

# Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia

## *2º ciclo de ESO*



# **Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia**

*2º ciclo de ESO*

***Grupo Aprendizaje Emocional***

*Coordinador:*

**Agustín Caruana Vañó**  
*Asesor del Cefire de Elda*

*Presentación*

**Pedro Civera Coloma**  
*Director del Cefire de Elda*

*Prólogo*

**Maite Garaigordobil Landazabal**  
*Facultad de Psicología  
Universidad del País Vasco*

**- 2005 -**

Edita:  
**GENERALITAT VALENCIANA**  
Conselleria de Cultura, Educació i Esport

**2005**

**ISBN: 84 - 482 - 4105 - 3**

\*\*\*\*\*

Diseño gráfico portada: **Vladimir Monzó Gol**  
*e-mail: [monsso@mixmail.com](mailto:monsso@mixmail.com)*

\*\*\*\*\*

Imprime: GRAFIBEL 2010 S.L.  
*c/ Padre Mariana, 15 - bajos*  
*Tel. 965 20 48 92. 03004 Alicante*

\*\*\*\*\*

© De los autores sobre la parte literaria y de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la presente edición.

\*\*\*\*\*

En la sección de publicaciones de la **Biblioteca Virtual del Cefire de Elda** se puede acceder a la versión en PDF de este libro: <http://cefirelda.infoville.net>

## **Relación de autoras y autores:**

### **Agustín Caruana Vañó**

*Doctor en Medicina  
Licenciado en Psicología  
Asesor de Cefire de Elda*

### **Beatriz Melgarejo Martínez**

*Licenciada en Pedagogía  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES Valle de Elda*

### **Celia García Cremades**

*Licenciada en Psicología  
Jefa del Departamento de Orientación  
CC Sta. M<sup>a</sup> del Carmen, Elda*

### **Fernando Miralles Galipienso**

*Licenciado en Psicología  
Gabinete Psicopedagógico Municipal de Aspe*

### **Josefa Salort Sempere**

*Licenciada en Psicología y en Geografía e Historia. Jefa del Departamento de Orientación  
IES Monastil, Elda*

### **M<sup>a</sup> José Miralles Romero**

*Licenciada en Psicología  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES Misteri d'Elx, Elche*

### **M<sup>a</sup> Salud Selva Muñoz**

*Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica  
IES Azorín, Petrer*

### **Miguel Avendaño Coloma**

*Maestro. Licenciado en Psicopedagogía  
Máster en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*

### **Sara Torres Martínez**

*Licenciada en Psicología  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES La Torreta, Elda*

### **Ana Rebollo Viloría**

*Maestra. Licenciada en Psicopedagogía  
Jefa del Departamento de Orientación  
CC S. José de Cluny, Novelda*

### **Carmen Reina Lirio**

*Licenciada en Pedagogía  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES La Melva, Elda*

### **Concepción Romero Llopis**

*Licenciada en Pedagogía  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES Azorín, Petrer*

### **Francisca Rubio Oya**

*Licenciada en Psicología  
Escuela Taller Valle del Vinalopó IV, Monóvar*

### **Juan Albero Alarco**

*Licenciado en Pedagogía  
Gabinete Psicopedagógico Municipal de Aspe*

### **M<sup>a</sup> Salud Sánchez Yáñez**

*Licenciada en Psicología.  
Jefa del Servicio de Educación. Gabinete Psicopedagógico Municipal Sant Joan d'Alacant*

### **Mercedes Torres Perseguer**

*Licenciada en Pedagogía  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES Enric Valor, Monóvar*

### **M<sup>a</sup> Milagros Sanjuán Galiano**

*Licenciada en Psicología  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES Poeta Paco Molla, Petrer*

### **Virginia Sánchez Martín**

*Licenciada en Psicología  
Jefa del Departamento de Orientación  
IES de Sax*

## Índice

<b>Agradecimientos.</b>	<b>6</b>
<b>Presentación.</b> Pedro Civera Coloma.	<b>7</b>
<b>Prólogo.</b> Maite Garaigordobil Landazabal.	<b>9</b>
<b>I. Introducción y marco teórico.</b>	
1. Introducción.	<b>13</b>
2. Marco teórico.	<b>16</b>
2.1. Biología de las emociones y de la violencia.	<b>22</b>
2.2. Modalidades de intervención educativa.	<b>36</b>
2.3. La violencia y sus causas.	<b>46</b>
<b>II. Estudio sobre intimidación y maltrato entre iguales en quince centros educativos de la provincia de Alicante.</b>	
1. Justificación.	<b>50</b>
2. Objetivos.	<b>50</b>
3. Material y método.	<b>50</b>
4. Resultados.	<b>52</b>
5. Conclusiones.	<b>65</b>
<b>III. Programa de educación emocional para la prevención de la violencia.</b>	
1. Objetivos.	<b>70</b>
2. Contenidos.	<b>71</b>
3. Orientaciones metodológicas para una aplicación óptima del programa.	<b>77</b>
4. Duración, secuenciación y temporalización.	<b>80</b>
5. Propuesta para la evaluación del programa.	<b>86</b>
<b>IV. Módulo I. Educación emocional.</b>	
¿A quién salvarías?	<b>89</b>
<i>Collage.</i>	<b>92</b>
Dibujando al dictado.	<b>95</b>
El ovillo.	<b>99</b>
La balanza.	<b>102</b>
La rueda de la verdad.	<b>108</b>
O ... O.	<b>112</b>

Autorretrato.	115
Carta de mi amigo/a.	118
¿Cómo soy?	122
El bingo de los sentimientos.	125
Pantallas de proyección.	127
Paseo por el bosque.	130
Barómetro de valores.	135
El queso.	140
El trueque de un secreto.	146
Nos reconocemos.	149
Una situación conflictiva.	153
El regalo de la alegría.	157

## **V. Módulo II. Autocontrol emocional.**

La agresión.	160
Una pelea en grupo.	164
El rechazo.	168
Opuestos y negociación.	172
Te aprecio me aprecias.	175
Ira, agresividad, agresión.	178
Debatiendo la agresividad.	184
Expresando críticas de forma adecuada.	189
La ira.	194
La fuerza de la ira.	197
Lectura del pensamiento.	200
¿Puedes controlar la frustración?	203
Frases asesinas.	206
Nos relajamos.	211
Relajación.	215
La razón.	219
El semáforo.	224
La caja.	228
Las 3 R.	233
Insulto.	236
Apreciación.	241

## **VI. Bibliografía.**

246

## **VII. Anexos.**

252

## AGRADECIMIENTOS

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido al nacimiento de este libro. Al director del Cefire de Elda, Pedro Civera Coloma por su coherente, constante y continuo impulso a esta colección de monográficos y meticulosa supervisión de los originales. A los asesores del Cefire de Elda: Jesús M<sup>a</sup> García Sáenz por su experta y concienzuda revisión del texto; Jesús Ángel García Abril que hace posible su difusión en soporte informático, en CD, DVD y en Internet; y Germán Bernabeu Soria cuya brillante gestión económica permite la disponibilidad de fondos para esta y otras publicaciones. A Vladimir Monzó Gol por su original e ingeniosa aportación de artista. También a Rocío Fito García y Adelaida Cabo Pavía por liberarnos de infinidad de tareas burocráticas y administrativas a los demás miembros del equipo lo que nos permite disponer del tiempo y la serenidad necesarios para la creación y elaboración de recursos educativos, en forma de libros, DVDs, etc.

A Maite Garaigordobil de la Universidad del País Vasco por su buena acogida y disposición a orientarnos en el futuro, así como por sus estimulantes comentarios e impagable prólogo.

A Fidel Navarro García profesor de Psicología y Pedagogía del IES nº 1 de Utiel y a Rosario Ferrer Cascales de la Universidad de Alicante por sus valiosas sugerencias al borrador del programa, que lo han enriquecido notablemente, evitando que se publique con deficiencias técnicas y/o metodológicas importantes. Ambos han actuado como excelentes y necesarios críticos externos al grupo ya que a nosotros los árboles nos impedían ver el bosque.

Agradecemos la enorme colaboración del profesorado de todos los centros que han participado en el estudio, pasando las encuestas al alumnado, respondiendo al cuestionario del profesorado o facilitándonos el acceso a las sesiones de tutoría para verificar la aplicabilidad de las actividades. Nuestro más sincero agradecimiento a todos ellos, así como a los equipos directivos de esos centros que han comprendido y facilitado nuestro trabajo.

*Grupo Aprendizaje Emocional*

## PRESENTACIÓN

Un año más constituye un placer redactar esta breve introducción al nuevo libro que desde el Cefire de Elda y bajo la coordinación de Agustín Caruana Vañó presentamos a la comunidad educativa.

Este nuevo trabajo, que he leído con detenimiento, me parece una muy interesante aportación al mundo educativo. Lejos de ser un compendio teórico, se basa en la recopilación de un grupo de psicopedagogos que, desde sus diferentes experiencias, han aportado estrategias con el fin de que el profesorado aborde de la mejor forma posible, un gran número de situaciones por desgracia “frecuentes” en las aulas. Cabe destacar el marcado enfoque práctico de este trabajo y que sea una obra de consenso colectiva. La encuesta realizada al alumnado pone de relieve la necesidad de intervenir desde un enfoque educativo para que nuestros jóvenes no protagonicen, ni sean víctimas, de situaciones de violencia.

Este programa, aunque se denomina de prevención, puede, asimismo, ofrecer vías de actuación o intervención para muchos problemas de convivencia, no sólo para la violencia entre iguales.

Soy consciente del enorme esfuerzo y trabajo que año tras año supone hacer posible la aparición de este libro y, sobre todo, me admira la gran ilusión que todos ponen para sacar adelante un proyecto con el único fin de compartir sus experiencias e intentar enriquecer y aportar conocimientos para que la tarea de otros mejore. En este sentido, es destacable que 17 profesionales trabajen conjuntamente aportando vías de solución a uno de los más graves problemas planteados en nuestro sistema educativo.

Los retos que se plantea el grupo *Aprendizaje Emocional* son ambiciosos y complejos pero estimulantes. Quiero dejar constancia en estas líneas, de que van a contar con la comprensión y el apoyo del Cefire, y el mío propio, al considerarlos una línea de actuación e interés prioritaria.

Para el equipo del Cefire de Elda este libro viene a enriquecer nuestra pequeña familia de obras. Hemos apostado por intentar ofrecer recursos al profesorado y en ello ponemos todo nuestro empeño. Estoy seguro de que esta nueva publicación será de gran ayuda quienes la consulten. Así pues, me permito recomendar su lectura a psicopedagogos, tutores y profesorado en general.

**Pedro Civera Coloma**  
*Director del Cefire de Elda*





## PRÓLOGO

El trabajo “Programa de educación emocional para la prevención de la violencia” es producto del esfuerzo de un amplio grupo de profesionales de la psicología y la educación que en los últimos años se han interesado en intervenir para disminuir la violencia y potenciar la convivencia entre los seres humanos. Teniendo en cuenta algunas situaciones sociales que actualmente se están produciendo, tanto en nuestros contextos más cercanos como en el mundo en general, educar para la paz, educar en la no-violencia, se ha convertido en un objetivo educativo de primordial relevancia.

En los últimos años se está produciendo un cambio significativo en la concepción de la educación. Durante mucho tiempo la escuela se ha considerado una institución fuertemente vinculada al éxito académico, sin embargo, hoy en día se está haciendo un esfuerzo por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento, en favor de una ampliación de los procesos educativos que incluya la educación en los valores y actitudes que necesita una convivencia pacífica; así pues la escuela está progresivamente abandonando este enfoque puramente individualista e intelectualista, intentando integrar en su quehacer cotidiano la formación de personas solidarias, tolerantes, pacíficas... Esta pretensión es relativamente reciente y en consecuencia muchos profesionales de la educación se encuentran desprovistos de materiales didácticos en los que apoyarse.

El hombre es un ser social, un ser que en gran medida se “construye” en lo social, y las relaciones del hombre con otras personas son origen de sus más profundas satisfacciones y también de sus más profundas desdichas. Por ello, es lógico que un objeto fundamental de las ciencias psicológicas y de la educación, sea precisamente mejorar las capacidades del ser humano para desenvolverse con eficacia en su ambiente social, es decir, mejorar las habilidades o destrezas sociales. Pues bien, en el ámbito educativo, esto es algo que se pretende articular con este programa de intervención para fomentar el desarrollo emocional y prevenir la violencia.

La educación para la paz, es una propuesta que se plantea tras analizar la cultura actual, y concluir que es una cultura de violencia. Para educar en la paz es necesario crear nuevos espacios para el aprendizaje y ejercicio de la paz, es decir, experiencias que generen procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales niños y adolescentes lleguen a ser tratados y a tratarse unos a otros, con respeto, como toda persona libre tiene derecho a serlo. Desde esta perspectiva, una educación para la paz tendría como finalidad impulsar un cambio social que

sustituya la actual cultura de desigualdad y violencia por una cultura de respeto por las diferencias y de paz. Educar en la paz implica: 1) dar prioridad a la libertad entendiendo el acto educativo como un medio de emancipar; 2) potenciar la responsabilidad y la solidaridad; 3) desterrar todo tipo de violencia tanto física, psicológica como estructural (por ejemplo, la pobreza); 4) potenciar la autoestima individual y colectiva; 5) establecer procesos de cooperación, desterrando los enfrentamientos competitivos; 6) educar en el respeto a la diversidad, potenciando la tolerancia; y 7) cambiar las relaciones interpersonales, promoviendo el factor socio-afectivo de los grupos.

Es precisamente, en esta dinámica de educación para la paz, donde puede ser ubicado el trabajo que se presenta en este libro, en el que se expone un programa de intervención para potenciar el desarrollo emocional y prevenir la violencia. En el primer capítulo del libro se presenta de forma rigurosa y bien documentada el marco teórico que está en la base de este programa. La intervención está bien fundamentada teóricamente, situándose en una perspectiva biocultural del desarrollo humano. El marco teórico subyacente al programa se encuadra dentro del modelo ecológico de Bronfenbrenner desde el que se considera que el desarrollo de los niños y niñas se opera dentro del contexto de un sistema de relaciones que conforman su entorno. Además, el programa se articula en la perspectiva teórica del procesamiento de la información, que establece la analogía cerebro-ordenador, y tiene en cuenta los fundamentos neurobiológicos de las emociones y de la violencia, considerando que las experiencias vitales que tiene el ser humano, es decir, lo cultural-ambiental, van modificando lo biológico-genético.

Un elemento importante del marco teórico es la diferenciación que se establece entre “agresividad”, instinto-rasgo seleccionado por la naturaleza que incrementa la eficacia biológica de su portador, de “violencia” definida como agresividad fuera de control, como alteración del instinto que se produce por diversas causas, en un amplio porcentaje debido a causas o factores ambientales. Por consiguiente, desde esta perspectiva se considera que una intervención educativa adecuada puede tener efectos muy beneficiosos sobre el sistema de regulación emocional, potenciando la resolución positiva de las situaciones emocionales.

Este programa de educación emocional tiene en cuenta los cinco componentes de la inteligencia emocional enunciados por Goleman: “autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales”, y se adhiere a la definición de educación emocional aportada por Bisquerra que la define como un proceso educativo, continuo y permanente dirigido a potenciar el desarrollo

emocional como complemento al desarrollo cognitivo para fomentar el desarrollo de la personalidad integral, para lo que se propone el desarrollo de conocimiento y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, a fin de aumentar su bienestar personal y social.

Un punto meritorio a resaltar del trabajo que se presenta en este libro es haber elaborado el programa partiendo de una evaluación de las necesidades, es decir, una evaluación de la situación de la intimidación y maltrato en 15 centros educativos de la provincia de Alicante, cuyos resultados se exponen en el segundo capítulo. Esta evaluación ha consistido en la administración a 2.480 adolescentes que cursan tercer y cuarto curso de ESO de un cuestionario con el que se explora el porcentaje de conducta violenta existente en los centros educativos. Y así mismo, se administró el cuestionario PRECONCIMEI de Avilés a los profesores. Los resultados obtenidos en esta evaluación confirman la necesidad de intervenciones como la que se propone en este libro, y son muy similares a los resultados obtenidos por el defensor del pueblo a nivel estatal (1999) y los que hemos obtenido en un estudio realizado en la Universidad del País Vasco con 300 adolescentes de centros educativos de la ciudad de Donostia-San Sebastián (Garaigordobil y Oñederra, 2004).

Los objetivos del programa son de gran interés, a la vista de los problemas de socialización que actualmente se pueden observar en muchos adolescentes. La descripción de la propuesta de intervención es clara, detallándose objetivos, contenidos y actividades. El programa tiene como objetivos prevenir la violencia en el ámbito educativo dotando a los alumnos de estrategias positivas de afrontamiento de la realidad y de resolución de conflictos. Los contenidos del programa corresponden a los 5 componentes de inteligencia emocional, y se plantea para ser aplicado en tercer y cuarto curso de ESO, dividiéndose en 2 módulos, el primero que agrupa competencias emocionales como autoconciencia, automotivación, habilidades sociales, y empatía; y el segundo que contiene actividades dirigidas al autocontrol emocional.

El programa se articula con 40 actividades muy convergentes con los objetivos que la intervención pretende conseguir, y tienen la virtualidad de haber sido probadas de forma experimental con grupos de estos niveles de edad. Las fichas técnicas de las actividades a realizar están muy bien estructuradas, el procedimiento para llevarlas a cabo se describe de forma muy clara, lo que permite que cualquier tutor pueda implementar el programa con un grupo de adolescentes. La ficha técnica de cada actividad describe 13 parámetros de la misma tales como: objetivos, competencias emocionales que se trabajan, descripción de la

actividad, duración aproximada, estructuración grupal, metodología, materiales, observaciones para su aplicación, justificación de su inclusión en el programa, fase de aplicación, nivel de dificultad para el profesorado, referencia bibliográfica de origen de la actividad propuesta, y ficha de observación de la actividad en la que los tutores que han realizado la actividad aportan información sobre la misma.

Otro aspecto meritorio a resaltar del trabajo, es el hecho de aportar instrumentos de evaluación del programa para cumplimentar por parte de los implicados, profesores y adolescentes, y que permiten evaluar su eficacia. Por un lado se incluyen dos cuestionarios de valoración del programa, uno para el tutor y otro para los adolescentes que responden al finalizar la intervención. Además, se incorpora un cuestionario de educación emocional para aplicar antes y después de la administración del programa a los adolescentes con la finalidad de valorar el cambio en distintos aspectos de su desarrollo emocional.

Las referencias bibliográficas son amplias y actualizadas, lo que evidencia una revisión profunda del tema, tanto en relación a la fundamentación teórica del mismo como a las propuestas prácticas que se han planteado en los últimos años con la finalidad de intervenir preventiva y terapéuticamente en la violencia durante este periodo evolutivo. Todo ello hace que la experiencia propuesta puede ser valorada de alto nivel de interés psicoeducativo y muy recomendable para ser aplicada con adolescentes.

San Sebastián, 28 de Abril de 2005

**Maite Garaigordobil Landazabal**

*Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.*

*Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco.*

*E-mail: [ptpgalam@ss.ehu.es](mailto:ptpgalam@ss.ehu.es)*

*<http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>*

# I. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

## 1. INTRODUCCIÓN

El grupo Aprendizaje Emocional lo formamos psicólog@s, pedagog@s y especialistas en Pedagogía Terapéutica que trabajamos en el campo educativo y nos reunimos periódicamente en el Cefire de Elda (Centro de Formación Innovación y Recursos Educativos). Ante la constante presencia en los medios de comunicación de casos de violencia y crueldad protagonizados por adolescentes nos planteamos actuar desde nuestra posición como profesoras y profesores para influir positiva y preventivamente en el alumnado de nuestros respectivos centros. Pronto surgió la idea de constituir formalmente un grupo y así lo hicimos el 13 de diciembre de 2002.

Comenzamos a trabajar en la prevención de la violencia desde un enfoque novedoso y atractivo, el de la Educación Emocional. Barajamos varias posibilidades, no excluyentes, y nos planteamos algunos interrogantes iniciales: ¿Era mejor traer a las reuniones problemas concretos de alumnado conflictivo de nuestros respectivos centros, o diseñar actividades para aplicarlas en el aula? ¿Debíamos abordar el tema con un enfoque preventivo o de otro tipo? ¿Nuestra actuación sería a través del PAT (Plan de Acción Tutorial) o mediante otras fórmulas de intervención? ¿Nuestro enfoque sería teórico o vivencial y experiencial?

Estos primeros pasos como grupo nos llevaron a consensuar unos acuerdos sobre los que asentar todo nuestro esfuerzo posterior. Así decidimos:

- Formar el grupo sobre prevención de la violencia considerando las aportaciones de la Educación Emocional, siendo este nuestro objetivo general o principal.
- Elaborar un programa para alcanzar dicho objetivo, seleccionando actividades ya existentes o creando actividades nuevas, al que hemos llamado: ***Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia***, dirigido a alumnado de 3º y 4º de la ESO y cuyas características generales son:
  - Adoptar un enfoque preventivo.
  - Para incluir en el PAT.
  - Recoger actividades de tono vivencial - experiencial.
  - Promover el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.

Para que todos tuviéramos una formación homogénea inicial y un lenguaje semejante sobre el tema, acordamos documentarnos con lecturas y publicaciones como el Informe del Defensor del pueblo (1999) y los trabajos de Bisquerra (2000), Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo (2002), Garaigordobil Lاندازabal (2000), Caruana Vañó (2000, 2001, 2002a, 2002b) y, muy especialmente, los trabajos de Goleman sobre Educación Emocional (1995, 1998, 2003). Estas lecturas han ido ampliándose con el paso del tiempo quedando reflejada en la bibliografía la relación de obras consultadas en que nos hemos inspirado para establecer el marco teórico y diseñar los estudios y actividades relacionadas.

Respecto a la periodicidad de las reuniones nos pareció apropiado mantener el formato de reuniones quincenales. Establecimos un plan de trabajo cooperativo, para recoger las actividades del programa y avanzar hacia las siguientes fases. Las actividades debían dirigirse a 3º o 4º de la ESO o ser adaptadas para este alumnado.

El procedimiento seguido para la selección de actividades era el siguiente:

- Aportamos actividades, originales o tomadas de la bibliografía, en soporte informático y utilizando un modelo para su presentación (ver ficha en el anexo 1.1).
- Justificamos su inclusión en el programa y añadimos una breve justificación de su contribución a los objetivos del mismo.
- Valoramos como expertos todas las actividades. Para ello creamos una ficha con un cuestionario (ver anexo 1.2). Siguiendo estas valoraciones nos planteamos una reflexión en grupo sobre la actividad para decidir si debía seguir o no en el programa y/o ser modificada.
- Ponemos a prueba las actividades para verificar que funcionan en el aula. Un miembro del grupo entra con el tutor en la clase y observa diversos aspectos que recogemos en una ficha elaborada a tal efecto (ver anexo 1.3). Posteriormente el grupo reflexiona sobre la experiencia y confirma, o no, la inclusión de actividad en el programa.

Las actividades que han superado estos controles previos constituyen el programa pero, alguna de ellas, han tenido que pasar un último control de calidad: las hemos probado con el profesorado para recoger nuevos matices y sugerencias. Con esa finalidad (aunque no es la única) el Cefire ha convocado un

curso titulado *Educación Emocional y prevención de la violencia. Actividades prácticas*, donde hemos difundido las actividades de la primera parte del programa. Dos miembros del grupo han ejercido como ponentes.

El planteamiento previo nos llevó, casi inevitablemente, a comprender la necesidad de hacer un diagnóstico de la situación de la violencia entre escolares en los centros de nuestra zona. Así, diseñamos y pasamos una encuesta a todo el alumnado de 3º y 4º de ESO, y al profesorado tutor de los mismos en los 15 centros a los que teníamos acceso. En el capítulo II de este libro presentamos el informe de los resultados más relevantes de este estudio.

### **Cursos de apoyo al programa**

Con el fin de difundir el programa y habilitar al profesorado tutor para su aplicación en los respectivos centros se han realizado diversas ediciones de los siguientes cursos convocados desde el Cefire de Elda:

- **Elaboración de un programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia:** curso para seguir elaborando el programa y atraer a nuevos especialistas en Psicología y Pedagogía a colaborar en este proyecto.
- **Introducción a la Educación Emocional:** impartido por el coordinador con el ánimo de difundir estrategias y contenidos de Educación Emocional.
- **Educación Emocional y prevención de la violencia. Actividades prácticas:** para la difusión del programa entre el profesorado-tutor.

### **Mirando al futuro**

El trabajo realizado es el fruto de un considerable esfuerzo de profesionales que nos negamos a zambullirnos en la engañosa tranquilidad de la rutina de nuestras –por otro lado- sobrecargadas agendas profesionales en los centros donde trabajamos. Queremos hacer algo respecto a la lacra de la violencia que nos rodea. Por eso, este libro donde presentamos nuestra propuesta educativa que completa la que avanzábamos en un trabajo anterior (Grupo Aprendizaje Emocional, 2004) supone un punto y seguido, el inicio de nuevos proyectos y de la consecución de nuevas metas.

Entre los pasos que queremos dar a continuación se encuentran los siguien-



tes:

- Aplicar el programa y evaluar su eficacia mediante un estudio experimental. En el presente monográfico establecemos las bases para desarrollar esta tarea. Para ello hemos solicitado el asesoramiento de la profesora de la Universidad del País Vasco, Maite Garaigordobil Landazabal, investigadora de reconocido prestigio en este campo como acreditan sus recientes premios y publicaciones (Garaigordobil Landazabal, 2005, Garaigordobil Landazabal y Fagoaga Azumendi, 2005), que ha expresado su buena disposición orientarnos en este proyecto.
- Formación del profesorado tutor en la aplicación del programa. Con el fin de:
  - Vencer obstáculos y resistencias para trabajar la Educación Emocional en las tutorías.
  - Habilitarlo para desarrollar el programa con razonables expectativas de éxito.
- Difusión del programa. Además de la publicación de este libro:
  - Programar nuevas ediciones de los cursos que ya se han venido realizando.
  - Por otros medios como conferencias, participación en congresos, etc.
- Elaborar una versión del programa para primer ciclo de la ESO. La elaboración del que ahora presentamos y la encuesta realizada nos ha llevado a constatar la importancia de trabajar con alumnado de primer ciclo.
- Ampliar la encuesta para el diagnóstico de la violencia y maltrato entre iguales al primer ciclo de la ESO y/o a nuevos centros que quieran incorporarse de alguna forma a este proyecto.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Cuando comenzamos a trabajar como grupo tomamos como punto de partida los datos sobre violencia escolar en España y las propuestas generales de actuación del Defensor del pueblo (1999) y consideramos las aportaciones de diversos expertos sobre este particular (Grisolía y cols., 1997; Seminario de Educación para la Paz, 1999; Cascón y Martín Beristain, 2000; Garaigordobil, 2000; Echeburúa, Amor, y Fernández-Montalvo 2002; Cascón, 2004).

Tras un periodo de documentación nos pareció que el modelo ecológico de Bronfenbrenner era el sistema más completo para situar y comprender la complejidad de las causas de la violencia y fundamentar nuestra aportación educativa de prevención. Como sostiene Díaz Aguado (2002):

"La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia es la planteada desde el enfoque ecológico, y su diferenciación en cuatro niveles."

### **Modelo ecológico de Bronfenbrenner (Figura 1.1)**

Esta teoría considera el desarrollo del niño dentro del contexto de un sistema de relaciones que conforman su entorno. La teoría de Bronfenbrenner define complejos estratos del contexto, cada uno de los cuales tiene un efecto sobre el desarrollo del niño/a. Recientemente esta teoría se ha renombrado "**teoría de sistemas bioecológica**" para enfatizar que la biología del niño/a es el primer entorno que influye en su desarrollo. La interacción entre factores en la madurez biológica del niño/a, su contexto inmediato familia-comunidad, y el panorama social generan y conducen su desarrollo. Cambios o conflictos en un estrato repercuten en los otros. Para estudiar el desarrollo de un niño/a no debemos tener en cuenta únicamente al niño/a y su entorno inmediato, sino las interacciones con los restantes entornos (Paquette & Ryan, 2003):

- **Microsistema.** Contexto inmediato en que se encuentra el individuo. Conjunto de actividades, roles sociales, y relaciones interpersonales que desarrolla la persona en su entorno cercano. Las características físicas, sociales y simbólicas de dicho entorno permiten o inhiben su implicación en interacciones más prolongadas y cada vez más complejas con el mismo. Son ejemplos de microsistemas la familia, la escuela, el grupo de iguales, y el lugar de trabajo.
- **Mesosistema.** Conjunto de relaciones y procesos que ocurren entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona (p.e., las relaciones entre el hogar y la escuela, la escuela y el lugar de trabajo, etc.). Es decir un mesosistema es un sistema de microsistemas.
- **Exosistema.** Abarca las relaciones y los procesos que ocurren entre dos o más contextos cuando en alguno de ellos no se mueve la persona. Los acontecimientos de ese entorno, no obstante, afectan a la persona pues inciden indirectamente sobre su entorno inmediato (p.e., para un niño, la relación en-

tre el hogar y el lugar de trabajo de los padres; para un padre, la relación entre la escuela y el grupo de iguales del vecindario).

- **Macrosistema.** Marco general que engloba los micro, meso, y exosistemas característicos de una cultura o de una subcultura dada. Hace particular referencia a los sistemas de creencias, valores, cuerpos de conocimientos, recursos materiales, costumbres, estilos de vida, sistemas de oportunidades, riesgos, y opciones de vida que conforman cada uno de esos sistemas más amplios. Puede concebirse como modelo social para una cultura o una subcultura particular.

A continuación revisamos de forma sucinta la adaptación de este modelo al estudio de las causas de la violencia escolar siguiendo los trabajos de Díaz Aguado (2002 y 2004).

Lo primero que constatamos es que las causas de la violencia son múltiples y complejas y surgen de la interacción entre el individuo y los múltiples entornos donde despliega sus actividades. En cada uno de esos espacios interactivos podemos encontrar factores de riesgo (la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen.) y también factores protectores, que los estudios muestran como ausentes en los casos de violencia (modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar).

- El microsistema escolar. Aquí hemos de prestar una atención preferente al *bullying* (de *bull*, matón) un fenómeno habitual en la cultura escolar y, por desgracia, cada vez más presente. Se da con mayor frecuencia en chicos y en la adolescencia temprana (entre 11 y los 13 años). Respecto al comportamiento de personas y del contexto escolar ante casos de violencia entre iguales los estudios muestran que:

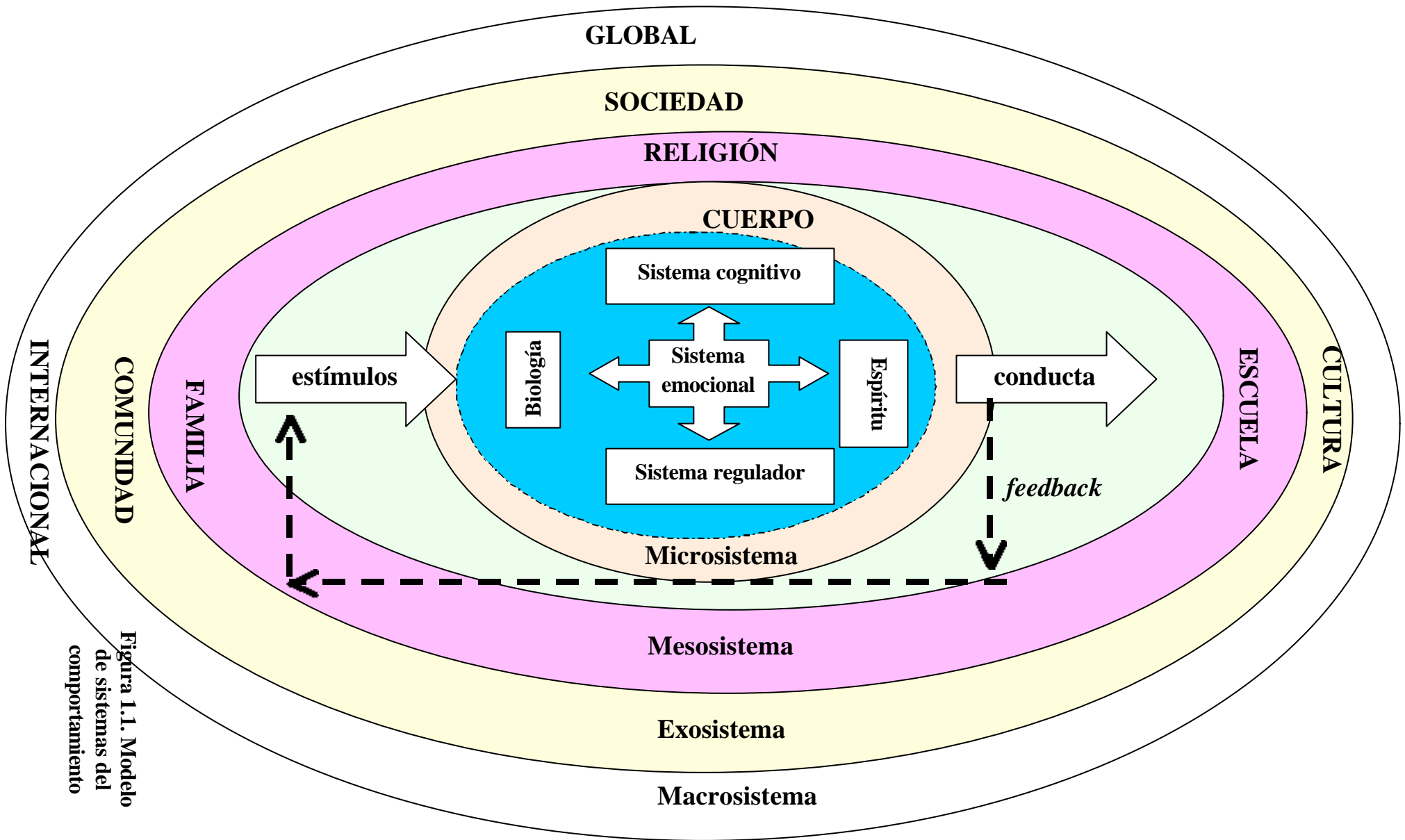


Figura 1.1. Modelo de sistemas del comportamiento

- Los compañeros y compañeras suelen actuar como meros observadores/as.
  - El profesorado suele atribuir esos problemas a causas personales y familiares del alumnado que están fuera de su control, y por tanto no interviene.
  - La víctima no suele encontrar ayuda en el profesorado ante las agresiones.
  - La escuela tradicional no responde ante este problema constituyendo esta situación un factor de riesgo (*conspiración de silencio*) y da un tratamiento inadecuado a la diversidad étnica (*acoso racista*: humillaciones generalmente verbales, asociadas a dicha diversidad) así como a las situaciones de humillación y exclusión.
  - El profesorado también se considera tanto víctima directa de la violencia (en torno el 10%), como indirecta por el incremento de comportamientos disruptivos en el aula.
  - Una de las condiciones de riesgo de violencia entre escolares es el currículum oculto. Es decir, los valores que los sistemas educativos tratan explícitamente de transmitir a las futuras generaciones entran en contradicción con lo que se tolera en la realidad de la vida cotidiana de los centros.
- El microsistema familiar. Una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar.
- Las características de este sistema que incrementan el riesgo de ejercer la violencia: ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, escasa disponibilidad para atender al niño, fuertes dificultades paternas para enseñarle a respetar límites utilizando de forma combinada métodos permisivos y coercitivos autoritarios y, en muchas ocasiones, el castigo físico.
  - Haber estado expuesto a maltrato en la infancia es una de las causas principales de la conducta de maltrato en la edad adulta.
  - El nivel de estrés que experimentan los padres, particularmente si excede su capacidad para afrontarlo puede incrementar la violencia en el entorno

familiar. Las condiciones de extrema pobreza y sus consecuencias higiénicas y en la calidad de vida pueden actuar de agente estresante.

- El microsistema del ocio. Los pocos estudios que hay al respecto parecen señalar que la violencia en estos contextos está fuertemente influida por la presión del grupo y controlada por normas y creencias que la justifican. Los grupos violentos suelen estar compuestos por jóvenes que han abandonado la escuela de forma prematura sin empleo, fanáticos y con tendencia a culpabilizar a los demás de su conducta violenta. (Zani y Kirchler, 1991, citado en Díaz Aguado 2004).
- El mesosistema. La relación entre microsistemas
  - Relación entre la escuela y la familia. El aislamiento de la familia de otros sistemas sociales aparece como factor de riesgo de violencia.
  - La cantidad y calidad del apoyo social del que una familia dispone representa una de las principales condiciones que disminuyen el riesgo de violencia.

"De acuerdo al principio básico planteado por el enfoque ecológico, una importante línea de actuación para mejorar la eficacia de la educación en la prevención de la violencia es *estimular una comunicación positiva entre la escuela y la familia*, comunicación que resulta especialmente necesaria para los niños con más dificultades de adaptación al sistema escolar y/o con más riesgo de violencia." (Díaz Aguado 2004, volumen 2, pág. 46.)

- Exosistema. El papel de los medios de comunicación. Los medios de comunicación juegan un papel crucial que puede ser negativo, presentando modelos sociales inaceptables o difunden valores incompatibles con un comportamiento no violento, o positivo, cuando su enorme potencial se utiliza para prevenir la violencia. Un reciente estudio ha puesto de relieve el protagonismo creciente de los medios de comunicación y, en particular, de la publicidad en la transmisión y el reforzamiento de los comportamientos y valores sociales (Sánchez Prado, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2004).
- El macrosistema social. Creencias y actitudes presentes en nuestra sociedad que contribuyen a la violencia

## 2.1. BIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES Y DE LA VIOLENCIA

Comparar el cerebro humano con un ordenador es un recurso pedagógico cuyo merecido éxito se debe a su capacidad para hacer comprensible el complejo mundo cerebral. Ha sido utilizado desde diversas perspectivas científicas y parcelas del saber, siendo una de las más recientes la elaborada por el profesor Jáuregui (2000, p.302) que, aplicando la metáfora al mundo emocional, se expresa así:

«El cerebro, con toda su compleja maquinaria somática, es un ordenador programado con programas somáticos y biosociales (bionaturales y bioculturales) desde los que envía mensajes y órdenes emocionales al sujeto que éste no puede eludir. Tiene, en riguroso monopolio otorgado por el plan genético, dos llaves: la de activación y desactivación del estado de conciencia –sueño, coma, muerte- y la llave de la activación / desactivación del sistema emocional».

Los ordenadores tienen una estructura física, *hardware*, que admite programas, *software*. Como es bien sabido, ningún ordenador funciona sin un sistema operativo que realiza unas funciones básicas, pero tiene sus limitaciones, admite unos programas pero no otros. En la posibilidad de aceptar programas con diversas funciones radica la auténtica potencialidad del sistema operativo y, en definitiva, de un ordenador. Lo cierto es que sin la posibilidad de introducir nuevos programas la utilidad del ordenador quedaría muy reducida. Su rendimiento óptimo se logra cuando *hardware* y *software* son completamente compatibles.

Este ordenador cerebral tiene, como cualquier otro, un *hardware*, la parte física, los circuitos, etc., y admite un *software*. El *hardware* cerebral lo constituyen las estructuras neuroanatómicas cuya unidad básica es la neurona. Las neuronas se relacionan unas con otras mediante sus axones y dendritas formando circuitos, y se agrupan constituyendo núcleos con funciones especializadas, como el núcleo amigdalino de especial relevancia en el tema que nos ocupa y que veremos más adelante. Uno de esos circuitos, el que aquí nos interesa, estaría especializado en la vida emocional. El sistema operativo de este ordenador -que quizás sea a lo que se refiere Jáuregui cuando habla de programas bionaturales- viene preinstalado por el plan genético y admite ciertos programas y no otros.

Los programas bioculturales son diseñados -de forma más o menos intencional o consciente- por las diversas sociedades humanas donde nace, crece y se socializa cada ser humano. Estos programas pueden ser más o menos compatibles con el sistema operativo bionatural y, dependiendo de ello, arraigarán con mayor o menor éxito en el cerebro humano. Como los programadores informáticos, que

tienen que esforzarse en presentar versiones compatibles con el sistema operativo del ordenador, los educadores deberíamos hacerlo para diseñar programas educativos que sean lo más compatibles con el sistema bionatural que lleva preinstalado nuestro ordenador cerebral.

Quizás ésta sea la diferencia más notable con lo que sucede en el mundo de la informática donde existe una separación insalvable entre *hardware* y *software*. En el ser humano la influencia ambiental, la utilización o implantación de ciertos programas bioculturales, acaba modificando el *hardware*, la estructura física del ordenador cerebral. Lo cultural-ambiental acaba modificando lo biológico-genético. Jáuregui señala que todos los sistemas somáticos o culturales funcionan en la medida en que se hacen biológicos, cuando el ordenador cerebral graba y hace suyos, los códigos de dichos programa. Con palabras de Sanmartín (2004, p 23):

«las experiencias de cada individuo a lo largo de su historia personal pueden configurar su propia biología: *moldean su cerebro* haciendo que algunos circuitos neuronales se construyan *ex novo* o potenciando otros ya existentes (Mora 2002). De este modo, biología y ambiente se funden de forma prácticamente indisoluble en el ser humano».

La trascendencia de estos recientes hallazgos de la neurociencia creemos que no escapan a nadie. Si las experiencias vitales pueden modificar la estructura cerebral, el ambiente, la cultura y la educación también pueden hacerlo, siempre que desde estos ámbitos propongamos experiencias vitales que reúnan las características o cumplan las condiciones de un programa biocultural compatible con el sistema operativo bionatural que viene preinstalado genéticamente en nuestro cerebro. Es muy conveniente, por tanto, conocer los mecanismos subyacentes y el sustrato biológico de las emociones y de la agresividad para poder crear programas bioculturales cada vez más compatibles con el mismo para, así, sacar el máximo rendimiento a nuestro ordenador cerebral.

### **Métodos científicos utilizados en el estudio de la neurobiología emocional**

Muchos son los avances en el conocimiento de los correlatos biológicos de la vida emocional. Como señala Davidson, neurocientífico brillante y prolífico, a cuyos trabajos en solitario o con colaboradores nos referiremos con frecuencia en este capítulo (Davidson, 2003 y 2004; Davidson, Irwin, 1999; Davidson, Putnam, Larson, 2000; Davidson, Sutton, 1995), se han producido notables avances en este campo a la hora de:



- Precisar las áreas del cerebro implicadas en el proceso emocional: los circuitos neurobiológicos.
- Desarrollar métodos neurocientíficos para estudiar las emociones como la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) y la Resonancia Funcional Magnética con Imágenes (RMIf).
- Extraer conclusiones de las recientes investigaciones sobre neuroanatomía funcional de los procesos afectivos humanos.

Pero aún queda mucho camino por recorrer y los primeros hallazgos plantean nuevas dudas y son terreno abonado para el debate entre investigadores.

Las primeras discrepancias se plantean en los diferentes métodos científicos utilizados para aproximarse al estudio de las emociones. Joseph LeDoux (1999) defiende la investigación con animales. La mayor parte de las investigaciones sobre procesos emocionales se han realizado con roedores que tienen un córtex cerebral relativamente reducido. Davidson, señala, sin embargo, que el papel de diferentes zonas del córtex prefrontal CPF es crucial en diferentes aspectos de las emociones, como se ha visto con nuevas técnicas de neuroimágenes, que han permitido estudiar los circuitos neurológicos de las emociones con una precisión sin precedentes.

La Tomografía por Emisión de Positrones (PET) es un procedimiento que permite el examen del corazón, cerebro y otros órganos. Las imágenes de PET muestran el funcionamiento químico de determinado órgano o tejido, a diferencia de los rayos X u otras técnicas que sólo ofrecen imágenes de las estructuras corporales.

Los paradigmas científicos para el estudio de las emociones con estas técnicas son:

- 1.- Estudio de personas con lesiones en áreas específicas del cerebro.
- 2.- Aplicar estímulos para evocar la activación de áreas cerebrales lesionadas y observar si se produce o no activación tras su aplicación.
- 3.- Estudio de personas con otros trastornos, como la esquizofrenia, o trastornos de ansiedad de diversos tipos como: fobias, trastorno obsesivo compulsivo, y trastorno de ansiedad generalizada. Por ejemplo, exponerles a estímulos provocadores de ansiedad y observar el funcionamiento del cerebro.

## Consideraciones generales sobre la biología de las emociones

Para LeDoux (1999) las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso y la palabra “emoción” sería sólo una etiqueta, una manera de referirse a aspectos del cerebro y la mente. No obstante, las emociones, como nos recuerda Davidson, no están en la cabeza exclusivamente, y el cerebro no es el único órgano implicado en las mismas. Es más acertado reconocer que involucran a todo el cuerpo: vísceras, estructuras somáticas periféricas, etc. Ambos autores coinciden en señalar que en el proceso emocional el cerebro no funciona independientemente del cuerpo y que la respuesta del cuerpo es una parte integral de todo el proceso.

LeDoux considera que no hay un único mecanismo cerebral dedicado a esta imaginaria función, sino que las diferentes clases de emociones están controladas por mecanismos neurológicos específicos. Davidson, por su parte, sostiene que es un grave error concluir que existen localizaciones cerebrales específicas para las distintas emociones y diferentes rutas para la activación de cada emoción básica. Tampoco cree que una vez activadas se ponga en marcha un circuito de respuestas cerebrales específico para cada emoción básica. Más bien al contrario, sostiene que la vivencia emocional activa múltiples procesos con distintos subcomponentes y pone en marcha diferentes circuitos que están interconectados entre sí. Sería, por tanto, más apropiado hablar de redes de circuitos más que de vías simples y bien diferenciadas para cada emoción.

### Relaciones entre emoción y cognición

La tesis de LeDoux es que las emociones y los actos de cognición son funciones mentales bien diferenciadas, creadas por mecanismos cerebrales independientes y complementarios.

Estas afirmaciones son las que llevaron a Goleman (1996), a quien debemos la popularización del concepto de *inteligencia emocional* y la difusión de todos los hallazgos científicos relacionados con el mundo de las emociones, a hablar de la existencia de dos mentes, una que piensa y otra que siente. Lazarus califica como *tontería* esta afirmación y tacha de imprudente a Goleman por difundirla. Para Lazarus (2000, p.111):

«Sólo tenemos una mente, y ésta contiene tanto el pensamiento como el sentimiento. La pasión y la razón se combinan en nuestra mente. Sólo cuando estamos en guerra con nosotros mismos divergen ambas, pero en este caso nos referimos a un estado patológico y no a uno sano. Ambas son

partes de un todo, embebido cada subsistema en un sistema mayor integrado. No hay nada más humano que nuestra razón y nuestras emociones.»

Las emociones tienen una innmerceda fama de irracionales. Lazarus, se opone al estereotipo que contrapone emoción frente a razón, y sostiene que las emociones no sólo no son irracionales sino el producto de la razón porque derivan del modo en que valoramos lo que está sucediendo en nuestras vidas. Las emociones reflejan lo que pensamos. Si algo falla no son las emociones, sino el planteamiento racional que subyace a las mismas. Las causas más comunes de estos juicios erróneos serían:

- Los trastornos que suponen daño cerebral, como la senilidad, la psicosis, y el retraso mental.
- La falta de conocimiento sobre la situación en que nos encontramos en riesgo personal.
- No prestar atención los aspectos fundamentales de nuestras relaciones sociales. Análisis desenfocado de la situación que nos lleve a supuestos erróneos sobre qué es importante y qué no lo es.
- Cuando somos incapaces de enfrentar una realidad dolorosa. El mecanismo defensivo de la negación nos lleva a juicios erróneos y a experimentar emociones consonantes con esos juicios y actuar de forma inapropiada.
- La ambigüedad inherente a las situaciones en que nos vemos inmersos nos lleva a interpretaciones equivocadas de la realidad. Esta ambigüedad es más patente en las relaciones interpersonales. La inadecuada información conduce a malentendidos y análisis poco acertados de la situación con sus correspondientes correlatos emocionales desajustados.

Davidson coincide con LeDoux en destacar la importancia del córtex prefrontal (CPF) que, además, considera de vital importancia tanto en la regulación emocional como para determinar el estilo emocional o afectivo; pero discrepa con la idea de que emoción y cognición utilicen circuitos neuronales separados e independientes. Opina, más bien al contrario, que los circuitos implicados en el procesamiento afectivo y cognitivo se solapan (son compartidos). Desde esta perspectiva -que aporta una base neurocientífica a la postura de Lazarus- no se hace una separación tan radical entre pensamiento y emoción. Se trataría, mejor, de dos caras de una misma moneda.

## Cerebro lugar de encuentro de emociones, sentimientos y conciencia

Freud describió la conciencia como la punta del iceberg mental. Pero, cuando hablamos de inconsciente no nos referimos al inconsciente dinámico del psicoanálisis sino al inconsciente cognitivo, que LeDoux define como «*los procesos rutinarios de la mente que no requieren de la intervención de la conciencia*». La vida sería, sencillamente, inviable sin subrutinas fisiológicas, que funcionen de forma autónoma, sin control consciente (de forma involuntaria respiramos y se produce la digestión de los alimentos, etc.)

Parece, pues, haber un acuerdo general en que una parte importante de los procesos implicados en nuestras emociones son de naturaleza no-conciente. Las causas y los procesos reguladores de las emociones se dan de forma automática y residen en mecanismos subyacentes inconscientes. Las emociones serían la consecuencia o efecto de dichos mecanismos. No necesitamos los sentimientos conscientes para explicar lo que llamamos conducta emocional.

No obstante, en la literatura científica encontramos concepciones que identifican emociones y sentimientos conscientes. Para entender las consideraciones precedentes hemos de recordar -como hace Castilla del Pino (2000)- que en la literatura científica anglosajona, el concepto de emoción se hace sinónimo de sentimiento, pero se habla de emoción (*emotion*) para referirse a las modificaciones o alteraciones fisiológicas; mientras que se habla de sentimiento (*feeling*) para describir la experiencia -consciente- de las mismas.

LeDoux escribe que los sentimientos sólo pueden producirse cuando un mecanismo de supervivencia está presente en un cerebro que tiene la capacidad de conciencia y cuando un *sujeto* se percató de la actividad que está teniendo lugar de forma inconsciente. Así, la capacidad de tener sentimientos estaría directamente relacionada con la capacidad del *yo* para tener conocimiento consciente y de su relación con el resto del mundo. El concepto de conciencia lleva al concepto de *sujeto* o a la idea de un *yo*, y se localiza en el cerebro. Sólo un sujeto siente (siente luego existe), y el cerebro tiene la llave para que así sea. Según Jáuregui (2000, p.28) «Sentimientos, ideas, sensaciones, lo que llamamos yo y tu -el sujeto- y el cerebro están íntimamente conectados y entrelazados», y ese cerebro, esa máquina biológica, ese ordenador programado y programable, tiene el poder de hacernos consciente o no y de hacernos sentir o no.

Castilla del Pino subraya, asimismo, la importancia del sistema nervioso central como mediador de la relación entre el sujeto y el entorno, pero habla de múltiples *yoes*. El sujeto utiliza las funciones de dicho sistema para relacionarse

con el mundo y se sirve de ellas para construir un modelo de *yo* adecuado para cada situación.

En el sistema nervioso central y, especialmente, en el cerebro residen las facultades más nobles del ser humano, la conciencia, las emociones y sentimientos, junto a las facultades cognitivas que van a tener una influencia decisiva en todo el proceso emocional. Pero ¿qué estructuras concretas participan en la regulación de la vida emocional?

## Neuroanatomía de las emociones

Las emociones activan estructuras tanto cerebrales subcorticales como corticales. Hay quienes sostienen, por el contrario, que únicamente utilizan estructuras subcorticales, para situar en la corteza los mecanismos responsables de la cognición para consagrar la separación entre emoción de cognición.

Lo que sí parece claro es que existe un creciente cuerpo de conocimientos que demuestran que tenemos dos sistemas fundamentales que subyacen al acercamiento y la evitación, y que están relacionadas con la emoción y la motivación, y con los llamados sentimientos positivos o negativos.

El sistema de acercamiento facilita la conducta apetitiva y genera determinado tipos de emociones positivas que son de acercamiento. Es decir, aquellas emociones que un organismo experimenta cuando se acerca a una meta deseada.

El sistema de evitación - huída proporciona una estimulación aversiva al organismo y/o organiza respuestas apropiadas ante situaciones amenazantes. Este sistema genera, asimismo, emociones negativas relacionadas con la evitación tales como disgusto y miedo.

**Tabla 1.1. Sistemas neurofuncionales fundamentales**

1.Sistema de aproximación. Facilita las conductas apetitivas: – Movimiento hacia una meta u objetivo.
2. Sistema de alejamiento / huída. Facilita retirarse o apartarse de los estímulos aversivos. – Sentimientos negativos: miedo o asco.

## **Estructuras neurológicas implicadas en la vida emocional y función que desempeñan**

En el TRONCO DEL ENCÉFALO formado por el mesencéfalo, la protuberancia y el bulbo raquídeo, se encuentran las siguientes estructuras:

- Los núcleos del rafe -localizados en la en protuberancia y en el mesencéfalo- segregan serotonina que inhibe la excitación cerebral.
- *El locus coeruleus* -localizado en la protuberancia- que segrega noradrenalina, excita y estimula el cerebro.
- La sustancia gris periacueductal -ubicada en el mesencéfalo- controla diversas conductas como la de lucha o quedarse inmobilizado en situaciones de peligro.

