



Universidad de Jaén
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

PROGRAMA DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA BASADO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

Alumna: Vakulenko Vakulenko, Kristina

Tutora: María del Mar García García
Dpto: Pedagogía – Orientación Educativa

Junio, 2022

INDICE

1. Resumen.....	3
2. Introducción.....	4
3. Análisis del Contexto.....	5
4. Fundamentos Teórica.....	10
4.1. Definición de Orientación Educativa.....	10
4.2. Principios de la orientación Educativa	11
4.3 Concepto de Inteligencia Emocional.....	12
4.4 Beneficios de la Inteligencia Emocional en adolescentes.....	15
4.5. Rendimiento académico e Inteligencia Emocional.....	15
4.6 Programas de Inteligencia Emocional Existentes.....	16
5. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica.....	18
5.1 Planificación.	18
5.1.2 Áreas de Intervención.....	18
5.1.3 Recursos.....	20
5.1.4 Formación a Agentes de intervención.....	20
5.2 Diseño del programa	20
5.2.1 Destinatarios.....	21
5.2.2 Objetivos.....	21
5.2.3 Competencias Clave.....	22
5.3 Unidades de Actuación.....	22
5.3.1 Unidad de Intervención de Acción Tutorial.....	22
5.3.2 Unidad de Intervención de Atención a la Diversidad.....	37
5.3.3 Unidad de Intervención de Orientación Académica y Profesional	45
6. Aplicación y seguimiento.	51
6.1 Cronograma.....	51
6.2 Evaluación.....	55
7. Anexos.....	56
7. Bibliografía.....	62

1. Resumen

El presente Trabajo Final de Máster desarrolla un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica basado en Inteligencia Emocional. El programa aborda las tres áreas de intervención en las que se basa la Orientación educativa: la Acción Tutorial, la Atención a la Diversidad y la Orientación Académica y Profesional. Está dirigido al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del colegio interno privado "Unamuno" de Málaga, compuesto por 18 alumnos y adaptado a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) de un alumno del grupo.

Con la puesta en marcha de este programa se busca mejorar el rendimiento académico, disminuir la incidencia de conductas disruptivas, desarrollar las competencias emocionales del alumnado y conseguir la mejora del clima escolar en el centro.

Palabras clave: Inteligencia emocional, orientación educativa, atención a la diversidad, TDAH

Abstract

The present work develops an Orientation and Psychopedagogical Intervention Program based on Emotional Intelligence. The program addresses the three areas of intervention upon Educational Guidance is based: Tutorial Action, Attention to Diversity and Academic and Professional Guidance. It is aimed at the first year of Compulsory Secondary Education of the private boarding school "Unamuno" in Malaga. Study conducted on 18 students and adapted to the Specific Need of Educational Support associated with an attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) of one of the students in the group.

The program aims to improve academic performance, reduce the incidence of disruptive behaviours, develop the emotional skills of students and improve the school climate in the center.

Keywords: Emotional intelligence, educational orientation, attention to diversity, ADHD

2. Introducción

“El analfabetismo emocional tiene efectos negativos sobre las personas y la sociedad” (Goleman,1995).

Martínez de Codes (1998) definió la orientación educativa como “el proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.”

En la actualidad, la investigación educativa ha sufrido una revolución como consecuencia de los avances en el conocimiento de las emociones durante las últimas tres décadas. La educación emocional da inicio como respuesta educativa a diversas demandas que han ido surgiendo, como la falta de disciplina, falta de rendimiento académico, los problemas de conducta, la ansiedad, la agresividad, la depresión, la drogadicción, los trastornos emocionales o los trastornos alimentación, entre otros (Álvarez et al.,2001).

La capacidad de gestionar y regular las propias emociones da lugar a mejoras en los resultados académicos y laborales, mayor calidad de vida, mejora de la salud mental y satisfacción personal (Bisquerra, Pérez-González, & García, 2015; Cabello, Castillo, Rueda, & Fernández-Berrocal, 2016; Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007; Ruiz-Aranda et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2011; Fernández Berrocal y Cabello, 2021).

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en el artículo segundo que “el sistema educativo se orientará a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”. Se concluye que además de promover el desarrollo cognitivo del alumno, se debe de hacer énfasis en su desarrollo emocional, ya que este se considera de importancia en el desarrollo de su personalidad.

Todo esto ha dado lugar al desarrollo e implementación de programas de educación emocional y bienestar emocional. Para adentrarnos en la educación emocional, debemos comprender el concepto de inteligencia emocional. John Mayer y Peter Salovey la definen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el

pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

El presente programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica se desarrolla como respuesta a las necesidades detectadas en el centro interno privado “Unamuno”, situado en Málaga. La principal problemática persistente en el centro educativo es el bajo rendimiento académico generalizado y la regularidad de las conductas disruptivas en el alumnado, lo que da lugar a un clima escolar poco favorable. El objetivo general del programa es desarrollar la IE del grupo para cubrir las debilidades identificadas, mejorar el clima escolar y desarrollar las competencias emocionales de los alumnos. El programa aborda las tres áreas de intervención en las que se basa la Orientación educativa: la Acción Tutorial, la Atención a la Diversidad y la Orientación Académica y Profesional. Está dirigido al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del colegio interno privado “Unamuno” de Málaga, compuesto por 18 alumnos y adaptado a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) de un alumno del grupo.

3. Análisis del contexto.

Contextualización de las características del centro

El centro educativo en el que se llevará a cabo este Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica es el colegio Unamuno.

