicer, Lydia Sánchez Gómez, Conxa Trallero Flix, Silvia Buset Burillo, Caterina Calderón Garrido, Emma Bosch Andreu, Estel Marín Cos, Diego Calderón Garrido, Ana Mercedes Vernia Carrasco.
- 10-Empatía y bienestar en unas colonias musicales. Diego Calderón Garrido, Josep Gustems Carnicer y Caterina Calderón Garrido
- 11- La poesía: un encuentro emocionante con la lengua y la literatura. Poemania. Guia pràctica per a fer lectors i lectores de poesia. Ana Ballester Marco
- 12-PositivitiES: Proyecto para introducir la psicología positiva en las escuelas. Raquel Albertín Marco, Olga Belletich Ruíz, Maider Pérez de Villarreal y Antonio Ventura-Traveset Bosch
- 13-Dominios emocionales y estrategias de afrontamiento. Loreto Ducóns Márquez, Laurane Jaire, Abel Merino Orozco y Daniel Puertas
- 14-La Mediación potencia la calidad en las relaciones del alumnado. Josefina Rodríguez Bravo y Jasone Mondragón Lasagabaster
- 15- Fútbol como deporte educativo en primer ciclo de primaria, un escenario socioeducativo complejo. Abel Merino Orozco, Loreto Ducóns Márquez, Laurane Jaire, Daniel Puertas Miramón.
16. El portafolio virtual: una herramienta para mejorar los resultados y la satisfacción de los estudiantes”Ana Garrido Rubio, Teresa Montaner Gutiérrez y Pilar Urquizu Samper

PO-3. Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)

ÁREAS: SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA, SOCIAL Y FAMILIA, EMPLEABILIDAD Y EMPRESA

Coordina: Clara García Abós

1. Programa de intervención psicológica para supervivientes de cáncer.
Laura Celma Pastor.
2. Mejorar el bienestar del cuidador principal.
Ramón L. Espinosa Serrano.
3. R.P.G: Reeducción postural y bienestar.
Ramón L. Espinosa Serrano.
4. Tutorización de juegos emocionales en Educación Física. Experiencia en un centro marginal.
Ramón L. Espinosa Serrano.
5. Equilibra y mantén el peso con Inteligencia Emocional.

- Tania Vidal Almiñana.
6. Las emociones en el vínculo fisioterapeuta- paciente y su influencia en el proceso de recuperación en pacientes politraumatizados.
Alicia Blasco Calvo.
 7. La influencia del género en las competencias emocionales en la infancia.
Ana Ordoñez López.
 8. Relación entre competencias emocionales, estados de ánimo y quejas somáticas en la infancia.
Ana Ordoñez López.
 9. Estudio sobre la mujer: valores que aporta para la convivencia en los contextos familiar, escolar y social".
Antonio Rus Arboledas
 10. Inteligencia emocional y síndrome de burnout en trabajadores de un centro de salud.
María Isabel Laporta Herrero
 11. Engagement y satisfacción laboral en personal sanitario.
María Isabel Laporta Herrero
 12. 14. Un análisis de competencias emocionales en mujeres víctimas de violencia de género, desempleadas urbanas, durante el período 2010-2012, en la provincia de Zaragoza.
Carmen Fernández Vázquez
 13. La inteligencia emocional en alumnos de magisterio y su relación con la percepción de seguridad en la conducción de vehículos.
José Luis Antoñanzas Laborada
 14. Inteligencia emocional y personalidad en alumnos de Magisterio.
José Luis Antoñanzas Laborda.
 15. Bienestar subjetivo en personas mayores.
Fernando Lara
 16. Coaching e hipnosis como autopista hacia la salud.
Teresa Logroño Torres
 17. Cohesión familiar y recuperación postquirúrgica.
María Jesús Cardoso Moreno



Índice

PO-1 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta Calle)	7
PO-2 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1).....	568
PO-3 Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)	90



PO-1 Sala Aragón Ibercaja Patio de la Infanta (Planta Calle)

Área: educación y creatividad

Coordina: Carlos Hué García:
Psicólogo, formador y orientador.
Asesor en Gobierno de Aragón

“Del dicho al hecho solo hay un taller”

María Eugenia Blanco Lalinde: Licenciada en Medicina, Profesora de Educación Física en Secundaria desde 1990 y Responsable de Convivencia en el IES Siglo XXI, Pedrola (Zaragoza), titulada en “Mediación y Resolución de Conflictos” y “Facilitación de Grupos”.

Cristina Lucientes García: Abogada especialista en Derecho de Familia y Menores desde 1993, Experto Universitario en “La Violencia de Género, una mirada sociológica, jurídica y psicológica” y Mediadora escolar y familiar titulada en “Mediación y Resolución de Conflictos” y “Facilitación de Grupos”.

Nuestra trayectoria profesional nos ha demostrado que trabajar las emociones, la comunicación, la empatía y el pensamiento creativo tanto en educación infantil y primaria como en secundaria, favorece el desarrollo del gran potencial que todos los chicos y chicas poseen.

Educación infantil y primaria

A través de talleres en esta primera etapa intentamos:

- Potenciar su creatividad para que descubran sus habilidades.
- Trabajar las emociones y la comunicación en la escuela: Las emociones son verdaderos indicadores de la salud afectiva de los alumnos, cuando invitamos a las emociones a que entren en el aula, aprendamos como se canalizan y expresan y comprendemos las emociones de los demás.
- Trabajar la convivencia y las resoluciones alternativas de los conflictos: Aprenden a desarrollar habilidades para que sean ellos mismos los que gestionen sus propios conflictos y generen sus propios compromisos.

TALLERES: percepción, emociones, empatía, comunicación (“La magia de las emociones”, “El patinador”,...)

Educación secundaria

En esta etapa escolar es necesario cambiar la forma de trabajar la IE: A nivel de forma, el formato debe cambiar o lo rechazarán; Ampliar los contenidos, los amigos adquieren una



importancia vital en sus vidas y es un buen momento para trabajar los grupos y los límites; Conseguir que pongan en práctica lo que saben.

Trabajaremos siempre con el cuerpo y potenciando la aplicación práctica en la vida real de lo aprendido en los talleres.

TALLERES: percepción, comunicación, emociones, grupos, límites. (“Pistas de baile”, “Rango y matemáticas”,...)

“From saying it to doing it you only need a workshop”

Our career has proven that working with feelings, communication, empathy, and creative thinking with pre-school, primary and secondary students helps them develop the potential they all have.

Pre-school and Primary School:

At this first stage , through our workshops we try to:

- Reinforce their creativity so they can discover their abilities.
- Work on the emotions and communication at school: Emotions are accurate indicators of the emotional health of the students. When we let our emotions be shown in classrooms, we can learn to how to channel and express them and to understand other people’s emotions as well.
- Work on getting along and alternative problem solving: Students learn to develop abilities that will enable them to manage their own conflicts and generate their own commitments.

WORKSHOPS: Perception, emotions, empathy, communication (“The Magic of the Emotions” ,“The Skater”)

Secondary School:

At this stage the emotional intelligence (EI) working method has to be changed:

- The format (form) should be different; otherwise they will reject it.
- The content has to be extended. Friends start to play a vital role in their lives and so it is a good stage to work on how groups function and their limits.
- Everything learnt has to be put into practice.

In all our workshops we always work with our bodies (body language), at the same time reinforcing the implementation, in real life, of the things learnt in the workshops.

WORKSHOPS: Perception, communication, emotions, groups, limits “ Dance Floors”, “Rank and mathematics”



El proceso creativo desde la interdisciplinariedad: la creación de una canción

Rosa M. Serrano Pastor.

Profesora asociada del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de CC. Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, y maestra de Educación Musical de D.G.A.

Como docentes e investigadores en el ámbito educativo nos preocupa educar la creatividad en la escuela, planteando un trabajo tanto de tipo cognitivo como expresivo, afectivo y emocional, que busque el desarrollo integral y equilibrado de la persona desde los primeros años mediante un planteamiento interdisciplinar. La legislación educativa actual destaca estos aspectos, sin embargo la realidad escolar suele dejarlos en un segundo plano. Las investigaciones y experiencias realizadas en el campo de la creatividad partiendo de la potencialidad que ofrece la música en su interrelación con otras áreas son escasas. Nuestro objetivo era crear un entorno educativo innovador que potenciara el desarrollo de la capacidad creativa a través de una actividad interdisciplinar globalizadora como es la creación de una canción. La experiencia se llevó a cabo con los 22 alumnos de 2º de Educación Primaria de un colegio de Zaragoza. Se creó un equipo docente interdisciplinar para elaborar una programación que aunase las áreas de lengua, música y plástica. El análisis de la experiencia se realizó desde la perspectiva cualitativa de la investigación-acción. La experiencia resultó positiva tanto para el alumnado como para los docentes y para las áreas trabajadas. Unos y otros desarrollaron su competencia creativa, afianzaron los contenidos de las áreas en relación con las otras y disfrutaron del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia pretende servir de modelo de aplicación en el aula. Se necesita seguir con la investigación teórico-práctica en este ámbito para crear un corpus de estudio que sirva de guía al profesorado de primaria.

The creative process from interdisciplinarity: the creation of a song.

As teachers and researchers in education we are concerned about educating the creativity in school, working both cognitive and expressive aspects to obtain a balanced development of the individual from the early years thanks to an interdisciplinary approach. The current education legislation emphasizes these aspects, however the reality of schools often leave them in a second place. Research and experience in the field of creativity based on the potential offered by music in their interaction with other areas are scarce. Our goal was to create an innovative learning environment that will promote the development of creative ability through a globalizing interdisciplinary activity as the creation of a song. The experience was conducted with 22 students of 2nd Primary School of Zaragoza. We created an





interdisciplinary teaching team to develop a program that would unite the areas of language, music and visual arts. The analysis of the experience was carried out from the qualitative perspective of action-research. The experience was positive both for students and for teachers and for worked areas. Both groups developed their creative competence, strengthened the content of the different areas in relation to the other and enjoyed teaching-learning process. This experience is intended as a model for implementation in the classroom. More theoretical and practical research in this area is needed to create a corpus of study that guides primary teachers.

Como docentes e investigadores en el ámbito educativo nos preocupa la falta de trabajo creativo que observamos en muchas escuelas primarias en la actualidad. Defendemos la importancia de educar la creatividad, planteando en el aula un proceso tanto de tipo cognitivo como expresivo, afectivo y emocional, que busque el desarrollo integral y equilibrado de la persona desde los primeros años. Abogamos por el enfoque interdisciplinar como medio óptimo para su desarrollo, al que tampoco se le da en la realidad del aula la importancia que requiere.

La legislación educativa actual (Ley Orgánica, 2006; Real Decreto 1513/2006, 2006) destaca entre los fines de la educación primaria el desarrollo de las competencias básicas, así como el sentido artístico, la creatividad y la afectividad; indicando que se deben utilizar diferentes medios de representación y expresión. Por otro lado especifica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza. Nuestra finalidad es potenciar esa integración de desarrollo cognitivo y creativo, planteada desde la interdisciplinariedad y la complementariedad tanto entre áreas como entre procesos, partiendo del enriquecedor recurso que supone la canción.

Son pocos los investigadores y pedagogos que desarrollan sus teorías en este campo. Destacamos entre aquellos que defienden la interdisciplinariedad en educación basada en la música con el resto de materias a la pedagoga Ward (Almendra, 2007). Ahora bien, si ella propone al profesor tutor como el artífice, nosotros abogamos por el equipo interdisciplinar como medio óptimo ya que cada especialista aporta al grupo sus conocimientos específicos sobre la materia para crear una programación conjunta lo más enriquecedora posible. En el campo concreto del trabajo creativo sobre las canciones son también muy escasas las investigaciones que encontramos y apenas existentes las concreciones que se dan sobre ello. En ellas queda patente que el desarrollo creativo no era su objetivo fundamental, siendo mínimamente nombrado que, entre otros aspectos, se improvisaban canciones partiendo de textos de libros (Lauder, 1976), se creaban minihistorias a partir de las canciones (Osborne, 1980) o simplemente se les incitaba a la creatividad musical (Bolduc, 2009). El propósito de nuestra experiencia era desarrollar de manera secuencial la competencia creativa global del alumno a través de la creación de canciones mediante una programación interdisciplinar en la que se ofrece un proceso compartido y enriquecido entre áreas.



Por ello nos planteamos como objetivo crear un entorno educativo innovador que potenciara el desarrollo de la capacidad creativa a través de una actividad interdisciplinar globalizadora como es la creación de una canción. De este objetivo se desprendían como objetivos específicos profundizar en los contenidos de las diferentes áreas trabajadas para llegar al desarrollo creativo integrador, observar la evolución del alumnado y el profesorado en la construcción conjunta de la experiencia educativa y analizar la evolución metodológica que se daba en dicho proceso entre docentes y alumnos.

La experiencia se llevó a cabo con los alumnos de un aula de 2º de Educación Primaria constituida por 22 alumnos de 7 y 8 años de un colegio de Zaragoza. Se creó un equipo docente interdisciplinar para elaborar una programación que aunase las áreas de lengua, música y plástica. Se trabajó sobre la base de una canción: “El arca de Noé”. Se realizaron reuniones previas del equipo para compartir conocimientos y recursos metodológicos de cada una de las áreas y elaborar las bases de una programación conjunta, así como a lo largo del proceso para comunicar y evaluar el trabajo realizado y proponer modificaciones para su mejora. El proceso que el equipo planteó partió del aprendizaje textual, vocal y gestual de la canción, la creación en grupos de variantes textuales y corporales de la canción, la creación plástica y verbal, oral y escrita, del animal imaginado, sus características y aventuras, y la creación de canciones, textual y melódicamente, sobre dicho animal.

El análisis de la experiencia se realizó desde la perspectiva cualitativa de la investigación-acción en el contexto educativo (Reason & Bradbury, 2001). Los datos se obtuvieron de la observación participante en el aula y las grabaciones de las sesiones, los sumarios y registros anecdóticos y las producciones orales, gráficas y escritas realizadas. Entre los resultados obtenidos cabe destacar la valoración positiva de la experiencia tanto del alumnado como del profesorado. Los alumnos mostraron una actitud más activa, apreciando el proceso hasta llegar a la creación de sus propias propuestas y valorando tanto las suyas como las de sus compañeros. La experiencia repercutió positivamente tanto en los alumnos más aventajados al requerirles mayor implicación y desarrollo, como en aquellos con más dificultades por la mayor comprensión del sentido del proceso vivido y la recompensa de la creación propia como meta.

El equipo docente subrayó la importancia del trabajo interdisciplinar como recurso enriquecedor para los alumnos y para la propia evolución y aprendizaje de los maestros, destacando el desarrollo de su propia capacidad creativa. Los maestros observaron que el desarrollo cognitivo y creativo se mostraban estrechamente relacionados y que el hecho de llegar al ámbito creativo requería un afianzamiento mayor de los contenidos que habitualmente trabajaban en clase en las diferentes áreas, potenciando el dominio del discurso plástico, lingüístico, verbal y musical, oral y escrito, por lo cual el aprendizaje se veía mejorado y enriquecido. Del mismo modo, observaron que habían ofrecido una evolución metodológica en la que hubo un traspaso progresivo de poder del profesorado al alumnado, permitiéndoles un rol cada vez más protagonista de su propio aprendizaje.

Esta experiencia se valora positiva y pretende servir de modelo de aplicación en el aula. Se necesita seguir con la investigación teórico-práctica en este ámbito para crear un corpus de estudio que sirva de guía al profesorado de primaria.



El desarrollo de la creatividad en la educación infantil a través de la música.

Rosa M. Serrano Pastor.

Profesora asociada del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de CC. Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, y maestra de Educación Musical de D.G.A.

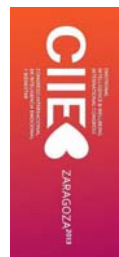
El ser humano es creativo por naturaleza y la educación escolar debe favorecer su desarrollo. Sin embargo, tradicionalmente este aspecto apenas se ha trabajado. Desde el área artística se puede potenciar el desarrollo creativo del niño desde una perspectiva interdisciplinar e integradora.

Las investigaciones que se han apoyado en la música para ofrecer un desarrollo complementario en el campo musical, corporal, plástico y lingüístico en el alumnado no destacaban como objetivo el desarrollo de la creatividad en dichas áreas. El objetivo de esta experiencia era diseñar un entorno educativo que favoreciera el proceso creativo del alumno de infantil de una manera globalizada, donde las diferentes áreas pudieran desarrollar su faceta expresiva desde la música. Se obtuvo un desarrollo de la creatividad en cuatro grandes bloques interrelacionados: la creatividad corporal, plástica, lingüística y musical. Además se observó en el alumnado un mayor aprendizaje de los contenidos de estas áreas, un mayor interés por participar y compartir sus creaciones, por valorar y respetar la de los compañeros y colaborar en la creación conjunta. Se valora necesario seguir profundizando en esta línea de trabajo.

Development of creativity in child education through music.

Human beings are creative by nature and school education should encourage their development. Traditionally, however, this aspect has hardly worked. From the artistic area we can encourage the development of the child creativity from an interdisciplinary and integrative perspective.

Researchers that have used music to offer a complementary development in music, body, plastic and linguistic fields in students did not highlighted as their objective the development of creativity in these areas. The aim of this experience was to design a learning environment that favored the student's creative process in an integrative perspective, where different areas could develop their expressive side from music. We obtained a development of creativity in four interrelated areas: body, plastic, musical and linguistic creativity. Furthermore we observed in students a higher learning of the content of these areas, a greater interest to participate and share their creations, to value and respect the ideas of peers and to collaborate. Further research in this area should be done.



Propuesta.

El ser humano es creativo por naturaleza. Posee curiosidad y una tendencia innata a experimentar, a expresarse, que también se da a nivel artístico. La educación escolar debe favorecer el desarrollo de esta creatividad. Sin embargo, tradicionalmente este aspecto se ha minusvalorado, enfatizando el aprendizaje exclusivo de los conocimientos aportados por el profesor. Es necesario que se apliquen otros modelos en la escuela que potencien educar la creatividad, la sensibilidad artística y afectiva y el desarrollo cognitivo, trabajando de manera coordinada pensar y sentir.

Para ello es necesario que el docente cuente con una formación y una práctica en ese ámbito que muchas veces no ha experimentado. Las investigaciones que se han apoyado en la música para ofrecer un desarrollo complementario en el campo musical, corporal, plástico y lingüístico en el alumnado potenciaban el desarrollo motor (Bolduc, 2009), la mejora lectora (Mizener, 2008), del vocabulario y estructura sintáctica (Domínguez, 1991) o la comprensión lingüística (Kenney, 2009), pero no destacaban como objetivo el desarrollo de la creatividad en dichas áreas. Esta experiencia pretende servir de modelo para trabajar la creatividad desde la etapa infantil.

Nuestro objetivo era diseñar un entorno educativo que favoreciera el proceso creativo del alumno de infantil de una manera globalizada, donde las diferentes áreas pudieran desarrollar su faceta expresiva desde la música. La investigación se enfocó desde la perspectiva cualitativa de la investigación-acción en el contexto educativo (Reason & Bradbury, 2001), donde la observación participante del docente así como los registros anecdóticos y las producciones orales, corporales, gráficas y escritas ofrecieron datos complementarios y enriquecedores para el análisis en profundidad.

La experiencia se llevó a cabo con el alumnado de Educación Infantil de un colegio público de Zaragoza con una regularidad de una sesión semanal a lo largo del curso escolar y tomó como eje el trabajo con canciones y audiciones musicales.

Como resultados destacamos que se trabajó la creatividad en cuatro grandes bloques. La creatividad corporal se desarrolló mediante la invención de gestos, la improvisación de movimientos, la creación grupal de escenas y la coreografía libre como medios de refuerzo expresivo de las características musicales, textuales y de carácter de las obras. La creatividad plástica se favoreció con la plasmación en sus dibujos individuales y creaciones grupales tanto las piezas musicales trabajadas como las canciones, narraciones y piezas musicales que iban a ser creadas por ellos posteriormente. La creatividad lingüística se desarrolló con la creación de variaciones del texto de las canciones, la invención de letras para motivos melódicos y la creación de temáticas e historias relacionadas con las piezas musicales. Se impulsó la creatividad musical mediante la creación de acompañamientos y puentes instrumentales con percusión corporal, instrumentos de pequeña percusión, instrumentos de láminas con la escala pentatónica e improvisación vocal. Además se observó un mayor aprendizaje de los contenidos de estas áreas, un mayor interés por participar y compartir sus creaciones, por valorar y respetar la de los compañeros y colaborar en la creación conjunta. Se valora necesario seguir profundizando en esta línea de trabajo.

La medida de la inteligencia emocional. El Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-i) de Bar-On.

Miguel Ángel Broc Caverro.

Doctor en Psicología y Licenciado en Ciencias de la Educación. Jefe del Dto. Orientación del IES "El Portillo" de Zaragoza, y profesor asociado del Dto. Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza.

Rosario Martínez Ramia.

Diplomada en Enfermería. Hospital "Royo Villanova" de Zaragoza.

Susana Broc Martínez.

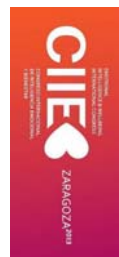
Diplomada en Trabajo Social y Máster en Asistente Social Psiquiátrico.

En este trabajo teórico se presenta la cuestión de la controvertida medición del constructo "inteligencia emocional" haciendo un recorrido histórico desde los orígenes de la medida de la inteligencia a partir de las investigaciones de David Wechsler y pasando por autores posteriores como Leeper, Gardner, Goleman, Maslow, Grinker, Jahoda y otros más recientes como Bar-On, que ha ampliado y diseñado un instrumento de medida ampliamente validado a nivel internacional que consta de 133 ítems breves y emplea un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, cuyo rango se extiende desde Nada cierto en mí, hasta Muy cierto en mí. La administración dura aproximadamente entre 30-40 minutos, aunque no existe límite de tiempo. Este instrumento es aplicable a partir de los 16 años de edad. La evaluación arroja cuatro puntuaciones de validez, una puntuación total de la escala, cinco puntuaciones sobre escalas compuestas, y puntuaciones de las 15 subescalas.

Este autor define la inteligencia emocional como un "conjunto de capacidades no cognitivas, competencias, y destrezas que influyen en la propia habilidad para conseguir el éxito al enfrentarse con demandas y presiones medio-ambientales o contextuales". La primera fase experimental de la investigación del autor fue llevada a cabo entre 1983 y 1986 en Sudáfrica y posteriormente en Israel desde 1986 hasta finales de 1993. La tercera parte del trabajo comenzó a principios de 1994, e implicó el estudio en muestras más amplias y variadas. Otros proyectos de investigación en esta línea se han realizado por muchas partes del mundo como por ejemplo en Argentina, Canadá, Alemania, Gran Bretaña, India, Israel, Nigeria, Filipinas, Sur de Africa, Suecia y Estados Unidos. La aproximación de Bar-On para la investigación y evaluación de la inteligencia emocional ha sido examinada en alrededor de diez mil sujetos ubicados en muchas partes del mundo. Asimismo se han realizado tanto estudios longitudinales como transversales con este inventario.

Se comentan y describen los aspectos más importantes del mismo. Los cinco factores son: INTRAPERSONAL, INTERPERSONAL, ADAPTABILIDAD, GESTION y MANEJO DEL ESTRÉS y ESTADO DE HUMOR GENERAL. El factor Intrapersonal consta de las subescalas: Autoconciencia Emocional (habilidad para reconocer los sentimientos propios de uno





mismo/a), Asertividad (habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y de defender nuestros derechos de forma no violenta), Autoestima (la habilidad para respetarse y aceptarse a sí mismo/a como básicamente buena persona), Auto-actualización (habilidad para poner en práctica y llevar a cabo todas las potencialidades y capacidades propias de cada uno), e Independencia (habilidad para dirigirse a sí mismo/a y autocontrolarse en las acciones y sentimientos propios y de ser libre de la dependencia emocional de los demás). El factor Interpersonal abarca las subescalas de Empatía (habilidad de ser consciente, comprender y apreciar los sentimientos de los demás), Relaciones Interpersonales (la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que se caracterizan principalmente por la intimidad y por dar y recibir afecto) y la Responsabilidad Social (habilidad para demostrar que uno mismo/a es un miembro cooperativo, constructivo y que contribuye al propio grupo social). El factor Adaptabilidad incluye la Resolución de Problemas (habilidad para identificar y definir problemas y, en consecuencia, generar e implementar potencialmente soluciones efectivas), la Flexibilidad (la habilidad de ajustar las emociones, pensamientos y comportamientos a las condiciones y situaciones cambiantes) y la Contraste con la Realidad (habilidad de evaluar la correspondencia entre lo que es experimentado y lo que objetivamente ocurre o existe). El factor de Manejo del Estrés se constituye por las subescalas de Tolerancia al Estrés (la habilidad para resistir y aguantar las adversidades y situaciones estresantes sin rendirse ni derrumbarse, y enfrentándose al mismo de forma activa y positiva) y el Control de los Impulsos (habilidad para resistir y retrasar la ejecución de un impulso, motivación o tentación determinada). Finalmente, el factor del Estado de Ánimo General incluye el Optimismo (la habilidad para mirar hacia el lado bueno de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de las adversidades y contrariedades que se puedan presentar) y la Felicidad (la habilidad para sentirse satisfecho/a con la propia vida, de disfrutar de uno mismo y de los demás, y para tener alegría de vivir). Existen también una serie de ítems que pretenden evaluar tanto la Impresión Positiva como la Negativa, importantes igualmente, pero algo menos relevantes que las subescalas comentadas anteriormente. Este instrumento ha sido ampliamente validado con muchas personas y en muchos países y puede servir para su utilización en diversos contextos como Centros Educativos, empresas, y a nivel individual.