## **SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO**

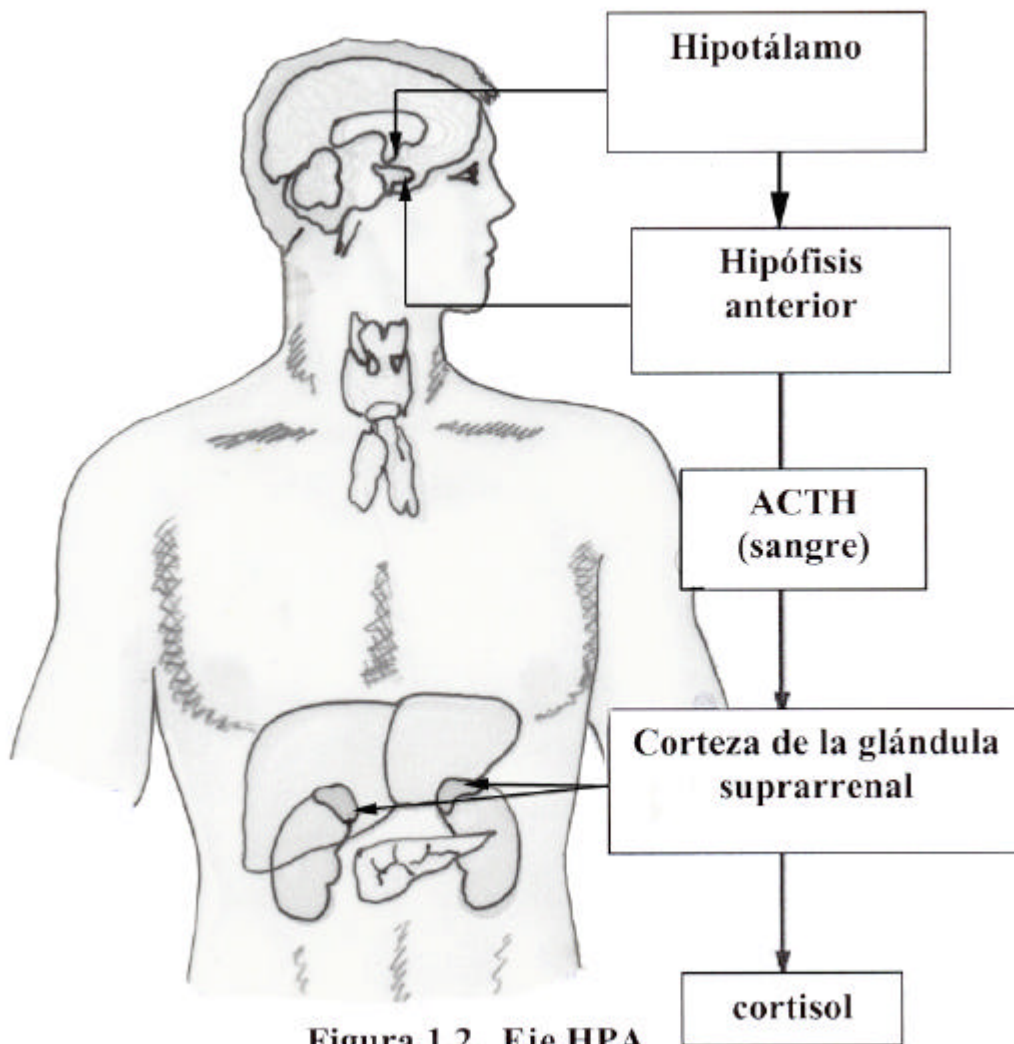
- El simpático que incrementa la actividad fisiológica, consume energía y prepara para la acción, sea para la lucha o para la huida.
- El parasimpático que reduce actividad fisiológica ahorrando energía. Promueve un estado de relajación o reposo.

**CUERPO ESTRIADO (CE):** que incluye los núcleos caudado y putamen y *accumbens*. Su activación se relaciona con emociones positivas siendo una zona rica en neuronas dopaminérgicas.

**TÁLAMO.** Unidad básica del procesamiento y distribución de *inputs* sensoriales.

## **HIPOTÁLAMO**

- Realiza funciones mediadoras entre diversas zonas del encéfalo y el SNA.
- Regula el sistema hormonal.
- Estructura esencial del eje del estrés (HPA: Hipotálamo – Pituitaria o hipófisis – glándula Adrenal) (ver figura 1.2).

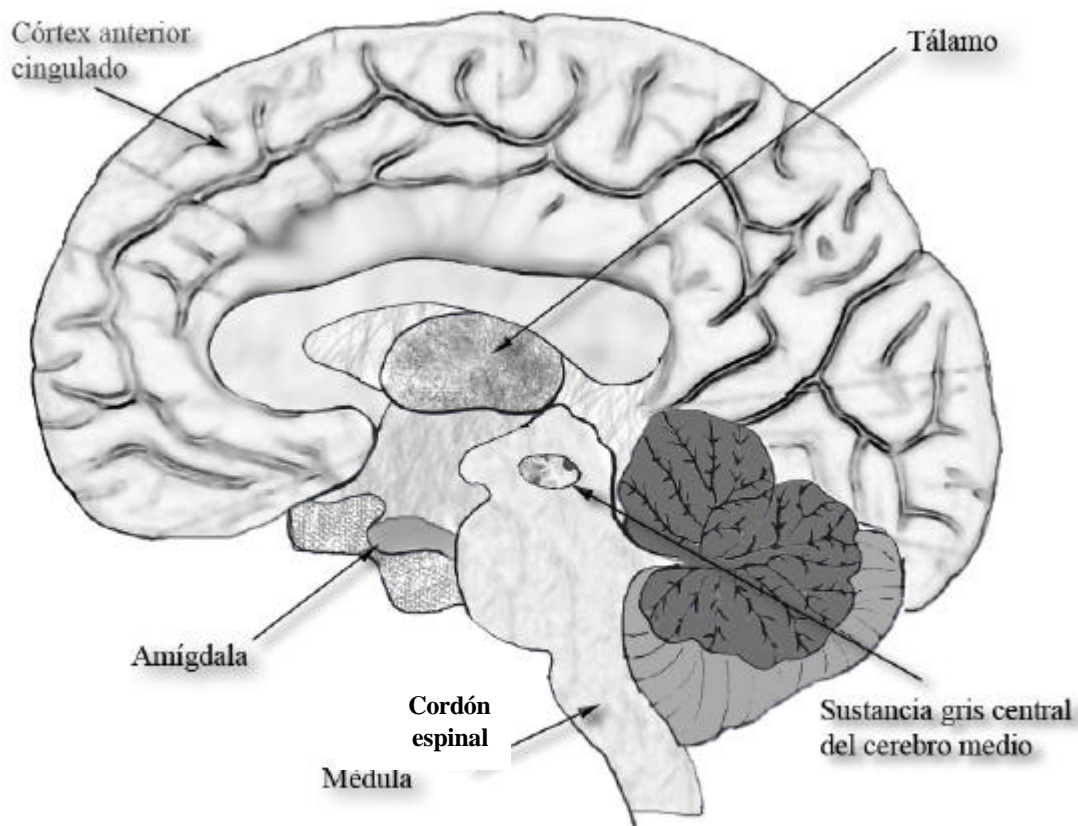


**Figura 1.2. Eje HPA**

**AMÍGDALA O NÚCLEO AMIGDALINO.** Núcleo neurálgico vertebrador de la conducta emocional. Se considera la unidad central de mando (ver figuras 1.3 y 1.4).

**CÓRTEX ANTERIOR CINGULADO (CAC).** Juega un papel importante como mediador de los efectos atencionales de la activación emocional (ver figuras 1.3 y 1.4).

**CÓRTEX INSULAR (CI).** Juega un papel importante en la representación visceral. Probablemente se activa en el proceso emocional, debido a los cambios autonómicos típicos de las emociones.



**Figura 1.3. Estructuras neuroanatómicas de la vida emocional**

**CORTEZA CEREBRAL PREFRONTAL (CPF).** Ligada a las capacidades más nobles del ser humano; reflexión y toma de conciencia de las emociones (sentimientos) (ver figura 1.4):

- Dorsolateral. Donde se localiza la memoria a corto plazo, y permite elegir entre varias opciones y aprender de los propios errores.
- Orbitofrontal (COF). Capaz de llevar a la práctica la opción elegida.
- Ventromedial. Da sentido a las percepciones y atribuye significado emocional a nuestras acciones. Personas con lesiones bilaterales en esta zona son incapaces de anticipar consecuencias futuras -sean positivas o negativas- de



sus acciones... y no muestran actividad electrodermal anticipatoria cuando confrontan una decisión que comporta riesgo.

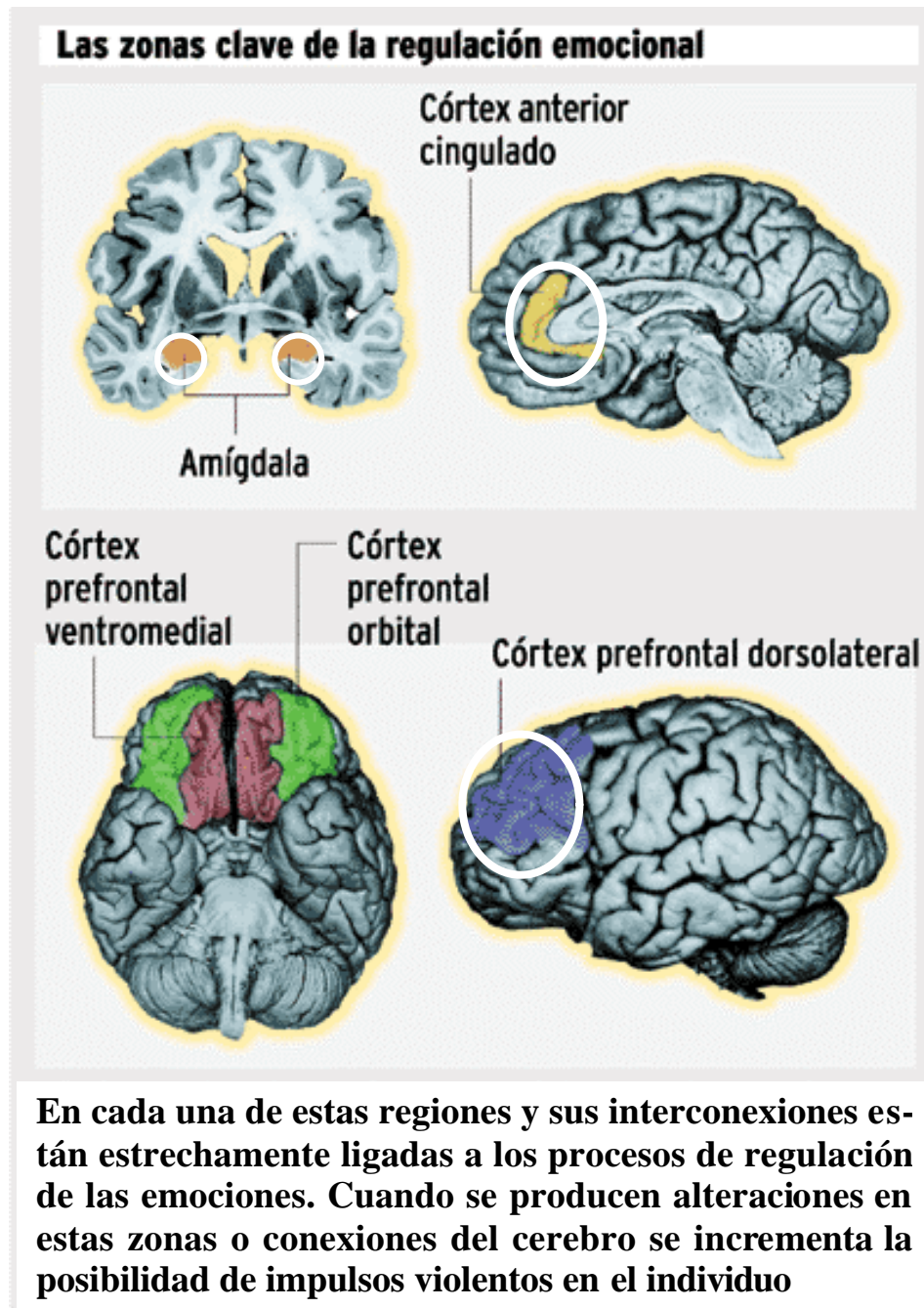
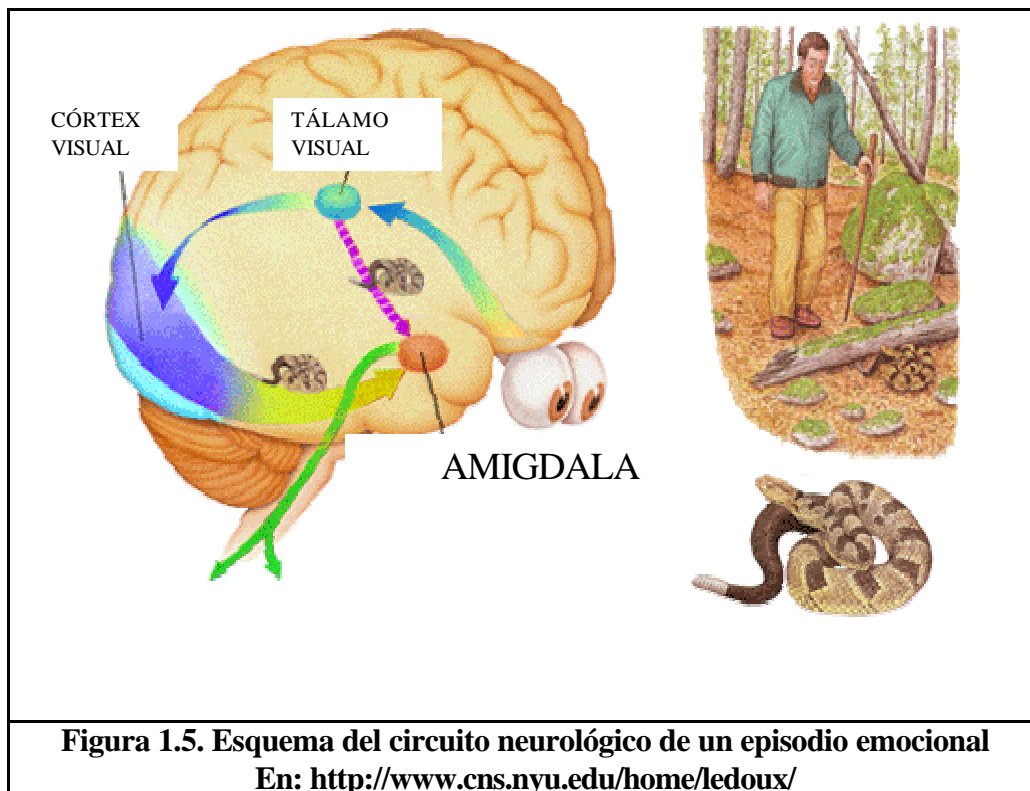


Figura 1.4. Zonas clave de la regulación emocional

## Secuencia de un episodio emocional (Figura 1.5)

- Percepción del estímulo sensorial externo.
- Llegada de la señal al tálamo.
- Vía corta, más rápida: llega el estímulo a la amígdala.
- Activación hipotalámica.
- Respuesta autonómica.
- Activación del eje neurohormonal, eje del estrés. Secreción de cortisol, etc.
- Vía larga, más lenta: llega la señal al córtex visual occipital. Soy consciente del estímulo.
- Las emociones llegan a la corteza prefrontal ventromedial que avisa del peligro, en la zona dorsolateral se planifican las estrategias de afrontamiento, y la zona orbitofrontal se encarga de ejecutar el plan establecido. Es la zona que tiende a asumir el control de la situación emocional.



## **Regulación emocional**

Davidson y colaboradores entienden por regulación emocional aquellos procesos que amplifican, atenúan o mantienen una emoción. Los circuitos neurales de la regulación emocional lo forman diferentes regiones interconectadas: córtex prefrontal, amígdala (o núcleo amigdalino), hipocampo, hipotálamo, cuerpo estriado, córtex anterior cingulado y córtex insular entre otras estructuras.

Los dos componentes centrales: el córtex prefrontal y la amígdala. Mas detalladamente, el córtex orbitofrontal y las estructuras con que se interconecta (incluyendo otros territorios prefrontales, el córtex anterior cingulado y la amígdala) conformarían los elementos centrales del circuito de la regulación emocional.

El córtex prefrontal es una parte importante del circuito que implementa tanto las emociones positivas como negativas. Como hemos visto, hay diferencias funcionales importantes entre el CPF del hemisferio derecho y del izquierdo así como entre las tres regiones del mismo: orbitofrontal, dorsolateral y ventromedial.

## **Estilos afectivos**

Estilo afectivo se refiere a las diferencias consistentes entre individuos en cuanto a sus parámetros básicos de reactividad y regulación emocional. Como ya hemos comentado, muchos de esos procesos reguladores son inconscientes y no pueden detectarse mediante autoinformes. De ahí la enorme importancia de las aportaciones de estos estudios con técnicas de neuroimagen.

Estudios de pacientes con lesiones cerebrales han demostrado que el córtex prefrontal (CPF) es una parte importante del circuito de las emociones. Se han encontrado diferencias funcionales entre el CPF del hemisferio derecho y el izquierdo. Las diferencias se pueden resumir en la tabla 1.2.

Regresando a la metáfora del ordenador podemos aceptar que, de la misma manera que los ordenadores y sistemas operativos se diferencian, también existan diferencias biológicas -estructurales y funcionales- entre individuos, tanto en su constitución psicofísica como en las versiones del sistema operativo bionatural genético con el que nacemos.

**Tabla 1.2. Resumen de las características funcionales de las regiones del córtex prefrontal (CPF)**

<b>Córtex prefrontal DERECHO</b>	<b>Córtex prefrontal IZQUIERDO</b>
Las lesiones en esta zona no se asocian con síntomas depresivos.	Mayor presencia de síntomas depresivos en pacientes con lesiones en esta zona.
Mayor activación electrofisiológica en esta zona en las emociones negativas.	Se ha detectado una mayor activación electrofisiológica en esta zona en emociones positivas.
Se incrementa la tasa metabólica de la glucosa en esta zona al exponer al sujeto experimentalmente a emociones negativas mediante un vídeo.	Se incrementa la tasa metabólica de la glucosa en esta zona al exponer al sujeto experimentalmente a emociones positivas.

Hoy sabemos que las diferencias biológicas entre las personas no se deben a causas exclusivamente hereditarias. Lo biológico y lo cultural están íntimamente entrelazados, como señala Davidson (2001):

«La influencia de las experiencias vitales en el modelamiento de los circuitos cerebrales que subyacen en las emociones es muy potente. La arquitectura neural proporciona un camino final común o compartido por medio del cual la cultura, los factores sociales y genéticos actúan juntos.»

### **Biología de la agresividad**

Davidson y colaboradores sostienen la teoría de que la agresividad impulsiva puede ser el resultado de un fracaso en la regulación emocional. Las personas normales son capaces de regular sus emociones negativas y de aprovechar el efecto restrictivo de determinadas señales vocales o faciales de ira o miedo del entorno, que también contribuyen a favorecer la regulación. Sugieren, asimismo, que los individuos predispuestos a la agresión y la violencia presentan anomalías en los circuitos centrales responsables de estas estrategias conductuales adaptativas (Figura 1.3). Así, anomalías funcionales o estructurales en una o más de estas regiones o en las interconexiones entre ellas pueden incrementar la propensión a conductas agresivas.

Sería muy interesante demostrar, sin sombra de duda, que la agresividad impulsiva y la violencia reflejan anomalías en el circuito de regulación cerebral, al margen de cual sea su causa última. En todo caso, como hemos señalado ante-

riormente, existen numerosos factores que influyen en la estructura y función de este circuito que como hoy sabemos, resulta dramáticamente modelado por las experiencias psicosociales tempranas. Así nos volvemos a encontrar con la tesis, sólida y universalmente aceptada, de la íntima relación entre factores genéticos y ambientales.

Podemos concluir con Sanmartín (2004) que la agresividad es un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador, mientras que la violencia sería la agresividad fuera de control. Un descontrol que se traduce en una agresividad hipertrofiada. Este profesor sostiene una postura interaccionista para explicar el origen de la violencia: ni todo sería ambiente, ni todo genética. La violencia la entiende como una alteración de la agresividad natural, la alteración de un instinto, que se produce por diversas causas. Al revisar los datos de estudios recientes se constata que la influencia directa de los factores biológicos no supera el 20% de los casos de violencia. El 80% restante tiene su origen en factores ambientales.

Una intervención educativa adecuada, si reúne determinadas características, puede tener efectos beneficiosos sobre nuestro sistema de regulación emocional, y servir para potenciar sus circuitos y consolidar vías neuronales de resolución de las situaciones emocionales. Conviene pensar en la conjunción entre lo cognitivo y lo emocional para contribuir a la formación integral de las personas.

## **2.2. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Siguiendo la terminología del *informe de la UNESCO* (1996), también llamado *Delors*, los sistemas educativos tienen cuatro tareas fundamentales:

- Enseñar a conocer y a comprender contenidos científicos y culturales.
- Enseñar a hacer cosas para aportar a la sociedad en forma de trabajo.
- Enseñar a convivir y a trabajar en proyectos comunes.
- Enseñar a ser, es decir, buscar el desarrollo máximo posible de la persona, implementar una educación integral.

Nuestro programa se dirige básicamente al desarrollo de estos dos últimos objetivos.

La propuesta de intervención se sustenta en el modelo de programas y el marco institucional dentro del cual se enmarca el programa es el plan de acción tutorial. Pasamos a describir en qué consiste una intervención por programas y qué entendemos por plan de acción tutorial.

## **Modelos de orientación**

Los modelos de orientación deberían cumplir dos funciones principales:

- A) Sugerir procesos y procedimientos concretos de actuación en el aula, cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica.
- B) Sugerir líneas de investigación en cuanto a validar la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.

Dentro de los modelos de orientación, nuestro programa se enmarca en el modelo de programas, cuyas características pasamos a desarrollar.

## **Modelo de programas**

Surge el modelo de programas como superación del modelo de servicios. Desde la década de los 70, numerosos trabajos han venido denunciando la insuficiencia del modelo de servicios. Concretamente Herr (1979) a la hora de analizar las tendencias presentes y futuras de la orientación pone de manifiesto la necesidad de intervenir por programas y que cualquier organización, servicio, etc., que se adopte debe ser la consecuencia del programa que se pretende llevar a cabo.

El modelo de programas se estructura en las siguientes fases principales:

- Análisis del contexto para detectar necesidades.
- Formular objetivos.
- Planificar actividades.
- Realizar actividades.
- Evaluación del programa.

Algunas de las ventajas del modelo de programas frente al modelo de servicios son (Álvarez González, 1995):

- a) Se pone el énfasis en la prevención y el desarrollo.
- b) Permite el cambio de rol del orientador/a, considerándole como un educador/a más del equipo docente.

**Tabla 1.3. Aspectos diferenciales del modelo de servicios frente al modelo de programas**

<b>Modelo de Servicios</b>	<b>Modelo de Programas</b>
La iniciativa de pedir ayuda es del cliente.	Se desarrolla en función de las necesidades detectadas (del alumnado, centro, servicio, institución).
Actúa por funciones que se marcan desde arriba.	Actúa por objetivos a lo largo de un <i>continuum</i> temporal.
Servicios centrados en las necesidades explicitadas por los clientes.	Se centran en las necesidades de un colectivo.
Actúan sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera.	Actúan sobre el contexto.
Se centran en el especialista.	Implicación de todos los agentes educativos.
Carácter terapéutico.	Carácter preventivo y de desarrollo.
Carácter reactivo.	Carácter proactivo.
Dirigido a núcleos parciales de la población.	Dirigido a todos los usuarios.

- c) Estimula el trabajo en equipo.
- d) Operativiza los recursos.
- e) Promueve la participación activa de los sujetos.
- f) Facilita la auto-orientación y la auto-evaluación.
- g) Abre el centro a la comunidad.
- h) Se establecen relaciones con los agentes y empresarios/as de la comunidad.
- i) Se aproxima a la realidad a través de experiencias y simulaciones.
- j) Permite una evaluación y seguimiento de lo realizado.

Sólo mediante la intervención por programas es posible asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social y proporcionar un carácter educativo y social a la orientación. Al modelo de programas apoyado por un servicio en el centro (Departamento de Orientación), es lo que en otros trabajos (Álvarez González, 1995; Rodríguez Espinar y otros, 1993) han denominado modelo de servicios actuando por programas. Es el modelo que propone la LOGSE y que intenta superar las intervenciones orientadoras de tipo puntual e individual para dar paso a una concepción de la orientación como proceso y asistida por tres ni-

veles de intervención: Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Sector.

Este modelo mixto se basa en la implicación del profesorado tutor como responsable de la acción tutorial y orientadora de su grupo-clase, contando con la colaboración estrecha del orientador/a del centro en el análisis de necesidades y en el diseño y evaluación del programa. Este modelo intermedio entre el modelo de servicios y el de programas puede ser la alternativa para relanzar la acción tutorial y orientadora en los centros, donde el profesorado tutor se sentirá más apoyado y con la ayuda técnica necesaria para trabajar por programas de forma progresiva y escalonada.

### **Estrategias educativas de prevención de la violencia**

Díaz Aguado (2003 y 2004) ha señalado las condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia:

- Adaptar la educación a los actuales cambios sociales.
- Luchar contra la exclusión y desarrollar el sentido del propio proyecto.
- Superar el currículum oculto e incrementar la coherencia educativa.
- Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental.
- Prevención de la victimización.
- Romper la conspiración del silencio sobre la violencia y construir la tolerancia desde la escuela.
- Prevenir la violencia a través de los procedimientos de disciplina.
- Ayudar a romper con la reproducción intergeneracional del sexismo y la violencia.
- Enseñar a rechazar la violencia e insertar dicho rechazo en una perspectiva más amplia: el respeto los derechos humanos.
- Utilizar los medios de comunicación en la prevención de la violencia.
- Desarrollar la democracia participativa



- Incrementar la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad.
- El desarrollo de programas de prevención de la violencia a partir de la investigación-acción.

La misma autora (Díaz Aguado, 2004), señala que para prevenir la violencia conviene incluir en el currículo escolar contenidos específicos que ayuden a combatir los problemas que conducen a la misma, desarrollando los siguientes objetivos:

- Dar al alumnado más protagonismo en su propio aprendizaje, adecuando dicho papel a las características y tareas básicas de cada edad.
- Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar.
- Distribuir las oportunidades de protagonismo.
- Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos, superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista; afectivos, estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder; y de comportamiento, ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar la tensión sin recurrir a la violencia. Con ello se favorece la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad.
- Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia, incluyendo su estudio como materia de enseñanza-aprendizaje, de forma que se comprenda como un problema que afecta a todo el mundo y no sólo a sus víctimas más visibles, de naturaleza destructiva para todos los que con ella conviven y contra el cual se puede y se debe luchar; adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a la violencia ni ser su víctima.
- Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos.
- Superar las representaciones que conducen a la violencia, como el sexismo, el racismo y la xenofobia.
- Utilizar los medios de comunicación en la educación en valores.
- Desarrollar la democracia escolar.

- Potenciar la colaboración entre la escuela, la familia y el resto de la sociedad.

De los objetivos anteriormente expuestos se desprende que para enseñar a construir la no-violencia es imprescindible incorporar innovaciones educativas que, adecuadamente aplicadas sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollarla, y que son:

- Discusiones y debates entre compañeros / as en grupos heterogéneos sobre distintos tipos de conflictos (como los que se producen en el centro educativo, conflictos históricos o los que se reflejan en la prensa).
- Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo, en los que los alumnos y alumnas aprendan a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes.
- Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos.
- Experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Los cuatro procedimientos anteriormente mencionados suponen respecto a los métodos habitualmente más utilizados:

- Un significativo incremento del poder y responsabilidad que se da a los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje.
- Agrupaciones en equipos heterogéneos, en rendimiento, riesgo de violencia, nivel de integración en el colectivo de la clase, grupo étnico, género, etc., que ayudan a superar las segregaciones y exclusiones que de lo contrario se producen en la escuela, a través de las cuales se perpetúan las que existen en el resto de la sociedad y se priva a los individuos con riesgo de violencia de oportunidades necesarias para reducir dicho riesgo.

### **Intervención a través del plan de acción tutorial (PAT)**

Para Álvarez González (2001) probablemente la estrategia más apropiada para desarrollar actividades de educación emocional es a partir del PAT. Como parte activa del Sistema Educativo, consideramos que éste es el contexto más adecuado para la puesta en marcha de un programa de prevención de la violencia.

Cinco son los ejes vertebradores del PAT:

- Enseñar a pensar.
- Enseñar a decidir.
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a ser persona.
- Enseñar a comportarse.

La educación emocional nos permite desarrollar los tres últimos a través de los bloques de actividades de que consta nuestro programa. En el apartado contenidos del programa definiremos cada uno de estos conceptos y explicaremos la relación que existe entre ellos y la prevención de la violencia en el ámbito educativo.

### La educación emocional

Seguimos tanto las aportaciones de Daniel Goleman (1995, 1998, 2003) como las de otras destacadas aportaciones (Bisquerra, 2000; Álvarez González, 2001, Bautista y cols., 2002, Blasco Guiral y cols., 2002, Castañer, 1996, Lazarus, 2000, Güell Barceló, M., y Muñoz Redón, J., 2000 y 2003, Vallés Arándiga, 2003).

El término *inteligencia emocional* lo toma Goleman de Salovey y Mayer que lo definen como “habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra 2000, p. 144). Goleman (1998, p.430) adapta el concepto y define la *inteligencia emocional* como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Para Goleman son cinco los componentes de la *inteligencia emocional* (Tabla 1.4).

**Tabla 1.4. Los 5 componentes de la inteligencia emocional**

Autoconocimiento	Conocer las propias emociones
Autocontrol	Manejar las emociones
Automotivación	Motivarse a sí mismo
Empatía	Reconocer las emociones de los demás.
Habilidades sociales	Arte de establecer buenas relaciones con los demás.

Se entiende por Educación Emocional (Bisquerra, 2000, p. 243):

“Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.”

Los objetivos, contenidos y métodos de la Educación Emocional deberán ocupar un sitio cada vez más amplio y destacado en nuestro sistema educativo. La Educación Emocional puede contribuir al desarrollo integral de la persona combatiendo el *analfabetismo emocional* descrito por Goleman. Uno de los elementos de la inteligencia emocional es el autocontrol emocional que se ha definido como “la habilidad para controlar o reorientar los propios estados de ánimo perjudiciales y la tendencia a pensar antes de actuar, así como a reservarse los juicios”. Particularmente, el tema del control de la ira resulta de especial relevancia para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos.

### **Educación emocional y prevención de la violencia: eficacia de los programas**

En 1996, el *Center for the Study and Prevention of Violence (CSPV)*, de la universidad de Colorado, en colaboración con otros organismos (*Colorado Division of Criminal Justice, Centers for Disease Control and Prevention, and the Pennsylvania Commission on Crime and Delinquency*), diseñó y lanzó en el ámbito nacional una iniciativa de prevención de la violencia con el fin de identificar programas eficaces de prevención de la misma. Este proyecto llamado *Blueprints for Violence Prevention*, ha identificado 11 programas tanto de prevención como de intervención que satisfacen estrictos criterios científicos de eficacia (Tabla 1.5).

**Tabla 1.5. Programas de prevención de la violencia que satisfacen los criterios del CSPV (<http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/>)**

Midwestern Prevention Project (MPP)
Big Brothers Big Sisters of America (BBBS)
Functional Family Therapy (FFT)
Life Skills Training (LST)
Multisystemic Therapy (MST)
Nurse-Family Partnership (NFP)
Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC)
Bullying Prevention Program (BPP)
<b>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</b>
The Incredible Years: Parent, Teacher and Child Training Series (IYS)
Project Towards No Drug Abuse (Project TND)

El PATHS (*Promoting Alternative THinking Strategies*) es un programa de Educación Emocional y prevención de la violencia citado por Goleman (2003), que ha sido seleccionado entre más de 600 por satisfacer los rigurosos criterios de eficacia del CSPV (2005). Esos criterios son los siguientes:

- Existen evidencias de su efecto disuasorio en investigaciones realizadas con potentes y rigurosos diseños experimentales. El programa debe demostrar su eficacia para reducir la aparición, la prevalencia, o las tasas individuales de conductas violentas.
- Efectos duraderos. Debe quedar demostrado que el programa no sólo es eficaz sino que sus efectos se mantienen al menos un año tras su aplicación.
- Debe quedar demostrada su eficacia en una amplia variedad de contextos (urbano, suburbano, rural, etc.) y en diversas poblaciones (grupos de diferente nivel socioeconómico, raza, nivel cultural, etc).
- Factores adicionales:
  - a) Análisis de factores mediadores. Los programa deben presentar evidencias de que producen cambios tanto en los factores de riesgo como en los protectores que intervienen en la modificación de las conductas violentas.
  - b) Estudio de costes frente a beneficios. Los costes del programa han de ser razonables e inferiores, o no muy superiores, a los beneficios que se esperan de su aplicación.

El programa PATHS persigue promover competencias sociales y emocionales y reducir las agresiones y problemas de conducta en niños/as al tiempo que, simultáneamente, potencia el proceso educativo en la clase. Este programa mejora los factores protectores y reduce los de riesgo. Al comparar el grupo que recibía el programa con el de control se han encontrado aumentos significativos en las siguientes áreas (CSPV, 2005):

- Mejora del autocontrol.
- Mejora del reconocimiento y la comprensión de las emociones.
- Aumento de la capacidad para tolerar la frustración.

- Utilización de estrategias de resolución de conflictos más eficaces.
- Mejora de las habilidades de razonamiento y planificación.
- Disminución de los síntomas depresivos y ansiosos (según informes del profesorado).
- Disminución de conductas problemáticas (según informes del profesorado).
- Disminución de síntomas de tristeza y depresión (según informes del alumnado).
- Disminución de conductas problemáticas, incluyendo agresiones (según informes del alumnado).

Para Goleman (2003) los programas educativos eficaces se caracterizan por cinco rasgos:

- Centrarse en ayudar a los niños a calmarse.
- Contribuir a aumentar la conciencia de los estados emocionales de los demás.
- Necesidad de hablar de los sentimientos para resolver los problemas interpersonales.
- Desarrollar la capacidad de planificar anticipadamente el modo de evitar situaciones difíciles.
- Debe tener en cuenta los efectos de nuestra conducta en los demás (empatía y relación interpersonal).

Las cuatro ideas básicas que dichos programas eficaces deben transmitir a los niños son:

- Los sentimientos son señales (procedentes tanto del interior como del exterior) que nos proporcionan una información muy importante sobre uno mismo, o sobre los demás.

- Conviene diferenciar claramente los sentimientos de las conductas. Todos los sentimientos son naturales y no hay nada malo en ellos... el problema está en la conducta.
- Antes de pensar conviene calmarse.
- Regla de "oro": "trata a los demás como quieras que ellos te traten a ti".

Siendo consecuentes con el modelo bioecológico somos conscientes de que la aplicación, por perfecta y exitosa que sea, de nuestro programa educativo o de cualquier otro, nunca bastará por sí sola para resolver el problema de la violencia escolar en particular ni social en general. En cualquier caso, como aspiramos a que sea eficaz, ofrecemos más adelante unas recomendaciones metodológicas y de evaluación que sirvan de guía para su aplicación en condiciones idóneas.

### 2.3. LA VIOLENCIA Y SUS CAUSAS<sup>1</sup>

Se suele leer en los escritos teóricos sobre la violencia que ésta tiene múltiples causas. Se argumenta que el problema es complejo, y que cada situación de violencia tiene sus peculiaridades. No negamos estos argumentos, y sin duda cada situación de violencia se da en unas circunstancias en las que cabría detenerse.

Pero vamos a proponer esta afirmación: las *causas* de la violencia hay que encontrarlas, siempre, en algo cercano, limítrofe, con lo que debe ser considerado como *injusticia*.

El término “injusticia” es preciso entenderlo en sentido amplio, y esto para enfocarlo a múltiples niveles: desde la diversidad de las relaciones personales, en el sentido de que éstas pueden conllevar *injerencia en el otro*; a enfoques más sociológicos, o históricos, donde se ve con más perspectiva la estrecha relación entre las situaciones de injusticia social y la aparición de violencia: donde existe opresión, donde hay situaciones injustas, la historia nos ha mostrado que el conflicto, la violencia, puede hacer acto de presencia, incluso en forma de lo que se ha visto como violencia legítima, liberación de la injusticia.

Entendemos que al exponerlo de esta manera, al ser tan radicales en la vinculación violencia / injusticia, en parte lo hacemos con ánimo de simplificar la extrema complejidad de las relaciones humanas, y ello para intentar tener una

---

<sup>1</sup> Este texto es una aportación personal de uno de los componentes del grupo. Consiste en un enfoque teórico entendido como soporte conceptual a la práctica o al entendimiento de los fenómenos.

guía dentro de eso que hemos dicho que se dice de la complejidad de las causas de la violencia.

Queremos precisar un poco más ahora y vincular la injusticia con *cuando no se da la palabra al otro*, al que decimos semejante: la falta de palabra dada al otro siempre que se es prepotente, u omnipotente: como suelen ser los padres con los hijos o los profesores con los alumnos o los dominadores con los sometidos, o...

Es decir, siempre que hay una relación de disimetría, de poder, seguramente se puede estar cerca del abuso: simplemente porque el que más sabe, es más fuerte, o dispone de más “poder” en la relación, puede impedir al “semejante”.

La violencia engendra violencia, pero diremos que eso es porque ya está rota la comunicación, porque ya no hay palabras, en ese contexto, que valgan.

El sostenimiento en una relación de poder –ilegítimo, como se dice- crea el círculo de la incomunicación, es decir, no hay reconocimiento del otro, no tiene valor lo que dice, no es posible su palabra: lo vemos en todos los conflictos, los individuales o los colectivos. Cuando no hay comunicación, integración o acuerdo en la relación, cuando ya está rota toda posibilidad de palabra, surge el abuso, la violencia.

Ahora bien, sepamos que esta palabra, o mejor dicho, la posibilidad de palabra y de diálogo verdadero, es algo difícil. Dificultad que entendemos si vemos que nuestra actitud, nuestra predisposición, ya es palabra (palabra no dicha, no siempre reconocida, pero que no solo es palabra, sino que es palabra con mucho peso, pues afecta incluso a las posibilidades del decir; ...y del escuchar).

Por eso, lo que nombramos “*semejante*”, en tanto distinto de uno mismo, es un concepto –y realidad- bastante difícil de comprender a poco que uno sea de carácter intolerante: y no sólo el del inmigrante, el del extranjero, el del extraño, sino (y quizás aquí nos cueste un poco entender), en las relaciones concretas con los más cercanos.

Por ejemplo, se dice tanto en la educación en general, como en la educación de los hijos, que esta es una tarea difícil. Estas afirmaciones tienen el contexto de la insatisfacción por el no-cumplimiento de los ideales y valores de los padres o maestros; pero quizás nos pueda costar bastante reconocer que nuestros alumnos e hijos tienen pensamientos, percepciones, apreciaciones, diferentes de las nuestras –véase que la forma de ser de los hijos, puede ser no satisfactoria pa-



ra los padres, como es siempre el caso cuando nos referimos a dificultades, a discordancias-, sino porque tampoco nos conocemos suficiente a nosotros mismos; o dicho en otros términos, siempre proyectamos inevitablemente en los otros nuestras propias percepciones, siempre nos relacionamos “viciadamente”, podríamos decir, desconociendo, de alguna manera tanto a nosotros como al otro, al semejante, al vecino.

Vayamos ahora a una exposición más desde el punto de vista del desarrollo, desde lo evolutivo. Si entendemos el desarrollo del niño como separación del cuerpo materno y crecimiento como ser distinto de ésta, teniéndose que nutrir, en ese crecimiento, no sólo de alimentos, si no también de la forma en la que en realidad se desarrolle, especialmente teniendo en cuenta el entorno de palabras y de lo que éstas ordenan de esa realidad en donde está sumergido ese niño, una de las primeras cuestiones que aparece es que el *respeto* se rebela como uno de los pilares, en la tarea de la educación, de un desarrollo “natural” y deseable para ese niño.

Ese punto de vista del desarrollo del niño, nos puede servir para comprender lo que señalábamos como injerencia, como no suficiente respeto del otro, aún así sea el bebé. Sabemos que el bebé no tiene palabra al principio; sólo oye palabras: el proceso de formación de la identidad, del ser, es complejo, pero sepamos que se construye a partir de lo que se dispone, y esto tiene mucha relación con las palabras (que posibilitan la significación, el raciocinio).

Tenemos entonces que entender que la violencia, en tanto traspaso de los límites, en tanto que agresión intencionada, la vemos aparecer especialmente en aquellos niños que han sido maltratados, que han sido sometidos, y que, siguiendo sus impulsos (una vez que ese ser se hizo así), como se suele decir, reproducen esas conductas con otros.

El dominio, el sometimiento, lo que decimos que se trata de “injerencia en el otro”, está debajo de la violencia, violencia que es aquello que ya ha pasado al acto, que se ha realizado y por eso hablamos de violencia como diferente de agresividad, un paso más allá de ésta.

En este sentido sería interesante diferenciar la violencia de la agresividad. Agresividad es un concepto que podríamos decir que es inherente al desarrollo del niño, es un concepto descriptivo, y hay muchas manifestaciones de la agresividad, incluso hay una cierta agresividad –natural y deseable- en muchos de los actos durante el desarrollo de ese niño: morder, apretar, saltar, etc.

La violencia es un paso más allá. Tenemos que considerarla como un concepto distinto del de agresividad, de otro nivel. La violencia implica en la relación con el otro el daño intencional.

Uno puede tener que ser en ocasiones un poco agresivo; pero la violencia implica un paso más allá, el traspaso de un límite. Límite que los derechos del niño han tenido que explicitar para que se puedan garantizar y respetar ciertos mínimos.

Es por ello que nos parece necesario hacer hincapié en la relación, en el vínculo estrecho, entre violencia y exceso, violencia e injerencia en el otro, violencia e injusticia; violencia y “algo que no funciona bien”.

Tanto en guerras –donde la violencia va de suyo-, como en entornos familiares –violencia domestica, violencia... del paro, violencia por no existir mínimas condiciones de desarrollo de los hijos, etc. -, como en aulas –violencia *como pago por hacer tragar*, violencia como *sometimiento del compañero débil por el que me reconozco en el papel de sádico...* -, como en cualquiera que sea el lugar o el contexto donde se desarrolla la violencia, pensamos ésta siempre está relacionada con situaciones que, de alguna manera, en algún punto, esta algo de la injerencia, del traspaso del límite del derecho, del no respeto, de la injusticia, de la no-posibilidad de comunicación y de reconocimiento.

## **II. ESTUDIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES EN QUINCE CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE ALICANTE**

### **1. JUSTIFICACIÓN**

Durante el primer trimestre del curso escolar 2004-2005 consideramos necesario recoger información de primera mano sobre la situación de la violencia entre iguales en nuestros centros. Para ello diseñamos varios cuestionarios que distribuimos entre el profesorado y el alumnado para su posterior evaluación.

El análisis de los datos de este estudio nos ha permitido dos cosas: por un lado conocer lo que está sucediendo realmente en la actualidad en nuestros centros educativos respecto a presencia de situaciones de intimidación y maltrato entre iguales y, por otro lado, valorar la necesidad de poner en marcha programas de prevención, como el que ahora presentamos, que aporten estrategias educativas para prevenir la violencia escolar.

### **2. OBJETIVOS**

- Conocer y analizar el alcance de los comportamientos de intimidación y maltrato en el alumnado de 3º y 4º de la ESO en nuestros centros educativos.
- Conocer y analizar la opinión y necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan intimidación y maltrato.
- Recoger la opinión del alumnado respecto a posibles soluciones y propuestas para la mejora de la convivencia en los centros.

### **3. MATERIAL Y MÉTODO**

#### **Instrumentos**

*Cuestionario para el alumnado* (Ver anexo 2.1.)

Está dividido en dos partes y con él pretendemos averiguar diferentes aspectos respecto a situaciones de violencia escolar en el alumnado de 3º y 4º de la ESO:

- La parte A es una adaptación del cuestionario CEVEO de Díaz-Aguado (2004) y consta de dos secciones: en la primera (A1) preguntamos con qué frecuencia se han producido dichas situaciones en su centro en los dos últimos meses, y el alumnado debe responder siguiendo una escala Likert de 1 (nunca) a 4 (mucho); en la segunda (A2) tiene que matizar si esas situaciones las ha sufrido, presenciado y/o realizado.
- La parte B es una adaptación del PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Se trata de 4 preguntas con diferentes opciones de respuesta, y 1 pregunta abierta para conocer qué soluciones propone el alumnado para mejorar la convivencia en los centros.

### ***Cuestionario para el profesorado*** (Ver Anexo 2.2)

Es una adaptación del PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Consta de 11 preguntas mediante las que se pretende conocer y analizar la opinión y necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan intimidación y maltrato en los centros educativos. El profesorado debe responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 4 (máximo acuerdo).

### **Variables sociodemográficas**

- *Variables sociodemográficas para el cuestionario del alumnado:* Edad, sexo curso.
- *Variables sociodemográficas para el cuestionario del profesorado:* Edad, sexo, años de antigüedad.

### **Procesamiento y análisis estadístico de los datos**

Cada miembro del equipo registró sus encuestas en una base de datos diseñada con el programa Microsoft Office Access 2003. Posteriormente se convirtieron los datos mediante el programa Stat Transfer 6.1 al formato que utiliza el programa SPSS. El procesamiento estadístico lo realizamos con la versión 13 de éste último programa. Las pruebas estadísticas realizadas para este informe han sido las siguientes: un análisis estadístico descriptivo con frecuencias y porcentajes.

## Procedimiento

El profesorado tutor distribuyó los cuestionarios en horario de tutoría y leyó las instrucciones (ver anexo 2.1) de forma que todo el alumnado comprendiera la finalidad de la encuesta. Para ello contó con el asesoramiento de nuestro grupo y con la autorización del equipo directivo del centro.

Respecto al cuestionario del profesorado tutor, el miembro de nuestro grupo (generalmente orientador/a del centro) lo entregó únicamente al profesorado de 3º y 4º de la ESO para que lo cumplimentara explicando, asimismo, la finalidad del estudio.

## 4. RESULTADOS

### Centros que han participado

En la tabla 2.1 se relacionan los 15 centros que han participado en el estudio y el código que les hemos asignado.

<b>Tabla 2.1.</b>	
<b>Código</b>	<b>Nombre del centro</b>
<b>1</b>	C.C. Virgen de las Nieves (Aspe).
<b>2</b>	IES N°1 (Aspe).
<b>3</b>	IES N°2 (Aspe).
<b>4</b>	IES La Torre (Elda).
<b>5</b>	IES La Melva (Elda).
<b>6</b>	IES Valle de Elda (Elda).
<b>7</b>	IES Monastil (Elda).
<b>8</b>	C.C. San José de Cluny (Novelda).
<b>9</b>	C.C. Santa María del Carmen (Elda).
<b>10</b>	IES Enric Valor (Monóvar).
<b>11</b>	IES Azorín (Petrel).
<b>12</b>	IES Paco Mollá (Petrel).
<b>13</b>	IES Sax (Sax).
<b>14</b>	IES Misteri d'Elx (Elche).
<b>15</b>	IES L. García Berlanga (San Juan).

## Alumnado

En este estudio han participado un total de 2480 estudiantes, 1404 de 3º de ESO y 1076 de 4º de ESO. Respecto al género la muestra se distribuye en 1154 chicos y 1314 chicas (Ver tablas 2.2, 2.3, 2.4 y gráfico 2.1).

**Tabla 2.2. Alumnado de 3º y 4º de ESO que ha participado en el estudio y comparación con el alumnado matriculado**

CENTRO	Alumnado que ha participado				Alumnado matriculado			TP (%)
	Alumnos	Alumnas	NC	TOTAL	Alumnos	Alumnas	TOTAL	
1	22	20	--	<b>42</b>	22	20	<b>42</b>	<b>100</b>
2	55	59	--	<b>114</b>	63	66	<b>129</b>	<b>88,37</b>
3	59	78	--	<b>137</b>	103	128	<b>231</b>	<b>59,31</b>
4	95	93	--	<b>188</b>	107	111	<b>218</b>	<b>86,24</b>
5	108	119	--	<b>227</b>	124	130	<b>254</b>	<b>89,37</b>
6	60	92	2	<b>154</b>	118	128	<b>246</b>	<b>62,60</b>
7	67	64	--	<b>131</b>	77	75	<b>152</b>	<b>86,18</b>
8	13	27	--	<b>40</b>	13	27	<b>40</b>	<b>100</b>
9	64	92	--	<b>156</b>	68	92	<b>160</b>	<b>97,50</b>
10	95	100	--	<b>195</b>	136	100	<b>236</b>	<b>82,63</b>
11	132	140	--	<b>272</b>	192	187	<b>379</b>	<b>71,77</b>
12	184	212	6	<b>402</b>	248	275	<b>523</b>	<b>76,86</b>
13	80	71	1	<b>152</b>	104	101	<b>205</b>	<b>74,15</b>
14	102	118	--	<b>220</b>	146	167	<b>313</b>	<b>70,29</b>
15	18	29	3	<b>50</b>	76	59	<b>135</b>	<b>37,07</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1154</b>	<b>1314</b>	<b>12</b>	<b>2480</b>	<b>1597</b>	<b>1661</b>	<b>3263</b>	<b>76,00</b>
NC: no contesta. TP (%): tasa de participación								

Como puede verse en las tablas (columna TP) la muestra puede considerarse, en líneas generales, representativa de la población de alumnos matriculados en los respectivos centros en 3º y 4º de ESO.

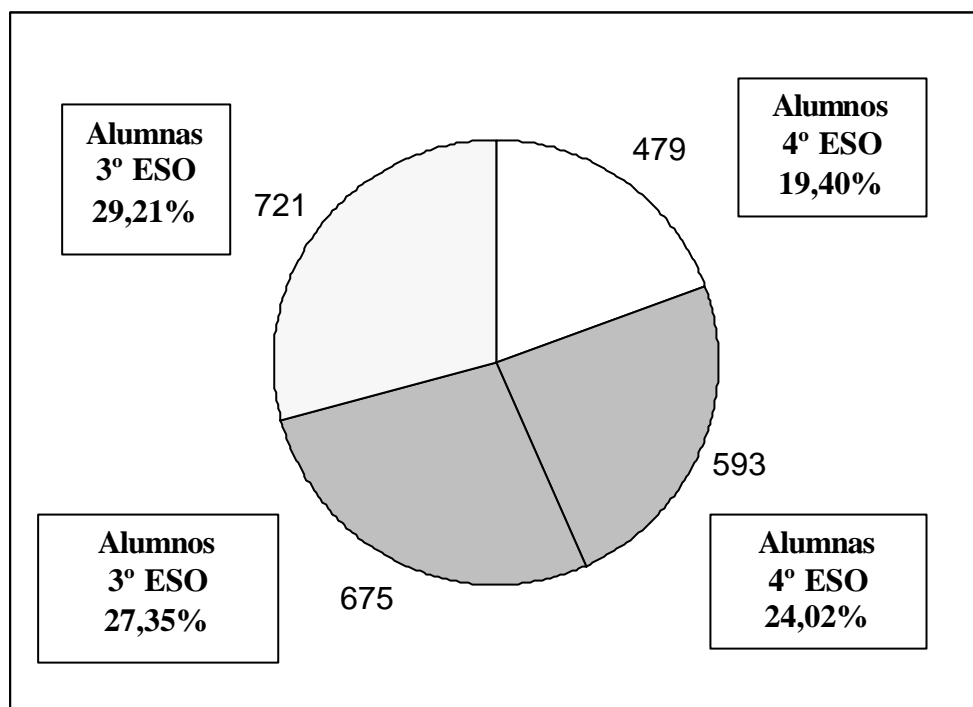
La edad media de los participantes es de 14,83, con desviación típica de 0,79 y rango de 13 a 17 años. La edad media para los alumnos es de 14,85, con desviación típica de 0,79 y rango de 13 a 17. La edad media para las alumnas es de 14,81 con desviación típica de 0,78 y rango de 13 a 17 años.