Se trata de un centro educativo interno, privado y laico ubicado en Málaga, fundado hace más de 45 años y considerado referente educativo en España. El centro ofrece Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato tanto en la modalidad de Ciencias y Tecnología como en la de Humanidades y Ciencias Sociales para alumnos de ambos sexos.

Su labor gira en torno a un modelo educativo basado en valores, dando lugar a una pedagogía que busca la formación integral y completa del alumno, tanto a nivel académico como personal, con el objetivo de conseguir un desarrollo del alumno como estudiante y, del mismo modo, como persona.

Es por ello por lo que el colegio se autodefine como un “centro de alto rendimiento formativo” cuya meta es recuperar, potenciar y mejorar el desarrollo humano y académico de los alumnos de una manera eficaz.

La capacidad total para el alumnado es de alrededor de unos 180 estudiantes, estando cubiertas 112 plazas en el presente curso. Existen aulas compuestas por grupos reducidos de entre 6 y 20 alumnos, habiendo conformadas en total 9 unidades, 1 línea hasta 3º de ESO y 2 líneas en 4º de ESO y en Bachillerato.

El horario del centro está totalmente estructurado: las clases son de 09:00 a 15:00 horas, tras las que comienza el almuerzo, con una duración de 30 minutos. Tras esto, comienzan las sesiones de estudio hasta las 18:45 horas. Éstas son grupales y supervisadas por educadores. En este mismo horario se dedica una hora a las clases de inglés, obligatorias, impartidas por un profesor de Cambridge. Se realiza un descanso de 15 minutos y comienzan las sesiones de deporte de 19:00 a 20:30 horas. De nuevo cuentan con 30 minutos para cenar y, finalmente, de 21:00 a 22:00 horas, disponen de una hora de tiempo libre supervisado en patio.

En el centro existen tres modalidades educativas distintas: aunque el 80-90% de los alumnos sean internos, también se ofrecen las modalidades semi-interna y externa.

Los alumnos internos, que, como vemos, son la gran mayoría, permanecen en las instalaciones de lunes a viernes y, si alcanzan los objetivos académicos y conductuales establecidos, se les permite regresar a sus hogares durante el fin de semana. Son sus tutores, profesores y educadores los responsables de validar la consecución de estos objetivos, que dependen, por un lado, del logro puramente académico evaluado por exámenes semanalmente y, por otro lado, se determina el comportamiento mostrado y el número de incidencias acumuladas.

En cuanto a los alumnos semi-internos, al finalizar el horario lectivo diario, estos deben cumplir un tiempo de estudio individual supervisado hasta las 19:00 horas. Por último y en una proporción reducida, se encuentran los alumnos externos, los cuales salen del centro a las 15:00 horas, tras finalizar el horario lectivo.

Situación geográfica del centro

El colegio Unamuno de Málaga se encuentra en la capital de la provincia homónima y está ubicado en el barrio de Miraflores Alto, en el distrito este de la ciudad. Se trata de una zona alejada del núcleo urbano, de un nivel socioeconómico medio-alto.

El centro educativo recibe alumnos de toda España, siendo la mayor parte de Andalucía y comunidades colindantes, así como de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. La cuota mensual del centro educativo oscila entre los 800 y 1.800 euros, dependiendo de la modalidad de escolarización en la que se encuentre el estudiante.

Contextualización, perfil del alumnado y problemática del centro

El perfil del alumnado ha sufrido un cambio en la última década. Antiguamente el centro educativo era conocido por recibir alumnos con graves problemas de conducta, generalmente adolescentes disruptivos o con trastornos conductuales que poseían un bajo rendimiento académico. Durante los últimos años este perfil se ha ido acotando, dando lugar en la actualidad a un alumnado que principalmente presenta un bajo rendimiento académico, habiéndose reducido el índice de conflictividad, aunque persistiendo en cierta medida.

Por lo tanto, la principal problemática persistente en el centro educativo es el bajo rendimiento académico generalizado y la regularidad de las conductas disruptivas en el alumnado, lo que da lugar a un clima escolar poco favorable.

Teniendo en cuenta que las clases están formadas por grupos reducidos con un máximo de 20 alumnos, en cada una de ellas podemos hallar varios que muestran conductas disruptivas y un alto porcentaje con TDAH diagnosticado, existiendo de media 1 ó 2 alumnos por clase. No se observan otro tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo entre los alumnos de este centro. Además, a pesar de lo reducido que es el número de alumnos, éste es muy variable por la frecuencia de expulsiones definitivas por mala conducta y la admisión de nuevos alumnos en cualquier momento del curso lectivo.

Para la admisión de los estudiantes se realizan entrevistas por el equipo psicopedagógico a familias y alumnos. Aunque la gran mayoría de los alumnos que precisan la incorporación en el centro son admitidos, el equipo de orientación se encarga de derivar a otros centros de la comunidad autónoma casos cuyas necesidades no pueden ser cubiertas adecuadamente en el centro, como, por ejemplo, al colegio San José de Campillos, en la misma provincia.

Aproximadamente un 80% de los alumnos son varones, la gran mayoría repetidores, y generalmente muestran un perfil caracterizado por una gran desmotivación y apatía por todo lo relacionado con los estudios. Proviene mayoritariamente de familias con un nivel socio-económico alto o desestructuradas con alto nivel adquisitivo, generalmente se tratan de adolescentes que provienen de una posición privilegiada y acostumbran a tener a su alcance todos sus necesidades y caprichos con facilidad, faceta frecuentemente observable en su conducta. En menor medida hay alumnos que provienen de familias de nivel socioeconómico medio que se encuentran realizando un esfuerzo o sacrificio por poder permitirse la estancia de sus hijos en el centro con el fin de que finalicen sus estudios obligatorios.