The measure of the emotional intelligence. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)

This paper presents the theoretical question of the controversial measure of the construct "emotional intelligence" making a historical journey from the origins of the measure of intelligence from investigations of David Wechsler and passing by later authors as Loeper, Gardner, Goleman, Maslow, Grinker, Jahoda and more recent as Bar-On, which has expanded and designed a measuring instrument (EQ-i), widely and internationally validated. The Bar-On EQ-i comprises 133 brief items and employs a five-point response set (range from "Not True for Me" to "True for Me"). The administration takes approximately 30 to 40 minutes to

complete the EQ-i, but there are no imposed time limits. This instrument is suitable for individuals 16 years of age and older. The assessment renders four validity scale scores, a total EQ score, five composite scale scores, and 15 EQ subscale scores.

He defines emotional intelligence as "a set of non-cognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in dealing with demands and environmental or contextual pressures". The experimental phase of the author's research was carried out between 1983 and 1986 in South Africa and later in Israel from 1986 to late 1993. The third part of the work began in early 1994, and involved the study in larger samples and varied. Other research projects in this direction has been made by many parts of the world such as in Argentina, Canada, Germany, Great Britain, India, Israel, Nigeria, Philippines, South Africa, Sweden and the United States. The Bar-On approach to the investigation and evaluation of emotional intelligence has been examined in about ten thousand subjects located in many parts of the world. Also studies have been conducted both longitudinal and transverse to this inventory.

Finally, we discuss and describe the most important aspects of it. The five factors are: Intrapersonal EQ Scale, Interpersonal EQ Scale, Adaptability EQ Scale, Stress Management EQ Scale and General Mood EQ Scale.



Educación emocional: Atención, claridad y reparación.

David López-Aristregui.

Psicólogo.

En el modelo de Salovey y Mayer (1990) se expresa la necesidad de atender, comprender y regular nuestras emociones. Estudios posteriores plantean una hipótesis jerárquica de aprendizaje emocional. Primero atendemos nuestras emociones, para posteriormente comprenderlas y finalmente regularlas. Esta hipótesis se sostiene en las correlaciones halladas entre las dimensiones de la inteligencia emocional percibida. El objetivo de este trabajo es recopilar las correlaciones encontradas con la TMMS-24 entre 2004 y 2012, ambos años incluidos, y contrastarlas con un nuevo estudio. Una muestra de 311 estudiantes (54% mujeres) de la Universidad Pública de Navarra completan la TMMS-24. Se encuentran correlaciones que van de bajas (.08, $p < .05$) a moderadas (.45, $p < .01$) entre atención y claridad. Entre claridad y reparación las correlaciones son más numerosas y la mayor parte de ellas moderadas (de .35 a .45, $p < .01$). Los resultados de nuestra muestra muestran valores en estos parámetros. Claridad y reparación tienen una relación más fuerte que atención y claridad. La hipótesis jerárquica para la educación emocional no se cumple en este estudio con suficiente significatividad. Es preciso ir más allá del estudio correlacional de estas dimensiones para sostener un orden secuencial en el aprendizaje emocional. Inteligencia emocional percibida, TMMS-24, educación emocional.



El amor y el dolor en el aula. Compartiendo experiencias.

Ana Ángeles Fuertes Sanz.

Profesora de Enseñanza Secundaria. Licenciada en Química. Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales la Universidad de Zaragoza. Terapeuta Gestalt. Formada en Psicoterapia Integrativa con Claudio Naranjo, y en Dinámica Grupal. Ha trabajado durante cinco años acompañando procesos terapéuticos en el centro Esbrina Psicoterapia. Colabora como tutora con el Centro de Psicoterapia Integrativa de Zaragoza.

Partiendo de las emociones primarias: alegría, tristeza, rabia, miedo y amor, propongo hacer visibles las emociones de amor y de dolor en el aula. Mi propuesta de trabajo parte de cómo en la medida que yo puedo dejarme ver con estas emociones, me permito sentir las y nombrarlas, algo nuevo aparece en el aula: los alumnos se permiten también sentirse amorosos, tiernos, mostrar su tristeza por pérdidas. Ambas emociones tienen en común que nos hacen sentirnos vulnerables, menos omnipotentes: el otro es importante para nosotros, bien por su presencia o por su ausencia. Necesitamos a las personas, no podemos vivir sin los otros.

Abstract

Taking as a starting point the primary emotions (happiness, sadness, anger, fear and love), I propose to make visible the emotions of love and pain in the classroom. I start from the notion that to the degree that I can allow myself to be seen with these emotions, if I allow myself to feel and name them, something new takes place in the class. The students also begin to allow themselves to feel loving, tender and to show their sadness for personal losses. Both of these emotions have in common that they make us feel vulnerable, less omnipotent. Other people are important to us, in their presence or in their absence. We need people. We cannot live without others.

Propuesta.

EL AMOR Y EL DOLOR EN EL AULA. COMPARTIENDO EXPERIENCIAS.

Quiero hablar de estas dos emociones, por ser de las que más nos negamos a hablar en general. Una y otra nos hacen sentirnos vulnerables ante el otro. Parto de las cinco emociones básicas: alegría, miedo, rabia, tristeza y amor, y tomo la tristeza y el amor como emociones a trabajar y sentir.

Parafraseando el título del libro “de qué hablamos cuando hablamos de amor”, quiero explicarme. La palabra amor está prohibida por todas las connotaciones que puede tener.



Hablo de querer a los alumnos, seguro que a unos más que a otros. Mostrarme humana ante ellos, dejando ver que les he cogido cariño no es fácil. Mostrar que nos emocionamos cuando al cabo de los años los volvemos a encontrar y recordamos los ratos pasados. Muchos de ellos nos recuerdan a nosotros mismos de adolescentes, o nos hacen ver aquello que de adolescentes hicimos, o no hicimos. Quiero hablar del cariño que aparece y que sentimos hacia los alumnos, que no aparece en la primera clase, que se va construyendo, que también lo van construyendo ellos con nosotros. Dejar que ellos sepan que son importantes para nosotros no nos es fácil. A menudo no enseñamos esa parte de nosotros, y nos mostramos más fríos de lo que realmente somos. Quiero hablar de la potencialidad educativa de poder mostrar esta parte nuestra en el aula. Pocas cosas nos curan más que sentirnos queridos, importantes para el otro. En proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de los contenidos, está la relación que establecemos, el vínculo que nos une. Este vínculo que construimos con los alumnos, el lugar que ocupan ellos en la relación, el lugar que ocupamos nosotros, es muy importante en el proceso de enseñanza.

Recuerdo una anécdota hace muchos años. Era el último día de clase con un grupo de 2º de Bachillerato. Llevábamos dos o tres años trabajando juntos. Había sido tutora de ellos, y en ese último año, les daba ocho horas lectivas. En la última hora de clase empecé a enfadarme con ellos. Siempre hay un buen motivo para enfadarse en clase: que no habían entregado algo, o que las notas no eran las esperadas... De repente me dí cuenta de que en el curso anterior también me había enfadado el último día de clase, y ahí puede entender. Me daba pena terminar el curso y no podía mostrarlo. Pude pararme, calmarme, y despedirme de ellos, mostrándome humana, con mi alegría por haber compartido con ellos, y mi tristeza por no verlos más. Estos momentos son únicos en el aula. Únicos para mí, y para ellos, que se sienten reconocidos, apoyados. Poderme despedir de cada uno también permite que ellos se den cuenta de que se están despidiendo entre ellos, y pueden agradecer lo que han vivido, la ayuda, la compañía, el apoyo... Sentirse humanos con su amor y su cariño. Me parece muy importante que entendamos que más allá de los contenidos curriculares que podemos enseñarles, no se olvida la experiencia de sentirse querido, atendido, escuchado, apoyado, visto, reconocido, confrontado, y en definitiva amado. Y es esta experiencia, esta vivencia, este aprendizaje, la que nos ayuda a seguir adelante, con lo que somos, nuestras potencialidades y nuestras dificultades.

Quiero hablar también del Dolor, de la tristeza en el aula. Cuantas veces a lo largo de los años de enseñanza, tenemos momentos en que estamos tristes. A veces por pérdidas de personas cercanas, o a veces por situaciones personales. Normalmente nuestra tendencia es a mantener el tipo. Que no perdamos los papeles en el aula. Que no nos vean así. Y ponemos y gastamos mucho esfuerzo en disimular, apretarnos, no mirar, ir rápido, no hablar, ni con alumnos ni con los compañeros. No es extraño que la profesión de maestro o profesor sea de las que más bajas laborales por depresión tienen. La tristeza ha de estar fuera del aula. Puedo reírme, puedo enfadarme, hasta a veces puedo dejar mostrar mi miedo(a no acabar la programación, a no dar la talla), pero pocas veces me dejo ver triste. Y cuando un niño o adolescente esta triste en el aula, aunque normalmente hace lo mismo que nosotros:

disimularlo, sostenerlo, bromear, enfadarse, generar conflictos... solemos mirar hacia otro lado.

Quiero hablar de mi experiencia de poder mostrar el dolor en el aula. Poder entrar a clase y decir: "Hoy estoy triste, no estoy con energía de otros días. He perdido a un amigo y estoy en esto. Si veis que me despisto, comprenderme". Poder estar así, nombrar mi vulnerabilidad, mi fragilidad, mi no poder con todo. Normalmente los alumnos guardan más el silencio. Pueden estar conmigo, y me siento acompañada y apoyada. Pero lo más hermoso que he vivido en esas ocasiones es que los alumnos hablan de su tristeza, de sus pérdidas, nombran cómo han estado, o cómo están todavía, se acompañan. Y después cualquier otro día en cuanto entro por la clase me dicen: ha muerto el abuelo de tal, o el tío, o el padre de tal persona. Pueden poner y contar su dolor. En ese momento, la tristeza pasa a formar parte de la vida misma y de la vida del aula. Puedo saber y acompañar a los alumnos, y ellos pueden saber y acompañarse entre ellos. Cuánto esfuerzo gastamos en disimular la tristeza. Cuando le doy la mano, cuando la nombro, cuando me dejo apoyar y me permito estar con ella, algo hermosamente nuevo aparece. Se moviliza una solidaridad entre los alumnos nueva, y la tristeza normalmente se hace más chica, más llevable, menos abrumadora. Poder nombrar en el aula las pérdidas, nuestro dolor, nos hace sentirnos acompañados, pero además, que otros se puedan sentirse acompañados con nosotros, y esto genera redes de solidaridad que nos humanizan y en definitiva, nos ayudan a vivir.



La Terapia Gestalt al servicio de la Educación Emocional.

Ana Ángeles Fuertes Sanz.

Profesora de Enseñanza Secundaria. Licenciada en Química. Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales la Universidad de Zaragoza. Terapeuta Gestalt. Formada en Psicoterapia Integrativa con Claudio Naranjo, y en Dinámica Grupal. Ha trabajado durante cinco años acompañando procesos terapéuticos en el centro Esbrina Psicoterapia. Colabora como tutora con el Centro de Psicoterapia Integrativa de Zaragoza.

La Terapia Gestalt, con sus tres pilares básicos: darse cuenta, responsabilidad y presente, contribuye a la educación emocional de profesores y alumnos. La base de la educación emocional es saber lo que sentimos, identificar emociones y sentimientos. En esto trabaja el darse cuenta gestáltico. La responsabilidad de lo que hago, siento y digo, me ayuda a saber expresar y regular mis emociones. Hacerme cargo de lo que soy, en primera persona, sin culparme ni culpar a otros. Esta responsabilidad contribuye a la resolución de conflictos en el aula. El aquí y el ahora nos permite trabajar y apoyar lo que sucede en el momento en que estamos sintiendo y resolviendo un conflicto. Permite que aparezcan sensaciones nuevas que amplifiquen la vivencia que tengo de mí y del otro. Eso amplifica mi ser emocional favoreciendo el cambio, generando nuevas estructuras emocionales y actitudinales y en definitiva, promueve un marco de aprendizaje que me permite aprender a ser persona en el aula y fuera de ella.

Gestalt Therapy at the service of emotional education.

Gestalt therapy, with its three basic pillars: awareness, responsibility and the here and now, can make a contribution to the emotional education of teachers and students. The basis of emotional education is knowing what we are feeling, identifying emotions and feelings. Gestalt awareness works on these. Taking responsibility for what I do, feel and say, helps me be able to express and regulate my emotions. I take responsibility for what and how I am, in the first person, without blaming myself or others. This accepting of responsibility contributes to the resolution of conflicts in the class and provides a working base for listening to both sides of the conflict. The here and now allows us to work with and to give support to what it happening in the moment that we are feeling and resolving a conflict. It allows, in contact with and in the presence of the other, new sensations to arise which amplify my experience of myself and the other: I can perceive myself in the present moment as stronger, or more vulnerable, or more loving, or happier. And this amplifies, expands my emotional being and

promotes change, generating new emotional structures and new attitudes, fomenting an educational framework which allows me to be a person in the class and outside of it.

Propuesta.

La Terapia Gestalt al servicio de la Educación Emocional.

Quiero hablar en esta comunicación de cómo la Terapia Gestalt, con sus tres principios básicos, sienta una base de trabajo y apoyo que favorece la educación emocional, tanto de profesores como de alumnos.

Parto de mi experiencia como terapeuta gestalt y profesora. A lo largo de varios años, acompañando a alumnos en las clases, y a profesores en sesiones individuales de apoyo terapéutico y educativo, he podido comprobar cómo el marco de la terapia gestalt favorece y promueve el desarrollo de la Educación Emocional.

Parto de los tres principios básicos de la Terapia Gestalt: el Darse Cuenta, el Aquí y el Ahora y la Responsabilidad. Desarrollo en qué consisten estos puntos y cómo contribuyen a la Educación Emocional.

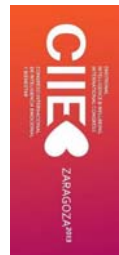
1.- El darse cuenta:

La terapia Gestalt promueve el darse cuenta global de la persona: lo que pienso, lo que siento, emocional y corporalmente. Pone su énfasis en la manera en que sentimos lo que nos sucede, enseñándonos a identificar nuestras emociones, asociadas a pensamientos y a sensaciones corporales. Aprender a darnos cuenta de nuestras emociones es el pilar básico de la Educación Emocional. Identificar lo que estoy sintiendo en cada momento me ayuda a saber de mí, de mi emoción, de mi ser completo.

Este Darme Cuenta de mí, viene asociado a un Darme Cuenta de otro. En el aula, aprender a saber lo que sentimos, y saber cómo se sienten los otros: alumnos, compañeros, podemos poner en su piel, empatizar con el otro sin perderme de mí. Esta toma de conciencia emocional sería la piedra sobre la que se asientan las siguientes. Si no me percato de lo que estoy sintiendo, difícilmente voy a poder comunicarme con otro desde lo que soy, y difícilmente voy a poder identificar mis emociones y las suyas.

2.- Responsabilidad.

Responsabilidad entendida como hacerme cargo de lo que me sucede, y de lo que estoy viviendo en un momento dado. Este hacerme cargo de mis pensamientos, acciones y emociones, me ayuda a saber y poder expresar en primera persona mis sentimientos. Esta capacidad de responsabilizarme de lo que he hecho, dicho o sentido en un momento dado, es la base para poder trabajar en una resolución de conflictos: pasar de decir: "he hecho esto porque tú..." a: "me he enfadado con lo que tú has dicho, me hago cargo de mi enfado, de lo que siento". "Me siento triste cuando no soy elegido para una dinámica" en lugar de: "usted profesora siempre saca a los mismos". O: "me enfado cuando no me escuchas", en lugar de: "eres un maleducado". Darme cuenta de las consecuencias de mis actos voluntarios que he realizado en un momento dado, más allá de la presión del grupo, más allá de que era lo que tocaba. Tomar la responsabilidad de mi vida. Muy importante responsabilizarnos en el caso de agresiones escolares, por ejemplo. Hacerme cargo de que lo que digo o hago provoca dolor en



otras personas. Poder notar, sentir, el dolor que he provocado me ayuda a comprometerme a no hacerlo de nuevo. En este momento actual, donde la empatía está desapareciendo, donde la agresión se vive como un juego, donde lo que prima es la desensibilización, es muy importante trabajar en esta línea: sensibilizarnos y responsabilizarnos. Si no estoy abierto o abierta a mis emociones difícilmente podré hacerlo a las del otro, y difícilmente podré ponerme en el lugar del otro y responsabilizarme de lo que he hecho, dicho, sentido...

3.- Aquí y ahora:

Cuando la Gestalt habla de aquí y ahora no quiere decir que no importe mi historia pasada, lo que hice, lo que viví. La historia pasada, lo que ha sucedido importa, lo que sucede es que lo trabajamos desde el momento presente. Y desde ahí, por ejemplo, podemos atender con más amplitud a un chico ha tenido un pasado más o menos conflictivo, o que tiene o ha tenido tal situación. Tengo presente ese pasado, pero actualizo lo que sucede aquí y ahora. Puede que un chico nunca ayuda por ejemplo a los compañeros, pero en un momento dado puede hacerlo, y en ese momento está sucediendo, más allá de su historia. O puede que nos hemos enfadado, y estamos enfadados el uno con el otro, pero desde el aquí y el ahora, nos dejamos ver el uno al otro, y vemos como nos sentimos ahora con lo que pasó atrás, con ver al otro enfrente mío. Desde ahí, a menudo los conflictos se aligeran, y aprendemos aspectos nuevos de mí que desconozco, emociones nuevas. Por ejemplo: un día unos chicos se acababan de pelear en el recreo. Más allá de la amonestación, en clase estuvimos trabajando cómo se sentían el uno con el otro, poniéndose frente a frente. Pudimos trabajar cómo estaban en ese momento, cómo sentían la agresión que habían cometido, cómo se responsabilizaban de ella, viendo el daño cometido, y ahí, desde el presente, desde ese mirarse, se pusieron a reír el uno con el otro. Uno decía: si eres un buen chaval, y poco a poco fueron pasando a darse muestra de afecto y de cariño. Trabajando el conflicto desde el presente, pudo aparecer en los dos un sentimiento de cariño hacia el otro, real, que estaba en ellos por sentirse parecidos, del mismo continente, con problemáticas parecidas.

La formación del profesorado en Educación Emocional puede trabajar desde la base de lo que nos falta. En general no sabemos reconocer lo que sentimos, expresarlo, sentir con el otro, nombrar lo que siento y soy en cada momento. Tener un recorrido emocional ancho, haber visitado mis emociones, haberlas reconocido en mí, saber reconocerlas en los alumnos, y aprender desde este recorrido que he hecho conmigo a trasmitirlo, a enseñarlo. Mostrarme en el aula con mi dar cuenta, con mi responsabilidad y mi trabajo en el aquí y ahora, permite que los alumnos reconozcan sus emociones y las compartan, y puedan ser personas más completas dentro y fuera del aula.

La práctica de la Educación Emocional en el 2º ciclo de Educación Infantil.

M^a Cristina Frías Herce. Profesora asociada Universidad de Zaragoza.

Para un adecuado desarrollo de la Educación Emocional (EE) es imprescindible comenzar desde la infancia. Bajo esta premisa, el trabajo que se plantea a continuación es una propuesta práctica sobre cómo llevar a cabo una programación de EE en el 2º ciclo de Educación Infantil.

En primer lugar, se presenta una propuesta de objetivos y habilidades a conseguir en la programación emocional. Posteriormente, se muestra la forma de incluir los objetivos y habilidades como parte de las rutinas, momentos educativos y jornada escolar. Para finalizar se desarrollarán una serie de propuestas prácticas y actividades, que nos ayudarán a conseguir nuestro objetivo final, que los alumnos adquieran unas adecuadas competencias socioemocionales.

Carrying out Emotional Learning in Childhood Education

Accomplishing a proper development of Emotional Education requires starting to apply it since the early childhood. Based on this statement, the following work is a practical proposal of how to carry out an Emotional Education program in Childhood Education with children aged 3 to 6.

A set of goals and skills to achieve in an Emotional Learning Program is detailed in first place. Secondly, it is pointed out how to include the goals and the skills as part of routines, educational and school day moments. Finally, a series of practical proposals and activities that help us to achieve our final objective are elaborated. Our final goal is that students acquire suitable socioemotional skills.

Propuesta.

En el trabajo que presento a continuación pretendo dibujar a groso modo, como se podría desarrollar un programa de Educación Emocional (E.E.) dentro del 2º ciclo de Educación Infantil (E.I.), es decir con niños de 3 a 6 años.

El programa emocional que se define a continuación está incluido dentro de la Programación Didáctica general, teniendo presente que, dada la globalidad de la E.I. todos los momentos educativos que vamos a presentar están interrelacionados. Por lo que de una manera u otra, si estamos concienciados de la importancia de la E.E. dentro de la educación formal, está estará presente prácticamente a lo largo de todas las jornadas escolares de manera transversal.



Al programar deberemos tener en cuenta que el desarrollo de la Inteligencia Emocional está compuesta por diversas habilidades, y esto conlleva que tendremos que definir los objetivos que son necesario para conseguir dichas habilidades. A continuación se presenta un cuadro con las habilidades y objetivos específicos a desarrollar.

MÓDULOS HABILIDADES OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I. Habilidades básicas de interacción social.

Comunicación interpersonal

1. Comunicación verbal y no verbal.

Hacer conscientes a los niños de la comunicación verbal y no verbal

Expresión facial: mirada. Habla: volumen de voz

2. Escucha activa Prestar atención a lo que dicen los demás. Conocer y utilizar estrategias y hábitos de escucha activa

II. Emociones y sentimientos

3. Identificación y comprensión de los emociones y sentimientos propias y de otros

Aumentar el vocabulario emocional Identificar las emociones propias

Identificar y comprender las emociones de los demás.

Expresar emociones y sentimientos agradables

Expresar emociones y sentimientos desagradables.

4. Responder a emociones y sentimientos

Conocer cómo responder a las emociones y sentimientos agradables

Conocer cómo responder a las emociones y sentimientos desagradables.

5. Autoestima Valorar las propias capacidades y limitaciones.

Tener una imagen ajustada de sí mismo

Manifestación de sentimientos positivos hacia si mismo y confianza en las propias posibilidades

6. Regulación emocional: Estrategias de autorregulación emocional

Regulación de sentimientos e impulsos

Tolerancia a la frustración.

III. Interacciones sociales positivas

7. Pensar y decir en lo positivo Acostumbrarse a decir cosas positivas de sí mismos.

Hacer cumplidos, elogios y reconocimiento de los demás.

8. Ayuda, apoyo y cooperación

Pedir y/o aceptar favores

Hacer favores o ayudar

Tener actitudes y hábitos de trabajo en equipo

Colaborar con los otros niños en el juego y las tareas escolares.

9. Normas de aula Seguir normas o reglas establecidas

10. Asertividad Aprender a decir no

Deberes y derechos asertivos

Respeto a los derechos de los demás.



IV. Habilidades de solución de problemas interpersonales

12. Solución de problemas Desarrollar habilidades de solución de problemas interpersonales:

- Identificar el problema
- Buscar soluciones lo más democráticas posibles
- Anticipar consecuencias.
- Puesta en práctica de las soluciones.

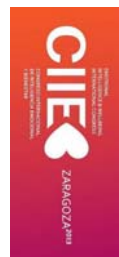
Para conseguir los objetivos, estos deberían formar parte de los diferentes momentos educativos en los que se desarrolla la programación, a modo de resumen serían los siguientes: Teniendo en cuenta estos momentos educativos, la EE estaría presente de manera directa e indirecta a lo largo de toda la jornada escolar. A continuación se puede leer un horario semanal en el que se indica cuándo y a través de qué momento educativo trabajaríamos la EE, y si este trabajo es de forma directa o indirecta.

Entendemos de manera directa, cuando la actividad busca de forma explícita un objetivo específico de la EE, por ejemplo, identificar en uno mismo y en los demás la emoción del miedo, y para ello utilizo el momento educativo del cuento con un cuento específico sobre el miedo. Por otro lado, entendemos de forma indirecta, cuando en un momento educativo la EE estará presente de manera transversal a este tipo de actividad, independientemente de que en ese momento educativo busque otro tipo de objetivos. Por ejemplo, estamos realizando un Proyecto de Trabajo, e independientemente del tema trabajado, buscaré con esta metodología que mis alumnos consigan tener actitudes y hábitos de trabajo en equipo, sean capaces de conocer y utilizar estrategias y hábitos de escucha activa.

RUTINAS ACTIVIDADES RINCONES

- 1.- En todo momento
- 2.- Entradas - salidas - recreo
- 3.- Almuerzo - baño
- 4.- Visitas - excursiones
- 5.- Asamblea
- 6.- Trabajo individual
- 7.- Trabajo en grupo
- 8.- Psicomotricidad
- 9.- Música
- 10.- Plástica
- 11.- R. Lógica matemática y construcciones
- 12.- R. Biblioteca
- 13.- R. Ordenador
- 14.- R. Juego simbólico
- 15.- R. Unidad temática
- 16.- R. Educación emocional

Teniendo presente las habilidades, los objetivos, los momentos educativos y el horario desarrollado en la programación de EI, algunos ejemplos de propuestas prácticas que se podrían llevar a cabo son:



1. La asamblea. Un espacio que nos ayuda a conocernos.

La asamblea constituye un lugar privilegiado para el desarrollo de la EE, por un lado porque es un momento que nos permite dialogar de manera distendida, creando el clima propicio para que afloren sentimientos, emociones, necesidades y/o conflictos.

