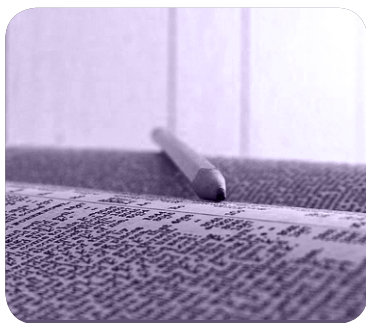


MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad
de Orientación Educativa



**El desarrollo
de la inteligencia
emocional: Propuesta
aplicativa para su
implementación
educativa**

*Raquel Fernández
Martín*



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO
ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

El desarrollo de la inteligencia emocional: Propuesta aplicativa
para su implementación educativa

Autora: Raquel Fernández

Tutora: María Jesús Vitón

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2016 / 2017

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	ANÁLISIS DEL CONTEXTO.....	5
2.1.	Breve descripción del ámbito donde se desarrolla la innovación y sus características principales.	5
2.2.	Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial	6
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
3.1.	El estudio de la inteligencia y su evolución en el tiempo	11
3.2.	Teoría de la inteligencia emocional	14
3.2.1.	Modelo de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997)	15
3.2.2.	Modelo de Goleman (1995)	17
3.2.3.	Modelo de Bar – On (1997)	18
3.3.	La aplicación educativa de inteligencia emocional o educación emocional ...	20
3.3.1.	Vínculo entre inteligencia emocional y bienestar psicológico	20
3.3.2.	Relaciones interpersonales y desarrollo de la inteligencia emocional	21
3.3.4.	La inteligencia emocional y el análisis de las conductas disruptivas	21
3.3.5.	Rendimiento académico e interrelaciones con la inteligencia emocional	22
4.	OBJETIVOS	23
4.1.	Objetivos generales	23
4.2.	Objetivos específicos	24
5.	METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	25
5.1.	Enfoque metodológico.....	25
5.2.	Plan de trabajo.....	27
5.2.1.	Fase I: Implementación de un programa de inteligencia emocional en 1º ESO	27
5.2.2.	Fase II: Ampliación de la propuesta a todos los cursos.....	35
6.	SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	43
7.	BIBLIOGRAFÍA	45
8.	ANEXOS.....	47
8.1.	Anexo I: Faltas de asistencia	47
8.2.	Anexo II: Datos de alumnos repetidores	48
8.3.	Anexo III: Registro de observación de aula.....	49
8.4.	Anexo IV: Cronograma de la propuesta.....	50
8.5.	Anexo V: Cuestionario de valoración de la propuesta para familias.....	52
8.6.	Anexo VI: Cuestionario de valoración para el alumnado	53

RESUMEN

Tradicionalmente razón y emoción han sido términos antagónicos, posiblemente debido a la no educación de la segunda. Hoy en día se ha demostrado que nuestros pensamientos van acompañados de emociones y educarlas supone aprender a gestionarlas y a desarrollar mejoras en la capacidad de toma de decisiones. Para educar de forma integral se deberá atender a este aspecto del desarrollo humano, pese a que, de momento, en las escuelas no se observa una educación emocional en la práctica.

En base a ello y a los beneficios de la aplicación de la inteligencia emocional en la escuela, se desarrolla a continuación una propuesta, alentada desde el departamento de orientación y empoderando las funciones de asesoramiento de este, para implementar la aplicación de la teoría de la inteligencia emocional en un centro del sureste de Madrid, con el objetivo de que a largo plazo se convierta en una propuesta sostenible y se institucionalice.

Para ello se realiza un recorrido contextual y de análisis de necesidades seguido de las bases en las que se fundamenta la teoría de la inteligencia emocional. El trabajo continúa exponiendo los objetivos y la línea de trabajo, así como sus fases y evaluación.

Palabras clave: Inteligencia emocional, educación emocional, orientación educativa.

*NOTA: En el presente trabajo se utiliza la forma neutra en palabras como profesor, tutor, alumnos y otras palabras en masculino para referirse tanto a hombres como a mujeres. Es decir que al utilizar alumno, profesor o tutor podrá referirse tanto al masculino como al femenino y viceversa.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza una propuesta de innovación educativa impulsada desde el Departamento de Orientación del centro en la que se basa: el IES Madrid Sur, en este sentido la propuesta surge como respuesta a las necesidades educativas encontradas en dicho centro y con el objetivo de ofrecer una mejora educativa distinta a las propuestas llevadas a cabo hasta ahora.

Ante las dificultades de aprendizaje tradicionalmente se ha apostado por programas de apoyo educativo generalmente y por desgracia de forma cuanto menos inclusiva, y haciendo hincapié en las dificultades cognitivas o de tipo académico sin preguntarnos que quizá un bajo rendimiento puede no ser debido exclusivamente a dificultades de aprendizaje, sino que este puede estar influido por el entorno y el contexto social del alumnado, así como por las características del profesorado y del centro.

En este sentido en el IES Madrid Sur se han evidenciado problemas de bajo rendimiento acompañado de comportamientos disruptivos en las clases, así como por continuadas faltas de asistencia sobre todo en los primeros cursos de la etapa de educación secundaria, posiblemente derivados de climas conflictivos presentes en el aula y de la incomodidad ante el estudio debido a escasas experiencias de éxito.

Como respuesta a esta descripción presente en la vida del centro y observando que los distintos programas que se han realizado no han mejorado sustancialmente las problemáticas expuestas, se plantea realizar una propuesta de aplicación de la inteligencia emocional en el aula, ya que tal y como recogen diversos estudios (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Dueñas, 2002; y Goleman, 1998) las emociones son uno de los sistemas de adaptación más importantes y como tal nos permiten hacer frente a las posibles dificultades que se presentan en las distintas situaciones que vivimos, las cuales sin duda, en el caso de adolescentes tienen lugar en la escuela, ya que es uno de los espacios donde más tiempo pasan; sin embargo se suele dejar de lado la educación de este importante mecanismo que poseemos: las emociones.

Por otro lado, desde el ámbito legislativo se aboga por una educación de calidad, de equidad, de resolución de conflictos (Ley Orgánica 8/13), sin embargo, esto no se puede dar en plenitud si no se educan todos los aspectos humanos. Las emociones están presentes en cada uno de nuestros actos, pero nadie nos enseña a gestionarlas ni a comprenderlas, como resultado, y en una etapa en la que el alumnado se deja llevar por las emociones sin llegar a entenderlas observamos situaciones de estrés, de conflictos, de intolerancia e incluso de bloqueo frente a situaciones nuevas.

Este proyecto adquiere relevancia y un carácter de innovación en el sentido en que propone realizar actuaciones que hasta ahora se habían pasado por alto y empodera las emociones como un mecanismo propio del ser humano que nos permite hacer frente a las adversidades y tomar control de la situación.

El trabajo incluye una contextualización del centro en el que se pretende que se lleve a cabo la propuesta seguido del análisis y diagnóstico de las características y necesidades del centro, se realiza una fundamentación teórica realizando un recorrido evolutivo de la inteligencia, lo cual sostiene la teoría de la inteligencia emocional y se incluyen los beneficios educativos de dicha teoría que se corresponden directamente con las necesidades del centro. A continuación, se sigue con los objetivos de la propuesta junto con la estrategia de intervención. Esta se divide en dos fases correspondientes a los objetivos de corto y largo plazo e incluye el desarrollo de las mismas y su temporalización. Por último, se expone como realizar el seguimiento y la evaluación del proyecto para valorar la consecución de los objetivos propuestos.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

2.1. Breve descripción del ámbito donde se desarrolla la innovación y sus características principales.

El siguiente proyecto es una propuesta que se pretende llevar a cabo en el IES Madrid Sur, por lo que se basa en sus características y necesidades para su desarrollo. Los datos que se recogen a continuación se basan en la Programación general del Centro y su Proyecto Educativo siendo comparados y contrastados con la observación y las actuaciones realizadas como reuniones y entrevistas con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Se trata de centro educativo de titularidad pública, situado en el barrio de Palomeras Bajas, que corresponde al distrito de Puente de Vallecas, uno de los distritos más grandes de la Comunidad de Madrid, al que acuden alumnos con un alto sentido de pertenencia al igual que ocurre en otros barrios del mismo distrito como Entrevías, Palomeras Sureste y Portazgo.

En la actualidad, en el centro se imparten todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria con la siguiente organización: siete grupos de 1º ESO, seis grupos de 2º ESO más un grupo de primero del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR), seis grupos de 3º ESO, junto con dos grupos del segundo curso de PMAR y cuatro grupos de 4º ESO. Además, se imparten cursos de Bachillerato en las modalidades de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Tecnología.

El IES Madrid Sur cuenta con 913 alumnos, al igual que en su entorno, se caracterizan por su diversidad cultural, entre las que destaca la presencia del alumnado de etnia gitana por lo que el centro cuenta con una mediadora de dicha etnia, así como el aumento de inmigrantes especialmente de América Latina. En este curso se ha

evidenciado, la incorporación tardía de alumnos y alumnas en su mayoría de Venezuela y República Dominicana.