**Tabla 2.3. Alumnado de 3º de ESO que ha participado en el estudio y comparación con el alumnado matriculado**

CENTRO	Alumnado que ha participado				Alumnado matriculado			TP (%)
	Alumnos	Alumnas	NC	TOTAL	Alumnos	Alumnas	TOTAL	
1	12	10	--	22	12	10	22	100
2	36	30	--	66	40	36	76	86,84
3	45	59	--	104	55	78	133	78,19
4	55	57	--	112	64	69	133	84,21
5	67	71	--	138	82	78	160	86,25
6	33	36	2	71	89	63	152	46,71
7	38	32	--	70	44	38	82	85,36
8	9	16	--	25	9	16	25	100
9	34	45	--	79	37	45	82	96,34
10	55	51	--	106	82	55	137	77,37
11	64	56	--	120	111	96	207	57,97
12	124	132	4	260	158	166	324	80,24
13	45	42	--	87	69	55	124	70,16
14	48	66	--	114	83	89	172	66,28
15	10	18	2	30	49	33	82	36,58
<b>TOTAL</b>	<b>675</b>	<b>721</b>	<b>8</b>	<b>1404</b>	<b>984</b>	<b>927</b>	<b>1911</b>	<b>73,47</b>
NC: no contesta. TP (%): tasa de participación								

**Tabla 2.4. Alumnado de 4º de ESO que ha participado en el estudio y comparación con el alumnado matriculado**

CENTRO	Alumnado que ha participado				Alumnado matriculado			TP (%)
	Alumnos	Alumnas	NC	TOTAL	Alumnos	Alumnas	TOTAL	
1	10	10	--	20	10	10	20	100
2	19	29	--	48	23	30	53	90,57
3	14	19	--	33	48	50	98	33,67
4	40	36	--	76	43	42	85	89,41
5	41	48	--	89	42	52	94	94,68
6	27	56	--	83	29	65	94	88,29
7	29	32	--	61	33	37	70	87,14
8	4	11	--	15	4	11	15	100
9	30	47	--	77	31	47	78	98,72
10	40	49	--	89	54	45	99	89,90
11	68	84	--	152	81	91	172	88,37
12	60	80	2	142	90	109	199	71,36
13	35	29	1	65	35	46	81	80,25
14	54	52	--	106	63	78	141	75,18
15	8	11	1	20	27	26	53	37,73
<b>TOTAL</b>	<b>479</b>	<b>593</b>	<b>4</b>	<b>1076</b>	<b>613</b>	<b>739</b>	<b>1352</b>	<b>79,58</b>
NC: no contesta. TP (%): tasa de participación								



**Figura 2.1. Alumnado que ha participado distribuidos por cursos**

## **Profesorado**

Ha participado un total de 107 docentes, 41 profesores (38,3%) y 66 profesoras (61,7%). La edad media del profesorado participante es de 37,33 años con una desviación típica de 7,53, y un rango entre 24 y 60 años. En cuanto a los años de antigüedad la media es de 8,17 con una desviación típica de 7,13 y un rango entre 0 y 35 años en la profesión.

## **Cuestionario del alumnado: parte A1**

En la tabla 2.5 detallamos las frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario del alumnado, parte A1, en el que presentamos una serie de situaciones y el alumnado debía responder con qué frecuencia ha sucedido en su centro en los últimos dos meses. Las alternativas de respuesta fueron: 1= Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho.



**Tabla 2.5. Frecuencias y porcentajes de respuesta del alumnado de 3º y 4º de ESO al cuestionario del alumnado, parte A1.**

Cuestionario para el alumnado Parte A1 Situaciones	Opciones de respuesta									
	1		2		3		4		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	NC
1. Ignorar (a alguien)	344	14	1327	53,9	497	20,2	293	11,9	2461	19
2. Rechazar (a alguien)	580	23,6	1117	45,4	497	20,2	264	10,7	2458	22
3. Impedir participar (a alguien)	935	38,1	982	40	368	15	172	7	2457	23
4. Insultar (a alguien)	153	6,2	745	30,3	628	25,6	930	37,9	2456	24
5. Poner motes que ofenden o ridiculizan	284	11,5	785	31,9	602	24,5	791	32,1	2462	18
6. Hablar mal de alguien	186	7,6	857	34,9	677	27,6	736	30	2456	24
7. Esconder cosas (a alguien)	573	23,3	1073	43,7	491	20	319	13	2456	24
8. Romper sus cosas	1351	55	834	33,9	191	7,8	81	3,3	2457	23
9. Robar sus cosas	1044	42,5	932	37,9	288	11,7	193	7,9	2457	23
10. Pegar a alguien	706	28,7	1105	45	398	16,2	248	10,1	2457	23
11. Amenazar a alguien para meterle miedo	876	35,7	882	35,9	434	17,7	264	10,7	2456	24
12. Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas...)	1713	69,7	535	21,6	137	5,6	71	2,9	2456	24
13. Intimidar o amenazar a alguien con rases, insultos o conductas de carácter sexual	1329	54,2	725	29,5	261	10,6	139	5,7	2454	26
14. Amenazar a alguien con un arma	2072	84,3	302	12,3	36	1,5	47	1,9	2457	23
1= nunca; 2= a veces; 3= a menudo; 4= mucho. NC= no contesta										

Las respuestas a la parte A1 del cuestionario del alumnado las hemos ordenado de mayor a menor frecuencia (Tabla 2.6). El porcentaje obtenido se ha realizado sumando las siguientes opciones de respuesta: a veces, a menudo y mucho.

**Tabla 2.6 Situaciones ordenadas de mayor a menor frecuencia**

Orden	Situaciones	N	%
1	Insultar a alguien	2303	92,9
2	Hablar mal de alguien	2270	91,5
3	Poner mote que ofenden o ridiculizan	2178	87,8
4	Ignorar a alguien	2117	85,4
5	Esconder cosas de alguien	1883	75,9
6	Rechazar a alguien	1878	75,7
7	Pegar a alguien	1751	70,6
8	Amenazar a alguien para meterle miedo	1580	63,7
9	Impedir participar a alguien	1522	61,4
10	Robar sus cosas	1413	57,0
11	Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual	1125	45,4
12	Romper sus cosas	1106	44,6
13	Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas...)	743	30,0
14	Amenazar a alguien con un arma (palos, navajas,...)	385	15,5

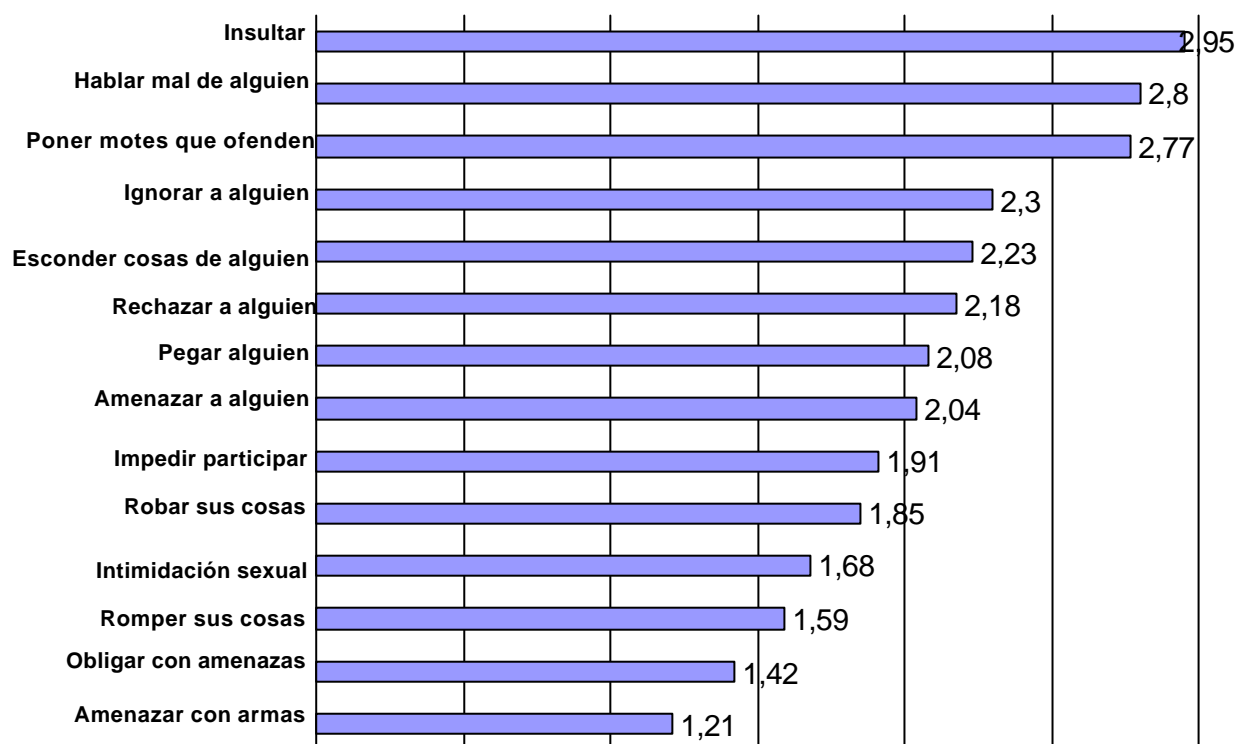
La variable más frecuente ha sido “Insultar a alguien” con un 92,9 %, seguida de “Hablar mal de alguien” con un 91,5 % y de “Poner mote que ofenden o ridiculizan” con un 87,8 %. Estas situaciones se pueden encuadrar en la categoría de **agresiones verbales** que son las formas de violencia más extendidas o realizadas.

En 4º lugar se encuentra con un 85,4% la variable “Ignorar a alguien” y en 5º “Esconder cosas a alguien” con un 75,9%. Por último, cabe resaltar el ítem “Pegar a alguien” con un 70,6%, siendo esta frecuencia preocupante.

Por otra parte, reseñamos que las variables menos frecuentes son las siguientes: “Romper sus cosas” 44,6%, “Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas...)” 30%, y finalmente “Amenazar a alguien con un arma (palos, navajas...)” con un 15,5% que, a pesar de ser el ítem menos puntuado, se ha de valorar como muy significativo, desde el pun-

to de vista de la gravedad que suponer la presencia de agresiones con armas en centros educativos.

En la figura 2.2 presentamos los índices de situaciones que el alumnado ha presenciado en los centros educativos. El índice se obtiene calculando la media de los puntos obtenidos (1= nunca; 2= a veces; 3= a menudo; 4= mucho). Así se visualiza con claridad que los índices más elevados se dan en las agresiones verbales (hablar mal, pone motes que ofenden y ridiculizan e insultar).



**Figura 2.2. Índices de las situaciones que se dan en los centros educativos.**

## **Cuestionario del alumnado. Parte A2**

Con este cuestionario buscamos matizar las respuestas a la parte A1 preguntando si el alumnado ha sufrido, presenciado o realizado las referidas situaciones de intimidación y maltrato. En cada caso el alumno/a debía marcar con una X si la respuesta era SI y dejar en blanco cuando la respuesta era NO (ver tabla 2.7).

**Tabla 2.7. Respuestas del alumnado de 3º y 4 de ESO a la parte A2 del cuestionario.**

SITUACIONES	Las he sufrido		Las he presenciado		Las he realizado	
	N	%	N	%	N	%
Ignorar (a alguien)	494	19,9	1769	71,3	906	36,5
Rechazar (a alguien)	264	10,6	1844	74,4	491	18,8
Impedir participar a alguien	242	9,8	1646	66,4	327	13,2
Insultar (a alguien)	915	36,9	1829	73,8	1308	52,7
Poner motes que ofenden o ridiculizan	670	27	1844	74,4	984	39,7
Hablar mal de alguien	617	24,9	1832	73,9	1212	48,9
Esconder cosas de alguien	516	20,8	1743	70,3	635	25,6
Robar sus cosas	187	15,9	1416	57,1	164	6,6
Romper sus cosas	394	7,5	1487	60	249	10
Pegar a alguien	238	9,6	1848	74,5	409	16,5
Amenazar a alguien para meterle miedo	346	9,9	1651	66,6	292	11,8
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero...)	70	2,8	1033	41,7	98	4
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual	155	9,9	1252	50,5	201	8,1
Amenazar a alguien con un arma (palos, navajas...)	82	3,3	717	29,9	108	4,4

En la tabla 2.8 hemos seleccionado las tres situaciones mas frecuentes de cada grupo ordenándolas de mayor a menor.

**Tabla 2.8. Principales situaciones que el alumnado ha sufrido, presenciado o realizado.**

Orden	Situaciones que ha sufrido	Situaciones que ha realizado
1.	Insultar	Insultar
2.	Poner motes que ofenden	Hablar mal
3.	Esconder sus cosas	Poner motes que ofenden
<b>Situaciones que ha presenciado</b>		
1	Pegar	
2	Poner motes	
3	Rechazar	

Las situaciones que **han padecido** con mayor frecuencia son: los insultos con un 36,9%; poner motes, hablar mal y esconder cosas con un 27%, 24,9% y 20,8% respectivamente. El enfrentamiento verbal parece ser la agresión más sufrida. Las situaciones que **han presenciado** con mayor frecuencia son: pegar a alguien, poner motes, rechazar, hablar mal, insultar, ignorar y esconder cosas, todas con un porcentaje superior al 70%. Conviene señalar que incluso las cuestiones con valores más bajos presentan unas cifras que, dada la carga de violencia física que conllevan, no hay que despreciar, este es el caso de situaciones como: obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (41,7%) y amenazar a alguien con armas (28,9%), cifra altamente preocupante para un centro escolar. En cuanto a situaciones que reconoce haber **realizado destacan las siguientes**: insultar (52,7%), hablar mal de alguien (48,9%), poner motes (39,7%) e ignorar a alguien (36,5%).

En las tablas 2.9 y 2.10 presentamos por separado las respuestas de 3º y 4º de ESO a la parte A2 del cuestionario del alumnado.

**Tabla 2.9. Respuestas del alumnado de 3º de ESO a la parte A2 del cuestionario.**

Situaciones	Las he sufrido		Las he presenciado		Las he realizado	
	N	%	N	%	N	%
Ignorar (a alguien)	249	17,7	950	67,7	496	35,3
Rechazar (a alguien)	147	10,5	1012	72,1	290	20,7
Impedir participar a alguien	147	10,5	935	66,6	207	14,7
Insultar (a alguien)	483	34,4	966	68,8	736	52,4
Poner motes que ofenden o ridiculizan	379	27	981	69,9	546	38,9
Hablar mal de alguien	304	21,7	966	68,8	642	45,7
Esconder cosas de alguien	269	19,2	949	67,6	348	24,8
Robar sus cosas	105	7,5	822	58,5	99	7,1
Romper sus cosas	220	15,7	828	59	159	11,3
Pegar a alguien	142	10,1	1022	72,8	257	18,3
Amenazar a alguien para meterle miedo	144	10,3	909	64,7	183	13
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero...)	44	3,1	621	44,2	61	4,3
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual	93	6,6	685	48,8	117	8,3
Amenazar a alguien con un arma (palos, navajas...)	54	3,8	453	32,3	64	4,6

**Tabla 2.10. Respuestas del alumnado de 4º de ESO a la parte A2 del cuestionario.**

Situaciones	Las he sufrido		Las he presenciado		Las he realizado	
	N	%	N	%	N	%
Ignorar (a alguien)	245	22,8	819	76,1	410	38,1
Rechazar (a alguien)	117	10,9	832	77,3	201	18,7
Impedir participar a alguien	95	8,8	711	76,1	120	11,2
Insultar (a alguien)	432	40,1	863	80,2	572	53,2
Poner motes que ofenden o ridiculizan	291	27	863	80,2	438	40,7
Hablar mal de alguien	313	29,1	866	80,5	570	53
Esconder cosas de alguien	247	23	794	73,8	287	26,7
Robar sus cosas	82	7,6	594	55,2	65	6
Romper sus cosas	174	16,2	659	61,2	90	8,4
Pegar a alguien	96	8,9	826	76,8	152	14,1
Amenazar a alguien para meterle miedo	102	9,5	742	69	109	10,1
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero...)	26	2,4	412	38,3	37	3,4
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual	62	5,8	567	52,7	84	7,8
Amenazar a alguien con un arma (palos, navajas...)	28	2,6	264	24,5	44	4,1

### **Cuestionario del alumnado: Parte B (preguntas con opciones cerradas de respuesta)**

La parte B del cuestionario del alumnado recoge cuatro preguntas con varias opciones de respuestas. En la tabla 2.11 presentamos los resultados.

**Tabla 2.11. Respuestas del alumnado de 3º y 4 de ESO a la parte B del cuestionario ordenadas de mayor a menor en cada pregunta.**

<b>Alumnado 3º y 4º ESO</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. ¿En que lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?</b>		
En la calle	1735	70
En el patio cuando no vigila ningún profesor/a	1546	62,3
Cerca del instituto al salir de clase	1461	58,9
En los pasillos de mi instituto	1359	54,8
En la clase cuando no hay ningún profesor/a	1321	53,3
En los aseos	678	27,3
En la clase cuando está algún profesor/a	453	18,3
En el patio cuando vigila algún profesor/a	389	15,7
<b>2. Si alguien te intimida, ¿hablas con alguien de lo que te sucede?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nadie me intimida o maltrata	1647	66,4
Con compañeros/as	745	30
Con mi familia	498	20,1
No hablo con nadie	239	9,6
Con el profesorado	162	6,5
<b>3. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Algún profesor/a o algún adulto	133	41,7
Algún compañero/a	907	36,6
No lo sé	594	24
Nadie	573	23,1
<b>4. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltrata a otros/as?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Por molestar	1768	71,3
Porque son más fuertes	880	35,5
Porque se meten con ellos/as	875	35,3
Por gastar una broma	799	32,2

## Cuestionario del alumnado: Parte B (pregunta abierta)

Este cuestionario incluía una pregunta abierta al final del mismo: ¿Qué soluciones propondrías para la mejora de la convivencia en tu instituto? En la tabla 2.12 presentamos las soluciones que propone el alumnado por orden de preferencia.

**Tabla 2.12. Respuestas del alumnado de 3º y 4º de ESO a la pregunta abierta.**

RESPUESTA	N
Mayor intervención e implicación por parte del profesorado (más vigilancia, preocuparse más por los alumnos, respetarlos más...)	384
Expulsión, separación o aislamiento de los alumnos conflictivos.	328
No hay solución al problema.	237
Medidas que aumenten la vigilancia, el control y la seguridad (cámaras de vigilancia, vallas,...).	196
Castigos más severos para los que intimidan o maltratan.	143
Mayor respeto a las normas, educación en valores (enseñar conductas apropiadas, campañas de concienciación, actividades de convivencia, ...).	142
No sé que se puede hacer.	121
Policías, guardias de seguridad.	50
Plantar cara cuando te intimidan, denunciar la agresión.	30
Intervención con las familias, hablar con los padres de los que maltratan.	22
Escolarización no obligatoria.	20
Mayor apoyo y atención a las víctimas.	9
Que no nos ignore el equipo directivo.	8
Todo está bien ahora.	8
Solucionar los problemas externos al centro que son importados (familiares)	8
Quitar las cámaras de los centros.	8
Aumentar la plantilla de profesores.	2
Cada día que pasemos sin decir un insulto nos tienen que pagar.	2
No mezclar alumnos de edades dispares en los IES.	2
Formar alumnos para vigilar.	1
Modificar el sistema de faltas.	1

La propuesta más señalada con un total de 384 ha sido solicitar más intervención e implicación por parte del profesorado (más vigilancia, preocuparse más por los alumnos, respetarlos más...), en segundo lugar consideran que se debe expulsar, separar o aislar a los alumnos conflictivos y, en tercer lugar 237 estudiantes consideran que no hay solución al problema, lo que refleja una actitud negativa ante tan grave situación.



## Profesorado

Las respuestas del profesorado se presentan en la tabla 2.13 (respuestas numéricas) expresadas en frecuencias y porcentajes.

**Tabla 2.13. Resultados de la encuesta entre el profesorado tutor**

PROFESORADO	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro	38	35,5	54	50,5	12	11,2	3	2,8
El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.	21	19,6	36	33,6	31	29,0	19	17,8
El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.	43	40,2	33	30,8	24	22,4	7	6,5
Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.	21	19,6	39	36,4	33	30,8	14	13,1
La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	6	5,6	17	15,9	31	29	53	49,5
En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones.	2	1,9	5	4,7	51	47,7	49	45,8
El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el Instituto.	5	4,7	15	14	33	30,8	54	50,5
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	2	1,9	2	1,9	16	15	87	81,3
Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el instituto, hay que implicar a las familias.	1	0,9	5	4,7	16	15	85	79,4
Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi centro sería una buena idea.	3	2,8	12	11,2	23	21,5	69	64,5
Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	1	0,9	11	10,3	21	19,6	74	69,2

Escala de respuesta: de mínimo acuerdo (1) a máximo acuerdo (4).

N= mínimo acuerdo. P= poco acuerdo. B= bastante acuerdo. M= máximo acuerdo.

En la tabla 2.14 presentamos una selección de las opiniones del profesorado, clasificadas por orden de mayor a menor acuerdo (agrupando las categorías de respuesta 3 y 4: bastante y máximo acuerdo).

**Tabla 2.14. Selección de las opiniones del profesorado, clasificadas por orden de mayor a menor acuerdo**

	%
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	96
Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el instituto, hay que implicar a las familias.	94
En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones.	94
Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	89
Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi centro sería una buena idea.	86
El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el instituto.	81
La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa instituto.	78

Solamente un 14% del profesorado señala las agresiones y situaciones violentas como grave peligro en su centro. Esto nos indica la percepción global del profesorado de que los centros educativos estudiados no muestran problemática grave en cuanto a violencia, lo que contrasta con las cifras que ofrece el alumnado.

## 5. CONCLUSIONES

Del análisis del cuestionario del alumnado (parte A1 y A2) y comparando los tres momentos planteados concluimos:

- Los ítems que coinciden con mayor frecuencia en las tres situaciones son: insultar, hablar mal y poner motes por lo que se puede decir que es la *violencia verbal* la más común entre el alumnado de 3º y 4º ESO.
- Esconder cosas, ignorar, robar, rechazar, amenazar para meter miedo e impedir participar son aspectos que están presentes en la vida del alumnado con una proporción media-baja.

- Se observa que las situaciones más extremas de violencia (obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con insultos y amenazar con armas) ocurren menos aunque por su naturaleza violenta conviene no perderlas de vista.
- La violencia física que exploramos con la frase “pegar a alguien” merece una consideración particular. La gran mayoría de alumnado confirma que la ha presenciado, un 9,6% que la ha sufrido y un 16,5% que la ha realizado. Según estos datos el número de agresores/as es casi el doble de los agredidos/as siendo un tipo de situaciones que cuenta con abundantes testigos. El hecho de que una minoría sea agredida físicamente siendo mayor el número de agresores/as y, aún mayor, el de testigos responde al patrón típico del *bullying*, donde jóvenes con capacidad de liderazgo respaldados por su pandilla abordan a víctimas, generalmente estudiantes con tendencia al aislamiento que carecen de habilidades sociales, mientras que una gran mayoría presencia el hecho violento callando por miedo, por falta de implicación, etc. En cualquier caso la acción se convierte en una doble agresión. Por otra parte, dado que dentro del perfil del agredido está ocultar las agresiones vividas cabe suponer que las respuestas al cuestionario no reflejen el número real de agresiones sufridas a pesar de que era anónimo.

El estudio de los datos que han resultado de la parte primera del cuestionario para el alumnado ponen de manifiesto, como ya se ha ido indicando previamente, que **insultar, hablar mal y poner notes** son las situaciones que más ocurren en los centros sufriendolos, habiéndolas presenciado y siendo realizadas por un número significativo de alumnado. **Pegar a alguien** surge como situación más presenciada pero poco sufrida, poco realizada y con bajo nivel de frecuencia siendo un dato a tener en cuenta.

De los resultados obtenidos en la **parte B del cuestionario del alumnado** se concluye que:

- Los lugares donde ocurren situaciones de intimidación o maltrato aparecen señalados por orden de mayor a menor: la calle, el patio, los pasillos del instituto y los aseos.
- Lamentablemente el profesorado es la última persona a quien se recurre cuando un alumno/a se siente intimidado.
- Hay que señalar que si bien el 66,4% del alumnado encuestado no se siente intimidado, un 33,6% sí que ha vivido o vive estados de maltrato.

- El alumnado opina que algunos chicos/as intimidan o maltratan a otros principalmente por molestar (71,3%).

De los resultados a la **pregunta abierta** sobre posible soluciones al problema de la violencia escolar, se desprende que los alumnos demandan del profesorado, una mayor implicación en el mantenimiento de la disciplina con un establecimiento de normas y límites definidos dentro del Instituto.

Con respecto a la segunda solución propuesta, es conveniente decir que tiene una cierta relación con la primera, ya que supondría una seria implantación de esas normas de disciplina.

Hay que reseñar como dato significativo, el hecho de que buena parte del alumnado no se siente protagonista o responsable de estas situaciones de violencia escolar, sostiene que no sería su responsabilidad sino del profesorado y en muchos casos opina que no tiene solución.

Lo que es indudable es que se considera necesario que el alumnado intervenga para que no surja el conflicto, para reducirlo o bien para que no vaya a más.

Estos datos se consideran muy importantes, para tomar las medidas adecuadas para la prevención de conductas conflictivas, provocadas por alumnado que vive, quizás, en ambientes con desestructuración familiar. Pero también para ayudar al alumnado que sufre las agresiones y que se caracteriza por un bajo nivel de autoestima académica, personal y social.

La gran mayoría de **docentes** sostiene que la eliminación de los problemas de violencia implica una labor de concienciación y actuación por parte de todo el equipo educativo, incluyendo la implicación de las familias como algo fundamental. Sin embargo, una proporción importante (44%) opina que los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto. Tal vez podamos vislumbrar cierto desencuentro, aunque no excesivamente grave, entre docentes y familias que hay que tener en cuenta en la planificación de programas de intervención educativa. (¿Cómo podemos acercar a los docentes y familia? ¿Cómo podemos ayudar a establecer pautas de comunicación efectiva entre profesorado y familia para que su implicación pueda mejorar las situaciones de conflicto?)

El 94% del profesorado reconoce poder controlar y atajar los conflictos y agresiones de su propia clase. Esta opinión contrasta con la de que el 47% de los

docentes encuestados manifiestan encontrarse indefensos ante los problemas de disciplina. Posiblemente sea porque las encuestas han sido contestadas mayoritariamente por tutores y tutoras que son los que en clase asumen la responsabilidad de control grupal. Sin embargo ante los problemas de indisciplina que se producen en el centro, fuera del contexto aula, realmente se encuentran indefensos. Esta situación comporta medidas de intervención que impliquen al equipo educativo, a familiares y al propio alumnado. Por otro lado, un porcentaje importante (86%) del profesorado, considera una buena idea, comenzar en su centro, un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia. Dicho proyecto sería de carácter preventivo, ya que sólo un 14% del profesorado considera las agresiones y situaciones violentas como un grave peligro en su centro.

De los datos obtenidos podemos concluir:

1. El número de situaciones violentas que se viven en nuestras aulas reclama una intervención pedagógica.
2. La resolución de los conflictos conlleva una implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general. Se hace necesario dotar a la comunidad escolar de estrategias para hacer frente de forma positiva a estas situaciones.
3. El motivo por el que surge el maltrato puede combatirse si trabajamos con instrumentos de crecimiento personal y grupal.
4. Una considerable parte del profesorado encuestado considera muy importante aplicar un proyecto de intervención sobre las agresiones y la violencia. Esto pone de manifiesto tanto que viven situaciones conflictivas en las aulas como su predisposición a actuar.
5. La falta de confianza del alumnado en el profesorado para la resolución de estos problemas nos lleva a la necesidad de potenciar el rol del docente como mediador y asesor utilizando actividades cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Su puesta en práctica, puede propiciar una visión del profesorado distinta a la que tiene en la actualidad el alumnado: pasar de considerar al profesorado como un controlador a percibirlo dispuesto a escuchar, dialogar y empatizar con sus necesidades. Ver en el profesor/a a una “persona en la que puedo confiar”. Establecer un clima de confianza que implique relaciones y

dinámicas comunicativas en las que prevalezca el dialogo como base fundamental para la resolución de conflictos.

7. Va a servir para no silenciar todas aquellas situaciones agresivas que pueden dañar de forma dramática a quienes las sufren y, sin duda, envilecen a quienes las realizan.
8. También va a servir para reforzar el papel del profesorado y del alumnado como sujetos importantes para la resolución de conflictos.

Consideramos que, a la luz de los datos de este estudio, la puesta en marcha del programa educativo que presentamos en este trabajo queda plenamente justificada.

### **III. PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA**

Una vez establecidas las bases teóricas en las que se fundamenta nuestro programa y justificada, mediante los resultados de la encuesta sobre intimidación y maltrato entre iguales, la necesidad de la implementación de este tipo de intervenciones en los centros, vamos a pasar a presentar el programa que proponemos.

#### **1. OBJETIVOS**

Los principales objetivos que perseguimos con este programa son:

- Utilizar las aportaciones de la educación emocional para la prevención de la violencia en el ámbito educativo.
- Dotar al profesorado de herramientas prácticas para la gestión de la violencia.
- Dotar de recursos al alumnado para que sea capaz de interpretar la realidad que le rodea desde la perspectiva de la educación emocional y la no-violencia.
- Generar en el alumnado estrategias de resolución de conflictos.
- Favorecer un mejor clima del aula a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.
- Aplicar actividades de educación emocional en el aula.

Como objetivos más concretos o puntuales nos planteamos los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas.

- Promover la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Favorecer la tolerancia a la frustración.
- Conseguir una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.

## 2. CONTENIDOS

Como se ha comentado en la introducción, para el desarrollo de este programa se apuesta por un modelo de intervención por programas a través del Plan de Acción Tutorial (PAT). Es a través de la acción tutorial que se pretende enseñar al alumnado a pensar, decidir, convivir, comportarse y a ser persona. Sin negar la importancia del aprender a pensar y a decidir, vamos a centrarnos en los tres últimos aspectos por el importante papel que juegan en la prevención de la violencia.

**Enseñar a convivir** supone enseñar a la persona a integrarse de forma adecuada y eficaz en nuestra sociedad. Actualmente la sociedad en la que vivimos, y hacia la que cada vez más nos dirigimos, se caracteriza por su pluralidad, entendida ésta en su vertiente más amplia: pluralidad de orígenes (sociedad multiétnica), pluralidad de creencias, de intereses, de motivaciones, de posiciones ante la vida... Resulta por ello fundamental que nuestros alumnos aprendan a convivir de forma pacífica, respetando esta pluralidad, aceptando la diferencia y valorando ésta como un elemento enriquecedor y no como una amenaza o una fuente de conflicto.

**Enseñar a ser persona** supone fomentar el desarrollo integral de la persona. En el mundo educativo con demasiada frecuencia se hace excesivo hincapié en el desarrollo cognitivo del alumnado olvidando el desarrollo afectivo. Ambos aspectos forman una unidad en la persona y pretender separarlos o fomentar únicamente uno de ellos, además de peligroso, es una tarea condenada al fracaso. Enseñar a ser persona supone enseñar a adoptar actitudes y valores, enseñar a manifestar los sentimientos, las emociones, las creencias, enseñar a compartirlas, a respetar las de los demás...

**Enseñar a comportarse.** Es éste otro aspecto fundamental a abordar desde el ámbito educativo. Los alumnos, al igual que el resto de personas, nos relacionamos en diferentes entornos: familia, escuela, amigos... Si bien es cierto



que algunos de estos entornos quedan fuera de las posibilidades de acción del centro, o que incluso algunos son contrarios a las pautas de comportamiento que pretendemos transmitir, también lo es que los centros tienen un campo de intervención inestimable ya que los alumnos pasan muchas horas en ellos. No se puede olvidar pues que, aunque en ocasiones no se puede cambiar radicalmente el comportamiento de determinados alumnos, sí que se pueden modificar rumbos o tendencias generales de comportamiento en las aulas a través de un trabajo sistemático con el alumnado.

Enseñar a convivir, a ser persona y a comportarse son tres elementos consustanciales a la labor educativa. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas enseñanzas pasan a formar parte del currículum oculto de un centro de manera que, tanto su enseñanza como su aprendizaje, queda a expensas de los acontecimientos que día a día van ocurriendo tanto en el centro como en el aula y de cómo las personas implicadas van reaccionando a éstos. Es fundamental pues contemplar en el currículum ordinario estas enseñanzas con el objetivo de proporcionar unas experiencias de aprendizaje enriquecedoras que sean fruto de la planificación y de la reflexión y no de la improvisación del momento.

Consideramos que el mundo emocional nos ofrece una perspectiva atractiva e innovadora para afrontar estos retos en la educación y que la educación emocional constituye una herramienta de incalculable valor para el desarrollo de estos aprendizajes.

### **El conocimiento de las propias emociones**

Es la capacidad para conocer y entender las propias emociones y su efecto sobre otras personas. Esta capacidad resulta crucial para la comprensión de uno mismo. La incapacidad para comprender nuestros verdaderos sentimientos nos deja a su merced.

El reconocimiento de nuestras propias emociones, darnos cuenta que uno se encuentra enfadado, triste o ansioso, supone el primer paso para intentar cambiarlas.

Ser conscientes de las propias emociones es la competencia emocional básica sobre la cual se construyen las demás. Por tanto resulta fundamental fomentar el desarrollo de esta habilidad en el alumnado.

## **La capacidad de controlar las emociones (autocontrol)**

El autocontrol es la tendencia a pensar antes de actuar y a reservarse los juicios. Constituye la habilidad para controlar y/o reorientar los propios estados de ánimo perjudiciales.

La necesidad de autocontrol se pone de manifiesto cuando las emociones, en principio positivas, se ponen en marcha con excesiva frecuencia, duración o intensidad e influyen negativamente en el bienestar personal.

Resulta muy ilustrativa la frase: “cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”. Es aquí donde el autocontrol juega un papel fundamental.

## **La capacidad de motivarse a uno mismo (automotivación)**

La motivación es un concepto que designa el proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables que influyen en la activación, dirección, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

La automotivación hace referencia a la tendencia personal a buscar metas con energía y persistencia, guiados por una motivación intrínseca (por la actividad en sí) y no por una motivación extrínseca (por el prestigio o la recompensa). Las actividades que proporcionan un nivel intermedio de dificultad y desafío estimulan una mayor motivación intrínseca. Para que una actividad resulte desafiante debe existir incertidumbre en cuanto al logro de la meta y debe existir un *feedback* de ejecución después del logro que ayude a aumentar la autoestima del sujeto. Las actividades serán más motivadoras intrínsecamente cuando el *feedback*, la retroinformación que proporcionen, sea frecuente, clara y constructiva.

Resulta esencial hacer mención a la motivación de logro, definida como el “deseo de tener éxito”. La conducta orientada al logro es el resultado de un conflicto entre tendencias de aproximación y evitación. La posibilidad de éxito (con la consiguiente emoción de orgullo) y la posibilidad de fracaso (con la consiguiente emoción de fracaso) están asociadas a cada conducta que realizamos. La intensidad de estas emociones anticipadas determinará si el individuo se aproximará o evitará las actividades orientadas al logro. La conjugación de estos dos factores (tendencia a alcanzar el éxito o a evitar el fracaso) dará lugar a una

determinada disposición a la acción (entendida tanto como aproximación o búsqueda como evitación o huida). La tendencia a lograr el éxito es más fuerte cuando la tarea es de dificultad media y la persona se encuentra motivada.

Las emociones juegan un papel crucial en la motivación de las personas ya que toda emoción conlleva una tendencia a la acción. Las emociones generan unas tendencias más o menos típicas a actuar de determinada manera. Así, por ejemplo, si sentimos miedo se genera una tendencia a la huida, si sentimos ira se genera una tendencia a la lucha, si sentimos alegría se genera una tendencia a la acción caracterizada por la búsqueda de contacto, aproximación... En la medida en que seamos conscientes de nuestras emociones y de las tendencias a la acción que generan, vamos a ser más capaces de utilizar esta motivación para reorientar nuestros propios estados de ánimo y utilizar esta energía motivadora para orientar nuestra conducta hacia el logro de determinadas metas.

### **El reconocimiento de las emociones ajenas (empatía)**

La empatía es la habilidad para conocer y entender las emociones de los demás. Supone la capacidad de ponerse en el lugar del otro, *como si* estuviera en la piel del otro.

Comportarse de forma empática es poder captar la emoción que vive la otra persona, a través de sus gestos, de su expresión corporal y de lo que nos dice, así como compartir con ella esa emoción.

No es frecuente que las personas formulen verbalmente sus emociones. La mayor parte de los mensajes emocionales son de naturaleza no verbal. La clave que nos permite acceder a las emociones de los demás radica en la capacidad para captar los mensajes no verbales: el tono de voz, los gestos, las expresiones faciales, etc. Cuando las palabras de una persona no coinciden con el mensaje que nos transmite su tono de voz, gestos u otros canales de comunicación no verbal, la realidad emocional no debe buscarse tanto en el contenido de las palabras como en la forma.

La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuanto más abiertos estamos para captar nuestras propias emociones, más habilidad tenemos para captar y comprender las emociones de los demás.

Resulta fundamental el desarrollo de esta capacidad ya que, la raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación humana nace de la empatía, de la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás.

En la medida en que seamos capaces de que nuestro alumnado se ponga en el lugar del otro, vamos a estar evitando la aparición de conflictos interpersonales, o cuanto menos, vamos a facilitar que se solucionen de la forma más positiva posible.

## **Habilidades sociales**

Las habilidades sociales son el arte de establecer buenas relaciones con los demás. Suponen la capacidad para comunicarse, establecer vínculos afectivos y crear redes, la habilidad para encontrar una base común en las relaciones. Éstas recogen un conjunto de habilidades como la capacidad de comunicarse de forma asertiva con los demás (en contraposición con una comunicación pasiva o agresiva), el control de la comunicación tanto verbal como no verbal, la capacidad de escucha activa... capacidades todas ellas que resultan clave para la prevención de la violencia.

Estas cinco habilidades pueden enseñarse y aprenderse. Partiendo de este supuesto básico se ha desarrollado el programa que presentamos.

En la tabla 3.1 presentamos el conjunto de actividades que engloban el programa y las diferentes competencias que trabajan. No obstante, es importante señalar que, si bien cada actividad trabaja de forma más específica unas determinadas competencias, todas las actividades están directa o indirectamente trabajando el conjunto de las habilidades emocionales.

La descripción completa de cada una de las actividades y el informe del resultado de su aplicación en el aula la presentamos más adelante. Por último señalar que, en todas las actividades que presentamos, se recogen los siguientes aspectos: título de la actividad, objetivos que se pretenden alcanzar, módulo del programa en el que se inscribe, descripción de la actividad, duración de su desarrollo, estructura grupal a través de la que se trabaja la actividad, metodología, materiales necesarios para su puesta en práctica, observaciones a tener en cuenta para su aplicación, bibliografía, justificación de su inclusión en el programa, fase del programa donde se propone su aplicación, otras observaciones a tener en cuenta si las hay, nivel de dificultad de aplicación para el tutor y finalmente anexos si los tiene.

**Tabla 3.1. Actividades propuestas para desarrollar las competencias emocionales**

ACTIVIDAD	COMPETENCIAS EMOCIONALES				
	AUTO-CONCIENCIA	AUTO-MOTIVACIÓN	EMPA-TÍA	HHS S	AUTO-CONTROL
<b>MÓDULO I</b>					
1. ¿A quién salvarías?	•			•	
2. Collage	•			•	
3. Dibujando al dictado				•	
4. El ovillo		•	•		
5. La balanza	•				
6. La rueda de la verdad			•	•	
7. O...O	•	•			
8. Autorretrato	•		•		
9. Carta de mi amigo	•	•			
10. ¿Cómo soy?	•	•			
11. El bingo de los sentimientos	•				
12. Pantallas de proyección	•		•		
13. Paseo por el bosque	•		•		
14. Barómetro de valores	•			•	
15. El queso	•				
16. El trueque de un secreto			•	•	
17. Nos reconocemos	•				
18. Una situación conflictiva	•		•		
19. El regalo de la alegría	•			•	
<b>MODULO II</b>					
1. La agresión			•	•	•
2. Una pelea de grupo	•			•	•
3. El rechazo			•	•	•
4. Opuestos y negociación				•	•
5. Te aprecio-me aprecias	•				•
6. Ira, agresividad, agresión	•			•	•
7. Debatiendo la agresividad	•				•
8. Expresando críticas ...				•	•
9. La ira	•				•
10. ¡La fuerza de la ira!					•
11. Lectura de pensamiento			•	•	•

12. ¿Puedes controlar la frustración?					•
13. Frases asesinas	•			•	•
14. Nos relajamos					•
15. Relajación					•
16. La razón					•
17. El semáforo					•
18. La caja					•
19. Las 3 R			•	•	•
20. El insulto					•
21. Apreciación				•	•

### 3. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA UNA APLICACIÓN ÓPTIMA DEL PROGRAMA

La educación emocional es un elemento fundamental para conseguir la formación integral del alumnado. Este programa pretende facilitar esa educación al incorporarse a la acción tutorial grupal e inscribir sus actividades en el Plan de Acción Tutorial, con lo que se puede lograr que llegue a todos los alumnos dentro de su horario de clases.

Cada una de las actividades que plantea el programa recoge la metodología específica para su adecuada aplicación, no obstante, es necesario tener en cuenta una serie de orientaciones generales que servirán como guía o marco de referencia para el desarrollo del conjunto de actividades.

Hay varios aspectos básicos para la efectividad del programa:

#### a) Respaldo

El programa debe ser asumido por el centro: ha de tener el respaldo del equipo directivo, el impulso del orientador/a y la implicación de al menos un grupo de profesores. Es importante que el profesorado crea en su utilidad y se comprometa a un trabajo continuado con el alumnado; todo el equipo docente debe conocer la existencia del programa y respetar su aplicación, aunque sean los tutores los que lleven la mayor parte del trabajo.

Para conseguir esto, la tarea del orientador/a es básica, pues es quien ha de mostrar a los órganos de gobierno del centro la necesidad de intervención (los resultados de la encuesta son elocuentes) y al mismo tiempo ha de trabajar estre-

chamente con el profesorado, especialmente los tutores, para la puesta en práctica del mismo. En este aspecto, la experiencia de que disponemos de la aplicación en el aula de las distintas actividades es prometedora, aunque somos conscientes de que no todos los tutores van a aplicar el programa, ni todos lo harán con la misma dedicación.

En la etapa inicial de la puesta en práctica del programa es importante trabajar con el profesorado tutor más convencido, aunque no se trate de un grupo pequeño, para poder obtener unos resultados positivos que sirvan de motivación al resto. Además, es necesaria su coordinación con el orientador/a para preparar las distintas actividades y comentar los resultados de las ya realizadas.

## b) Formación

Para una buena puesta en práctica del programa es necesario conocerlo bien. Para dar a conocer su planteamiento general como un todo coherente y apoyar al profesorado en la aplicación, la formación debe ocupar un papel primordial. En esta tarea conviene contar con el CEFIRE en tres aspectos:

- Coordinación de los/as orientadores/as en la actualización y mejora del programa.
- Organización de actividades de formación del profesorado para su propia Educación Emocional y/o para acompañar la puesta en práctica de las actividades.
- Dar apoyo a la formación en centros u organización de grupos de trabajo para conseguir que el profesorado conozca mejor el programa.

Un tema pendiente es el de la implicación de los padres en las tareas de educación emocional.

## c) Adaptación

El programa está formado por muchas actividades entre las que el profesorado tutor pueda elegir las que se adapten mejor a su estilo y a las características del alumnado de su grupo.

## d) Recursos

Los medios necesarios para llevar a cabo las distintas actividades son de uso habitual en los centros y no exigen ningún material extraordinario; pero hay que preparar con antelación los materiales, sobre todo: fotocopias, fotografías u otras cosas necesarias para la puesta en práctica de las distintas dinámicas.

En el futuro se puede variar el planteamiento de algunas sesiones para introducir otros recursos que pueden resultar atractivos para el alumnado y ayudar a la consecución de los objetivos: presentaciones multimedia, utilización del vídeo para grabar los role-playing o para analizar escenas de películas.

#### e) Motivación

Para el éxito del programa es básico fomentar la motivación del alumnado, creando una actitud positiva hacia la realización de las actividades. Es aconsejable ofrecer un marco de referencia que permita ver las distintas sesiones como partes de un todo coherente, con conexión entre ellas. Hay que conseguir que sea consciente de la importancia del aprendizaje emocional para su enriquecimiento personal y social.

La realización de las actividades precisa de un ambiente distendido, de confianza y respeto para que el alumnado pueda expresar sus opiniones, vivencias, sentimientos y emociones libremente. Para que esto sea posible hay que respetar las normas de convivencia en cada situación, pues no es posible prevenir la violencia permitiendo la interrupción.

#### f) Grupos

En muchas de las actividades se dedica un tiempo a trabajar en grupos de 4 ó 5 alumnos. La organización de estos grupos es un aspecto muy importante para el funcionamiento del programa, pues si se divide la clase en equipos heterogéneos, formados por personas muy diferentes (evitando que sean incompatibles), se puede conseguir que colaboren e intercambien vivencias que de otra forma no lo harían.

Esto evita la estructuración de la clase en grupos cerrados homogéneos y ayuda a la fluidez de las relaciones interpersonales y a vivir la diversidad como fuente de enriquecimiento, al permitir la pluralidad de perspectivas y favorecer la empatía entre compañeros con distintos intereses y motivaciones. Para ello hay que incidir en unos principios o criterios básicos:

- Procurar que participe toda la clase.



- Escuchar las ideas de todo el mundo, aunque no resulten agradables u oportunas.
- Ser críticos con las ideas, no con las personas.
- Reformular las aportaciones que no estén muy claras.
- Intentar comprender los distintos aspectos de las situaciones o problemas.
- Ser capaces de cambiar los propios razonamientos cuando las evidencias lo indiquen.
- Centrarse en tomar buenas decisiones, no en ganar; para ello hay que animar al alumnado a buscar soluciones de consenso e integradoras de distintas posturas, cuando sea posible.

#### g) Trabajo cooperativo

Ese proceso de cohesión grupal que se va a ir desarrollando a lo largo del tiempo, puede servir de base para un posterior trabajo cooperativo en diferentes materias lo que, a su vez, redundará positivamente en el funcionamiento de la clase y en la mejora de la convivencia.

#### h) Generalización

Para conseguir los objetivos del programa, tenemos que ir cambiando actitudes pero, como hemos visto anteriormente, no sólo en la hora de tutoría, sino que requiere de la coordinación y cooperación del equipo docente, pues es la única forma de ir mejorando entre todos.

### **4. DURACIÓN, SECUENCIACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN**

Este programa va dirigido al alumnado de 3º y 4º de la ESO tanto de institutos públicos como de privados y concertados. Se trata de un programa de ciclo largo, dos cursos académicos. Está estructurado en dos módulos, cada uno se centra en unas habilidades emocionales que se pretenden desarrollar a través de diferentes actividades. Estos módulos son:

**MÓDULO I.** Se centra en cuatro competencias emocionales: autoconciencia, automotivación, empatía y habilidades sociales.

MÓDULO II. Trabaja de forma específica las actividades encaminadas al desarrollo del autocontrol emocional.

Los dos módulos del programa se trabajan de forma simultánea a lo largo de los tres trimestres del curso. La siguiente tabla recoge el número mínimo de actividades que sugerimos realizar en cada trimestre para favorecer la eficacia del mismo.

**Tabla 3.2. Actividades mínimas trimestrales**

ACTIVIDADES	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
MÓDULO I	3	2	1
MÓDULO II	3	3	2

Con el objetivo de ser realistas hemos propuesto un número concreto de actividades diferente en cada trimestre. Somos conscientes de que en el Plan de Acción Tutorial son diferentes los aspectos que tenemos que trabajar y de que cada trimestre tiene una duración diferente por lo que varían las sesiones de trabajo de tutoría de las que disponemos.

### 1º TRIMESTRE DEL CURSO

En este primer trimestre se trabaja la acogida del grupo, la creación de un clima de confianza, normas de aula y centro, elección de los representantes del grupo, técnicas de trabajo intelectual y la preevaluación. Proponemos además la realización de 6 actividades del programa, tres de cada módulo.

Las tres actividades del módulo I nos permitirán sentar las bases de trabajo con el programa y favorecerá el desarrollo de un mejor clima de aula.

Las tres actividades del módulo II actúan como prerrequisitos básicos para abordar las siguientes sesiones de autocontrol, ya que se centran en proporcionar una base teórica sobre conceptos clave (autocontrol, agresividad, ira...).

### 2º TRIMESTRE DEL CURSO

En este trimestre el trabajo de tutoría con el grupo se centra en el desarrollo de programas de Educación para la Salud (ÓRDAGO de prevención drogodependencias, y DICTA de prevención de trastornos de la conducta alimentaria, educación sexual...).

En el segundo trimestre proponemos además la realización de cinco actividades de nuestro programa, dos del primer módulo y tres del segundo. Estas actividades están más orientadas a aportar estrategias, técnicas y herramientas para favorecer el autocontrol.

### 3º TRIMESTRE DEL CURSO

Finalmente en el tercer trimestre, que suele ser el más corto, se trabaja fundamentalmente con el alumnado el programa de orientación educativa y profesional. Además proponemos la realización de tres actividades, una del primer módulo y dos del segundo. Estas actividades se centran en el análisis de situaciones concretas que ocurren en la vida cotidiana con las que se puede identificar el alumnado y que pueden llevar a la práctica en su vida diaria. Con ello pretendemos que se consoliden los aprendizajes adquiridos. En la tabla 3.3 presentamos la distribución por trimestres de las actividades del programa.

**Tabla 3.3. Distribución de las actividades por trimestre**

Módulo	Competencias emocionales	Actividades	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.
<b>MÓDULO I</b>	Autoconciencia	La balanza	•		
		El bingo de los sentimientos		•	
		El queso			•
		Nos reconocemos	•		
		Barómetro de valores			•
	Automotivación	O...O	•		
		Carta de mi amigo		•	
		¿Cómo soy?		•	
		Paseo por el bosque.		•	
	Habilidades sociales	¿A quién salvarías?	•		
		Collage	•		
		Dibujando al dictado		•	
		La rueda de la verdad.	•		
		El regalo de la alegría			•
	Empatía	El ovillo	•		
		Autorretrato		•	
		Pantallas de proyección			•
		El trueque de un secreto			•
		Una situación conflictiva		•	

**Tabla 3.3. Distribución de las actividades por trimestre (continuación)**

Módulo	Competencias emocionales	Actividades	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.
<b>MÓDULO II</b>	Autocontrol	Ira, agresividad, agresión.	•		
		Debatiendo la agresividad	•		
		La fuerza de la ira	•		
		La ira	•		
		Insulto	•		
		Apreciación	•		
		Te aprecio, me aprecias	•		
		Expresando críticas de forma adecuada.		•	
		Las 3 R		•	
		Frases asesinas		•	
		Relajación	•	•	•
		Nos relajamos	•	•	•
		Lectura del pensamiento		•	
		La agresión			•
		Una pelea en grupo			•
		El rechazo			•
		Opuestos y negociación			•
		La caja			•
		¿Puedes controlar la frustración?			•
		La razón			•
El semáforo			•		

Las actividades de relajación se consideran importantes como estrategias a potenciar en el alumnado para prevenir los conflictos. Sin embargo, siendo conscientes de que su aprendizaje y entrenamiento puede entrañar mayor dificultad para los tutores/as, así como por la necesidad de un espacio adecuado, creemos que sería interesante contar con la colaboración del profesorado de educación física para llevar a cabo las primeras sesiones y posteriormente poder generalizar las actividades por parte del tutor en el aula ordinaria en momentos o situaciones en que se genere un elevado nivel de activación en el alumnado (después de realizar una clase de educación física, situaciones de ansiedad ante exámenes, momentos de tensión que se den en la clase...)

El profesorado podrá seleccionar las actividades de cada trimestre teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Eligiendo aquellas actividades con las que se sienta más cómodo o identificado.
- Teniendo en cuenta la evolución del grupo. Es aconsejable trabajar al principio con actividades que implican un menor grado de compromiso personal para el alumnado y, gradualmente, ir avanzando hacia otras que precisen un clima de confianza y profundización mayor. Asegurando, así, que el grupo esté en condiciones de realizar una escucha activa, que propicie la empatía y el respeto a la diversidad.
- Elegir aquellas actividades que se adapten más a las características concretas del alumnado. Es necesario tener en cuenta que cada grupo es diferente y, por tanto, las actividades deben adaptarse a sus necesidades y peculiaridades psicosociológicas. No hay que perder de vista que la finalidad no es realizar la actividad en sí, sino lograr los objetivos que se proponen en cada una de ellas.

El programa de educación emocional debe respetar y favorecer el conjunto de actividades que se realizan dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) y respetar las dinámicas propias de cada clase, no puede llevarse a la práctica por encima de cualquier circunstancia ya que ello supondría ir en contra del sentir general y de los objetivos del mismo. Por ello ha de ser lo suficientemente continuo como para conseguir los objetivos que se propone, pero a la vez, lo suficientemente flexible como para no ahogar la vida que se genera en el grupo.

Consideramos interesante que el profesorado recoja, con posterioridad a la realización de la actividad, una breve evaluación de la misma en la que se refleje la actividad realizada, la fecha de realización y el grado de consecución de los objetivos. Esto nos permitirá por un lado reflejar la valoración de la actividad y por otro llevar un registro de las actividades realizadas en un curso para planificar las actividades del curso siguiente sin riesgo de que el alumnado repita actividades ya realizadas. Para ello adjuntamos un modelo de registro para el tutor/a en la tabla 3.4.

**Tabla 3.4. Modelo de registro para las actividades realizadas**

<b>RESUMEN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA</b>	
<b>GRUPO:</b>	<b>TUTOR:</b>

<b>FECHA</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>VALORACIÓN</b>

Por último queremos destacar que el Departamento de Orientación del centro, al programar el Plan de Acción Tutorial, deberá realizar una adecuada temporalización para incluir las actividades que planteamos. No obstante, no conviene presionar al profesorado para concluir todas las actividades propuestas sino adoptar una actitud más flexible, permitiendo la posibilidad de repetir o ampliar alguna actividad que resulte más interesante para el alumnado o para el docente.