Por otro lado, porque es un espacio en el que podemos introducir los materiales, así como otro tipo de actividades (El juego de los abrazos, El balón mensajero...) que apoyen el desarrollo emocional.

2. Literatura infantil. Una aproximación a las emociones propias y de los demás.

Los cuentos, narraciones o poesías nos pueden ayudar a explicar emociones que de una manera directa, o con una simple definición sería más costoso de entender por los niños.

Algunos ejemplos son: El camaleón camaleónico (autoestima), La cosa que más duele del mundo (identificación de emociones, tristeza, enfado), ect. Además esos cuentos nos pueden servir para elaborar recetas para llevar a cabo las habilidades, recordatorios, de cómo ponerlas en práctica.

3. El rincón de las emociones.

Será un rincón permanente del aula. En líneas generales algunos de los materiales que se pueden encontrar en este espacio son: cuentos especiales, álbum de fotos, imágenes de diferentes rostros emocionales, otros juegos y actividades que hayan sido presentadas durante las asambleas.

4. ¿Cómo resolvemos nuestros conflictos?. Zona de resolución de conflictos.

Se habilitará un espacio en el aula para la solución de conflictos. Este espacio puede ser usado en el momento que sea necesario.

5. Proyectos de Trabajo con temática emocional. Por ejemplo. "Hacemos la mochila para Primaria"

Toda la propuesta es evaluada de manera sistemática y coherente con los objetivos propuestos, haciendo uso de diferentes instrumentos de evaluación. En último lugar señalar que es importante programar cómo y de qué manera vamos a enseñar las habilidades socioemocionales si queremos conseguir uno de los objetivos más importantes de la educación, que es favorecer el desarrollo socioemocional de nuestros alumnos.

Un Taller de Caricias muy especial.

Quino Villa Bruned.

Psicólogo

El Proyecto Oroel de intervención comunitaria lleva funcionando 22 años en Jaca. Forma parte de la RAPPs (Red Aragonesa de Proyectos de Educación para la Salud). Su línea de Educación Sexual se canaliza a través de los Talleres Eros. Desde el curso 2000-2001 esos Talleres se vienen desarrollando en el IES Pirineos de Jaca, con la implicación del Departamento de Orientación.

Los Talleres Eros van dirigidos a alumnado de la ESO. Cada curso escolar se interviene en todos los grupos de un mismo curso; se intenta que esa acción se continúe a lo largo de los años, a ser posible con la misma población diana.

Las actividades vivenciales se adaptan a cada nivel educativo, teniendo en cuenta la edad evolutiva de sus integrantes. Las palabras-clave que inspiran la intervención aparecen reflejadas en el esquema adjunto.

A partir de 4º de ESO se llevan a cabo actividades de profundización, muy especialmente en 2º de Bachillerato, con el alumnado que cursa la optativa de Psicología.

En dicha optativa se trabaja por metodología de proyectos; uno que todos los años se lleva a cabo tiene que ver con preparar un mini-taller de caricias de unas cuatro sesiones, para regalar al alumnado de ESO que ese año está participando en los Talleres Eros. Todo lo que va, vuelve; los mismos alumnos y alumnas que unos años antes tuvieron la suerte de recibir ese regalo tan especial de sus compañeros mayores, ahora éstos desean regalarlo a sus pupilos.



“Convielx: un proyecto para la mejora de la convivencia a través de la educación emocional”

Esperanza Covés Mora , José Antonio Corral Fuentes y Julián Martínez Ponce.

UN PROYECTO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS IES DE ELCHE

La ciudad de Elche, es un núcleo industrial, en el que la salida profesional tradicional habitual de los alumnos era la industria del calzado y anexas. La prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la propia crisis industrial, que redujo la demanda de mano de obra no cualificada, junto con una fuerte inmigración extracomunitaria, llevó a una falta de perspectivas profesionales y a unos altos índices de absentismo y de fracaso escolar.

Ante esta situación, en abril del 2004 la inspección educativa convoca a los institutos de Elche a una reunión con el objeto de informar acerca de la posibilidad de participar en un **Proyecto Educativo** referido a la **mejora de la convivencia y disciplina** en los centros de secundaria de nuestra ciudad.

En este sentido, escogimos un modelo de trabajo a dos niveles: de centro y de localidad. Así en cada uno de los centros se creó un grupo de trabajo, formado por profesorado voluntario, y que empezó a reunirse semanalmente para analizar los problemas, adoptar propuestas y aportar ideas. Paralelamente se reunía el grupo de coordinación, formado por los representantes de cada centro, para poner ideas en común e intercambiar experiencias. A este grupo de coordinación intercentros le hemos denominado CONVIELX – grupo de convivencia de los institutos de Elche.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE CONFLICTOS

CUADERNO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL CONVIELX

A lo largo de los cursos 2010-2011 y 2011-2012 el grupo Convielx trabajó en las competencias emocionales como estrategia de prevención de conflictos, desarrollando el cuaderno de educación emocional Convielx, pues llegamos a la conclusión, que todas las actividades que programábamos de una forma u otra estaban basadas o relacionadas con la inteligencia emocional y con la educación emocional.

Convielx: a project for the improvement of coexistence through emotional education.

A PROJECT FOR THE IMPROVEMENT OF COEXISTENCE IN THE SECONDARY SCHOOLS OF ELCHE

Elche is an industrial town where until recently it was common for young people leaving school to enter the footwear industry. They would begin their working life as apprentices at the age of 14. However, the extension of compulsory schooling until the age of

16 and the industry crisis itself, which reduced the demand for unskilled labour, led to a lack of career prospects, high rates of absenteeism and academic failure, since the new system did not meet the expectations of a great number of students.

In addition, The steady stream ,of immigrants, distributed unevenly in the town presented the educational administration and schools with the major challenge of achieving their integration and qualification. This was met with various programmes which could help relieve the above mentioned problems although not solve all of them.

Faced with this situation, in April 2004 the Education inspectors summoned all the Secondary school headmasters to a meeting.. They intended to set up an Educational Project aimed at improving atmosphere and discipline in every Secondary School in the town.

We chose a work model 2with two layers: each secondary school separately and all the secondary schools together. A working group of teachers volunteered to begin meeting weekly in every secondary school to analyze problems and adopt proposals that would be aired and shared in CONVIELX – a group formed by the coordinators of all the secondary schools in Elche.

EMOTIONAL COMPETENCE AS A STRATEGY FOR PREVENTION OF CONFLICTS **CONVIELX MOTIONAL EDUCATION PORTFOLIO**

From 2010-2012 the CONVIELX group worked on emotional competences as a strategy to prevent conflicts. Since we realised that all the activities were based on or related to emotional intelligence, we decided to develop a portfolio.

La ciudad de Elche, es un núcleo industrial, en el que la salida profesional tradicional habitual de los alumnos era la industria del calzado y anexas, iniciándose profesionalmente como aprendices con una formación baja y a una edad muy temprana situada en torno a los 14 años. La prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la propia crisis industrial, que redujo la demanda de mano de obra no cualificada llevó a una falta de perspectivas profesionales, y a unos altos índices de absentismo y de fracaso escolar al no adecuarse la formación en los IES a las aspiraciones y perspectivas de un importante número de alumnos.

Además en los últimos años se ha producido una fuerte inmigración extracomunitaria, que aunque se distribuye de forma desigual en el entramado urbano, ha supuesto el importante reto de conseguir su integración y cualificación, al que la administración educativa y los propios centros han respondido con diversos programas, que ayudan a paliar los problemas referidos aunque no los resuelven.

Ante esta situación, el conjunto de centros de secundaria de la ciudad de Elche vio la necesidad de adoptar medidas de tipo organizativo y educativo que fomentaran la convivencia en los mismos. Coincidiendo con esta necesidad que desde los institutos comenzaba a detectarse, en abril del 2004 la inspección educativa convoca a los institutos de Elche a una reunión en el CEFIRE con el objeto de informar acerca de la posibilidad de



participar en un **Proyecto Educativo** referido a la **mejora de la convivencia y disciplina** en los centros de secundaria de nuestra ciudad.

En julio del mismo año nos reunimos los directores y representantes de cada uno de los centros interesados en dicho proyecto en el IES La Asunción, con el fin de establecer un plan de trabajo común y elaborar unas directrices de funcionamiento, en el que todos los participantes pudieran trabajar sobre aspectos concretos de convivencia y unificar criterios.

Nos planteamos una doble necesidad: conocer la realidad de los problemas que atenazaban la convivencia en las aulas de nuestros centros, sus causas y posibles soluciones y poner en marcha las propuestas que en cada centro se consideraban más válidas. Dentro de esas propuestas, nos dimos cuenta de la importancia que tenía la formación del profesorado de los grupos de trabajo para poder discernir qué estrategias de actuación serían más adecuadas y a la vez incentivar al resto de profesorado de los claustros para adquirir los conocimientos que les podrían ayudar a gestionar la mejora de la convivencia en su labor docente.

En este sentido, escogimos un modelo de trabajo a dos niveles: de centro y de localidad. Así en cada uno de los centros se creó un grupo de trabajo, formado por profesorado voluntario, y que empezó a reunirse semanalmente para analizar los problemas, adoptar propuestas y aportar ideas. Paralelamente se reunía el grupo de coordinación, formado por los representantes de cada centro, para poner ideas en común e intercambiar experiencias. A este grupo de coordinación intercentros le hemos denominado CONVIELX – grupo de convivencia de los institutos de Elche. El modelo ha resultado muy dinámico puesto que las conclusiones alcanzadas por consenso se trasladan de nuevo al grupo de cada instituto de forma que todos los grupos trabajan sobre unas mismas cuestiones en un intercambio continuo de información y propuestas que nos enriquece a todos.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DE CONFLICTOS
CUARDENO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL CONVIELX

A lo largo de los cursos 2010-1011 y 2011-2012 el grupo Convielx trabajó en las competencias emocionales como estrategia de prevención de conflictos, desarrollando el CUARDENO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL CONVIELX.

Educación de inteligencia emocional en el niño.

Marta Bestué Laguna

En este trabajo se propone una intervención de Inteligencia Emocional para el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en el ámbito escolar y familiar, dada la importancia que está adquiriendo este constructo en los últimos años. Aquí se plantea no sólo el análisis de las distintas perspectivas de la Inteligencia Emocional, sino que además se expone un modo más práctico de intervención mediante unas sesiones de aprendizaje de habilidades socio-emocionales bien definidas.

Education of emotional intelligence at children.

In this work we propose an intervention of emotional intelligence to develop emotional and social skills in schools and in the family, given the growing importance this construct in recent years. This raises not only the analysis of the different perspectives of emotional intelligence, but it also exposes a more practical intervention by means of learning sessions of socio-emotional well-defined.



Construcción de un instrumento de medida para evaluar competencias emocionales desde la expresión corporal en alumnos de tercero de educación primaria.

Laura Luesia Lahoz.

Colegio Jesús María El Salvador Zaragoza. Maestra Especialista de Educación Física.

María Rosario Romero Martín.

Facultad de Ciencias de la Salud y del deporte. Profesora titular de Universidad.

El presente trabajo pretende describir el proceso de elaboración de uno de los instrumentos de medida empleados para el estudio de investigación que se llevó a cabo en el curso académico 2009-2010 en alumnos de tercero de educación primaria. La finalidad de la investigación era conocer la repercusión de las clases de Expresión Corporal en las competencias de conciencia y regulación emocional de los alumnos. Para ello, se diseñó y aplicó un programa de intervención de Expresión Corporal (E.C.) basado en esas dos competencias. Asimismo se construyeron tres instrumentos “ad hoc” originales para la recogida de datos del programa; cuestionario, diario de las emociones y notas de campo. A continuación sólo aludiremos al proceso de elaboración del cuestionario, el cual permitió analizar los cambios que el programa de E.C. produjo sobre las competencias de conciencia y regulación emocional en los alumnos.

Development of measure instrument to analyze emotional dimensions from the point of body language on third grade primary school students.

The present work pretends to describe the making process of one of the measure instruments used in the third grade students developed research of 2009-2010 academic year. The aim of the research was to know the effect of body language classes on two basic emotional dimensions, emotional consciousness and emotional balance. On doing so, a body language interventional program was designed and applied on these two dimensions. Besides, three original “ad hoc” instruments were established in order to develop the data mining of the program, questionnaire, diary of emotions, and field notes. Following, we will just refer to the making process of the questionnaire, which allow us to analyze the effects that the body language program had on these two basic emotional dimensions, emotional consciousness and emotional balance of the students.



El objetivo general de la investigación fue “Diseñar, aplicar y evaluar un programa de Expresión Corporal, que desarrollará las competencias emocionales de conciencia y regulación emocional en alumnos de tercero de educación primaria en el colegio Jesús-María El Salvador de Zaragoza”. Por ello, en base a los objetivos de dicho programa, diseñamos un instrumento que recogiera información sobre estas competencias emocionales mediante elementos de la motricidad y de la E.C. Sin embargo antes de proceder a su elaboración, llevamos a cabo una revisión bibliográfica de los distintos modos de toma de información en el ámbito de la educación emocional.

En esa revisión de antecedentes a este estudio no encontramos cuestionarios adaptados a nuestro campo de acción, la motricidad, más concretamente a la E.C. Todos los cuestionarios (CEE, CEE-R, TMMS, TMMS-24, Agulló 2003) tenían un marcado carácter psicológico y se alejaban de nuestro objeto de investigación y de nuestro prisma de aproximación al mismo. Por ello elaboramos un cuestionario basándonos en uno de los enfoques que Extremera y Fernández-Berrocal (2003), proponían para evaluar la inteligencia emocional a través de medidas de habilidad o de ejecución compuesta por tareas emocionales que el alumno debía resolver. Estos autores se refieren al test MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso) como medida de habilidad para evaluar la inteligencia emocional. El MSCEIT es un test de inteligencia emocional entendida como una aptitud. Esto quiere decir que algunas respuestas son mejores que otras y, por tanto, que algunas personas pueden mostrar más aptitud que otras en las tareas del test. De esta manera, teniendo de referente el test MSCEIT, diseñamos un cuestionario ad hoc que recogiera información sobre las competencias de conciencia y regulación emocional mediante preguntas relacionadas con la E.C.

Así, en función de los objetivos generales y específicos del programa de E.C. extrajimos las siguientes variables para la elaboración del cuestionario:

- Sociotipo: edad, curso, sexo.
- Variable conciencia emocional de alegría, enfado, miedo, amor, tristeza, sorpresa, vergüenza y nerviosismo, mediante:
 - a) Expresiones faciales. Para ello se consultó las obras de García y Motos (1990), Günter (1995), Albaladejo (2007), Segura y Arcas (2003), y la web del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación, Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Se diseñaron ocho cuestiones cerradas de respuesta única mediante imágenes de expresiones faciales, pidiéndole al alumno que relacionara cada imagen (en base a la expresión de los ojos o de la boca) con la emoción de alegría, enfado, tristeza o sorpresa correspondiente.
 - b) Lenguaje corporal, manifestaciones fisiológicas. Para ello nos basamos en el artículo de Ruano (2003), la obra de Günter (1995) y la web de la Sociedad Española de ansiedad y estrés. Para esta variable se formularon ocho preguntas cerradas de respuesta única. En algunas de esas preguntas se le planteaba al alumno una situación emocional y éste debía elegir como respuesta, la reacción corporal correspondiente a esa situación y en otras, las preguntas eran al revés, se describían unos rasgos corporales y fisiológicos en un niño y el alumno debía de

reconocer la emoción correcta a esos rasgos. Establecimos tantas preguntas como emociones tratadas en el estudio.

- Variable de regulación emocional para el miedo, nerviosismo, tristeza y enfado. Para esta variable se hicieron dos preguntas cerradas destinadas a la emoción de miedo y nerviosismo y cuatro preguntas abiertas, ya que pensábamos que la estrategia de regulación emocional podría ser muy diferente entre un niño y otro. No obstante establecimos esas dos preguntas cerradas a modo de prueba.

Validación. En el proceso de validación, se utilizó la técnica de jueces (Silva, 1997). Primero, con un grupo de maestros seleccionados según criterios de años de experiencia en el curso y segundo, con un grupo de expertos de E.C. de la Universidad de Zaragoza. Posteriormente se pasó el cuestionario piloto a otra clase semejante (3ºC), para llegar al cuestionario final, compuesto por veintidós ítems, dieciocho de ellos fueron diseñados como preguntas cerradas con elección de única respuesta y las últimas cuatro fueron formuladas como preguntas abiertas relacionadas con la variable de regulación emocional.

Aplicación. Este instrumento se aplicó a dos grupos de tercero de educación primaria. Un grupo no participó del programa de E.C. siguiendo con su programación de Educación Física establecida, y sin embargo el otro, sí que tuvo intervención. El cuestionario se pasó antes y después de la unidad didáctica de E.C. (diseño pre-post) a los dos grupos-clase.

Tratamiento de los datos. Recogimos los datos de cada ítem. Codificamos cada ítem del cuestionario de la siguiente manera; 1=acierta, 2=falla, 3=NS/NC/Otras, ya que el cuestionario se diseñó con preguntas cerradas de única respuesta. Posteriormente se calcularon frecuencias y medias de cada ítem del cuestionario. Por otro lado, para las preguntas abiertas del cuestionario se utilizó un tratamiento diferente: transcripción de las respuestas de los alumnos, categorización de las mismas, clasificación de las respuestas en la categoría correspondiente, triangulación, y por último cálculo de porcentajes de cada categoría.



Información obtenida de la investigación sobre expresión corporal y competencias de educación emocional en alumnos de tercero de educación primaria.

Laura Luesia Lahoz.

Colegio Jesús María El Salvador Zaragoza. Maestra Especialista de Educación Física.

María Rosario Romero Martín.

Facultad de Ciencias de la Salud y del deporte. Profesora titular de Universidad.

Esta exposición pretende dar a conocer los datos obtenidos de la investigación realizada en el curso académico 2009-2010 en alumnos de tercer de educación primaria. La finalidad de la investigación era indagar en el mundo emocional de los alumnos, utilizando para ello un programa de Expresión Corporal basado en dos competencias de educación emocional, conciencia emocional y regulación emocional. Para ello, se utilizaron tres instrumentos de recogida de información, el diario de las emociones, el cuestionario y las notas de campo. Los datos extraídos de estos tres instrumentos proporcionaron una información valiosa, sobretodo, a nivel pedagógico y didáctico, aproximándose a una visión más global del grupo-clase y del propio alumno como sujeto dentro de ese grupo.

Information obtained from the research on body language and emotional education dimensions on third grade primary school students.

This work pretends to make known the data and results obtained on the research developed on the academic year 2009-2010 with the third grade primary students. The aim of the research was to know the effect of body language classes on two basic emotional dimensions, emotional consciousness and emotional balance. On doing so, three instruments were established and used for data mining, questionnaire, diary of emotions, and field notes. The data obtained from these three instruments allowed to achieve a very appreciated information, above everything at a educational and teaching level, approaching to a global vision of the class-group and even to the own student as an individual inside that particular group.

Propuesta.

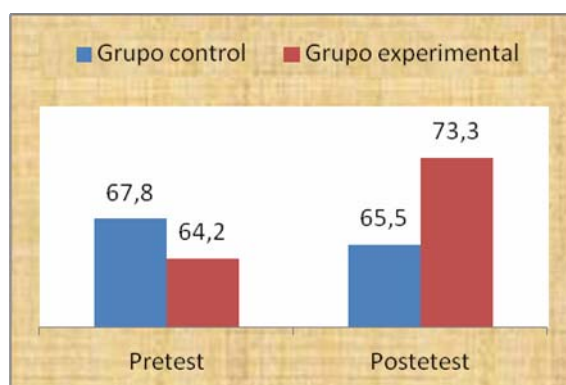
Los resultados que presentamos son fruto de la investigación que se llevó a cabo en el curso académico 2009-2010. El objetivo de dicho estudio fue diseñar, elaborar y evaluar un programa de Expresión Corporal que desarrollará las competencias de conciencia y regulación emocional en alumnos de tercero de educación primaria del colegio Jesús María El Salvador de Zaragoza. En base a los objetivos generales y específicos del programa, se utilizaron tres instrumentos de recogida de información, el diario de las emociones, las notas de campo y el



cuestionario, instrumento construido ad hoc para los objetivos propios de esta investigación. El cuestionario permitió comparar datos entre dos grupos equivalentes, la clase de 3ªA, que no participo del programa de E.C. (grupo control), con la clase de 3ªB, que sí tuvo implicación en el programa (grupo experimental). Con ello apreciamos que hubo una parte de la investigación de tipo cuantitativo. Sin embargo, existió por otro lado una parte cualitativa correspondiente sólo al grupo-clase 3ªB, grupo que experimentó el programa, utilizándose además los otros dos instrumentos de recogida de información, el diario de las emociones y las notas de campo. A continuación expondremos algunos de los datos más significativos de los tres instrumentos empleados en la investigación.

Cuestionario:

Analizando las dieciocho preguntas cerradas del cuestionario, se pudieron apreciar diferencias relevantes de los datos obtenidos entre el grupo experimental y el grupo control en su variación pretest–posttest; contrastando la evolución del grupo experimental, pasando de una media de resultados de 64,2% a 73,3%, con el mantenimiento, la involución y los escasos cambios del grupo control, quienes obtuvieron mejores resultados en el pretest que en el posttest, pasando de una media de resultados de 67,8% a 65,5%.



Con estos datos pudimos matizar que el trabajo realizado en el programa de E.C. pudo influir positivamente en los alumnos del grupo experimental, y por tanto en sus respuestas en el posttest, las cuales evolucionaron favorablemente en comparación con el pretest.

Algunas cuestiones que nos llamaron la atención, fueron que los porcentajes más altos de aciertos del cuestionario hacían alusión al reconocimiento de la emoción de tristeza, enfado, alegría y sorpresa mediante expresión de ojos y boca en los dos grupos y sus dos fases. No es de extrañar este dato si aludimos a la obra de Abarca (2003), en la que interpretando a Berger (1997) indica que entre los cuatro y siete meses los bebés ya son capaces de asociar las expresiones faciales a su significado emocional.

Por otro lado, las cuestiones con menores porcentajes de aciertos correspondían a la identificación de la emoción de amor y vergüenza mediante las manifestaciones fisiológicas y el lenguaje corporal. La emoción del amor para algunos autores como Izard (1991), Ekman (1982), Plutchik (1980), García y Motos (1960), expuestos en la obra de Bisquerra (2000), no

clasifican el amor como emoción básica. Esto nos lleva a pensar que quizá no exista una clara diferenciación de esta emoción respecto a otras por parte de los alumnos. Asimismo, con la emoción de la vergüenza ocurre algo similar, en la investigación de Ruano (2004), se define como una emoción compleja, de difícil comprensión y que normalmente va asociada a otras emociones negativas.

Por otro lado, en cuanto a las preguntas abiertas del cuestionario, las cuatro últimas, los alumnos del grupo experimental pensaron más en utilizar estrategias de regulación emocional mediante acciones motrices para el miedo y el nerviosismo que los alumnos del grupo control, tanto en el pretest como en el postest. Hay que recalcar que se produjo una gran evolución para la regulación de estas dos emociones del pretest al postest en el grupo experimental, pasando de un 12,5% a un 37,5% en el caso del miedo, y de un 29,2% a un 43,5% para el nerviosismo. Este aumento pudo ser debido al impacto de las actividades destinadas a regular estas emociones. Sin embargo, los alumnos tras el programa de intervención no pensaron en utilizar estrategias de regulación emocional relacionadas con la motricidad para el enfado y la tristeza. En el caso del enfado llevó a pensar que las actividades orientadas para tal fin no calaron lo suficiente en el alumnado. Por otra parte, la emoción de la tristeza no se tuvo en cuenta en el programa de intervención para trabajarla desde el punto de vista motriz, por lo que parece natural que se produjese esa involución.

Diario de las emociones

Se utilizó este término adaptando el nombre del instrumento (diario) al contexto de intervención (alumnos de tercero de primaria). Se trataba de un diario de toda la clase, donde se plasmaban las reflexiones personales después de cada sesión. Algunos de los datos más representativos fueron:

- Las expresiones de los alumnos al describir situaciones de miedo vividas hicieron referencia tanto a contextos reales como ficticios.
- Al analizar el tipo de acciones, reacciones y repercusiones emocionales del alumno ante una determinada situación, destacamos que si eran positivas la opción del alumno era interaccionar con la otra persona sin contacto, mientras que si eran negativas la opción del alumno era utilizar el contacto corporal con el otro.
- Los alumnos siempre orientaban sus respuestas emocionales en el ámbito de la escuela más que en el de la familia.

Notas de campo. En el aula ordinaria existía el “rincón de la emoción”, donde estaba ubicado el diario de las emociones, y dos estrategias de regulación emocional, “manos abiertas” (manualidad de manos abiertas situada en la pared que invitaba a dejar la energía negativa) y “bote vitamínico” (bote transparente en el que se dejaba un mensaje de apoyo para otro compañero o se cogía para uno mismo). Eran dos estrategias de regulación emocional que podían ser utilizadas por el alumno libremente. Las notas de campo era el instrumento que utilizaba la tutora para registrar la participación de los alumnos de estas dos estrategias de regulación emocional. Uno de los datos más relevantes es que todos los alumnos excepto cinco utilizaron una o dos veces las estrategias de regulación emocional del aula ordinaria.

Inteligencia emocional en la adolescencia: el autoconcepto y la competencia comunicativa.

Blanca López de Juan Abad.

Licenciada en filología vasca y máster en psicodidáctica. Compagina la enseñanza de idiomas con el trabajo de investigación. Actualmente realiza una tesis titulada “La inteligencia emocional y la competencia comunicativa en la adolescencia”

Oihane Fernández-Lasarte.