En cuanto, al profesorado, el claustro lo componen 72 docentes de las distintas especialidades del cuerpo de secundaria. Específicamente, el Departamento de Orientación se encuentra ocupado por los siguientes componentes:

- Una profesora de la especialidad de Orientación Educativa y que tiene a su cargo la Jefatura del Departamento
- Tres profesoras de pedagogía terapéutica
- Dos profesores de apoyo de compensación educativa a media jornada.
- Un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (P.T.S.C.)
- Una Integradora Social.

El IES Madrid Sur se sitúa en un barrio de clase socio-económica baja y de gran diversidad cultural. Según los datos recogidos en el Proyecto Educativo de Centro en cuanto a estudios y ocupaciones laborales de las familias es muy significativo el porcentaje dedicado a trabajos con baja cualificación profesional (artesano u obrero especializado y personal de servicios).

En relación a las familias cabe destacar su alta participación tanto en el barrio como en el centro, prueba de ello son la variedad de asociaciones vecinales del entorno y la presencia en el centro ya sea mediante el AMPA o a través de otras actividades como grupos interactivos.

2.2. Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial

El proyecto surge de un análisis inicial del contexto que evidencia la necesidad de dar respuesta a las situaciones de bajo rendimiento y absentismo que se manifiestan en el centro desde medidas y actuaciones distintas a las que se llevan o se han llevado a cabo.

Para ello se realizó un diagnóstico inicial basado en fuentes como, análisis del modelo de orientación del centro, observación directa del aula, conversaciones con docentes, análisis de documentos de centro y análisis de los programas del centro.

2.2.1. Análisis del modelo de orientación del centro

El departamento de orientación defiende un modelo de consulta o asesoramiento, es decir, busca apoyar la labor docente, y así intervenir indirectamente en el alumnado. Sin embargo, la consecución de este modelo en la práctica no es real, ya que el apoyo que ofrece a los docentes, se ve reflejado en documentos de pautas específicas, para alumnos específicos, actuaciones que se enmarcan más que en un modelo de asesoramiento, en un modelo clínico, de enfoque remedial según el cual trata de dar respuesta a las distintas necesidades que surgen en el alumnado a partir de los escasos recursos del centro.

Desde el departamento se percibe el IES Madrid Sur como un centro de especial dificultad en el que muchos alumnos y alumnas intentan sobrevivir al paso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con incertidumbre en su futuro, por lo que se tiende a ofrecer la Formación Profesional, para continuar con la escolaridad fuera del centro, como la mejor opción que tiene el alumnado que en algún momento presenta dificultades de aprendizaje o que sufre la escolaridad como algo impuesto a lo que no terminan de adaptarse.

2.2.2. Observación directa del aula

Se realizaron observaciones de aula en distintas materias y cursos, pese a estas distinciones, las clases observadas se caracterizan todas por basarse en una metodología magistral con una estructura rígida en las que el docente expone una temática o lección y los estudiantes no se implican activamente en el aprendizaje. Solo en dos de las materias observadas se rompía con dicha metodología, apostando por la 2el trabajo organizado en grupos interactivos de aprendizaje, que no solo implicaba al alumno en

la materia, sino que además era reflejo de la realidad, ya que toda la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias), están presentes en dichas clases.

Muchos de los estudiantes muestran conductas disruptivas que interrumpe el ritmo de la clase, lo que provoca castigos, en su mayoría leves pero que por acumulación tienen dos principales efectos: el primero de ellos es que los alumnos y alumnas no continúan en el aula por lo que pierden oportunidades de aprendizaje, aunque sea solo por mera escucha, el segundo, es que dicha acumulación tiene como consecuencia la expulsión de los y las estudiantes del centro. Se puede dar el caso que, debido a la no adaptación del alumnado al sistema, se busquen dichas expulsiones como una liberación, sin conseguir el efecto de refuerzo negativo que pretenden.

Desde la Comunidad de Madrid, para evitar esto, se va a llevar a cabo un proyecto piloto de apoyo educativo a los alumnos expulsados de distintos centros, entre los que se encuentra el IES Madrid Sur, este proyecto pretende que el alumnado expulsado no vea dicho castigo como un premio, sino que trabajarán con ellos psicólogos y pedagogos para apoyar y reforzar su rendimiento académico.

2.2.3. Documentos de centro

Desde los documentos de centro se evidencia las necesidades educativas, por ejemplo, en el Plan de Atención a la Diversidad, se observa un elevado número de alumnado de compensación educativa, en total 97 estudiantes repartidos entre los cursos de 1º y 2º de la ESO, la mayoría con desfase curricular de más de dos años (56 estudiantes). En el PAD también se incluyen 41 estudiantes de minorías étnicas, entre los cuales se da un alto porcentaje de absentismo y en 1º ESO están en su mayoría escolarizados en grupos de educación compensatoria.

Las actuaciones de atención a la diversidad según el Plan del departamento de orientación, son medidas poco inclusivas, ya que se realizan, salvo casos puntuales como las sesiones o talleres de tutoría, fuera del aula, lo que significa diferenciar y excluir de

oportunidades de aprendizaje que tienen lugar en el aula de referencia con el resto de compañeros.

En el Proyecto de Centro se incluye como capacidad del mismo, la inteligencia emocional como una herramienta para comprender los sentimientos, y afrontar situaciones de manera asertiva, si bien es cierto que, esta capacidad no se termina de operativizar en la vida del centro ni se trabaja por ejemplo en las sesiones propuestas del Plan de Acción Tutorial.

2.2.4. Análisis de los programas de centro

El centro cuenta con programas o medidas para atender a alumnos con dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como grupos de educación compensatoria y grupos del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

Además, este curso, según el horario, se han dedicado las horas de docencia de la orientadora del centro a apoyos a alumnado de primero que en la primera evaluación haya presentado dificultades de adaptación a la etapa de secundaria. El alumnado propuesto para estos apoyos presentaba en su mayoría TDAH y dislexia, por lo que en un primer momento los apoyos estarían orientados a la organización de tareas, pero se observó que sería positivo trabajar con ellos con el objetivo de mejorar su rendimiento académico.

Por otro lado, en el centro se lleva a cabo el programa “Refuerza” por las tardes, para alumnos y alumnas de 1º y 2º ESO con bajo rendimiento académico y que se pueden beneficiar de refuerzo y apoyo educativo. El programa comienza en la segunda evaluación ya que parte de los resultados académicos del primer trimestre.

2.2.5. Reuniones y entrevistas con docentes

Entre las distintas reuniones y entrevistas que se mantuvieron para conocer la realidad del centro, destacan las conversaciones con el PTSC del IES.

Se analizaron los datos de las faltas de asistencia del alumnado (ver anexo I), en los distintos cursos, así como el número de alumnado repetidor por curso (ver anexo II). En el caso de las faltas de asistencia se observa que el mayor número de faltas en lo que va de curso, es decir de septiembre a abril, se da en los primeros cursos, con una media de 57,3 faltas en 1º ESO y 61,9 en 2º ESO, que disminuyen progresivamente en los siguientes cursos de la etapa. Esto se debe en parte a que los alumnos que suelen tener faltas de asistencia, y aquellos que se convierten en absentistas se relacionan directamente con los alumnos repetidores, por lo que cuando alcanzan los cursos de 3º y 4º ESO ya han cumplido los dieciséis años y se apartan del sistema educativo, o en el mejor de los casos son derivados a programas de formación profesional.

Por su parte los datos de estudiantes repetidores son de 32 en el primer curso, bajan a 19 en 2º ESO, 31 en el tercer curso, de los cuales 12 de ellos cursan PMAR y 13 estudiantes en el último curso de la etapa. Se observa que los cursos críticos se corresponden con los cursos más difíciles en referencia a los cambios y la introducción de más contenidos nuevos.

Tabla 1: Análisis del diagnóstico inicial: fuentes y evidencias

<i>Fuente</i>	<i>Evidencia</i>
<i>Departamento de Orientación</i>	Observación directa y actuaciones del departamento desde un modelo clínico
<i>Registro de observación de las clases</i>	Alumnos disruptivos e interrupciones derivadas en castigos (ver anexo III).
<i>Análisis de los documentos del centro</i>	Elevado número de alumnado de necesidades educativas especiales y medidas de apoyo fuera del aula.