## 5. PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

### Evaluación

En sentido riguroso, y atendiendo a la concreción conceptual que del término hace Scriven (en Fernández-Ballesteros, 1995), la evaluación supone “la estimación del mérito de un objeto”. Desde esta aproximación al concepto evaluación se desprenden tres extremos de vital relevancia:

- 1.- El referido a “**Qué se supone por mérito**, o valor del objeto”. Siendo el objeto un programa, se entiende por evaluación, el proceso para determinar en qué medida los objetivos del programa han sido alcanzados.
- 2.- El relativo a “**Cómo habría que realizar la estimación**”. En tal caso a la evaluación le compete “la sistemática investigación del valor o mérito del programa”.
- 3.- Y por último, “**Para qué se realiza la evaluación**”, que según Cronbach (en Fernández-Ballesteros, 1995), no sería otra cosa sino la “provisión de la información para la toma de decisiones sobre una intervención”.

La propuesta de evaluación que nosotros incluimos en este programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia, tiene un alcance bastante más reducido a la formulación anterior. Sobre todo, por la consideración multivariable y multicausal de las emociones así como de los fenómenos de violencia expresada en las aulas.

### Diseño

Los ámbitos de evaluación que proponemos son dos:

a) El programa como constructo que incluye:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Metodología y actividades.
- Organización – temporalización.
- Recursos materiales.
- Seguimiento de las directrices contenidas en su aplicación.

b) Eficacia del programa en el alumnado:

- Grado de satisfacción del alumnado participante con las experiencias (de aprendizaje) que propician las actividades del programa.
- Apreciación de cambios en las habilidades emocionales que son motivo de trabajo en el programa.

## **Técnicas**

Consideramos el programa como una aportación organizada y *sistemizada* de actividades coherentes con los fines de la educación emocional y con una vocación preventiva de acciones violentas, y hemos agrupado los diversos cuestionarios que contemplamos para su evaluación desde una doble perspectiva, la del profesorado y la del alumnado.

### ***Perspectiva del profesorado***

Hemos elaborado la *Escala de Valoración del Programa* (Anexo 3.1) donde se encuentran contenidos los criterios de evaluación explicitados en su diseño y que será cumplimentada por el tutor al finalizar su aplicación.

La *Ficha de observación del desarrollo de la actividad* (Anexo 1.3), que puede utilizarse, quizás con ligeras modificaciones, al finalizar la aplicación de cada actividad. Esto va a permitir que el tutor/a realice una reflexión sobre cómo se ha desarrollado la misma, obteniendo información útil para continuar con la aplicación de otras actividades del programa.

### ***Perspectiva del alumnado***

Hemos adaptado un sencillo instrumento de evaluación con formato de cuestionario denominado *Cuestionario de Educación Emocional* (Anexo 3.2) (Blasco Guiral, y otros, 2002), pensando fundamentalmente en el tutor/a que muestre inclinación a trabajar desde este programa.

El cuestionario consta de 25 *ítems* que se distribuyen atendiendo a los cinco contenidos del Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia:

- Autoconocimiento: del 1 al 5.
- Autocontrol: del 6 al 10.
- Automotivación: del 11 al 15.



- Empatía: del 16 al 20.
- Habilidades Sociales: del 21 al 25.

Aunque el programa está estructurado en dos módulos (como explicitamos en otra sección de este monográfico) la evaluación se realiza de manera conjunta, ya que las actividades se trabajan de forma simultánea a lo largo de todo el curso.

Este cuestionario se pasará antes de iniciar la aplicación del programa (pretest), y una vez concluida (postest).

La aplicación al inicio del programa (pretest) posibilita:

- El disponer de una visión sobre las habilidades emocionales del grupo.
- Esta apreciación cualitativa del grupo: orienta al tutor/a en la posterior aplicación del programa, posibilitando que haga más incidencia en un módulo u otro en función de la realidad del grupo.

La aplicación del cuestionario una vez finalizado el programa (postest) posibilita:

- Apreciar cambios en las respuestas comparando las dos aplicaciones del cuestionario.
- Conocer las competencias emocionales adquiridas por el alumnado

El análisis de las respuestas dadas al cuestionario va a permitir una valoración cualitativa del programa, debiendo el profesorado tutor ser prudente en cuanto a la atribución del origen de estos cambios. Si bien estamos convencidos que, al menos en parte, se producirán por la experiencia de aprendizaje ocasionada por la aplicación del programa.

Para finalizar presentamos un segundo instrumento pensando en el alumnado participante, que hemos denominado *Cuestionario de Valoración Personal del Programa* (Anexo 3.3), con el que perseguimos recoger la apreciación global que hace el alumnado tras su participación en el mismo.

## IV. MODULO I. EDUCACIÓN EMOCIONAL

### ACTIVIDADES

#### ¿A QUIÉN SALVARÍAS?

##### Objetivos

- Esclarecer valores y conceptos morales.
- Provocar un ejercicio de consenso para mostrar su dificultad, principalmente cuando son valores y conceptos morales lo que está en juego.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y habilidades sociales.

**Descripción.** El animador explica al gran grupo los objetivos del ejercicio (5 minutos). Distribuye una copia del texto “Refugio subterráneo” a cada uno de los componentes de la clase para que individualmente escojan a las 6 personas que cobijaría en el refugio (5 minutos).

Se forman grupos pequeños de 5 estudiantes para que realicen su opción de grupo trabajando para llegar a una decisión por consenso. Se pedirá a cada miembro del pequeño grupo que argumente al resto sus motivos para salvar a las 6 personas que ha elegido, y que escuche al resto del grupo sus argumentos. Deberán después llegar a un consenso (15 minutos).

Se forma de nuevo el grupo grande y un portavoz de cada subgrupo explicará al resto de la clase cómo ha sido el proceso hasta llegar al consenso (15 minutos: 3 por grupo). Se puede intentar llegar al consenso en el grupo clase (5 minutos) Individualmente algunos alumnos/as explicarán la experiencia vivida y cómo los puntos de vista de los demás han influido en su cambio de decisión (5 minutos)

**Duración.** Una hora aproximadamente distribuida como se indica en el apartado anterior.

**Estructuración grupal.** Individual, gran grupo, grupos pequeños

**Metodología.** Trabajo individual donde se ha de tomar una decisión defendible después. Trabajo en pequeño grupo donde se han de manifestar la escucha acti-

va, respeto al turno de palabra y consecución del consenso. Exposición de cada portavoz de los grupos pequeños al resto de la clase.

**Materiales.** Una copia para cada uno del texto “Refugio subterráneo”.

**Observaciones para su aplicación.** No hay respuestas “buenas” o “malas”. Se trata de que cada uno tome conciencia de sus propios valores y sea capaz de entender y hasta llegar a compartir otros puntos de vista.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Consideramos que puede ser una actividad interesante, previa para favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover la cohesión grupal y el respeto al punto de vista diferente al propio. Este respeto mutuo puede evitar la violencia entre los compañeros.

**Fase de aplicación.** Inicial.

**Otras observaciones.** Adjunto anexo: texto “Refugio subterráneo”.

**Dificultad para el profesorado.** Bajo.

**Anexos.** Imaginad que nuestra ciudad está amenazada por una catástrofe natural. Se aproxima alguien y os pide una decisión inmediata. Hay un refugio subterráneo que sólo puede cobijar a seis personas. Hay doce que quieren entrar en él. Haz tu elección y quédate sólo con seis.

- Un violinista de 40 años drogadicto.
- Un abogado de 25 años.
- La mujer de ese abogado, de 24 años, que acaba de salir del manicomio. Ambos quieren estar juntos, sea dentro o fuera del refugio.
- Un sacerdote de 75 años.
- Una prostituta de 35 años.
- Un ateo de 20 años que ha cometido varios asesinatos.
- Una universitaria que tiene voto de castidad.
- Un físico de 28 años que sólo acepta entrar si puede llevar con él una pistola.
- Un orador fanático de 21 años.
- Una chica de 12 años con retraso mental.
- Un homosexual de 47 años.
- Una mujer de 32 años con dificultades psíquicas que sufre ataques epilépticos.

**Bibliografía.** Fritzen (1988).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 13.50 a 14.45

**Claridad de la explicación introductoria.** A la tutora le resulta interesante la actividad. Trata de hacer ver al alumnado la necesidad de trabajar los objetivos que propone: escucha activa, respeto al turno de palabra, respeto a opiniones diversas, modificación del propio punto de vista, llegar al consenso.

**El alumnado al que va dirigida.** Se trata de un grupo de 3° de ESO que tras mes y medio de clase aún no tiene conciencia de grupo (pese a la realización de alguna actividad de conocimiento mutuo ya realizada) Hay 7 alumnas y 18 alumnos, de los cuales 6 son repetidores. Hace poco la tutora y la orientadora tuvieron que intervenir con tres alumnos del grupo que sistemáticamente insultaban y se burlaban de una alumna de la clase. La intervención fue exitosa, tan sólo hubo de hacer ver a estos alumnos el grado de sufrimiento que su comportamiento estaba produciendo en la alumna para que dejaran de burlarse de ella.

**Respuesta del alumnado.** Cada uno justificó su elección y sólo en un grupo se logró el consenso. Hemos de tener en cuenta que son las 14.00 horas y el alumnado está en el centro desde las 8.00. Están cansados.

**Desarrollo.** En general la actividad está bien estructurada, las instrucciones que se dan son claras.

**Adecuación de los materiales.** Son adecuados.

**Duración.** Aproximadamente una hora (1 sesión de tutoría).

**Otras observaciones.** La tutora considera necesario que se trabaje este tipo de actividad ya que el alumnado está dividido en varios subgrupos cerrados y este desconocimiento mutuo les lleva a vivir situaciones de desconfianza. El hecho de tener que escucharse y tratar de entenderse unos a otros resulta positivo.

## **COLLAGE**

### **Objetivos**

- Promover una imagen positiva de sí mismo/a y de los/as demás miembros del grupo.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.
- Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Promover hábitos de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia, autoestima y habilidades sociales.

**Descripción.** Se divide la clase en grupos de 6/8 alumnos/as y se les entrega el material necesario para hacer un *collage*. (Puede pedirse previamente a cada grupo que traiga a clase el material que vaya a necesitar para este fin).

Se dan las instrucciones: "Vais a hacer un *collage* que represente las cualidades positivas que tiene cada uno de los miembros del grupo". Para ello, dedicad unos minutos a dialogar sobre qué cualidades positivas definen mejor a cada uno de vosotros y cómo las vais a representar. Construid un *collage* que exprese ese conjunto de cualidades, pero atención:

- Nadie del grupo debe quedar excluido, deben representarse cualidades de todos.
- Elegid sólo cualidades positivas, nunca negativas.
- Sólo se pueden expresar cualidades que realmente tengan las personas.
- Elegid el mismo número de cualidades positivas para cada uno: una, dos o tres a lo sumo.

Una vez finalizados los *collages*, se realiza una puesta en común. Por turnos, un representante de cada grupo expone al resto el *collage* que han realizado y explica qué han querido expresar y cómo lo han expresado.

Cuando todos los grupos han terminado, el tutor/a puede guiar la reflexión y el diálogo en gran grupo en torno a: la dificultad de la tarea, el desarrollo del trabajo en equipo, la dificultad o facilidad de encontrar cualidades positivas de los compañeros, si han descubierto cualidades positivas de algún compañero/a que antes desconocían...

Los *collages* realizados pueden quedar expuestos para decorar el aula.

**Duración.** Dos sesiones de 50 minutos.

**Estructuración grupal.** Pequeño grupo y gran grupo.

**Participación.** De 25 a 30 estudiantes.

**Metodología.** Trabajo en pequeño grupo. Exposición oral. Debate.

**Materiales.** Una hoja mural grande para cada grupo. Los materiales necesarios para construir el *collage*: tijeras, rotuladores, cola, fotos, recortes de prensa, para cada grupo.

**Observaciones para su aplicación.** Durante la primera sesión se presenta la actividad, se realiza el debate en pequeño grupo y se comienza la elaboración de los *collages*. Durante la segunda sesión se finalizan los *collages*, se realiza la presentación de éstos al gran grupo y por último el debate sobre la actividad realizada.

**Justificación de su inclusión en el programa.** En la medida en que el alumnado desarrolle una imagen positiva de sí mismo y reconozca las cualidades positivas de los demás estaremos creando un clima de confianza y respeto en el aula que facilitará la prevención de conflictos.

**Fase de aplicación.** Inicial.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Brunet y Negro (1982).

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 11.05 a 12.00. **Tutor:** Jorge.

**Claridad de la explicación introductoria.** El tutor/a explica en qué va a consistir la actividad y cuál es su objetivo.

**El alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 3° de ESO. No es una aula muy problemática pero sí bastante movida.

**Respuesta del alumnado.** En un primer momento el alumnado no entiende el por qué de la actividad. Posteriormente se van introduciendo en ella.

**Desarrollo.** En un primer momento se originó bastante jaleo en el aula, no obstante, el tono de voz fue bajando conforme se fue desarrollando la actividad.

El grupo no está acostumbrado a trabajar en equipo por lo que durante toda la sesión se observaron actitudes individualistas tales como: alumnos/as que si no dibujaban lo que ellos/as querían no participaban o que insistían en que se reflejaran en primer lugar sus características positivas por si luego no había tiempo de dibujarlas todas...

Insistir en la escucha activa: el alumnado quiere exponer su mural, pero no escucha a sus compañeros/as cuando exponen los suyos.

**Adecuación de los materiales.** Los recursos de los que dispusieron fueron insuficientes (rotuladores, colores...) Es necesario planificar esto con antelación y recordar al alumnado que traiga el material necesario para la elaboración de los murales.

**Duración.** Una sesión de tutoría resultará insuficiente. En la mayoría de los casos serán necesarias dos sesiones.

**Otras observaciones.** Es importante destacar que en muchas ocasiones la riqueza de las actividades se encuentra en el debate que se genera en torno a éstas. Es por ello fundamental preparar este aspecto adecuadamente y fomentar la participación del alumnado en éste.

# DIBUJANDO AL DICTADO

## Objetivos

- Mostrar las dificultades de la comunicación.
- Analizar la importancia del *feedback* en la comunicación.
- Mostrar la importancia de la actitud de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales.

## Descripción

**Fase de preparación.** El tutor/a selecciona a dos estudiantes y les prepara previamente dándoles las instrucciones necesarias. Así, se les presenta un dibujo a cada uno y se les pide que, primero uno y después el otro, traten de explicar al grupo cómo realizar ese dibujo.

**1ª Fase. Ejercicio de comunicación sin feedback.** El primer estudiante que dicta se sitúa delante de la clase, de espaldas al grupo y sentado. Su tarea consiste en explicar el dibujo que tiene de manera que el resto del grupo pueda reproducirlo con exactitud.

La tarea del resto del alumnado consiste en reproducir en una hoja lo que va dictando. Debe hacerse con la mayor perfección posible.

Se explica su dibujo despacio, con pausas suficientes para que todos sigan sin dificultad sus instrucciones. No se le puede interrumpir ni hacer preguntas, tampoco puede enseñar el dibujo ni hacer ningún gesto. Sólo debe utilizar la palabra.

El tutor/a anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea. Una vez terminado el dibujo, pide a la clase que de la vuelta a la hoja.

**2ª Fase. Ejercicio de comunicación con feedback (con preguntas).** Se hace inmediatamente después de la primera fase. El siguiente alumno/a explica su dibujo a sus compañeros/as, pero en esta ocasión se sitúa al frente de la clase, de cara a los demás y sentado/a. Explica su dibujo despacio y con pausas suficientes. Se le puede interrumpir y preguntar cuantas veces se quiera. Lo único que no puede hacer es enseñar el dibujo ni dibujar en la pizarra. Todas sus intervenciones deben ser orales. El tutor/a anotará el tiempo que tarda la clase en realizar la tarea.



### **3ª Fase. Reflexión en grupo**

Guías para la reflexión:

Al alumnado que ha dictado: ¿Cómo os habéis sentido, con comodidad, con inseguridad? ¿Por qué?

Al conjunto del aula: ¿Cuándo ha sido mejor el rendimiento? ¿Cómo influye el *feedback* en la comunicación? ¿Qué pasa cuando una persona habla sin esperar a recibir información del interlocutor? ¿Qué pasa cuando una persona no escucha activamente cuando le hablan?

Normalmente, los dibujos de la fase con *feedback* se ajustan más a la realidad que los dibujos de la primera fase, sin embargo, la comunicación con *feedback* requiere más tiempo.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo. Participación: de 25 a 30 estudiantes.

**Metodología.** Expresión verbal (dictado). Reproducción de lo que se dicta. Debate.

**Materiales.** Un lápiz, una goma y dos hojas para cada alumno.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Útil como actividad previa a la realización de otras actividades con contenidos más íntimos y/o personales ya que:

- Su contenido es totalmente neutro.
- Trabaja la importancia de mantener una actitud de escucha activa.
- Pone en evidencia cómo mejora la comunicación cuando se ofrece y recibe *feedback*.

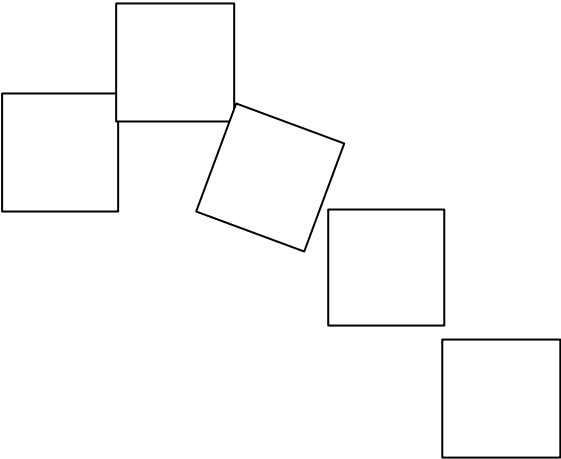
**Fase de aplicación.** Inicial.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

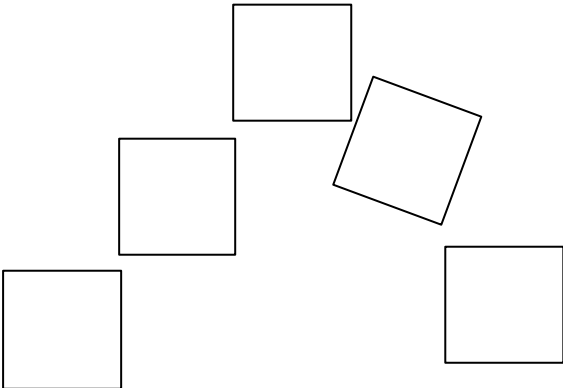
**Bibliografía.** Brunet y Negro (1982).

**Anexo. Ejemplo de dibujos por reproducir**

Dibujo 1: Ejercicio sin *feedback*.



Dibujo 2. Ejercicio con *feedback*.



## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 13.05 a 14.00. **Tutor:** Antonio

**Claridad de la explicación introductoria.** El tutor/a explica al alumnado en qué va a consistir la actividad.

**Alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 3° de ESO.

**Respuesta del alumnado.** En un primer momento no entienden ni el porqué de la actividad ni su funcionamiento. Posteriormente se van introduciendo en ella.

**Desarrollo.** En la primera fase, información sin *feedback*; los alumnos/as se mostraron perplejos y no entendieron bien en qué consistía la actividad. En esta fase, ante la incapacidad de entender al alumno portavoz, el resto de la clase se alborotó un poco.

En la segunda fase, información con *feedback*, el alumnado entró más en el funcionamiento de la actividad.

Es importante la selección que se haga de las/los portavoces ya que su actuación puede facilitar o dificultar el desarrollo de la actividad. Así pues, tienen que tener muy claro en qué consiste su tarea y realizarla con la máxima precisión posible.

**Adecuación de los materiales.** Un lápiz, una goma y una hoja son suficientes para que el alumnado pueda desarrollar la actividad.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** Es importante destacar que en la mayoría de ocasiones la riqueza de las actividades se encuentra en el debate que se genera en torno a éstas. Es por ello fundamental preparar este aspecto adecuadamente y fomentar la participación del alumnado.

## EL OVILLO

**Objetivo.** Fomentar la automotivación, mediante la valoración propia y la de los demás.

**Competencias emocionales.** Automotivación y empatía.

**Descripción.** Se sienta todo el grupo formando un círculo. El tutor/a comienza lanzando el ovillo a alguien sin soltar la punta. Al tiempo que le lanza el ovillo, dice algo positivo que le guste o valore de la persona a quien se lo lanza.

Quien recibe el ovillo agarra el hilo y, diciendo también algo que valore o le guste de otro compañero/a, se lo lanza. Y así sucesivamente, siempre sin soltar el hilo, para que se vaya formando una telaraña.

Para finalizar la dinámica, una vez que cada uno ha vuelto a su sitio, el tutor/a, puede lanzar estas preguntas al grupo-clase para comentar la actividad: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo hemos recibido las valoraciones? ¿Nos reconocemos en ellas?

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal** El grupo estará formado por toda la clase. También es posible dividir la clase en dos o más grupos.

**Metodología.** La dinámica de grupo es participativa y de colaboración. Todo el alumnado participa de la actividad.

**Materiales** Un ovillo de hilo grueso o lana; papel, lápiz o bolígrafos.

**Observaciones para su aplicación.** El tutor/a estará atento a las cualidades que se dicen del compañero/a. Algunas de éstas son tan generales (*porque es cojudo, por su forma de ser, etc.*) que no especifican una cualidad o valor de la persona.

También se pueden formar dos o tres grupos en vez de trabajar con toda la clase. En ese caso se nombrará un secretario o secretaria que anote la dinámica de ese grupo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad de automotivación que facilita el establecimiento de vínculos en el grupo.

**Fase de aplicación.** Es más adecuada para grupos que se conocen poco tiempo. Preferible aplicarla en la fase inicial del programa.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Otras observaciones.** Es necesario un ovillo de hilo (más resistente que la lana).

**Bibliografía.** Cascón Soriano y Martín Beristain (2000). Seminario de Educación para la Paz (1999).

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 17.05 a 18.00. **Tutora:** M<sup>a</sup> Carmen

**Claridad de la explicación introductoria.** La explicación fue clara, pues no tenía dificultad la actividad. El estilo de la tutora no influyó en la actividad.

**Alumnado al que va dirigida.** Grupo bastante “movido”. Mayoría de chicos. Varios líderes entre ellos. La hora en que se aplicó es importante. Bastante cansados.

**Respuesta del alumnado.** Fue mejor, en principio, que la actividad del “O... O” (la primera que se realizó con este grupo) Sin embargo también fueron muy superficiales las respuestas.

**Desarrollo.** La actividad fue bien, salvo en el sentido de respuestas muy vagas (*porque me cae bien; porque es cojonudo, por su forma de ser*). Como la actividad se terminó rápido, 25 minutos, se hizo una segunda ronda, sugirió que fueran más precisos en la descripción de lo que le gustaba del compañero/a al que se enviaba el ovillo. Los comentarios posteriores incidían en que habían dicho cosas bastante superficiales, argumentando que podía ser debido a falta de confianza para decir lo que verdaderamente sentían.

**Adecuación de los materiales.** Utilizamos un ovillo de hilo grueso que vino bien pues si hubiese sido de lana seguramente se hubiera roto. Faltó hilo, pero fue debido a que se mandaba, generalmente, a quienes estaban enfrente del círculo, con lo que en los trayectos el hilo se gastaba.

**Duración.** 25 minutos. Se volvió a repetir, otros 25 minutos, incluidos. comentarios posteriores a la actividad (fueron pocos comentarios)

**Otras observaciones.** La actividad como tal está bien. Ahora bien, este grupo no había hecho actividades de este tipo y, aunque la tomaron mejor que la primera, no les parecía muy interesante.

# LA BALANZA

## Objetivos

- Fomentar el autoconocimiento personal.
- Ser capaz de reflexionar sobre sí mismo.
- Utilizar el autoconocimiento para mejorar las relaciones personales.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y autoestima.

## Descripción

1º El tutor/a explica que las personas de su entorno tienen una opinión sobre ellos, pero nadie los conoce mejor que ellos mismos. Es importante reflexionar sobre las características personales, lo que creen que son realmente.

2º Cada estudiante ha de escribir 10 características que lo definan. Al lado describir alguna situación donde demuestre que la tiene siguiendo el modelo del anexo (15 minutos).

3º A partir del dibujo de una balanza, el alumno/a debe reflexionar sobre sus características personales. Eligiendo las que le parezcan más negativas, aquellas que le hacen sentir mal. Ha de escribir estas características negativas en el plato izquierdo de la balanza.

Ahora, debe imaginar que le pasará a la balanza, qué movimiento se producirá. Es necesario equilibrarla. Por tanto, ha de escribir en el plato de la derecha tantas características personales como hay en la izquierda. Estas características personales han de ser las que le hacen sentir bien, las positivas. ¿Qué le pasará a la balanza? Los dos platos han de volver a situarse a la misma altura (10 minutos).

Con esto se pretende, que el alumnado tome conciencia de que a veces sólo se fijan en los aspectos negativos, los que le hacen sentirse mal. Pero tiene otras características personales (las del plato de la derecha de la balanza) para estar satisfecho. Se han de alegrar de los aspectos positivos y mirar cómo se pueden mejorar los negativos.

4º Ahora, de todas las características personales, han de seleccionar aquellas que crean que explican mejor cómo son (5 minutos).

5º En grupos pequeños de 4 estudiantes, con los compañeros que se conozcan mejor de la clase. Cada uno explica al resto las características que mejor los defina, y el resto le dará su opinión. Se nombra a un secretario/a que toma nota de las características más representativas de los miembros de su grupo (10 minutos).

6º Puesta en común de toda la clase. El secretario/a de cada grupo expone al resto de la clase las cualidades positivas y negativas que han aparecido entre los componentes de su grupo (10 minutos).

7º Para terminar, el tutor/a puede establecer un diálogo general sobre el tema, a partir de la puesta en común (10 minutos).

**Duración.** Una sesión de tutoría. El tiempo previsto en cada apartado de la actividad es orientativo. El tutor lo puede variar en función de las características del grupo.

**Estructuración grupal.** Individual. Pequeño grupo. Grupo grande.

**Metodología.** Estrategias de autoobservación en el trabajo individual. En pequeños grupos a libre elección del alumnado se ponen en juego estrategias de retroinformación. Debate y escucha activa.

**Materiales.** Fotocopia del anexo, papel y lápiz.

**Observaciones para su aplicación.** Para el trabajo en pequeño grupo es necesario que se conozcan bien.

**Justificación de su inclusión en el programa.** El conocimiento de sí mismo es una habilidad básica y fundamental en la Inteligencia Emocional. Un programa de Educación Emocional debe adaptarse a las necesidades del alumnado. Por tanto, es necesario evaluar esas necesidades, conocer los puntos fuertes y débiles de cada estudiante, para poder identificar aquellos en los que deben mejorar.

**Fase de aplicación.** En la fase inicial.

**Otras observaciones.** Teniendo en cuenta que la balanza debe quedar equilibrada con características positivas y negativas. Cuando el tutor/a detecte alumnado que sólo presta atención a sus aspectos negativos o positivos y presentan dificultades para equilibrar la balanza debe pedir asesoramiento al orientador/a



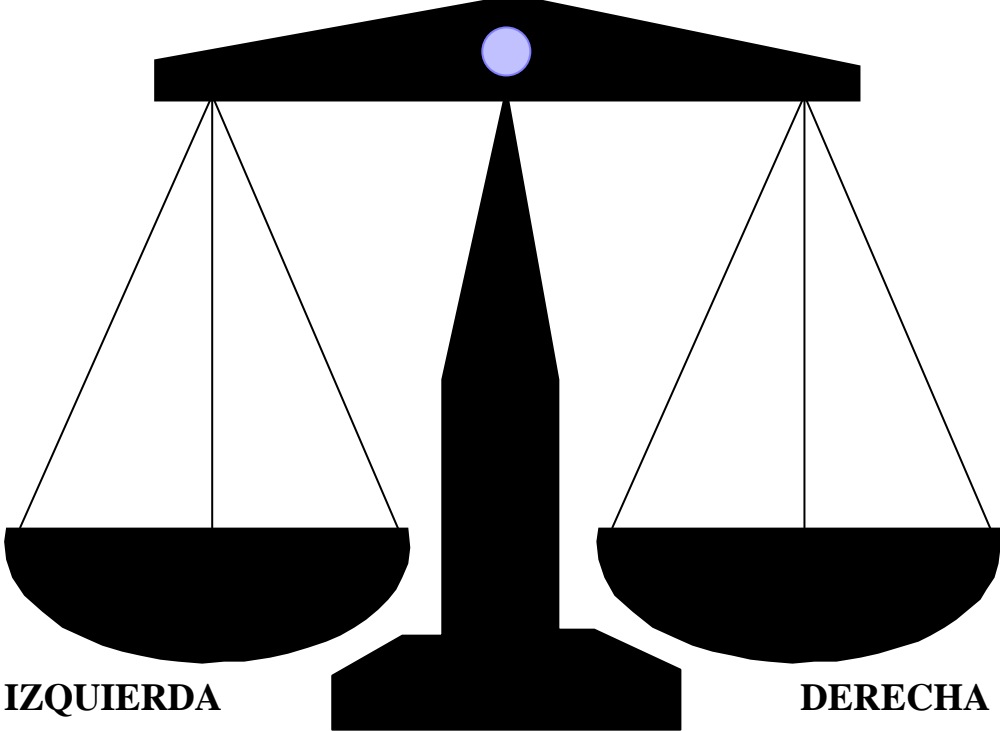
**Dificultad para el profesorado.** En una escala de dificultad: baja-media-alta. Si la balanza queda equilibrada el nivel de dificultad es bajo. Si la balanza no queda equilibrada el nivel de dificultad es medio.

**Bibliografía.** Beltran (1995).

**ANEXO. Escribe 10 características que te definan. Al lado describe alguna situación donde has demostrado que las tienes (15 minutos)**

Yo soy	Situaciones donde lo demuestro
Ej. Soy sociable	Ej. Tengo buena relación con los compañeros/as de clase. Tengo un grupo de amigos/as
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Escribe en el plato izquierdo de la balanza las características negativas y en el plato de la derecha las positivas.



--	--

## 1ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4º.

**Claridad de la explicación introductoria.** En un ambiente relajado de respeto y confianza, se propone al alumnado que trate de responder con la mayor sinceridad a la actividad presentada. El objetivo de la actividad es reflexionar sobre ellos mismos para después ayudarles en su desarrollo personal.

**El alumnado al que va dirigida.** La actividad ha sido realizada por un pequeño grupo de alumnos/as voluntarios en horario extraescolar. Su rendimiento escolar es alto.

**Respuesta del alumnado.** En general piensa que será difícil encontrar diez características que lo definan antes de empezar la actividad. Pero una vez que han comenzado a escribir, les resulta bastante fácil. Destaca la *sinceridad* en las respuestas del alumnado.

**Desarrollo.** A la hora de hacer una valoración de sus características personales han encontrado que el contexto y los interlocutores/as hacen variar su comportamiento. Por ejemplo, se autodefinen simpáticos/as con sus amistades y tímidos/as con desconocidos.

**Adecuación de los materiales.** El alumnado ha presentado dudas a la hora de escribir características personales en el plato derecho o izquierdo de la balanza. Determinadas características eran consideradas como “neutras”.

**Duración.** 30 minutos trabajo en grupo. Las características del alumnado y el control de variables ambientales ha reducido el tiempo previsto para su aplicación: 15 minutos de trabajo personal.

## **2ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de tutoría:** 10.00. **Tutora:** Bárbara.

**Claridad de la explicación introductoria.** Explicación clara y ordenada. Instiga positivamente la motivación hacia la actividad.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo heterogéneo de 3º de ESO en cuanto a las variables de sexo, rendimiento académico, procedencia social... Actitud participativa de la mayoría. Les resulta difícil centrar su pensamiento sobre sí.

**Respuesta del alumnado.** Busca la intimidad y el secreto de sus respuestas.

**Desarrollo.** Se siguen las pautas expuestas para su aplicación. Resulta una actividad difícil de reflexionar: más fácil hablar de los/as demás que de sí.

**Adecuación de los materiales.** Resulta una actividad muy apropiada a la necesidad de autoconocimiento. Necesita un gran esfuerzo de reflexión.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** Ha resultado una actividad difícil de realizar en cuanto a la ayuda y el estímulo que es necesario ofrecer al alumnado para que se centre en sí mismo, pero muy gratificante en su desarrollo, así como en el resultado: el alumnado se sorprende a sí mismo y la sensación es agradable

# LA RUEDA DE LA VERDAD

## Objetivos

- Expresar gráficamente la conciencia que uno tiene de cómo se conoce y le conocen los demás en este momento.
- Trazarse para un futuro inmediato objetivos para lograr conocerse mejor a sí mismo y abrirse más a los otros.
- Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia, empatía y habilidades sociales.

**Descripción.** El tutor/a comenzará leyendo y explicando los objetivos de la sesión y luego las preguntas que van a trabajar por si hay alguna que el alumnado quiera quitar o añadir.

El tutor/a comenzará repartiendo las preguntas del documento anexo y un folio en blanco mientras les pide que cojan un bolígrafo y que vayan retirando las mesas y formando un círculo grande y otro más pequeño dentro.

Una vez colocados en círculos y mirándose unos a otros se les pide que con la pareja que tengan enfrente comiencen a preguntarse la primera de las cuestiones escritas. Una vez contestadas por ambos se rota y con el compañero que se tiene ahora delante se contesta la 2ª pregunta. Así se procede sucesivamente hasta terminar de rotar y de contestar a todas las preguntas (Si se acaban los compañeros antes que las preguntas se volverá con la 1ª). Las respuestas se anotan en la hoja de preguntas. (Para rotar a la vez, el tutor/a dará una palmada y dejará unos dos minutos para contestar cada pregunta)

La puesta en común consiste en que cada alumno/a trate de responder a las preguntas en función de las respuestas que le hayan dado. Y comprobar lo diferentes que somos en cuanto a personalidad, intereses, vivencias, etc. El tutor/a preguntará aleatoriamente sobre las preguntas del cuestionario y así tratarán las respuestas que han anotado.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo, parejas y, de nuevo, gran grupo.

**Metodología.** Colocar la clase en los círculos con cierto orden y tranquilidad, sin armar demasiado jaleo para no molestar a las clases de al lado. Interacción entre las parejas. Puesta en común de las respuestas anotadas, en la que se fomenta la participación y el respeto hacia los/as demás.

**Materiales.** Anexo para el profesor con la lista de preguntas por realizar; folios en blanco para repartir a los alumnos/as y bolígrafos.

**Observaciones para su aplicación.** La actividad se realizará en el aula para que aprendan a mover el material escolar sin molestar a las clases de al lado y asociar el mismo espacio con actividades lúdicas.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Para que aprendan a respetar a los/as demás aunque piensen de forma diferente a ellos y así evitar posibles conflictos por intolerancia.

**Fase de aplicación.** Inicial.

**Dificultad para el profesorado.** Baja

**Bibliografía.** <http://www.profes.net>

**Anexo.** Lista de preguntas:

- Ponte un adjetivo que comience por la misma letra de tu nombre.
- Si tuvieras que cambiarte de nombre, ¿cuál escogerías? ¿Por qué?
- ¿Quién es tu héroe preferido? ¿Por qué? ¿Y tu heroína? ¿Por qué?
- ¿Quién es la persona que más ha influido en tu vida y por qué?
- ¿Qué recuerdas de cuando tenías 4 años?
- Las mejores vacaciones que has pasado han sido...
- Si te concedieran la posibilidad de estar una hora hablando con una persona famosa a tu elección ¿a quién elegirías?
- Di una cosa que te haga feliz.
- ¿Cuál es tu programa favorito de televisión? ¿Y tu grupo musical o cantante favorito?
- Si tuvieras que llevarte a una isla desierta sólo tres cosas ¿qué te llevarías?
- Di uno o varios *hobbies* que tienes o practicas.
- Si te dieran un premio que consistiera en ir a vivir un año al lugar de la Tierra que quisieras ¿dónde irías? ¿Por qué?
- Di una cosa buena que te haya sucedido hace poco.
- ¿Quién es tu mejor amigo/a?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor?
- Si pudieras convertirte en animal, ¿en qué animal te convertirías? ¿Por qué?
- Si pudieras convertirte en cualquier otra persona del mundo, ¿en cuál te convertirías? ¿Por qué?
- Si pudieras cambiar algo del mundo, ¿qué cambiarías?
- ¿Cuál es la época de tu vida que recuerdas con más alegría? ¿Y la de más tristeza?
- Si te encontraras un genio que te concediera 3 deseos, ¿qué le pedirías?

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 9.25.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica los objetivos de la actividad y detalla el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 4° ESO donde hay 26 alumnos/as: 20 llevan el curso por año, 5 son repetidores de 3° ESO y una ha venido nueva al centro este curso. Es un grupo muy protestón.

**Respuesta del alumnado.** Le ha gustado mucho la actividad. Ha respondido con sinceridad.

**Desarrollo.** Al principio se colocan mirándose de frente y muestran recelo de contestar a la primera pregunta, pero al toque de palmada y al ver que la tutora y yo no prestábamos atención a sus respuestas, empiezan a emocionarse con las respuestas y les cuesta cambiar al siguiente.

**Adecuación de los materiales.** Resultan muy adecuados.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Pero si hubiera habido más tiempo, se hubiera podido continuar haciéndoles más preguntas.

**Otras observaciones.** Al terminar la rueda de preguntas se les puede preguntar como se han sentido y para que creen que sirve la actividad. Como recomendación, el tutor/a trabajará con ellos en la puesta en común las preguntas nº 1, 4, 10, 15, 18 y 20. Es muy interesante la diversidad de respuestas.



## O... O

### Objetivos

- Fomentar la automotivación mediante la toma de conciencia de aspectos de la propia identidad.
- Favorecer el conocimiento propio y de los demás.
- Mejorar la confianza y la comunicación del grupo.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y automotivación.

**Descripción.** En el aula se hace sitio; se ponen las sillas aparte y se deja el centro de la clase libre para que se reúna el alumnado.

El tutor/a comunica al grupo que les va a hacer una serie de preguntas y en cada una de ellas tienen que elegir cuál de las dos opciones se ajusta mejor a su personalidad.

Se empieza haciendo un ensayo a modo de ejemplo: “¿Eres más *cuchillo* o *cuchara*?”. Al decir *cuchara*, el tutor/a señala la ventana y al decir *cuchillo*, la puerta. Quienes se identifiquen más con el *cuchillo*, se van junto a la puerta.

Cada cual escoge a un compañero/a del otro grupo y discute durante 2 minutos el motivo de su elección así; en qué piensan que se parecen a la *cuchara* o al *cuchillo*.

Al finalizar se vuelve al centro de la clase, y el tutor/a establece la misma dinámica tras enunciar cada una de las siguientes preguntas:

- ¿Eres más *ciudad* o *campo*?
- ¿Eres más *cabeza* o *mano*?
- ¿Eres más *delfín* o *tiburón*?
- ¿Eres más *cielo* o *tierra*?
- ¿Eres más *sí* o *no*?

A continuación de pie los alumnos/as se sitúan en un gran círculo y se hace una puesta en común. El tutor/a puede lanzar las siguientes preguntas, para comentar la actividad:

- ¿Os ha gustado el juego de interacción?
- ¿Qué habéis sentido?
- ¿Os ha sorprendido alguna de vuestras elecciones?
- ¿Hay un denominador común en nuestras elecciones?
- ¿Cómo os sentís después de este juego?

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Primera parte en gran grupo. Trabajo en parejas. Trabajo en pequeño grupo. Puesta en común toda la clase.

**Metodología.** Dinámica de grupos. Juego de interacción. Puesta en común.

**Materiales.** Se puede emplear una “ficha de registro”, elaborada por el tutor/a para entregar al alumnado, con el fin de recoger sus elecciones y valoraciones. Posteriormente se procede su devolución o se trabaja sobre la misma.

**Observaciones para su aplicación.** Es una actividad que puede servir para romper el hielo y conocerse mutuamente. El tutor debería reflexionar y/o escoger los pares de palabras que crea más conveniente según la composición del grupo al que van dirigidas. Preparar la ficha de registro previa a la actividad.

Otras parejas de opuestos podrían ser: ¿Discípulo o maestro? ¿Aquí o allí? ¿Pasado o futuro? ¿Verbo o sustantivo? ¿Mar o bosque? ¿1 o 9? ¿Guía o uno más del grupo? ¿Intuitivo o racional? ¿Rosa o margarita? ¿Orquesta de cámara o banda de rock? ¿Solomillo o hamburguesa? ¿Sol o luna? ¿Placa de stop o paso preferente? ¿Barca o tabla de surf? ¿Montaña o valle? ¿Ojo o nariz? ¿Linterna o vela? ¿Alegría o tristeza?

**Justificación de su inclusión en el programa.** Esta actividad se plantea durante la primeras etapas del grupo-clase porque pretende inducir al alumnado a interactuar con la finalidad de facilitar el conocimiento de intereses y características personales. Así mismo, dado su carácter lúdico, desinhibe la relación con el profesorado e invita a la participación. Aspectos, todos ellos, muy importantes para crear un clima de confianza imprescindible en toda comunicación emocional.

**Fase de aplicación.** La actividad es más adecuada para desarrollarla al inicio del programa de educación emocional.

**Otras observaciones.** Conviene que el tutor entienda el sentido de la actividad, por si en alguna fase tiene que reconducir la dinámica de la clase.

**Dificultad para el profesorado.** La actividad tiene un nivel de dificultad baja. Es algo más complicado sacar informaciones o consecuencias de lo que se observa en la dinámica.

**Bibliografía.** Vopel (2000).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 17.05 a 18.00. **Tutora:** M<sup>a</sup> Carmen.

**Claridad de la explicación introductoria.** La explicación fue clara. Sin embargo faltó contextualizar la actividad; explicar más el sentido de la actividad.

**Alumnado al que va dirigida.** Grupo bastante “movido”. Mayoría de chicos. Varios líderes en los chicos. La hora en que se aplicó es importante. Bastante cansados.

**Respuesta del alumnado.** Al principio, cierto cachondeo, pero la respuesta del alumnado fue buena. Se notaba la “autoridad” de la tutora (sin apenas intervenir en ese sentido).

**Desarrollo.** Cierta desconcierto al comienzo (seguramente por no hacer este tipo de actividades). Tuve que intervenir después del ejemplo “cuchillo o cuchara” para decir que al final de la actividad comentaría algún aspecto (sobre el sentido de la elección). Las elecciones de “cuchillo” fueron más numerosas y las parejas no quedaron compensadas. El trabajo en pequeño grupo no fue tal. La dinámica se convirtió en una puesta en común en gran grupo, aunque resultó bien. Faltó al final más reflexión sobre el ejercicio. En general se limitó esta fase final a comentar que les había gustado.

**Adecuación materiales.** La elección de los pares de preguntas pareció correcta.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** Puede darse la situación de que si no se explica el sentido de la actividad los comentarios y bromas del alumnado ante ciertos pares de palabras la boicoteen.

# AUTORRETRATO

## Objetivos

- Promover el conocimiento de sí mismo/a.
- Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Valorar la apertura y la confianza en las relaciones.
- Estimular la empatía hacia los estados emocionales de los otros.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y empatía.

**Descripción.** Se entregan al grupo: imágenes, postales, recortes de revistas en gran número y variedad. Las fotografías deben ser sugerentes, atractivas, simbólicas, que permitan la identificación, la proyección y la expresión de pensamientos, sentimientos, valores, emociones. Las imágenes también podrán ser figurativas (rostros, situaciones, paisajes, objetos, animales...) pero tras la experimentación, en los niveles que nos ocupan, para huir de los estereotipos, es más positivo con elementos simbólicos.

Se invita a que cada miembro del grupo elija tres que expresen algún aspecto de su persona. La elección se hace en silencio. No cogerá las imágenes, hasta que no sea su turno. Entonces las mostrará a los compañeros/as y explicará el motivo de su elección. Se pueden elegir las mismas fotografías, por motivos iguales o distintos.

Sentados, quienes quieran comentan, por turnos, en forma verbal su elección al resto del grupo. El resto está atento para lograr comprender bien a quienes se van expresando: sólo se pueden hacer preguntas de aclaración, excluyendo cualquier clase de objeción, crítica o divergencia.

Evaluación del ejercicio. ¿Cómo nos hemos sentido al hablar al grupo de nuestro yo? ¿Cómo se han sentido los otros/as al escuchar a los compañeros/as? ¿Cómo valoramos la actividad?

**Duración.** Se puede realizar en una sesión de tutoría, en función del tamaño del grupo, 20 a 30 estudiantes. Pero hay que dar tiempo, sin prisas sin agobios, si es necesario, y si la actividad ha gustado, se pueden utilizar dos sesiones.

**Estructuración grupal.** Trabajo individual en principio 10 minutos y posteriormente puesta en común en gran grupo.

**Metodología.** A ser posible la distribución del aula será en círculo. Los alumnos/as se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo, o en una mesa, en el centro del círculo, si no es posible se pegarán en la pizarra y las observarán durante unos 5 ó 10 minutos.

**Materiales.** Imágenes, fotografías, recortes de revistas, simbólicas que puedan sugerir distintas emociones. Pizarra. <http://cefirelda.infoville.net>

**Observaciones para su aplicación.** Mucho cuidado para que exista verdadera libertad respecto a los que no quieran explicar ni manifestar nada, en relación con su autorretrato. Cuidado también para que quien lo desee pueda hacer la presentación.

Esta actividad se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima grupal. Se explica al grupo que es una actividad para conocernos más profundamente, nuestras ideas, sentimientos, valores, emociones, que es necesario un clima de respeto y escucha activa.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Considero que puede ser una actividad interesante, previa para favorecer el conocimiento más profundo en el grupo y promover la cohesión grupal, por ende, que evite la violencia entre los compañeros. En la medida que yo conozco alguien más a fondo lo respetaré y aceptaré más que si no existe ningún vínculo, ni ha existido comunicación.

**Fase de aplicación.** Si el grupo se conoce previamente, y existe una buena relación podría darse tras la primera fase inicial de conocimiento y presentación. Si el grupo no se conoce será mejor introducirla en una fase media.

**Otras observaciones.** Las fotos tienen que ser las mismas para todos.

**Dificultad para el profesorado.** Un nivel medio. Es preciso que crea en la dinámica, estimule y promueva el respeto y la escucha activa hacia los compañeros. Sería interesante que él participara en la actividad eligiendo imágenes y expresando sus emociones y sentimientos.

**Bibliografía.** Hostie (1990).

**Anexos.** Un grupo de imágenes que favorezcan la expresión de aspectos concretos de una persona.

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4º Diversificación.

**Claridad de la explicación introductoria.** El profesor presentó la actividad como un medio, para un mayor conocimiento grupal. Una forma diferente de contar como somos. El profesor participó como uno más en la actividad, motivó y entusiasmó al grupo.

**Alumnado al que va dirigida.** Grupo de diversificación curricular. Grupo muy heterogéneo, formado por 12 chicos y chicas. Unos repetidores de 4º y otros repetidores de 3º de ESO incluidos dos inmigrantes colombianos.

**Respuesta del alumnado.** En general la respuesta fue muy positiva, excepto algún bloqueo inicial de no saber cómo una imagen podía servirles para definirse.

**Desarrollo.** Al ser un grupo pequeño la actividad fue muy fluida. La mayor parte de los chicos, eran más superficiales a la hora de identificar sus rasgos con imágenes. Por el contrario las chicas se decidían con más rapidez, a la hora de escoger la imagen, y explicaban aspectos más profundos y personales.

Puntos fuertes: se destacan la facilidad y rapidez con que la imagen permite identificar rasgos o características personales. El punto débil de la actividad puede ser la trivialización de algunos chicos respecto a la dinámica, como si no terminaran de creer en ella, con excepciones.

**Adecuación de los materiales.** Evitar repetición, y tópicos en las ideas de las imágenes, más simbólicas para evitar la trivialización

**Duración.** Al ser el grupo muy reducido y no ser muy habladores la duración fue de 30 minutos.

**Otras observaciones.** La dinámica sirvió para conocernos desde otros puntos de vista y descubrir los gustos, aficiones, personalidad. Que las imágenes sean más simbólicas.

# CARTA DE MI AMIGO/A

## Objetivos

- Ayudar a reflexionar sobre las cualidades personales más importantes y considerarlas como importantes para poderse enfrentar con más facilidad a la vida.
- Mejorar el autoconcepto para fomentar la autoestima y la automotivación.

**Competencias emocionales.** Automotivación y autoconciencia.

## Descripción

Presentación.

Se propone un juego en el que van a poder emplear su fantasía y su capacidad de autoconocimiento. Se trata de que examinen sus cualidades personales y desarrollen posteriormente su autoestima. Tienen que imaginarse que están dando un paseo por el parque, gozando de su tranquilidad, y les gusta mirar los árboles, las plantas que crecen en él... De pronto se encuentran una carta que ha perdido alguien.

Instrucciones: “La carta va dirigida a una persona que no conocéis; en cambio, quien la envía es vuestro mejor amigo/a. El sobre no está cerrado y, movidos por la curiosidad, sacáis la carta y empezáis a leerla. La carta habla de vosotros/as: vuestro amigo/a describe cinco cualidades que ve en vosotros/as y que os ayudan a enfrentaros con seguridad a la vida. A lo largo de la carta se dan algunos ejemplos del modo con que habéis usado esas cualidades y de lo que habéis logrado gracias a ellas. Es una carta preciosa y quedáis encantados/as con ella. En ella hay palabras sinceras de aprecio y estima hacia vosotros/as, que os hacen muy felices.

Tomad una hoja y escribid la carta que habéis encontrado en vuestra fantasía, según las características anteriores. Disponéis de 25 minutos.

Después las leeréis a vuestros compañeros/as formando pequeños grupos de cuatro o cinco y comentaréis qué os parecen las cartas de los/as demás: qué es lo que os ha gustado de ellas, si hay elementos que se parecen, si tenéis cualidades completamente diferentes de los otros/as... Disponéis de 15 minutos para trabajo en pequeño grupo.

Para finalizar la dinámica, el tutor/a puede lanzar estas preguntas al grupo-clase, para comentar la actividad:

- ¿Os ha gustado este juego de interacción? ¿Por qué?
- ¿Vuestro mejor amigo/a podría haber escrito una carta así?
- ¿Tenéis algún amigo/a que conozcáis tan bien?
- ¿Qué sentís después de haber escrito esa carta?
- ¿Os ha sido fácil encontrar cinco cualidades importantes con los correspondientes ejemplos?
- ¿Os ha servido para algo esta actividad?

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual la primera parte. Pequeño grupo la segunda y gran grupo la última parte.

**Metodología.** Reflexión por escrito. Fantasía dirigida. Juego de interacción. Dinámica de grupos.

**Materiales.** Papel y bolígrafo.

**Observaciones para su aplicación.** Una vez finalizada la actividad, si se dispone de tiempo, se puede dejar que algunos voluntarios lean su carta, o bien el tutor/a puede leer en el grupo algunas cartas sin decir el nombre del autor/a, y los/las participantes deberán adivinar quiénes las han escrito.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad interesante para favorecer la educación emocional, ya que facilita la interacción positiva entre el grupo y con el alumnado en particular, permitiéndole desarrollar la autoestima.

**Fase de aplicación.** Media.

**Otras observaciones.** Una sesión.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Vopel (2000).



## **1ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de tutoría:** 13.00 a 14.00. **Tutora:** Antonia.

**Claridad de la explicación introductoria.** Ha habido una buena relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado, con estilo directo, flexible y bastante clarificador.

**El alumnado al que va dirigida.** El alumnado de esta clase se caracteriza, en este momento de curso escolar, por presentar poca participación activa, ser un grupo bastante callado y poco comunicativo. Actitud de timidez generalizada. Es una clase de 32 estudiantes.

**Respuesta del alumnado.** Al principio actitud de sorpresa y de extrañeza ante el planteamiento de la actividad. Durante el desarrollo de la misma surgen resistencias por parte de algunos alumnos/as, del tipo: *Yo no sé que escribir, Yo no tengo nada bueno, me da vergüenza.*

**Desarrollo.** La actividad se ha desarrollado, pese a ser un grupo bastante numeroso, con fluidez gracias a las intervenciones positivas de la tutora, que ha seguido en todo momento las indicaciones efectuadas por la psicopedagoga para ayudarles a participar plenamente en la actividad. La ayuda ha ido dirigida a animar al alumnado a vencer las resistencias y a participar.

**Adecuación de los materiales.** Los materiales son los adecuados.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** Tanto la profesora como el alumnado, han quedado sorprendidos de ver cómo se han superado emociones de vergüenza y se ha fomentado la participación e interacción entre el grupo. Consideramos, tanto la tutora como la psicopedagoga, que se trata de una actividad que sería conveniente introducirla en un periodo más avanzado del curso escolar, cuando las resistencias son menores y hay mayor confianza en el grupo clase. Nos ha servido, sobre todo, para detectar alumnado con problemas de baja autoestima y hemos observado que las interacciones positivas con sus compañeros han supuesto un contexto terapéutico, que puede favorecer el logro de los objetivos buscados con la actividad. La tutora ha dicho que repetirá la actividad a final de curso.

## **2ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO **Curso:** 4º. **Hora de tutoría:** 11.00 a 11.55. **Tutora:** M<sup>a</sup> Luisa.

**Claridad de la explicación introductoria.** Ha habido una excelente relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado. La tutora realizó una muy buena introducción mediante fantasía dirigida que logró captar la atención de todos los chicos y chicas.

**El alumnado al que va dirigida.** El alumnado de esta clase se caracteriza por pertenecer al grupo de diversificación curricular de 4º. Se trata de un grupo de 15 alumnos/as bastante cohesionado pese a estar a principio de curso.

**Respuesta del alumnado.** La respuesta del alumnado ha sido muy buena. Han participado en su totalidad. Se observan menos resistencias que en el grupo de 3º de ESO.