Licenciada en psicología clínica, diplomada en magisterio infantil y máster en psicodidáctica. Experiencia laboral como psicóloga escolar y profesora. Investiga la inteligencia emocional en relación al ajuste personal y escolar en su tesis.

Estibaliz Ramos.

Licenciada en psicología, máster en psicología clínica, máster en orientación educativa y máster en psicodidáctica. Compagina su labor como psicoterapeuta con la investigación de la resiliencia en relación al ajuste personal y escolar en su tesis.

El primer objetivo de esta investigación es identificar las diferencias de inteligencia emocional, competencia comunicativa y autoconcepto en función del sexo, del curso escolar y de las notas académicas. Y el segundo objetivo es conocer si existe relación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto. Se utilizan tres instrumentos de medida: el Inventario de Cociente Emocional de Bar On (EQ-i), el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) y el Cuestionario de Competencia Comunicativa (COM). Participan en este estudio 337 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indican que: 1. Los alumnos con mayor inteligencia emocional sacan mejores notas y mejores puntuaciones en autoconcepto y competencia comunicativa 2. La inteligencia emocional correlaciona positivamente con el autoconcepto y con la competencia comunicativa.

Emotional intelligence in teenagers: self-concept and communication skill

The first aim of this research is to recognize differences in emotional intelligence according to sex, course and marks. And the second aim is to determine the relationships between emotional intelligence, communication skills, and self-concept. There are used three instruments: the Emotional Inventory of Bar On (EQ-i), Dimensional Self-concept Questionnaire (AUDIM), and The communication skills questionnaire (COM). Participated in the study 337 students of the E.S.O. The results indicate that: 1. Students with more emotional intelligence have the best marks and better punctuation in self-concept and communication





skills 2. Emotional intelligence correlated positively with communication skills and with self-concept.

Propuesta.

Introducción

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Bisquerra, 2009; 128).

La competencia comunicativa es la habilidad para expresar y comprender pensamientos y emociones, tanto del discurso oral como del discurso escrito, en diferentes contextos sociales y culturales. Es un concepto complejo y muchos autores han tratado de definirlo y describirlo: Hymes (1972), Canale (1983), Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1998) y Bachman (1995).

Se puede definir el autoconcepto como “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el medio, en donde juegan un papel importante tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 411).

Los objetivos de este estudio son dos:

1. Observar las diferencias asociadas al sexo, al curso escolar y a las notas académicas de la inteligencia emocional, el autoconcepto y la competencia comunicativa.
2. Conocer si existe relación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto.

Participan en este estudio 334 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, de los cuales 198 son mujeres (59,3%) y 136 son hombres (40,7%). Se trata de una muestra por conveniencia y recogida en tres centros escolares: uno público, uno concertado y uno privado.

Metodología

Para medir la inteligencia emocional se utiliza el Inventario de Cociente Emocional de Bar On Ice (EQ-i), adaptado por Ugarriza y Pajares (2005). Este inventario intenta medir “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (BarOn, 1997) y tiene una fiabilidad alta con un alfa de Cronbach entre 0.69 y 0.86 (Matalinares et al. 2005).

Para medir el autoconcepto se emplea el cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM). Es un cuestionario tipo likert de 5 puntos que tiene 34 ítems y un alfa de Cronbach total de 0.84 (Rodríguez, 2010).

Para medir la competencia comunicativa, se utiliza el Cuestionario de Competencia Comunicativa COM. Es un cuestionario de elaboración propia, de escala tipo likert de 5 puntos. La versión actual consta de 15 ítems, que pretenden medir las autopercepciones de la



competencia comunicativa. Este cuestionario tiene, inicialmente, tres escalas: la asertividad, la alexitimia y la interacción/la expresión (López de Juan Abad, 2011).

La recogida de datos se realiza con Google docs. (San Saturnino y López de Juan Abad, 2011). Se elabora una versión virtual de los cuestionarios (en castellano y en euskera) y se sube al blog emoziogunecuestionarios.blogspot.com

Los estudiantes de los tres centros escolares acceden desde este blog a los cuestionarios y los contestan, de manera que los datos aparecen simultáneamente en un documento tipo excel. Se pasan los cuestionarios en el aula de informática, en horario lectivo y en presencia siempre de un miembro del equipo de investigación.

Tras depurar la muestra, mediante ítems control, los datos obtenidos son importados al SPSS 11.5 para Windows y, con el propósito de cumplir los objetivos del estudio, son sometidos a los posteriores análisis estadísticos.

Resultados: Para alcanzar el primer objetivo, se realiza la prueba T de Student para muestras independientes y se determina si existen diferencias en función del sexo, del curso escolar y de las notas académicas. Se toman como variables a contrastar la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto.

Se identifican diferencias en las tres variables, puntuando más alto los hombres y siendo diferencias estadísticamente significativas únicamente en la variable de autoconcepto.

Se presentan las diferencias identificadas en el cuestionario de inteligencia emocional en función del curso escolar. Los cursos se han agrupado por ciclos, ya que en 2º de ESO se contaba con muy pocos participantes, no llegaban a los 30 sujetos recomendados. Por lo tanto, 1º y 2º de ESO son el 1º ciclo, mientras que 3º y 4º de ESO son el 2º ciclo.

No hay diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º y 2º ciclos de la ESO, tanto en inteligencia emocional como en autoconcepto. Sin embargo, en competencia comunicativa hay diferencias, con significatividad estadística, siendo más altas las puntuaciones en el 2º ciclo que en el 1º ciclo.

Por último, se calcula una ANOVA para observar las diferencias asociadas a las notas. Primero se agrupan, convenientemente, las notas en altas (8-10), medias (5-7) y bajas (0-4). Se obtienen los siguientes resultados: los alumnos con mejores notas obtienen mejores puntuaciones, con significatividad estadística en las tres variables. Los que peores notas sacan obtienen, también, peores puntuaciones en inteligencia emocional, competencia comunicativa y autoconcepto.

Para alcanzar el segundo objetivo de este estudio, se lleva a cabo un análisis de correlaciones a través del estadístico r de Pearson para determinar la intensidad de la relación existente entre la competencia comunicativa, el autoconcepto y la inteligencia emocional. Los resultados indican que la inteligencia emocional se relaciona positiva y significativamente tanto con el autoconcepto (AUDIM) ($r= .528$, $p < 0.01$) como con la Inteligencia emocional (IE) ($r= .566$, $p < 0.01$). Es decir, a mayor inteligencia emocional mayor competencia comunicativa y mayor autoconcepto. En una futura investigación habría que estudiar en qué dirección se da esta correlación.

Conclusiones

Las diferencias percibidas en función del sexo favorecen, en general, a los chicos, aunque solo en autoconcepto con significatividad estadística. Según todos los estudios (Rodríguez, 2010; Goñi, 2008), las diferencias mayores se dan en la escala de autoconcepto físico. Las diferencias en función del ciclo favorecen al 2º ciclo, pero solo hay significatividad estadística en competencia comunicativa.

La inteligencia emocional correlaciona positivamente con el autoconcepto y con la competencia comunicativa, como apuntan también los estudios de Matalinares et al. (2005) y de Youseti (2006). La falta de acuerdo en este punto (Goñi, 2009) significa que hay que seguir investigando.

Para finalizar, hay que añadir que este trabajo abre muchos interrogantes ¿En qué dirección se da la correlación entre la inteligencia emocional, la competencia comunicativa y el autoconcepto? ¿Cómo afectan los aspectos emocionales (el miedo a equivocarse, la frustración cuando no sale bien, la vergüenza al hablar en público, la extroversión o la timidez de la propia persona...) en la competencia comunicativa? Estas preguntas pueden ser el inicio de una futura investigación.



Saber ser y saber hacer del educador para intervenir en programas de cualificación profesional inicial: relaciones con la inteligencia emocional.

Lucía Aparicio Moreno.

Licenciada en Pedagogía, actualmente cursando Programa de Doctorado en Educación (Universidad de Zaragoza). Grupo de investigación: Emprendimiento y Coaching: Desarrollo Social y Personal.

Este trabajo es el punto de partida en la elaboración de un instrumento de medida para conocer cuáles son las capacidades, actitudes y competencias que debería tener un docente y/o educador que interviene y trabaja con alumnos de Programas de Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I) ; así mismo tiene sus antecedentes en una investigación realizada desde el punto de vista del alumno pero en esta ocasión las aportaciones del trabajo están relacionadas con el profesorado, teniendo en cuenta sus sentimientos y percepciones. En esta investigación de corte cualitativo, se realizan una serie de entrevistas a profesorado activo de P.C.P.I con preguntas asociadas a la comunicación, las emociones, las relaciones interpersonales, preferencias vocacionales o a la capacidad para afrontar situaciones, con el objetivo de encontrar orientaciones que se puedan seguir y qué relaciones se pueden producir.

Educator's know being and know do to intervene with vocational training programmes: relationships with emocional intelligence.

This paper is the starting point in the development of a measuring instrument to know attitudes and skills that should be a teacher and / or educator involved and works with students of Vocational Training Programmes (PCPI); likewise has its roots in an investigation from the point of view of the student but now the work contributions are related to teachers, considering their feelings and perceptions. In this qualitative research, are maked interviews with teachers of PCPI with questions associated with communication, emotions, relationships, vocational preferences or coping capacity, in order to find guidelines that can be follow and what relationships can exist.

Introducción.

En este trabajo dedicado al saber ser y saber hacer del educador por medio del estudio de determinadas competencias, se trata de analizar diferentes perspectivas que ofrecen el profesorado y su trabajo en centros educativos de Programas de Cualificación Profesional Inicial. Es conveniente señalar el hecho que, desde hace algunos años en el sistema educativo se pueden observar distintos cambios que afectan sobre todo a educación secundaria obligatoria y a las medidas llevadas a cabo que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad.

Objetivos

- Conocer las experiencias en su contexto real desde la práctica educativa en primera persona.
- Conocer las opiniones de profesorado en activo de P.C.P.I para cimentar un modelo de formación para profesorado específico.
- Asentar las bases de un instrumento de medida ad hoc.

Metodología

En primer lugar, en cuanto a los participantes, la población corresponde en este caso a profesorado de P.C.P.I activo. El procedimiento que se ha seguido para la realización del cuestionario, cuenta inicialmente con la realización de ocho entrevistas durante el curso 2012-2013, con el propósito principal de encauzar la construcción de un instrumento de medida y conseguir así cierto rapport con algunos de los profesionales que posteriormente, se prevee formen parte de la muestra. El tipo de entrevista responde a una entrevista semi-estructurada ad hoc y en ella hay preguntas relacionadas con las experiencias particulares de cada profesor, aspectos relacionados con su opinión sobre lo que debería cambiarse o aspectos relacionados con la formación del profesorado y el currículum sobre el que trabajan. Tras realizar las entrevistas e introducir los datos, han sido analizadas con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 6.2, cuya finalidad es codificar las respuestas recogidas en las entrevistas de modo que los datos ofrecen cuántas veces aparece una misma opinión o respuesta. Con el análisis, se han obtenido una serie de relaciones. En este caso concreto, este tipo de técnicas cualitativas para analizar datos, permite conocer las competencias y actitudes desarrolladas por el profesorado.

Conclusiones

Las competencias, de manera general forman una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, motivación, capacidades y disposiciones de personalidad que conducen a una actuación eficiente ante ciertas tareas y situaciones, y cuyo logro debe ser constatado. El individuo, ha de “saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional” (Pérez, 2006). Las competencias surgidas a raíz de este trabajo son básicamente las que podríamos llamar, emocionales. Las emociones y el manejo de las mismas es uno de los aspectos que más intervienen en el aprendizaje de los alumnos de manera implícita y en el día a día de un profesor.

Las competencias de comunicación implicarían aspectos como la claridad de ideas, dominio de situaciones y en general tener el control de todo el proceso comunicativo. Con las competencias relacionadas con las relaciones personales junto con la influencia positiva del clima creado en clase, un alumno puede rendir más que si el clima en el aula es negativo o la relación con el profesor es conflictiva. Las competencias anteriores permiten iniciar el camino hacia la investigación de un modelo de formación concreto para educadores de P.C.P.I; además el hecho de que aspectos como la formación docente, la actitud docente o las habilidades pedagógicas estén relacionados confirman la necesidad de formación ya que son características que conforman el saber ser y el saber hacer del educador y lo que hace que un alumno pueda encontrar su lugar en la escuela.

El vínculo emocional profesor-alumno en un programa de diversificación curricular.

Delia M^a Sáez González.

Profesora de EGB y pedagoga. Treinta y dos años de experiencia docente, habiendo trabajado en todos los ciclos de Infantil, Primaria y Secundaria. Catorce años, además, como orientadora ESO. Miembro fundador de la Sección de pedagogos del Colegio de Doctores y Licenciados de Zaragoza. Miembro de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía desde sus inicios, habiendo participado en la organización de varios congresos.

El objetivo de este poster es analizar cómo, si es fundamental en cualquier relación educativa establecer un vínculo profesor-alumno positivo, con los alumnos de los Programas de Diversificación Curricular es la clave del éxito. En principio, son alumnos con capacidades normales pero con una trayectoria de fracaso escolar que los lleva a una gran falta de motivación para aprender, a una autoestima muy baja e, incluso, a comportamientos disruptivos en el aula. Se trata de volverlos a ilusionar, de conseguir que se sientan personas valiosas, de que acepten sus errores y corrijan sus dificultades poco a poco.

A lo largo de los 12 años que lleva funcionando en el centro el Programa, se han constatado mejoras en los ámbitos social, personal y académico logrando que la gran mayoría de los alumnos que empiezan el Programa consigan el título de Graduado en ESO.

The emotional student-teacher link in “diversificacion curricular” program.

The objective of this poster is to analyze how, whereas it is essential in any educational relationship to establish a positive teacher-student link, this is the key to success in the “Programas de Diversificación Curricular.” The students in this Program, yet having normal intellectual aptitudes, suffer a history of school failure that leads to a lack of motivation to learn, as well as a very low self esteem, and even disruptive behaviors in the classroom. The aim is to get their hopes up again, to make them feel valuable persons who accept their own mistakes and gradually correct their problems.

Throughout 12 years of Program functioning in the school, we have found improvements in three different areas: social, personal, and academic, achieving graduation the vast majority of students who begin the program.

Propuesta.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos/as de los Programas de Diversificación Curricular tienen una historia de fracaso escolar significativa. En principio, sus capacidades entran dentro de un baremo medio, pero no han encontrado la forma de tener éxito en sus aprendizajes escolares. Algunos tuvieron problemas desde el inicio de su escolaridad, pero otros no empezaron a fracasar hasta llegar a la ESO. Es en esta etapa donde si esas dificultades no se han resuelto, se amplificarán además, con las propias de la ya muy complicada etapa de la adolescencia.

La primera tarea que me planteo cuando comienzo con un grupo nuevo de Diversificación, es establecer con cada uno de ellos un vínculo emocional. En cada caso, el mecanismo para lograrlo es radicalmente diferente, ya que cada uno viene con todo un amasijo de problemas personales, emocionales, sociales y familiares distintos. Pero una vez que se empieza a establecer se comienzan a ver pequeños avances en todos los ámbitos.

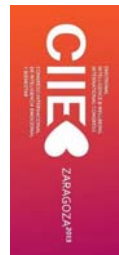
METODOLOGÍA

Aunque cada grupo es muy diferente entre sí, hay una serie de estrategias que a lo largo de los 13 años que lleva vigente el Programa en el Centro, me han dado buen resultado. El DISCURSO DE BIENVENIDA del primer día, marca el inicio de una serie de actuaciones docentes que han de ser diferentes a las utilizadas hasta ese momento, que se han visto como poco eficaces. Es el comienzo de una nueva etapa; una etapa, que en numerosas ocasiones no es nada fácil, y en la que ellos van a pelear por su superación personal y nosotros les vamos a ayudar.

En primer lugar hay que conseguir que nos miremos a los ojos, que haya CONTACTO VISUAL. Sus numerosos fracasos escolares han conseguido, muchas veces, que no quieran conectar, que quieran evadirse del aula porque desconfían de que allí puedan llegar a aprender algo que les interese. Vienen con ideas preestablecidas muy arraigadas y hay que cambiarlas por otras más positivas que les van a permitir avanzar (“si te esfuerzas un poco verás resultados”, “el pasado lo olvidamos, el futuro te lo construyes”...). Y por otra parte, hay que “perder tiempo” en escucharles, en ver qué es lo que realmente piensan, cuáles son sus ideas sobre lo que saben y lo que quieren aprender.

Un buen DIAGNÓSTICO de dónde están sus dificultades tanto escolares como personales, y de cuál es su nivel de competencia curricular real sería lo siguiente. Es frecuente encontrarse con alumnos con dificultades de lecto-escritura y/o cálculo que evidencian sus malos aprendizajes en la etapa de Primaria; con malos hábitos de estudio, que no tienen facilidad para memorizar o con grandes “lagunas” en los aprendizajes de contenidos básicos.

El número de ellos que tienen Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), va en aumento y la mayoría de las veces no fueron diagnosticados en la infancia ni tratados. A menudo, aparecen pequeños trastornos de personalidad que tampoco favorecen el éxito en las tareas escolares: rasgos Asperger, pocas habilidades sociales, falta de asertividad, comportamientos disruptivos... Y también es frecuente que



procedan de familias desestructuradas o con problemas que, no sólo no han ayudado a sus hijos en sus dificultades escolares, sino que les han marcado negativamente incluso a nivel personal.

Todo el fracaso escolar que alguno arrastra desde Primaria incluso, hace que su autoestima sea muy baja y que ese aspecto sea uno de los primeros que hay que trabajar. Emocionalmente no se sienten conectados con una escuela que les recuerda constantemente lo mal que lo hacen. Aunque no siempre es posible, un buen CLIMA DE CLASE ayuda mucho. Tratar de que haya buen humor, reírnos, que haya confianza...genera un ambiente en el que hay ganas de aprender y superarse. Y al ser un grupo reducido, es fácil conseguir que se expresen con más libertad puesto que se crea un ambiente más distendido. Algunos no se han atrevido nunca a preguntar dudas o a participar con sus ideas o sugerencias y, al cabo de un tiempo en el grupo, son capaces de hacerlo. En estos grupos, acabamos hablando de la vida, de las emociones, de las relaciones entre las personas...y esto hace que sean más conscientes de lo que son y de lo que quieren llegar a ser.

Con mucho tacto, pero con mucha sinceridad, hay que ir haciéndoles conscientes de sus errores, dándoles pautas y marcándoles objetivos muy concretos que realmente puedan conseguir. Si los asumen y se dejan guiar, poco a poco se empiezan a ver resultados. Es importante corregirles sin humillarles y lograr que tengan ÉXITOS aunque sean pequeños. Y esos éxitos tienen que conocerlos sus familias y todos los miembros de la comunidad educativa. Eso, les estimula y empiezan a ver que pueden lograr algo que veían inalcanzable.

Pero esto no significa no ser exigente con ellos, ni que haya que permitirles hacer menos de lo que pueden. Hacerles pensar, reflexionar sobre las consecuencias de sus actos hace que maduren a nivel personal. No hay que olvidar que aunque su nivel de competencia curricular sea menor que su grupo de referencia, su edad no.

Por lo tanto, las ESTRATEGIAS PARA APRENDER serán diferentes:

- Hay que aumentar los recursos motivacionales, incluyendo más actividades procedimentales muy creativas y conectadas lo más posible con la vida real.
- La Tecnología es un buen recurso motivacional, pero hay que aplicarla de forma muy interactiva, pues si no se evaden y no fijan aprendizajes.
- Siempre que sea posible hay que utilizar técnicas de aprendizaje por descubrimiento para que sea más duradero. No hay que olvidar que se trata de consolidar contenidos mínimos.
- Utilizar varias rutas de aprendizaje para un mismo contenido.
- Hacerles pensar y reflexionar en voz alta. Así comprenderán que saben mucho más de lo que creen.

Y así, poco a poco, se va construyendo el VÍNCULO ENTRE PROFESOR Y ALUMNO.

Se trata de conseguir que se sinceren cuando mantenemos un diálogo personal de alguna cuestión escolar, o incluso, personal si se cree relevante; de que confíen en mí, de que me respeten como persona y como profesora. Ser una autoridad, alguien que no les va a engañar, que les exige y ayuda a mejorar cada día, y que cree que pueden cambiar.

RESULTADOS

Cuando ese vínculo está bien establecido, todo funciona con más facilidad, aunque hay que superar aún muchas dificultades por las múltiples carencias que tienen.

En el ÁMBITO SOCIAL se detecta una mejor integración tanto en el grupo de diversificación como en el de referencia, una mayor participación en la vida del Colegio y una mejora de las habilidades sociales. Aprender a pedir las cosas de forma asertiva, a pedir disculpas, dar gracias...es un aprendizaje que lleva su tiempo pero que capacita para la convivencia.

En el ÁMBITO PERSONAL ganan en autonomía, gestionando sus problemas adecuadamente y su autoestima aumenta a la par que sus éxitos. Las relaciones con su familia son más positivas, en parte porque los mejores resultados escolares suavizan el clima de casa y en el caso de familias con problemas, porque al empezar ellos a verse con un futuro mejor, ven la manera de salir de esa situación que tanto les desestabiliza.

Se consigue también que empiecen a desarrollar una visión de la realidad más ajustada. Muchos de ellos se sienten como si el mundo entero fuera en su contra y tienen que aprender a creerse que ellos son parte del cambio.

Y, por último, los alumnos con TDAH empiezan a concienciarse de la importancia de controlar sus impulsos y fijar su atención.

En el ÁMBITO ACADÉMICO se han constatado avances en los siguientes campos:

- Organización de sus materiales: llevarlos a clase, mantenerlos ordenados,
- Organización del tiempo: ajustar las tareas a un tiempo establecido, presentar trabajos en la fecha dada.
- Lectura oral y comprensiva
- Expresión oral y escrita
- Memorización de conceptos clave
- Razonamiento abstracto y verbal
- Mejor uso de Técnicas de Estudio

En el GRÁFICO siguiente se muestra la relación entre el vínculo emocional y la mejora académica, a lo largo del primer año del Programa durante los 5 últimos años, sumando en total 45 alumnos.

La mejora académica se ha calculado como el porcentaje de reducción de asignaturas suspendidas respecto al total.

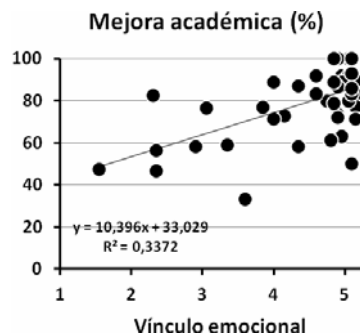
El vínculo emocional se ha obtenido al sumar y promediar las respuestas a los siguientes ítems:

- El alumno es sincero conmigo
- El alumno se deja guiar, es dócil
- El alumno respeta mi autoridad
- El alumno se esfuerza

En todas ellas la puntuación se ha establecido de acuerdo con la escala habitual:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Estas dos magnitudes han dado un grado de asociación positivo (coeficiente de correlación de Pearson) de 0,58 lo que refuerza los resultados explicados anteriormente.



CONCLUSIONES

No siempre es posible, pero establecer un vínculo emocional entre el profesor y el alumno, ayuda mucho en la evolución positiva de este tipo de alumnado en todos los campos. Cuando se consigue, mejoran sus competencias básicas y su dominio de objetivos mínimos, por lo que logran aprobar prácticamente todas las áreas al final del Programa, consiguiéndose que en los 12 años que lleva funcionando en el centro, la gran mayoría de los alumnos que lo siguieron obtuvieron el Graduado en Secundaria.

Personalidad e inteligencia emocional percibida.

David López-Aristregui.

Universidad Pública de Navarra; PDI, Psicólogo.

Estudios anteriores sobre las correlaciones entre inteligencia emocional percibida y personalidad presentan resultados contradictorios. Las correlaciones encontradas hasta ahora, con los cinco grandes, van de bajas a moderadas. Es conveniente seguir profundizando en este campo para clarificar esta relación. Una muestra de 372 estudiantes (51% mujeres) de la Universidad Pública de Navarra completan la TMMS-24 y el NEO-FFI. Se encuentra una correlación moderada entre atención emocional (.41, $p < .01$) y neuroticismo. Lo mismo ocurre con la reparación emocional (-.42, $p < .01$). La inteligencia emocional percibida continúa acumulando datos de correlaciones moderadas con distintos constructos de personalidad lo que apunta a una incierta validez discriminante o, como ya han señalado otros autores, a un rasgo de jerarquía inferior de personalidad.

Inteligencia emocional percibida, TMMS-24, personalidad.



Revisión de la fiabilidad del autoinforme TMMS-24.

David López-Aristregui.

Universidad Pública de Navarra; PDI, Psicólogo.

TMMS-24 es una de las escalas españolas más utilizadas para medir la inteligencia emocional percibida. Diferentes estudios, desde su validación en 2004, han mostrado coeficientes de fiabilidad sobre la consistencia interna de este autoinforme. Realizamos una recopilación de estos índices y aportamos una visión innovadora en el enfoque de fiabilidad de esta herramienta, basándonos en la división de las subescalas en dos mitades. Una muestra de 340 estudiantes (52% mujeres) de la Universidad Pública de Navarra completan la TMMS-24 obteniendo valores aceptables ($>.76$) en la ecuación de Spearman-Brown para cada factor. La escala continúa presentando una buena consistencia interna, aunque conviene recopilar más coeficientes de correlación por el método de las dos mitades.



Aplicación PIECAP en E.S.O.