	Se aboga por la inteligencia emocional pero no se observa en la práctica.
<i>Análisis de los programas del centro</i>	La presencia de programas de apoyo educativo evidencia la necesidad de intervenir en este aspecto desde otra perspectiva
<i>Entrevista con PTSC y análisis de datos</i>	Alto número de faltas de asistencia en los primeros cursos, así como de repeticiones en 1º y 3º ESO (ver datos en anexo I y II)

Fuente: Elaboración propia

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. El estudio de la inteligencia y su evolución en el tiempo

El estudio de la inteligencia no es una moda actual, sino que se lleva dando en distintas épocas de la historia. Tradicionalmente, se ha vinculado la inteligencia a la razón como algo antagónico a las emociones, que han mantenido una connotación negativa. Distintos estudiosos que han tratado de localizar la inteligencia en distintas partes del sistema nervioso y se ha mantenido un debate sobre si la inteligencia es un factor general y es un conjunto de habilidades o competencias mentales, sin embargo, la inteligencia es un constructo teórico, es decir, no se puede medir ni observar directamente, aunque se haya tratado de medir infiriendo comportamientos en los distintos test y pruebas métricas (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

En el siglo XX, Binet y Simon crean la primera Escala Métrica de Inteligencia, más adelante en contraposición a Spearman y Galton que defendían la inteligencia como una capacidad general Thorndike y Thurstone sostuvieron que la inteligencia se componía de distintas aptitudes (Dueñas, 2002). Es necesario mencionar que Thorndike fue el

primero en hablar de inteligencia social como una capacidad para comprender a otras personas, aunque no se retomaría el tema hasta más adelante (Trujillo y Rivas, 2005).

Por otro lado, Cattell distinguió dentro de la inteligencia dos subtipos de esta: la inteligencia fluida vinculada a la habilidad de reconocer conceptos y establecer relaciones independientemente de la cultura o educación recibida, y la inteligencia cristalizada relacionada con la capacidad de aplicar el conocimiento y la información que se obtiene en la resolución de problemas (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Sternberg, por su parte, define la inteligencia como “un conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que pueden analizarse por separado” (Dueñas, 2002, p. 80), y está integrada por tres dimensiones componencial, experiencial y contextual (Sternberg y Detterman, 2003).

El debate sobre la inteligencia y las distintas concepciones de este constructo es según vemos en su evolución, un debate de cómo se debe medir dicha inteligencia. Según el modelo tradicional la inteligencia es única, aunque se componga de varios factores, es estable y se puede medir. Sin embargo, la medición tradicional de la inteligencia no contempla como resolver, por ejemplo, problemas de la vida cotidiana en los cuales no hay una sola respuesta válida y requieren de un pensamiento divergente y crítico (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Según Dueñas “una de las aportaciones que más han influido en la ampliación del paradigma de la inteligencia” (2002, p.81) y como tal ha derivado en el estudio de la inteligencia emocional es las inteligencias múltiples. Se puede decir que teóricos como Cattell, Thurstone y Sternberg, entre otros, son quienes dieron pie a que Gardner formulase su teoría de las inteligencias múltiples en 1983.

La inteligencia puede ser definida como “una caracterización general de las capacidades humanas” (Escamilla, 2014, p.53), puede ser entendida desde la diferenciación entre seres humanos, o podemos explicarla en base a los objetivos que

se pretenden alcanzar al poner en uso la inteligencia. Realizar este análisis es necesario para abordar las distintas perspectivas del concepto favoreciendo así su estudio y comprensión. Desde el paradigma de las inteligencias múltiples, Escamilla, 2014, analiza las inteligencias como:

- Sistemas complejos que actúan de forma independiente, pero a su vez se complementan en su aplicación.
- Las inteligencias son potenciales y por tanto pueden cambiar de intensidad, pueden avanzar, deteriorarse, etc.
- Las inteligencias poseen simbología propia, distintos formatos de información que se representan en las distintas inteligencias como por ejemplo palabras, números, sistema de notación, etc.
- La aplicación de las distintas inteligencias se basa en los objetivos que se pretenden alcanzar.
- El desarrollo de las inteligencias es singular en cada persona, pudiendo manifestar mayor desarrollo en algunas inteligencias y menos en otras, por lo que hablar de inteligencia se debe plantear desde la diversidad que esta implica.
- Las inteligencias son moralmente neutras.

En base a esta concepción de las inteligencias la teoría de Gardner (1983) desarrolla siete inteligencias entre las que se encuentran: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, inteligencia música, inteligencia viso-espacial, inteligencia kinestésica-corporal, inteligencia intra personal e inteligencia interpersonal. Más tarde se incluiría la inteligencia naturalista.

Las inteligencias personales, es decir la intra y la interpersonal, serían en las cuales se enmarca la inteligencia emocional. A diferencia del resto de inteligencias estas no se corresponden con ninguna materia académica, pero se trata de dos facultades humanas que intervienen en el desarrollo de las personas igual que el resto de inteligencias.

La inteligencia intrapersonal se define como la capacidad o habilidad humana para reflexionar, entender y comunicar información relacionada con uno mismo. "Hace

referencia a la capacidad para acceder a los sentimientos propios y discernir las emociones íntimas, pensar sobre los procesos de pensamiento” (Ferrándiz y Prieto, 2001, p.46). El conocimiento del mundo interior repercutirá directamente en como proyectar los sentimientos hacia el exterior. Esta inteligencia contribuye a conocer las dificultades y los puntos fuertes de uno mismo, ayudando a manejar la frustración y a ser conscientes de los logros.

Por otro lado, la inteligencia interpersonal permite entender las emociones, sentimientos o actuaciones de otras personas, ayudando a establecer y mantener relaciones e interacciones. Ferrándiz y Prieto (2001) la definen como “la capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de otras personas” (p.45).

3.2. Teoría de la inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional tiene su origen en distintas concepciones de la inteligencia, como se ha mencionado en el punto anterior. Entre los autores que relacionaron la inteligencia y la emoción y por tanto se les considera antecesores de dicha teoría se encuentran entre otros Thorndike, Payne y Greenspan (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Sin embargo, no es hasta 1990, cuando Salovey y Mayer definen formalmente la teoría de la inteligencia emocional, que más tarde se popularizaría con la obra de Goleman en 1995 (Trujillo y Rivas, 2005).

Aunque en el transcurso del estudio de la inteligencia emocional, se crearon distintos modelos teóricos, a continuación, se exponen los más relevantes desde el punto de vista educativo y a partir de los cuales se fundamenta la propuesta que sigue posteriormente. Jiménez y López-Zafra, (2009) recogen que entre ellos se puede distinguir modelos centrado en las habilidades emocionales básicas (como el de Mayer y Salovey, 1997), y modelos mixtos, basados en rasgos de la personalidad (como los modelos de Goleman, 1995 o de Bar-On, 1997).

3.2.1. Modelo de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997)

Salovey y Mayer definían la inteligencia emocional en un primer momento como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (1990, p.189). Este modelo distingue entre la evaluación y expresión de las emociones, su regulación y su uso adaptativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Siete años más tarde Mayer y Salovey redefinían el modelo de inteligencia emocional (1997), cuya principal novedad sería la ampliación a una nueva dimensión: la comprensión de las emociones (Bisquerra, Pérez y García, 2015). La definición de inteligencia emocional se enunciaba como la “capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey ,1997, p.10). A partir de esta definición Extremera y Fernández-Berrocal, (2002) analizan los elementos que la integran:

- Percepción emocional: implica reconocer cómo nos sentimos, lo cual nos permite establecer la base para un control posterior de las emociones o impulsos. Para ello es importante, no solo percibir nuestras propias emociones sino las emociones ajenas o aquellas derivadas de distintos estímulos y expresadas de diferente forma. La evaluación de la percepción de las emociones pasa por la capacidad de descripción verbal de estas.
- Facilitación emocional: Las emociones y los pensamientos se relacionan directamente, por lo que parece fundamental ser capaz de utilizar las emociones a favor del pensamiento, esto conllevará una mejor adaptación al contexto, ayuda a la evocación de recuerdos, dirige nuestra forma de pensar y razonar, etc.
- Comprensión emocional: La comprensión emocional no solo hace referencia a entender los sentimientos ajenos, sino que para ellos será necesario reconocer e identificar los sentimientos propios, por ello es difícil entender un sentimiento

ajeno si no has tenido la vivencia de ello y por tanto la oportunidad de comprender dichas emociones, pero también es importante ser consciente que una misma vivencia puede generar sentimientos distintos según la persona que lo experimente.

- Regulación emocional: Se basa en la capacidad de manejar nuestras emociones ante las distintas situaciones, sin que estas nos impidan razonar. Manteniendo el control de nuestras emociones seremos capaces de hacer uso de ellas de acuerdo a los criterios sociales y culturales.

Tabla 2: Dimensiones de la Inteligencia Emocional según el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Percepción emocional	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para percibir las propias emociones, las ajenas o las emociones a través de otros estímulos.
Facilitación emocional	<ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de generar y sentir emociones utilizandolas para la toma de decisiones.
Comprensión emocional	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para comprender la información emocional e interpretar los significados que estas implican.
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de flexibilizar y modular los sentimientos propios y de los demás.