**Desarrollo.** Tan sólo surgen resistencias por parte de dos alumnos/as, del tipo: *Yo no sé que escribir, me da vergüenza...* Todo ello es debido al mayor conocimiento propiciado por buen clima clase que se ha venido desarrollando desde principio de curso.

**Adecuación de los materiales.** Los materiales son los adecuados.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones** Los alumnos y alumnas han valorado la actividad como una experiencia muy positiva para conocerse, compartir experiencias, expresar sentimientos, reflexionar sobre su forma de ser y como ayuda para perder el miedo.

Considero que esta actividad mejora el grado de confianza en el grupo y a través de las interacciones e intercambios de experiencias, produce individualmente un efecto de afirmación personal e individual que propicia el desarrollo de la automotivación.

## ¿CÓMO SOY?

**Objetivo.** Fomentar la automotivación a través de la autoafirmación y la autoestima.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y automotivación.

**Descripción.** Todo el grupo sentado en círculo. El tutor/a invita a que cada cual, sin hablar ni mirar a nadie, escriba las características positivas que más valora de sí mismo en media cuartilla: al menos cuatro características. Se pueden expresar mediante una frase, un dibujo o una palabra. El tutor/a también participa, y estimula al grupo afirmando como todo el mundo tiene muchas más de cuatro.

A continuación se pegan el papel en el pecho, y en silencio se pasean por la sala para que el resto de compañeros pueda leerlo. A una señal dada por el tutor/a, que puede ser un pitido, se forman parejas o tríos que quieran preguntar más detalles de lo que tienen escrito.

Para finalizar la dinámica, se hace una puesta en común, comentando las siguientes preguntas que hace el tutor/a:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿Nos cuesta encontrar valores positivos de nosotros mismos/as?
- ¿Qué imagen propia tenemos?
- ¿Nos aceptamos y queremos?

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual la primera parte. Pequeño grupo. Gran grupo la segunda.

**Metodología.** Trabajo individual. Juego de interacción. Puesta en común.

**Materiales.** Útiles para escribir, medias cuartillas e imperdible.

**Observaciones para su aplicación.** Si hay tiempo se puede alargar el juego de interacción, haciendo nuevas parejas o tríos que quieran preguntar más detalles de lo que tienen escrito.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Con esta actividad se pretende desinhibir el grupo y ayudar a los alumnos/as a tener en cuenta los valores positivos de sus compañeros y generar sentimientos de empatía que van a facilitar la expresión de emociones y a crear un clima de relaciones positivas.

**Fase de aplicación.** Media.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Cascón Soriano y Martín Beristain (2000). Seminario de Educación para la Paz (1999).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4. **Hora de tutoría:** 9.45 a 10.40. **Tutora:** Irene.

**Claridad de la explicación introductoria.** La profesora ha explicado claramente en qué consistía la actividad, ha repartido los papeles y ha repetido la explicación, aclarando que es muy fácil encontrarse cuatro cualidades positivas y muchas más.

**Alumnado al que va dirigida.** Alumnos de 4º de ESO; grupo de 20 alumnos/as, de los que 7 han repetido algún curso anterior y uno repite 4º.

**Respuesta del alumnado.** Ha habido algunos alumnos a los que les ha costado mucho encontrarse cualidades positivas, o bien las que se les ocurrían las consideraban “ridículas”, pero todos se han implicado en la actividad y han colaborado.

**Desarrollo.** Nada más entrar en el aula, la tutora ha pedido a los alumnos que colocaran rápidamente las mesas más o menos en U, ha dicho el título de la actividad y ha explicado en qué consiste; a continuación ha repartido las cuartillas y, ante las quejas de algunos, ha insistido en que todos tenemos muchas cualidades y es muy fácil seleccionar unas cuantas. En silencio, cada uno ha escrito su hoja, incluso la tutora. Algunos han escrito con letra muy pequeña para que su información se viera menos.

La tutora ha repartido un trozo de cinta adhesiva a cada uno, se han pegado el papel y se han puesto a andar por la clase. La frase más escuchada era: “qué vergüenza”. Pasados unos minutos, cuando ya se habían paseado y leído bastante, han formado grupos de dos, tres y cuatro y han comentado entre ellos

lo que llevaban escrito. En esta fase, más que preguntar detalles, la mayoría ha optado por decir otras cualidades que podrían haberse puesto, con alguna discusión por cuestiones semánticas.

Una alumna ha escrito las preguntas en la pizarra y en gran grupo se han ido comentando. Todos han coincidido en que les hubiera sido mucho más fácil hacer la lista de sus defectos, pues éstos los tienen muy claros y todos los que les rodean se ocupan de recordárselos. La tutora ha explicado la importancia conocer y potenciar los aspectos positivos de cada uno.

**Adecuación de los materiales.** Se han usado cuartillas y cinta adhesiva.

**Duración.** Una sesión de tutoría. No hay que perder mucho tiempo al principio para que quede tiempo para debatir en gran grupo.

**Otras observaciones.** Hay que tener muy claro el objetivo de la actividad y no permitir ironías ni comentarios despectivos respecto a los compañeros.

# EL BINGO DE LOS SENTIMIENTOS

## Objetivos

- Representar mediante mímica sentimientos y emociones.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Reconocer situaciones en las que se experimentan diferentes sentimientos.
- Favorecer un clima de confianza entre el alumnado.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y empatía.

**Descripción.** Primero, establecemos un listado de sentimientos y emociones todos juntos mediante una lluvia de ideas. Trabajo en pequeño grupo: prepararán los cartones para jugar al bingo, donde estarán las casillas con los nombres de los diferentes sentimientos y emociones. Harán uno para cada uno de los estudiantes del aula. También elaborarán, en una sesión de tutoría, el bombo y las bolas, que serán palabras (una sesión de tutoría).

En la segunda tutoría jugarán al bingo de los sentimientos de la siguiente forma: damos a cada niño un cartón para jugar. Un niño saca una palabra del bombo y tiene que representar el sentimiento o emoción que haya salido. Los demás, han de adivinarlo y comprobar si la tienen en su cartón para tacharla. Para cada bola saldrá un niño diferente. Si alguien canta línea, le pedimos que describa una situación en la que se haya sentido o emocionado con alguna de las palabras que tenga en su línea. Si cantan bingo tendrá que narrar una historia en la que aparezcan las 4 palabras de las esquinas del cartón. Si tiene dificultades, le ayudarán los compañeros/as. Después se discutirá si la historia que ha contado podría suceder en la realidad.

**Duración.** Dos sesiones de tutoría (50-55 minutos); una para explicar la actividad y elaborar el material y la otra para jugar con el bingo de los sentimientos.

**Estructuración grupal.** Gran grupo, pequeño grupo y gran grupo de nuevo.

**Metodología.** Dependiendo del grupo que tengamos, se distribuirán en pequeños grupos a libre elección del alumnado o los organizará el tutor/a.

**Materiales.** Cartulinas de colores, tijeras, rotuladores, folios blancos o de otro color y una cajita o bolsa que hará de bombo.

**Observaciones para su aplicación.** Para su aplicación el grupo debe conocerse bastante, para que no sientan tanta vergüenza.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Pretende ser una actividad que desinhiba al grupo y ayude a generar sentimientos de empatía que van a facilitar un clima positivo en el aula.

**Fase de aplicación.** Inicial. **Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** <http://www.profes.net>.

**Anexos.** Una lista de sentimientos.

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de Tutoría:** 9.25.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica los objetivos de la actividad y el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 3° ESO donde hay 23 alumnos/as. Sólo hay 2 chicos en el grupo y una repetidora. Es un grupo muy rebelde, mal hablado y se burlan mucho entre sí. Cuesta mucho trabajar con ellos/as. La media de la clase es un expediente académico de 5.5.

**Respuesta del alumnado.** Les ha gustado la actividad y se han reído mucho.

**Desarrollo.** Al principio los pequeños grupos se han puesto a charlar de lo suyo, pero luego han hecho muy bien los cartones y todo lo demás. Les ha costado mucho escenificar las emociones y les daba un poco de vergüenza al principio. También mantener el silencio y no expresar en alto la emoción.

**Adecuación de los materiales.** Muy buena.

**Duración.** En una sesión no da tiempo a realizarla entera, por no poder salir todos/as a elegir la bolita del bombo.

**Otras observaciones.** Se aconseja realizar la actividad en dos sesiones, tal y como se explica en la ficha.

# PANTALLAS DE PROYECCIÓN

## Objetivos

- Promover el autoconocimiento y desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Valorar la apertura y la confianza en las relaciones; reconocer cuando uno puede arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos.
- Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y empatía.

**Descripción.** Se entregan al grupo fotos, imágenes, recortes de revistas en gran número y variedad. Se invita a que cada miembro elija dos entre todas las expuestas. Por turno, quienes quieran describen o explican a los/las demás el significado que para ellos/as tienen las fotos elegidas. Por qué las han elegido, qué les sugiere o evoca, qué valores o ideas se reflejan en la imagen. Evaluación de conjunto al finalizar la actividad.

**Duración.** Se podrá realizar en una sesión. Pero hay que dar tiempo, sin prisas sin agobios, si es necesario se pueden utilizar dos sesiones, en función del tamaño del grupo.

**Estructuración grupal.** Trabajo individual en principio y posteriormente puesta en común en gran grupo.

**Metodología.** A ser posible la distribución del aula será en círculo. Se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo en el centro del círculo. Si no es posible se pegarán en la pizarra y el alumnado las observará durante unos 5 o 10 minutos.

**Materiales.** Imágenes, fotografías, recortes de revistas, de personas, de situaciones, hechos, paisajes. Pizarra, celofán.

**Observaciones para su aplicación.** Facilitar la verdadera atención al otro, por ello se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima grupal.

**Variantes.** Después de una primera vuelta, la expresión se hace, a menudo, más



reservada y la evaluación más profunda. Se puede proponer, entonces, una segunda vuelta; mejor si se propone un objetivo un tanto distinto del anterior. Si se comenzó por la propia presentación (A), la segunda vez se puede proponer expresar lo que uno espera (variante B), o cómo se ve el grupo (variante C) a partir de las imágenes.

La finalidad propuesta es dar lugar a que cada uno exprese sus ideas, pensamientos y valores. (B) El objetivo propuesto es presentarse personalmente expresando los deseos y expectativas que tiene hacia el grupo. (C) El fin propuesto es que cada miembro exprese cómo percibe o ve al grupo y el clima del mismo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** La actividad es un medio para que el alumnado hable de sus ideas, valores, creencias, percepciones, elementos implicados directamente en la educación emocional.

En la medida en que conocemos más al otro, estamos, en mayor disposición de entenderle, conocerle, y respetar sus ideas y estilo de vida. Por tanto puede ser una actividad preventiva, dado que si conocemos más con detenimiento al compañero/a, estamos posibilitando una mayor comunicación y por tanto una disminución en la confrontación y aparición de los conflictos.

**Fase de aplicación.** Puede utilizarse en una fase inicial, dónde ha habido un trabajo previo, o en una fase media. Ya que deben expresar lo que esas imágenes les provocan, la valoración sobre ellas.

**Otras observaciones.** Si el grupo es muy numeroso, de más de 25 estudiantes, se podrían hacer las tres variantes en una sesión, es decir, unos/as elegirían unas imágenes para expresar lo que les sugiere y otros/as podrían elegir otras para explicar qué expectativas tienen respecto al grupo, o cómo lo ven. Sería un grupo de imágenes sugerentes de: personas, paisajes, situaciones. Cada estudiante elegirá, cuando le toque, dos imágenes, explicará por qué las ha elegido.

**Dificultad para el profesorado.** Dificultad media, sólo es necesario un clima de respeto de escucha y de atención al otro.

**Bibliografía.** Hostie, R. (1990).

**Anexos.** Imágenes en: <http://cefirelda.infoville.net>

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3º, programa de adaptación curricular en grupo.

**Claridad de la explicación introductoria.** Se presentó la actividad como un medio de expresar a los otros las sensaciones, ideas, valores que nos producen unas imágenes. Favorecer un mayor conocimiento grupal. El profesor animó la actividad pero no participó directamente.

**Alumnado al que va dirigida.** Grupo de Adaptación Curricular en Grupo, muy heterogéneo, formado por 12 chicos y chicas. Unos repetidores de 3º y otros repetidores de 2º de ESO.

**Respuesta del alumnado.** En general la respuesta fue positiva. Les cuesta más elegir la imagen ya que tienden a escoger las mismas que en la dinámica del Autorretrato.

**Desarrollo.** Como era un grupo pequeño la actividad fue muy interesante, se observa al igual que en la otra dinámica que, a pesar de ser otro grupo, se repite la situación los chicos eligen imágenes que representan más tópicos, más superficiales, las chicas, por el contrario, eligen imágenes más profundas, sus explicaciones son más extensas y expresan con mayor facilidad sentimientos, emociones... Se les pidió que además de explicar las elecciones, escribieran en un folio para la tutora los motivos de la elección de dichas imágenes.

**Adecuación de los materiales.** Evitar repetición, y tópicos en las ideas de las imágenes. Seleccionar imágenes más simbólicas (colores, formas, trazos, para evitar las opciones más reduccionistas).

**Duración.** La duración de la actividad fue de 50 minutos.

**Otras observaciones.** Se han tenido en cuenta las aportaciones del profesorado respecto a la selección de las imágenes, intentando que sean más simbólicas y sugerentes.

El tutor/a podrá utilizar como referencia las imágenes que se adjuntan, pero en función del grupo o de su estilo personal podrá seleccionar las imágenes que considere más oportunas.

## PASEO POR EL BOSQUE

### Objetivos

- Fomentar la automotivación mediante el descubrimiento de las cualidades propias.
- Favorecer el conocimiento propio y de los/as demás.
- Estimular la valoración positiva de los/as demás.
- Mejorar la confianza y comunicación del grupo.

**Competencias emocionales.** Autoconocimiento y automotivación.

**Descripción.** Cada alumno/a dibuja un árbol, el que más le guste, con sus raíces, ramas, hojas y frutos. En las raíces escribe las cualidades y capacidades que cree tener. En las ramas puede ir poniendo las cosas positivas que hace y en las hojas y frutos, los éxitos o triunfos. Se les pone música de fondo para ayudarles a concentrarse y relajarse. Una vez acaben, han de escribir el nombre y apellidos en el papel.

Forman grupos de cuatro y cada uno pondrá en el centro del grupo su dibujo y hablará del árbol en primera persona, como si fuese el árbol. Tendrán 20 minutos para la identificación en grupo.

A continuación de pie los alumnos/as se sitúan en un gran círculo y sujetan el dibujo sobre el pecho de modo que los otros lo puedan ver. El tutor/a les invita a que den un paseo por el bosque y que cada vez que encuentren un árbol, lean en voz alta lo que hay escrito sobre el dibujo, diciendo, en vez de *Yo soy*, *Tú eres*, por ejemplo: “*María eres... tienes...* Es decir primero se dice el nombre del compañero/a y luego sus características. Tendrán 5 minutos para el “paseo por el bosque”.

Después se pone en común y cada participante puede añadir raíces y frutos que el resto reconoce y sugiere. El tutor/a puede lanzar las siguientes preguntas, para comentar la actividad:

- ¿Os ha gustado el juego de interacción?
- ¿Cómo me he sentido durante el paseo por el bosque?
- ¿Cómo he reaccionado cuando he oído decir a mis compañeros/as mis cualidades y características?

- ¿Qué árbol, además del mío, me ha gustado?
- ¿Qué compañero/a ha dibujado un árbol parecido al mío?
- ¿Cómo me siento después de este juego?

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** La primera parte se desarrolla individualmente. La segunda parte en pequeño grupo. La tercera en gran grupo y la última es una puesta en común.

**Metodología.** Trabajo individual. Dinámica de grupos. Juego de interacción. Puesta en común, en la que se fomenta la participación y la aportación de cualidades a los/las demás compañeros/as.

**Materiales.** Papel, rotuladores. Música de fondo mientras los alumnos/as trabajan (opcional). La música clásica puede resultar adecuada. Fotocopia de modelo de árbol.

**Observaciones para su aplicación.** Esta actividad se puede realizar con estudiantes de todas las edades, cuanto más mayores más profunda será la actividad, se sacarán conclusiones y crearán su propio autorretrato a partir de todas las cualidades descritas.

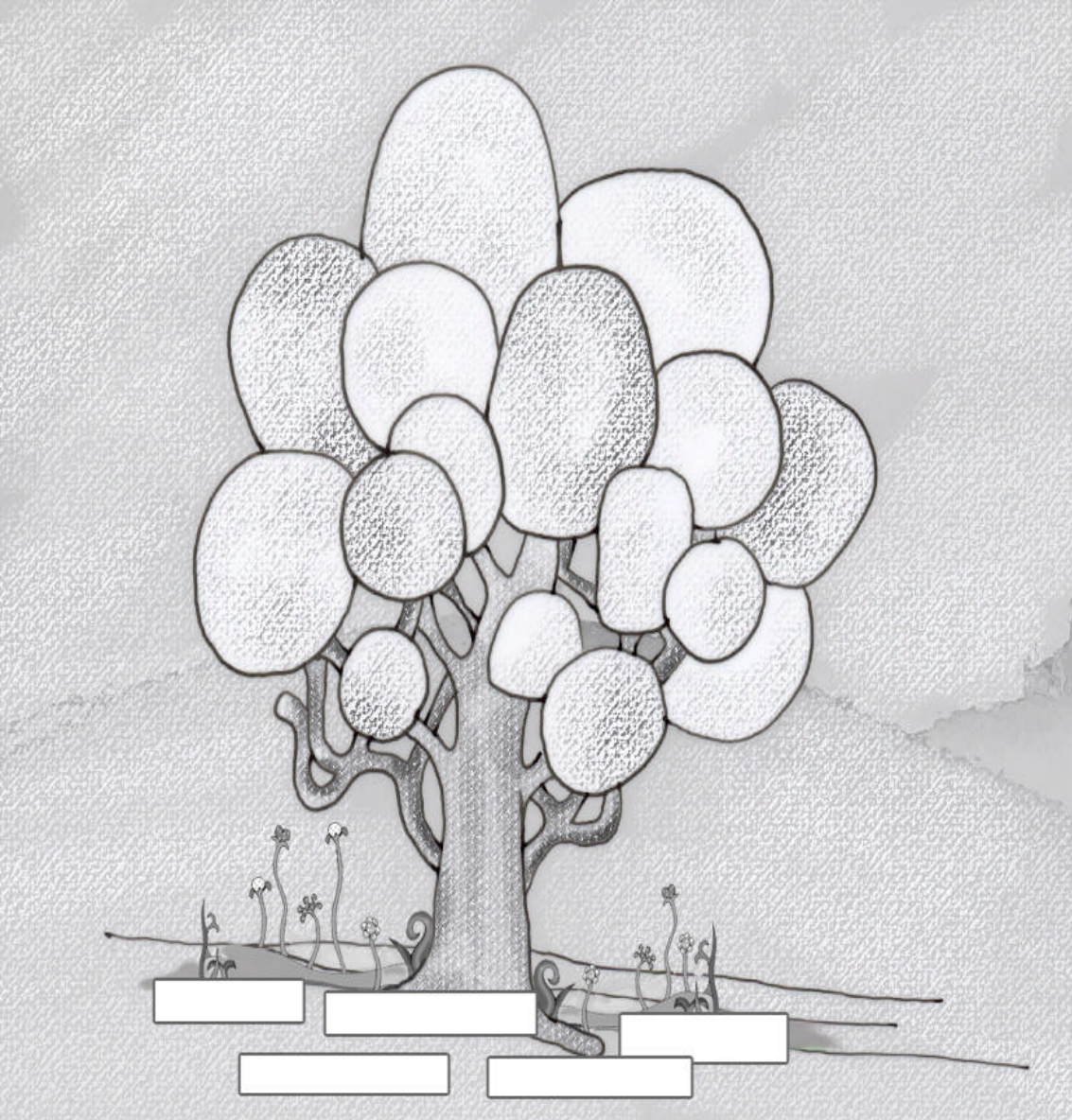
**Justificación de su inclusión en el programa.** Con esta actividad se pretende estimular el conocimiento de cualidades, capacidades y deseos de los alumnos y alumnas, mediante una dinámica que facilita la confianza para descubrir cualidades positivas y compartir sentimientos. Favorecer un clima de confianza, ayuda a prevenir y/o superar conflictos.

**Fase de aplicación.** Media.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Vopel (2000), Cascón Soriano y Martín Beristain (2000), Seminario de Educación para la Paz (1999).

**Anexos.** Folio con un modelo de árbol (fotocopia para el alumnado)



## **1ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de tutoría:** 13.00 a 14.00. **Tutora:** Antonia

**Claridad de la explicación introductoria.** Ha habido una buena relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado, con estilo directo, flexible y bastante clarificador.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de alumnado con inhibición, poco participativos. Actitud de timidez generalizada. Es una clase de 32 alumnos/as. Hay dos estudiantes con problemas de integración

**Respuesta del alumnado.** La respuesta del alumnado ha sido muy buena, han participado en su totalidad. Se observan menos resistencias que en la sesión anterior.

**Desarrollo.** Actitud de aceptación por parte del grupo ante el planteamiento de la actividad. Tan solo surgen resistencias por parte de dos alumnos/as, del tipo: *Yo no sé qué escribir...*

**Adecuación de los materiales.** La música de fondo ha puesto nerviosas a dos alumnas, según han manifestado. Los materiales son los adecuados. Se les ha entregado un modelo de árbol fotocopiado.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** En esta sesión los alumnos/as han sido más espontáneos y han participado en el debate. Considero que esta actividad ha ayudado al grupo a superar las inhibiciones, mejorando el grado de conocimiento y confianza. Actividad muy adecuada para 3º de ESO. Observo que la aplicación a finales de octubre, es demasiado precipitada, mejor aplicarla a principios de diciembre, cuando hay mayor confianza en el grupo.

## **2ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4º. **Hora de tutoría:** 11.00 a 11.55. **Tutora:** M<sup>a</sup> Luisa.

**Claridad de la explicación introductoria.** Ha habido una excelente relación comunicativa por parte de la tutora hacia el alumnado. La tutora realizó una muy buena introducción, logrando captar la atención de todos los chicos y chicas.

**El alumnado al que va dirigida.** El alumnado de esta clase se caracteriza por pertenecer al grupo de diversificación curricular de 4º. Se trata de un grupo de 15 alumnos/as bastante cohesionado pese a estar a principio de curso.

**Respuesta del alumnado.** La respuesta del alumnado ha sido muy buena, han participado en su totalidad. Se observan menos resistencias que en el grupo de 3º de ESO.

**Desarrollo.** Tan sólo surgen resistencias por parte de una alumna, del tipo: *Yo no sé qué escribir*. Todo ello es debido al mayor conocimiento propiciado por buen clima clase que se ha venido desarrollando desde principio de curso

**Adecuación de los materiales.** La música de fondo ha puesto nerviosas a dos alumnas, según han manifestado. Se les ha entregado un modelo de árbol fotocopiado. En este curso de 4º considero que es mejor que sean los alumno/as los que elaboren su propio árbol.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** Los alumnos y alumnas han valorado la actividad como una experiencia muy positiva para conocerse mejor y reflexionar sobre sí mismo. En este grupo la interacción ha sido bastante positiva. La tutora ha pedido más actividades de este tipo. Una alumna ha manifestado que le ha resultado un poco infantil.

# BARÓMETRO DE VALORES

## Objetivos

- Permitir a los/as participantes, tomar conciencia más claramente, de lo que les une y de lo que les distingue a unas de otras.
- Permitir, a favor de un reparto equilibrado, practicar un ejercicio de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y habilidades sociales.

**Descripción.** Las consignas de partida, serán las siguientes:

- Garantizar al grupo la total libertad y respeto a la hora de optar por una postura ante las proposiciones formuladas.
- No puede haber actitudes neutrales, cada cual debe pronunciarse.
- Hay que tomar las afirmaciones tal como se comprenden, no se puede pedir ningún tipo de explicación. Si bien una vez formados los grupos y a lo largo de las argumentaciones que formulen quienes integren las dos posturas, el tutor/a puede ayudar a que vaya tomando cuerpo la postura con matices complementarios.
- La toma de postura con relación a las proposiciones corresponde a un desplazamiento en el espacio (a favor a la derecha, en contra a la izquierda.)
- Siempre comenzarán los que se encuentran en el espacio de posiciones a favor.

El animador/a presenta las reglas del juego y determina los lugares correspondientes a las diferentes posibilidades y observa las proporciones en la que se reparten a favor y en contra. Su objetivo es el de buscar la proposición que divida al grupo en fracciones más o menos equilibradas. Puede ocurrir que las proposiciones no consigan ese reparto o eventualmente una de las posiciones no es elegida por nadie, en tal caso realizará las oportunas matizaciones a la proposición con el fin de movilizar a integrantes de una posición hacia la otra.

Una vez que se han comprendido bien las reglas del juego o actividad, el animador/a propone frase que incidan en el tema en los puntos discutidos durante la sesión (la guerra, política, chapapote...)



A cada frase quienes participan han de situarse en el espacio, y decir por qué. Una vez escuchadas razones de ambos lados, se abre la posibilidad de cambiar de posición, así como de hacer una propuesta de reformulación (una nueva frase, que sin salirse del contexto de la inicial pueda conseguir un mayor consenso). Cuando lo crea conveniente el tutor puede pedirles que vuelvan al centro y enunciar otra frase.

**Duración.** Una sesión de tutoría que aborde las proposiciones necesarias durante ese tiempo.

**Estructuración grupal.** Grupo-clase. Un alumno/a puede actuar como secretario para registrar y tomar nota de los posicionamientos y sus cambios PRO y CONTRA.

**Metodología.** El alumnado debe pronunciarse sobre una proposición, que conlleva juicio de valor. La actitud puede ir desde estar totalmente a favor o en contra, excluyendo la neutralidad. Reformulación, escucha activa y evaluación final.

**Materiales.** Una gran pizarra con A FAVOR y EN CONTRA para anotar los argumentos. Listado de proposiciones (ver anexo de esta actividad).

**Observaciones para su aplicación.** Una variante de este ejercicio se puede hacer en una habitación cuadrada o rectangular. El tutor se apoya en el centro de uno de los muros de forma que su rincón derecho representará el “todo a favor”, el izquierdo el “todo en contra” y los rincones opuestos los “más o menos a favor” a la izquierda y “más o menos en contra” a la derecha.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Simplifica la toma de posturas ante las afirmaciones. Útil para aquel alumnado al que le cuesta manifestar opinión acerca de temas concretos por el hecho de incorporarse en un grupo que ya ocupa de por sí una posición frente a un tema. Alienta el debate desde el criterio sencillo de A FAVOR o EN CONTRA.

**Fase de aplicación.** La actividad puede llevarse a cabo en cualquiera de las fases del programa.

**Otras observaciones.** Especial atención a la posición del tutor/animador relativos a las posibles alianzas ocultas y no intencionadas con alguna de las partes ante una afirmación. Es importante tener presente que su papel es el de activar y animar a que el máximo número de integrantes de ambas posiciones se manifiesten.

te, procurando en todo momento mantenerse neutral, o a lo sumo resumir los argumentos dados por ambas partes.

Conviene que las afirmaciones se elijan y construyan teniendo presente la realidad del grupo y las circunstancias particulares que pueda vivir en torno a temas que le afecten de manera directa. Del mismo modo, la formulación de la afirmación así como su contenido deben suscitar integrantes de ambas posturas.

**Dificultad para el profesorado.** Relativas a la elección de las afirmaciones. Mantener una posición neutral en el manejo de la sesión. Concretar matizaciones sin alejarse sustancialmente de la afirmación inicial.

**Bibliografía.** Seminario de Educación para la Paz (1999).

**Anexo.** Listado de afirmaciones:

- La mejora de la sociedad puede hacerse mediante la violencia.
- La televisión es un excelente medio de formación de la infancia y la juventud. Por eso es buena la televisión.
- La preocupación que la sociedad tiene por el aumento del consumo de drogas entre la juventud es exagerado.
- Los partidos políticos son capaces de ofrecer soluciones a los problemas de la juventud de hoy.
- Ante las dificultades que hoy existen para colocarse y mantener el puesto de trabajo, lo mejor es que cada cual luche por sus intereses sin preocuparse demasiado por el resto.
- Las notas son un buen índice para calificar el esfuerzo real que ha hecho el alumnado.
- La fama y la popularidad que llegan a tener algunos/as participantes en programas televisivos es poco real, pues apenas hay sacrificio y esfuerzo.
- El hombre es violento y la mujer sensible.
- En general a los padres y madres y a las personas mayores les cuesta entender los intereses y la forma de ser de la juventud.
- En algunos casos y situaciones las personas inmigrantes pueden llegar a ser un problema.

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 11.30 a 12.15. **Tutor/a:** Luz.

**Claridad de la explicación introductoria** Sencilla de explicar y de comprender. Pocas reglas y al ser dos posturas frente a la afirmación no complica la adopción de una postura por parte del alumnado. Exige gran participación de la tutora cuando el grupo una de las posturas esta integrada por poco alumnado o bien por alumnado que habitualmente es poco participativo. Igualmente le exige participación con el fin de completar con el máximo de matices cada una de las posiciones.

**El alumnado al que va dirigida.** La actividad en principio ha sido aplicada a un grupo de 4º de ESO y las afirmaciones sobre las que han tenido que tomar posición han sido lo suficientemente claras. En este sentido hay que afirmar que es prudente tener presente el nivel del alumnado y lo acostumbrado que esté a debatir asuntos de actualidad, a la hora sobre todo de pensar en las afirmaciones que se van a debatir. Por supuesto que un grupo excesivamente pasivo y no acostumbrado a mostrar sus opiniones y defenderlas hará de la actividad un aburrido monólogo, reiteraciones del tutor/a por lograr la participación.

**Respuesta del alumnado.** El grupo es considerado previamente como pasivo, liderado por tres chicos que son los que siempre muestran su opinión. Las chicas igualmente pasivas y no participativas. La realización de la actividad resultó exitosa a juicio de la profesora, puesto que quebró las expectativas que ésta tenía, al haber una participación superior a la esperada y, sobre todo, de estudiantes que en absoluto tienen por costumbre participar. No generó dudas la estructura de la actividad.

**Desarrollo.** La ventaja de esta actividad es el que siempre todos van a participar en un momento inicial ante un tema (ocupación del espacio de a favor o en contra), con lo cual todos van a opinar al menos en este nivel. Algo diferente es que posteriormente haya argumentos verbales ante la postura. Es interesante para aquellos alumnos/as que nunca participan, porque de esta forma se tienen que decantar. Por otro lado, el sentimiento de ocupar un lugar ante una afirmación junto con otros, puede ser un buen escudo para quienes no participan y quizás de esta forma puedan animarse a un pronunciamiento al respecto.

Resulta complejo para la tutora mantener de la posición neutral, pues en algún momento puede llegar a decantarse por alguna de las posturas de manera imperceptible.

**Adecuación de los materiales.** La actividad no necesita prácticamente ningún material más allá que los indicados en la ficha. Fácilmente se utiliza el aula como espacio para distribuir a los grupos en función de las dos opciones.

La elección de las afirmaciones es donde a mi juicio reside una dificultad importante al tener que contener estas la posibilidad de que se formen grupos a favor y en contra. Por supuesto que esto deberá quedar a criterio del profesorado que opte por aplicarla, si bien las que yo he utilizado las he elegido de manera arbitraria y algunas las he inventado.

**Duración.** Una sesión de tutoría habitual permite trabajar la actividad utilizando para ello el número de afirmaciones que se quiera. Por supuesto a más tiempo, más afirmaciones se pueden debatir.

Algo diferente es el tiempo que se le otorga a cada afirmación. Puede utilizarse una sesión para una afirmación o para varias condicionando el tipo de alumnado que componga el grupo y las cualidades del tutor/a para dinamizar y agotar las posibilidades de opinión de cada una de las opciones.

**Otras observaciones.** La posibilidad de permitir indecisos, me parece un elemento añadido de dificultad, al menos, cuando el grupo no está muy entrenado en este tipo de actividades. Lógicamente esa tercera posición es muy interesante pero añade dificultad.

# EL QUESO

## Objetivos

- Crear visiones positivas de los objetos vitales.
- Adquirir una predisposición abierta al cambio.
- Estructurar el autoconcepto personal.

## Competencias emocionales. Autoconciencia.

**Descripción.** La actividad se basa en el *best-seller* *¿Quién se ha llevado mi queso?* El alumnado hace una lectura comprensiva y ejercicios encaminados a hacerles pensar sobre *¿cuál es su queso?*, es decir, sus ilusiones, preocupaciones, sueños actuales o para el futuro.

Trabajan con los cuatro personajes del cuento para que examinen el perfil personal con el que ellos suelen desenvolverse en la actualidad.

1.- El tutor/a entrega la ficha. Les cuenta *¿Qué es el queso?* Y eligen la mejor forma de leer el cuento: lo lee el tutor/a, un alumno/a, varios/as o bien hacen una representación teatral.

2.- Se dividen en grupos de 5 o 6 estudiantes y nombran un/a portavoz. Después de una pequeña reflexión personal sobre cómo han entendido y vivido el cuento, realizan un pequeño debate y contestan las preguntas siguientes: *¿Qué os sugiere este cuento? ¿Por qué los ratones, siendo personajes secundarios, son tan importantes? ¿Qué efecto causa el miedo en los distintos personajes? ¿Cuál es el momento que más os gusta? ¿Con qué frase os sentís más identificados? ¿Qué simboliza el queso?* Una sugerencia es escribir en un papel o en un *post-it* una pregunta que haríais a vuestros compañeros, que las entreguen al tutor y éste decide cuáles utilizar y cuándo hacerlo: en este momento o al final de la actividad.

3.- En la ficha aparecen los perfiles de los cuatro personajes del cuento. El alumnado elige el que mejor represente su estado de ánimo actual, con cuál de los cuatro personajes se sienten más identificados y qué decisiones tendrían que tomar para mejorar. Se les pide también que añadan al personaje tres características que definan el momento actual de sus vidas. Lo escriben en *post-it* y cada cual lo aporta al grupo.

4.- En un nuevo *post-it* escriben su *frase queso*, es decir la regla de oro que guía sus decisiones y su nivel de felicidad. Lo hacen individualmente y juntando todas las del grupo se pegan en un folio. Pueden hacer una frase queso del grupo entre todos/as o seleccionar como frase queso del grupo la que más les guste de todas las aportadas.

Las frases queso del cuento son: *¿Qué haría si no tuviera miedo?*

- *Avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar un nuevo queso.*
- *Cuando dejas atrás el miedo te sientes libre.*
- *Cuando ves que puedes encontrar un nuevo queso y disfrutar de él: cambias de trayectoria.*

5.- Puesta en común en gran grupo. Cada portavoz expone el trabajo de su grupo. Debate en gran grupo: *¿Cuál es el cambio más urgente que necesita la humanidad? ¿Por qué no se produce? ¿Cuál puede ser vuestro papel?*

6.- Autoevaluación: cada cual la rellena. Pueden comentar en voz alta sus conclusiones.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Posibilidad de variantes y utilizar dos sesiones. En la 1ª hacer los pasos 1, 2 y 3 y en la 2ª los pasos 4, 5 y 6.

**Estructuración grupal.** Individual. Pequeño grupo. Gran grupo.

**Metodología.** Reflexión individual. Debate en pequeño y gran grupo. Autoevaluación.

**Materiales.** Ficha *El queso*. Rotuladores. *Post-it*. Papel continuo.

**Observaciones para su aplicación.** Variante: individualmente leen su frase, la explican y la pegan en un panel o papel continuo. Seleccionan las 10 mejores frases de sus compañeros/as.

Puede realizarse también un trabajo con los padres y madres: se les pide a los/las estudiantes les propongan leer el cuento del queso o el libro, que reflexionen sobre la frase queso de su vida y por qué. Al mismo tiempo, que aprovechen para hablarles de qué significa en su opinión ser autónomos/as.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Tenemos que enseñar a nuestros alumnos y alumnas a ser autónomos, que hagan lo que quieren hacer, que no se

dejen llevar por los demás. Pero para esto, antes les tenemos que enseñar a sentirse seguros y a tener claros cuáles son sus propios criterios. Estamos hablando de su autoconcepto, que sepan quiénes son, su atractivo personal, sus yacimientos emocionales e intelectuales y sus proyectos, que se fraguan ya a esta edad. La metáfora del *Queso* se acopla perfectamente a este intento de conseguir que fijen, aunque sea de forma provisional, qué es lo que les produce satisfacción, tranquilidad, ilusión y dónde sitúan las fuentes de su felicidad.

**Fase de aplicación.** Media.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Bautista, Ovejero y San José (2002).

**Anexos**

## **¿QUÉ ES EL QUESO?**

El queso es una metáfora de lo que uno quiere tener en la vida, ya sea un trabajo, una relación amorosa, dinero, una gran casa, libertad, salud...

## **EL CUENTO DEL QUESO**

Oli y Corri eran dos ratones que vivían en el laberinto. Allí encontraban los secretos que les hacían disfrutar de una buena vida. Para buscar queso utilizaban el sencillo método del tanteo. Recorrían un pasillo, si estaba vacío, daban media vuelta y recorrían otro. Oli olfateaba el aire para adivinar en qué dirección había que ir para encontrar queso. Entonces Corri sin pensarlo dos veces avanzaba por ese pasillo.

Kif y Kof eran dos personitas que vivían en el Laberinto. Usaban un método distinto que se basaba en su capacidad de pensar y aprender de las experiencias pasadas, aunque a veces sus creencias y emociones los confundían.

Estos cuatro personajes dependían del queso para alimentarse y ser felices. Un día encontraron una habitación llena de queso y vivieron durante un tiempo muy contentos. Pero un buen día el queso desapareció...

Oli y Corri no se sorprendieron porque habían notado que las reservas habían ido disminuyendo últimamente. Se miraron, se levantaron y sin perderse

en análisis decidieron cambiar. Oli alzó el hocico y Corri se adelantó en busca de queso nuevo.

Kif y Kof despoticaron y se quejaron de lo injusto que era todo lo ocurrido. Kof empezó a deprimirse. ¿Qué sucedería si al día siguiente tampoco encontraban el queso? Habían hecho muchos planes para el futuro basados en aquel queso...

- Tal vez sería mejor no analizar tanto la situación. Lo que deberíamos hacer es ponernos en marcha de inmediato y buscar queso nuevo –dijo Kof. ¡Vámonos!

- No –replicó Kif rápidamente-. Estoy bien aquí, es un lugar cómodo y conocido. Salir ahí fuera es peligroso.

Estas palabras hicieron que Kof volviera a sentir miedo al fracaso, y sus esperanzas de encontrar queso nuevo se esfumaron. Sabía que, a veces, un poco de miedo es bueno y puede incitarte a la acción. Pero cuando el miedo te impide hacer algo no es bueno. *¿Qué haría si no tuviera miedo?* Se decía Kof sabiendo que tenía miedo a ir solo. Escribió algo en la pared, le iba a servir como recuerdo y como aguijón: *Avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar un nuevo queso.*

Empezó a correr por el pasillo, empezó a pasárselo bien y a sentirse mejor. Sabía lo que le pasaba y escribió: *Cuando dejas atrás el miedo, te sientes libre.*

Al cambiar de creencias, había cambiado de forma de actuar. Escribió: *Cuando ves que puedes encontrar nuevo queso y disfrutar de él cambias de trayectoria.*

También se dio cuenta de que había empezado a cambiar cuando había aprendido a reírse de sí mismo y de lo mal que estaba actuando. Advirtió que la manera más rápida de cambiar es reírse de la propia estupidez. Después uno ya es libre y puede avanzar.

A medida que encontraba pedacitos de queso se los llevaba a Kif, pero éste sólo pedía que le devolvieran su queso de siempre. Kof no se paralizó. Sabía que encontrar lo que necesitaba era sólo cuestión de tiempo. Decidió explorar las zonas más desconocidas del laberinto.



Se alegró de haber escrito aquellas frases pensando que algún día podían ayudar a Kif si decidía salir.

Entonces utilizó su maravilloso cerebro para hacer algo que las personitas pueden hacer mejor que los ratones. Reflexionó sobre los errores cometidos en el pasado y los utilizó para trazar un plan para su futuro. Si uno advierte cuando empiezan a producirse los cambios pequeños está más preparado para el gran cambio que antes o después seguramente se producirá.

Tuvo que admitir que el represor más grande de los cambios está dentro de uno mismo. De repente un día su viaje terminó felizmente. ¡Encontró una nueva Central Quesera con montañas de queso!

*Citas tomadas y adaptadas de Spencer Johnson (1999).*

## **MI PERSONAJE QUESO**

**CORRI:** ACTIVO, simple, inquieto, rápido, valiente.

**OLI:** INTUITIVO, pionero, previsor, curioso, experimentador.

**KOF:** REFLEXIVO, lento, lógico, liberado, buscador.

**KIF:** PASIVO, atado, fracasado, complicado, estancado.

## **AUTOEVALUACIÓN**

**CONCEPTOS:** ¿Sabrías definir tu personalidad con tres palabras?

Poco    Regular    Normal    Bastante    Mucho

**PROCEDIMIENTOS:** ¿Sabes cómo defender tus decisiones con criterios personales?

Poco    Regular    Normal    Bastante    Mucho

**ACTITUDES:** ¿Tienes optimismo para afrontar los cambios de tu futuro cercano?

Poco    Regular    Normal    Bastante    Mucho

ACTIVIDADES: ¿Te ha gustado la actividad?

Poco Regular Normal Bastante Mucho

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de tutoría:** 10.00 **Tutor:** José.

**Claridad de la explicación introductoria.** El tutor introduce la actividad y la presenta con entusiasmo y creyendo totalmente en la dinámica. Así se lo transmite al alumnado y les motiva al inicio de la actividad. Al conocer el libro, su introducción y explicación de ¿qué es el queso? es bastante clara. El alumnado queda expectante. Es una actividad novedosa.

**El alumnado al que va dirigida.** Se trata de un grupo muy cohesionado y bastante participativo. Son muy trabajadores/as y los resultados académicos muy satisfactorios. Al mismo tiempo, se trata de estudiantes muy habladores/as, contestatarios/as y movidos/as, que expresan con claridad su protesta ante lo que no les gusta. Es muy difícil mantener el silencio con este grupo.

**Respuesta del alumnado.** El tutor les motiva muy bien, confía en el trabajo que van a realizar, y la respuesta del alumnado es muy buena. La participación tanto en pequeño como en gran grupo es mayoritaria. Se aprecia entusiasmo y se divierten con la actividad (así lo expresan en la autoevaluación). Es importante resaltar la madurez de las intervenciones y reflexiones realizadas en los distintos grupos.

**Desarrollo.** El ritmo ha sido muy rápido. Se saltaba de un punto a otro con bastante velocidad, sin dar tiempo por un lado a aburrirse y por otro a profundizar un poco más. Quizá sea éste un punto fuerte, porque pasó el tiempo muy deprisa y quedaron con ganas de más, pero a la vez, si se contara con dos sesiones, se podría dedicar más tiempo al trabajo en grupo, a la puesta en común (muy interesante) y a la autoevaluación (que prácticamente no se pudo realizar).

**Adecuación de los materiales.** Bastante adecuados.

**Duración.** Una sesión de tutoría, pero falta tiempo para completar la dinámica.

**Otras observaciones.** Es fundamental para el éxito en la actividad el papel del tutor y su capacidad para motivar al grupo y hacer que les interese.

# EL TRUEQUE DE UN SECRETO

## Objetivos

- Desarrollar la capacidad de empatía en los miembros del grupo.
- Desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos.
- Promover hábitos de escucha activa.

**Competencias emocionales.** Empatía y habilidades sociales.

**Descripción.** El docente distribuye una papeleta a cada alumno.

Escribirán en la papeleta una dificultad que encuentran en la relación y que no les agrada exponer oralmente en público. El docente puede poner un ejemplo para facilitar la comprensión del ejercicio.

Se recomienda que disimulen la letra para que no se sepa de quién es, o bien pueden escribir con mayúsculas. Se doblan de forma idéntica las papeletas, se mezclan y se distribuyen aleatoriamente entre los alumnos/as. Cada cual lee el problema que le ha tocado en voz alta, utilizando la primera persona (*yo*), vi- viendo el problema y haciendo como si fuera el autor/a. No se permite debate ni preguntas durante la explicación. Al finalizar, si lo considera conveniente, puede aportar una solución a *su* problema. Por último, el profesor, dirigirá el debate sobre las reacciones provocadas, utilizando, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sentiste al describir tu problema?
- ¿Cómo te sentiste al exponer el problema de otra persona?
- ¿Cómo te sentiste cuando otra persona relataba tu problema?
- A tu parecer, ¿comprendió bien esa persona tu problema?
- ¿Consiguió ponerse en tu situación?
- ¿Crees que llegaste a comprender el problema del otro/a?
- Como consecuencia de este ejercicio, ¿crees que vas a cambiar tus sentimientos hacia otras personas?

**Duración.** Una sesión de tutoría. Si el alumnado se implica mucho en la actividad, ésta se puede desarrollar en dos sesiones.

**Estructuración grupal.** Trabajo individual. Trabajo en gran grupo. Es importante que durante la exposición al grupo el alumnado esté situado en círculo de forma que todos puedan verse de frente. Participación: de 25 a 30 estudiantes.

**Metodología.** Reflexión personal. Exposición oral. Debate.

**Materiales.** Bolígrafos y papeletas.

**Observaciones para su aplicación.** Es fundamental que el profesorado motive al alumnado para que escriba sus dificultades. Se tiene que garantizar la confidencialidad del secreto. El nivel de dificultad de la actividad es medio-alto por lo que ésta se debería de plantear al final del programa, cuando el alumnado ya ha trabajado bastante el tema de la educación emocional.

**Justificación de su inclusión en el programa.** La actividad trabaja la capacidad de hablar de los sentimientos lo cual es un factor básico de la educación emocional. Sin embargo, resulta muy impactante hablar en gran grupo de los sentimientos y de las dificultades que uno encuentra en las relaciones. Esta actividad les permite por un lado hablar de sentimientos desde una perspectiva más neutra, ya que no es su propio problema el que van a relatar, y por otro lado les brinda la posibilidad de que cada estudiante exprese sus necesidades de relación, bien con el grupo bien en otros aspectos que el alumno desee relatar.

A su vez, la actividad requiere que el alumnado se ponga en el lugar de la persona que ha escrito el problema y que el resto escuche activamente su exposición. En la medida en que desarrollemos la escucha activa en los alumnos/as y sean capaces de ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus necesidades (empatía), las tensiones y los conflictos en el aula tenderán a decrecer. Por último, al tener que exponer ellos mismos, en gran grupo, están desarrollando habilidades comunicativas. Conforme adquieran más destrezas en la comunicación tenderán a recurrir con menor frecuencia a la violencia para la resolución de sus problemas.

**Fase de aplicación.** Cuando el grupo ya esté formado o se conozcan de otros años.

**Otras observaciones.** Sirve para que vean los posibles problemas que tienen en ese grupo.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Fritzen (1988).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 9.25 h.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica los objetivos de la actividad y detalladamente el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 4° ESO donde hay 26 alumnos/as: 20 de ellos llevan el curso por año, 5 son repetidores de 3° ESO y una ha venido nueva al centro este curso. Es un grupo muy protestón.

**Respuesta del alumnado.** Al principio se reían tímidamente al leer y oír el problema, pero luego se han dado cuenta de la realidad de su grupo. Les ha gustado mucho la actividad. La mayoría ha interpretado muy bien su problema y lo ha defendido con sensatez.

**Desarrollo.** Se les explica el juego de hoy y una alumna dice que ella no tiene ningún problema con nadie de la clase. Le hacemos ver en qué situaciones se puede sentir incómoda y le pedimos sinceridad porque se le nota cuando no le parece algo bien. Reflexionan y preguntan si pueden poner más de un problema y les decimos que no (menos mal que no había nada).

Se recogen los papeles y salen de cuatro en cuatro delante de todos, sentados en sillas y eligiendo una papeleta. Las leen los cuatro y lo interpretan y, al acabar, dejamos que pregunten y se establece debate en cada ronda. La actividad ha salido muy bien y la tutora se ha implicado mucho en ella.

**Adecuación de los materiales.** Muy buena.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Pero con más tiempo se habría podido continuar con el debate.

**Otras observaciones.** Al terminar la sesión, les preguntamos si piensan que con esta actividad pueden llegar a comprender mejor a la clase. También se les dice, si van a tomar medidas para intentar solucionar algunos de los problemas que han salido que tienen los compañeros/as.

## NOS RECONOCEMOS

**Objetivos.** Desarrollar el autoconocimiento mediante la toma de conciencia de sus propias emociones.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia.

**Descripción.** Las consignas de partida, serán las siguientes: A través del torbellino de ideas se van recogiendo las aportaciones del alumnado sobre las siguientes cuestiones. Se lanzan al grupo las siguientes cuestiones: ¿Qué son para vosotros las emociones? ¿Qué es una emoción? Lo expresado por el grupo se anota en la pizarra, procurando finalmente llegar a una definición y sentido compartido por todos/as sobre lo que entendemos por emoción.

Se les entrega a continuación un documento donde aparece un número de emociones. Se leen y se comprueba que conocen y comprenden el significado de las palabras propuestas. De forma colectiva se seleccionan 10 emociones a partir del criterio de facilidad para reconocerlas y vivirlas. Se cuelgan 12 fotografías de rostros o bien de situaciones (conviene numerarlas para su posterior comentario). Le pedimos al alumnado que vayan observándolas e identifiquen las distintas emociones escritas en la hoja con las fotografías expuestas. Realizar una puesta en común de la tarea de reconocimiento y asociación de las emociones con las expresiones.

Seleccionar de la lista de palabras propuestas referidas a emociones, tres de ellas: **miedo, felicidad y angustia**. Les pediremos que describan 3 situaciones en las que hayan sentido estas emociones y puedan expresar sus vivencias y la reacción que tuvieron ante cada situación. Se forman pequeños grupo (3 o 4 integrantes) para que compartan las situaciones sobre las que han reflexionado y descrito individualmente. Puesta en común de todos los grupos.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Grupo-clase y pequeño grupo.

**Metodología.** Torbellino de ideas con el fin de generar contenido sobre el concepto de emoción. Trabajo en pequeño grupo con objetivo definido de compartir emociones personales.

**Materiales necesarios.** Pizarra. Hoja con las emociones. Fotografías.

**Observaciones para su aplicación.** Una variante de este ejercicio puede ser la de aportar un número suficiente de fotografías de tal manera que el alumnado pueda elegir dos de ellas para asignarle emociones. De esta manera la dinámica a la hora de comentar la elección y la atribución de emoción se modifica notablemente respecto al planteamiento inicial de la actividad.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Facilita la identificación y reconocimiento de emociones. Apela a la búsqueda de experiencias y situaciones vividas personalmente por el alumnado referidas a emociones. Clarifica emociones.

**Fase de aplicación.** La actividad puede llevarse a cabo en cualquiera de las fases del programa.

**Otras observaciones.** Pienso que es clave la elección de las fotografías, procurando que estas no sean neutras. Conviene utilizar fotografías de situaciones referidas a emociones colectivas lo cual facilita la identificación. Fotografías con tan sólo el rostro pueden hacer más difícil la atribución de una emoción. Conviene aclarar que, cuando se elige la fotografía y se le asigna una emoción, esta emoción no debe ser la que nos provoca como observadores la fotografía, sino aquella que expresan los protagonistas de la fotografía. Esta distinción precisa una aclaración previa. El tutor/a debe tener una posición muy activa en la primera fase de la actividad cuando se consensúa el concepto de emoción.

**Dificultad para el profesorado.** Conviene elegir bien las fotografías para facilitar la atribución de una emoción. Hay que ejemplificar bien las situaciones relativas a determinadas emociones que no son usuales.

**Anexo.** Listado de emociones:

- **Ira:** una ofensa degradante contra mí o los míos.
- **Ansiedad:** enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
- **Miedo / Temor:** un peligro físico real o inminente, concreto y arrollador.
- **Culpa:** haber transgredido un imperativo moral.
- **Vergüenza:** no haberse mantenido a la altura de los propios ideales. Fracasar en el intento de vivir de acuerdo a un ideal.

- **Tristeza:** experimentar una pérdida irreparable.
- **Envidia:** querer o desear lo que otro tiene.
- **Celos:** resentimiento frente a una tercera persona por la pérdida o amenaza del afecto o favor de otra persona.
- **Repugnancia / Asco:** tener o estar demasiado cerca de un objeto o una idea desagradable.
- **Felicidad:** hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo.
- **Orgullo:** mejorar la identidad personal por el logro de algo valorado y deseado (rendimiento, un honor, un mérito), bien por sí mismo o por alguien con quien nos identificamos.
- **Alivio:** una condición molesta o dolorosa con nuestro objetivo personal que cambia a mejor o se ha eliminado.
- **Esperanza:** temer lo peor y anhelar algo mejor.
- **Amor:** desear o participar en el afecto, habitualmente aunque no necesariamente recíproco.
- **Compasión:** sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno y desear ayuda.
- **Gratitud:** aprecio por una donación altruista que aporta un beneficio personal.

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4º. **Hora de tutoría:** 12.15 a 13.00. **Tutora:** Luz

**Claridad de la explicación introductoria** La actividad consta de cuatro partes claramente diferenciadas. No resulta difícil de explicar ni de comprender por parte del alumnado. Está bien dosificada, partiendo de la construcción de una definición compartida de la emoción (integrando las diferentes posturas que aportan), pasando a comentar diferentes emociones, localizarlas en fotografías para llegar al final a emociones vividas por el alumnado. Es preciso que la tutora tenga, al menos en la primera parte, una posición activa y unificadora de diferentes opiniones que van a expresarse. Cuando cuentan experiencias personales únicamente hará una labor de espejo.