Entre las familias de los alumnos también se observa diversidad: algunos han optado por el centro como último recurso con el fin de que sus hijos finalicen sus estudios o mejoren su conducta, aunque por otro lado hay una minoría de alumnos cuyas familias se muestran ausentes y despreocupadas y eligen esta opción por su comodidad. Por último, hay alumnos huérfanos o hijos de personas cuyo trabajo no permite una atención óptima del menor, como pueden ser alumnos con familias dedicadas al narcotráfico, ocio nocturno o profesiones que exigen viajar de manera constante.

Normas y prohibiciones del centro

El colegio Unamuno cuenta con un reglamento que el alumnado debe seguir escrupulosamente. Entre las normas principales podemos encontrar las siguientes:

- Todos los alumnos deben asistir diariamente a clase y a las sesiones de estudio. En caso de enfermedad deben justificarlo a través del médico del centro educativo o de justificante escrito de su doctor externo.
- La puntualidad es una norma fundamental. Una vez comenzada la clase o cerrada la puerta de acceso al aula, ningún alumno entrará hasta el inicio de la siguiente sesión.
- El uso del teléfono móvil queda prohibido dentro del centro, siendo requisado a la entrada tras registrar los equipajes a la vuelta del fin de semana. Se entrega varias horas durante el fin de semana en el caso de permanecer en el centro para posibilitar el contacto con la familia.
- El uniforme es obligatorio para todo el alumnado. Debe estar limpio y en buen estado. No están permitidas las prendas ajenas al uniforme. No están permitidos los complementos, accesorios o elementos decorativos.
- No está permitido el uso de piercings, maquillaje llamativo o peinados estridentes.

Cualquier incumplimiento de las normas y del reglamento escolar puede suponer el registro de “incidencias” por parte del docente, tutor, jefe de estudios u orientador. Como veíamos, es en base a la acumulación de estas incidencias y el grado de logro de los objetivos académicos semanales por lo que se toma la decisión de permiso de salida durante el fin de semana para cada alumno.

Recursos humanos

La Estructura Organizativa del colegio Unamuno presenta el siguiente organigrama, siguiendo el Real Decreto 2568/1986, de 28 de noviembre, por el que se aprueba el

Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las Entidades Locales:

- Director General: es el máximo responsable en todo lo que se refiere a la Programación General, el presupuesto y la supervisión general del Centro. Aprueba el Proyecto de Centro y la Programación anual.
- Directora Pedagógica: es la responsable de dirigir y coordinar la acción educativa, sin perjuicio de las competencias propias del director del Colegio.
- Coordinadores de Etapa Secundaria y Bachillerato: coordinan todas las actividades académicas, de orientación y complementarias de alumnos y profesores.
- El Claustro de Profesores: es el órgano propio de participación de los profesores en el centro y está integrado por la totalidad de los profesores que prestan servicio en el mismo. El claustro es un órgano técnico-pedagógico en el seno del cual ha de ser planificada y evaluada toda la actividad educativa que se desarrolla en el centro. Está compuesto por 14 profesoras y profesores, siendo únicamente dos de ellos veteranos, ya que el resto del claustro fue sustituido tras la crisis del COVID-19, siendo el primer año de ejercicio docente en el centro para 10 de ellos. El claustro está compuesto mayoritariamente por profesores jóvenes, de entre 27 y 40 años.
- Jefes de Departamentos Didácticos: marcan las directrices de las materias afines a cada departamento.
- Profesores-tutores: estos son dirigidos por los coordinadores de etapa para la organización educativa y el control de la convivencia en el centro. En total hay 9 tutores.
- Departamento de Orientación: asume formalmente la tarea de impulsar y promover las actividades de orientación y atención a alumnos, profesores y familias. Está compuesto por los siguientes profesionales:
 - Orientadora educativa y coordinadora del departamento.
 - Especialista en Psicología Educativa y Mediación.
 - Especialista en Formación de habilidades sociales e Intervención infantil y adolescente.
 - Especialista en niños y adolescentes y Psicología Forense.

Además, el equipo de educadores se encarga de la parte más humana y personal del alumno, siendo ellos los que los acompañan fuera del horario lectivo en el resto de actividades que se realizan en el centro y los encargados de prestar atención al orden, las buenas formas, la limpieza y la presencia física. También cuentan con atención psicológica, en este caso opcional, ya que es la orientadora del centro la que propone a los alumnos y es decisión de los padres aceptar la derivación y costearla o por el contrario, prescindir de ella.

Recursos materiales

El colegio Unamuno cuenta con 40.000 metros cuadrados de superficie. Incorpora entre sus instalaciones residencia tanto masculina como femenina, con opciones de habitación individual, doble o triple y baños en su interior. Además de las aulas de cada grupo, cuenta con las siguientes instalaciones, espacios y servicios:

- 4 salas de estudios
- 6 aulas de reuniones y trabajo
- Aula de lectura
- Aula de música
- Salón de actos
- 3 salas de informática
- Biblioteca
- Cafetería
- Comedor
- Sala de juegos
- 2 pistas de pádel
- 2 Campos de fútbol
- 2 pistas de baloncesto
- 2 pistas de vóleybol
- Pista polideportiva
- Piscina exterior
- Sala de actividades dirigidas
- Sala de spinning
- Servicio médico
- Lavandería
- Transporte escolar

Cada aula está equipada con ordenador para el docente, proyector y pizarra digital. Los alumnos de ambas etapas educativas cuentan con tabletas escolares que se utilizan como soporte.