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Modelo de Goleman (1995)

Sin duda la inteligencia emocional, se dio a conocer con la obra de Goleman (1985) y posiblemente sea el modelo comúnmente más conocido. Según Bisquerra, Pérez y García, dicho modelo amplía el significado de la inteligencia emocional, aunque no de forma sistemática y concreta (2015).

Goleman, define la inteligencia emocional como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (1998, p.430), y defiende que se trata de una inteligencia complementaria a la inteligencia intelectual o académica, tal y como recogen García-Fernández y Giménez-Mas, (2010).

El modelo de Goleman adapta el anterior modelo de Mayer y Salovey describiendo la inteligencia emocional como un constructo que incluye las siguientes cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

- Conciencia de uno mismo: Se basa en la habilidad de reconocer los sentimientos propios en una situación específica y realizar una toma de decisiones evaluando nuestras capacidades y sensaciones.
- Autorregulación: Implica el manejo de las emociones propias facilitando de esta forma la consecución de nuestros objetivos.
- Motivación: Hace referencia al uso de nuestros intereses y preferencias para el logro de los objetivos propuestos ayudándonos a tomar iniciativas, así como a tener perseverancia ante posibles frustraciones.
- Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro, ser conscientes de los sentimientos ajenos y ofrecer una respuesta adecuada.
- Habilidades sociales: implica ser capaz de manejar correctamente las emociones en las relaciones sociales, reconociendo adecuadamente las distintas situaciones y normas sociales, así como utilizar dichas habilidades para dirigir, negociar, resolver problemas, cooperar y trabajar en equipo.

Aunque el modelo de Goleman tiene sus aplicaciones en el mundo de la organización y en el mundo laboral, y así lo evidencia en el trabajo expuesto en 2001, tiene también aplicaciones en el mundo educativo, ya que las habilidades que incluye dentro del concepto de inteligencia emocional, son habilidades que se necesitan trabajar en cualquier programa educativo de inteligencia emocional.

3.2.3. Modelo de Bar – On (1997)

En 1997, Bar-On desarrolla otro de los modelos más populares en la literatura de la inteligencia emocional. Según este modelo la inteligencia emocional, o mejor dicho la inteligencia social- emocional, según Bar-On se entiende como la interrelación de competencias sociales y emocionales, habilidades que determinan la efectividad con la que somos capaces de comprender y de expresarnos nosotros mismos, así como la capacidad de entender a otras personas y relacionarnos con ellas haciendo frente a las necesidades de las situaciones diarias (2006).

Las habilidades sociales y emocionales que de las que habla Bar – On en su definición se integran en cinco áreas o subtipos de inteligencia emocional (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Dicha interrelación se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3: Áreas y subtipos de Inteligencia Social – Emocional según el modelo de Bar-On (1997)

ÁREAS DE INTELIGENCIA SOCIAL- EMOCIONAL	SUBTIPOS DE INTELIGENCIA SOCIAL- EMOCIONAL
Inteligencia Intrapersonal	Autoconciencia emocional Asertividad Autoestima Autorrealización Independencia
Inteligencia Interpersonal	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social
Adaptabilidad	Resolución de problemas Ajuste a la realidad Flexibilidad
Gestión del estrés	Tolerancia al estrés Gestión de impulsos
Estado de ánimo general	Felicidad Optimismo

Fuente: Elaboración propia (adaptado de Bisquerra, Pérez y García, 2015)

3.3. La aplicación educativa de inteligencia emocional o educación emocional

Una de las aplicaciones de la inteligencia emocional de mayor interés de estudio es la educación, o lo que se denomina educación emocional, que en palabras de Bisquerra, (2006) se define como “proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 15).

Se trata de un proceso continuo porque en todas las situaciones que se experimentan a lo largo de la vida, intervienen distintas emociones. Reconocerlas y saber actuar con estas implica tomar mejores decisiones. Por otro lado, implica una acción preventiva ya que la educación emocional permite realizar una toma de decisiones consecuente, positiva y equilibrada (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Diversos estudios (Bisquerra, Pérez y García 2015; Extremera y Fernández- Berrocal, 2003; y Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008) recogen los beneficios de la inteligencia emocional, los cuales se relacionan directamente con el ámbito educativo y dan respuesta a las necesidades y demandas que actualmente sufren muchos centros en nuestro país. A continuación, se exponen dichos beneficios:

3.3.1. Vínculo entre inteligencia emocional y bienestar psicológico

Estudios realizados en Estados Unidos, Australia y España, han mostrado que la inteligencia emocional afecta positivamente en la salud y bienestar psicológico del alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Dichos estudios indican que los estudiantes con mejor autoestima, satisfacción interpersonal, así como con mayor gestión de estrés y menores índices de depresión son aquellos con mayor inteligencia emocional.

Educar la inteligencia emocional supone por tanto desarrollar en el alumnado un mejor bienestar psicológico, fundamental para el clima del aula y en relación también

con las relaciones interpersonales. Faltas de asistencia, alumnado desmotivado o con poca autoestima se verían beneficiados directamente con la educación emocional.

3.3.2. Relaciones interpersonales y desarrollo de la inteligencia emocional

Como se ha visto anteriormente, los modelos de inteligencia emocional hacen referencia a las habilidades interpersonales, ya que un componente de la inteligencia emocional se basa en la comprensión y gestión de las emociones ajenas y en ello se basan los distintos estudios que han investigado sobre este beneficio.

Las evidencias encontradas en los distintos estudios indican que los estudiantes con mayor inteligencia emocional muestran mayor empatía, conductas prosociales y tienen mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos. En investigaciones españolas como la de Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera (2007) se encuentran relaciones positivas entre la empatía y la inteligencia emocional.

Las relaciones interpersonales no solo es un objetivo a desarrollar en la escuela, el auge de metodologías como el aprendizaje interactivo y cooperativo son prueba de ello. Por otro lado, las problemáticas en las aulas evidencian la necesidad de fomentar las habilidades sociales para prevenir malos tratos, y fomentar un clima positivo y de aceptación de todo el alumnado y la inteligencia emocional permite abordar este aspecto.

3.3.4. La inteligencia emocional y el análisis de las conductas disruptivas

Los estudios realizados sobre el tema evidencian que existen relaciones positivas entre el alumnado emocionalmente inteligente y la reducción de comportamientos agresivos en el aula (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Extremera y Fernández-Berrocal recogen que uno de los estudios anglosajones indica que los estudiantes con menor inteligencia emocional faltan más injustificadamente a las clases y suele ser expulsados más veces (2003).

En cuanto a los datos de investigaciones españolas se observan también relaciones que indican que a mayor inteligencia emocional existe un menor número de actuaciones impulsivas, así como temperamentos menos agresivos. Esto se explica en cuanto que ser emocionalmente inteligente significa entre otras capacidades, tener autocontrol y saber regular las propias emociones, es decir, tomar control y manejar las emociones hacia una toma de decisión positiva y equilibrada, sin actuar dejándose llevar o con impulsividad.

3.3.5. Rendimiento académico e interrelaciones con la inteligencia emocional

Por último, y en relación a los beneficios anteriores, diversos estudios han confirmado que la inteligencia emocional influye positivamente en la mejora del rendimiento académico. Hablo de la relación a los beneficios anteriores porque tanto las buenas habilidades sociales, como el bienestar psicológico y el control de impulsos intervienen directamente en el aprendizaje.

Uno de los motivos que puede explicar dicha relación se basa en el hecho de que disponer herramientas para el control de impulsos y la gestión de la ansiedad, permite al alumnado prestar atención al aprendizaje y tener más recursos cognitivos (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Entre todos los factores que pueden influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje existen tres principios fundamentales que justifican la relación entre el éxito escolar y la inteligencia emocional, tal y como recoge Bisquerra, Pérez y García, (2015):

- a. Todo aprendizaje se basa en la emoción y evidencia de ello es que nos gusta aprender aquello que tiene nuestro interés y capta nuestra atención, sin embargo, ante la diversidad que hay en las aulas es posible que a un alumno pueda interesar el aprendizaje que este en juego y a otro no. Ante ello es importante saber dirigir nuestra atención para lo cual la autorregulación y control de concentración será clave en el aprendizaje.

- b. En relación al principio anterior, las emociones positivas son más beneficiosas, ya que estas facilitan las conexiones y la flexibilidad neuronal. Ello favorece la comprensión y la memorización de aprendizajes significativos.
- c. Por último, el aprendizaje es un hecho social, depende de las relaciones y las interacciones de los unos con los otros, por tanto, la mejora de las relaciones interpersonales y la capacidad de comprender al otro, facilitara la asimilación del aprendizaje

Los beneficios de aplicar la inteligencia emocional al aula son diversos, en casos concretos seguramente se encontrarían más evidencias de ello, pero lo expuesto anteriormente se basa en evidencias empíricas y contrastadas. Por otro lado, dichos beneficios responden directamente a las necesidades del centro observadas en el análisis inicial.