**El alumnado al que va dirigida.** El nivel de 4º de ESO es adecuado, como también lo sería para niveles inferiores. Salvo casos muy concretos, en la fase de contar experiencias personales sobre emociones aludían a cuestiones escolares como exámenes, entrega de notas. Pocos hicieron referencia a experiencias más comprometedoras.

**Respuesta del alumnado.** Hubo una buena participación del grupo. Dado que aportaron muchas fotografías, optamos por modificar la actividad permitiendo que eligieran dos fotos y luego las comentaran. La tutora le indicó que aportaran ellos las fotos, y nos encontramos que mayoritariamente eran rostros y a mi juicio muy poco expresivos. Por tanto se cayó en reiterar emociones como felicidad y amor. Participaron bastante en la fase de torbellino de ideas. El tránsito a la formación grupos fue positivo.

**Desarrollo.** Como ventajas aludir al itinerario de la actividad: concepto emoción, identificación emoción en fotos, expresión de emociones personales. Quizás entre las desventajas se encuentre el miedo a hacer públicas emociones o situaciones vividas que no desean compartirse públicamente.

**Adecuación de los materiales.** Sin duda conviene explicar la lista de emociones. Seleccionar adecuadamente las fotografías de tal modo que la totalidad de emociones puedan ser identificadas. Han de contener suficientes pistas para que ello sea posible.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Hay fases de la actividad que pueden ralentizar y ocupar mucho tiempo sobre todo el momento de comentar la elección de la foto y la emoción. Conviene por tanto que el tutor tenga una distribución del tiempo para llevar a término la actividad en todas sus fases.

## UNA SITUACIÓN CONFLICTIVA

### Objetivos

- Desarrollar la capacidad de reflexionar ante un problema moral.
- Fomentar el respeto hacia las opiniones y emociones de los demás compañeros/as.
- Fomentar la capacidad de expresar las propias decisiones de forma adecuada para la resolución de un conflicto.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y empatía.

### Descripción.

- Preparar al grupo: motivar, establecer normas de intervención y discusión.
- Ofertar dilemas: escoger aquellos que sean significativos para el alumnado.
- Presentar el dilema: de forma narrada o escrita. Es importante constatar que han comprendido los elementos centrales.
- Pedirles que adopten una posición inicial: escribirán su postura y una o dos razones del porqué. Después manifestarán a mano alzada su opinión.
- Discusión en pequeños grupos: de cuatro o cinco estudiantes. Pueden agruparse en función de la opción tomada o bien entre los que toman diferente opción. Han de llegar a una decisión.
- Discusión en el grupo-clase: los/las portavoces informan sobre las opciones de los grupos pequeños y sus razones.
- Intervenciones individuales espontáneas en el gran grupo.
- Resumen final del docente: de las razones y opciones aportadas por los grupos.
- Reconsideración individual de las posiciones iniciales: es interesante solicitarles que manifiesten al grupo si el debate ha modificado su opinión inicial y en qué.

**Situación conflictiva nº 1: “Un caso de robo”** (ver anexo).

**Preguntas sonda:**

- ¿Debe callarse María?
- ¿Es superior el bien general a cualquier otro bien?
- ¿Estaría bien acusar a su amigo?
- ¿Es justo pagar entre todos los daños del centro?

**Valores enfrentados:**

- Amistad - revelar la verdad.
- Respeto a la propiedad – libertad.
- Seguridad personal – civismo.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual, grupo de trabajo, grupo clase.

**Metodología.** Lectura y reflexión individual. Posicionamiento individual razonado. Discusión en pequeño grupo y grupo clase. Puesta en común. Consenso grupal.

**Materiales** Hoja fotocopiada para cada alumno/a con la situación conflictiva planteada.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Desarrollar en los alumnos y alumnas el aprendizaje práctico de técnicas para afrontar los conflictos sociales de forma constructiva y no violenta, no tanto para hacerlos desaparecer como para buscar respuestas lo más satisfactorias posibles a las situaciones problemáticas, contando con la implicación y las necesidades de todos los afectados por cada conflicto.

**Fase de aplicación.** Fase inicial del programa.

**Dificultad para el profesorado.** *Baja* en sus aspectos formales, y *media* en cuanto a propiciar un clima de respeto y comunicación.

**Bibliografía.** Grup Xibeca (1995), Pascual (1988).

## **Anexo. Situación conflictiva nº 1: UN CASO DE ROBO.**

*En el Instituto se están cometiendo toda una serie continuada de robos. Los afectados son estudiantes de 1º Bachillerato, que han sido amenazados con daños mayores si hacen algo.*

*Padres y madres y profesorado están indignados por lo que ocurre, pero nadie dice nada sobre los/as agresores/as y por tanto las medidas para tomar son variadas. Han amenazado con cerrar el instituto y con hacer registros a todo el alumnado.*

*María, alumna de 3º, conoce a los ladrones. Son estudiantes de 3º de ESO y de 2º de bachillerato, y quien los capitanea es amigo de ella. Ha comentado con su amigo que está muy mal que les roben y, sobre todo, que les amenacen; el jefe le ha dicho que se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos.*

*María se está planteando si debe decir lo que sabe para que termine de una vez esta situación desagradable para todos. Pero si los denuncia, su amigo, que esta considerado como un buen alumno, será expulsado, dada la gravedad de los hechos; si calla el daño puede ser aún mayor.*

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°.

**Claridad de la explicación introductoria.** El/la docente aprovecha como motivación del tema los hechos recientes acaecidos en el aula con motivo del robo de un móvil.

**El alumnado al que va dirigida.** Estudiantes pertenecientes a 3° de ESO. Presentan problemas de tolerancia y aceptación respecto a un grupo más reducido de estudiantes de distinta procedencia étnica.

**Respuesta del alumnado.** Debido a los antecedentes del caso, el alumnado muestra interés por dar sus opiniones. Se plantea la necesidad de posicionamiento que facilite la búsqueda de soluciones, guiando al alumnado en la actividad.

**Desarrollo.** Requiere la lectura comprensiva para encontrar soluciones a las acciones que acontecen. Sin embargo su estructura lógica puede verse modificada sin la atención constante del tutor/a-moderador/a. Surgen posturas opuestas que precisan ser justificadas.

**Adecuación de los materiales.** Han resultado adecuados.

**La duración.** Se desarrolló en una sesión de tutoría, que se estructuró de la forma que sigue:

- Presentación y motivación inicial.
- Presentación del dilema.
- Exposición de las posturas iniciales.
- Discusión en pequeño grupo.
- Discusión en gran grupo e intervenciones individuales.
- Resumen del profesor/a y reconsideración de las posturas iniciales.

**Otras observaciones.** Se considera que los resultados de esta actividad pueden verse mejorados con otras que desarrollen situaciones similares.

## EL REGALO DE LA ALEGRÍA

### Objetivos

- Promover un clima de confianza personal, de valoración de las personas y de estímulo positivo en grupo.
- Desarrollar habilidad para generar emociones positivas.
- Dar y recibir un *feedback* positivo en ambiente grupal.

**Competencias emocionales.** Autoestima y habilidades sociales.

**Descripción.** El tutor forma los grupos y reparte papel. Luego, hace una breve presentación: “Muchas veces apreciamos más un regalo pequeño que uno grande. Otras muchas, estamos preocupados por no ser capaces de realizar cosas grandes y dejamos de lado hacer cosas pequeñas, aunque quizás tendría un gran significado. En la experiencia que sigue vamos a poder hacer un pequeño regalo de alegría a cada miembro del grupo”.

El tutor/a invita a los participantes a que escriban cada uno un mensaje, que despierte en cada estudiante del grupo sentimientos positivos respecto a sí mismo. El tutor/a presenta sugerencias, procurando animar a todos a que envíen un mensaje a cada miembro de su grupo, incluso a aquellos por quienes puedan no sentir gran simpatía.

Respecto al mensaje, les dirá:

- Sé muy concreto, por ejemplo: *Me gusta como ríes cuando...* y no, *Me gusta tu actitud*, que es demasiado general.
- Utiliza un mensaje específico y bien ajustado a la persona a que va, y que no sea válido para cualquiera.
- Envía un mensaje a todos/as, aunque no les conozcas a fondo; en todos/as podrá encontrar algo positivo.
- Procura decir a cada cual algo que hayas observado en el grupo, sus mejores momentos, sus éxitos; y haz siempre la presentación de tu mensaje de un modo personal: *A mí me gusta en ti..., Yo veo que tú...*

- Di a la otra persona lo que tú ves en ella que te hace ser más feliz.

Los participantes pueden, si quieren, firmar aunque se recomienda el anonimato. Escritos los mensajes, se doblan y se reúnen en una caja, dejando los nombres a quienes se dirigen hacia fuera. Se dan a cada uno sus mensajes. Cuando todos hayan leído sus mensajes, se tiene una puesta en común con las reacciones de todos.

**Duración.** Dos sesiones de tutoría:

- 1º sesión para la exposición por parte del animador/a, para escribir los mensajes, y para que cada alumno lea el suyo ante el subgrupo explicando lo que ha sentido al leerlo, y finalmente extraer los sentimientos principales que ha despertado esta actividad en el subgrupo.
- 2ª sesión para la puesta en común en el gran grupo, y de este modo, contrastar las opiniones de los distintos subgrupos y observar que un mensaje positivo, ayuda a que exista más empatía y mejor interacción en el grupo así como ayuda a elevar la autoestima individual.

**Estructuración grupal.** En principio grupos de 10 estudiantes aproximadamente y posteriormente puesta en común en gran grupo de 25 a 30 estudiantes. En programas de diversificación curricular; dos grupos.

**Metodología.** Reflexión sobre los compañeros. Exposición oral. Interacción personal.

**Materiales.** Papel y bolígrafos.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Se considera una actividad idónea, para probar y estimular la autoconfianza y la confianza en el grupo.

Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo como para prepararse para un trabajo en común.

**Fase de aplicación.** Final.

**Dificultad para el profesorado.** Puede ser de un nivel medio, sobre todo en la primera parte, con respecto a la organización de los grupos, y ante las actitudes de pudor o vergüenza ante las descripciones positivas que recibe. La segunda

parte es muy gratificante para el alumnado y no supone ninguna dificultad para el profesorado.

**Bibliografía.** Fritzen (1988).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3º y 4º. **Tutora:** M<sup>a</sup> Ángeles.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora ha mostrado una actitud de cercanía, expresando la confianza que tiene en la correcta realización de la actividad por parte del alumnado. Su exposición ha sido clara.

**El alumnado al que va dirigida.** Programa de diversificación curricular cuyas características principales son: escolaridad irregular, expulsiones, actitudes de ira, un alumno con trastorno de personalidad, inmigrantes, estudiantes que quieren abandonar, un caso de hiperactividad etc. A pesar de ser un grupo heterogéneo, está cohesionado y tiene como denominador común el compromiso de trabajar.

**Respuesta del alumnado.** En un principio, se han mostrado algo reacios a escribir sobre sus compañeros, haciendo comentarios como *no se me ocurre nada*.

Cuando han leído sus mensajes y se han dado cuenta, que realmente se dirigían a ellos en concreto se han alegrado, haciendo comentarios del tipo: *¡que subidón!*

**Desarrollo.** Es importante decir que el grupo con el que se ha trabajado está habituado a actividades de dinámica, con lo cual el interés mostrado ha permitido que el desarrollo de la actividad haya sido fluido.

El punto fuerte ha sido la lectura y la reacción de sorpresa de algunos estudiantes, que estaban convencidos de su rechazo por parte del grupo, y se han dado cuenta de su aceptación

**Adecuación de los materiales.** Han sido correctos los materiales utilizados.

**Duración.** Dos sesiones: una de 45 minutos y otra de 30 minutos.



## V. MODULO II. AUTOCONTROL EMOCIONAL

### ACTIVIDADES

#### LA AGRESIÓN

##### Objetivos.

- Confrontarse con una situación en la que una persona es injustamente agredida físicamente por otra.
- Estimular la comunicación intra grupo con relación a distintas perspectivas posibles frente a ese conflicto.
- Analizar distintas técnicas de resolución de la situación problemática, distintas formas de responder a la agresión.
- Expresión de emociones a través de la dramatización.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales, autocontrol y empatía.

**Descripción.** Se plantea al grupo la siguiente historia: “Mikel está jugando en el patio con una pelota y Aitor le empuja, le hace caer al suelo y le quita la pelota. Mikel intenta levantarse del suelo pero Aitor le empuja de nuevo y vuelve a caer. ¿Qué siente en esa situación? ¿Qué podría hacer?”

- Hacer una reflexión y respuesta individual, durante unos minutos.
- Dividir la clase en grupos de 7-8 estudiantes.
- Listar todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es agredida gratuitamente mediante un torbellino de ideas.
- Posteriormente cada equipo selecciona la forma de responder que considera más adecuada. (Fase de evaluación de ideas).
- Cada equipo razonará porque juzga esa solución como la más adecuada.
- En gran grupo elegimos la opción más adecuada. Puede suceder que no se llegue a un consenso, entonces el tutor valorará resolver la situación o bien seleccionar una opción por votación, o dejar el número de opciones que reflejen el sentir y comportamiento real del grupo.
- Cada equipo dramatiza una escena en la que se pone de relieve la solución que ha considerado más adecuada. (La dramatización debe contener la historia y la solución elegida).
- De nuevo se vuelve al debate en gran grupo a partir de lo dramatizado.

**Variante.** Concluida la fase de discusión se podría plantear en gran grupo un debate complementario a partir del dilema de la pena de muerte (ver anexo). No aplicable en el 1er ciclo de la ESO.

**Duración.** Según el grupo podrá necesitar una sesión o dos sesiones de tutoría. Si se incluye el dilema moral de la pena de muerte se requiere una sesión más.

**Estructuración grupal.** Individual, pequeño grupo y gran grupo.

**Metodología.** Exposición. Reflexión individual. Formación de pequeños grupos. Dinamización de grupos pequeños en sus fases de torbellino de ideas. Evaluación de ideas. Discusión. Consenso. Dramatización. Animar la discusión en gran grupo.

**Materiales.** Folios y bolígrafos. Materiales para la dramatización.

**Observaciones para su aplicación.** Discusión. Después de la dramatización se comentan las soluciones que han presentado los equipos y cada equipo informa del razonamiento por el que han considerado esa solución como la más eficaz, al tiempo que se analizan las respuestas seleccionadas (diferencia respuestas pasivas, agresivas y asertivas).

Posteriormente, se leen las otras soluciones propuestas en cada equipo, clarificándose si son respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar), agresivas (dice lo que piensa y siente humillando e hiriendo) o pasivas (no dice lo que piensa o siente, sometiéndose a la otra persona).

Si las respuestas de los equipos son agresivas o pasivas, el profesor, al finalizar el debate, debe señalar formas positivas de responder a la agresión del otro, como interrogarse sobre su conducta, señalarle el impacto de su conducta sobre los demás y las consecuencias que se pueden derivar de la misma para sus relaciones interpersonales, solicitarles reparación del daño, por ejemplo: *hablar con él o ella y preguntarle por qué lo ha hecho, solicitarle que devuelva la pelota, decirle que debe disculparse por su conducta, decirle que así no tendrá amigos...* dependiendo del tiempo disponible se puede incluir el dilema de la pena de muerte como última fase del debate. En este dilema se confronta a los miembros del grupo con otra situación en la que la agresión conduce a un punto extremo, es decir, a la muerte del otro/a.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Promover un análisis sobre las causas de las agresiones y debatir posibles alternativas de respuesta favorece el

conocimiento de las propias emociones destructivas, la reflexión sobre los impulsos que las acompañan y amplía el abanico de posibles respuestas no violentas. Incrementar el autocontrol en las situaciones conflictivas que se presenten en las experiencias en la vida real.

**Otras observaciones.** Es importante realizar un trabajo previo. El grupo ha de conocer las bases de la dinámica de resolución de conflictos y habilidades de comunicación (pasiva, agresiva y asertiva).

**Dificultad para el profesorado.** Dificultad media. Debe tener claras las alternativas positivas y eficaces en la resolución de conflictos.

**Bibliografía.** Garaigordobil Landazabal (2000).

### **Anexo. El dilema de la pena de muerte:**

En una ocasión escuchas por la radio que un joven ha colocado un artefacto explosivo en un edificio y como consecuencia de la explosión han muerto dos personas. Tras ser arrestado ha sido sometido a juicio y finalmente se le ha condenado a la pena máxima: la pena de muerte. ¿Estarías a favor de la sentencia? ¿Por qué? ¿Crees que está bien matar? ¿Se puede matar a alguien por el hecho de que haya matado a otro? ¿Cómo crees que se sentirá la familia del condenado? ¿Y la familia de los fallecidos en la explosión?

## **FICHA DE OBSERVACION DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de tutoría:** 3ª y 4ª **Tutoras:** Juani i Dolors

**Claridad de la explicación introductoria.** Explica muy claramente el objetivo de la actividad y como la van a desarrollar en el aula.

**El alumnado al que va dirigida.** Se aplica en dos aulas diferentes de 3º de ESO. El rendimiento académico de las dos clases es diferente: en una de ellas es bastante positivo y en la otra no.

**Respuesta del alumnado.** Aceptan la actividad muy bien, excepto la dramatización pues no la quieren hacer.

**Desarrollo.** La tutora desarrolla la actividad tal como está planteada. Cuando se llega a la fase de evaluación de ideas aparecen, en la puesta en común de los grupos, globalmente dos posibles formas de responder a la agresión:

- Discutir con él e intentar averiguar qué le ocurre.
- Levantarse y pegarle.

Ante la opción asertiva los que la proponen no son capaces de defenderla en voz alta. La opción agresiva es defendida y justificada por aquellos que la proponen. Intentan hacer ver que es la única alternativa posible que hay ante esa situación. Esta situación genera un bloqueo, no se puede llegar a una síntesis tras el debate sobre las alternativas para responder a las agresiones.

**Adecuación de los materiales.** Buena. Sería interesante facilitar una hoja donde se recogen las distintas aportaciones de los grupos.

**Duración.** El desarrollo de la actividad hasta la dramatización es bastante rápido, pero cuando se vuelve al grupo se genera un debate sin llegar a ninguna conclusión y así acaba la sesión.

**Otras observaciones.** Esta actividad tiene sentido si previamente se ha trabajado:

- Comunicación.
- Dinámica de resolución de conflictos.
- Contenidos, conceptos de agresividad.

Tras trabajar estos aspectos incluir este tipo de actividades sí pueden tener un efecto educativo para el grupo, de lo contrario la actividad no cumple los objetivos que pretende.

## UNA PELEA DE GRUPO

### **Objetivos.**

- Estimular la comunicación dentro del grupo con relación a las expectativas o pensamientos aparecidos en un conflicto en el que interviene la agresión.
- Aprender mecanismos de resolución de situaciones de agresión, reflexionando sobre la adecuación de diversas formas de afrontamiento.

**Competencias emocionales.** Autocontrol, habilidades sociales y autoconocimiento.

**Descripción.** Se le explica al alumnado que por la escuela ha corrido el rumor de que al terminar las clases habrá una pelea en la que participarán sus mejores amigos.

Se les formula la siguiente pregunta: ¿Qué pensarían al oír esto? Aportar a cada miembro una lista de pensamientos ante esta situación. Individualmente deben seleccionar tres de estos pensamientos en función del grado de conformidad que tienen respecto a ellos, es decir, los tres pensamientos que creen que tendrían frente a esa situación.

Dividir el grupo en equipos de 7-8 miembros. Nombrar un secretario/a por equipo. Seguidamente los miembros de cada equipo comunican al secretario/a del equipo su selección, anotando las frecuencias de los pensamientos en una hoja de síntesis de las respuestas de equipo. Posteriormente, en gran grupo se realiza el mismo proceso de integración de resultados (frecuencia de cada pensamiento en el grupo). Debatir en gran grupo y realizar un proceso de integración de resultados (frecuencia de cada pensamiento en el grupo). Los resultados se sintetizarán en la pizarra.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual, pequeño grupo, gran grupo y puesta en común.

**Metodología.** Explicación de la actividad y de la situación. Reflexión individual. Formación de pequeños grupos y dinamización de los mismos. Dinamización del gran grupo y discusión final.

**Materiales.** Una hoja de respuesta individual para cada participante. Una hoja de respuesta de equipo por cada equipo. Bolígrafos. Pizarra.

**Observaciones para su aplicación.** El debate se organiza en torno al análisis de las implicaciones (conductas, emociones, etc.) derivadas de los pensamientos más frecuentes obtenidos de la integración de los resultados de todos los miembros del grupo. Implicaciones y consecuencias de los pensamientos del listado. Es importante estar atento por si determinados alumnos/as cambian sus respuestas al hacerlo de forma individual al hacerlo en grupo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Promover un análisis sobre las causas de las agresiones y debatir posibles alternativas para responder a las mismas favorece el mejor conocimiento de las propias emociones destructivas, la reflexión sobre los impulsos que las acompañan y amplía el abanico de posibles respuestas no violentas. Todo ello incrementa la sensación de autocontrol para futuras experiencias en la vida real.

**Otras observaciones.** Puede suponer una dificultad para el profesorado que esta actividad genere una implicación personal importante para el alumnado ya que con frecuencia se ha encontrado con esta situación planteada en la realidad. Es importante no perder de vista el objetivo de la actividad para que su desarrollo no se desborde.

**Dificultad para el profesorado.** Bajo, teniendo en cuenta lo anterior y lo propuesto para otras actividades de parecidas características como La agresión.

**Bibliografía.** Garaigordobil Landazabal (2000).

## **Anexo.**

### **Hoja de respuesta individual.**

Selecciona y marca con una cruz, tres de este grupo de pensamientos, que tú tendrías en esta situación con mayor probabilidad:

- Magnífico, resultará muy interesante.
- Me preocupa que hieran a mi amigo/a.
- Temo que si peleo salga herido/a.
- Si peleo, puedo hacer daño a otros.
- Veré lo que hacen mis otros amigos/as.
- Es justo que pelee por mis amigos/as.
- No me interesa.
- Pelear es una pérdida de tiempo.
- Debo tratar de detener la pelea.

### **Hoja de respuesta de equipo**

- Magnífico, resultará muy interesante.
- Me preocupa que hieran a mi amigo/a.
- Temo que si peleo salga herido/a.
- Si peleo, puedo hacer daño a otros/as.
- Veré lo que hacen mis otros amigos/as.
- Es justo que pelee por mis amigos/as.
- No me interesa.
- Pelear es una pérdida de tiempo.
- Debo tratar de detener la pelea.

## FICHA DE OBSERVACION DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 3ª y 4ª **Tutoras:** Juani i Dolors

**Claridad de la explicación introductoria.** Muy bien. La actividad está muy preparada por parte de la tutora. La explica con mucha claridad.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 3º ESO. Se pasa en dos clases, con rendimientos académicos bastante diferentes.

**Respuesta del alumnado.** Aceptan muy bien la actividad. Hay mucha participación en la situación propuesta.

**Desarrollo.** El alumnado participa mucho, continuamente hablan ellos, relatan experiencias de peleas. La tutora reconduce continuamente a los datos de la situación planteada. En la fase de selección de los pensamientos de forma individual les cuesta bastante, demandan más información por ejemplo: *¿Pero los de la pelea se conocen, son amigos? ¿Pero la pelea es entre ellos dos o contra otros?* Dan a entender que las respuestas cambian según el tipo de pelea. En el trabajo en pequeño grupo simplemente cada uno dice los pensamientos elegidos sin hacer comentario. En la puesta en común en gran grupo les interesa saber quienes son los compañeros/as que han elegido los pensamientos más extremos.

**Adecuación de los materiales.** Bien. La tutora ha preparado las hojas de respuesta individual y de grupo y las distribuye cuando corresponde.

**Duración.** Todos los puntos que constituyen el desarrollo de la actividad los realizan en 20 minutos. El resto del tiempo hasta completar la hora se dedican al debate en gran grupo y la síntesis en la pizarra.

**Otras observaciones.** La parte realmente rica de esta actividad es el análisis de las respuestas dadas y el debate en torno a éstas y sus implicaciones. Para ello el tutor/a requiere una formación en el tema para poder manejar el debate. Solamente con la explicación que se plantea en la actividad, esta no funciona. Esta actividad por si sola no llega a alcanzar los objetivos que se propone. Debería incluirse dentro de un bloque donde se aborde: comunicación, dinámica de resolución de conflictos, contenidos de agresividad y violencia y después proponer actividades de este tipo reales y cercanas a ellos y alternativas a la agresividad y de resolución de conflictos.



## EL RECHAZO

### Objetivos.

- Confrontarse con una situación en la que uno es rechazado y desvalorizado por los compañeros/as, analizando los sentimientos subyacentes a esta situación.
- Reflexionar sobre distintas técnicas de resolución de la situación problemática, distintas formas de responder al rechazo.
- Estimular la empatía hacia compañeros/as rechazados/as o marginados/as por el grupo.
- Fomentar la expresión emocional a través de la dramatización.

### Competencias emocionales. Empatía y habilidades sociales.

**Descripción.** Se le cuenta al grupo la siguiente historia: “Ana tiene problemas en su grupo de amigos. Sus compañeros no le dejan participar en sus juegos, la rechazan. Un día el grupo estaba haciendo planes para acudir el sábado a la fiesta de cumpleaños de Rosa. Ana se acerca al grupo y les dice que le gustaría ir a la fiesta. Una del grupo le responde que no puede ir porque no está invitada. ¿Qué siente Ana en esta situación? ¿Qué podría hacer?”

Dividir el grupo en equipos de 7-8 estudiantes. Listar todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es rechazada y marginada por los demás mediante un torbellino de ideas.

Cada equipo seleccionará la forma de responder que considera más adecuada, debatiendo las conductas posibles, fase de evaluación de ideas. Cada equipo razonará la solución que considera más adecuada. Debe llegar a un consenso en gran grupo sobre la mejor opción. En caso de no llegar por consenso hacerlo mediante votación por mayoría.

Cada equipo realizará una representación dramática en la que se pone de relieve la solución que han considerado más adecuada. La dramatización debe mostrar brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por el equipo. Al finalizar la dramatización se inicia el debate, fase de discusión.

Como variante, y una vez finalizada esta actividad puede plantearse un debate complementario a partir del dilema del nuevo compañero (ver anexo).

**Duración.** Una sesión de tutoría. La variante del dilema del compañero/a se puede plantear en otra sesión. En este caso se requieren dos sesiones de tutorías para la actividad.

**Estructuración grupal.** Pequeño grupo y gran grupo.

**Metodología.** Explicación de la actividad y de la situación.

- Formación de pequeño grupo y dinamización de los mismos.
- Dinamización del gran grupo y discusión.

**Materiales.** Folios y bolígrafos. Materiales para la dramatización.

**Observaciones para su aplicación.** Después de la dramatización se comentan en primer lugar las soluciones que han representado los equipos y cada equipo informa del razonamiento por el que han considerado esa solución la más correcta, al tiempo que se analizan las respuestas seleccionadas (pasivas, agresivas, asertivas). Posteriormente se leen las otras soluciones propuestas en cada equipo, clarificando si son respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar), agresivas (dice lo que piensa y siente humillando e hiriendo) o pasivas (no dice lo que siente o piensa, sometiéndose). El debate y diálogo que genera esta actividad en la fase de discusión es muy interesante y valioso. Es muy importante explotarlo al máximo y estimular la comunicación en el grupo sobre la historia planteada y los sentimientos y emociones que genera.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Promover un análisis sobre las causas del rechazo y las emociones que genera y debatir posibles alternativas para responder a esa situación, favoreciendo el mejor conocimiento de las propias emociones.

Facilita la identificación y reconocimiento de emociones y desarrolla la empatía, el ponerse en el lugar de otra persona como pilar básico para considerarla como igual.

**Otras observaciones.** Según el grado de comunicación y confianza del grupo, esta actividad sirve para reconocer compañeros/as reales que estén viviendo esta situación u otras de rechazo,

**Dificultad para el profesorado.** Normal.

**Bibliografía.** Garaigordobil Landazabal (2000).

### **Anexo. El dilema del nuevo compañero.**

“Un día en clase el docente comenta que va a integrarse un nuevo compañero al grupo y que éste es un enfermo de SIDA. Explica los aspectos relacionados con el SIDA, las vías de contagio, y aclara que no ocurre nada por jugar o trabajar con él. ¿Cómo te comportarías tú al llegar el nuevo compañero? ¿Le ofrecerías tu ayuda para que pudiese integrarse en el grupo como cualquier otro alumno? ¿Jugarías con él? ¿Te mantendrías al margen de relacionarte con él? ¿Qué valores están en juego en este dilema? ¿Cómo crees que se sentiría el compañero si fuera rechazado por todo el alumnado?”

## **FICHA DE OBSERVACION DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4º. **Hora de tutoría:** 5ª. **Tutora:** Charo.

**Claridad de la explicación introductoria.** Muy bien.

**El alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 4º de ESO. Grupo de 28 alumnos y alumnas.

**Respuesta del alumnado.** Aceptan muy bien la actividad. Muestran alta implicación y participan bastante.

**Desarrollo.** El desarrollo de la actividad es positivo. Se siguen los pasos que se describen en la actividad y me parecen adecuados. La tutora introduce como nuevo que tras el trabajo en pequeño grupo cada equipo expone en gran grupo primero qué podría hacer la protagonista de la historia y se van escribiendo las alternativas en la pizarra. Después se genera un diálogo sobre lo expuesto.

Tras esto, con la misma dinámica, se aborda la segunda cuestión que plantea la actividad: los sentimientos que puede tener la protagonista de la situación. En esta cuestión también se genera un debate al que se dedica una parte importante de la sesión. El diálogo es muy interesante y como el grupo lo permite la tutora lo aprovecha para que del alumnado pueda expresar experiencias personales parecidas, y comunicar sus sentimientos.

Se muestran reacios a hacer una representación de la actividad. De hecho, no la realizan.

**Adecuación de los materiales.** Son adecuados.

**Duración.** Toda la hora de tutoría.

**Otras observaciones.** En esta actividad se manifiesta un gran consenso en las respuestas y alternativas que expresa el grupo.

Valoro que este tipo de actividad, y por extensión las de empatía y habilidades sociales, para que puedan ser efectivas requieren que el tutor este muy implicado y dinamice mucho la actividad: pueda ir aprovechando las respuestas del alumnado para poder favorecer la expresión emocional y reconocimiento de las propias emociones.

# OPUESTOS Y NEGOCIACIÓN

## Objetivos

- Reflexión en grupo sobre un tema de la violencia humana y el papel del diálogo y la comunicación como mecanismo de control.
- Promover la comunicación intragrupo con relación a puntos de vista contrapuestos potenciando la negociación, el acercamiento de posturas: resolución de conflictos.
- Estimular la descentración cognitiva: Poner de relieve distintos puntos de vista frente a una situación o hecho.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales.

**Descripción de la actividad.** Se distribuye el grupo en cuatro equipos. Se plantea un tema que contenga dos posturas opuestas (en este caso violencia – no violencia como mecanismo de resolución de problemas humanos, conflictos entre individuos, conflictos entre grupos, por cuestiones personales, territoriales, religiosas...)

Dos equipos preparan durante 15 minutos argumentos a favor de la violencia y otros dos en contra. Se plantea que argumenten a favor de pelear como medio para resolver un problema o en contra de tomar actitudes violentas como medio de resolución de conflictos.

Se abre una discusión en gran grupo donde cada equipo expone sus conclusiones. Se anotan en la pizarra dos columnas argumentos a favor y en contra.

En la fase de aproximación de posturas se intenta negociar soluciones de forma que se llegue a una aceptable para ambos puntos de vista.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual, trabajo por parejas, pequeño grupo y gran grupo.

**Metodología.** Trabajo en pequeño grupo.

**Materiales necesarios.** Lápiz y papel. Pizarra y tiza.

**Observaciones para su aplicación.** Para la discusión. La exposición de argumentos a favor y en contra de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos humanos. Reflexiones sobre los argumentos expuestos y sobre las consecuencias de los mismos. Preguntas que emplacen al grupo a un acercamiento de posturas, por ejemplo: ¿podríamos aproximar ambas posturas de algún modo? ¿Nos ha servido la comunicación y el diálogo para comprender mejor ambos puntos de vista?

Se deberá preparar al grupo para que se respete turno de palabra, pues es fácil que la dinámica tanto del pequeño como de gran grupo sea disfuncional.

**Justificación de su inclusión en el programa.** La exposición de argumentos a favor y en contra de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos humanos pero asimismo para incrementar la conciencia sobre las propias emociones que nos impulsan a la agresión contra quienes mantienen posturas opuestas a las nuestras. Al hacernos conscientes podemos prever su control y comportarnos civilizada y respetuosamente en futuros debates

**Otras observaciones.** Es una actividad apropiada pero que requeriría un grupo bastante trabajado, pues por la naturaleza de la actividad la dinámica grupal puede ser difícil de llevarse satisfactoriamente.

**Dificultad para el profesorado.** Media-alta.

**Bibliografía.** Garaigordobil Landazabal (2000).

## **FICHA DE OBSERVACION DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de tutoría:** 13.00. **Tutora:** Bárbara.

**Claridad de la explicación introductoria.** Explicación clara y ordenada. Hábil distribución del alumnado. Motiva positivamente hacia la actividad.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo heterogéneo de 4º de ESO.

**Respuesta del alumnado.** Actitud participativa de la mayoría.

**Desarrollo.** Se genera la polémica ubicando al grupo ante dos situaciones de índole más o menos personal, como casos de violencia doméstica y/o un conflicto entre compañeros/as de su curso, y las posibles reacciones dentro del marco “violencia/ no-violencia”. Para facilitar la dinámica se realizan dos subgrupos. El proceso de reflexión resulta dificultoso, pero la discusión posterior es muy amena y participativa.

Les motiva más polemizar ante un problema personal, donde emergen con más sinceridad las pulsiones más o menos violentas. Es una actividad interesante para el grupo.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

## TE APRECIO - ME APRECIAS

### Objetivos

- Entender la necesidad de apreciarse a sí mismo/a.
- Manejar tanto el autoconcepto y la autoimagen como el sentido de valía de los compañeros/as del grupo y el respeto a los/las demás.
- Entender la necesidad de apreciar a los/las demás.

**Competencias emocionales.** Autocontrol y autoconciencia.

**Descripción.** El tutor/a empezará por explicar los objetivos de la sesión al alumnado. Posteriormente, entregará la hoja de actividades que se adjunta en el anexo que se rellenará de forma individual y anónima. Leerá esta hoja con ellos e irá aclarando cada una de las dudas que surjan. De cada pregunta se hará una puesta en común con lo más interesante que haya contestado cada cual.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo, individual y de nuevo grupo grande.

**Metodología.** Reflexión personal, exposición oral y debate.

**Materiales.** Hoja con actividades y un bolígrafo.

**Observaciones para su aplicación.** Crearemos un clima de confianza en el aula. La hoja de actividades es anónima y en la puesta en común explicarán su respuesta, no hace falta que la lean.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Promover una reflexión individual y personal para aprender a valorarse y a apreciarse a sí mismo. El autocontrol y autoconcepto son elementos esenciales en un programa de Educación Emocional.

**Dificultad para el profesorado.** Baja.

**Bibliografía.** Enseñanza de Habilidades Sociales para Adolescentes. Grupo Albor-Cohs. División Editorial.



## **Anexos.** Actividades.

1.- Lee con atención los siguientes párrafos:

- Conoce y valora tus cualidades, como persona eres única e irrepetible.
- Desarrollando y poniendo en práctica tus cualidades puedes realizarte y servir a los/las demás con eficacia.
- No te estimes en exceso pues serás un/a pedante y egoísta.
- No te subestimes pues serás rechazado/a o manipulado/a fácilmente.
- Aprecia a los demás tanto como quieres que te aprecien a ti.

Contesta:

¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Por qué?

2.- ¿Qué entiendes por *apreciarse a sí mismo*? ¿Cómo se manifiesta ese auto-aprecio?

3.- ¿Qué entiendes por *apreciar*? ¿Cómo y cuándo se manifiesta ese aprecio?

4.- Redacta las frases o expresiones que te gustaría oír de...

- Tu padre y tu madre:
- Tus hermanos/as:
- Tus profesores/as:
- Tus amigos/as:

5.- ¿Qué puedes hacer para mostrar tu aprecio a.....

- Tu padre y tu madre:
- Tus hermanos/as:
- Tus profesores/as:
- Tus amigos/as:

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 9.25.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica los objetivos de la actividad y explica detalladamente el proceso de la misma varias veces para que no haya dudas a la hora de empezar a trabajar.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 3° ESO donde hay 23 alumnos/as: sólo hay 2 chicos en el grupo y una repetidora. Es un grupo muy rebelde, mal hablado y se burlan mucho entre ellos/as. Cuesta mucho al profesorado trabajar con ellos/as. La media de la clase es un expediente académico de 5.5.

**Respuesta del alumnado.** Les ha gustado la actividad. Han respondido con sinceridad y han profundizado mucho en sus razonamientos.

**Desarrollo.** La tutora lee las preguntas y al finalizar las contestan individualmente. Para la explicación de la actividad se han empleado 5 minutos; para que contesten razonadamente el cuestionario 25 minutos y para la puesta en común del grupo se ha utilizado otros 25 minutos. En la puesta en común se han formado varios debates.

**Adecuación de los materiales.** Muy bien.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Pero si hubiera habido más tiempo se habría podido continuar con los debates espontáneos.

**Otras observaciones.** Al terminar la actividad se les puede preguntar cómo se han sentido contestando.

# IRA, AGRESIVIDAD, AGRESIÓN

## Objetivos

- Ofrecer una definición sobre la agresividad, distinguir sus componentes y analizar su origen.
- Explicar e identificar de forma práctica el mecanismo desencadenante de la agresividad.
- Valorar de forma personal la utilidad de la agresividad a través de la identificación de sus ventajas y desventajas a corto y largo plazo.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales, autocontrol y autoconocimiento.

**Descripción.** Con el grupo clase y de forma consensuada se elegirá una situación habitual en la que la respuesta agresiva sea frecuente. Se comentará la situación y se analizará el proceso que sigue y las diferentes partes. De forma voluntaria se elegirán los protagonistas que representarán mediante juego de roles.

Se representa la historia deteniéndose en cada punto que permita la introducción de los diferentes elementos teóricos del contenido:

- Identificar el patrón agresivo en la historia.
- Identificar los pensamientos desencadenantes de la agresividad.
- Identificar los estados emocionales ligados al patrón de la agresividad.
- Identificar la apariencia que cobra la agresividad en la situación representada (añadir otras).

Reunidos por grupos de 5 ó 6 alumnos/as discutir sobre *Algunas ideas equivocadas sobre la ira y la agresividad*. Nombrar un representante de grupo. Compartir en gran grupo las valoraciones realizadas sobre los discutido y valorado por grupos.

En gran grupo realizar una exposición sobre *El origen de la agresividad*. De nuevo en pequeño grupo, debatir y cumplimentar el cuadro *Ventajas e inconvenientes que puede tener la agresión a corto y a largo plazo*, referida a la situación representada en el juego de roles. Puesta en común en gran grupo.

**Duración.** Dos sesiones de tutoría.

**Estructuración grupal.** Juego de roles: gran grupo frente a pequeño grupo o la pareja que represente la situación.

**Metodología.** Se utilizará el juego de roles con el fin de ir ilustrando desde un hecho práctico en el proceso de su ejecución, de todos aquellos elementos de carga teórica vinculados al proceso de la agresión. Es importante señalar que habrá de dirigir la representación, significando la idea de proceso en los diferentes momentos, así como los elementos teóricos que explican la agresión y que estarán presentes en la situación representada. Para ello se detiene la representación introduciendo los comentarios correspondientes.

La actividad contempla también el trabajo en pequeño grupo con el fin de promover la discusión sobre creencias en torno a la agresividad.

La discusión en gran grupo procurará la integración de las diferentes aportaciones en las dos tareas resueltas en pequeño grupo.

**Materiales necesarios.** Dos fichas de trabajo que darán pie a las tareas a resolver en pequeño grupo:

- Ficha que contenga *Algunas ideas equivocadas sobre la ira y la agresividad.*
- Ficha que contenga el cuadro *Ventajas e inconvenientes que puede tener la agresividad a corto y largo plazo.*
- Papel y bolígrafo para los representantes nombrados en los pequeños grupos.

**Observaciones para su aplicación.** Previa a la realización del juego de roles, conviene llevar a cabo una selección de la situación a representar, procurando que esta contenga todos los elementos teóricos sobre los que se quiere reflexionar.

Dado que la actividad en su totalidad se llevará a cabo durante dos sesiones y que estas pueden estar espaciadas por una semana, sería adecuado en la segunda sesión efectuar un resumen de lo realizado en la primera.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Pertinente, resulta interesante abordar los aspectos teóricos que como marco explican las pautas agresivas.

**Dificultad para el profesorado.** Media. Fundamentalmente viene dada por las dificultades que el tutor puede encontrar en el manejo de una situación de juego de roles como instrumento para la introducción de elementos teóricos relacionados con la agresividad.

## **Anexo.** Bloque de Contenidos: *¿Qué es la Agresividad?*

Viene definida por un conjunto de respuestas o comportamientos destructivos, muchas veces dirigidos contra otras personas, con la intención de causarles daño, ya sea físico o psicológico.

La agresividad tiene un componente referido a una serie de pensamientos *tu tienes que..., no es justo, tengo razón...*, que van a ser determinantes en el desencadenante de la agresividad.

La agresividad aparece junto a determinados estados emocionales: ira, frustración, dolor, estrés... Se tiene intención de causar daño a otra persona. La agresividad puede manifestarse de varias formas: daño físico (pegar, golpear...), daño psíquico (hacer sentir mal al otro “chantajes emocionales”), con palabras (insultos, dar voces...), con gestos (poner cara de desprecio...)

¿Cuál es el origen de la agresividad?

La conducta agresiva se realiza con el objetivo de modificar la realidad para ajustarla a la visión que nosotros tenemos de cómo deberían ser las cosas. Ante la necesidad que todos tenemos de explicar la realidad de forma coherente, cuando percibimos que la realidad no se ajusta a nuestras construcciones y que además no somos capaces de elaborar otras construcciones nuevas que den sentido a esa realidad, pensamos que las cosas *deben ser como creemos*, que *no hay otra alternativa* y tendemos a *encorsetar* y doblegar los acontecimientos, a las personas, etc. Como puede verse la agresividad nos impide evolucionar y adquirir nuevas categorías para explicarnos la realidad.

Si en una situación agredimos a otra persona, y *nos salimos con la nuestra* tenderemos a utilizar la agresión para manejarnos en esas situaciones. La agresividad por tanto, no es una necesidad ni un instinto, es algo aprendido y consecuentemente, podemos aprender formas mejores de afrontar esas situaciones. Muchas de estas respuestas de agresión las hemos aprendido viendo como otras personas las hacían.

Los pensamientos juegan un papel determinante en la agresividad. El origen de la agresividad son los propios pensamientos, y no los demás como la gente suele creer. No arremete quien quiere, sino quien puede y es uno mismo el que decide si los demás pueden o no.

También la agresividad aparece en ocasiones como culturalmente pautada, bajo la regla de que ante determinada provocación es inexorable responder agresivamente o sentirse dañado. Ejemplo, la regla del *ojo por ojo* conllevaría ante una agresión percibida un *tengo que sentirme agredido* y un *es injusto, tengo que responder*.

Fichas para entregar a los grupos:

*Algunas ideas equivocadas sobre la ira y la agresividad:*

- Es un error pensar que la agresividad está provocada sólo por causas biológicas (hormonas, química del cerebro...): lo psicológico juega un papel determinante aquí.
- No es cierto que la ira y la agresividad sean un instinto en la especie humana.
- Es incorrecto creer que la frustración provoca siempre la agresividad.
- También es un error pensar que descargar o liberar la agresividad es una necesidad o vaya a tener efectos beneficiosos más allá del corto plazo.
- Ventajas e inconvenientes que puede tener la agresividad a corto y a largo plazo

<b>Ventajas a corto plazo</b>	<b>Inconvenientes a corto plazo</b>
<b>Ventajas a largo plazo</b>	<b>Inconvenientes a largo plazo</b>

## **1ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4º. **Hora de Tutoría:** 12.15 a 13.00. **Tutora:** Luz.

**Claridad de la explicación introductoria.** Exige a la profesora primero dar tiempo para que expresen diferentes situaciones, con el fin de posteriormente conducir el debate hacia la selección de una situación que con mayor facilidad se acople al cometido de la actividad. Conviene evitar la dispersión ante las diferentes situaciones que son planteadas como agresivas.

**El alumnado al que va dirigida.** Es un grupo donde abundan ejemplos de agresión. Resulta algo más complejo conseguir que el alumnado se anime a representar situaciones en forma de juego de roles. Si el grupo es bastante activo y participativo probablemente la actividad en esta parte vaya bien. En caso contrario quizás hay que prever sustituir el juego de roles por una conducción más de tipo expositivo tomando el ejemplo dado.

**Respuesta del alumnado.** Tanto en la parte de poner ejemplos, como en la de manifestar la opinión respecto a las creencias falsas sobre la agresividad, el grupo se muestra activo y no requiere de parte de la tutora una intervención que anime a la participación.

**Desarrollo.** Es difícil concretar la situación para el juego de roles y más que se animen a representarla. No se ha conseguido realizarlo como forma didáctica para abordar las pautas de agresión, pensamientos. Incluso refiriéndose a la situación de forma expositiva fue costoso llegar a concretar los pensamientos que sostienen la pauta agresiva.

**Adecuación de los materiales.** La ficha guión donde se trabajan las falsas creencias sobre la agresividad fue útil y clara de utilizar. Con anterioridad a su entrega se les comentó y leyó los diferentes aspectos sobre los que tenían que debatir.

**Duración.** Dos sesiones de tutoría. Conviene que se advierta de ello en su inicio procurando señalar que la segunda sesión se retomará siguiendo el ejemplo utilizado en la primera.

**Otras observaciones.** La actividad se desarrolla en dos sesiones. En la primera sesión se elige la situación de agresión, se realiza el juego de roles, se analiza la situación y por grupos se debaten las ideas erróneas en torno a la agresión. La segunda sesión se informa sobre los contenidos teóricos: *Origen de la agresividad y el Concepto de agresividad.*

## **2ª FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4º ESO. **Hora de la Tutoría:** 11.30 a 12.15. **Tutora:** Luz

**Claridad de la explicación introductoria.** Dado que hay una parte importante de la sesión que se ocupa con la exposición de dos contenidos: *Definición y Origen de la agresividad*, se le exige al tutor tener claros los conceptos y la información que se va a transmitir. Durante la actividad la tutora me comunica que no tiene la voz en condiciones así que tome la iniciativa de explicar esta parte algo teórica, vinculándola con el caso práctico de una situación de agresividad trabajado en la sesión anterior.

**El alumnado al que va dirigida.** El grupo respondió satisfactoriamente a la hora de escuchar los contenidos. No tuvo un comportamiento pasivo.

**Respuesta del alumnado.** Creo que atendió a los mensajes transmitidos y entró en una dinámica de diálogo al hilo de los diferentes conceptos cuando les sugería que pusieran ejemplo que ilustraran esos conceptos. El trabajo desarrollado en grupos fue algo más confuso, dado que los grupos cumplieron la hora de trabajo de forma desigual.

**Desarrollo.** La parte de transmisión de contenidos conviene hacerla breve clara y siempre conectada con situaciones que provengan de sus vivencias. Situar en el cuadro de respuesta del trabajo en grupo al menos una característica por cada parte ya que no son muy abundantes las posibles aportaciones.

**Adecuación de los materiales.** El cuadro que se les aporta es muy sencillo, lo que no quita para que se les comente con algún ejemplo concreto qué les pedimos en esa tarea.

**Duración.** Sigo pensando que la actividad precisa de dos partes, por lo que este es el modelo temporal más adecuado para realizarla.

**Otras observaciones.** Insisto, si no lo hice en el anterior comentario, en la conveniencia de dar una visión en la primera sesión de todo lo que se les va a proponer hacer dado que en la segunda sesión vamos a retomar elementos aparecidos en la primera sesión.



# DEBATIENDO LA AGRESIVIDAD

## Objetivos

- Identificar aquellas situaciones que puedan propiciar pensamientos desencadenantes de una respuesta agresiva.
- Manejar estos pensamientos para su cambio de modo que permitan afrontar las situaciones de una forma diferente.

**Competencias emocionales.** Autocontrol y autoconocimiento.

**Descripción.** Se entrega de forma individual el cuadro que explora las circunstancias susceptibles de generar conflicto - agresión, los pensamientos que genera...

Se realiza una explicación de cómo tienen que cumplimentar los apartados que componen el cuadro. Para ello se seleccionará un ejemplo con respuesta agresiva de algún miembro del grupo. El tutor ayudará a cumplimentar el cuadro al protagonista del incidente:

- Situación con riesgo de respuesta agresiva.
- ¿Cómo cuento lo que está pasando?
- Ampliando la información.
- Buscando nuevos significados.
- Otra manera de contarme lo que está ocurriendo.

Se les entregan las fichas de trabajo con el fin de que las cumplimenten refiriendo en ellas al menos una situación que haya contenido una pauta agresiva. Una vez que de manera individual han cumplimentado el cuadro, se pasará a valorar de forma colectiva todo aquello que se considere relevante en las respuestas dadas.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual. Trabajo por parejas. Pequeño grupo. Grupo grande.

**Metodología.** Explicación a todo el grupo del objetivo de la actividad, así como de la ficha de trabajo que se entregará a todo el mundo. Los diferentes cuadros

que componen la ficha serán descritos con minuciosidad con el fin de que puedan cumplimentarse acorde con la información solicitada en cada uno de ellos.

**Materiales necesarios.** Ficha de trabajo individual. Bolígrafo.

**Observaciones para su aplicación.** Referencia explicativa de apoyo para la cumplimentación de la ficha de trabajo:

1.- Situación con riesgo de respuesta agresiva. Conviene situar al alumnado en aquellos contextos, situaciones y personas en los que con anterioridad se han suscitado patrones de respuesta agresiva. Precisar que se tiene que concretar al máximo indicando detalles referidos al contexto, tipo de relación, motivo del conflicto.

2.- ¿Cómo cuento lo que está pasando? Describir todos aquellos pensamientos generados en torno a la situación descrita y que pueden precipitar la respuesta agresiva, al tiempo que reducen la posibilidad de buscar y encontrar otras alternativas no agresivas a esa situación planteada.

3.- Ampliando la información. Se trata de generar más información relativa a uno mismo, a la/s otra/s persona/s participantes en la situación, al contexto en el que se transcurre la situación con el fin de que al menos la opción agresiva no sea la única salida y puedan existir otras posibles.

4.- Buscando nuevos significados. Con la nueva información cabe la posibilidad de que todo se resitue en un plano diferente, que permita entender lo que está ocurriendo de manera distinta abriendo posibilidades nuevas.

5.- Otra manera de contarme lo que está ocurriendo. En este punto se deberá armar una interpretación alternativa que, en cierta manera, reduzca considerablemente la respuesta agresiva como la única posible. Deberá resaltar otras posibles soluciones más normalizadas.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad pertinente en la reflexión previa a la acción con componente agresivo, para facilitar la búsqueda de respuestas alternativas.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Media. Sobre todo, hay que tener presente que esta actividad deberá llevarse a cabo posteriormente a la actividad *Ira, agresividad, agresión...*

**Dificultad para el profesorado.** En la fase de explicación conviene que los apartados de la ficha de trabajo queden perfectamente claros y explícita la información solicitada en cada uno de ellos. Es muy probable que determinados alumnos/as se atasquen en el punto concreto de *Ampliando la información*, *Búsqueda de nuevos significados* y *Otra manera de contarme lo que está pasando*. Piénsese que de lo que se trata es de la construcción de un itinerario cognitivo diferente al que habitualmente se emplea, algo que puede no resultar una tarea sencilla.

### **Anexo. Ficha de trabajo**

Situación con riesgo a respuesta agresiva.

¿Cómo cuento lo que está pasando?

Ampliando la información.

Buscando nuevos significados.

Otra manera de contarme lo que está ocurriendo.

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3º. **Hora de la tutoría:** 16.00 – 16.50. **Tutora:** M<sup>a</sup> Carmen

**Claridad de la explicación introductoria.** A la tutora le parece un grupo como bastante movido, sobre todo, por el protagonismo de un alumno en concreto.

La explicación de la actividad tengo que asumirla personalmente dado que la tutora no ha conseguido preparar suficientemente la parte explicativa y expositiva de la actividad.

En ese papel de trasladar el propósito de la actividad y que está recogido en las fichas de trabajo individual, tengo que exprimir al máximo las explicaciones con el fin de que quede claro qué se pretende que pongan en cada uno de los epígrafes. Ejemplifico mediante un hecho concreto de agresividad lo que se les pide.

**El alumnado al que va dirigida.** Obviamente es una actividad difícil en cuanto se está pidiendo al alumnado que reflexione sobre toda una constelación de pensamientos que conducen a interpretaciones quizás equivocadas o desencadenantes de una respuesta agresiva. Lógicamente construir una actividad en torno a ello me parece compleja y al menos habría que simplificar la ficha de trabajo entregada, así como las consignas para aclarar qué se les pide.