Paloma Alonso Stuyck:

Profesora del Centro Universitario Villanueva-UCM, Coordinadora del Diploma de Orientación Familiar en la Universidad on-line ULIA y de la Consulta de Relaciones Familiares -Agrupación Clínica- Doctora en Psicología por la universidad de Valencia, máster en "Terapia familiar" y en "Intervención en Psicología Clínica y salud"

Juan José Zacarés Gonzalez:

Profesor Titular de Universidad. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Especialización UNESCO: 610201 Doctor en Psicología por la Universitat de València (1994)

El motivo que nos llevó a iniciar esta investigación fue constatar una carencia educativa. Entiendo que es importante prevenir "*crecimientos disarmónicos*" respetando el ritmo de madurez personal y las características ambientales, así el **PIECAP** -Programa Instruccional Emotivo de Crecimiento y Autorrealización Personal- cubre estos objetivos: impulsar el crecimiento personal, lograr satisfacción en trabajo/ocio; enriquecer las relaciones; generar interés social; prevenir la "evasión"

El Procedimiento de Aplicación en la clase-tutoría se escucha la grabación con su lectura y cada alumno rellena su hoja de respuestas; se inicia una discusión en grupo para pactar un compromiso de mejora. **Hipótesis:** mejora en la adaptación socioafectiva diferente para cada nivel de la ESO. **Muestra** 202 sujetos. **Diseño:** grupo único Pre-test/Post-test; variable independiente: programa PIECAP/ variable dependiente: adaptación personal, escolar, social y familiar. **Instrumentos** cuestionario TAMAI y programa **PIECAP**

Las conclusiones del ámbito teórico resaltan la necesidad abordar la formación socio-personal en alumnos y profesores. Respecto al **PIECAP** se constató la sencillez de su administración y la efectiva mejora en adaptación socioafectiva -diferente para cada ciclo de ESO- En relación a **la investigación** la necesidad de mayor implicación por parte del centro educativo y la familia, así como la necesidad de crear un clima de aula adecuado, en la línea de Serra (2012): "*Tenemos que trabajar en la preparación de contextos envolventes, que diseñen un poco aquello que queremos del adolescente, es decir, hemos de preparar escenarios*"

Application of PIECAP in E.S.O.

We conducted this research to establish an existing educational shortcoming. I understand the importance of preventing "disharmonic growth" respecting the rhythm of personal maturity and environmental characteristics, thus PIECAP-Emotive Instructional Program for Growth and Personal Fulfillment-addresses these goals: boosting personal

growth, achieving satisfaction in work / leisure; enriching relationships, generating social interest; preventing "evasion".

In the Application of this Process the tutoring class listens to a recording of the reading and each student completes an answer sheet; the group holds a discussion to agree on a commitment to improvement. Hypothesis: a differing socio-affective adaptation improvement for each level of the ESO. Sample: 202 subjects. Design: single group pre-test/post-test; independent variable PIECAP program / dependent variable: personal, school, social and family life adjustments. Tools: questionnaire and PIECAP program.

The theoretical findings highlight the need to address socio-personal training of students and teachers. PIECAP proved the simplicity of its application and the effective improvement in the socio-affective adaptation-different for each level of ESO- The research showed a need for greater involvement by the school and the family, and the need to create an appropriate classroom environment, along the lines of Serra (2012): "We have to work on the preparation of immersive contexts that design some of what we want out of adolescent what we want, i.e. we have to prepare scenarios".

Propuesta.

El motivo de iniciar este trabajo fue constatar una carencia educativa en la personalidad de numerosos jóvenes e incluso en personas adultas. De muchos de ellos se podría decir que tienen buena capacidad intelectual, pero a la hora de establecer relaciones satisfactorias se encuentran limitados. Es conocido ese proverbio hindú que dice: *"las cosas más importantes de la vida no son cosas"*... Sabemos que es la capacidad de querer, la vocación al amor lo que colma de sentido la existencia. En ese *dar y recibir* se produce el auténtico encuentro personal¹.

El amor engloba las tres dimensiones educativas -inteligencia, voluntad y corazón- en desarrollo armónico. El primer paso para generar esa cadencia evolutiva proporcional es el conocimiento de uno mismo. ¿Cuál es mi patrimonio personal? ¿En qué debo invertir para conseguir una personalidad equilibrada? ¿Qué debo aprender para alcanzar lo que verdaderamente me importa? En esa tarea cobra importancia respetar los ritmos individuales sin forzar el "timing" equilibrado de cada uno. A ese fin se dirigen los Programas de Inteligencia Emocional

Dentro de las posibilidades reales de ese momento, desde el gabinete de orientación del colegio, mi aportación fue implementar el **PIECAP²** -Programa Instruccional Emotivo de Crecimiento y Autorrealización Personal- en las sesiones de tutoría de Educación Secundaria. La elección se basó en la sencillez de su aplicación y en la riqueza de su contenido plasmada en sus objetivos: impulsar el crecimiento personal, lograr satisfacción en trabajo/ocio;

¹ Bisquerra, R y Pérez, N (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82

² Hernández, P. y Ariego de Mendoza, R (1990) *PIECAP (Programa instruccional emotivo para el crecimiento y autorrealización personal)* Ed:TEA

enriquecer las relaciones; generar interés social; prevenir la “evasión”. Además el carácter cualitativo de las respuestas ayudaría en la orientación personalizada de cada alumno, mientras que la tendencia general del grupo podría obtenerla por medio de un análisis cuantitativo del cuestionario TAMAI.

El Procedimiento de Aplicación de cada sesión consistía en escuchar una grabación con su lectura correspondiente. A continuación cada alumno reflexionaba para rellenar su hoja de respuestas seguida de una discusión en grupo que terminaba en “pactar” un compromiso de mejora. **La Hipótesis** era la mejora en adaptación de los alumnos, diferente para cada nivel de la ESO. **La Muestra** la componían 202 sujetos en edades comprendidas entre 12 y 18 años. El **Diseño** de grupo único Pre-test/Post-test. La **Variable independiente** el programa PIECAP y la **Variable dependiente** la adaptación personal, escolar, social y familiar. Los **Instrumentos** el cuestionario TAMAI³ y programa PIECAP

Las conclusiones del ámbito teórico resaltan por un lado la necesidad abordar la *formación socio-personal en los alumnos* educación para el amor por medio del desarrollo de la sensibilidad y sentimientos morales, el juicio valorativo-moral y la autorregulación. También se muestra importante la *formación del profesorado* para ser capaz de crear un clima de aula afectivo -y no solamente efectivo- y de interpretar los patrones de comportamiento grupal generando ambientes de trabajo colaborativo. Por último partir de un enfoque adecuado del alumno como ser personal que integra múltiples facetas, una visión completa sin sesgos reductores.

Respecto al **PIECAP** se constató que resulta un instrumento eficaz -por la sencillez de su administración y bajo coste- para el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos constatándose la efectiva mejora en adaptación socioafectiva -diferente para cada ciclo de ESO- Los resultados positivos han sido positivos aun admitiendo que es arriesgado inferir causalidad.

En relación a **la investigación** resultan alentadoras las perspectivas de futuro, contamos con abundantes y buenos programas⁴, aunando esfuerzos para conseguir una mayor implicación del centro y familia⁵, generando sinergias a fin de ampliar y generalizar los resultados de adaptación de los adolescentes. También se verifica la necesidad de crear un clima adecuado en el aula; para que los alumnos asimilen el programa su diseño debe responder a las necesidades del grupo sobre el que se quiere intervenir, en la línea de Serra (2012): *“Tenemos que trabajar en la preparación de contextos envolventes, que diseñen un poco aquello que queremos del adolescente, es decir, hemos de preparar escenarios”*

³ Hernández-Guanir, P. (2013) *TAMAI Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil* Ed:TEA

⁴ Pena, M. y Repetto E. (2008) El estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, (6) 400-420

⁵ Vallés, A (2008) *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid. Pirámide

Materiales de enseñanza para la comunicación asertiva.

Ana Rosa Bel.

Periodista y docente y ha colaborado con diferentes medios de comunicación en Aragón, entre ellos, ABC.

Laura Cortés.

Psicóloga, trabaja en el centro reeducativo Utebo y basa sus intervenciones en el modelo de terapia estratégica breve.

El desarrollo de las habilidades de comunicación con uno mismo y con los demás, de modo equilibrado y sereno, ayudan a lo largo del proceso vital, a tomar decisiones, resolver conflictos de modo asertivo. Para que el niño internalice estrategias que le resulten adecuadas, es el adulto de referencia, quien ha de liderar su educación y aprendizaje en esta dirección. Guiar a los niños a lo largo de su desarrollo en pensamiento crítico, autoreflexivo es la apuesta con nuestro trabajo, a partir del que elaboramos materiales que sirvan de guía a adultos y niños.

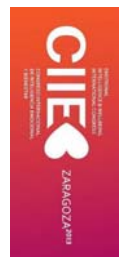
El material impreso es una herramienta sencilla, potente e intuitiva para lograr este objetivo. La selección de los contenidos trata de promover los roles de profesores, padres y educadores como originadores activos de comunicación asertiva. Como base de este trabajo, partimos del propio conocimiento de la realidad del menor. Queremos promover el aprendizaje activo y la participación, ya que es el principal protagonista.

Assertive communication training material.

The Development of Emotional competence with ourselves and with the others can help us to take decisions and to resolve problems in an assertive way. Adults educators must help children to internalize assertive communication skills. Teachers also need to be aware of help their students in this sense. Learners may also have to be helped to transform the information that they have about assertive communication. We present a method to improve assertive communication skills. We think this active learning requires more preparation and creativity from the educators. In order to achieve this goal, we present new materials about assertive communication skills learning.

Propuesta.

El desarrollo de las habilidades de comunicación con uno mismo y con los demás, de modo equilibrado y sereno, ayudan a lo largo del proceso vital, a tomar decisiones, resolver conflictos de modo asertivo. Para que el niño internalice estrategias que le resulten adecuadas, es el adulto de referencia, quien ha de liderar su educación y aprendizaje en esta dirección. Guiar a los niños a lo largo de su desarrollo en pensamiento crítico, autoreflexivo es



la apuesta con nuestro trabajo, a partir del que elaboramos materiales que sirvan de guía a adultos y niños.

El material impreso es una herramienta sencilla, potente e intuitiva para lograr este objetivo. La selección de los contenidos trata de promover los roles de profesores, padres y educadores como originadores activos de comunicación asertiva. Como base de este trabajo, partimos del propio conocimiento de la realidad del menor. Queremos promover el aprendizaje activo y la participación, ya que es el principal protagonista. De ahí, que en nuestro proyecto sea importante la manipulación y la comunicación verbal.

Por un lado, las ilustraciones, todas ellas dibujadas por niños, constituyen un modo de observación directa de la realidad a través del lenguaje no verbal. En este punto, correspondería al educador la labor motivadora de iniciación a través de una pregunta acerca de los sentimientos, impresiones y valores que suscita el visionado de la imagen en el menor. Sin coartar su libertad de expresión, el orientador debe formular preguntas que inviten a la reflexión.

Todas las ilustraciones hacen referencia a situaciones de la vida cotidiana que provocan alegría, ira o enfado. No hay texto. El niño, haciendo uso de su intuición, debe inventar, imaginar y suponer los diálogos entre los personajes basándose en el modo en el que reaccionaría él. Esto posibilita al educador que actúe de guía y orientador a lo largo de todo el proceso. Su labor es la de facilitar contenidos sirviéndose del material propuesto. El material, a su vez, está confeccionado a modo de cuaderno con el fin de que sea el propio niño el que pueda organizar los contenidos. Las ilustraciones tienen elementos estáticos como la base del dibujo, y otros móviles, ojos, boca, manos, que el niño puede colocar en el personaje que desee cambiando situaciones y respuestas. Tras esta fase de exploración, proponemos otra de fijación de conocimientos en la que el participante tendría que colocar las viñetas que se le ofrecen al final del cuaderno, también móviles, en el personaje que corresponda. Al final, en un cd, insertado en el propio libro, se ofrece una 'historia modelo' en la que niño puede observar pautas de comunicación asertiva. De esta forma, puede aprender a través de la imitación y el modelado, y, al mismo tiempo, autoregular sus respuestas.

Entre los objetivos que perseguimos con la elaboración d este material se encuentra el de completar y reforzar los mensajes verbales y no verbales que recibe el menor en casa o en el colegio sobre la comunicación asertiva. Por otro lado, pretende ser un medio para que padres y profesores conozcan mejor a sus hijos y alumnos. En este último caso, también puede ser un medio para indagar en las características de su historia social y familiar y para detectar problemas de comprensión y aprendizaje.



PO-2 Sala Rioja Ibercaja Patio de la Infanta (Plata -1)

Área: educación y creatividad

Coordina: Fermín Carrillo González.

Director de proyectos en Instituto Superior de Estudios Psicológicos de Zaragoza.
Formador para el desarrollo del bienestar y la empleabilidad.

Experiencia de educación emocional en un centro de educación primaria.

Sonia López Díaz-Villabella.

Trabaja como profesora de educación especial en un centro público de educación primaria de Alicante. Se encuentra realizando su tesis relacionada con la educación emocional en un programa de doctorado en la Universidad de Alicante. Ha presentado en diversos congresos nacionales e internacionales trabajos relacionados con la educación emocional.

El presente trabajo muestra la experiencia de educación socio-emocional a través del trabajo cotidiano de un grupo de tutores de un centro público de educación primaria. Dicho centro se encuentra situado en un entorno urbano en la ciudad de Alicante. En esta exposición se narra la organización general del centro para abordar este tema, fundamentalmente a través del trabajo semanal de tutoría. Por otra parte se narra como experiencia puntual, la aplicación de un programa de educación afectivo-social para alumnos de educación primaria. Finalmente se muestran como ejemplos, algunas actividades tipo de las realizadas durante el programa para incrementar la competencia emocional del alumnado de este centro. Desde nuestra experiencia, creemos conveniente que los centros educativos trabajen la socialización y el desarrollo personal y grupal de niños y niñas, tanto como los aprendizajes curriculares más tradicionales.

Emotional education experience at a primary school .

This paper shows the experience of socio-emotional education through the daily work of a group of tutors of a public primary school. The center is located in an urban environment in the city of Alicante. This work tells the general organization to address this issue, primarily through weekly tutoring work. Moreover specific experience is narrated as the implementation of a social-emotional education for primary school children. Finally are shown as examples, some type of activities undertaken during the program to increase the emotional competence of students in this school. From our experience, we believe it appropriate that schools work socialization, personal and group development in the children, as well as more traditional curricular learning.

Propuesta

Si las actuales investigaciones ponen de manifiesto que la calidad de las relaciones son la clave que potencia los aprendizajes, deberíamos plantearnos, desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Es muy importante que en los centros educativos no se obvie la importancia del mundo afectivo y relacional en el desarrollo integral de las personas y en el aprendizaje humano. Sin lugar a duda, los centros ofrecen un marco idóneo para la interacción social, para el aprendizaje de la convivencia, de las competencias emocionales y de la sociabilidad. El centro donde se ha desarrollado la experiencia propuesta se encuentra situado en un entorno urbano que pertenece a un barrio céntrico de la ciudad de Alicante. El nivel sociocultural de la población escolar es de tipo medio y medio-alto y el rendimiento académico es en líneas generales satisfactorio. El número total de alumnos es de 424. El centro tiene 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria y posee doble línea castellano-valenciano.

En nuestro centro se viene trabajando desde hace aproximadamente 8 años, temas relacionados con la “Educación Emocional y en Valores para la Convivencia” bajo distintos formatos: grupos de trabajo, proyecto de formación en centros, charlas a padres, etc. En las experiencias de trabajo realizadas durante varios cursos, se ha combinado un grupo de trabajo sistemático de maestras y maestros que se reunían semanalmente para reflexionar y preparar materiales, con las reuniones mensuales de todo el profesorado, por ciclos, donde se presentaban los materiales y propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas. En algunos cursos, al menos bimensualmente, se han realizado reuniones con todo el profesorado, para practicar y experimentar las dinámicas y técnicas, preparadas por el grupo de trabajo (dinámicas de grupo).

En uno de los cursos académicos realizamos una investigación sobre un programa para la mejora de la competencia emocional y sociorrelacional del alumnado. Nos constituimos en un grupo de trabajo adscrito al CEFIRE 13 profesores para diseñar, poner en práctica y evaluar dicho programa. Los objetivos propuestos fueron desarrollados a través de un programa de educación emocional cuya duración fue de 20 semanas. Las sesiones se impartieron de forma consecutiva, dentro del horario establecido semanalmente para actividades de tutoría o en momentos puntuales de la jornada escolar. La metodología empleada fue lúdica, activa y participativa, teniendo como protagonista al propio alumno y la interacción con los iguales del grupo-clase. Se elaboró un dossier para cada uno de los ciclos con las actividades realizadas para seguir trabajándolas en los cursos siguientes durante el horario de tutoría. La evaluación de este programa muestra unos resultados muy satisfactorios tanto para el alumnado como para el profesorado participante.

Pero esta experiencia no ha sido un hecho puntual, sino que los tutores continúan trabajando en sus aulas la educación emocional, empleando distintas técnicas de mejora de la convivencia y autoestima: asamblea de clase, alumno de la semana, buzón de felicitaciones, críticas y sugerencias, diplomas y reforzadores de cualidades positivas. Nuestra intervención

está enfocada desde la prevención, basándonos en la utilización de estrategias de consideración positiva o técnicas de mejora de la convivencia y autoestima. Se pretende con ello dar forma a una mirada apreciativa sobre el alumno y crear un estilo relacional centrado en los aspectos más positivos del alumnado. Tratamos de crear cauces de participación del alumno en la vida del aula y del centro, en la elaboración y puesta en práctica de normas y seguimiento de la convivencia. Un ejemplo de ello es la discusión de problemas en un clima de confianza y respeto mutuo y el entrenamiento en habilidades de resolución pacífica de conflictos. Nuestra propuesta pretende la integración de programas y técnicas que en el ámbito tutorial permita la mejora del clima relacional y el desarrollo del grupo clase. Estos aspectos aparecen reflejados en nuestro Plan de Convivencia.

Desde nuestra experiencia, creemos conveniente que los centros educativos tomen en cuenta las posibilidades de crear entornos educativos de calidad, que trabajen la socialización y el desarrollo personal y grupal de niños y niñas, tanto como los aprendizajes curriculares más tradicionales.



Técnicas de coaching como herramienta docente para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Javier Gómez López.

Doctorando de la Universidad de Zaragoza. Maestro de Educación Primaria en régimen de Interino de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Victor Del Prete Mainer.

La sociedad de hoy en día ha cambiado de tal manera que debe afrontar multitud de problemas de salud mental antes de que sea demasiado tarde. Estas dificultades están relacionadas con las emociones, su manejo, comprensión y control por lo que se encuentran íntimamente relacionadas con la Inteligencia Emocional. El coaching emerge como una herramienta que permite al docente trabajar en el aula estrategias que facilitaran a los alumnos el desarrollo de la IE entre otras múltiples ventajas. Desde este trabajo se pretende abordar las diferentes posibilidades que nos ofrece el coaching y sus formas de llevarlo a cabo en el aula como respuesta a las necesidades actuales de la sociedad.

Coaching techniques as teacher tools for developing Emotional Intelligence

Nowadays society has changed so much that it has to face of a lot of healthy problems before it was too much late. This difficulties are related to emotions, its manage, its comprehension and its control that's why they are connected to Emotional Intelligence. Coaching appears as a tool that allows the teacher to work in the classroom strategies that facilitate pupils the development of EI among other more advantages. From this paper it's intended to address the different possibilities that coaching offers us, and the different ways to implement it in the classroom as the answer to the current needs of society.

Propuesta.

Los modelos educativos sufren cambios debido a su evolución (Dewey, 1989; Freire, 1982) y nos encontramos en medio de la transformación tecnológica del currículo (Gómez-López y Cano, 2011). La cuestión radica en que la sociedad avanza de tal manera que es incluso necesaria una nueva transformación educativa para mejorar la calidad de vida de las personas. Uno de los retos de la sociedad actual es el de enfrentarse a los diversos problemas de salud mental, como la ansiedad, que en el caso de España puede afectar al 25% de la población en algún momento de su vida (OMS, 2005). Una solución se encuentra en las técnicas de coaching, que pueden incluirse en el currículum tanto para los docentes como los alumnos, en contextos laborales como personales (Wiegand, 2007).

Las emociones, relacionadas con muchos de estos problemas, pueden definirse como la percepción objetiva de un suceso tanto interno como externo (Salovey y Mayer, 1990). Trabajar con ellas requiere de un proceso en el que se parte de la percepción (detectar que y como lo sentimos), para llegar a la comprensión (el porqué y el para qué de estas emociones),



de esta forma podemos avanzar a la expresión (transmisión adecuadamente en cualquier situación) y, finalmente, llegar a regularnos emocionalmente (Salovey, Mayer y Caruso, 2002, Mayer y Salovey, 1997). La Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante) es la habilidad encargada de realizar este proceso (Mayer & Salovey 1997) y se pretende que su trabajo derive en una conducta óptima y viable para la persona.

Las características ligadas íntimamente a la IE se pueden desarrollar mediante la introducción de diversos métodos de coaching, aprovechando el uso intencional de la voluntad que permite modificar los modelos de conducta. Las técnicas necesarias requieren del seguimiento de estrategias metodológicamente muy claras así como los objetivos, actualmente mas centrados en aspectos como el liderazgo (Bayatzis, 2013). El apropiado entrenamiento de las aptitudes de percepción, comprensión, expresión y regulación emocional presentes en la IE (Salovey *et al*, 2002) puede tener resultados sorprendentes, desde la prevención de adicciones (Topping, Holmes, y Bremner, 2000) hasta la mejora de conductas sociales en niños y adolescentes (Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

Un modelo educativo correctamente aplicado, cuyo objetivo sea mejorar y redirigir la IE de una persona, permite conseguir incrementos notables de la IE a medio y largo plazo (Nelis *et al*, 2009). Las herramientas similares al coaching, pero con diferentes bases también pueden conseguir progresos, como demuestran las experiencias realizadas con teorías de liberación emocional y las habilidades adquiridas para la gestión de la ansiedad y las fobias (Benor, 2009). La introducción en los modelos educativos de estrategias para la creación de conductas y hábitos de autogestión emocional permitirá conseguir sorprendentes resultados. ¿Una generación de personas emocionalmente estables con su mejora de la calidad de vida? Todo esto depende mucho de las herramientas que utilicemos en el proceso educativo. ¿Será el coaching basado en Programación Neurolingüística una herramienta útil? ¿O será una herramienta similar pero centrada en otros métodos?



El optimismo en relación al fracaso escolar

Ana Cristina Blasco Serrano.

Licenciada en Pedagogía. D.E.A. en Psicología.

Orientadora psicopedagógica en el ámbito educativo y laboral.

Profesora de la Universidad de Zaragoza.

Existe una estrecha relación entre el bienestar emocional y el éxito en la vida, incluyendo el área escolar. Es habitual ante un estudiante con fracaso escolar, hallar en él numerosos síntomas de malestar emocional. Es por ello que en muchos casos de fracaso escolar se considera como pilar fundamental la intervención en la atribución de sus resultados académico, la facilitación de experiencias positivas y de éxito. La educación resulta un elemento clave para el desarrollo del bienestar social en los niños y adolescentes. Será el estilo educativo asertivo el que proporcionará a los educandos habilidades emocionales facilitadoras de éxito personal y escolar en sus primeras etapas de vida.

The optimism in relation to the school failure.

Children and teenagers who feature an emotional well-being have greater success in life, the school field included. It is usual to find large symptoms of emotional uneasiness in a student with academic failure. That is why, in many cases of academic failure, intervention is considered as the base in the academic result statement and the facilitation of positive and successful backgrounds. The education style turns out to be a key element for the development of the social well-being in the children and teenagers. The educational assertive style will facilitate emotional skills to the student in their first stages of the life to improve the life and school success.

Propuesta.

Existe una estrecha relación entre el bienestar emocional y el éxito en la vida, incluyendo el área escolar. Es habitual ante un estudiante con fracaso escolar, hallar en él numerosos síntomas de malestar emocional. Es por ello que en muchos casos de fracaso escolar se considera como pilar fundamental la intervención en la atribución de sus resultados académico, la facilitación de experiencias positivas y de éxito. La educación resulta un elemento clave para el desarrollo del bienestar social en los niños y adolescentes. Será el estilo educativo asertivo el que proporcionará a los educandos habilidades emocionales facilitadoras de éxito personal y escolar en sus primeras etapas de vida.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Carlos Hué (2004) considera la inteligencia emocional como “La capacidad de conocer, valorar y controlar nuestras emociones y sentimientos y de establecer una buena comunicación con los demás”. En la inteligencia emocional hay una serie de componentes que hay que tener en cuenta:

- *Autoconocimiento y verbalización* de nuestras propias emociones y sentimientos



- *Pensamiento y sentimiento*, que influyen el uno sobre el otro mutuamente.
- *Comprensión emocional*, de los sentimientos enmarcados en la complejidad de los cambios emocionales
- *Autocontrol*, regulando y manejando las emociones de eficaz y adaptativamente.

El autoconocimiento o metacognición se refiere a los sentimientos y emociones, competencias, habilidades intelectuales, habilidades académicas, etc.

Se considera la metacognición como el desarrollo de varios aspectos del conocimiento:

- Saber cuándo uno sabe
- Saber lo que uno sabe de la materia en sí
- Saber lo que necesita saber para poder afrontar con éxito una tarea.
- Conocer la utilidad de las estrategias de intervención.