Tanto el bienestar psicológico, la mejora en las habilidades sociales, la reducción de conductas disruptivas y el rendimiento académico, son aspectos sobre los que se deben actuar en muchos de los centros actuales, aspectos que influyen directamente en el fracaso escolar, un concepto complejo que depende de múltiples variables y presente en los centros de España y al que hasta ahora se ha intentado combatir con programas de refuerzo y apoyo educativo, pero sin atender un aspecto fundamental en el aprendizaje y en la vida de nuestros alumnos y alumnas: las emociones.

4. OBJETIVOS

Los objetivos tanto de forma general como específica, que se plantean en este proyecto son los siguientes:

4.1. Objetivos generales

- Promover la implementación educativa del desarrollo de la inteligencia emocional en el centro.

- Desarrollar una respuesta a las problemáticas del centro innovadora.

4.2. Objetivos específicos

- A corto plazo:
 - Concienciar a profesorado y equipo directivo de los beneficios de la educación emocional.
 - Fomentar el desarrollo actuaciones de educación emocional con el alumnado de 1ºESO
 - Asesorar en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la aplicación de la inteligencia emocional en el aula.
 - Colaborar en el desarrollo de un clima positivo de aula evitando actitudes disruptivas
 - Apoyar el fomento de habilidades de bienestar psicológico y de autocontrol en dicho alumnado.
- A largo plazo:
 - Asesorar al profesorado del centro en aspectos metodológicos
 - Apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos cursos y materias de manera sostenible
 - Contribuir a la formación y desarrollo integral del alumnado ofreciendo respuestas ajustadas a sus demandas y necesidades
 - Promover espacios de reflexión y debate sobre la mejora educativa
 - Fomentar la formación continua y el desarrollo profesional docente con innovaciones para el centro
 - Convertir la posición de la orientadora del centro en agente y dinamizador de cambio y mantenerlo en próximos cursos
 - Promover las funciones de orientación siendo un agente activo y participativo en la vida del centro y en colaboración con todos los docentes.

5. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

5.1. Enfoque metodológico

Como línea estratégica de intervención, la propuesta de puesta en práctica de la educación emocional supone apostar por una concepción integral de la educación, así como de las funciones docentes y especialmente del departamento de orientación.

Sin duda, la aplicación de esta teoría al aula puede tener infinitas versiones y fines. El que se expone a continuación se basa en las necesidades y características del centro para el que ha sido diseñado, así como en la función de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje y colaboración en el desarrollo de la acción tutorial, funciones recogidas en el Real Decreto 83/96 del 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Secundaria.

La metodología que se sigue trata de reafirmar funciones del orientador que se suelen quedar en un segundo plano, fomentando un modelo de orientación de asesoramiento o consulta en el que el orientador colabore con el resto de profesorado a favor del pleno desarrollo de todo el alumnado, teniendo en cuenta cada uno de sus requerimientos. En este aspecto la educación emocional supone desarrollar habilidades de comprensión de uno mismo y del prójimo entendiendo las diferencias como algo positivo.

Del mismo modo comenzar la propuesta en con el alumnado de 1ºESO tiene el objetivo de desarrollar habilidades de aceptación de cambios tales como el cambio de etapa que sufre este alumnado y que puede suponer dificultades de aprendizaje, y por otro lado se pretende desarrollar una propuesta de carácter preventivo, por lo que también cobra sentido comenzar la propuesta en este curso.

La estrategia de intervención se divide en dos fases, por un lado, se pretende dar respuesta a las necesidades del centro mediante el desarrollo de actividades de

educación emocional en tutorías del primer curso, en este sentido la orientadora apoyara a los tutores en el desarrollo de las tutorías y aportará sus conocimientos para diseñar las distintas actividades que se lleven a cabo. Por otro lado, con el objetivo de que la aplicación de la inteligencia emocional se mantenga en el tiempo y muestre sus beneficios en todos los ámbitos del desarrollo educativo del alumnado, se propone una segunda fase en la cual se pretende desarrollar la educación emocional de manera transversal en todos los cursos, de forma que todo el alumnado se beneficie de sus ventajas.

La figura de la orientadora en esta fase abarcaría algunas de las funciones quedan recogidas por Monarca, (2016), dentro del ámbito de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, tales como:

- Colaboración en la elaboración del PEC
- Proponiendo en la CCP sugerencias para la elaboración de programaciones didácticas
- Contribuyendo con la puesta en práctica de los distintos planes del centro y del Departamento de orientación para dar respuesta a las posibles necesidades educativas del alumnado.
- Fomentando acciones para el conocimiento de los estudiantes.

En cuanto a los recursos utilizados en la estrategia de intervención serán en su mayoría de carácter humano exceptuando las instalaciones necesarias como aularios o despachos para llevar a cabo las distintas reuniones y las actividades que se desarrollen en la propuesta.

En cuanto a recursos materiales se puede hablar de recursos informáticos y de reprografía para la modificación de documentos, elaboración de cuestionarios y formación. Si bien es cierto que, al no concretar específicamente las actividades, se pudieran necesitar más adelante otro tipo de recursos y materiales.

Por último, el desarrollo de la propuesta tiene una temporalización de un año y medio que corresponde a la mitad de un curso de la primera fase y a otro curso entero de la segunda, tal y como se observa en el cronograma (ver anexo IV), aunque se debe mencionar que la propuesta se diseña con la intención de que su desarrollo se mantenga en los siguientes cursos.

5.2. Plan de trabajo

El plan de trabajo de la propuesta se estructura en dos fases correspondientes y relacionados con los objetivos marcados a corto y a largo plazo, dicha división queda marcada por la necesidad de evaluar los primeros pasos de aplicación de la propuesta, así como su posible continuidad, es decir la fase II.

Por otro lado, las fases también se diferencian en cuanto a los destinatarios, ya que en la fase I se destina al primer curso de la etapa de secundaria y en la fase II a todos los cursos, sin embargo tiene un sentido lógico, ya que pretende ser un proyecto de cambio sostenible, por lo que parece más sensato comenzar aplicando la propuesta en un curso para poder evaluar puntos de mejora y posibles cambios para la segunda fase.

5.2.1. Fase I: Implementación de un programa de inteligencia emocional en 1º ESO

A continuación, se muestra el desarrollo de la estrategia de intervención de la fase I seguida de su temporalización. Por último, en la tabla 4, se puede observar el plan de trabajo de dicha fase de manera esquemática:

Detección de necesidad y propuesta

La estrategia de intervención nace realizando una detección de necesidades. Como se observa en el análisis inicial la propuesta se justifica a partir del diagnóstico de las características y distintos aspectos del centro, así como de los agentes que forman parte de la comunidad educativa.

En esta primera actividad de la propuesta, se pretende, por tanto, reflexionar y debatir las problemáticas reales del centro y ofrecer propuestas para dar una respuesta ajustada a dichas necesidades. Dicha reflexión se lleva a cabo en la junta de evaluación del segundo trimestre, en ella participa el profesorado de los distintos cursos, el equipo directivo que coordina y modera y la orientadora. Se trata de una primera actuación donde se ponen de manifiesto las problemáticas del centro.

Tras conocer las necesidades del centro, se reflexiona sobre cómo llevar a cabo una actuación que responda a dichas necesidades. Desde orientación se lleva a cabo una reunión con el equipo directivo para plantear una posible propuesta, que en este caso sería trabajar la inteligencia emocional en el aula.

Planteamiento de la propuesta

En reunión con el equipo directivo se determina llevar a cabo una primera actuación para responder a las necesidades en el presente curso, dicha actuación se plantea destinarla al alumnado de 1º ESO ya que es un alumnado que puede beneficiarse de la inteligencia emocional en una etapa en la que se están produciendo cambios importantes y deben aprender a gestionarlos. Por otro lado, la orientadora tiene apoyos con este curso por lo que se podrían aprovechar esos espacios, y finalmente sentaría las bases de una actuación preventiva para los próximos cursos.

Es importante mencionar también, que tal y como se ha visto en el diagnóstico inicial, 1º ESO es un curso susceptible de problemáticas tales como faltas de asistencia y mayor número de repetidores.

Decidido iniciar la propuesta con el alumnado de 1º ESO, se realiza una reunión con los tutores de dicho curso, en el segundo trimestre, para plantear la propuesta y tener un espacio de reflexión y debate sobre cómo llevar a cabo la propuesta, aceptando modificaciones y siendo flexibles para llevar a cabo una propuesta planteada desde el consenso y el acuerdo entre los distintos participantes.

Sensibilización

Se propone llevar a cabo una actuación de sensibilización en la reunión de CCP del final del segundo trimestre. Dicha sensibilización busca el acuerdo de la propuesta de aplicación de la teoría de la inteligencia emocional, mediante la exposición de sus beneficios y justificando por que dicha propuesta responde a las necesidades del centro planteadas en el diagnóstico inicial.

Por otro lado, la propuesta se justifica mediante los documentos institucionales como el PEC, en el cual se incluye la inteligencia emocional como característica del centro, pero esta no es llevada a la práctica real. Se propone reflexionar sobre cómo llevarlo a la práctica.