4. Fundamentación teórica.

Definición de orientación educativa

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 ha dado lugar a los enfoques teóricos en los que se basa la orientación educativa en España. González-Benito (2018) sistematizó los diversos modelos de orientación educativa mediante el análisis de la literatura de investigación existente en esta temática para servir de ayuda

a la hora de enfocar el tipo de intervención que los profesionales educativos pueden aplicar sobre su alumnado. Dicha Ley hace de la orientación educativa un derecho para el alumnado, por lo que no sólo deben tener acceso los alumnos que lo soliciten o aquellos con necesidades específicas de apoyo.

Martínez de Codes (1998) definió la orientación educativa como “el proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.” Se caracteriza asimismo por los principios de prevención, desarrollo e intervención social, cuyo fundamento es ayudar al sujeto partiendo de las distintas disciplinas. Se trata de un trabajo mano a mano entre agentes sociales y educativos. La orientación educativa es por tanto un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todos los individuos, que incide en la prevención y el desarrollo personal, social y de la carrera, donde se implican tutores, orientadores, profesores, familiares, profesionales y para profesionales (Boza et al., 2000). Las prácticas profesionales del psicólogo en el ámbito educativo han evolucionado desde la atención directa hacia formas indirectas, amplias, abiertas, y desde un modelo correctivo a uno preventivo tendiendo a intervenciones contextualizadas en la institución educativa. En consecuencia, se ha abandonado el enfoque terapéutico correctivo, tomando un marco de acción más amplio (Compagnucci, 2019).

Principios de la orientación educativa

Los principios tradicionales más extendidos en orientación educativa son el principio de prevención, principio de intervención social, principio de desarrollo y principio de fortalecimiento personal (González-Benito, 2018). A continuación, se definirá cada uno de ellos:

- Principio de prevención: “La orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y le impida superar crisis implícitas en el mismo. Igualmente se considera que el entorno, la comunidad y su acción va más allá del contexto escolar” (Hervás Avilés, 2006:77)
- Principio de desarrollo: para que esta evolución tenga lugar en su mayor grado, el alumnado estará acompañado y se le involucrará en un proyecto personal para su futuro (Martínez Clares, 2022). Este principio encuentra su base en el movimiento a favor de carrera (*Career Education*).

- Principio de intervención social: para llevar a cabo esta intervención, ha de verse el sujeto de manera holística, ya que la toma de sus decisiones está influenciada en gran medida por su ambiente y contexto. Ante la diversidad interindividual, se pueden modificar elementos del sistema, con el fin de servir de igual utilidad (Arboledas, 1996).
- Principio de fortalecimiento personal o *empowerment*: éste se define como el “proceso en el que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes o se encuentran marginados, llegan a conocer las dinámicas de poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir en los derechos de otras personas, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad” (McWriter, 1998). El activismo social recogido por este mismo autor es llevado a cabo en los centros por los profesionales de la orientación a través de su crítica, a la vez que toma el papel de agente social.

Concepto de Inteligencia emocional

En la actualidad, la investigación educativa ha sufrido una revolución como consecuencia de los avances en el conocimiento de las emociones durante las últimas tres décadas. Prueba de ello son las numerosas publicaciones sobre educación emocional en revistas de alto impacto científico. De hecho, Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014), publican el primer manual sobre las emociones en la educación. Los estudios preliminares sobre las emociones en el ámbito educativo describen como el éxito o fracaso de las tareas que realizaban los alumnos afectan a sus emociones. De igual forma la literatura científica muestra estudios sobre las emociones de los profesores en base a la consecución de objetivos durante las clases. Sin embargo, dicho manual describe cómo las emociones particulares de los individuos afectan a la relación entre profesores y alumnos. Este concepto se extiende mucho más allá de las emociones asociadas al logro. Los autores describen distintos tipos de emociones en el ámbito educativo: asociadas al logro, epistémicas, temáticas, sociales e incidentales. Las emociones del logro se clasifican en aquellas asociadas a la actividad (aprendizaje divertido o aburrido) o al resultado de dichas actividades (ansiedad, orgullo y vergüenza). Las emociones epistémicas son aquellas asociadas a las cualidades cognitivas de la información de la tarea y del procesamiento de dicha información. Un caso tipo es la incongruencia cognitiva que desencadena sorpresa y curiosidad. Las emociones también pueden desencadenarse por el contenido en sí del material didáctico (por ejemplo, aspectos políticos). Se trata de las emociones temáticas. Las emociones sociales son las provocadas por los entornos académicos en los que se desarrolla el aprendizaje.

El aprendizaje se construye socialmente. Las emociones incidentales son aquellas que pueden experimentar los estudiantes y los maestros en el aula debido a eventos fuera de la escuela, como el estrés y los problemas en la familia. Aunque estas emociones no se relacionan con actividades académicas, tienen el potencial de influir en el compromiso de los estudiantes y los maestros, como las preocupaciones sobre el divorcio de sus padres que un estudiante trae a el aula.