El estudiante, para tener éxito, necesita haber asimilado los contenidos, herramientas y estrategias intelectuales previstas, sin ellos, a pesar tener una gran inteligencia emocional no podrá desarrollar la tarea de manera eficaz. En ciertos casos de fracaso escolar no sólo se deben trabajar los aspectos cognitivos, sino que se trabaja como base la atribución de sus resultados académicos y la facilitación de experiencias positivas y de éxito.

EDUCACION EMOCIONAL Y FRACASO ESCOLAR

En el rendimiento escolar el componente emocional es un pilar fundamental, tan importante como el componente intelectual.

Es necesario que el estudiante tenga habilidades metacognitivas, que sepa lo que sabe, lo que necesita saber o cómo lo sabe.

No siempre es lo mismo lo que uno sabe o de lo que es capaz que lo que uno piensa que sabe o de lo que es capaz. En este aspecto interviene la ansiedad y el estrés ante la realización de las tareas escolares y de los exámenes. Un alto nivel de ansiedad aumenta las posibilidades de fracaso escolar.

Por otro lado, es necesario integrar los sentimientos en el pensamiento y considerar la complejidad de los cambios emocionales, comprender cómo las emociones influyen en el rendimiento escolar. Por ello, es fundamental un **control eficaz de las emociones**, especialmente en aquellas situaciones que provocan estrés. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional (Bisquerra, 2003)

LA EDUCACIÓN, ELEMENTO CLAVE

En función del estilo educativo la persona desarrolla una educación emocional más o menos eficaz para sí misma y para su entorno más próximo.



Estilos Educativos

Educación sobreprotectora, en la que el educador evita cualquier tipo de error o perjuicio al educando, considera que deber evitar todo malestar y sufrimiento a sus educandos. Puede provocar:

- Gran inseguridad personal y alta dependencia del entorno.
- Despreocupación por el futuro.
- Retraso en los aprendizajes de autonomía personal y escolares.
- Mal concepto, baja autoestima.

Educación inhibicionista, donde el educador ignora las respuestas del educando. El tutor no ofrece apoyo ni guía, considera que los niños tienen que aprender por sí mismos. Puede provocar:

- Sensación de inseguridad y desamparo.
- Adquisición de hábitos inadecuados.
- Ansiedad ante situaciones nuevas.
- Retraso en aprendizajes de autonomía personal,
- Escasa iniciativa y bajo concepto de sí mismo,

Educación punitiva, donde el educador ignora el comportamiento normal, sólo elogia lo excepcional y castiga la más mínima desviación.

Puede provocar:

- Mal concepto de sí mismo y escasa autoestima.
- Culpabilidad y menosprecio ante los errores.
- Actúan adecuadamente por temor al castigo
- Escasa iniciativa

Educación asertiva, en la que se piensa que el niño tiene capacidades para adquirir ciertas habilidades que no vienen dadas en el nacimiento sino que hay que aprenderlas progresivamente. El educador atiende al comportamiento normal y lo elogia, destaca lo excepcional, ignora pequeños errores y castiga desviaciones mayores. Facilita:

- Gran Seguridad personal.
- Menor dependencia del medio.
- Confían en sus posibilidades.
- Progreso en los aprendizajes con puesta en práctica de los elementos emocionales y cognitivos propios, junto con el asesoramiento del educador
- Excelente autoconcepto y gran autoestima



CONCLUSIONES

La educación asertiva facilita a la persona la posibilidad de tomar decisiones por sí misma, consiguiendo que tenga en cuenta sus propios derechos sin menospreciar los derechos de los demás, lo que proporciona en general un desarrollo eficaz de inteligencia emocional y por tanto menos posibilidades de fracaso escolar, puesto que se sienten seguros y eficaces a la hora de la resolución de las tareas escolares.



El mundo emocional de los adolescentes con síndrome de down y los de altas capacidades. Percepciones y expectativas de sus padres y profesores



Raquel Noé López.

Miembro del grupo investigador: "Cognición, Lenguaje, Aprendizaje y Ciclo Vital: aspectos evolutivos y educativos".

M^a Pilar Teruel Melero.

Psicóloga. Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza.

En el presente trabajo se realiza una investigación que tiene como objetivo principal conocer la inteligencia emocional percibida de una muestra de adolescentes con síndrome de Down y de adolescentes con altas capacidades. Así como saber qué piensan sus padres y profesores con respecto a su inteligencia emocional. Uno de nuestros principales propósitos es el de conocer qué saben los padres y los profesores de las emociones de estos adolescentes, así como ayudarles a conocer más profundamente a los mismos para que, puedan facilitar y acompañar, a sus hijos y alumnos, en su desarrollo integral como personas.

The emotional world of teenagers with down syndrome and with high capacities.
perceptions and expectations of their parents and teachers

In this paper is shown a research that aims to meet perceived emotional intelligence of a sample of adolescents with Down syndrome and adolescents with high capacities. As well, we want to know what parents and teachers, of these adolescents, think about their emotional intelligence. In order to know what parents and teachers know about emotions of their children and students, and help them to learn more deeply their children and students, so that, they can facilitate and walk with them to reach the complete development of themselves.

“Aprender a ser personas”

Rosa María Llorente García.

Maestra de educación primaria y Licenciada en ciencias de la educación. Posgrado en orientación educativa. Premio acción magistral 2.009.

“Aprender a ser personas” es un Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional que favorece la formación de una personalidad equilibrada partiendo del trabajo en aspectos como autoconocimiento/autoestima, conciencia y regulación emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida.

Constituye una herramienta de trabajo en los centros para reforzar la competencia social y ciudadana, Autonomía e iniciativa personal y Aprender a Aprender, desde el aprendizaje organizado, además de **un instrumento de prevención cuyo objetivo final es la mejora de la convivencia en los centros.**

Se basa en la organización estructurada del aprendizaje en el marco de la Educación Emocional.

Su fundamentación teórica se asienta en:

- La LOE y la Orden que regula el currículum (competencias básicas).
- El concepto de Inteligencia emocional de I.E. de de P. SALOVEY y J. MAYER (1.990): Incluyen la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el concepto de “Inteligencia emocional” como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo”.
- La inteligencia emocional como práctica docente.
- Luria y Vigotski atribuyen al lenguaje una función directiva y reguladora del comportamiento.
- Los programas de M^a Victoria Trianes para el desarrollo de la "competencia social" al identificarme con su enfoque **humanista, constructivista y sociocultural.**

Los objetivos generales del programa “Aprender a ser personas”:

En relación al **centro**:

- Mejorar el clima de las aulas y del centro a partir de un mejor conocimiento mutuo.
- Crear un espacio en las aulas donde habite el diálogo, la comprensión y la comunicación de vivencias personales en un marco de respeto.
- Prevenir la aparición de conflictos.
- Introducir la mediación entre iguales como herramienta de mejora de la convivencia.

En cuanto al **alumnado**:

- Formar en los alumnos como personas que van creciendo hacia un **ajuste personal** para favorecer así la construcción de **competencias personales y sociales necesarias para tener éxito en la vida.**
- Formar ciudadanos del s. XXI, activos, seguros, confiados, reflexivos, pensantes y responsables.



- Prevenir la aparición de conductas de riesgo social.

El Programa consta de cinco bloques de contenidos que permiten trabajar las **COMPETENCIAS INTRAPERSONALES: Autoconciencia Emocional, Autonomía emocional y Bienestar personal** y las **COMPETENCIAS INTREPERSONALES Conciencia Socio-Emocional, Regulación Socio-emocional, Convivencia y cuidado Emocional y Bienestar común** (según el modelo de I.E. de Salovey y Mayer).

Estos bloques se conciben desde una perspectiva holística/globalizadora con la misma estructura:

1º.- Motivación. Se parte de un cuento presentado en Power-Point (hilo conductor).

2º.- Desarrollo. Se plantean una serie de actividades y tareas (soporte informático) basadas en las vivencias del alumno en diferentes ámbitos (familiar, escolar, social, la cooperación y el debate entre iguales para desarrollar el concepto de sí mismo.

3º.- Autoevaluación: cuestionarios que sirven de reflexión sobre lo que han aprendido los alumnos.

El programa está sometido a un riguroso sistema de evaluación:

- **Inicial** para determinar necesidades.
- **Formativa** para ajustar la ayuda psicológica.
- **Final** para evaluar los objetivos propuestos.

Los cuestionarios dirigidos a los alumnos y profesores son los instrumentos de evaluación.



¿Estamos educando en la emocionalidad?

Eva M^o Velasco Llopis.

Licenciada en ADE, formadora y docente.

¿ESTAMOS EDUCANDO EN LA EMOCIONALIDAD?

¿ESTAMOS PREPARADOS LOS DOCENTES PARA EDUCAR EN LA EMOCIONES?

Aproximadamente sólo un 20 % de nuestros docentes, son conscientes de sus emociones, las saben percibir en cualquier contexto, discriminar, ponerles un nombre y reconocerlas ampliamente. El resto no, aunque dicen que sí. Existe entre un 30 ó 35 % de los docentes que acuden a éstos cursos , que si se plantean realmente que tienen que educarse ellos mismos primero, en I.E . Este dato se amplía hasta un 40 % en docentes de infantil o primaria. Sin embargo todavía tenemos un porcentaje muy alto de docentes, entre un 60 y un 70 %, que no tienen una conciencia clara de si mismos en el manejo de las emociones propias y ajenas y lo que es más preocupante que gran parte de estos docentes no se plantean de forma determinada que para poder aplicar la emocionalidad en el aula, ellos deben de trabajársela también.

La coincidencia de la mayoría de los docentes, es que hay que actuar desde el alumno y no desde ellos . En este sentido requieren y piden herramientas para resolver sus problemas en el aula, pero no para desarrollar sus competencias. Trasladar la Inteligencia Emocional a las aulas, requiere de docentes preparados y desarrollados en sus competencias emocionales, no sólo en la teoría de lo que son las competencias. Sin este desarrollo es imposible educar adecuadamente en las emociones. Un ejemplo, sería como pedir a un profesor de matemáticas que explicará una raíz cuadrada sin antes haberla hecho. Este programa está dirigido a aquellos que buscan su propio desarrollo competencial para ser capaces por ellos mismos de dar las respuesta o pautas que cada uno necesita.

¡!! BIENVENIDOS AL MARAVILLOSO MUNDO DE LAS EMOCIONES ¡!



Aprendiendo a enseñar: una experiencia de aprendizaje y servicio.

D. Ignacio Ferrer Viu.

Coordinador del proyecto Aprendiendo a enseñar, profesor de Educación para la Ciudadanía.

Dña. Nuria Gironella Araiztegui.

Coordinadora del proyecto Aprendiendo a enseñar.

D. Santiago Ayerbe Carrera.

Orientador del centro.

Dña. Alicia Moreu Ayerbe.

Orientadora y profesora acompañante del proyecto

D. Miguel Ángel Herreros Izárbez.

Director Pedagógico ESO.

En el Colegio Santa Ana de Huesca durante el curso 2012/2013 estamos desarrollando una experiencia de aprendizaje en la que se conjuga el trabajo cooperativo con el desarrollo emocional derivado del servicio a la comunidad.

Los objetivos del proyecto son: el desarrollo de contenidos curriculares ordinarios evaluables, la detección de necesidades sociales en el entorno del alumno, la implicación activa del alumno en la promoción de una sociedad más justa y el desarrollo del crecimiento emocional a través de una experiencia vivencial.

Abordamos los principales ámbitos de la experiencia humana así como el aprendizaje de saberes y habilidades que exige cada uno de ellos: la experiencia de aprender a ser uno mismo, la experiencia de aprender a convivir, la experiencia de aprender a formar parte de la sociedad y la experiencia de habitar el mundo.

Los alumnos, de 3º de ESO, catorce y quince años, han desarrollado en colaboración con Cáritas y la Fundación de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Huesca, varios planes de intervención social para el desarrollo y promoción cultural de la población inmigrante del entorno escolar: alfabetización de mujeres, alfabetización digital y apoyo escolar.

Los proyectos se desarrollan en veinte sesiones y en horario curricular. Tan relevante es el desarrollo de la actividad con sus beneficiarios, como la reflexión que hacen de la misma los alumnos. Este proceso reflexivo tiene lugar antes, durante y al final del proyecto, valorando las actividades en sí mismas y su potencial de aprendizaje, la actitud y comportamiento personal/grupal y los efectos que el programa tiene a nivel personal, en la comunidad educativa y en el entorno social.

Learning to teach: an experience of learning through service



At the Santa Ana school in Huesca, during the 2012-2013 school year, we are developing a learning experience in which cooperative work and emotional development derived from service to the community are brought together. The objectives of the project are: the development of the normal required integrated curriculum, the detection of the social needs that surround the student, the active implication of the student in a more just society, and the development of emotional growth through lived experience.

We tackle all levels of human experience, as well as the learning of knowledge and skills that are demanded from each of them: the experience of learning to be oneself, the experience of learning to understand coexistence, the experience of learning to be a part of society, and the experience of inhabiting the world. The fourteen and fifteen year old students, in the third year of Secondary Education, in cooperation with "Cáritas" and the Social Service Foundation from the city hall of Huesca, have developed several plans of social intervention for the development and cultural promotion of the immigrant population in the educational setting: teaching reading and writing skills to women , digital literacy and school support.

The projects are carried out in twenty sessions during the school day. We consider the development of the activity with its programme beneficiaries as important as the students own reflections about the activity. This reflective process takes place before, during, and at the end of the project, considering the activities in themselves and their learning potential, their attitude, personal and group behavior, and the effects the programme has at the personal level, in the educational community and in the social environment.



Cuerpo-Mente-Emoción

Pilar Langarita Aldea.

Profesora de Educación de Personas Adultas,
diafreoterapeuta, medicina naturista, terapeuta Gestalt.

Cuerpo – mente – emoción (Alfabetización emocional)

El trabajo que desarrollo desde hace casi 30 años en Educación de Personas Adultas me ha colocado ante un colectivo que, en su mayoría, no siente la necesidad de conocer, trabajar o educar sus emociones lo que no significa que no puedan beneficiarse al hacerlo. Las formaciones que he hecho para responsabilizarme de mis emociones y de sus efectos, a lo largo de estos años, me ha permitido elaborar una serie de herramientas que he ido utilizando en mis clases y que ahora son usadas y reconocidas por el alumnado que las ha experimentado:

Diafreoterapia:

Cualquier situación de estrés, miedo o conflicto comienza con una tensión o un bloqueo en la respiración, una contracción muscular y una respuesta mental y emocional que es la misma siempre y propia de cada persona. Con todo ello trabaja la diafreoterapia. Utilizada en talleres corporales o de forma puntual en clases donde se necesita, consiste en ejercicios sencillos para recuperar el ritmo respiratorio natural, relajar la musculatura y hacer aquellos movimientos o posturas que las tensiones habituales no permiten hacer tiempo. Cada estructura de carácter tiene una estructura corporal que facilita o imposibilita el contacto con unas emociones u otras, llevar el cuerpo a lo negado, guardado, dolorido... nos pone en contacto con las emociones no manifestadas o negadas.

Las personas que asisten a estas clases tienen una demanda física: dónde y cuánto les duele y con el tiempo, su valoración responde en primer lugar a la mejoría de esos síntomas y más tarde, a los cambios en su vida, la diferente visión de sus circunstancias... cambian el “cómo están” por el “cómo se sienten”.

Grafoterapia:

Si nos mostramos cuando escribimos, cuando imitamos otro tipo de escritura nos ponemos en el lugar de la otra persona.

Copiar letras redondeadas, enganchadas, equilibradas... permite posicionarse en otro lugar, quitarse aristas, sentirse unido al resto, centrarse... Se escribe con la mano dominante, con la no dominante para estimular es otro hemisferio cerebral, bocabajo para traspasar límites mentales y dejar de lado lo aprendido y estipulado.



Kinesiología:

A través de sencillos ejercicios y posturas (Brain Gym) se conecta el cerebro y el cuerpo antes de cada clase para acceder a lugares del cerebro que pudieran estar bloqueados por diferentes experiencias emocionales.

Otros:

Todo lo anterior está integrado en las clases habituales y hay además dos talleres específicos para estos temas: salud mental y salud corporal. Junto con lo explicado, utilizo según lo crea conveniente en cada situación que se presenta cualquiera de las técnicas que me ayuden a resolverlas: color terapia, meditación, atención plena, técnicas gestálticas, música terapia, PNL, eneagrama y sobre todo la corrección del lenguaje, usar la primera persona para hacerse responsable de lo que pasa, cambiar el “esto es...” por “a mí esto me hace sentir...” “no quiero A” por “quiero B”, contacto interpersonal y movimientos de ojos.

Body-mind-emotion (Emotional literacy)

The work that I have been developing since almost 30 years in Adult's Education has put myself against a collective, who as a majority, don't feel the necessity of knowing, working or educating their emotions, what doesn't mean that they can't benefit from doing it. Trainings that I have done to take chase of my emotions and their effects, along all of the years have allowed me to make a series of work tools which I have been using in my lessons and that now, are used and known by pupils who have tried out:

Diafreoterapia:

Any stress situation, fear or conflict starts with a tension or a breathing block, a muscular contraction and an intellectual response which is always the same and owned by each person. Diaphragm's therapy works with all of it. Used in corporal trainings or in a punctual way in a lesson which this is needed, consists of simple exercises to recover the natural breathing rhythm, relaxing muscles and making those movements or postures witch the usual tensions haven't allowed for a long time. Each character's structure has a corporal structure that make easy or prevent the contact with some emotions or other, take the body to something hopeless, kept, or harmed... take us in touch with the refused or showed emotions.

People who attend to these lessons have a physical request: where and where they have been hurted and with the time, their evaluation responds in first place with the majority of these symptoms and then with the changes in their lives, different perspectives of their circunstances... They change “how they are” to “how they feel”.

Spelling's therapy:

If we seem when we write, when we imitate other kind of writing we take somebody's place. Copying rounded, slanted, well-adjusted letters... allow to position in other place, to take edges off, to feel joined to the rest, to balance...

It's written with the predominant hand, not with the predominant to boost is the other brain's hemisphere, beating to go through mental limits and leave the learnt and stipulated aside.

Kinesiology:

Through easy exercises and postures the brain and the body (Brain Gym) are connected before each lesson to gain access to brain's places which could be obstructed by different emotional experiences.

Other:

All the above is integrated in the usual lesson and there are also two specific trainings for these topics: mental's healthy and corporal healthy. Together with I have explained I use according each situation which happens every of the techniques which help me to solve them: colour's therapy, meditation, plenary attention, *PNL*, *eneagrama* and all above language correction, using the first person to make responsible of what is happening, change "This is" to "this make me feel..." "I don't want A" to "I want be", interpersonal contact and eyes movement.



Creatividad y estrategias de afrontamiento: un estudio en alumnos del grado de educación en la Universidad de Barcelona.

Josep Gustems Carnicer: Dr, profesor titular de didáctica de la Expresión Musical (UB),

Lydia Sánchez Gómez: Dra. Profesora agregada de Comunicación Audiovisual (UB)

Conxa Trallero Flix: Dra, profesora TEU de didáctica de la Expresión Musical (UB),

Silvia Bursset Burillo: Dra. Profesora agregada int. de Educación visual y plástica (UB)

Caterina Calderón Garrido: Dra. Profesora asociada de Evaluación Psicológica (UB).

Emma Bosch Andreu: Profesora asociada de Educación visual y plástica (UB)

Estel Marín Cos: Profesora asociada de didáctica de la expresión musical (UB)

Diego Calderón Garrido: Profesor asociado de didáctica de la expresión musical (UB)

Ana Mercedes Vernia Carrasco: Profesora asociada de didáctica de la expresión musical (UJI)

Este proyecto se circunscribe en el marco del estudio del estrés académico, de las estrategias de afrontamiento y de la creatividad como elemento transversal de la educación artística (música y visual-plástica). El proyecto que presentamos tiene como objetivo general analizar el estrés académico, el uso de las estrategias de afrontamiento y las conductas creativas de los estudiantes de educación artística de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la UB (esta última población además incluirá alumnado de las menciones de educación musical y educación visual y plástica), estudiando las diferencias entre ambos grupos de estudiantes y el valor mediacional y/o moderacional de las conductas creativas entre el estrés autopercebido y las estrategias de afrontamiento.

Todo ello tendrá importantes implicaciones no sólo a nivel teórico, sino en la planificación de diseños de prevención, de intervención psicológica y de diseño de currícula de las asignaturas de educación artística de los futuros maestros.

Abstract.

This project is confined within the framework of the study of academic stress, coping strategies and creativity as a crosscutting of arts education (music and visual-art). The project presented aims in general to analyze academic stress, the use of coping strategies and creative behaviors of students in grades early childhood education and Primary Education UB (this population also includes students last mentions of music education and visual and plastic education), studying the differences between the two groups of students and mediational value and / or moderacional of creative behaviors between self-perceived stress and coping strategies.

All this has important implications not only at the theoretical level, but in planning prevention designs, psychological intervention and curriculum design arts education subjects of future teachers.

Propuesta.

Este proyecto se circunscribe en el marco del estudio del estrés académico, de las estrategias de afrontamiento y de la creatividad como elemento transversal de la educación artística (música y visual-plástica). Dentro de este encuadre, el proyecto que presentamos se estructura en torno a dos líneas de investigación diferenciales, pero imbricadas por el nexo común del estrés académico: análisis de las conductas creativas en estudiantes de los grados de educación infantil y primaria, y análisis de las estrategias de afrontamiento en estudiantes de los grados de educación infantil y primaria.

Dentro de este marco conceptual, el proyecto que presentamos tiene como objetivo general analizar el estrés académico, el uso de las estrategias de afrontamiento y las conductas creativas de los estudiantes de educación artística de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la UB (esta última población además incluirá alumnado de las menciones de educación musical y educación visual y plástica), estudiando las diferencias entre ambos grupos de estudiantes y el valor mediacional y/o moderacional de las conductas creativas entre el estrés autopercebido y las estrategias de afrontamiento.

Los principales objetivos específicos serían:

- a) Analizar en los dos grupos de estudiantes el estrés académico autopercebido, el uso de estrategias de afrontamiento y las conductas creativas, estableciendo diferencias según sean estudiantes del grado de educación infantil o educación primaria.
- b) Analizar en los dos grupos de estudiantes la asociación entre las puntuaciones en conductas creativas y en el uso de estrategias de afrontamiento aproximativas.
- c) Analizar el valor mediacional o moderacional de las conductas creativas, entre la autopercepción del estrés académico y del uso de estrategias de afrontamiento.

La mejor comprensión de los mecanismos del estrés académico autopercebido, del uso de las estrategias de afrontamiento y de las conductas creativas en dos grupos de estudiantes de los grados de educación tendrá importantes implicaciones no sólo a nivel teórico, sino en la planificación de diseños de prevención, de intervención psicológica y de diseño de currícula de las asignaturas de educación artística de los futuros maestros.



Empatía y bienestar en unas colonias musicales.

Diego Calderón Garrido.

Profesor asociado en la Universidad de Barcelona, organizador y coordinador pedagógico en “las colonias musicales de Solorzano” (Gobierno de Cantabria) y “les estades de música Estiu és teu” (Generalitat de Catalunya).

Josep Gustems Carnicer.

Dr. profesor titular de diáctica de la Expresión Musical, Universidad de Barcelona. Director del departamento de didáctica de la expresión musical y corporal (UB)

Caterina Calderón Garrido.

Dra. Profesora asociada de Evaluación Psicológica en la Universidad de Barcelona, psicóloga clínica en el CSMA Gracia (Barcelona)

La oferta educativa no formal para niños y adolescentes, incluye propuestas que mezclan la música con las actividades de ocio como es el caso de las colonias musicales. La importancia que tiene en dichas colonias las relaciones interpersonales se refleja en el desarrollo de las competencias sociales, entre ellas la empatía.

En esta investigación reflejamos los datos obtenidos a través del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Dicho test ha sido aplicado a 182 participantes entre en 10 y 17 años en diferentes colonias musicales de Cantabria y Cataluña.

Los resultados obtenidos nos ayudarán a hacer propuestas de mejora, tanto en colonias musicales como en actividades formativas musicales y actividades de educación en el ocio.

Abstract.

The non-formal educational offer for children and teenagers, includes proposals that mix music with leisure activities like music camps. The importance of interpersonal relations in this camps is reflected in the development of social skills, including empathy.

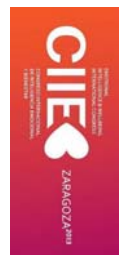
In this research is reflected the data obtained through the Test of Cognitive and Affective Empathy (TCAE).

This test has been applied to 182 participants between 10 and 17 years in different musical colonies in Cantabria and Catalonia.

The results will help us make suggestions for improvement in music camps, musical training activities and educational activities at leisure.

Propuesta

El tiempo libre nos ofrece un amplio abanico de propuestas educativas entre las cuales encontramos las colonias musicales. Dichas colonias se nos presentan como la actividad que se desarrolla durante el periodo estival, en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos durante dicha colonia. En esta actividad enmarcada en la educación no formal, en la cual se mezclan la pedagogía musical con



la educación en el ocio, se obtienen beneficios de ambos ámbitos, con la particularidad de que todas las actividades, tanto las clases de música como las de tiempo libre, son colectivas.

Desde la convivencia mencionada, así como desde la colectividad de las actividades realizadas, se observa un desarrollo en las competencias sociales a través de la interacción de los diferentes agentes educativos, siendo los principales profesores, monitores y los propios alumnos. Dentro de dichas competencias sociales que acabamos de mencionar, destacamos la empatía por la importancia que tiene en el contexto de una colonia, ya que la habilidad de saber como se sienten el resto de personas que integran la colonia es un aspecto fundamental para el resultado de la misma, tanto en el aspecto musical como en el de las relaciones interpersonales. Dicha importancia aumenta si tenemos en cuenta el perfil del alumnado y las relaciones que se derivan del mismo. Dichos alumnos tienen entre 6 y 17 años de edad.