Grupo de discusión sobre la propuesta

Se plantea realizar un grupo de discusión sobre la propuesta con la orientadora, el equipo directivo y los tutores al inicio del tercer trimestre en una reunión de tutores, para debatir sobre cómo dar respuesta a la situación actual del alumnado a través de la propuesta planteada.

Se tratará de acordar mejoras y sugerencias de la propuesta tales como el modelo a seguir que más se ajuste a las necesidades detectadas y a las características de los destinatarios.

Planificación de la implementación

Una vez decidida y concretada como llevar a cabo la propuesta, se realiza una reunión con tutores, jefe de estudios de la etapa y orientadora para especificar y planificar la implementación y puesta en marcha de la propuesta. En dicha planificación se reflexionará y se acordaran aspectos como los destinatarios, los responsables, los espacios de actuación y el planteamiento de posibles actividades de inteligencia emocional para llevar a cabo con el alumnado de 1º ESO.

El planteamiento de las actividades puede surgir de la orientadora o ser un acuerdo de propuestas entre los distintos miembros de la reunión. En cualquier caso, es importante que con dichas actividades se trabajen las distintas habilidades que componen la inteligencia emocional.

Desarrollo

Para el desarrollo de la propuesta previamente en las distintas reuniones llevadas a cabo y en la planificación de la propuesta se ha debido detectar posibles necesidades de formación en los docentes que vayan a desarrollar las actividades.

Para dar respuesta a las posibles necesidades de formación se proponen distintas actuaciones como realizar una formación a docentes, siendo la orientadora la encargada de dicha formación o cualquier otro agente del centro que disponga de formación para ello; diseñar una formación online mediante plataformas digitales y haciendo uso de las nuevas tecnologías, etc. Otra opción es realizar una formación por modelaje, en la que la orientadora colabore en las sesiones para desarrollar las distintas actividades que se lleven a cabo.

El desarrollo de la propuesta consistirá en realizar talleres y actividades en espacios como tutorías o en los apoyos que realiza la orientadora a lo largo del curso, siempre valorando posibles cambios y modificaciones, y detectando necesidades que puedan surgir en la puesta en marcha de la propuesta.

Seguimiento y evaluación

A lo largo del desarrollo de la propuesta se llevará a cabo, en reuniones con el equipo directivo, tutores y orientadora reflexiones y debates sobre el desarrollo de la propuesta valorando desde un punto de vista crítico los aspectos a mejorar y las posibles necesidades que surjan. Dichas reuniones serán periódicas cada quince días, pudiendo valorar el rango de tiempo necesario entre reunión y reunión y en cada una de ellas se

mantendrá una actitud abierta y positiva frente a posibles modificaciones y cambios que sean necesarios realizar en la propuesta.

Por otro lado, al final del trimestre en la junta de evaluación se deberá valorar el impacto de la propuesta en el alumnado de 1º ESO, comparando las calificaciones y el rendimiento obtenido y valorando los cambios positivos.

Por último, se propone recoger también la valoración de las familias manteniendo el contacto y su participación mediante reuniones con tutores, comunicados informativos de la propuesta o con cuestionarios de valoración (ver anexo V).

Evaluación sobre la continuidad

La última actuación de esta primera fase de la propuesta será la evaluación sobre la continuidad de dicha propuesta en el próximo curso. La evaluación se realizará mediante la reflexión común tanto en reuniones de tutores, de CCP y en la junta de evaluación del tercer trimestre. Se valorarán aspectos positivos y puntos a mejorar y se reflexionara sobre posibles cambios como la estrategia a seguir, la ampliación de cursos destinatarios, y modificaciones en los responsables, entre otros aspectos.

Cronograma de la Fase I

ACTUACIÓN	MESES			
	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Detección de necesidad y propuesta				
Planteamiento de la propuesta				
Sensibilización				
Grupo de discusión sobre la propuesta de la orientadora				
Planificación de la implementación				

Desarrollo				
Seguimiento y evaluación				
Evaluación sobre la continuidad				

Segundo trimestre
 Tercer trimestre

Tabla 4: Fase I: Propuesta de inteligencia emocional en el curso de 1º ESO

ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	ACTIVIDADES	TIEMPOS Y ESPACIOS
Detección de necesidad y propuesta	Jefe de estudios, profesorado	Orientadora	Reflexión de la situación actual de los estudiantes tanto académica como de comportamiento.	Junta de evaluación segunda evaluación. Reunión con el ED
Planteamiento de la propuesta	Equipo Directivo Tutores	Orientadora	Reunión y coordinación en la que: se hace un esbozo de la propuesta de forma flexible y aceptando variaciones	Reuniones con el equipo directivo y con tutores al final del 2º trimestre
Sensibilización	Alumnado de 1º ESO	Equipo directivo Orientadora	Analizar las necesidades y proponer llevar a cabo actuaciones de educación emocional	Reunión de CCP última semana del 2º trimestre.

			<p>en 1º ESO como actuación inicial.</p> <p>Exponer sus beneficios y justificar por qué responde a las necesidades del centro.</p> <p>Buscar su relación con los documentos institucionales como el PEC en el que se hace referencia.</p> <p>Buscar el acuerdo de dicha propuesta</p>	
<p>Grupo de discusión sobre la propuesta de la orientadora</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Tutores</p> <p>Orientadora</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Orientadora</p>	<p>Debate sobre la propuesta para dar respuesta a la situación actual del alumnado</p> <p>Acuerdo de mejoras y sugerencias de la propuesta como por ej. el modelo a seguir.</p>	<p>Reunión de tutores en el inicio del tercer trimestre.</p> <p>Reunión ED</p>
<p>Planificación de la implementación</p>	<p>Alumnado de 1º ESO</p>	<p>Orientadora</p> <p>Tutores</p> <p>Jefe de estudios</p>	<p>Reunión para concretar la planificación de la propuesta:</p> <p>destinatarios, responsables, estrategia de</p>	<p>Reunión con tutores inicio del 3º trimestre</p>

			intervención, planteamiento de posibles actividades, espacios de actuación, etc.	
Desarrollo	Alumnado de 1º ESO	Orientadora y tutores	Desarrollo de la propuesta mediante talleres y actividades llevadas a cabo por la orientadora y los tutores. Dichos talleres se habrán acordado previamente y se habrá tenido que prever posibles actuaciones de formación	Tutorías y espacios de apoyos a alumnado de 1º ESO durante el 3º trimestre
Seguimiento y evaluación	Equipo directivo, Profesorado, tutores, orientadora y alumnado	Equipo directivo, tutores y orientadora	Reflexión sobre las actuaciones, debate sobre propuestas y aspectos a mejorar. Valorar el impacto en los alumnos. Reflexionar sobre mejoras de rendimiento y comportamiento de los estudiantes. Recogida de información de las	Reuniones de tutores, junta de evaluación y Tutorías 3º Trimestre

			familias y alumnos sobre la propuesta.	
Evaluación sobre la continuidad	Equipo directivo, Profesorado, orientadora y alumnado	Equipo directivo y orientadora	Reflexión sobre como continuar con la propuesta en el próximo curso valorando los aspectos positivos y los puntos a mejorar. Valorar nuevas líneas de actuación, destinatarios y responsables	CCP, reuniones de tutores, junta de evaluación Final de curso

5.2.2. Fase II: Ampliación de la propuesta a todos los cursos

Del mismo modo que en la fase anterior, a continuación, se muestra el desarrollo de la segunda fase seguida del cronograma de la misma y el esquema de dicha fase en la tabla 5:

Diagnostico

En el caso de haber decidido en la fase anterior continuar con la propuesta en el nuevo curso, se desarrolla una nueva fase en la que se pretende ampliar la propuesta al resto de cursos y mantener las actuaciones que se lleven a cabo en el tiempo.

Se plantea realizar un diagnóstico inicial en el cual se valore la fase anterior. Una opción de diagnóstico puede ser realizar un ejercicio de análisis de debilidades, amenazas y fortalezas y oportunidades (análisis DAFO) de la propuesta y del centro, reflexionando en una reunión con el equipo directivo al inicio de curso como implementar la propuesta en el resto de cursos.

Sensibilización del profesorado

Al plantear la propuesta para el resto de cursos, el profesorado implicado aumenta por lo que será necesario realizar una actuación de sensibilización para los docentes que no hayan participado en la primera fase.

Se propone que dicha sensibilización se lleve a cabo en un claustro al inicio de curso mediante un panel de experiencias que exponga el profesorado participante en la fase I, en el cual comenten las sensaciones, las dificultades y como las afrontaron, los beneficios y mejoras obtenidos, etc.

Ello pretende ser un espacio de debate en el que todos los participantes puedan aportar sugerencias de como trabajar la inteligencia emocional en todos los cursos. Para que esté presente en el aula se plantea trabajar la inteligencia emocional de manera transversal.