**Respuesta del alumnado.** El alumnado consigue cumplimentar la ficha sin dificultad en los dos primeros apartados y francamente no resuelven con soltura los tres siguientes.

**Desarrollo.** Modificamos la inicial propuesta de trabajo individual para cumplimentar la ficha, dado que nos parece que es más conveniente que lo aborden en parejas. Parece que de esta forma trabajan más a gusto y que en la parte de gran grupo se va a agilizar la recogida de las opiniones vertidas en el documento.

La actividad tiene un gran inconveniente en las propuestas 3, 4 y 5 de la ficha. Inconveniente a la hora de explicar qué se les está pidiendo y por otro lado el que ellos capten la idea y la desarrollen a partir del ejemplo indicado en la hoja.

**Adecuación de los materiales.** El material con el que van a trabajar se divide en cinco epígrafes y quizás los podríamos resumir en tres. El primero me parece adecuado: *Situación con riesgo de respuesta agresiva*. El segundo: *Como cuento lo que me está pasando*, quizás lo modificaría en preguntar por lo que se siente y quizás las razones que llevan a una respuesta de tipo agresivo. Los tres siguientes puntos: *Ampliando información*, *Buscando nuevos significados* y *Otra manera de contarme lo que está ocurriendo*, podrían fundirse en una sola petición quizás más clara y sencilla que les ayude a responder. Podría ser por ejemplo enunciado del siguiente modo: ¿Hay alguna otra forma diferente de pensar lo ocurrido?, ¿me hubiera permitido actuar de otra forma no agresiva?

**Duración.** Una sesión de tutoría me parece ajustada, si bien una gran parte de la sesión se dedica a explicar el sentido y contenido de la actividad.

**Otras observaciones.** Una alternativa interesante podría ser el realizar la actividad en su totalidad desde un planteamiento de gran grupo. Se trataría desde un trabajo constructivo con la totalidad del grupo ir armando toda la actividad desde diferentes aportaciones. Esta posibilidad me parecería más atractiva y sencilla para el alumnado, si bien requeriría un mayor protagonismo del tutor/a.

# EXPRESANDO CRÍTICAS DE FORMA ADECUADA

## Objetivos

- Aprender a expresar críticas o desacuerdos de forma que la otra persona no se sienta agredida, impidiendo el comienzo de una “espiral de discusiones”
- Aprender a responder a otra persona que nos está criticando o insultando.

**Competencias emocionales.** Autocontrol y habilidades sociales como la asertividad.

## Descripción

Presentación. Se explica al alumnado que a veces expresamos nuestras críticas hacia el comportamiento de otra persona o nuestro desacuerdo con sus ideas de una forma poco útil, ya que estamos tan alterados que lo único que hacemos es insultar o atacar a la persona (*eres un...*), lo cual facilita que interprete que le estamos amenazando y nos responda de forma agresiva. El resultado es que la discusión se agrava y, entre otras cosas, la persona aún no sabe por qué estamos molestos exactamente ni qué cambio le estamos pidiendo.

Hoy vamos a practicar una forma alternativa de expresar críticas sin atacar a las personas sino su comportamiento, a la vez que permitamos al otro conocer cuáles son nuestras emociones y qué le pedimos. Así evitaremos malentendidos y probablemente alcancemos una solución satisfactoria para ambas partes. Es aconsejable cambiar los *mensajes tú* por los *mensajes yo* enviados en primera persona. La esencia de estos mensajes es saber hablar por uno mismo sin imputar o atribuir al otro las opiniones, sentimientos o los cambios de conducta. Es un mensaje sumamente respetuoso, y que además facilita la expresión de las diferencias y del desacuerdo.

Vamos a practicar la expresión de críticas según el modelo siguiente:

- Describe la situación, da información de qué es lo que nos molesta sin emitir juicios sobre la otra persona y sin evaluarlo, expresa tu crítica de forma concreta (*cuando/ cada vez que...*).
- Expresa tu emoción con un tono calmado (*eso hace que me sienta...*).
- Dile lo que quieres que haga, sugiere o pide cambios (*me gustaría que...*).

- Haz notar que tú también te vas a esforzar para que todo vaya bien (*por mi parte, me comprometo...*).
- Expresa tu agradecimiento por escucharte (*te agradezco...*).

Ejemplos:

Cuando continuas leyendo el periódico mientras yo te estoy hablando, eso hace que me sienta ignorada y menospreciada, me gustaría que me prestaras atención y me mirases cuando te digo algo, por mi parte me comprometo a esperar si no es el momento adecuado. Muchas gracias.

Cada vez que me llamas *enfermo* me siento excluido, me gustaría que te dirigieses a mí de un modo más amable por ejemplo llamándome por mi nombre, eso hará que te preste más atención. Me gusta que podamos hablar así.

2º Trabajo por parejas:

- Ejercicio 1: tenéis una serie de situaciones (Anexo 1). Tenéis que elegir de entre todas ellas dos y elaborar su *mensaje yo*.
- Ejercicio 2: de la segunda lista (Anexo 2) elegimos tres *mensajes tú* y elaboramos su *mensaje yo*.

Este trabajo se puede presentar en una transparencia.

3º Trabajo en grupo: en gran grupo cada pareja comenta su trabajo utilizando las transparencias.

4º Reflexión: para terminar, el tutor/a puede extraer las siguientes conclusiones:

- ¿Cómo nos sentimos cuando nos critican con *mensajes yo*?
- ¿Cómo se siente el otro cuando le expresamos una crítica de forma adecuada?
- ¿Entiende de esta manera mejor el otro por qué nos molesta su comportamiento?
- ¿Se puede llegar más fácilmente a acuerdos?

**Duración.** Una sesión de tutoría. El tiempo previsto para la actividad es orientativo. El tutor/a adaptará a las características del grupo.

**Estructuración grupal.** Parejas y gran grupo.

**Metodología.** Trabajo por parejas. Debate y escucha activa.

**Materiales.** Transparencias. Rotuladores permanentes. Anexos

**Observaciones para su aplicación.** En algunas ocasiones las cosas se complican porque reaccionamos de forma inadecuada ante la hostilidad de otros. Incluso a veces el comportamiento agresivo de los demás hacia nosotros puede ser peligroso o dañarnos. En tales situaciones conviene marcar distancias físicas, es decir, alejarse de la situación para evitar ser agredido/a, comunicarse de forma adecuada (expresar tu desacuerdo según el modelo anterior), cuidar los componentes no verbales de la comunicación (tono calmado, evitar hacer gestos despectivos...) y no entrar al trapo: si la otra persona comprueba que siendo agresivo no consigue lo que quiere, probablemente deje de serlo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Saber expresar críticas de forma adecuada es una habilidad que se debe trabajar en un programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia.

**Fase de aplicación.** En la fase final.

**Dificultad para el profesorado.** Medio.

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).

**Anexo 1:** buscar los mejores *mensajes yo* en las siguientes situaciones:

- Un profesor/a te ha llamado la atención de manera muy dura hoy en clase y te has sentido muy molesto/a.
- Un profesor/a os ha mandado muchos ejercicios para casa, pero ya teníais muchas cosas que hacer y os sentís bastante sobrecargados/as.
- Un amigo/a te devuelve el libro que le prestaste en muy mal estado. Está subrayado, con anotaciones escritas con bolígrafo en diferentes hojas y algunas de ellas sueltas.
- Un compañero/a te ha pedido que le hagas un favor, pero de muy malas maneras: Eh, tu, dame los apuntes de Lengua. Los necesito ahora.
- Un compañero/a te devuelve uno de los disquetes de un programa informático roto.
- En el trabajo que estáis haciendo un grupo, a ti te han mandado hacer más cosas que a los/as demás.
- Cada vez que le haces una consulta a un profesor/a, un compañero/a trata de humillarte riéndose de ti.



- Cuando le has pedido a un compañero/a que te explique cómo se hace un ejercicio, te ha dicho: *No tienes remedio*.
- Un amigo/a te dijo que no podía salir porque tenía que estudiar y te has enterado que fue al cine con otro amigo/a del grupo.
- Un compañero/a te ridiculiza por no saber usar un determinado programa informático.
- Un amigo/ te coge algo sin pedírtelo.
- Tienes que hacer un trabajo con un compañero/a, pero éste es totalmente pasivo y no participa en nada.
- Un amigo/a está continuamente pidiéndote favores, pero es incapaz de hacer ninguno.
- Un profesor/a os ha puesto un examen al día siguiente y estás muy preocupado/a y nervioso/a porque no sabes si te dará tiempo a prepararlo.
- Un compañero/a no para de hablarte en la biblioteca. Te está costando concentrarte.

**Anexo 2:** Buscar los mejores *mensajes yo* a los siguientes *mensajes tú*:

- No te pienso volver a dejar nada. Siempre lo rompes todo.
- ¿Quién te ha dicho a ti eso? Eres un mentiroso y, sin embargo, toda la clase se lo habrá creído.
- Siempre estás haciendo tonterías y no nos dejas trabajar. Deja ya de hacer el tonto o vete a otra parte.
- Mira que eres estúpido. Siempre haciendo bromas sobre la ropa de los demás. ¿A ti que más te da la ropa que llevemos los demás?
- No me voy a volver a fiar de ti. Siempre dices cosas y luego nunca las cumples.
- Participas como los demás o te vas del grupo.
- No tienes derecho a tratarme así delante de los demás.
- Aquí cada uno se hace su trabajo. Siempre quieres que los demás trabajen por ti.
- Todo lo que tengas que decir sobre mí dilo a la cara.
- Eres incapaz de hacer un favor a nadie.
- No te voy a volver a contar nada. Luego se lo cuentas a todo el mundo.
- ¿Por qué siempre me llamas la atención a mí? ¿Me tienes manía o qué?
- ¡Otra vez igual! ¿No puedes explicar algo que nos resulte interesante?
- Llevo con la mano levantada 5 minutos y no me has contestado.
- ¿Por qué siempre tienes que poner trabajo a última hora y sin previo aviso?

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 13.00.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica con bastante claridad el contenido de la actividad y los objetivos de la misma. Trata de hacer ver a los alumnos/as la necesidad de trabajar las habilidades sociales y así motivarles para la realización de la actividad.

**El alumnado al que va dirigida.** Se trata de un grupo de 4° de ESO bastante movido y contestatario, que protesta por todo y recibe con mucha apatía las actividades de tutoría. Mayoría de chicas, tres de ellas repetidoras.

**Respuesta del alumnado.** Cuando la tutora comienza la presentación parte del alumnado recibe muy bien la actividad, presta bastante atención y muestra interés. Otro parte muestra total indiferencia y hay otro grupo que protesta porque no le ve sentido a *esta tontería*. Posteriormente se van todos introduciendo en la actividad y participan ya de manera activa en el trabajo por parejas.

**Desarrollo.** La actividad se desarrolló con bastante fluidez. Los chicos se implicaron menos que las chicas. Quienes expusieron su trabajo al grupo lo hicieron con fuerza y decisión, defendiendo bien el modelo adecuado en la expresión de críticas. La exposición con las transparencias se fue realizando de manera voluntaria hasta que terminó la hora de tutoría. Se quedaron sin exponer las parejas que menos interés y mayor resistencia mostraron en la actividad. Un punto importante es el contraste entre los dos tipos de mensaje. El alumnado no ve la forma adecuada de expresión de críticas hasta que no se contrasta con la misma crítica expresada de forma inadecuada. El trabajo por parejas es un punto fuerte de la actividad.

**Adecuación de los materiales.** Bastante adecuados. Es novedosa y motivadora la utilización de transparencias y les atrae escribir en ellas su trabajo y posteriormente exponerlo a la clase.

**Duración.** Una sesión de tutoría. No da tiempo a realizar la reflexión final en gran grupo.

**Otras observaciones.** Sería aconsejable realizar la actividad en dos sesiones, sobre todo si se trata de un grupo participativo.

# LA IRA

## **Objetivos**

- Identificar y expresar sentimientos de ira, rabia y agresividad.
- Analizar causas y consecuencias de los sentimientos agresivos y formas adecuadas de manejar estos sentimientos.
- Fomentar la comunicación intra grupo.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia y autocontrol.

## **Descripción de la actividad**

- 1.- Torbellino de ideas: se enumeran situaciones concretas que generan ira, rabia. Se recogen todas en la pizarra y al final se leen.
- 2.- Cada alumno/a dibuja en un folio una situación personal que le generó sentimientos de ira. Escribe una frase debajo que clarifique el dibujo.
- 3.- Tapan el dibujo y sucesivamente cada alumno/a muestra y comenta su dibujo. Se recomienda que pongan el nombre en el dibujo para analizar posteriormente este material.
- 4.- Se reflexiona sobre las conductas que se pueden derivar de ese sentimiento. Consecuencias de la ira.
- 5.- Se selecciona algunas situaciones concretas de ira y en grupo se enumeran formas de responder adecuadamente a las mismas. Se estimula que los participantes enumeren formas distintas de expresar la rabia clarificando formas positivas que no hieren al otro, de manejar estos sentimientos ante cada situación concreta que haya generado esta emoción.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Tres fases: gran grupo, individual y gran grupo de nuevo.

**Metodología.** Dinámica de grupo, respeto turno palabra, escucha activa.

**Materiales necesarios.** Papel, lápiz.

**Observaciones para su aplicación.** El tutor/a controlará la dinámica grupal de forma que no se den situaciones disruptivas: que una situación planteada no absorba al grupo; cambiar al alumnado de sitio de forma que cada uno trabaje concentrado.

Discusión. El debate gira en torno a causas, consecuencias y formas de resolver sentimientos de rabia. Algunos elementos que se pueden concluir de la actividad serían los siguientes:

- Reconocer que los sentimientos de rabia se producen en todos los seres humanos.
- Tomar conciencia de la importancia de expresar estos sentimientos de forma adaptativa, asertiva, es decir, haciendo valer los propios derechos pero sin dañar al otro. Responder asertivamente es expresar tus sentimientos sin insultar o dañar a la otra persona; para ello se puede emplear la fórmula: me siento... porque...

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad adecuada para trabajar sentimientos negativos, y formas adecuadas de manejo de sentimientos.

**Dificultad para el profesorado.** Bajo.

**Bibliografía.** Garaigordobil Landazabal (2000).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4º. **Hora de tutoría:** 11.30. **Tutora:** M<sup>a</sup> Luz

**Claridad de la explicación introductoria.** Exposición clara y breve de la tutora. Aunque el estilo de la tutora es más bien estricto, y en ese sentido dirigió en todo momento la actividad, parecía tener buena relación con el alumnado.

**El alumnado al que va dirigida.** El grupo de 4º es un grupo bueno (no hay alumnado especialmente difícil, ni que altere la dinámica de aula). El centro es un colegio concertado privado. Sólo hay un aula por curso.

**Respuesta del alumnado.** Buena respuesta. Se metieron en la actividad comentando situaciones personales. Buen nivel de intercambio de opiniones. No qui-

sieron hacer el dibujo, prefieren escribir a hacer el dibujo, porque les parecía infantil.

**Desarrollo.** La tutora enmarca la actividad (hace referencia al curso pasado: actividades el Ovillo y O...O) y hace una breve exposición de su contenido. Se comienza con el relato de situaciones concretas: *has estudiado mucho y suspendes; te enfadas con tus padres; cuando te roban; te hacen algo y no sabes quién ha sido; te pegan entre muchos; muere alguien cercano; el 11-M.* Espontáneamente un alumno/a comenta que son situaciones donde uno se siente impotente.

Al plantearse el dibujo -la tutora ya me había avisado- hay muchas reticencias y no quieren hacerlo. La mayoría escribe en un folio esa situación personal que se les pide.

Seguidamente la profesora va nombrando a alumnos/as que comentan las situaciones que han descrito, algunos/as no tienen nada escrito. Se establece un intercambio de opiniones a partir de las situaciones que describe el alumnado individualmente.

Por último, puesto que no aparecen en las situaciones comentadas respuestas de ira con pérdida de control, comentamos más en abstracto sobre las situaciones expuestas y los pros y contras de dejarse llevar por las emociones.

**Adecuación de los materiales.** No hicieron el dibujo. Creo que la opción de escribir la situación suple bien al dibujo (los mete también en la situación que han vivido).

**Duración.** La clase de tutoría era de 11.30 a 12.15. El tiempo fue suficiente, pues al ir bastante rápido en los 3 primeros puntos de la actividad. Al llegar al 4 y 5 tuvieron suficiente tiempo para que la actividad fuera útil.

**Otras observaciones.** Se plantearon varias situaciones de ira. De todas formas encontramos ninguna situación donde perdieran el control.

# LA FUERZA DE LA IRA

## Objetivos

- Reconocer que la ira puede manejarse.
- Tomar conciencia de que la ira es un estado emocional que se puede controlar.

**Competencias emocionales.** Autocontrol emocional.

## Descripción

Presentación.

¿Alguna vez has tenido ganas de romper algo, de lanzarlo muy lejos, o has estado muy enfadado/a? Créeme, no sirve de nada. Lo mejor es saber reconocer que esta situación o momento hay que tomarlo con mucha calma y sabiendo manejar tu ira.

Trabajo individual.

- El profesor/a expone una definición de ira y la explica.
- Invita al alumnado a identificar una situación reciente que les haya provocado un sentimiento de enfado. Les pide que identifiquen cuál ha sido esa situación y si les provocó ira.

Trabajo en grupo. Dividimos al alumnado en pequeños grupos (3-4 participantes) para que compartan, durante diez minutos, sus experiencias. Les pedimos que eviten utilizar el nombre de algún compañero de clase que pudiera estar involucrado en sus experiencias.

Trabajo individual. El alumnado responde al cuestionario.

Trabajo en grupo. El profesor promueve un debate con las respuestas aparecidas en el cuestionario.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Pequeño grupo y gran grupo.

**Metodología.** Distribución en pequeños grupos a libre elección del alumnado.

**Materiales necesarios.** Cuestionario. Papel y bolígrafo. Apuntes o dossier de la clase.

**Observaciones para su aplicación.** Definición de ira: *“es la sensación de haber sido perjudicado. La ira es una reacción de irritación, furia o cólera originada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos”* (Bisquerra, 2000).

**Justificación de su inclusión en el programa.** Reconocer que la ira puede manejarse y tomar conciencia de que esto puede hacerse en un entorno de aprendizaje, supone un paso previo para su control efectivo en experiencias futuras de la vida real.

**Bibliografía.** Pascual Ferris y Cuadrado Bonilla, (2001).

**Anexo.** Cuestionario

1. ¿Son tus situaciones de ira similares a las de tus compañeros/as?
2. ¿Crees que los demás se hubieran enojado si ellos hubieran vivido tu misma situación? ¿Por qué crees que algunas cosas producen enfado a unas personas y no a otras?
3. Las razones por las cuales te enfadas ¿son similares a las razones que dan las demás personas?
4. En las situaciones comentadas, ¿has sentido ira? ¿Qué más hubieras podido sentir?
5. ¿Sueles sentirte enfadado/a o más bien no? ¿Es la ira un sentimiento positivo para ti?
6. La próxima vez que te sientas enfadado/a y decidas no estarlo, ¿qué crees que podrías hacer para conseguirlo?

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de Tutoría:** Viernes, 16.00 horas. **Tutora:** M<sup>a</sup> Carmen.

**Claridad de la explicación introductoria.** Al no tener apenas preparada la clase la tutora, sobre todo, en lo referente a diferenciación de emociones, no se transmitió esa claridad en las consignas que se daba a la clase.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 22 alumnos/as; algo *movido*, con varios líderes. Colegio concertado. El profesorado del centro es, en general, estricto.

**Respuesta del alumnado.** Buena respuesta inicial. Aceptaron la actividad bien. Habían tenido antes un examen de Lengua. Diría que fue una respuesta muy participativa pero poco comprometida.

**Desarrollo.** Se comenzó demasiado tarde (16.15). La tutora permitió quizás demasiado, a causa del examen, que grupos de alumnos/as entraran y salieran del aula. Hubo una primera exposición de la tutora que tuve que complementar con algunas precisiones para matizar que se trataba de la ira, no de la agresividad u otras emociones. Tuve también que enmarcar el sentido de la actividad para crear un clima más propicio, pues en el trabajo en grupo hubo momentos de hablar chillando, gran alboroto y la consiguiente dificultad para pensar y hablar sosegadamente.

**Adecuación de los materiales.** Quizás habría que acompañar una exposición teórica diferenciando la ira de otras emociones, para que el tutor tuviera más criterio para aclarar las preguntas y comentarios del alumnado.

**Duración.** Una sesión de tutoría. De 16.15 a 17.00 horas. No se llegó a debatir sobre las respuestas de los cuestionarios.



# LECTURA DEL PENSAMIENTO

## Objetivos

- Estimular la empatía.
- Desarrollar el autocontrol.
- Habilidades sociales.

**Competencias emocionales.** Autocontrol, empatía y habilidades sociales.

## Descripción

La “lectura del pensamiento” es una forma inadecuada de manejar la información que consiste en creer firmemente que la intención o el pensamiento de otra persona está relacionado con nosotros cuando puede que no lo esté o, en caso de estarlo, no tenga el matiz negativo que nosotros creemos.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo y pequeño grupo (PG).

## Metodología

- Explicación del supuesto: “Historia del hombre que buscaba un martillo” (adjuntada en el Anexo).
- Distribución de PG y trabajo de suposiciones, adivinación del pensamiento: ¿Qué conclusión sacas de la historia? ¿Por qué el hombre actúa de forma agresiva con su vecino? Buscar ejemplos cotidianos.
- Puesta en común.

**Materiales necesarios.** Lápiz y papel.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad adecuada para el desarrollo de manejo de sentimientos.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Oras observaciones.** ¿Cómo puedo manejar la lectura del pensamiento?:

- Calmándome un poco, respirando despacio.
- Encontrando otras alternativas a ese pensamiento, preguntando incluso a la otra persona para aclarar qué piensa o cuáles son sus intenciones.
- Planteando interrogantes: ¿hasta qué punto “tengo que saber” o “necesito saber” lo que el otro piensa de mí?

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).

**Anexo.** “La historia del hombre que buscaba un martillo”

Un hombre quería colgar un cuadro de la pared de su casa, pero se dio cuenta de que le hacía falta un martillo y él no tenía ninguno. Entonces decidió pedírselo prestado a su vecino, cuya casa estaba a medio kilómetro de la suya.

Mientras iba de camino a casa del vecino, nuestro hombre comenzó a darle vueltas a la cabeza, preguntándose si su vecino le prestaría la herramienta. "¿Será tan amable de dejarme su martillo? ¿Me hará el favor?"... Pero empezó también a creer que, al ir a su casa, podía molestar a su vecino: "Seguro que mi vecino está durmiendo la siesta y le despierto al llamar"-se iba diciendo- "eso le molestará probablemente"... "así que saldrá de mala gana a abrirme la puerta"... "me gritará: ¡qué diablos quieres a estas horas!", "bueno-se dijo el hombre-entonces yo le pediré: ¿puedes prestarme tu martillo para colgar un cuadro?"... "y mi vecino-continuaba pensando el hombre- me responderá con un ¡no! Rotundo, como venganza por haberlo despertado de la siesta"... "me gritará: ¡¿para esa tontería vienes a molestarme?!".

Entre tanto pensamiento, nuestro hombre había llegado ya caminando hasta la puerta de su vecino. Llamó al timbre. Su vecino le abre y nuestro hombre, sin dejarle mediar palabra, le grita: "¿Sabes que te digo? ¡que os vayáis al infierno tú y tu maldito martillo!".

## FICHA DE OBSERVACION DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 13.00. **Tutora:** Bárbara.

**Presentación.** Explicación clara y ordenada. Hábil distribución del alumnado. Promueve positivamente la motivación hacia la actividad.

**Características del alumnado.** Grupo heterogéneo de 4° de ESO.

**Respuesta del alumnado.** Actitud participativa de la mayoría.

**Desarrollo.** Se inicia la sesión con una explicación general del tema a tratar y el procedimiento que vamos a seguir. Se les explica la *Historia del hombre que buscaba un martillo*. Todo esto en gran grupo. Y a partir de aquí se distribuye el aula en grupos de seis alumnos/as, grupos mixtos, invitando a la búsqueda de situaciones que demuestren este supuesto y la búsqueda de reacciones adaptadas, de integración, no agresivas.

**Adecuación.** Resulta una actividad muy motivadora. El alumnado encuentra vivencias representativas de este tipo de acción: lectura del pensamiento y actuación a la defensiva. Esto sucede en el ámbito familiar y con los compañeros/as o amigos/as.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

## ¿PUEDES CONTROLAR LA FRUSTRACIÓN?

### Objetivos

- Favorecer una buena percepción de las propia emociones.
- Analizar las propias emociones.
- Desarrollar estrategias positivas para solución de situaciones adversas.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

### Descripción de la actividad

Se trata de hacer un análisis de lo que sucedió la última vez que, ante una situación entre amigos/as, nos sentimos mal, decepcionados/as, frustrados/as... no supimos qué hacer, nos bloqueamos.

Trabajo individual: se indicará al alumnado que describa en la primera parte del anexo, las experiencias más frustrantes que le hayan podido ocurrir últimamente.

Trabajo en grupo:

- Seguidamente los alumnos/as en grupos de tres o cuatro, pondrán en común sus experiencias.
- A continuación, por consenso, elegirán una entre todas las experiencias propuestas. Analizarán la experiencia elegida siguiendo las pautas del anexo.
- Un alumno/a voluntario/a de cada grupo expondrá el contenido del anexo elaborado por su equipo.
- Finalmente, el profesor/a promoverá un debate con objeto de valorar la actividad realizada.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Es importante que todos los grupos tengan tiempo de exponer su situación

**Estructuración grupal.** Pequeño grupo y gran grupo.

**Metodología.** Distribución en pequeños grupos a libre elección del alumnado.

**Materiales necesarios.** Papel y bolígrafo.

**Anexo.** Apuntes o *dossier* de la clase.

### **Observaciones para su aplicación**

- Si observamos que el clima del aula no es propicio podemos sugerir que las experiencias frustrantes no sean tuyas sino de personas conocidas.
- Antes de comenzar la actividad conviene aclarar el término *frustración*: “*Dejar sin efecto un propósito contra la intención del que procura realizarlo*” (DRAE).

**Justificación de su inclusión en el programa.** Analizar lo que sucede en situaciones que nos hacen sentir mal, decepcionados, frustrados... y ante las que no hemos sabido reaccionar y desarrollar una buena percepción de las propias emociones y analizarlas correctamente en un entorno controlado de aprendizaje puede ayudar a controlar nuestras emociones destructivas y a desarrollar estrategias positivas para solución de situaciones adversas, evitando que dichas emociones nos lleven a conductas violentas.

**Bibliografía.** Pascual Ferris y Cuadrado Bonilla, (2001).

**Anexos.** Respecto a la situación escogida. Trabajo individual.

1. Hacer una breve descripción de la experiencia escogida.
2. En esta experiencia ¿qué es lo que le hizo sentir mal al protagonista?
3. Entre todos/as, buscad el lado bueno, afable y positivo de la situación descrita.

Respecto al trabajo en grupo.

1. ¿Cuántas situaciones diferentes habéis propuesto?
2. ¿Os ha costado mucho elegir una situación de entre todas las propuestas?
3. ¿Cómo la habéis elegido?
4. ¿Cómo os habéis sentido?
5. ¿Qué aplicación puede tener este análisis para vuestra vida cotidiana?

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 9.45 a 10.40. **Tutora:** Irene.

**Claridad de la explicación introductoria.** La profesora ha explicado con claridad los objetivos de la actividad. Además mantiene buena comunicación con el grupo. Le han prestado atención cuando ha empezado a hablar y han levantado el brazo para preguntar dudas.

**Alumnado al que va dirigida.** Grupo de 4° de ESO, de 20 alumnos/as, de los que 7 han repetido algún curso anterior y uno repite 4°.

**Respuesta del alumnado.** Buena. Al principio alguien ha planteado que ese tipo de actividades no le va mucho, por la implicación personal, pero luego se ha participado activamente, tanto dentro del pequeño grupo como en el gran grupo.

**Desarrollo.** Tras una primera introducción, que indicaba el título de la actividad y los objetivos, la profesora ha explicado el significado de la palabra *frustración* según dos diccionarios distintos (ya traía buscados los significados) y ha preguntado ampliamente por situaciones que producen frustración. Se han puesto algunos ejemplos. Hemos observado que algunos alumnos/as confundían o acercaban demasiado la idea de frustración a la de vergüenza o a quedarse cortado. Una vez aclarado el concepto se han puesto a trabajar en grupos de cuatro. Pasados unos 20 minutos, cuando ya habían debatido y anotado una de las situaciones, se ha pasado a que cada grupo explicara la situación seleccionada y soluciones propuestas. Posteriormente, la profesora ha pedido a ver si se podía sacar una conclusión general. No han tenido dificultad en concluir que, ante una situación frustrante, si se sabe reaccionar, se pueden vivir situaciones inesperadas o positivas. Una alumna ha dicho que iría bien el refrán *No hay mal que por bien no venga*.

**Adecuación de los materiales.** La ficha ha sido suficiente, pues lo principal de esta actividad no es rellenar un papel sino debatir.

**Duración.** En una sesión de tutoría se puede hacer la actividad.

**Observaciones.** Lo más difícil de esta actividad es diferenciar el concepto de frustración de otros de significado cercano. Pero eso mismo es lo más enriquecedor, pues permite pasar revista a diversas emociones que entran en juego en las relaciones sociales.

## FRASES ASESINAS

### Objetivos

- Ejercitarse en el desarrollo de las habilidades de comunicación.
- Aprender a hablar por uno/a mismo/a.
- Evitar hacer atribuciones a segundas o terceras personas de las opiniones, sentimientos o ideas propias.
- Habilitar al alumnado con *mensajes yo* que son facilitadores y persuasivos frente a los *mensajes tú* que provocan rechazo y etiquetan a las personas.

**Competencias emocionales.** Autoconciencia, habilidades sociales y autocontrol

**Descripción.** Fase de toma de conciencia de la forma en que nos dirigimos al semejante, habitualmente atribuyéndole aspectos negativos, es decir *mensajes tú* que no facilitan la comunicación y provocan distancias y bloqueos, son mensajes no integradores, destructivos y que atribuyen pensamientos, sentimientos y conductas de una persona a otra, de forma no contrastada. El tutor/a presenta un listado de frases asesinas (utilizando el material para el alumno: Anexo I) y propone completar la lista con otras frases que aporte el alumnado.

Puede plantear las siguientes preguntas ¿Qué observáis de especial en este tipo de frases? ¿Pensáis que son adecuadas para la comunicación entre vosotros/as? ¿Por qué? ¿Cuáles no os parecen apropiadas? ¿Por qué?

Descripción de situación supuesta por parte del tutor/a: “Varios chicos y chicas están en grupo hablando de un tema muy interesante, relacionado con un viaje cultural de fin de carrera. Están todos muy emocionados sugiriendo ideas. Antonia lanza una opinión sobre la manera más fácil y barata de llevar a cabo el viaje. Nadie se da por enterado. Pasada media hora, Luisa cae en la cuenta de que Antonia ha dejado de hablar y permanece muda”.

El tutor/a establece un diálogo con el grupo y propone que dirijan a Antonia. Previamente aclara al alumnado en qué consisten los *mensajes yo* (ver Anexo II). En parejas se ensaya la producción de *mensajes tú* y *mensajes yo* a partir de situaciones simuladas.

Reunidos en gran grupo o asamblea de aula, se resumen las conclusiones y aportaciones más significativas del trabajo en parejas.

El tutor/a puede utilizar algunas preguntas para reconducir las conclusiones y aportaciones del alumnado: ¿qué habéis descubierto a partir de los ejercicios realizados? ¿Soléis comunicaros con *mensajes tú*? ¿Creéis que el método utilizado puede ayudaros a comunicaros mejor? ¿Os resulta fácil redactar *mensajes tú*? ¿Y *mensajes yo*? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada uno de los mensajes vistos?

**Seguimiento.** El tutor puede sugerir actividades como las siguientes como propuestas de actuación para el alumnado:

Lleva durante una semana un registro escrito de tus *mensajes yo* y de tus *mensajes tú*. Fíjate en la respuesta de tu interlocutor ante cada uno de ellos. Cuando haya la oportunidad de utilizar *mensajes yo* en casa, en el colegio..., expresa tus ideas, sentimientos y deseos sin atribuírselos a otros. Inventa y escribe a partir de ellas *mensajes yo*. De esta manera practicarás y te saldrán espontáneos en la comunicación diaria con tus compañeros y amigos. Analiza durante un día de clase los *mensajes yo* de uno de tus profesores. Analiza durante un día de clase los mensajes tú de uno de tus profesores.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Gran grupo, trabajo por parejas y gran grupo de nuevo.

**Metodología.** Sensibilización grupal. Trabajo por parejas.

**Materiales necesarios.** Anexos I, II y III. Lápiz y papel.

**Observaciones para su aplicación.** Interesaría partir de alguna situación real donde el tutor/a haya observado que la forma de mensaje produce rechazo al que se dirige.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Para comunicarnos de forma eficaz y con respeto hemos de ser capaces de hacer que se entiendan nuestros sentimientos, ideas e intenciones. Los mensajes-yo expresan los sentimientos de quien habla y son específicos. Su construcción depende de cada situación. Así, cuando queremos comunicarnos podemos hacer ver a la otra persona las consecuencias de su comportamiento, como ha frustrado nuestras expectativas y nos entristece, más que centrarnos en su comportamiento, o intentar culparle o acusarle.



**Otras observaciones.** Actividad de toma de conciencia de la forma de comunicarnos. Se puede hacer seguimiento del estilo de los mensajes, tanto propios como de profesores/as, padres/madres, etc.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Lago, Presa, Pérez y Muñiz (2003).

**Anexos.** MATERIAL PARA EL ALUMNO/A

### **Anexo I: frases asesinas:**

- Contigo no se puede dialogar.
- No haces más que repetir y repetir.
- Eres un/a fantasma.
- ¡Siempre haces lo mismo!
- De este asunto no entiendes absolutamente nada.
- Mira, no me enrolles.
- Dilo tú, que lo sabes todo.
- A veces, te preocupas más de los demás que de tu familia.
- Estás loco/a; hazlo tú si quieres.
- No te quiero ver con ese/a sinvergüenza de amigo/a que tienes.
- Pareces tonto/a, hijo/a. ¿Porqué no saludaste ayer?
- No me traigas a nadie a casa, ¡Vete tú a saber con qué compañías andas!

### **Anexo II. Mensajes yo**

Decir algo desde *mí* supone hablar en primera persona. Se trata de decir a los demás lo que pienso, cómo me encuentro yo sin atribuir a los otros lo que yo pienso o siento: *Me siento mal cuando tú elevas la voz.*

El *mensaje yo* es una comunicación respetuosa con la persona que tienes enfrente. Comunicas sin reprochar nada a la otra persona. Sin embargo, los *mensajes tú*, suelen atribuir a las otras personas las causas de tus comportamientos y opiniones. Se suelen expresar con mandatos e imperativos. Con estos mensajes tus compañeros pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados.

Para que puedas construir *mensajes yo* puedes seguir estos tres pasos:

1.- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no juzgues. Por ejemplo: *Levantáis mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto.*

2.- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre ti ( ... y *no logro escuchar lo que dicen.*)

3.- Expresar los sentimientos que ese comportamiento te causa (*Me siento molesto*).

### **Anexo III. Situaciones**

Cuatro situaciones donde hay que producir *mensajes yo, mensajes tú*:

- Tu amigo/a te dice que le acompañes a la fiesta de cumpleaños de tu hermano/a pero tú prefieres quedarte en casa viendo una película.
- Pepe habla en tono pasional cuando cree que tiene la verdad. Siempre trata de llevar el agua a su molino.
- A la salida del instituto saludaste a tu amiga Juani y ella estaba enfadada y no te contestó. Tú no sabías la razón de su malestar.



## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 13 -13.50. **Tutor/a:** Paco.

**Claridad de la explicación introductoria.** Se explica al grupo el objetivo de la actividad creando cierta expectación sobre el fin de la misma.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 4° ESO donde hay 24 alumnos/as (14 chicos y 10 chicas). Grupo hablador en el que hay subgrupos por las relaciones de amistad. Este hecho debe controlarse para evitar la falta de atención en clase.

**Respuesta del alumnado.** El carácter distendido de la hora de tutoría, junto con la realización de actividades grupales dentro de un grupo que tiende a dispersarse obliga a llamar la atención para respetar el orden de intervenciones.

**Desarrollo.** Se ha comenzado explicando lo que son las *frases asesinas*. Se les ha entregado una fotocopia con ejemplos de dichas frases que han ido leyendo una a una identificándolas dentro de su vida cotidiana. Se han planteado nuevos ejemplos de este tipo de frases concluyendo que no contribuyen a una comunicación adecuada.

Frente a las *frases asesinas* interpretadas como *mensajes tú* hemos propuesto y explicado la posibilidad de los *mensajes yo* poniendo un ejemplo de su aplicación. Se ha entregado una hoja con la estructura a seguir para formular *mensajes yo* y cuatro casos prácticos a los que aplicarlos. El pequeño grupo el alumnado ha ido resolviendo las problemáticas planteadas que tras varios minutos se han puesto en común. La implicación y aportaciones que han realizado han sido muy buenas. La única dificultad encontrada ha sido la ya mencionada tendencia a hablar a la vez sin respetarse el turno de palabra.

**Adecuación de los materiales.** Buena.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** Al finalizar la sesión se ha cuestionado la posibilidad de generalizar el modelo de comunicación propuesto obteniendo por parte del alumnado una respuesta favorable. Sobre el grado de satisfacción de dicha actividad los alumnos/as han señalado haberles gustado en gran medida.

# NOS RELAJAMOS

## Objetivos

- Conocer estrategias que puedan servirnos, para conseguir nuestro bienestar.
- Aprender a controlar nuestros impulsos.
- Experimentar tranquilidad y paz interior.

## Competencias emocionales. Autocontrol.

**Descripción.** Es interesante que las primeras sesiones se lleven a cabo, en el área de Educación Física, tras haber realizado, ejercicio físico y dado que el gimnasio es el lugar más adecuado para poner en práctica la actividad.

Se les plantea que vamos a realizar en principio, algunos ejercicios de movimiento; de diferentes partes del cuerpo, de forma descoordinada, con música rítmica, vamos a mover brazos, piernas, cabeza, para desentumecer los músculos.

Sí el espacio lo permite, también se pueden hacer dos grupos, con todo el alumnado, que cogidos por la cintura van a tirar hacia sí como si estirasen de una cuerda, para vivenciar la sensación de tensión.

Tras estos ejercicios previos se plantea la relajación guiada, propiamente dicha:

- Tumbados/as en el suelo, las primeras sesiones, sería conveniente que con la chaqueta, la toalla o camiseta se tapen la cara para evitar distracciones que les impidan relajarse. sentados en una silla situados de manera que no se vean de frente, en filas dándose la espalda, para evitar distracciones:
- Imaginad que del techo penden unas cuerdas imaginarias, cuyos extremos los tenéis atados a las muñecas, cuello, cintura, rodillas, y pies.
- A una orden dada vamos a tensar y relajar distintas partes del cuerpo, bien separadas o juntas.
- Poner en tensión un brazo, estirándolo al máximo, como si quisiéramos tocar con la punta de los dedos el techo, tras breves segundos, las cuerdas se aflojan.
- El mismo ejercicio con el otro brazo.
- Con las dos piernas... y así sucesivamente.
- Se acabaría el ejercicio, escuchando una música suave y los ojos cerrados, al

mismo tiempo que se realizan varias respiraciones profundas.

- Inspiración: nasal, lentísima, silenciosa, profunda.
- Contención: breve en dos o tres segundos, marcados por el profesor en voz alta.
- Espiración: bucal incorporándose sin esfuerzo hasta quedar sentados. Se termina el ejercicio con una presión de las dos manos sobre las costillas inferiores, a fin de expulsar el último resto de aire.
- A una señal dada abren los ojos y sentados en el suelo, van verbalizando cómo se sienten. (Evaluación del ejercicio).

**Duración.** Se realizará en una sesión, 25 o 30 minutos.

**Estructuración grupal.** Trabajo individual en principio 5 minutos, individual 10 o 15 minutos y por último la evaluación grupal 10 minutos.

**Metodología.** Activa, y participativa, si es posible utilizar un espacio vacío, gimnasio, si no habrá que retirar las mesas y poner las sillas en filas.

**Materiales necesarios.** Música rítmica y relajante, espacio vacío.

**Observaciones para su aplicación.** Mucho cuidado para que el alumnado vea la actividad como un medio para ayudar a eliminar las tensiones, evitar que no lo tomen en serio.

Cuidado con el contacto corporal, evitar que pueda generar rechazo. Esta actividad se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima grupal.

Se explica al grupo que es una actividad para sentirnos mejor en el ámbito individual, conocernos más, y saber que nuestra mente puede incidir en el bienestar de nuestro cuerpo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Considero que puede ser una actividad interesante para favorecer el conocimiento más profundo de uno mismo, para evitar situaciones en las que perdemos el control o estemos a punto de perderlo.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Si el grupo se conoce previamente, y existe una buena relación podría darse tras la primera fase inicial de conocimiento y presentación, si el grupo no se conoce será mejor introducirla

en una fase media. Podrá utilizarse la dinámica, tras la realización de actividades estresantes para el alumnado o en momentos de tensión grupal.

**Otras observaciones.** Al principio para facilitar la relajación, será necesario introducir historias que puedan guiar la misma para que les cueste menos conseguirla. Será necesario insistir en la idea de la concentración, poner toda nuestra atención en una sola cosa, en una sola idea, para que nada pueda interferir en nuestra mente, para conseguir la relajación.

**Dificultad para el profesorado.** El nivel de dificultad de aplicación, para el tutor/a, será medio- alto, para un/a profesor/a de educación física la dificultad será mínima. Es necesario, que el tutor crea en la dinámica, estimule y promueva el respeto por la misma, así como que el profesorado recite, en la relajación y la respiración, las instrucciones con voz clara, firme y a la vez suave y tranquila.

**Bibliografía.** Güell Barceló y Muñoz Redón (2000).

**Anexos.** Pueden adjuntarse distintos modelos de relajación para que se vayan utilizando alternativamente.

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

**Etapa:** ESO. **Curso:** 2º. Hora de Educación Física.

**Claridad de la explicación introductoria.** Se presentó la actividad como un medio, de relajarnos de vivenciar la sensación de tranquilidad tras un periodo de ejercicio físico, y de poder ser utilizada en momentos de estrés o como una herramienta de autocontrol emocional. La profesora animó y guió muy bien la actividad.

**Alumnado al que va dirigida.** Se ha llevado a cabo en grupos de 2º de ESO, por imposibilidad de pasarla en segundo ciclo. En cuatro grupos distintos, formado por grupos heterogéneos en cuanto al número de chicos /chicas donde se dan un número aproximado de cinco seis alumnos/as repetidores.

**Respuesta del alumnado.** En general la respuesta fue positiva, les cuesta un poco al principio, a pesar de la consigna de que cierren los ojos, no consiguen abstraerse de lo que ocurre alrededor, por ello se les propone que se tapen la cara con la chaqueta.

**Desarrollo.** Al ser un grupo muy numeroso de treinta alumnos/as cuesta al principio mantener el silencio, ante las expectativas que despierta una actividad novedosa, luego responden mejor. Es necesario que las primeras sesiones de entrenamiento se planteen en el área de Educación Física tras un ejercicio físico, para experimentar la tranquilidad y relajación, y por la necesidad de realizarlas en el gimnasio tumbados en el suelo. Una vez que el alumnado conozca la actividad se podrá realizar la misma guiada por el tutor en el aula sentado en la silla, dándose la espalda.

Cuando se ha vivenciado en varias ocasiones, el alumnado manifiesta la sensación de tranquilidad y relajación que ha sentido durante la actividad, y demanda su repetición. Es necesario insistir en los beneficios de generalizar la actividad a diferentes situaciones y contextos, tanto que puedan vivir ellos de forma individual o en situaciones de tensión grupal.

**Adecuación de los materiales.** La música relajante de fondo es de Loreena McKennit y la chaqueta cubriéndoles la cara favoreció que la actividad resultase positiva.

**Duración.** La duración de la actividad fue de 25 o 30 minutos.

**Otras observaciones.** Es interesante ir variando la música relajante de fondo, para favorecer el conocimiento más amplio de otra música distinta a la que el alumnado está acostumbrado.

# RELAJACIÓN

## Objetivos

- Conocer y utilizar estrategias que puedan servirnos para mejorar nuestro bienestar.
- Aprender a controlar nuestros impulsos.
- Experimentar tranquilidad y paz interior.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

## Descripción

El método consiste en recorrer todas o algunas partes de nuestro cuerpo y alternar ejercicios de tensión y relajación. La tensión debe ser breve de unos diez segundos, y tiene que hacernos sentir toda la musculatura pero sin producir dolor. La relajación tiene que ser muy lenta y conviene centrar la atención en los cambios de musculatura. Es necesario que las primeras sesiones se realicen tumbados en el suelo, con los ojos cerrados, luego será el tutor/a quien lleve a cabo la sesión en el aula. En ésta el alumnado se sienta en una silla con la cabeza recta sobre los hombros, sin inclinarla ni hacia delante ni hacia atrás. La espalda debe tocar el espaldar de la silla. Las piernas no se cruzan, los pies se apoyan totalmente en el suelo y las manos sobre los muslos. Ésta es la posición de relajación.

1. Conviene evitar los ruidos, la luz excesiva, y cerrar bien los ojos para concentrarse en el propio cuerpo. Se respira lenta y profundamente, y se observa que la espalda toca la silla y que no hay tensión.
2. Se cierra el puño derecho y se observa la tensión, a continuación se relaja. Se repite, ahora con el puño izquierdo. Repite el ejercicio, acaba tensando y relajando los dos puños a la vez.
3. Flexiona los codos y tensa los bíceps. Relájate y estira los brazos. Repite dos veces el ejercicio.
4. Frunce el ceño tanto como puedas. Relájate y alísalo. Tensa las cejas y relájalas. Cierra con fuerza los ojos y déjalos cerrados cómodamente. Aprieta la lengua contra el paladar superior. Relájala. Aprieta fuertemente la



mandíbula. Relájala. Presiona los labios hasta formar una O. Relaja los labios. Ahora comprueba que la frente, la cabeza y la barbilla están relajados.

5. Echa la cabeza hacia atrás hasta que no puedas más. Gírala a izquierda y a derecha, nota la tensión. Vuelve a centrar la cabeza e inclínala hacia delante, presionando la barbilla sobre el pecho. Nota la tensión en el cuello, relájate y deja que la cabeza permanezca en una posición cómoda. Estira hacia arriba los hombros, hacia la cabeza. Nota la tensión y relájate profundamente.
6. Descansa un poco respirando profundamente, respirando por el vientre, lentamente. Ahora coloca una mano sobre el estómago y ténsalo, nota la tensión en el estómago y relájate respirando profundamente y notando cómo la mano que tienes encima del estómago sube. Ahora haz un arco con la espalda, sin hacer esfuerzos violentos y manteniendo el resto del cuerpo relajado. Relájate y concentra tu interés en la zona lumbar.
7. Tensa las nalgas y los muslos. Flexiona los muslos haciendo fuerza hacia los talones. Relájate y nota la diferencia. Gira los dedos de los pies, tensando las piernas, relájate. Tensa los pies en dirección a la cara, estirando la espinilla, relájate.
8. Nota cierta pesadez en toda la parte inferior del cuerpo. Relaja pies, piernas, rodillas, muslos. Deja que la relajación suba al vientre, al estómago. Respira profundamente. Relaja los hombros, los brazos y las manos. Observa que cuello, mandíbula y todos los músculos de la cara están sueltos y relajados.

Evaluación del ejercicio. A una señal dada van abriendo los ojos y van verbalizando como se sienten.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Trabajo grupal 5 minutos explicando la dinámica. Individual en 15 o 20 minutos. Y por último puesta en común en gran grupo.

**Metodología.** Activa y participativa. A ser posible la distribución del aula será en círculo. Los alumnos se levantarán de la silla, e irán mirando las imágenes que estarán en el suelo, o en una mesa, en el centro del círculo, si no es posible

se pegarán en la pizarra y los alumnos las observarán durante unos 5 o 10 minutos.

**Materiales necesarios.** Gimnasio para las primeras sesiones o espacio que permita la movilidad de las sillas. Opcional una música rítmica relajante.

**Observaciones para su aplicación.** El alumnado tiene que ver la actividad como un medio para eliminar tensiones y relajarse. Conviene que lo tomen en serio. Se explica que es una actividad para sentirnos mejor en el ámbito individual, y que nuestra mente puede incidir en el bienestar de nuestro cuerpo.

Esta actividad se realizará tras una primera fase de presentación y conocimiento de grupo, cuando exista un buen clima, y en clases no muy numerosas. Si el grupo no se conoce será mejor introducirla en una fase media. De cualquier modo una vez aprendida puede ser utilizada en cualquier momento.

Será necesario insistir en la idea de la concentración (poner toda nuestra atención en una sola cosa, en una sola idea, para que nada pueda interferir en nuestra mente), para poder llegar a conseguir la relajación.

**Dificultad para el profesorado.** El nivel de dificultad para el profesor de Educación Física será bajo. Para el profesorado tutor de otras especialidades resultará más difícil. Es necesario creer en la utilidad de la dinámica, promover y estimular el respeto hacia ella. El profesorado dará las consignas de forma adecuada, con voz cálida y segura, insistiendo en la idea de tensión-relajación

**Justificación de su inclusión en el programa.** Consideramos que puede ser una actividad interesante, para favorecer el conocimiento más profundo de uno mismo, y para poder afrontar de forma positiva situaciones en las que perdemos el control o estamos a punto de perderlo.

**Bibliografía.** Güell Barceló y Muñoz Redon (2000).

## **FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.**

**Etapas:** ESO. **Curso:** 2º de ESO. **Hora** de Educación Física

**Claridad de la explicación introductoria.** Se presentó la actividad como un medio, de relajarnos de vivenciar la sensación de tranquilidad tras un periodo de ejercicio físico, y de poder utilizarse en momentos de estrés, como una herramienta de autocontrol emocional. La profesora animó y guió muy bien la actividad.

**Alumnado al que va dirigida.** Se ha llevado a cabo en grupos de 2º de ESO, por imposibilidad de pasarla en segundo ciclo. Se agruparon en cuatro equipos distintos, formando grupos heterogéneos en cuanto al número de chicos /chicas. En el grupo hay un número aproximado de cinco o seis repetidores.

**Respuesta del alumnado.** En general la respuesta fue positiva. Les cuesta un poco al principio, pero tras la insistencia de la profesora, así como la decisión de separar del grupo a quienes molestaban, se consigue clima adecuado, que favorece el desarrollo de la actividad.

**Desarrollo.** Al ser un grupo muy numeroso (treinta alumnos/as), cuesta al principio mantener el silencio, ante las expectativas que despierta una actividad novedosa, luego responden mejor. Es necesario que las primeras sesiones de entrenamiento se planteen en el área de Educación Física tras un ejercicio físico, para experimentar la tranquilidad y relajación, y por la necesidad de realizarlas en el suelo del gimnasio. Una vez que el alumnado conozca la actividad se puede llevar a cabo la misma guiada por el tutor en el aula sentados en la silla, dándose la espalda. Cuando se ha vivenciado en varias ocasiones, el alumnado manifiesta la tranquilidad y relajación que ha sentido durante la actividad, y demanda repetirla. Es necesario, insistir en los beneficios de generalizar la actividad a diferentes situaciones y contextos, tanto que puedan vivir ellos individualmente o en situaciones de tensión grupal.

**Adecuación de los materiales.** La música relajante de fondo de Loreena McKennitt favoreció el clima adecuado para que la actividad resultase positiva.

**Duración.** La duración de la actividad fue de 25 o 30 minutos.

**Otras observaciones.** Para que los tutores pierdan el respeto a la actividad, se podrá realizar la sesión también, con música grabada, con relajaciones guiadas, de elaboración propia o existentes en el mercado.

# LA RAZÓN

## Objetivos

- Practicar una forma alternativa de plantear los conflictos, diferente del modelo *uno/a tiene la razón y la otra persona está equivocada*.
- Comprender que, incluso en situaciones de desacuerdo, podemos encontrar puntos en común o ver una parte de razón en los/as demás.
- Aprender que es uno/a, y no tanto los/as demás, quien decide cómo sentirse y cómo actuar ante una crítica.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

## Descripción

1º. El tutor/a reparte un folio a cada participante y le pide que lo doble de forma que queden tres columnas.

2º. Les pide que piense en la última vez que alguien les hizo una crítica y que la escriba lo más fielmente posible en la primera columna del folio.

3º. Después les pide que escriban en la segunda columna del folio cómo reaccionaron ante esa crítica.

4º. En pequeños grupos debatirán cómo se puede reaccionar ante las críticas que se nos hacen.

Posteriormente, se hace una puesta en común al gran grupo. Las posibles reacciones son:

- Irritarnos, enfadarnos...
- Ignorar a la otra persona.
- Dejar de hablarnos.
- Vengarnos en otra ocasión con una crítica hostil.

Todas estas reacciones pueden dificultar y/o romper las relaciones. Sin embargo hay otra solución que consiste en reconocer la parte de verdad de esa crítica.

5°. Trabajarán en pequeño grupo la teoría que figura en el anexo sobre cómo reconocer la parte de verdad que tienen las críticas e ignorar la parte de crítica que ataca a la persona en sí misma.