Para poder objetivar el perfil empático que tiene dichos alumnos, hemos usado el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), diseñado por López-Perez, Fernández-Pinto y Abad en el 2008 para países de habla hispana. Dicho test fue aplicado a 182 participantes, 68 hombres y 114 mujeres, en las colonias musicales “estades de música estiu és teu” (Cataluña) y la “colonia musical de Solórzano” (Cantabria) durante el verano del 2012.

Los resultados obtenidos muestran como los alumnos se autodefinen como personas con una buena capacidad de autorregulación emocional. El mismo test nos ofrece resultados relativos a: la adopción de perspectivas, que evalúa la capacidad para la tolerancia, la comunicación y las relaciones personales; la comprensión empática, la cual implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones; el estrés empático, que refleja la conexión con los estados emocionales negativos de los otros; y la alegría empática, referente a la capacidad para compartir las emociones positivas de otras personas.

De la misma forma ofrecemos datos en función del género, donde observamos las diferencias entre mujeres y hombres, mostrándose las primeras como más empáticas en todos los baremos, especialmente los referidos al estrés empático y la alegría empática. El análisis de los resultados que ofrecemos nos ayudará a concretar los objetivos pedagógicos que debemos perseguir en unas colonias musicales, lo que nos ayudará a mejorar las futuras propuestas en dicho ámbito. Del mismo modo, con esta caracterización de la muestra se podrán plantear líneas de mejora en las futuras actividades enmarcadas dentro de la educación no formal de niños y adolescentes.



La poesía: un encuentro emocionante con la lengua y la literatura.

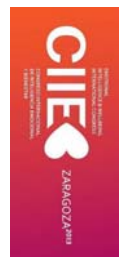
Poemania. Guia pràctica per a fer lectors i lectores de poesia

Anna Ballester, Rosa Mengual y Beatriz Tortosa

Poemania. Guía práctica para hacer lectores y lectores de poesía, edición no venal publicada en octubre del 2009 por la Fundació Bromera per al Foment de la Lectura, recoge las reflexiones didácticas generadas tras la realización de talleres de poesía con niños de diferentes edades y en diferentes niveles educativos. Esta guía ofrece, fundamentalmente, una relación de actividades de carácter lúdico para practicar la lectura, la escritura y la representación de textos poéticos, tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Se trata de poner en valor las palabras como generadoras de emociones.

Poemania. A Practic Guide to Make Poetry Reader

Poemania. Guia pràctica per a fer lectors i lectores de poesia ('Poemania. A Practic Guide to Make Poetry Readers') is a non venal edition published in October 2009 by the Bromera Foundation for the Promotion of Reading. It gathers many didactic reflections which are the result of different poetry workshops with children of different ages and different educational levels. This guide provides, basically, a list of enjoyable activities to practice reading, writing and performing of poetic texts, both in the school and in the family environments.



PositivitiES: Proyecto para introducir la psicología positiva en las escuelas.

Raquel Albertín Marco.

Fundación Fluir. Investigación y desarrollo de programas educativos en el ámbito de psicología positiva y educación.

Olga Belletich Ruíz.

Universidad Pública de Navarra. Ámbito de Didáctica y organización escolar. Departamento de Psicología y Pedagogía.

Antonio Ventura-Traveset Bosch.

Fundación Fluir. Investigación y desarrollo de programas educativos en el ámbito de psicología positiva y educación.

Maidier Pérez de Villarreal.

Universidad Pública de Navarra. Ámbito de Didáctica de las Ciencias experimentales. Departamento de Psicología y Pedagogía.

PositivitiES es un proyecto europeo co-financiado y apoyado por la Comisión Europea, con el objetivo de desarrollar y evaluar una metodología para introducir prácticas y recursos basados en la psicología positiva en las escuelas europeas mediante la integración de la formación, la propia experiencia del profesorado y la aplicación de prácticas en el aula y en la comunidad escolar. Iniciado en noviembre de 2012, el proyecto tiene una duración de 2 años. El proyecto aúna la contribución de las organizaciones de investigación con escuelas de enseñanza primaria y secundaria, con el fin de transferir el conocimiento académico sobre psicología positiva al ámbito de la educación, cuya aplicación ha demostrado tener en otros países importantes beneficios en la regulación emocional y conducta social del alumnado.

PositivitiES: A project to encourage the practice of positive psychology in schools

Positivities is a European project co-funded and supported by the European Commission, with the aim at developing and evaluating a methodology that facilitates the practice and use of resources based on positive psychology in European schools. The project propose a methodology which integrate training, teacher experience and practical application in the classroom and in the school community. It was launched in November 2012, and has a duration of two years. The project is carried out with the contribution of research organizations and primary and secondary schools, in order to transfer academic knowledge about positive psychology to education field whose application in other countries has shown significant benefits in emotional regulation and social behavior of students.

Propuesta.



La psicología positiva aporta a la educación unos métodos y prácticas que contribuyen a la mejora del bienestar colectivo de la escuela y del bienestar individual de estudiantes y profesorado a través del desarrollo de las fortalezas y capacidades que ayudan a las personas y a instituciones a superarse. El estudio y puesta en práctica de intervenciones basadas en esta disciplina se fijan en el desarrollo del optimismo, en la educación emocional, en la definición de objetivos desafiantes y motivadores, en la resiliencia, en la esperanza, en las relaciones sólidas, comprensión y compromiso de acuerdo a unos valores y la creación de propósito con significado vital. Todos estos componentes intervienen en la mejora del bienestar y en la formación de personas cuyo objetivo vital se orienta a su contribución positiva en la sociedad.

El poster presentará el contexto europeo y el nivel de conocimiento y aplicación de la psicología positiva en las escuelas europeas, las necesidades principales que se pueden identificar en este contexto y cómo la iniciativa PositivitiES pretende abordar esas necesidades. Y ello comprende la metodología participativa del proyecto, que se apoya en el desarrollo y evaluación de tres herramientas principales: primero, un curso de formación de profesorado en psicología positiva y su aplicación a la educación; segundo, un programa específico de coaching para alentar y ayudar a los maestros/as y profesores/as a adoptar los métodos, habilidades y hábitos sugeridos por estudios de psicología positiva; y tercero, una base de datos on-line de recursos pedagógicos y didácticos con el objetivo de ofrecer a los profesores recursos prácticos para la aplicación en el aula. El poster presentará el contexto del proyecto, los resultados de la primera fase y la metodología de la experiencia piloto que se lleva a cabo con escuelas de España, Italia y Dinamarca.



Dominios emocionales y estrategias de afrontamiento.

Abel Merino Orozco.

Licenciado en Psicopedagogía y Máster de Investigación pre-doctoral por la Universidad de Zaragoza.

Loreto Ducóns Márquez.

Diplomada en Maestro Educación Infantil, Licenciada en Psicopedagogía y cursando Máster de Investigación pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza.

Laurane Jaire.

Licenciada en Ciencias de la educación didáctica del francés, Diplomada de los títulos del DEUG de filología hispánica y de Filosofía, Título del Máster en educación secundaria especialidad Francés y cursando Máster de Investigación pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza.

Daniel Puertas.

Natural de Zaragoza, Diplomado en Maestro de Audición y lenguaje, licenciado en psicopedagogía y cursando Máster de Investigación pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza.

Se pretende conocer como la manera en que nos relacionamos con nuestras emociones nos permite poner en juego un tipo u otro de estrategias de afrontamiento ante las exigencias del entorno. Para ello se ponen en relación los dominios emocionales de atención claridad y reparación (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai 1995) con las estrategias emocionales del ACS.

Emotional domains and coping strategies.

The aim of this report is to know how the ways we deal with our emotions allow us to bring into play one type or another of coping strategies as a response to the context demands. To this end, we will relate the emotional domains of attention, clarity and repair (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai 1995) to the coping strategies measured on the ACS.

Propuesta.

Se pretende conocer como la manera en que nos relacionamos con nuestras emociones nos permite poner en juego un tipo u otro de estrategias de afrontamiento ante las exigencias del entorno. Para ello se ponen en relación los dominios emocionales de atención claridad y reparación (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai 1995) con las estrategias emocionales del ACS

Hemos de tomar conciencia de que las emociones son solo eso, emociones que existen con la función de ayudarnos a conseguir desarrollarnos en nuestro entorno (Bisquerra 2009).

Conocer qué información nos da cada una de las emociones y a que necesidades están dando respuesta nos ayudarán en gran medida a poder operar conforme a las mismas y, en definitiva, a ser más competentes en nuestro entorno.

Si bien, como queda dicho las emociones tienen la función de adaptarnos al medio, el factor determinante que propicie dicha adaptación no será otro que el cómo las utilizemos, en otras palabras, las estrategias que pongamos en marcha una vez sean detectadas las emociones.

Pena Garrido, et al (2011) en un estudio centrado en adolescentes, correlacionan la claridad emocional con las estrategias análogas a las centradas en el problema (del SPSSI-R) y la reparación emocional con todas excepto con la de evitación (análoga a la improductiva utilizada en el presente estudio) determinando que la inteligencia emocional es un buen predictor de una puesta en marcha de estrategias de afrontamiento adaptativas.



El portafolio virtual: una herramienta para mejorar los resultados y la satisfacción de los estudiantes.

Ana Garrido Rubio, Teresa Montaner Gutiérrez y Pilar Urquizu Samper

Facultad de Economía y Empresa

Universidad Zaragoza

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior implica cambios en el diseño de asignaturas que afectan tanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, a los procesos de evaluación así como a las relaciones sociales entre todos los partícipes del sistema educativo. Este trabajo presenta una experiencia que pretende tomar estos cambios como una oportunidad para que, incorporando nuevas metodologías de aprendizaje a través de herramientas TIC, se mejoren las capacidades de los estudiantes y se reduzcan sus miedos e inseguridades.

On-Line Portfolio: A Tool to Improve the Performance and Satisfaction of Students.

Abstract: The process of adaptation to the European Higher Education involves changes in the design of subjects that affect both the teaching-learning methodologies, the processes of evaluation and social relations between all participants in the educational system. This paper presents an experience that aims to make these changes as an opportunity to incorporate new methodologies of learning through ICT tools, it will enhance the capabilities of students and it reduce their fears and insecurities.

La adaptación de las distintas titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está suponiendo importantes transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los sistemas de evaluación y en las relaciones sociales entre todos los partícipes del sistema educativo. Quizá uno de los cambios más relevantes que implica el plan Bolonia, es pasar de una enseñanza centrada en el papel del docente como transmisor del conocimiento, a un sistema de formación en competencias donde se traslada la responsabilidad del aprendizaje a los propios estudiantes. De esta forma, el estudiante se convierte en elemento activo de la construcción y gestión de su propio conocimiento en un entorno participativo (Echazarreta, Prados, Poch y Soler, 2009). Esta nueva orientación de la enseñanza, genera inseguridad al alumnado ya que debe asumir un papel para el que no siempre está preparado. Por ello, es preciso que el profesorado, como agente dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, plantee metodologías que ayuden a superar estas limitaciones potenciando la autonomía en su aprendizaje.

En este sentido, algunos autores han destacado la utilidad de los trabajos colaborativos. Con estas metodologías, los estudiantes desarrollan capacidades como la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones, les motiva en las asignaturas, fomentando su capacidad innovadora y creativa y, en definitiva, potencia un



mayor aprendizaje (Badía y García, 2006). Así, el trabajo colaborativo se convierte en una interesante metodología que ofrece destacables oportunidades al facilitar que los estudiantes aprendan de sus compañeros y se ayuden y supervisen mutuamente (Yazici, 2005).

Este tipo de trabajos requiere desarrollar determinadas tareas formando equipo con otros estudiantes. Sin embargo, los grupos de trabajo no siempre funcionan correctamente y es frecuente que surjan conflictos internos entre sus componentes que limitan su potencial (Jehn y Mannix, 2001). Los docentes podrían establecer mecanismos para reducir los comportamientos oportunistas, que son una de las principales fuentes de conflicto dentro de los grupos de estudiantes.

El presente trabajo muestra una metodología que ha favorecido el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante en un contexto de trabajo colaborativo, en concreto la utilización del portafolio virtual como herramienta para realizar los trabajos grupales. El portafolio virtual es la evolución del portafolio docente donde la información y los materiales trabajados a lo largo del curso, son accesibles vía web. Las principales ventajas de los portafolios electrónicos es que su uso es sencillo y permiten proporcionar un *feedback* a través de la web, facilitando la interacción y la comunicación entre alumnos y alumnos-profesor (Chen, Liu, Ou y Lin, 2000).

Esta experiencia se ha desarrollado para la asignatura Investigación de Mercados y Diseño de la Estrategia Comercial (IM), impartida en tercer curso de la Diplomatura en Empresariales. En esta materia, de carácter optativo, se propone un sistema de evaluación continua donde los alumnos deben realizar un estudio de mercado en grupos de 5 ó 6 personas. Dicho estudio está estructurado en varias partes que las profesoras van supervisando y corrigiendo a lo largo del cuatrimestre. La experiencia de cursos anteriores nos había permitido constatar que muchas veces se producían comportamientos oportunistas dentro de los grupos y que hay estudiantes que se aprovechan del trabajo de otros. Con el fin de eliminar dichos comportamientos y también para promover las aportaciones individuales al trabajo de grupo, en el curso 2009-2010 se puso en marcha la realización de un portafolio “presencial” y desde el curso académico 2010-2011, decidimos poner en marcha el portafolio “virtual” de forma que a los beneficios del desarrollo de un portafolio personal, se incorporasen las ventajas de su realización on line (gestión más eficaz de todo el proceso y una experiencia más enriquecedora tanto para las profesoras como para los alumnos).

A modo de conclusión se quiere destacar que si bien el portafolio tradicionalmente ha sido utilizado como una herramienta de evaluación individual, presenta un alto potencial para el aprendizaje colaborativo. Esta metodología ha reforzado las competencias transversales de la titulación, tanto las instrumentales, puesto que es una herramienta que sirve para el aprendizaje y formación de los estudiantes, y mejora su capacidad de organización y planificación; como las interpersonales, ya que permite mantener una buena relación social con los compañeros y con el profesor (compromiso ético de cada uno de ellos de entregar su aportación individual a tiempo).

Referencias bibliográficas

Chen, G. D., Liu, C. C., Ou, K. L. & Lin, M. S. (2000). Web learning portfolios: a tool for supporting performance awareness. *Innovations in Education and Training International*, 38 (1), 19–30.

Badía, A. & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (Universidad Oberta de Catalunya)*, 3 (2), 42-54.

Echazarreta, C.; Prados, F. & Poch, J. (2009). La competencia "El trabajo colaborativo": Una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers*. 8. UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf [Fecha de consulta: 25/10/2012].

Jehn, K. A. & Mannix, E. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44, 238-251.

Yazici, H.J (2005). A study of collaborative learning style and team learning performance. *Education + Training*, 47 (3), 2169-2229.



La Mediación potencia la calidad en las relaciones del alumnado

Josefina Rodríguez Bravo.

Profesora terapéutica, profesora asociada de la Universidad de Alicante, Máster en Autismo, especialista en Mediación, Máster en Psicopedagogía clínica.

Jasone Mondragón Lasagabaster.

Profesora del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante.

La existencia del Servicio de Mediación en un centro escolar permite que el alumnado disponga de la oportunidad de poder expresar los pensamientos y las emociones que más les pueden avergonzar, enfadar o presionar con respecto a las relaciones que mantienen con los compañeros y compañeras. La experiencia llevada a cabo durante los dos últimos años desde el Servicio de Mediación nos ha permitido comprobar que cada vez son más las mediaciones donde los alumnos y alumnas comparten experiencias de marginación y exclusión hacia compañeros, bien sea por la apariencia física, por la diversidad cultural, por necesidades educativas especiales, o por cuestiones de clase social y económica, pero de manera muy distinta a como lo expresan en otros contextos que no son los que fomenta el espacio de la Mediación. Se ha constatado que después de llevar a cabo el proceso de Mediación, los alumnos son capaces de establecer o restablecer las relaciones con mejora en la calidad de las mismas y con gran repercusión en la calidad de la Educación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia.

La propuesta que más aparece en las soluciones propuestas por los chicos y chicas es la de ser más valiente y no dejarse arrastrar por los demás o por la mayoría para no quedar fuera del grupo. Es una apuesta por la responsabilidad y la toma de decisiones muy significativa en la formación integral del alumnado.

Mediation favours qualities of pupils' relationships

The school Mediation service allows students to express their feelings as embarrassment, annoyance or put pressure against other classmates. During the past two years, the experience of Mediation service let us prove that there are more Mediations where students share their xenophobic or exclusion experiences against classmates, causes by their race, culture, special education needs, as well as issues concerning social class, Asperger's Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, but they express them in different ways than in other contexts out of Mediation.

After the Mediation process, students reestablish their relationships with increased quality. It has a great impact on the quality of education in school.

Students' proposal is to be more courageous and don't get carried away by being excluded from a group. This is a significant hope for responsibility and taking decisions.

Valor educativo emergente de un escenario socioeducativo no formal de niños de seis años: fútbol

Abel Merino Orozco.

Diplomado en Magisterio especialidad en Educación Física, Licenciado en Psicopedagogía y Máster de Investigación pre-doctoral por la Universidad de Zaragoza.

Loreto Ducóns Márquez.

Diplomada en Maestro Educación Infantil, Licenciada en Psicopedagogía y cursando Máster de Investigación pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza.

Laurane Jaire.

Licenciada en Ciencias de la educación didáctica del francés, Diplomada de los títulos del DEUG de filología hispánica y de Filosofía, Título del Máster en educación secundaria especialidad Francés y Máster de Investigación pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza.

Daniel Puertas Miramón.

Diplomado en Magisterio de Audición y Lenguaje, Licenciado en Psicopedagogía y cursando Máster de Investigación pre-doctoral en la Universidad de Zaragoza

La educación no formal supone un amplio escenario educativo que genera una excelente oportunidad para establecer unas bases epistemológicas adecuadas y coherentes a la actualidad social, la ética y la complejidad, por tanto, es preciso comprender qué sucede en estos ámbitos tradicionalmente alejados del conocimiento científico a fin de proponer una profesionalización de los mismos.

Emerging educational value in non-formal socio-educational space for six years-old: football

Non-formal education makes for an ample educational context that generates excellent opportunities for the establishment of adequate and coherent epistemological bases for the today social, ethics and complexity. Therefore, it is essential to comprehend what is happening in those fields that are traditionally removed from scientific understanding in order to be able to propose a professionalization of the aforementioned fields.

La valeur émergente d'une nouvelle scène éducative non formelle des enfants de six ans : Le football.

L'éducation non formelle suppose un large contexte éducatif qui nous apporte une opportunité non négligeable d'établir de nouvelles bases épistémologiques cohérentes et en accord avec l'actualité sociale, avec l'éthique et la complexité de notre temps, de ce fait, il apparait nécessaire de connaître ces nouvelles scènes communément éloignées du savoir scientifique dans l'optique de proposer une professionnalisation de celles-ci.

PO-3. Sala Pirineos Ibercaja Patio de la Infanta (Planta 2ª)

Áreas: salud y actividad física, social y familia, empleabilidad y empresa.

Coordina: Clara García Abós.

Lda. en Pedagogía, Dpto.de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Programa de intervención psicológica para supervivientes de cáncer.

Laura Celma Pastor

Psicóloga clínica. Miembro del GEPAC (*Grupo Español de Pacientes con Cáncer*)

Mónica Peralta Cortegoso

Psico-oncóloga en AEAL (*Asociación Española de Afectados por Linfoma, Leucemia y Mieloma*)

En la actualidad asistimos a un indudable aumento del número de supervivientes de cáncer. Sin embargo, esto no viene acompañado de una mejora en la reincorporación de los pacientes a la vida cotidiana.

En España, los dos estudios más importantes y actuales sobre el tema son el *Informe sobre las necesidades de los supervivientes con cáncer* (GEPAC, 2012) y *Después del cáncer* (Fundació Josep Laporte, 2010). En ellos se destacan las siguientes necesidades: miedo a una posible recaída, ansiedad, depresión, problemas en la sexualidad y de pareja, cansancio y pérdida de memoria y de atención.

En base a ellos, este trabajo presenta un estudio de análisis de estas necesidades y elabora un programa de intervención psicológica con el fin de abordarlas a nivel psicológico y emocional. Este programa se compone de varios bloques, cada uno incluyendo un número determinado de sesiones, un componente psicoeducativo, y otro de intervención psicológica. Los bloques son: 1. Evaluación de las necesidades, 2. Ansiedad, miedo y depresión, 3. Pareja, sexualidad, comunicación, familia, 4. Autoestima, 5. Cansancio, memoria y atención, 6. Valoración de la intervención psicológica.

En el primer bloque se evalúan las necesidades del superviviente con cáncer a la luz de los estudios mencionados, aplicándose en cada caso los bloques que se estimen necesarios, acompañados siempre de la valoración final para conocer si la aplicación del programa ha obtenido resultados. El objetivo consiste en verificar si el superviviente de cáncer siente que sus necesidades, a nivel psicológico y emocional, han sido atendidas facilitando su bienestar.



Trabajo en el incremento del bienestar del cuidador principal

Ramón Leandro Espinoza Serrano

Maestro especialista en Educación Física, CEIP El Puche. Almería

María del Mar Martínez Lentisco.

Fisioterapeuta y osteópata. Encargada del Departamento de Fisioterapia en C.S. Níjar. SAS.
Almería.

El trabajo está basado en el tratamiento realizado con pacientes y sus cuidadores principales desde la atención mediante fisioterapia. Se propone realizar una valoración completa del cuidador, en el ámbito físico, psicológico y social, realizando una historia en la que se tengan en cuenta sus patologías concomitantes y sus síntomas relacionados con el cuidado del enfermo.

Metodología: Se realiza una intervención de tipo educativo, basados principalmente en tratamientos posturales para evitar complicaciones, y adaptados según las necesidades de cada caso, dirigidos fundamente al cuidador principal, el cual será instruido en el manejo y cuidado del enfermo. La intervención que se propone consiste en: Enseñar técnicas de relajación y control emocional, Enseñar respiraciones abdomino-diafragmáticas, Enseñar estiramientos analíticos, sobre todo de las articulaciones que más se resienten al realizar los cuidados de los enfermos, Enseñar ejercicios de tonificación global de tronco y pelvis, para evitar dolencias derivadas del manejo de peso, Realizar ejercicios de stretching global activo. **Resultados:** Tras la intervención observamos, por parte de los cuidadores, que reciben con agrado la formación, y la consideran imprescindible para desenvolverse en la cotidianidad de sus cuidados.

Conclusiones: La acción directa sobre las cuidadoras se puede interpretar preventiva, por ejemplo, hacia futuras molestias de espalda. Desde la fisioterapia, el trabajo a realizar con las cuidadoras puede ser muy amplio y completo ayudando, no solo en el cuidado del enfermo sino también a mejorar y aliviar los síntomas derivados del síndrome del cuidador, sobre todo cuando el proceso se alarga en el tiempo.



R.P.G: Reeducción postural y bienestar

Ramón Leandro Espinoza Serrano

Maestro especialista en Educación Física, CEIP El Puche. Almería

María del Mar Martínez Lentisco

Fisioterapeuta y osteópata. Encargada del Departamento de Fisioterapia en C.S. Níjar. SAS.
Almería.

Se pretende compartir una experiencia en el tratamiento de la fibromialgia, intentando contribuir a la mejoría de los síntomas musculoesqueléticos y anímicos de los pacientes que la sufren.

METODOLOGIA:

El paciente con fibromialgia sufre síntomas físicos en diferentes localizaciones referidas al aparato locomotor, resulta lógico pensar en tratar a estos pacientes con terapia física convencional pero estas terapias tratan los síntomas de manera localizada, por tanto proponemos el uso de una terapia que actúe de manera holística, de este modo abarcaremos no sólo la parte física sino también los bloqueos emocionales consecuentes de sufrir un estado de dolor, depresión y cansancio continuados. Usaremos la Reeducción Postural Global que es un método de diagnóstico y tratamiento creado por Philippe Souchart en 1981.

RESULTADOS:

Los síntomas de la paciente cambiaron a razón de dormir 3 horas más nocturnas así como sueño más reparador, disminución de su escala de dolor y menos frecuente a lo largo del día, sensación de rigidez matutina menor, pudiendo iniciar sus movimientos a mayor velocidad y disminución de hormigueos en miembros superiores.

La fibromialgia es una enfermedad de difícil tratamiento por su múltiple sintomatología. Consideramos que puede ser interesante afrontar el tratamiento con una terapia integral y generalizada, que no se centre en el síntoma específico sino en las características propias del paciente y que pueda tratar a la vez tanto el aparato locomotor, pues está afectado globalmente y muestra dolor en múltiples localizaciones como la armonización y bienestar psicológico del paciente.



Tutorización de juegos emocionales en Educación Física. Experiencia en un centro marginal.

Ramón L. Espinoza Serrano.

Maestro de Educación Física y Educación Primaria desde 2005. Actualmente, fomentando el conocimiento emocional personal a través de propuestas de actividad física para alumnado de Primaria. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. CEIP El Puche (Almería).

Antonio J. Casimiro Andújar.

Licenciado y doctor en Educación Física. Profesor Titular de la Universidad de Almería. Autor de numerosas publicaciones y ponencias en España y Latinoamérica.

Carlos Mateo Sánchez López.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. CEIP El Puche (Almería).

José Antonio Sande Martínez.