Grupo de discusión

Esta actuación se realizará en reuniones departamentales y en CCP en el primer trimestre. Consistirá en que cada jefe de departamento llevará a discusión la propuesta junto al resto de profesorado de cada departamento, de forma que se concreten los aspectos específicos de cada materia y se llegue al acuerdo sobre cómo aplicar la inteligencia emocional en las distintas asignaturas y cursos. Dicha información será volcada en la reunión de CCP.

Formación

Al igual que en la actuación de sensibilización, al haber ampliado el profesorado en esta fase, posiblemente sea necesaria realizar una formación para dicho profesorado. Se propone que esta formación la realicen los participantes de la primera fase, pudiendo ser el inicio de la creación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Esta

formación inicial se llevará a cabo en reuniones de claustro en los primeros meses del primer trimestre.

Por otro lado, es posible que a lo largo del curso surjan necesidades de formación con el desarrollo de la propuesta, por lo que será necesario detectarlas en las distintas reuniones de seguimiento que se lleven a cabo y dar una respuesta ajustada.

Desarrollo

El desarrollo de la propuesta, como se ha mencionado, consistirá en trabajar la educación emocional educación emocional de manera transversal y de forma flexible, a lo largo del curso en las distintas asignaturas. El desarrollo de la misma mantendrá un seguimiento y revisión para mejorar y realizar cambios si fueran necesarios.

Mantenimiento

Con el objetivo de que se mantenga a lo largo del presente y de los siguientes cursos la propuesta se plantea realizar reuniones departamentales y de CCP en las cuales se valore la continuidad del proyecto y se planteen mejoras en base a las dificultades que se encuentren en su desarrollo. Por otro lado, en claustro y consejo escolar será necesario detectar necesidades de formación y dar una respuesta adecuada, además de valorar la implicación de toda la comunidad educativa. Estas reuniones tendrán lugar a mitad de curso y al final y formarán parte de la evaluación.

Seguimiento y evaluación

Aunque se concreta más en el apartado específico de evaluación, al igual que en la primera fase, se llevaran a cabo distintas reuniones de tutores de manera trimestral, en las cuales se reflexione sobre las actuaciones propuestas y aspectos a mejorar.

Por otro lado, se evaluará en las juntas de evaluación y al final de curso en tutorías las mejoras alcanzadas tales como el rendimiento, las conductas del alumnado

y la motivación ante el estudio. Para ello se recogerá la valoración del alumnado y familias sobre la propuesta (ver anexos V y VI).

Institucionalización

Con el objetivo de institucionalizar la propuesta, será necesario que esta que, de recogida en los distintos documentos de centro, reflejando la inteligencia emocional en aquellos documentos en los que no esté presente y diseñando las distintas programaciones didácticas del próximo año teniendo en cuenta la teoría de la inteligencia emocional. Este proceso se realizará en el tercer trimestre en reuniones con la orientadora y el equipo directivo.

Propuestas de mejora

Por último, se propone abrir un espacio de reflexión en reunión de CCP y en claustro al finalizar el curso para valorar los cambios y sugerir posibles mejoras de la propuesta, así como para reflexionar sobre otros posibles cambios para llevar a cabo en el centro que supongan una mejora educativa, tales como la posible formación de una CPA como resultado de las distintas actuaciones de formación que se han llevado a cabo en las fases de la propuesta.

Cronograma de la Fase II

ACTUACIÓN	MESES									
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Diagnóstico										
Sensibilización del profesorado										
Grupo de discusión										
Formación										

Desarrollo										
Mantenimiento										
Seguimiento y evaluación										
Institucionalización										

Primer trimestre
 Segundo trimestre
 Tercer trimestre

Tabla 5: Fase II: Ampliación de la propuesta a todos los cursos

ACTUACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	ACTIVIDADES	TIEMPOS Y ESPACIOS
Diagnóstico	Jefe de estudios, profesorado	Orientadora	Habiendo decidido continuar con la propuesta, debatir cómo implementarla en el resto de cursos.	Reunión con el ED al inicio de curso
Sensibilización del profesorado	Profesorado	Orientadora, tutores participantes en la fase I y equipo directivo	Plantear al profesorado la propuesta, contando la experiencia de la fase anterior y debatiendo posibles modificaciones como puede ser el trabajo de la inteligencia emocional de manera transversal	Claustro al inicio de curso

Grupo de discusión	Profesorado	Equipo directivo y orientadora	Reflexión y debate sobre aspectos metodológicos para aplicar la inteligencia emocional en el aula. Cada jefe de departamento llevara a discusión la propuesta en reuniones departamentales para concretar los aspectos específicos de cada materia y acordar como aplicar la inteligencia emocional en las distintas asignaturas y cursos	CCP y reuniones departamentales inicio de curso
Formación	Docentes	Orientadora Participantes en fase I	En CCP detectar y valorar las posibles necesidades de formación. La orientadora y tutores participantes en la primera fase llevarán a cabo actuaciones de formación para el resto del profesorado, pudiendo derivar más adelante en el inicio	En CCP y claustro 1º trimestre (formación inicial) A lo largo del curso (posibles necesidades de formación que surjan con el

			de la formación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)	desarrollo de la propuesta)
Desarrollo	Alumnado	Profesorado	A lo largo del curso se trabajará la educación emocional de manera transversal y de forma flexible. Dicha propuesta estará sujeta a revisión para mejorar y realizar cambios si fueran necesarios.	Aula a lo largo del curso
Mantenimiento	Equipo directivo, Orientadora, docentes, familias y alumnado	Equipo directivo y orientadora	En reuniones departamentales y en CCP: valorar la continuidad del proyecto, plantear mejoras en base a las dificultades que se encuentren en su desarrollo. En claustro y consejo escolar: detectar necesidades de formación y dar una respuesta adecuada. Valorar la implicación de toda la comunidad educativa.	En CCP, claustro y consejo escolar. A mitad de curso y final

Seguimiento y evaluación	Equipo directivo, Profesorado, tutores, orientadora y alumnado	Equipo directivo, tutores y orientadora	Reflexión y debates sobre las actuaciones propuestas y aspectos a mejorar. Evaluar las mejoras alcanzadas tales como el rendimiento, las conductas del alumnado y la motivación ante el estudio. Recoger la valoración del alumnado y familias sobre la propuesta.	Reuniones de tutores, junta de evaluación y tutorías Trimestralmente y evaluación al final de curso.
Institucionalización			Incluir la propuesta en los documentos de centro. Reflejar la inteligencia emocional en aquellos documentos en los que no esté presente y diseñar las distintas programaciones didácticas del próximo año teniendo en cuenta la teoría de la inteligencia emocional	Reuniones con equipo directivo 3º trimestre
Propuestas de mejora	El centro	Orientadora y equipo directivo	Valorar cambios y propuestas de mejora para el próximo curso.	CCP y claustro

			Reflexionar sobre la posible formación de una CPA.	Final de curso
--	--	--	--	----------------

6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

En la propuesta que se ha desarrollado, el seguimiento y la evaluación son aspectos fundamentales, que están presentes en su desarrollo. La propuesta surge de la valoración de necesidades de un centro, y la propuesta se desarrolla evaluando el desarrollo y las variaciones de dichas necesidades. Por este motivo, se plantea un proceso de seguimiento y evaluación continua, basado en la reflexión y debate de las prácticas de modo que se trata de una propuesta flexible que pretende ajustarse a las necesidades contextuales y que pueden ir surgiendo a lo largo del proceso.

La propuesta tiene un objetivo a corto plazo, que se corresponde con la Fase I del proceso, y cuya evaluación se realizará, además de mediante reuniones de seguimiento a lo largo de la fase, al finalizar el curso. Esta evaluación pretende fijar las bases de la siguiente fase, ya que supone valorar la continuación de la propuesta y la ampliación a otros cursos, con las modificaciones necesarias para llevarlo a cabo.

La evaluación de la Fase II mantendrá un proceso de seguimiento continuado a través de reuniones y espacios de reflexión, manteniendo una actitud flexible y positiva ante posibles cambios, siendo el orientador dinamizador del proceso y nexo entre los diversos agentes.

Además, la evaluación pretende tener en cuenta la valoración de familias (ver anexo V) y alumnado (ver anexo VI) por lo que se recogerá su participación mediante un cuestionario que incluya aspectos de valoración de la propuesta y permita sopesar los cuestiones a mejorar o posibles cambios y sugerencias para próximos cursos.