La educación emocional da inicio como respuesta educativa a diversas demandas que han ido surgiendo, como la falta de disciplina, falta de rendimiento académico, los problemas de conducta, la ansiedad, la agresividad, la depresión, la drogadicción, los trastornos emocionales o de alimentación entre otros (Álvarez et al.,2001). Según numerosos estudios algunos de estos problemas, además de la ideación suicida o las conductas disruptivas dan lugar a la mayoría de problemas de salud de los adolescentes (Bousoño et al., 2017; Merikangas et al., 2010; Sánchez, Pérez, Paino, y Fonseca-Pedrero, 2018).

“El analfabetismo emocional tiene efectos negativos sobre las personas y la sociedad” (Goleman,1995).La capacidad de gestionar y regular las propias emociones da lugar a mejores en los resultados académicos y laborales, mayor calidad de vida, mejora de la salud mental y satisfacción personal (Bisquerra, Pérez-González, & García, 2015; Cabello, Castillo, Rueda, & Fernández-Berrocal, 2016; Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007; Ruiz-Aranda et al., 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Fernández-Berrocal, 2011; Fernández Berrocal y Cabello, 2002).

Esto ha dado lugar al desarrollo e implementación de programas de educación emocional y bienestar emocional. Las actitudes y posturas radicales son adquiridas durante la infancia y la adolescencia debido a la configuración de creencias y convicciones, por lo que la etapa escolar se torna fundamental en el desarrollo de las personas.

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en el artículo segundo que “el sistema educativo se orientará a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”. Se concluye que además de promover el desarrollo cognitivo del alumno, se debe de hacer énfasis en su desarrollo emocional, ya que este se considera de importancia en el desarrollo de su personalidad.

Para adentrarnos en la educación emocional, debemos comprender el concepto de inteligencia emocional. John Mayer y Peter Salovey la definen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o

generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

Según Salovey, P (1990) la Inteligencia emocional está compuesta por cuatro competencias o dimensiones:

1. Percepción emocional: Se trata de la capacidad de distinguir las propias emociones y las de los demás, además de reconocer las emociones en estímulos como el arte o la música.
2. Facilitación emocional: Es la capacidad de generar las propias emociones y orientarlas al proceso de toma de decisiones o la capacidad de utilizar estas emociones para conseguir un objetivo. Da lugar a la automotivación.
3. Comprensión emocional: Es la capacidad para comprender las emociones, sus motivos y sus consecuencias, y la forma en la que estas pueden combinarse y transformarse.
4. Regulación emocional: Es la capacidad para regular y modular nuestras emociones y las de los demás.

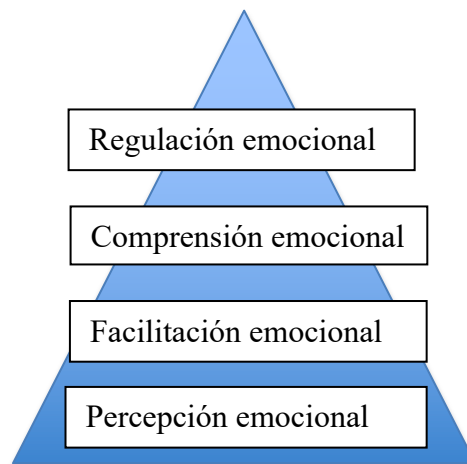


Figura 1.

Orden jerárquico según grado de dificultad de cada dimensión de la IE. Fuente: elaboración propia.

Dichas habilidades emocionales se presentan en mayor o menor grado de forma innata en los individuos; sin embargo, toman un carácter dinámico y pueden ser desarrolladas mediante la mediación educativa (Salovey, 1990).

Para evaluar y desarrollar la inteligencia emocional de individuo de debe atender a las cuatro ramas que la integran. Es decir, para considerar emocionalmente inteligente a

un individuo este debe haber desarrollado las cuatro competencias, solo el desarrollo de una de estas dimensiones no da lugar a una IE completa y desarrollada. Esto se visualiza en individuos habilidosos para percibir y expresar sus emociones, pero no son capaces de regularlas y comprenderlas (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2002; Fernández Berrocal y Cabello, 2021).

Cada dimensión aúna una serie de habilidades, hábitos y estrategias que puede influir favorablemente en el desarrollo personal, académico y social del alumnado con una orientación adecuada. Dicha orientación será mucho más efectiva si se ejerce durante la adolescencia temprana. (Brockert y Braun, 1997).

Beneficios de la Inteligencia emocional en adolescentes

La inteligencia emocional (IE) se considera fundamental para conseguir desarrollar un contexto escolar positivo, de hecho, los adolescentes con mayor IE presentan mejores habilidades para gestionar sus problemas emocionales, emplean un mayor número de estrategias de afrontamiento políticas y experimentan menos síntomas físicos, somatización, niveles de estrés y ansiedad, depresión e ideación suicida (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Martin, Ramalho y Morín, 2010). Una mayor IE se asocia además con mayor facilidad para establecer relaciones interpersonales positivas y tener más amigos. Sin embargo, los adolescentes con menor IE presentan habilidades interpersonales y sociales, lo cual puede inducir conductas de riesgo, y mayor posibilidad de consumo de drogas, tabaco y alcohol. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Serrano y Andreu, 2016). La violencia y las conductas agresivas entre adolescentes también se ven reducidas en adolescentes con mayores niveles de IE. Sin embargo, los niveles más bajos de IE muestran mayor desajuste en la escuela y actitud negativa hacia profesores y el colegio (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014). Según Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017), la convivencia escolar y en concreto las conductas de bullying, se ven condicionadas por el grado de IE, desarrollándose conductas cívicas y tolerantes en los compañeros que tienen mayor IE. Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) determinan que mayores niveles de competencias socioemocionales en los alumnos dan lugar a mayor cantidad de conductas prosociales, favoreciendo un mejor clima escolar.