Noray Centro de Terapia Floral. Diplomado en Magisterio, especialidad en Educación Física. Terapeuta Floral y emocional, escritor, conferenciante y divulgador de la Educación Emocional Infantil y en adultos.

En nuestro proyecto hemos pretendido favorecer el desarrollo armónico del niño, al tiempo de dar respuesta a otros aspectos de nuestro contexto social como la multiculturalidad o la violencia escolar. Queremos dar respuesta a situaciones de conflicto y desequilibrio personal, introduciendo en nuestras clases la educación emocional como vehículo del desarrollo integral y equilibrado, utilizando el juego motriz para vivenciar sensaciones de placer y disfrute, aprovechando los valores sociales y emocionales que el mismo puede transmitir.

El caso se centra en un centro de Educación Primaria de Almería, CEIP El Puche, un centro con mayoría de alumnado inmigrante, que conviven en el barrio con una minoría de etnia gitana, con un nivel cultural y social bajo o muy bajo. Surge en el curso académico 2.010/2.011 tras la observación del aumento de la conflictividad en horario de recreo y la poca convivencia escolar entre alumnos de diferente edad en los últimos años.

En este sentido, con la tutorización por medio del juego, los alumnos de mayor edad ejercen de maestros de los más pequeños, pretendiendo que vivan situaciones emocionales que den sentido a la persona en su desarrollo integral, potenciando el comportamiento pacífico y la convivencia escolar.

Así, el alumnado de 6º curso comienza una transmisión de “saber” y “saber estar” hacia el alumnado de menor edad, estableciendo una nueva línea de aprendizaje “alumno-alumno” que mejora y fomenta el clima de convivencia dentro y fuera del centro, con intencionalidad de perdurar generacionalmente.

Equilibra y mantén el peso con Inteligencia Emocional.

Tania Vidal Almiñana.

Licenciada en “*Biología Humana*” , Universitat Pompeu Fabra, Posgrado en “*Nutrición, Dietètica y Dietoteràpia*” , Universitat de Navarra. Máster en “*Intel·ligència Emocional a les Organitzacions*”, Universitat de Lleida. Licencia Practitioner en PNL, Universitat de Lleida.

Alcanzar el peso deseado y mantenerlo, pasa por adquirir unos hábitos saludables de alimentación y actividad física que no siempre son fáciles de conseguir de forma permanente. En la propuesta que presentamos, el asesor nutricional, además de guiar en las pautas para adquirir una alimentación equilibrada y una vida más activa, promoverá diferentes aspectos de la Inteligencia Emocional que facilitarán la adquisición de estos hábitos saludables y por tanto promoverán el éxito del proceso. Estos aspectos están relacionados con la motivación, la proactividad, el optimismo, el positivismo, la autogestión y la gestión del tiempo y se fomentarán a través de actividades teórico-prácticas y estrategias de la programación neuro lingüística (PNL) en cada una de las sesiones periódicas programadas en la consulta, así como en tareas que la persona realizará fuera de la consulta.

En el seguimiento se revisarán los menús y la actividad física semanal, así como las emociones y conductas que bloquean o facilitan el proceso para reajustar las estrategias propuestas y dirigirse de manera progresiva hacia la adquisición de unos hábitos de alimentación, de actividad física y de autogestión saludables.



Las emociones en el vínculo fisioterapeuta- paciente y su influencia en el proceso de recuperación en pacientes politraumatizados.

Alicia Blasco Calvo

Fisioterapeuta. Terapeuta Gestalt. Master en Psicología de los trastornos y de la Enfermedad.

Muchas veces el mismo accidente origina un traumatismo o politraumatismo en el que según la gravedad del mismo, el paciente podrá pasar desde urgencias, a UCI, quirófano, hospitalización...y Rehabilitación. El fisioterapeuta es el profesional sanitario capacitado y autorizado para evaluar, diagnosticar y administrar el tratamiento adecuado en las deficiencias funcionales de sus pacientes, aplicando las diferentes técnicas que existen dentro de la fisioterapia (cinesiterapia, termoterapia, crioterapia, hidroterapia, talasoterapia, electroterapia, helioterapia, hidrocinesiterapia, fototerapia...etc y TERAPIA MANUAL.

Muchas veces el mismo accidente origina un traumatismo o politraumatismo en el que según la gravedad del mismo, el paciente podrá pasar desde urgencias, a UCI, quirófano, hospitalización...y Rehabilitación. Esto implica una **relación** diaria con el paciente durante semanas, meses, o incluso años, dependiendo del tipo de lesión, estableciéndose así un VÍNCULO FISIOTERAPEUTA –PACIENTE, en algunos casos muy estrecho. Todas las relaciones implican EMOCIONES, la relación fisio- paciente es una relación y por tanto hay sentimientos (miedo, frustración, rabia...) y emociones (tristeza, rabia, alegría...) tanto de un lado como de otro.

El fisioterapeuta, también está ahí con sus deseos, sus conocimientos, sus objetivos, su vida personal, SUS EMOCIONES, y representa una figura de AUTORIDAD importante para el paciente, teniendo una enorme influencia sobre él, no sólo en la aplicación de ejercicios y administración de tratamientos (como profesional de la salud), sino también EMOCIONALMENTE, a veces conscientemente y otras de forma inconsciente. Dependiendo de cómo el fisioterapeuta ejerza esa autoridad a la hora de administrar el tratamiento y de cómo guíe al paciente en su recuperación ocurrirán unas cosas u otras. Es decir, no es tanto **QUÉ** hace sino en **CÓMO LO HACE**, este es una de las bases de la verdadera comunicación, muy tenida en cuenta en el marco de la Gestalt.



La influencia del género en las competencias emocionales en la infancia.

Ana Ordoñez López

Personal de investigación en formación predoctoral (Ayuda "Atracció de Talent").
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia

Carmen Mateu Marqués

Profesora Titular. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia.

Remedios González Barrón

Profesora Catedrática de Universidad del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia.

Olatz Gómez Llorens

Profesora Asociada. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia.

El género es una variable importante que puede influir en la expresión de emociones y en el desarrollo de competencias emocionales. Existe acuerdo en considerar que las mujeres presentan mayor nivel de desarrollo en dichas competencias. El objetivo es estudiar si las diferencias según género en variables emociones son las mismas en la infancia que en la edad adulta. Se evaluó a dos grupos de participantes: 1476 niños/as españoles entre 8 y 12 años de edad ($M=9.89$; $DT=1.26$); y 463 adultos (27-56 años; $Media=42.79$; $DT=4.61$). Los autoinformes utilizados fueron, Cuestionario de Conciencia emocional, Cuestionario de Estados de Ánimo, y Listado de Quejas Somáticas. El análisis estadístico, se realizó a través de pruebas t para muestras independientes. En los niños, se han observado diferencias significativas en las variables Conciencia corporal, Atender emociones de otros, Análisis de propias emociones, Miedo, Felicidad y Quejas somáticas. En adultos, se han encontrado diferencias significativas en las mismas variables, exceptuando Miedo, y añadiendo Tristeza. Las diferencias observadas son similares, tanto en niños como en adultos, en contra de lo revisado en la literatura previa, en la que las diferencias comienzan a ser más evidentes a partir de la adolescencia.

Relación entre competencias emocionales, estados de ánimo y quejas somáticas en la infancia.

Ana Ordoñez López

Personal de investigación en formación predoctoral (Ayuda "Atracción de Talent").
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia

Rosa Mercedes de Juan Alfonso

Estudiante de Máster. Máster en Avances en Investigación y Tratamientos en Psicopatología y Salud. Colaboradora en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos

Remedios González Barrón

Profesora Catedrática de Universidad del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia.

Inmaculada Montoya Castilla.

Universidad de Valencia, Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Valencia

Las quejas somáticas son un problema frecuente en niños y adolescentes. Se ha puesto de manifiesto su relación con las competencias emocionales y los estados de ánimo. El objetivo del presente trabajo es estudiar si las competencias emocionales y los estados de ánimo de los niños se relacionan de forma predictiva con las quejas somáticas en la infancia. Los participantes (N=134) fueron niños/as de entre 9-11 años. Los autoinformes utilizados fueron, Cuestionario de Estados de Ánimo, y Listado de Quejas Somáticas y el Cuestionario de Conciencia emocional. La participación fue voluntaria. El análisis estadístico, se realizó a través de correlaciones de Spearman, y regresiones lineales. Los resultados indican que las quejas somáticas se relacionan de forma positiva con los estados de ánimo negativos (tristeza, miedo y enfado). Las regresiones indican que hay una mayor varianza explicada cuando la variable dependiente son las quejas somáticas que cuando es la competencia emocional. Aquellos factores que mejor predicen las quejas somáticas en niños de entre 9 y 11 años son la tristeza, el miedo y la competencia emocional. Se confirma, una relación causal entre las competencias emocionales, y los estados de ánimo con las quejas somáticas.

Estudio sobre la mujer: valores que aporta para la convivencia en los contextos familiar, escolar y social.

Antonio Rus Arboledas

Catedrático de escuela universitaria, del departamento de psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Granada.

Se trata de un estudio realizado en un pueblo, Ibros, de la provincia de Jaén. La primera parte es una revisión teórica acerca de la mujer. La segunda, de corte etnográfico, en el primer capítulo recoge treinta y cuatro relatos sobre mujeres. El análisis de contenido efectuado refleja el arco iris de valores que adorna a las féminas protagonistas del estudio. El segundo capítulo contiene cuarenta redacciones de los estudiantes de educación primaria y secundaria de la localidad. Tras observar a madres y a abuelas durante una semana, bajo las indicaciones de los docentes, que siguen instrucciones precisas dadas por el investigador, escriben estos textos, que dan cuenta de lo que madres y abuelas hacen en la vida cotidiana. Las aportaciones de los escolares, lejos de ser monótonas, son riquísimas: se trata de catas escogidas de historias auténticas cargadas de frutos de la más fina humanidad. Por último, el estudio da cuenta de lo que la mujer hace fuera del ámbito del hogar. Muy en síntesis, la mujer es responsable de los servicios: educación, sanidad, gobierno, tejido asociativo, comercio, atención a personas mayores y un largo etcétera. También participa notablemente en la producción.



Inteligencia emocional y síndrome de burnout en trabajadores de un centro de salud.

María Isabel Laporta Herrero

Psicólogo Interno Residente

El presente trabajo estudia la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) y el *Burnout* en una muestra de personal sanitario del Centro de Salud Las Fuentes Norte de Zaragoza. Para ello, se confeccionó un cuestionario de variables sociodemográficas y se utilizaron las siguientes escalas: *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, que evalúa los componentes: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional de la IEP; y el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson, que mide: Cansancio emocional, Despersonalización y Realización personal.

Los resultados muestran relaciones negativas significativas entre Despersonalización y Reparación emocional de la IE ($r=-.356$, $p<.01$); y relaciones positivas significativas entre Realización personal y los tres componentes de la IE ($r=.390$, $p<.05$; $r=.330$, $p<.05$; $r=.400$, $p<.05$). La Reparación emocional fue un predictor adecuado de la Despersonalización ($B=-.424$, $p<.01$) y de la Realización personal ($B=.340$, $p<.01$).

Estos hallazgos son consistentes con la literatura actual, y ponen de manifiesto la necesidad de dotar a los profesionales sanitarios de estrategias y habilidades que les permitan controlar sus propias emociones y detectar e interpretar adecuadamente las de los demás, para poder adaptar sus servicios a las necesidades de los pacientes, sin que ello les suponga un desgaste emocional que los haga más vulnerables al Síndrome de *Burnout*; por ello, sería de especial relevancia planificar en el contexto sanitario, programas de formación en habilidades socio-emocionales con el fin de mejorar la calidad del servicio ofrecido a los usuarios.



Engagement y satisfacción laboral en personal sanitario.

María Isabel Laporta Herrero

Psicólogo Interno Residente.

La emergencia de la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva centra la atención en conceptos para comprender la salud y el bienestar en el trabajo. El *Engagement* representa un nuevo enfoque que examina las experiencias positivas de los trabajadores y las condiciones favorecedoras de bienestar, y ha sido definido como un estado motivador positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción.

El trabajo empírico tiene como objetivo estudiar la relación entre las dimensiones del *Engagement* y la Satisfacción Laboral en el personal sanitario del Centro de Salud Las Fuentes Norte de Zaragoza. Para ello, se aplicaron los siguientes cuestionarios: *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-17) de Salanova y Schaufeli; y *Overall Job Satisfaction* (OJS) de Warr, Cook y Wall, que mide Satisfacción Laboral general, intrínseca y extrínseca.

Los resultados señalan que el componente Dedicación es el único que se relaciona positiva y significativamente con la Satisfacción Laboral general ($r=.443$, $p<.01$), tanto con los factores intrínsecos ($r=.447$, $p<.01$) como extrínsecos ($r=.379$, $p<.01$) del trabajo. Además la puntuación total de *Engagement* mantiene una relación significativa positiva con la Satisfacción Intrínseca ($r=.316$, $p<.05$).

El estudio pone de relieve la importancia de fomentar el *Engagement* entre los trabajadores, con el objetivo de generar un aumento de la motivación y de la satisfacción personal así como del bienestar psicológico; lo que repercutirá, a su vez, en un incremento de la calidad del servicio prestado al paciente y en un funcionamiento óptimo de la organización.



Un análisis de competencias emocionales en mujeres víctimas de violencia de género, desempleadas urbanas, durante el período 2010-2012, en la provincia de Zaragoza.

Carmen Fernández Vázquez

Directora de la Oficina de Empleo de Compromiso de Caspe del Instituto Aragonés de Empleo de Zaragoza (España). Doctora en Psicología

La violencia de género supone una de las mayores causas de sufrimiento, lesiones y malestar personal en mujeres entre los 16 y 55 años. El maltrato es una situación estresante que provoca un fortísimo impacto psicológico en la mayoría de las víctimas.

Formas de afrontamiento vital adaptativo como el denominado **Afrontamiento emocional** y **Afrontamiento conductual**, así como otras desadaptativas como el **Afrontamiento cognitivo categórico** –rígido A(CTI; Epstein, 2012) pueden ofrecer cambios significativos en mujeres que sufren violencia de género.

Desde mediados del año 2010 en una oficina de empleo urbana de Zaragoza (Compromiso de Caspe) desde el Área de Orientación se aplica el Inventario de pensamiento constructivo creado por Epstein (Epstein 2001; Epstein 2012) a mujeres que por tener acreditada oficialmente su situación de violencia de género están incluidas. Apoyando esta evaluación, al mismo tiempo de cada una de estas mujeres se recogen datos que ayudan a discriminar diferentes estilos personales en las víctimas de violencia de género a través de la aplicación del Inventario de adjetivos para la evaluación de los trastornos de personalidad (IA_TP; Millon, 2005). Finalmente, también se completa la evaluación con los datos sobre la Ansiedad rasgo y la Ansiedad Estado a través del cuestionario de ansiedad estado-rasgo (Spielberger, 1994).

El análisis de los 50 casos tratados muestra que la situación de violencia de género altera y disminuye las competencias emocionales, fundamentalmente relacionadas con el afrontamiento emocional y el afrontamiento cognitivo. En las mujeres víctimas de violencia de género existe una variabilidad individual en el manejo de las emociones tanto en sus aspectos de afrontamiento emocional, conductual y cognitivo respectivamente. Esto implica que cualquier intervención deberían hacerse “a medida de cada mujer que sufre este problema”. La intervención iría dirigida a integrar el acontecimiento traumático como un episodio que obliga a estructurar la vida y facilita el encuentro con un saber emocional no desarrollado y reprimido. El Autoconocimiento de las emociones se puede convertir en una utilísima información para mejorar las vidas personales y de relación de las mujeres víctimas de violencia de género. En definitiva, las emociones pueden ser estados psicológicos positivos, herramientas potentes y aliadas de estas mujeres.

La inteligencia emocional en alumnos de magisterio y su relación con la percepción de seguridad en la conducción de vehículos.

Jose Luis Antoñanzas Laborada, Carlos Salavera Bordás, Alfonso Anay Fillola, Diego Barcelona Casaus, Alberto Sanz, Enrique Rubio Hernand.

Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza

Una buena conducción requiere que asumamos la tarea infinita de prevenir errores y suprimir decisiones irracionales. Ya que las emociones son fuente de juicios irracionales y de costosos errores, se requiere la educación de nuestras emociones de tráfico y, por tanto, su estudio.

Las emociones en el tráfico gobiernan nuestra competitividad y agresividad, así como nuestra calma, optimismo y compasión. Nuestro pensamiento se deriva de nuestras actitudes y motivos. Ya que pensamos conforme a cómo sentimos, los sentimientos negativos promueven pensamientos pesimistas.

Una de las cuestiones fundamentales en relación con la conducción es que las propias emociones se pueden y se deben educar: bien sea a través del ámbito familiar y escolar o bien con los grupos de iguales, en el propio entorno laboral, las academias de conductores, y/o en los profesionales del transporte. En todo este contexto hay que subrayar que existe una incongruencia entre los mensajes procedentes de los medios de comunicación y la educación de las emociones hacia la seguridad.

Por ello, se debe incrementar la inteligencia emocional con un mejor conocimiento de lo que es, con una mayor comprensión de lo que significa, intentando tener un mayor control, regulación, expresión y afrontamiento de las propias emociones. Ello supondrá un incremento de autoestima y autoconfianza además de servir para detectar las emociones del resto de los conductores (Alonso et al., 2006a). Se realizó un estudio con 150 alumnos de la facultad de magisterio sobre la inteligencia emocional y su percepción de la conducción de vehículos. Los resultados pusieron de manifiesto que aquellos jóvenes que tenían mejores niveles de atención, comprensión y regulación de las emociones se autoevaluaban como conductores más seguros.

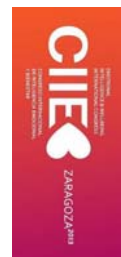
Inteligencia emocional y personalidad en alumnos de Magisterio.

Jose Luis Antoñanzas Laborada, Carlos Salavera Bordás, Alfonso Anay Fillola, Diego Barcelona Casaus, Alberto Sanz, Enrique Rubio Hernand

Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza

Es indudable la importancia que en los últimos tiempos ha tomado la Inteligencia emocional en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Decía Epstein (1998) que su aceptación social y apogeo fue debido principalmente al cansancio en el Siglo XX del coeficiente intelectual para medir las capacidades de los sujetos, y la falta en consideración de otra serie de aptitudes como pueden ser las habilidades sociales y emocionales. Hoy casi nadie discute su relevancia en los procesos de enseñan-aprendizaje de los alumnos. En este sentido también es interesante ver otras dimensiones y relaciones de la inteligencia emocional con otros aspectos de los alumnos., como es el caso de la personalidad.

Se realizó un estudio con 160 estudiantes de la carrera de magisterio para ver la relación entre inteligencia emocional y factores de personalidad. Las pruebas para la obtención de los datos fueron, el TMMS-24 de Salovey y Mayer, 1990, y el EPQ.R de Eysenck & Eysenck, 1985. Los resultados obtenidos demostraron como aquellos estudiantes con menores índices de neuroticismo, psicoticismo y extroversión, manifestaban mayores niveles en las dimensiones de atención, claridad y regulación de las emociones, demostrando como dichos factores se correlacionan con las consiguientes dimensiones de la inteligencia emocional. Ello puede servir como referencia para conocer mejor las características de los alumnos de magisterio y sus repercusiones en los aprendizajes en su carrera.



Bienestar subjetivo en personas mayores.

Fernando Lara Ortega

Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Burgos.

Pilar Teruel Melero

Profesora del Departamento de Psicología y Sociología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Carlos Salavera Bordás

Profesor del Departamento de Psicología y Sociología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Zaragoza

José Luis Antoñanzas Laborda

Profesor del Departamento de Psicología y Sociología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

El objetivo de este estudio ha sido describir las características de las preocupaciones de las personas mayores y analizar los datos relativos a los niveles de bienestar subjetivo que declaran. La muestra estuvo formada por 1.171 personas (507 varones y 664 mujeres) de 65 años en adelante. Ante el extenso repertorio de respuestas, se configuraron diez categorías, agrupando en ellas las preocupaciones más expresivas y emblemáticas, en torno a los siguientes factores: biológicos, psicológicos, económicos y sociales.

Los resultados muestran que las diferencias entre las categorías de preocupaciones presentes y futuras no se ven afectadas significativamente. Las diferencias más acentuadas se aprecian en las categorías de *preocupaciones-sociopolíticas*, *salud*, *familia*, *autonomía-dependencia* y *vejez-muerte*. El concepto de salud se ve reducido con la edad, de ahí que personas mayores con mayor bienestar subjetivo digan estar bien de salud. De la misma manera, las personas felices se preocupan menos por la salud. En cuanto a la vida social y los lazos afectivos, las personas que declaran mayores niveles de bienestar subjetivo o satisfacción con la vida en general señalan realizar actividades de voluntariado y no tener ansiedad ni depresión.

La investigación futura sobre las emociones positivas en esta etapa de la vida será clave para desarrollar estrategias específicas de intervención para prevenir o aplazar el declive, elevando así los niveles de bienestar, tanto a nivel psicológico y personal como a nivel social e institucional.



Coaching e hipnosis como autopista hacia la salud

Teresa Logroño Torres

Enfermera-Coordinadora UCI Hospital General de la Defensa de Zaragoza. Master en Coach e Inteligencia Emocional impartido por N-Acción en colaboración con la Universidad de Alcalá de Henares. Master en Ciencias de la Enfermería por la Universidad de Zaragoza

Pilar Relancio Gutiérrez

Enfermera-Supervisora del Hospital General de la Defensa de Zaragoza. Titulada "Hipnoterapeuta Clínico" impartido por CHC Psicólogos, pertenecientes a la Sociedad Española de Hipnosis Clínica y Experimental. Practitioner en Programación Neurolingüística y Elemental impartido por El Instituto Español de Programación Neurolingüística

El objetivo de la comunicación es transmitir la importancia y eficacia de la aplicación de técnicas del HIPNOTERAPEUTA Y LIFE-COACH a las personas, como medidas tanto preventivas como paliativas para la salud.

El método empleado a través de las técnicas propias del coach, como el proceso emocional básico, ejercicios de visualización, ejercicios de cambios de perspectivas, trabajos con la línea del tiempo entre otros, se consigue que la persona se conozca e identifique sus emociones y sus recursos así alcanza el máximo potencial y alivia los niveles de nerviosismo e incluso ansiedad; y las técnicas del hipnoterapeuta de profundización y sugestión, útiles para que reconozca estímulos emocionales subconscientes, recupere anclajes en memoria para resolución de conflictos y supere sus miedos.

Como resultados valoramos la importancia que tiene el autoconocimiento de emociones, sentimientos, valores, creencias y comportamientos de las personas, para posterior identificación y mejora del síntoma físico, a través de la aplicación de diversas técnicas complementarias al tratamiento médico, de coaching e hipnosis para una mejora en la calidad de vida y la salud.



Cohesión familiar y recuperación postquirúrgica.

María Jesús Cardoso Moreno

Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Zaragoza

Lucía Tomás Aragonés

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Son muchos los factores que van a interactuar e influir en el estado psíquico del paciente que va a ser sometido a una intervención quirúrgica y, de la misma manera, su recuperación, va a depender de otra serie de factores que se unirán a la influencia de los preoperatorios (Moix, 1995). En esta línea, el papel del soporte familiar del paciente parece ser importante ya que, a veces, los familiares son los que ayudan, con distintos métodos, a canalizar la ansiedad del paciente (Kulik y Mahler, 1989; Rosado, García, Matarín, González et al., 2008).

Se ha constatado que la presencia de un apoyo social ejerce efectos beneficiosos sobre nuestra salud (DuPertuis, Aldwin y Bosse, 2001). Un aspecto en el que coinciden diversos autores es que el apoyo conlleva una serie de conductas en las que se produce una aportación o intercambio (información, ayuda instrumental o afecto) entre las personas implicadas. Cobb (1976), uno de los primeros autores en aportar una definición del constructo, lo define como la información que lleva al sujeto a creer que: 1) “es cuidado y amado”; 2) “estimado y valorado”; y que 3) “pertenece a una red de comunicación y obligaciones mutuas”. El mismo Cobb se refiere a estos conceptos como “apoyo emocional”, “reconocimiento” y “redes de apoyo” respectivamente. La familia ha considerada una fuente primaria de apoyo social (Beehr, 1985), pues sus miembros están en condiciones de ofrecerse la ayuda que necesitan (cariño, cuidado, asistencia...). En base a lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente trabajo es constatar una posible relación entre el comportamiento familiar, el nivel de cortisol y la recuperación postquirúrgica.

La muestra estuvo compuesta por 42 pacientes que iban a ser sometidos a una intervención quirúrgica en un centro de referencia para el Área sanitaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Para evaluar el comportamiento familiar, se administró el cuestionario FACES-II. El día previo a la intervención se tomó una muestra de saliva para determinar el nivel de cortisol. La evolución del paciente se determinó mediante un protocolo diseñado para este estudio. Los resultados muestran una relación entre comportamiento familiar y recuperación. Encontramos que los pacientes con mayores puntuaciones en la escala de Cohesión presentaron una mejor recuperación postquirúrgica ($F = 8.804$; $gl = 40$; $p = 0.005$). También encontramos una relación entre nivel de cortisol, comportamiento familiar y recuperación. Los pacientes con menores puntuaciones en la escala de Cohesión y niveles más elevados de cortisol presentan una peor recuperación postquirúrgica ($F = 10.96$; $gl = 40$; $p = 0.006$). Estos datos son coherentes con los estudios que resaltan los efectos beneficiosos del apoyo social sobre la salud física y mental.