Por último, se valorará a final de cada etapa en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos, así como si se han logrado los beneficios que se exponen en la teoría de la inteligencia emocional. Para ello se compararán resultados académicos, mediante las calificaciones en las distintas juntas de evaluación que se den durante el desarrollo de la propuesta, y se pasará el registro de observación de aula inicial (ver anexo III), comprobando así la mejora de conductas disruptivas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Ferrándiz, C., y Prieto, M. D. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado.*, 3(6), 43-52.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, Nw York: Bantman.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Jinénez, M. I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 10 de diciembre.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3 – 34). New York: Basic Books.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates & Prácticas en Educación*, nº1(1), enero-junio 2016, pp.18-26 ISSN: 2529-8879.
- Ramos, N. S., Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21(4), 758-772.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9 (3), pp. 185 – 211.
- Sternberg, R. J., y Detterman, D. K. (2003). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Trujillo, M. M., y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Faltas de asistencia

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MADRID-SUR														Curso: 2017/2018 Código: 28045840	
Comunidad de Madrid															
3.4 Absentismo escolar en el curso (2016/2017)															
Cursos	Matriculados	Nº Faltas durante el curso escolar											Nº Comunicaciones		
		SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	TOTAL	Media	Padres	Ayto.
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA															
De 1º ESO	212	305	1613	1800	1092	2404	2012	2885	45	0	0	12156	57,3		
De 2º ESO	162	246	1643	1594	1204	1603	1492	2183	55	0	0	10020	61,9		
De 3º ESO	172	139	902	1689	886	1139	1339	1790	24	0	0	7908	46,0		
De 4º ESO	149	106	927	1208	868	865	879	1145	92	0	0	6090	40,9		
Total ESO	695	796	5085	6291	4050	6011	5722	8003	216	0	0	36174	52,0		
BACHILLERATO															
De 1º Bach.	89	199	770	879	606	718	770	657	20	0	0	4619	51,9		
De 2º Bach.	135	29	383	596	322	480	439	964	27	0	0	3240	24,0		
De 3º Bach.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
Total Bach.	224	228	1153	1475	928	1198	1209	1621	47	0	0	7859	35,1		
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO															
De 1º CFGM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
De 2º CFGM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
Total CFGM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR															
De 1º CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
De 2º CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
Total CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0		
PROGRAMA DE MEJORAS DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO															
De 1º PMAR	13	5	75	187	187	0	0	0	0	0	0	454	34,9		
De 2º PMAR	28	55	293	520	364	0	0	0	0	0	0	1232	44,0		
Total PMAR	41	60	368	707	551	0	0	0	0	0	0	1686	41,1		
Total General	960	1084	6606	8473	5529	7209	6931	9624	263	0	0	45719	47,6		

Las causas más frecuentes de la inasistencia escolar son:

Enfermedad del alumno o alumna Enfermedad de los padres Negligencia / despreocupación familiar

Otras: _____

8.2. Anexo II: Datos de alumnos repetidores

		CÓDIGO DEL CENTRO: 28045840									
CENTRO: I. E. S. MADRID-SUR		ESO-16									
		AME01									
4. Alumnado extranjero matriculado, por curso y año de nacimiento (c) (f) (g)											
	TOTAL	Segundo curso				Tercer curso				Cuarto curso	
		Primer curso	Total	NO cursan Programas de mejora (PMAR)	SI cursan Programas de mejora (PMAR)	Total	NO cursan Programas de mejora (PMAR)	SI cursan Programas de mejora (PMAR)	Total	Opción de Enseñanzas académicas	Opción de Enseñanzas aplicadas
Total	61	14	14	13	1	19	14	5	14	11	3
Año 2005 (11 años)											
Año 2004 (12 años)	6	6									
Año 2003 (13 años)	17	7	10	10							
Año 2002 (14 años)	13	1	4	3	1	3	2				
Año 2001 (15 años)	12					7	4	3	5	5	
Año 2000 (16 años)	8					3	2	1	5	4	1
Año 1999 (17 años)	5					1		1	4	2	2
Año 1998 (18 años) (e)											
Hombres											
Total	27	9	3	3		7	4	3	8	5	3
Año 2005 (11 años)											
Año 2004 (12 años)	4	4									
Año 2003 (13 años)	7	4	3	3							
Año 2002 (14 años)	3	1				2	2				
Año 2001 (15 años)	7					3	1	2	4	4	
Año 2000 (16 años)	3					1	1		2	1	1
Año 1999 (17 años)	3					1		1	2	1	2
Año 1998 (18 años) (e)											
Mujeres											
Total	34	5	11	10	1	12	10	2	6	6	
Año 2005 (11 años)											
Año 2004 (12 años)	2	2									
Año 2003 (13 años)	10	3	7	7							
Año 2002 (14 años)	10		4	3	1	6	6				
Año 2001 (15 años)	5					4	3	1	1	1	
Año 2000 (16 años)	5					2	1	1	3	3	
Año 1999 (17 años)	2								2	2	
Año 1998 (18 años) (e)											
5. Alumnado repetidor (h)											
AM007											
Total	95	32	19	19		31	19	12	13	6	7
Hombres	58	18	12	12		19	11	8	9	3	6
Mujeres	37	14	7	7		12	8	4	4	3	1

(c) La edad que aparece a continuación del año de nacimiento deberá ser la edad que tenga el alumno a 31 de diciembre de 2016.

(d) Se han ampliado las edades asociadas a cada curso, incluyendo la edad previa a la teórica, de forma que permite especificar los alumnos que van un año adelantados.

(e) Se incluirán también los niños/e que hayan nacido anteriormente a ese año que sean de integración y/o estén autorizados para continuar en este nivel.

(f) Todos estos alumnos deberán estar incluidos en el cruce AM001 "Alumnado matriculado por el año de nacimiento".

(g) En este apartado:
 - Se especificará el alumnado que no posee la nacionalidad española.
 - No se incluirá el alumnado de nacionalidad española que esté en situación de doble nacionalidad.
 - El dato de país de nacimiento del alumnado no determina la nacionalidad. Por ejemplo, el alumnado nacido en España de padres extranjeros no obtiene automáticamente la nacionalidad española y el alumnado nacido en el extranjero puede poseer la nacionalidad española.

(h) Se refiere al alumnado que continúa en el mismo curso que el año anterior.

8.3. Anexo III: Registro de observación de aula

Se puntúa del 1 al 5 siendo 1 rara vez, 2 pocas veces, 3 bastantes veces, 4 muchas veces y 5 siempre

Clases observadas	Inglés	Religión	Filosofía	Latín	FYQ	Lengua (EC)
Interrupciones al profesor	4	5	3	3	2	4
Interrupciones a compañeros	3	4	4	4	3	4
El alumnado presta atención	1	1	2	3	4	3
Salidas de clase sin permiso	1	3	1	1	1	3
Participación del alumnado	3	3	4	2	5	2
Gritos o tonos despectivos	4	5	3	2	1	5
Realizan las tareas	2	1	3	3	4	1
El alumnado es puntual	2	2	3	4	3	1
Se producen castigos	3	2	3	3	2	5

8.4. Anexo IV: Cronograma de la propuesta

ACTUACIÓN		MESES													
		MAR	ABR	MAY	JUN	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
FASE I	Detección de necesidad y propuesta														
	Planteamiento de la propuesta														
	Sensibilización														
	Grupo de discusión sobre la propuesta de la orientadora														
	Planificación de la implementación														
	Desarrollo														
	Seguimiento y evaluación														
	Evaluación sobre la continuidad														
FASE II	Diagnóstico														
	Sensibilización del profesorado														
	Grupo de discusión														

	Formación														
	Desarrollo														
	Mantenimiento														
	Seguimiento y evaluación														
	Institucionalización														

Primer trimestre
 Segundo trimestre
 Tercer trimestre

8.5. Anexo V: Cuestionario de valoración de la propuesta para familias

	Marca con una X siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta				
	1	2	3	4	5
Información aportada por el centro en relación a las propuestas llevadas a cabo					
Información aportada sobre inteligencia emocional					
Continuidad de la propuesta para el próximo curso					

Otros comentarios y sugerencias:

8.6. Anexo VI: Cuestionario de valoración para el alumnado

NOMBRE:	APELLIDOS:
CURSO:	GRUPO:

1. ¿Cómo crees que es en general el rendimiento de tu grupo?
2. ¿Qué aspectos positivos crees que han favorecido el estudio durante el curso?
3. ¿Cuáles crees que lo han perjudicado?
4. Describe tu relación con tus compañeros en términos generales, si hay conflictos, si te sientes a gusto etc.
5. Describe el comportamiento del grupo en clase ¿Crees que ha mejorado respecto al curso anterior?
6. ¿Con que medidas adoptadas crees que ha mejorado el clima de clase? ¿Y las menos eficaces de las que se han adoptado?

7. ¿Eres capaz de comprender lo que sientes en las distintas situaciones que han tenido lugar a lo largo del curso?

8. ¿En qué medida crees que ha mejorado tu capacidad para controlar las emociones y gestionarlas?

9. ¿Crees que has aprendido a entender los sentimientos de tus compañeros en distintas situaciones? ¿Eres capaz de ponerte en su lugar, aunque actuases de forma diferente?

10. Valora tu motivación ante el estudio ¿ha mejorado?

11. Propuestas que harías a el/la tutor/a para llevar a la Reunión de Tutores y mejorar la marcha de la clase.