6°. Cumplimentarán la 3ª columna del folio. En ella escribirán cómo podrían haber reaccionado a esa crítica reconociendo la parte de verdad que ésta tenía.

7°. Quienes lo deseen pueden poner en común en el gran grupo y explicar su crítica y reconocer su parte de verdad. Se les animará para que participen.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

### **Estructuración grupal**

- Puntos 1, 2 y 3: trabajo individual.
- Puntos 4 y 5: en pequeño grupo.
- Punto 6: individual.
- Punto 7: gran grupo.
- Participación: entre 25 y 30 personas.

**Metodología.** Reflexión personal. Expresión verbal. Debate en pequeño y gran grupo.

**Materiales necesarios.** Un bolígrafo y un folio.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad útil para trabajar el autocontrol emocional. En la medida en que somos capaces de reconocer la parte de verdad de las críticas que nos realizan (aceptándolas e intentando mejorar ese aspecto) y de ignorar la parte de crítica que ataca directamente a la persona, nuestra autoestima no se daña y reaccionamos de una manera más controlada.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Inicial-Media.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).

## Anexo. La razón

En una situación de conflicto con otra persona en la que ésta nos critica o nos intenta manipular haciéndonos sentir mal, tendemos a pensar según el modelo *una persona tiene la razón y otra persona está equivocada o alguien gana la discusión y alguien la pierde*. Esta forma de actuar frente a las críticas tiene algunos efectos negativos:

- Implica que la otra persona es un *adversario* al que *tenemos que vencer*. Esto es un pensamiento automático que nos lleva a ponernos a la defensiva.
- Supone un pensamiento del tipo *todo o nada*: no hay término medio porque o se tiene razón o no se tiene y esto impide ver que la otra persona puede tener parte de razón.
- Implícitamente decimos que nuestro valor como personas se ve afectado por la opinión que las otras tengan nosotros/as.

Hay otra forma de plantearse las cosas. Cuando alguien nos critica, podemos mostrar acuerdo con esa persona, podemos encontrar una parte de razón en ella y decírselo. Así evitamos el modelo de enfrentamiento.

Ejemplo: "En un partido de baloncesto fallo una canasta. Un compañero/a con el que no me llevo muy bien me dice: *has fallado la canasta, eres un/a inútil, un/a torpe y nunca acertarás una canasta*. En este ejemplo yo puedo mostrar acuerdo con la persona en la parte de verdad que tiene la crítica, pero ignorar el resto".

Así pues, las críticas que se hacen tienen dos componentes:

1°. Se basan en algo observado en nosotros o que nos han visto hacer. Aquí podemos expresar acuerdo con nuestro crítico, que tiene una parte de razón. En el ejemplo: *es cierto, he fallado la canasta* (es verdad, reconoces esa parte de verdad, no mientes).

2°. Las críticas tienen una parte en la otra persona evalúa u opina negativamente acerca de lo que ha observado. Esta parte podemos ignorarla, pasar de su evaluación negativa. Somos quienes decidimos cómo evaluar nuestra conducta y no los demás. En el ejemplo, el hecho de haber fallado una canasta, no implica necesariamente ser un inútil, un torpe y que nunca se vaya a acertar una canasta. Simplemente puede ser que se haya calculado bien la distancia, que se haya tropezado...

Este componente de crítica, de ataque personal o de tono irónico con el que la otra persona pronuncia su crítica lo vamos a ignorar puesto que nos corresponde evaluarlo.

¿Qué ventajas tiene el ver una parte de razón en la otra persona?

- La otra persona se calma porque reconoces su parte de verdad y evitas el modelo de *adversarios / as enfrentados / as*.
- A la vez ve que criticándote no consigue nada, no logra manipularte. Tienes tu propia opinión, tu decides si las críticas te importan o no.
- Pierde fuerza el pensamiento automático *tengo que defenderme*. Mi valor como persona no depende de lo que los demás opinen sino de mí mismo.

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 8.50 a 9.45. **Tutora:** María.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica al alumnado en qué va a consistir la actividad y cuáles son sus objetivos, solicita su colaboración y les anima a participar. Posteriormente, a lo largo de toda la sesión de tutoría, va explicando con detalle cada fase de la actividad.

**Alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 3° de ESO. En el aula son 14 chicos y 14 chicas. Del total de 28 alumnos/as, 4 han repetido curso y uno de ellos presenta absentismo escolar. En general no es un grupo con problemas graves de comportamiento, pero sí bastante movido.

**Respuesta del alumnado.** La implicación del alumnado ha sido buena. Además al ser la segunda actividad de este tipo que realizaban -la primera actividad fue El semáforo- les ha resultado más sencillo entender su dinámica.

**Desarrollo.** La actividad se ha desarrollado con normalidad, contando con una colaboración prácticamente total.

En las primeras fases de la actividad resulta fundamental que el alumnado entienda las instrucciones y las tareas. Para facilitar esto ha resultado muy útil que la tutora se pasee entre los grupos para aclarar las posibles dudas.

Es importante señalar que las conversaciones que se han generado dentro de los pequeños grupos han girado en torno a la actividad y no a temas ajenos a

ésta y que la mayoría del grupo ha prestado atención a sus compañeros/as mientras han realizado la puesta en común de las diferentes situaciones.

**Adecuación de los materiales.** La ficha de la actividad, su anexo y folios en blanco son materiales suficientes para su adecuado desarrollo.

**Duración.** Una sesión de 50 minutos resulta adecuada para el desarrollo de la actividad.

**Otras observaciones.** Antes de finalizar la actividad se recomienda entregar a cada alumno/a una copia del anexo y leerlo conjuntamente en el aula. Esto permite recopilar los aspectos trabajados a lo largo de la sesión, aclarar las posibles dudas y servir como recordatorio para situaciones futuras.



# EL SEMÁFORO

## Objetivos

- Comprender que la ira no es una respuesta automática sino que se desarrolla progresivamente de menos a más.
- Reconocer cuándo está incrementando nuestra ira para detener su escalada antes de que se vuelva incontrolable.

**Competencias emocionales.** Autocontrol.

## Descripción

El tutor/a reparte un folio a cada alumno/a y le pide que lo doble, de forma que queden tres columnas. Pide al alumnado que piense en la última vez que se enfadaron y que escriban en la primera columna del folio el motivo por el que se enfadaron y en la segunda columna el modo en que reaccionaron.

En pequeños grupos se pone en común las diferentes situaciones y seleccionan una de ellas para trabajar sobre esa situación.

El tutor/a explica la teoría que se presenta en el anexo de la presente actividad. En pequeños grupos se reflexiona sobre la situación elegida:

- ¿La persona estaba en rojo, amarillo o verde?
- ¿Qué podría haber hecho esa persona para no llegar a esa situación?
- ¿Cómo se hubiera sentido él o ella? ¿Y la otra persona implicada?

Se realiza una puesta en común al gran grupo.

El tutor/a insiste en la necesidad de no llegar nunca al rojo porque ahí es muy difícil solucionar las cosas por las buenas. Tratar de no pasar nunca del amarillo.

Nota: como ejemplos de situaciones en que nos enfadamos podemos poner casos reales surgidos recientemente en el aula.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

## **Estructuración grupal**

Pasos 1 y 2: individual.

Pasos 3 y 5: pequeño grupo.

Paso 6: gran grupo.

Participación: de 25 a 30 personas.

**Metodología.** Reflexión personal. Expresión verbal. Debate en pequeño y gran grupo.

**Materiales necesarios.** Un bolígrafo y un folio.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Actividad útil para aprender a detectar estados de enfado, de ira y ser capaces de manejarlos en una etapa temprana antes de que se vuelvan incontrolables.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Media.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Bello y Crego (2003).

## Anexo. El semáforo

Los ataques de mal humor no se desarrollan en dos segundos. No se pasa de la normalidad al total enfado, sino que éste sigue una progresión. Para poder detectar esta escalada del enfado, de la ira, dividiremos el enfado en tres partes:

- Verde: con nada de enfado.
- Amarillo: un poco enfadados.
- Rojo: muy agresivos.

Puede resultarte útil ver los tres grados del enfado como si se tratasen de un semáforo que indicara el nivel de agresividad:

El verde te señala que la situación es más o menos normal y que no estas enfadado/a.

El amarillo te indica: *¡Cuidado, estás empezando a enfadarte bastante!*

Y el rojo te dice: *¡Peligro, estás muy enfadado, no sigas!*

Como técnica para el manejo de la ira, vamos a tratar de frenarla en la zona amarilla para evitar que llegue al rojo. Puede ser útil:

- Distanciarse físicamente de la situación que nos ha generado el enfado, la ira.
- Hacer alguna actividad que nos distraiga: ejercicio físico, caminar...
- Distanciarse psicológicamente de la situación que nos ha generado la ira: yéndonos a pasear y contando las personas que llevan barba, bigote, gafas, escuchando música, imaginándonos una situación agradable, relajada, unas vacaciones...Nunca dando vueltas a pensamientos negativos relacionados con la situación que nos ha generado la ira. No volver hasta estar calmado.
- Comunicar a los demás el motivo de nuestro enfado sin críticas ni amenazas al día siguiente, cuando la persona ya esté calmada.

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 8.50 a 9.45. **Tutora:** María.

**Claridad de la explicación introductoria.** La tutora explica en qué va a consistir la actividad y cuáles son sus objetivos, solicita su colaboración y les anima a participar. Posteriormente, a lo largo de toda la sesión de tutoría, va explicando con detalle cada fase de la misma.

**Alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 3° de ESO. En el aula son 14 chicos y 14 chicas. Del total de 28 alumnos/as, 4 han repetido curso y uno de ellos presenta absentismo escolar. En general no es un grupo con problemas graves de comportamiento pero sí bastante movido.

**Respuesta del alumnado.** En un primer momento al alumnado le cuesta entender la dinámica de la actividad, pero conforme ésta se va desarrollando, va participando más activamente. En general, la implicación del alumnado ha sido buena; incluso ha manifestado situaciones reales vividas en el aula recientemente.

**Desarrollo.** Se ha desarrollado con normalidad, contando con una colaboración prácticamente total. En las primeras fases resulta fundamental que entiendan las instrucciones y las tareas que tienen que realizar. Para facilitararlo ha resultado muy útil que la tutora se pasee entre los diferentes grupos para aclarar las posibles dudas. Los alumnos/as han participado muy activamente a la hora de sugerir otras posibles respuestas/reacciones ante las diferentes situaciones de enfado.

**Adecuación de los materiales.** La ficha de la actividad, su anexo y folios en blanco son materiales suficientes para un adecuado desarrollo de ésta.

**Duración.** Una sesión de 50 minutos resulta adecuada para el desarrollo de la actividad.

**Otras observaciones.** Antes de finalizar la actividad se recomienda entregar a cada alumno una copia del anexo y leerlo conjuntamente en el aula. Esto permite recopilar los aspectos trabajados a lo largo de la sesión, aclarar las posibles dudas y servir de recordatorio para posibles situaciones futuras.

# LA CAJA

## Objetivos

- Dirigir con conciencia las reacciones impulsivas.
- Tener en cuenta las necesidades de los demás.

## Competencias emocionales. Autocontrol.

**Descripción.** El alumnado investigará cuál es la causa de la falta de autocontrol emocional en su relación con los demás. Introduciremos un concepto: *entrar en la caja* (cuando utilizamos a los demás y los tratamos como objetos) y *salir de la caja* (cuando los tratamos como personas y tenemos en cuenta sus necesidades).

1.- El tutor introduce la actividad y les presenta la herramienta que vamos a aprender, la del autocontrol. Para ello nos servimos de la metáfora de “la caja” e investigamos qué significa estar dentro y estar fuera de la caja.

2.- Nominaciones. Se entrega la tarjeta de nominación. “Imaginaos que sois habitantes de una casa de “Gran Hermano-Virtual”. Imaginad que lleváis conviviendo dos semanas y llega el momento de nominar. Tenéis que nominar **una actitud** de una persona ficticia (no queremos generar malos rollos entre vosotros), de la que os tenéis que inventar la edad, nombre, perfil personal, cómo se relaciona. Cuando estéis preparados rellenad la *Tarjeta de nominación*: Escribid la actitud que nomináis y luego los hechos o conductas tuyas que demuestran esa actitud”.

3.- Preparan el juego. Se juntan de tres en tres. Comentan lo que han escrito en la ficha y leen la lista de escenas que aparece en *Yo nominaría a todos los que...*. Eligen una, o proponen otras distintas. Inventan una escenificación sobre el tema elegido. Deben fijar cuál es el momento preciso en el que alguien entra en la caja. El objetivo es que intuyan el significado de *entrar en la caja*, que den su versión, pero sin que el tutor/a explique de antemano qué es la caja.

Conseguir una caja grande, dentro de la que pueda entrar una persona fácilmente. ¿Qué significa entrar en la caja? Vamos a investigar qué hace que una persona merezca ser nominada. Entramos en la caja cuando adoptamos una actitud que provoca que los demás nos nominen.

4.- La lógica de la caja. Salen tres a escena y hacen su representación. Es necesario que en un momento determinado alguien entre en la caja (debe responder a una razón). Los demás sólo han visto unos hechos. Ahora en los grupos debaten unos segundos cuál es la actitud nominada, es decir, qué hay detrás de esos hechos por lo que se entra en la caja. Se contrastan las opiniones. Tras varias escenas cada grupo discute y escribe cuál es la ley común por la que entramos en la caja.

El tutor/a sugiere y contrasta con ellos esta ley: *Cuando utilizamos a las personas o las tratamos como objetos entonces entramos en la caja. Cuando las tratamos como personas y tenemos en cuenta sus necesidades entonces autocontrolamos nuestros impulsos y estamos fuera de la caja.*

5.- Salir de la caja. Se inventan una regla de oro que sirva para salir de la caja, o eligen una de la lista.

6.- Debate. ¿Qué ventajas tiene el saber controlar los impulsos ante los demás? ¿Qué efectos negativos produce el no saber hacerlo?

7.- Autoevaluación. Se hace y comenta.

**Duración.** Una sesión de tutoría. Variante en dos sesiones: en la 1ª sesión se hacen los pasos 1, 2 y 3 con las variantes. En la 2ª los pasos 4, 5 y 6.

**Estructuración grupal.** Individual, pequeño grupo y gran grupo.

**Metodología.** Reflexión individual. Fantasía guiada. Escenificación. Debate. Autoevaluación.

**Materiales.** Tarjeta de nominación (Anexo1). Lista: yo nominaría a los que... (Anexo 2). Lista: Reglas de oro (Anexo 3). Autoevaluación (Anexo 4). Una caja grande donde pueda entrar y salir una persona, o bien material para construirla: papel continuo, cartones, pegamento, cinta de pegar...

**Observaciones para su aplicación.** El éxito de la actividad depende del entusiasmo, ingenuidad y verosimilitud con que se motive el momento del inicio de la actividad.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Es una actividad cuyo objetivo es el control de los impulsos y el tener en cuenta las necesidades de los demás. Éstos son elementos fundamentales en un programa de educación emocional.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Bautista, Ovejero y San José. (2002).

### **Anexo 1. Tarjeta de nominación.**

ACTITUD NOMINADA: (Ej.: Demasiado mandón/a)

---

HECHOS QUE MUESTRAN ESA ACTITUD:

1.- (Ej.: No nos deja tocar la cocina)

---

2.- (Ej.: Protesta porque no trabajamos)

---

3.- (Ej.: Da muchas órdenes)

---

### **Anexo 2. Entrar en la caja.**

Yo nominaría a quienes ...

- Se dedican a criticar a los demás.
- Creen que la clase es una agencia matrimonial.
- No prestan sus apuntes.
- Se creen que no necesitan a nadie.
- Se dedican a hacer la pelota.
- No se lavan el sobaquillo.
- Siempre están mandando.
- Cotillean.
- Buscan ser el centro de atención.
- Cotillean secretitos.

### **Anexo 3. Salir de la caja. Reglas de oro del autocontrol**

- Haz a los demás lo que te gustaría que hiciesen contigo.
- No juzguéis y no seréis juzgados.
- Antes de criticar, ponte en el lugar del otro.
- No exijas lo que no te exigirías.
- Actúa como te gustaría que todos actuaran.
- Sé directo, sin avasallar, ni renunciar.

### **Anexo 4. Autoevaluación**

**Conceptos.** ¿Sabrías explicar por qué pierdes el control en algunas ocasiones?

Poco            Regular            Normal            Bastante            Mucho

**Procedimientos.** ¿Sabes cómo evitar que los/as demás te utilicen?

Poco            Regular            Normal            Bastante            Mucho

**Actitudes.** ¿Te sientes habilidoso/a para manejar situaciones de mucha tensión?

Poco            Regular            Normal            Bastante            Mucho

**Actividades.** ¿Te ha gustado la actividad?

Poco            Regular            Normal            Bastante            Mucho



## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapas:** ESO. **Curso:** 4°. **Hora de tutoría:** 14.20 h.

**Claridad de la explicación introductoria.** El tutor/a explica los objetivos de la actividad y presenta la herramienta que se va a trabajar: el autocontrol. Realiza una buena introducción y logra captar la atención del alumnado al presentar el *Gran hermano virtual* y las nominaciones.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de 4° de ESO bastante cohesionado que cuenta con 26 alumnos/as. Una alumna repetidora. Mayoría de chicas.

**Respuesta del alumnado.** De entrada les parece divertido y diferente, pero les corta tener que realizar escenificaciones. Algunos alumnos/as dicen que ellos hacen el trabajo de grupo pero que no lo escenifican. Las chicas son más lanzadas y sí les apetece. No se obligó a nadie.

**Desarrollo.** Al principio las nominaciones empiezan siendo muy superficiales, el tutor se da cuenta cuando pasa por los grupos y lo comenta y advierte para que no se queden en banalidades.

Es importante resaltar que nominamos actitudes de personas ficticias para así lograr una mayor implicación.

Un punto fuerte durante la representación o escenificación es averiguar cuál es la actitud nominada por la que se entra en la caja y el contraste de opiniones. La participación fue muy alta.

El grupo llegó a una ley común de entrada en la caja que coincidía con la que el tutor tiene en el guión de la actividad.

**Adecuación de los materiales.** Adecuados. El tutor llevó una caja bastante grande y no hubo necesidad de perder tiempo construyendo una.

**Duración.** Una sesión de tutoría. No se realizó el debate porque éste fue surgiendo a lo largo de toda la actividad.

**Otras observaciones.** Los alumnos/as, en la autoevaluación, han valorado la actividad como una experiencia positiva, incluso los que no participaron en las escenificaciones por vergüenza. Se ha fomentado la participación y las interacciones entre el grupo.

## LAS 3 R

### Objetivos

- Aprender el control de la manifestación de sentimientos.
- Aprender a expresar resentimientos de un modo socialmente hábil y aceptado.

**Competencias emocionales.** Autocontrol, empatía y habilidades sociales.

**Descripción.** El tutor/a pide a los alumnos/as que doblen cuatro veces un folio con el fin de formar 4 columnas y da las siguientes instrucciones:

"Indica en la primera columna una lista de los nombres de 10 personas con las que estés más en contacto diariamente: padres/madres, novio/a, amigos/as, profesores/as, etc. En la segunda columna, escribe 1 o 2 enunciados que expresen un resentimiento hacia tres de las personas señaladas en la columna anterior. Puedes utilizar expresiones del tipo: *Estoy resentida con Carlos porque no me ha pasado los apuntes* *Estoy resentida con mi amiga Lucía porque no me hace caso*, etc."

El tutor/a explicará que el resentimiento supone un modo de expresar un enfado u ofensa hacia otras personas. Es importante que sepan escribir ese resentimiento sin caer en la ofensa personal o el insulto. Señalará que, tras un resentimiento, existe un deseo o requerimiento hacia la otra persona.

A continuación, en la tercera columna, tratará de escribir lo que desea realmente que hagan aquellas personas hacia las que siente un resentimiento. Tienen que procurar ser claros y precisos como por ejemplo: *Estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres*. La cuarta columna corresponde al reconocimiento. El resentimiento y el requerimiento anterior pueden resultar más significativos para la persona hacia quien los diriges si intentas ver los aspectos positivos de su actuación y apreciar las razones de su comportamiento. Así pues, podemos encontrar expresiones de reconocimiento: *Reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes* etc.

El ejemplo completo sería: *Estoy resentido con mi amiga Lucía, porque no me hace caso y requiero que me escuche pues he discutido con mis padres, pero reconozco que tiene mucho que estudiar y no puede atenderme como antes*.

A continuación en una puesta en común se pide a los participantes que lean en voz alta algunos ejemplos, comprueben su capacidad para expresar de modo claro y conciso sus sentimientos. El tutor/a plantea las siguientes preguntas:

- ¿Os ha gustado la actividad?
- ¿Habéis sido capaces de expresar realmente de forma adecuada vuestros sentimientos?
- ¿Os ha resultado difícil la actividad?
- ¿Qué dificultades habéis encontrado?

**Duración.** La primera parte, en trabajo individual unos 30 minutos.

**Estructuración grupal.** Individual la primera parte y gran grupo para la puesta en común.

**Metodología.** Se realizará individualmente siguiendo las indicaciones del animador/a. Puesta en común.

**Materiales necesarios.** Folios para que los dividan en cuatro partes y bolígrafos.

**Observaciones para su aplicación.** Se puede variar la actividad introduciendo una segunda parte en la que se trabaja en grupos de cuatro alumnos/as para discutir las distintas expresiones individuales de sentimientos y se eligen los ejemplos más significativos para leerlos en gran grupo.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Considero que esta actividad nos proporciona una estrategia asertiva para el control de diversas emociones tales como ira, ansiedad, celos, tristeza... al permitir manifestar y comunicar positivamente nuestros sentimientos, empatizando con los de los demás y ayudándonos a resolver conflictos de forma no violenta.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Final.

**Dificultad para el profesorado.** Media.

**Bibliografía.** Blasco, Bueno, Navarro y Torregrosa (2002).

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°. **Hora de tutoría:** 13.50 a 14.45.

**Claridad de la explicación introductoria.** A la tutora le parece muy interesante realizar la actividad aunque teme que el alumnado no responda adecuadamente. Explica que en nuestras relaciones personales se dan muchos enfados por no entender los motivos de las personas y por pensar que no les importamos. Añade que es importante reconocer que nos enfadamos pero también entender a los demás para no sentirnos tan mal y para que esos enfados no pongan fin a una relación de amistad.

**El alumnado al que va dirigida.** Grupo de tercero de ESO que en el primer trimestre se encontraba muy desestructurado. Ahora (en mayo) hay alumnos/as que han abandonado el curso y los que quedan se relacionan más o menos bien. Actualmente el grupo lo componen 5 chicas (dos de las cuales tienen necesidades educativas especiales) y 12 chicos.

**Respuesta del alumnado.** Al principio no entendían el significado de *resentimiento*. Después interrumpían la explicación adelantándose a lo que la tutora les trataba de explicar. Tampoco en principio entendían lo que se pretendía con la actividad. Por fin, con el ejemplo propuesto vieron que no nos queríamos meter en su vida, sino realizar un ejercicio de reflexión y participaron en la actividad. De todos modos les costaba rellenar la columna de *reconocimiento*. La hora tampoco ayudaba por ser la última hora de la mañana.

**Desarrollo.** La actividad está bien estructurada. El ejemplo que propone es claro y les permite entender lo que se pretende.

**Adecuación de los materiales.** Son adecuados.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Otras observaciones.** La tutora de este grupo está muy dispuesta a tratar estos contenidos ya que ella misma ha experimentado las actividades en el curso impartido en el Cefire.

# EL INSULTO

## Objetivos

- Desarrollar en el alumnado las conductas y habilidades que les permitan vivir libres de violencia, reconociéndola en las situaciones de su entorno.
- Establecer relaciones equilibradas, solidarias y respetuosas con las demás personas en diferentes situaciones sociales.

**Competencias emocionales.** Autocontrol emocional.

**Descripción.** Esta actividad se desarrollará de forma paralela en la pizarra y en la ficha de trabajo.

Fases para su aplicación:

- 1) **Damos una definición.** El tutor/a proporciona una definición breve y concisa de insulto y algunas de sus consecuencias. Se escribe en la pizarra.
- 2) **Situaciones que nos afectan y afectan.** De forma individual, reflexionan sobre situaciones cercanas a su entorno donde se hayan producido insultos. Dichas situaciones se expresan por escrito.
- 3) **Piensa y escribe.** Individualmente, escriben una lista de insultos que oyen o dicen. Se escriben unos y otros en la ficha.
- 4) **Reflexionamos.** En pequeño grupo, se analizan las respuestas obtenidas y se registran, en la ficha, algunas conclusiones colectivamente.
- 5) **Conclusiones.** Ejercicio **Completamos espacios:** individualmente, se escriben tres consecuencias del insulto.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual, pequeño grupo y gran grupo.

La secuenciación de la actividad que presentamos puede modificarse, atendiendo la mejor adaptación al alumnado.

- Presentación y motivación dirigida por el tutor/a en gran grupo (Fase 1).
- Trabajo individual (Fase 2 y 3).
- Trabajo en pequeño grupo y gran grupo (Fase 4).
- Reflexión individual (Fase 5).

**Metodología.** La metodología que usamos es eminentemente activa y participativa, basada en la expresión, reflexión y contraste de las ideas previas del alumnado, así como posibilitar su transformación.

**Materiales necesarios.** Pizarra y ficha para el alumno.

**Observaciones para su aplicación.** Esta actividad debe presentarse vinculada a la actividad de Apreciación de forma sucesiva, acompañando cada insulto con una conducta verbal positiva utilizada en la actividad previa.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Tratamos de diseñar situaciones de aprendizaje más que de transmitir información de manera directiva que, por otro lado, nos permiten que afloren las actitudes y opiniones que los grupos tienen hacia diferentes hechos que generan violencia, promueve el avance de las ideas y recursos personales.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Al principio de la aplicación, para detectar y trabajar con los intereses de los grupos, con contenidos cotidianos, funcionales, útiles. Con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas, y ser protagonistas en sus propios procesos de aprendizaje y reflexión.

**Otras observaciones.** Durante el desarrollo de cada actividad conviene observar los posibles prejuicios o actitudes violentas en el alumnado para poder intervenir.

**Dificultad para el profesorado.** Se considera de dificultad media. No se deben descalificar o enjuiciar las aportaciones individuales del alumnado, para facilitar que las sigan expresando, procurando en cada momento reconducir la actividad hacia los objetivos propuestos.

**Bibliografía.** Actividades didácticas para la prevención de la violencia de género. Tutoría y Coeducación.

En: <http://www.sterm.org/Ensenanza/Mujer/tutoria.doc>

## **Anexo I. El insulto**

### **Damos una definición (Fase 1)**

“Un insulto es una expresión que duele o enfada cuando te la dicen. Los insultos humillan a las personas. Los insultos representan violencia verbal.”

### **Situaciones que nos afectan (Fase 2).**

Piensa en una situación de tu entorno en la que se hayan producido insultos.

1. Explica cuál fue la situación:
2. ¿Quién era la persona que agredía verbalmente?
3. ¿Qué carácter tiene?
4. ¿Quién era la víctima?
5. ¿Qué carácter tiene?
6. Valora la situación.

### **Piensa y escribe (Fase 3)**

Escribe una lista de insultos que oyes habitualmente en tu entorno.

¿Los dices tú a alguien?

¿En qué casos?

### **Reflexionamos (Fase 4)**

En pequeño grupo, analizamos las respuestas obtenidas individualmente y llegamos a algunas conclusiones que expondrá el portavoz del grupo a toda la clase:

¿Por qué creemos que una persona insulta a otra?

¿Frecuentemente, en qué circunstancias de la vida normal se insultan dos personas?

¿Qué podemos hacer en caso de que lleguemos a insultar a una persona?

Conclusiones: Ejercicio “Completamos espacios” (Fase 5 de la actividad).

Con lo que hasta ahora has trabajado sabemos que un insulto te hace sentir mal, te humilla y baja tu autoestima.

Por lo tanto:

- Si insultas a alguien la otra persona se siente.
- Harás que la otra persona...
- Harás que la otra persona...

**Nadie tiene derecho a insultar y, si se hace, hay que pedir disculpas**



## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°.

**Claridad de la explicación introductoria.** Explicación a partir de los cinco apartados de los que consta la actividad. No se profundiza. Se aclara, además, la dinámica de grupo con ciertas orientaciones y se solicita la atención del alumnado.

**El alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 3° ESO.

**Respuesta del alumnado.** Ha sido ordenada respetando en todo momento el desarrollo de la actividad.

**Desarrollo.** El tutor/a propone una distribución del alumnado que permita homogeneizar los grupos para el debate y la puesta en común, con el fin de llegar a conclusiones pertinentes con los objetivos de la actividad.

**Adecuación de los materiales.** Satisfactoria.

**Duración.** Una sesión de tutoría. La fase 2 y 3 de la actividad resultaron las más reveladoras de las acciones relacionadas con el insulto.

**Otras observaciones.** La necesidad e interés del tutor/a por la actividad como estrategia para mejorar las relaciones y el autocontrol emocional es muy importante para su aplicación.

# APRECIACIÓN

## Objetivos

- Establecer relaciones equilibradas, solidarias y respetuosas con las demás personas desde la expresión de los sentimientos.
- Fomentar el desarrollo de los valores básicos que rigen la convivencia y el respeto entre las personas.
- Desarrollar habilidades para resolver conflictos de forma asertiva y constructiva.

**Competencias emocionales.** Habilidades sociales y autocontrol.

**Descripción.** Esta actividad será desarrollada de forma paralela en la pizarra y en la ficha de trabajo.

Fases para su aplicación:

- **Damos una definición.** En la ficha de trabajo el tutor proporciona una definición breve y concisa de *apreciación* y un alumno voluntario la escribe en la pizarra: *Apreciar es darle valor o mérito a una persona.*
- **Frases con significado.** Siguiendo con la ficha, el tutor da a conocer y explica mediante frases breves el significado mientras puede ir escribiéndolas en la pizarra.
- **Piensa y escribe.** Cada alumno piensa en tres personas y en tres cosas que aprecie de ellas y expresa la causa de su aprecio.
- **Frases de auto-aprecio.** Teniendo en cuenta que una *apreciación* es una expresión que te hace sentir bien, proponemos al alumnado que de forma individual piense y escriba cinco ejemplos de ellas.
- **Juego de apreciación.** A partir de la actividad anterior, se establecen pequeños grupos que desarrollan actividades para favorecer la dinámica del grupo.

En pequeño grupo:

- Se forman pequeños grupos para determinar aquellas apreciaciones que han sido más representativas desde las diferentes frases de auto-aprecio.
- Un/a representante del grupo las escribe en la pizarra.

En gran grupo: Se analizan las apreciaciones de cada grupo y se llega a una valoración final.

### **Conclusiones. Completamos espacios**

Cada alumno/a en su ficha de trabajo resume algunas ideas en el apartado correspondiente a esta actividad.

**Duración.** Una sesión de tutoría.

**Estructuración grupal.** Individual, pequeño grupo y gran grupo.

La secuenciación de la actividad que presentamos puede ser modificada, atendiendo la mejor adaptación al alumnado.

- Presentación y motivación dirigida por el tutor/a (Fase 1 y 2).
- Trabajo individual (Fase 3 y 4).
- Trabajo pequeño grupo y gran grupo (Fase 5).
- Reflexión individual (Fase 6)

**Metodología.** La metodología que usamos es activa y participativa. La estructura básica comprende seis fases de diferente duración, donde se aborda, a partir de dinámicas grupales, el concepto que el grupo tiene de la apreciación y las actitudes favorecedoras que determina.

**Materiales necesarios.** Pizarra, Anexo: ficha para el alumno y folios.

**Observaciones para su aplicación.** Se primará el carácter constructivo de la actividad, basada en un enfoque socioafectivo, destacando su carácter participativo que garantiza la multiplicidad de puntos de vista.

**Justificación de su inclusión en el programa.** Los centros educativos tienen las herramientas para identificar el sufrimiento del alumnado y crear un medio seguro en el que se pueden desarrollar conductas de respeto e igualdad, actuando desde el saber valorar y apreciar a los demás.

**Fase del programa donde se propone su aplicación.** Al principio del programa, con la finalidad de impulsar y favorecer conductas y acciones que permitan el aprendizaje de un lenguaje de expresión y uso adecuado de las emociones y sentimientos.

**Otras observaciones.** Esta actividad debe presentarse previa a la actividad del *Insulto*.

**Dificultad para el profesorado.** Media-Baja. Se destacan aspectos positivos que benefician personalmente.

**Bibliografía.** Actividades didácticas para la prevención de la violencia de género. Tutoría y Coeducación.

En: <http://www.sterm.org/Ensenanza/Mujer/tutoria.doc>

## **Anexo I. Apreciación**

### **Damos una definición (Fase 1)**

“Apreciar es darle valor o mérito a una persona”

### **Frases con significado (Fase 2)**

- *Estos dos no son amigos, pero se aprecian mucho entre ellos.*
- *Cuídame ese libro que te he prestado, que lo aprecio mucho.*
- *Juana siente mucho aprecio por esa cajita de nácar.*
- *No sé por qué le tienes tanto aprecio a esa persona.*

### **Piensa y escribe (Fase 3)**

Piensa en tres personas y en tres cosas que aprecies y escribe las frases correspondientes que expresen la causa de tu aprecio.

*Personas*

1.-
2.-
3.-

### Cosas

1.-
2.-
3.-

### Frases de auto-aprecio (Fase 4 y 5)

Piensa y escribe cinco palabras que considerarías una apreciación de tu persona teniendo en cuenta que: *Una apreciación es una frase que cuando te la dicen hace que te sientas bien y que vales.*

1.-
2.-
3.-

### Completa espacios (Fase 6 de la actividad)

- Una *apreciación* hace que te sientas bien, por lo tanto querrás que las demás personas...
- Una *apreciación* hace que te sientas una persona valiosa, por lo tanto querrás que las demás personas...
- Una *apreciación* aumenta tu autoestima, por lo tanto querrás que las demás personas...

Y tú, por tu parte:

- Harás que las demás personas...
- Harás que las demás personas...
- Harás que las demás personas...

Si les dedicas apreciaciones.

## FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

**Etapa:** ESO. **Curso:** 3°.

**Claridad de la explicación introductoria.** Buena explicación, el profesor/a consideraba necesario aplicarla en la clase.

**El alumnado al que va dirigida.** Alumnado de 3° ESO.

**Respuesta del alumnado.** Buena implicación del alumnado tanto en los momentos de reflexión como de autovaloración. La puesta en común se hizo de forma planificada.

**Desarrollo.** El trabajo individual, reflexivo, sobre la actividad abrió paso a una puesta en común donde se identificaban las diferentes percepciones de los compañeros y sus acepciones de la apreciación.

**Adecuación de los materiales.** Satisfactoria.

**La duración.** La duración fue de 50 minutos. La parte más extensa correspondió al juego de apreciación, en pequeño y gran grupo. Aproximadamente la mitad de la sesión.

**Otras observaciones.** Es muy importante para su aplicación, la necesidad e interés del tutor por la actividad como estrategia de mejora de las habilidades sociales y el autocontrol.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CE-DECs.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (1996). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- ASOCIACIÓN TIMONEDA (2004). *Relación en las aulas. Narraciones sistémicas*. Alicante: Excma. Diputación Provincial. Gráficas Estilo S.L.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J.M. (2002). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- BAUTISTA, J. M. OVEJERO FUENTE, A. M. SAN JOSÉ GARROTE, A. I. (2002). *Programa de prevención para tutorías. Aprender a ser autónomo*. Madrid: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza.
- BELLO GÓMEZ, A. y CREGO DÍAZ, A. (2003). *Automanejo emocional. Pautas para la intervención cognitiva con grupos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- BELTRÁN, P. (1995). *Tutoría 4. Segundo ciclo de la ESO*. Barcelona: Castellnou.
- BISQUERRA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria-Marcombo.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

- BLASCO GUIRAL, J.L., BUENO RIPOLL, V., NAVARRO DOMENICHELLI, R., TORREGROSA SAUQUILLO, D. (2002). *Educación Emocional*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. Ediciones San Pío X.
- CARUANA VAÑÓ A. (2000). Medidas educativas para la prevención de la violencia. En: CIVERA, P. y otros (Coords.) *Diez años de formación del profesorado en el Centro de Profesores de Elda*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Deportes. Dirección General de Ordenación, Innovación Educativa y Política Lingüística. Servicio de Formación del profesorado; pp. 91-95. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).
- CARUANA VAÑÓ A. (2001). Educación Emocional y prevención del estrés en el profesorado. En: CARUANA VAÑÓ, A. (Coord.) *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos*. Curso 2000 - 2001. Elda: CEFIRE; pp. 18-31. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).
- CARUANA VAÑÓ A. (2002a). Educación Emocional y prevención de la violencia. En: CARUANA VAÑÓ, A. (Coord.) *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002. Elda: CEFIRE; pp. 129-139. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).
- CARUANA VAÑÓ A. (2002b). Programa de Educación Emocional para docentes. En: CARUANA VAÑÓ, A. (Coord.) *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002. Elda: CEFIRE; pp. 176-193. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).
- CASCÓN SORIANO, P. (2004). *Educación en y para el conflicto*. En: <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf>
- CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (2000). *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.



- CASTAÑER, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclèe de Brouwer.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- CENTER FOR THE ESTUDY AND PREVENTION OF VIOLENCE, CSPV (2005). Blueprints Model Programs. Obtenido el 26 de mayo de 2005 en: <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/>.
- CIVERA COLOMA, P., BERNABEU SORIA, G., LILLO MORENO, R., GARCIA ABRIL, J.S., y CARUANA VAÑÓ, A. (Coords.) (2002). *Recursos Educativo. CEFIRE de Elda. Curso 2001 - 2002*. CD-ROM editado por el CEFIRE de Elda. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>)
- CIVERA COLOMA, P., BERNABEU SORIA, G., LILLO MORENO, R., GARCIA ABRIL, J.S., y CARUANA VAÑÓ, A. (Coords.) (2003). *Recursos Educativos. CEFIRE de Elda. Curso 2002 - 2003*. CD-ROM editado por el CEFIRE de Elda. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).
- DAVIDSON, R.J. (2001). Towards a biology of personality and emotion. *Annals of the N.Y. Academy of Sciences*, 935, 191-207.
- DAVIDSON, R.J. (2003). Seven sins in the study of emotion: correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52, 129-132.
- DAVIDSON, R.J. (2004). Wel-being and affective style: neural substrates and biobehavioural correlates. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B.*, 359, 1395 – 1411.
- DAVIDSON, R.J., IRWIN, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science*, 3 (1), 11-21.
- DAVIDSON, R.J., PUTNAM, K.M., LARSON, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuit of emotion regulation- A possible prelude of violence. *Science*, 289, 591 – 594.
- DAVIDSON, R.J., SUTTON S,K (1995). Affective neuroscience: the emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology*, 5, 217 – 224.


- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 21 – 36.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/).
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes y un video*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ECHEBURÚA, E., AMOR, P. J. y FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. (2002). *Vivir sin violencia*. Madrid: Pirámide.
- FABRA, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis. S.A.
- FRITZEN, S.J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Salterae.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, CIDE. Premio Nacional de Investigación Educativa 2003.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. y FAGOAGA AZUMENDI, J.M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*.

- En: *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 5-52). Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia. CIDE.
- GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2003). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós.
- GRISOLÍA, J.S., SANMARTÍN, J., LUJÁN, J.L. y GRISOLÍA, S. (1997). *Violence: from biology to society*. Amsterdam: Elsevier.
- GRUP XIBECA. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación de valores*. Valencia: Nau Llibres.
- GRUPO APRENDIZAJE EMOCIONAL (2004). Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. Metodología, marco teórico y actividades de la primera parte. En: CARUANA VAÑÓ, A. (Coord.) *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport. (En Internet, sección de publicaciones de <http://cefirelda.infoville.net>).
- GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (Coords.) (2003). *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Post-obligatoria*. Barcelona: Cisspraxis.
- HERR, E.L. (1979). *Guidance and counseling in the school*. Falls church. APGA.
- HOSTIE, R. (1990). *Técnicas de dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- JÁUREGUI, J.A. (2000). *Cerebro y emociones. El ordenador emocional*. Madrid: Maeva.
- LAGO, F., PRESA, I., PÉREZ, J., y MUÑIZ, J. (2003). *Educación socioafectiva en secundaria*. Madrid: CCS.

- LAZARUS, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- LeDOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- PAQUETTE, D. y RYAN, J. (2003). Bronfenbrenner ecological system theory. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>
- PASCUAL FERRIS, V. y CUADRADO BONILLA, M. (Coords.) (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CISPRACTIS
- PASCUAL, A.M. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S., ÁLVAREZ, M., ECHEVERRÍA, B. Y MARÍN, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ PRADO, L., MEGÍAS QUIRÓS, I. y RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. (2004). *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.
- SANMARTIN, J. (2004). Agresividad y violencia. En: SANMARTIN J. (Coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel, pp. 21- 46.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1999). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- VOPEL, K. (2000). *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes. Vol. 2*. Madrid: CCS.

## VII. ANEXOS

### Anexo 1.1. Ficha para presentar nuevas actividades al programa

	<b>PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA</b>	
<b>Actividad</b>		
<b>Título</b>		
<b>Alumnado</b>		
<b>Etapa / ciclo /curso</b>		
<b>Objetivo/s</b>		
<b>Competencias emocionales</b>		
<b>Descripción</b>		
<b>Duración</b>		
<b>Estructuración grupal</b> I: individual; P: trabajo por parejas; PG: pequeño grupo; GG: grupo grande		
<b>Metodología</b>		
<b>Materiales necesarios</b>		
<b>Observaciones para su aplicación</b>		
<b>Bibliografía</b>		
<b>Justificación de su inclusión en el programa</b>		
<b>Módulo del programa donde se propone su aplicación</b>		
<b>Nivel de dificultad de aplicación para el tutor</b>		
<b>Anexos</b>		
<b>Otras observaciones</b>		

## **Anexo 1.2. Valoración de expertos de las actividades al programa**

### **1ª PARTE. Aspectos formales para la incorporación de actividades al programa**



### **VALORACION COMO EXPERTOS DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA**

#### **Pasos del proceso:**

1º.- Determinar si la estructura de la actividad se ajusta al modelo propuesto:

**(SÍ) (NO)**

Si la respuesta es negativa deberá modificarse la presentación antes de proseguir la valoración.

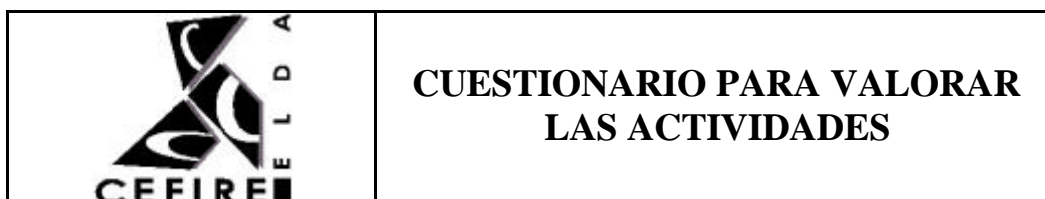
2º.- Valorar si todos y cada uno de los apartados del modelo han sido adecuadamente rellenos.

**(SÍ) (NO)**

Si la respuesta es negativa habrá que rellenos.

3º.- Por último se valorará si el lenguaje utilizado es suficientemente claro, asequible y preciso para su comprensión y adecuada aplicación con el alumnado por parte del profesorado.

## 2ª PARTE. Cuestionario para valorar las actividades



### Instrucciones

Para cada enunciado responde si te parece o no adecuado marcando con un círculo el número correspondiente según la siguiente escala:

1= muy apropiado 2= bastante apropiado 3= apropiado 4= poco apropiado 5= totalmente inapropiado
---

1. El título de la actividad	1	2	3	4	5
2. El alumnado al que va dirigido	1	2	3	4	5
3. Los objetivos	1	2	3	4	5
4. El módulo propuesto para la actividad	1	2	3	4	5
5. La descripción de la actividad	1	2	3	4	5
6. La duración prevista de la actividad	1	2	3	4	5
7. La estructura grupal propuesta	1	2	3	4	5
8. La/s estrategia/s de aprendizaje propuesta/s	1	2	3	4	5
9. Los materiales propuestos	1	2	3	4	5
10. El lenguaje utilizado	1	2	3	4	5

Para los elementos marcados con 4 ó 5 deberemos proponer alternativas adecuadas.

### Anexo 1.3. Ficha de observación del desarrollo de la actividad

<b>Etapa:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Hora de tutoría:</b>	<b>Tutor/a:</b>
<b>Claridad de la explicación introductoria</b>			
<b>El alumnado al que va dirigida</b>			
<b>Respuesta del alumnado</b>			
<b>Desarrollo</b>			
<b>Adecuación de los materiales</b>			
<b>Duración</b>			
<b>Otras observaciones</b>			



## Anexo 2.1. Cuestionarios para el alumnado

### CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO (Parte A 1)

Edad:            Soy: Chico ( ) Chica ( )    Centro:            Curso:    Fecha:

**Instrucciones.** A continuación encontrarás una serie de situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en los institutos en la relación con sus compañeros/as. Piensa en ellas y rodea con un círculo la frecuencia con que han sucedido en los últimos dos meses en tu centro

1 equivale a que nunca han sucedido en tu centro y el 4 que ha sucedido mucho.				
<b>1= Nunca; 2= A veces; 3= A menudo; 4= Mucho</b>				
<b>SITUACIONES</b>				
Ignorar (a alguien)	1	2	3	4
Rechazar (a alguien)	1	2	3	4
Impedir participar (a alguien)	1	2	3	4
Insultar (a alguien)	1	2	3	4
Poner motes que ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablan mal de alguien	1	2	3	4
Esconder cosas de alguien	1	2	3	4
Romper sus cosas	1	2	3	4
Robar sus cosas	1	2	3	4
Pegar a alguien	1	2	3	4
Amenazar a alguien para meterle miedo	1	2	3	4
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	1	2	3	4
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual	1	2	3	4
Amenazar a alguien con una arma (palos, navajas...)	1	2	3	4

## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO (Parte A 2)

**Edad:**            **Soy:** Chico ( ) Chica ( )    **Centro:**            **Curso:**            **Fecha:**

**Instrucciones.** A continuación encontrarás una serie de situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en los institutos en la relación con sus compañeros/as. Señala con una X si las has sufrido, sólo las has presenciado o las has realizado y/o participado en ellas molestando a algún compañero/a.

SITUACIONES	LAS HE SUFRIDO	LAS HE PRESENCIADO	LAS HE REALIZADO
Ignorar (a alguien)			
Rechazar (a alguien)			
Impedir participar (a alguien)			
Insultar (a alguien)			
Poner mote que ofenden o ridiculizan			
Hablan mal de alguien			
Esconder cosas de alguien			
Romper sus cosas			
Robar sus cosas			
Pegar a alguien			
Amenazar a alguien para meterle miedo			
Obligar a alguien a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)			
Intimidar o amenazar a alguien con frases, insultos o conductas de carácter sexual			
Amenazar a alguien con una arma (palos, navajas...)			

## **CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO (Parte B)**

**1. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato?** (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. En la clase cuando está algún profesor/a.
- b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.
- c. En los pasillos del instituto.
- d. En los aseos.
- e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.
- f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.
- g. Cerca del instituto, al salir de clase.
- h. En la calle.

**2. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede?** (Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me intimida o maltrata.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los/as profesores/as.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros/as.

**3. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación o maltrato?**

- a. Nadie.
- b. Algún profesor/a o algún adulto.
- e. Algún compañero o compañera.
- g. No lo sé.

**4. ¿Por qué crees que algunos/as chicos/as intimidan o maltratan a otros/as?**

(Puedes elegir más de una respuesta).

- a. Por molestar.
- b. Porque se meten con ellos/as.
- c. Por que son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.

**5. ¿Qué soluciones propondrías para la mejora de la convivencia en tu instituto?** (Si lo crees oportuno puedes escribir tu nombre)

.....

.....

.....

## Anexo 2.2. Cuestionario para el profesorado

**Centro:**    **Edad:**    **Soy:** hombre ( ) mujer ( ) **Años de antigüedad:**  
**Valora entre 1 (mínimo acuerdo) y 4 (máximo acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:**

1. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro. 1   2   3   4
2. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado. 1   2   3   4
3. El propio profesorado es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado. 1   2   3   4
4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto. 1   2   3   4
5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa. 1   2   3   4
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones 1   2   3   4
7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en el instituto. 1   2   3   4
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar. 1   2   3   4
9. Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en el instituto, hay que implicar a las familias. 1   2   3   4
10. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y violencia en mi centro sería una buena idea. 1   2   3   4
11. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de violencia e intimidación como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado. 1   2   3   4

### Anexo 3.1. Escala de valoración del programa

Estimado compañero/a :

A continuación te presentamos una escala para que expreses tu opinión y valoración sobre el Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia. Por favor responde de manera sincera, tus respuestas y las de tus compañeros/as pueden facilitar *la* mejora de el programa y su desarrollo.

#### a.- Elementos estructurales del programa:

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a las siguientes afirmaciones atendiendo a los siguientes criterios:

- Muy de acuerdo ..... 4
- De acuerdo ..... 3
- En desacuerdo ..... 2
- Muy en desacuerdo ..... 1

1.- Considero que a través del programa se consiguen los objetivos propuestos.	<b>4 3 2 1</b>
2.- Considero que los contenidos son coherentes con la finalidad del programa.	<b>4 3 2 1</b>
3.- Considero que las actividades se ajustan a los objetivos planteados en el programa.	<b>4 3 2 1</b>
4.- Considero que las actividades son adecuadas a las características del alumnado a los que van dirigidos.	<b>4 3 2 1</b>
5.- Considero adecuadas las orientaciones metodológicas que se aportan para el desarrollo de las actividades.	<b>4 3 2 1</b>
6.- Considero que la temporalización propuesta para el desarrollo del programa es el adecuado.	<b>4 3 2 1</b>
7.- Considero que los recursos materiales sugeridos facilitan el desarrollo de las actividades.	<b>4 3 2 1</b>

**b.-** Apreciación personal y global sobre el programa.

1.- Señala lo que destacarías del programa:

---

---

---

2.- ¿Cuáles son las dificultades que has encontrado en la aplicación del programa?:

---

---

---

3.- ¿Qué cambios percibes en el clima de la clase y en las actitudes personales del alumnado?

---

---

---

4.- Expresa las aportaciones y sugerencias que tras la aplicación del programa consideras oportunas:

---

---

---

5.- Haz una valoración global del programa:

---

---

---

---

## Anexo 3.2. Cuestionario de educación emocional

Durante este curso vamos a realizar unas actividades pertenecientes al Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia. A continuación te propongo contestes a este Cuestionario personal de manera sincera. Para responder tacha una de las cuatro siguientes opciones: **siempre, casi siempre, a veces y nunca**. Procura que la respuesta que elijas se ajuste a tu realidad personal.

Nombre y apellidos:

Grupo:

Edad:

Fecha:

1.- Antes de tomar una decisión tengo claro lo que quiero y mis sentimientos al respecto.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

2.- Soy consciente de mis puntos fuertes y mis puntos débiles.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

3.- Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado y así aprendo para enfrentar otras situaciones.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

4.- Cuando tengo un problema lo enfrento y lo intento solucionar.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

5.- Cuando estoy convencido mantengo mi opinión a pesar de que el grupo esté en desacuerdo.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

6.- Controlo mi comportamiento impulsivo.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**



7.- Cuando todo el mundo está nervioso, yo me mantengo tranquilo.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

8.- Cuando me equivoco, admito mis propios errores.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

9.- Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

10.- Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en el lugar del otro.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

11.- Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo aunque no haya nadie que me vea ni me supervise.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

12.- Los retos me motivan para esforzarme en superarlos.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

13.- Para tomar una decisión, me guío por lo que es mejor para mi grupo.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

14.- Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

15.- Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso en que he fallado.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

16.- Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, soy capaz de ponerme en su lugar.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

17.- Ayudo a mis amigos y amigas teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

18.- Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad le ayudo sin que me lo pida.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

19.- Soy capaz de tener amigos de otras culturas.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

20.- Respeto a las personas que tienen opiniones distintas de las mías.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

21.- Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo correctamente.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

22.- Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

23.- Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo.

**Siempre      casi siempre      a veces      nunca**

24.- Me parece importante que exista una relación de respeto entre las personas que formamos mi grupo.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

25.- Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones.

**Siempre**      **casi siempre**      **a veces**      **nunca**

### **Anexo 3.3. Cuestionario de valoración personal del programa**

Tras haber participado en el Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia nos gustaría conocer tu opinión contestando de forma sincera este cuestionario (tacha la opción que sea más acorde con tu opinión)

Nombre y apellidos:

Grupo:

Edad:

Fecha:

1.- ¿Estás satisfecho de haber participado en las actividades del Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia?

**SÍ ¿? NO**

2.- ¿Has participado con interés en las actividades?

**SÍ ¿? NO**

3.- ¿Encuentras sentido a las actividades que has realizado?

**SÍ ¿? NO**

4.- ¿Has notado cambios en tu actitud y conducta tras participar en las actividades?

**SI ¿? NO**

5.- ¿Has notado cambios en la actitud y conducta de tus compañeros/as de clase tras participar en las actividades?

**SI ¿? NO**

6.- Si has notado cambios ¿crees que tiene algo que ver la realización de las actividades?

**SI ¿? NO**

¿Por qué?

---

---

---

7.- Señala lo que más te ha gustado:

---

---

---

8.- Señala aquello que cambiarías:

---

---

---