Rendimiento académico e Inteligencia emocional

En esta línea, el rendimiento académico también se ha asociado positivamente a una mayor inteligencia emocional académica (Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014). Y (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014), Otros autores avalan esta teoría:

Gil Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Duran, Extremera, Rey, Fernández y Montalbán, 2006; Nasir y Masrur, 2010. Los estudios de Parker y cols. (2004a) mostraron que la IE se asocia con el rendimiento académico en secundaria. Los estudios de Sucaramona (2004) sugieren que la inteligencia emocional tiene un efecto directo en el desempeño de los estudiantes tailandeses de secundaria en la materia de inglés. Al Ali y Fatema (2009) encontraron correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico en estudiantes de secundaria de Kuwait. El estudio de Kohaut (2009), mostró correlaciones positivas entre el cociente total emocional, la escala de manejo de estrés y el desempeño académico en estudiantes de secundaria. Investigaciones realizadas por las Universidades de Murcia y Alicante, España y la Universidad de Minho, Portugal, determinan una correlación positiva significativa entre la IE y el rendimiento académico global en adolescentes de 11 y 12 años (Ferrando, *et al.*, 2010).

Vidal, Bell y Emery (2009), llevaron a cabo un estudio con adolescentes para investigar la relación que existe entre la IE y el progreso en diferentes materias de ciencia, concluyendo que la inteligencia emocional tiene un importante efecto sobre el aprendizaje.

Existen evidencias empíricas de la correlación existente entre la Inteligencia Emocional y las calificaciones académicas obtenidas en estudiantes adolescentes (Haines, Norris y Kashy, 1996; Ugrarriza y Pajares, 2005; Duran, *et al.* 2006; Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007). Además de los resultados que ejerce el desarrollo de la IE sobre el rendimiento académico tanto en estudiantes adolescentes como en estudiantes universitarios (Gil Olarte, *et al.* 2006; Legorreta y Mendoza, 2010; Nasir y Masrur, 2010).

Programas de Inteligencia Emocional existentes

A raíz de los resultados advertidos, se han desarrollado nuevos programas que abogan por el desarrollo socio-emocional de los jóvenes e incluso diversos países han fomentado propuestas para promover la IE entre sus estudiantes.

Uno de estos es el programa RULER del profesor Marc Brackett, llamado así por ser el acrónimo en inglés de *Recognizing, Understanding, Labelling, Expressing, and Regulating*: reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de las emociones. Éstas son las habilidades que intenta fomentar, basándose en el modelo de Salovey y Mayer.

Estando implementado en más de 2000 centros de Estados Unidos, RULER tiene el objetivo de incidir en diferentes aspectos del alumnado, como son el bienestar

emocional propio, el del aula en general y sin olvidar atañer los métodos de enseñanza y el rendimiento académico. Algo primordial de este programa es el estar enfocado a toda la comunidad educativa, y no únicamente a los niños y niñas.

En este mismo país, la organización CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) ha desarrollado otro programa, el *Social Emotional Learning* (SEL), el cual fue puesto en marcha por Goleman en el año 1995 con la meta de desarrollar el aprendizaje socioemocional desde un punto de vista práctico y así poder llevarlo a la vida cotidiana de los estudiantes.

En España también existen propuestas en este ámbito. El modelo GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) divide al alumnado en cinco bloques a los que liga diferentes habilidades emocionales a cada uno, teniendo en cuenta su gran diversidad (Bisquerra et al., 2015). La “Educación Responsable” de la Fundación Botín también busca objetivos similares (Repetto-Talavera & Pérez-González, 2007), así como INTEMO+ de Fernández Berrocal (Ruiz-Aranda et al., 2013; Cabello et al., 2016).

El programa INTEMO, del año 2013, y el citado INTEMO+, su complemento del 2016, fueron desarrollados por la Universidad de Málaga en materia de educación emocional, con resultados satisfactorios y válidos. Se compone de actividades para jóvenes de entre 12 y 18 años para la mejora de las habilidades de IE (Cabello et al., 2016), tanto las individuales como para con su entorno, enfocándose en las cuatro dimensiones del modelo teórico de Mayer y Salovey de 1997: percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional. Para ello, estos programas se dividen en doce sesiones divididas en cuatro fases, correspondientes a dichas ramas. Por su parte, el programa INTEMO+ consta dos sesiones transversales extra: un “periódico emocional” y un “guion de cine”, que acercan más al joven a sus circunstancias del día a día.

Los ejercicios de los programas INTEMO e INTEMO+ pueden realizarse en horario escolar o de refuerzo, con una duración de unos 55 minutos, y pueden abarcar no solo aspectos curriculares, sino también de otros contextos como el social o familiar.

INTEMO e INTEMO+ han probado mejoras mayores en los jóvenes: “menores niveles de depresión, ansiedad y afectividad negativa, menor atipicidad, somatización, estrés social y mayor autoestima” (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal, y Balluerka, 2012), además de una reducción en la agresividad con significativa medra en actitudes sociales y empatía (Castillo-Gualda, Cabello, Herrero, Rodríguez-Carvajal, y Fernández-Berrocal, 2018; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013).

Tanto es así que dichos programas han supuesto el cimiento de INTEMO-UR, implementado por la Universidad de La Rioja en 2019.

5. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica

5.1 Planificación

El presente Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica basado en Inteligencia Emocional aborda las tres áreas de intervención en las que se basa la Orientación educativa: la Acción Tutorial, la Atención a la Diversidad y la Orientación Académica y Profesional. El programa está enfocado al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria del colegio interno privado “Unamuno” de Málaga.

Específicamente este programa dará respuesta a los 18 alumnos del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo a un alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociadas a un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

5.1.1 Áreas de Intervención

El presente programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica abarca las diferentes áreas de intervención en las que se basa la Orientación educativa según recoge el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 16-11-2020). Las áreas de intervención que han sido desarrolladas son la acción tutorial, la atención a la diversidad y la orientación académica y profesional.

La orientación educativa en su totalidad y la acción tutorial específicamente, ejercen una función imprescindible de cara al currículum, proporcionando una individualización del aprendizaje según las necesidades, posibilidades, capacidades e intereses del alumno, dando lugar a una personalización de la educación y atención a las diferencias individuales con el fin de procurar el logro de los objetivos de etapa.

La acción tutorial se ejerce desde el aula y es el tutor del grupo quien se encargará de la aplicación del programa, seguimiento de los talleres implementados y del progreso o adaptación de los alumnos. El equipo de orientación se encarga de guiar y formar a los tutores en la aplicación de este programa de IE y asesorarlos durante su desarrollo, trabajando ambos en todo momento de forma cooperativa.

Según el artículo 11 de la Orden de 15 de enero de 2021 (BOJA 15/01/2021), por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se regulan determinados

aspectos de la atención a la diversidad, se define atención a la diversidad como “conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios” (BOJA 15/01/2021).

Tal y como recoge la misma orden, los principios en los que se sustenta la atención a la diversidad son los siguientes:

- a) La consideración y el respeto a la diferencia, así como la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.
- b) La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado
- c) La detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado que permita adoptar las medidas más adecuadas para garantizar su éxito escolar.
- d) La igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia, la promoción y titulación en la etapa.
- e) La equidad y excelencia como garantes de la calidad educativa e igualdad de oportunidades.

Para procurar que puedan tomar esta decisión con fundamento, debemos velar por proporcionarles la información necesaria y actualizada sobre las posibilidades educativas del que dispone el sistema educativo, las salidas laborales a las que llevan cada una de ellas y la realidad del mundo laboral.

Finalmente, el objetivo de la orientación académica y profesional es orientar al alumno en la toma de decisiones para dar forma a su proyecto de vida, procurando la toma de esa decisión con fundamento, poniendo a su alcance la información necesaria y actualizada sobre las posibilidades educativas del que dispone el sistema educativo y las salidas laborales a las que llevan cada una de ellas y la realidad del mundo laboral. El programa de IE en su totalidad tiene como fin el desarrollo de ciertas habilidades que son imprescindibles para ello. Desde el Departamento de Orientación se contribuye al Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) en coordinación con la Jefatura de Estudios y el Equipo Directivo. Este programa pretende favorecer el desarrollo personal, centrandose en mejorar las habilidades de inteligencia emocional, aprender a valorar las propias capacidades y fomentar la toma de decisiones autónoma, lo que se considera base para realizar una correcta elección académica o profesional y formar parte en un futuro del mercado laboral.

5.1.2 Recursos

Para llevar a cabo el presente Programa de Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica precisaremos de recursos que mayoritariamente podemos encontrar en el centro educativo:

- Recursos Humanos internos: tutor del primer curso, departamento orientación, equipo directivo y educadores.
- Recursos de carácter externo: contaremos con la colaboración de los profesionales e integrantes de la asociación Asociación A.M.A.N.D.A. (Asociación Malagueña de Adultos y Niños con Déficit de Atención con o sin Hiperactividad) y de la Asociación Tda-h Málaga (entidad privada sin ánimo de lucro cuyo fin es para cubrir las necesidades atencionales, sociales y asistenciales de afectados con TDAH .
- Recursos materiales y escolares: lápices, bolígrafos, rotuladores, pinturas de colores, papel, cartulina, pegatinas, pizarra, colchonetas...
- Recursos TIC y TAC: Ordenadores, tabletas escolares, pizarra digital, proyector, altavoz, plataforma “Kahoot”, plataforma “Canva”.

5.1.3 Formación a los agentes de intervención

Los agentes de intervención encargados de llevar a cabo el programa serán los siguientes:

- El orientador u orientadora: Su función es desarrollar, planificar, implementar y evaluar el presente Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica, formar a los tutores encargados de su aplicación y asesorarlos durante el desarrollo de este.
- Los tutores: se encargarán de la aplicación del programa , seguimiento de los talleres implementados y del progreso o adaptación de los alumnos.
- Miembros de Asociación A.M.A.N.D.A. Asociación Malagueña de Adultos y Niños con Déficit de Atención con o sin Hiperactividad: Profesionales de la asociación realizarán charlas de sensibilización y divulgación orientadas al alumnado.
- Miembros de la Asociación Tda-h Málaga: Integrantes de la asociación darán una charla sobre sus experiencias y repercusión del trastorno en la vida diaria y académica, haciendo énfasis en los aspectos positivos de esta.

Antes de comenzar la aplicación de cada una de las unidades de intervención del Programa de Orientación e Intervención Psicoeducativa basado en Inteligencia emocional, se convocará una reunión en la que el equipo orientación presentará a los

tutores implicados la unidad de intervención, dará nociones sobre el contenido y orientaciones para la metodología a utilizar.

Se convocarán en total tres reuniones de presentación y formación del programa que tendrán una duración de una hora y se convocarán durante la semana previa al comienzo de cada unidad de intervención.

5.2 Diseño del programa

Este programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica se desarrolla como respuesta a las necesidades detectadas en el centro. La principal problemática persistente en el centro educativo es el bajo rendimiento académico generalizado y la regularidad de las conductas disruptivas en el alumnado, lo que da lugar a un clima escolar poco favorable. El objetivo general del programa es desarrollar la IE del grupo para cubrir las debilidades identificadas.

5.2.1 Destinatarios

Los destinatarios de este programa de intervención psicodiagnóstica en Inteligencia Emocional son los 18 alumnos del 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria del colegio privado interno Unamuno, con una edad comprendida entre los 12 y 13 años, entre ellos dos alumnos repetidores de 14 años y un alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) asociadas a un trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

La aplicación del programa se torna fundamental en el primer curso de la Educación Secundaria por un lado porque la edad de los alumnos corresponde al principio de la adolescencia, y por otro lado porque se encuentran en el comienzo de una etapa educativa, lo que lo convierte en un momento clave para trabajar la Inteligencia emocional. Por otro lado, los alumnos de 1º de la ESO son nuevos ingresados que provienen de centros externos, por lo que es fundamental entrenar la gestión emocional para tratar de manera preventiva problemas de adaptación al nuevo régimen internado del centro y además favorecer la inclusión de todo el alumnado y específicamente, la del alumno con NEAE con TDAH.

5.2.2 Objetivos

Objetivos generales

- Mejorar el rendimiento académico del alumnado.
- Disminuir la incidencia de conductas disruptivas.

- Mejorar el clima escolar.

Objetivos de la educación emocional (Bisquerra, 2000):

- Promover el desarrollo integral del alumnado.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones del resto.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Desarrollar las habilidades de vida para el bienestar personal y social.

5.2.3 Competencias clave

De acuerdo con el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias clave son desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.

El siguiente programa centra principalmente sus objetivos en la competencia personal, social y de aprender a aprender y en la competencia en conciencia y expresión cultural, pero de manera global está orientado al desarrollo y refuerzo de las siguientes competencias:

- a) Competencia en comunicación lingüística
- d) Competencia digital
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender
- f) Competencia ciudadana
- g) Competencia emprendedora
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales

5.3 Unidades de actuación

5.3.1 Unidad de intervención de Acción Tutorial

La presente unidad de actuación está estructurada en tres Unidades Didácticas correspondientes a las distintas dimensiones de la IE. La primera Unidad Didáctica

corresponde a la conciencia emocional, concretamente a la expresión y percepción de emociones. La segunda Unidad Didáctica corresponde a la regulación emocional y la tercera a la facilitación emocional.

UNIDAD DIDÁCTICA 1: CONCIENCIA EMOCIONAL. EXPRESIÓN Y PERCEPCIÓN

Objetivos

- Aprender a expresar las emociones.
- Aprender a percibir y reconocer las emociones de los demás
- Aprender a diferenciar las emociones que sentimos.
- Aprender a identificar la emoción en estados físicos, sentimientos y pensamientos.
- Aprender a distinguir emoción, comportamiento y pensamiento

Objetivos específicos

- Aprender a distinguir emoción, comportamiento y pensamiento
- Reconocer e identificar los rasgos faciales y corporales propios de cada emoción básica o compleja.
- Concienciar de lo perceptibles que son las emociones.
- Diferenciar los síntomas fisiológicos, síntomas cognitivos (sentimientos) y síntomas motores de las emociones.
- Aprender a identificar las emociones a través de las sensaciones que nos producen
- Conocer las señales fisiológicas de las emociones.

Sesión 1

Introducción

Temporalización: 15 minutos

Se explica la habilidad a desarrollar y el objetivo de la unidad didáctica.

Se explica el concepto de emoción, las emociones básicas y las emociones complejas. Se introduce la importancia de la expresión y la percepción emocional adecuada.

Explicación de los que son los síntomas fisiológicos, síntomas cognitivos (sentimientos) y síntomas motores de las emociones. Explicar que las emociones se perciben en estados físicos, sentimientos y pensamientos.

“La inteligencia emocional es la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones que uno mismo tiene”.

De esta manera, conseguiremos tener un ritmo de vida equilibrado que facilite las relaciones con los demás, y enfocarnos en las metas y los objetivos sin riesgos de abandonarlos por crisis momentáneas.

La idea de controlar nuestra inteligencia emocional no es alterar nuestra capacidad de generación de emociones, sino la reacción ante ellas, que muchas veces tiene igual o más impacto en la vida cotidiana que la emoción en sí. De esta forma, no es que suframos menos sensaciones negativas y más positivas, sino que seremos capaces de darle la importancia en su justa medida a cada una de ellas.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples, H. Gardner reconoce que la brillantez académica no lo es todo, sino que el desarrollo de las competencias emocionales puede suponer hasta un 80% en el éxito de las personas.

Actividad 1: Tu cuerpo también habla

Temporalización: 40 minutos

A cada alumno se le entregará una tarjeta con el nombre de una emoción básica (alegría, tristeza, miedo, ira, asco o sorpresa) sin que puedan verla el resto de los compañeros. Los alumnos deberán ponerse de pie y representar mediante gestos y en silencio la emoción que le corresponde. Las tarjetas estarán repetidas y los alumnos deberán adivinar y reconocer qué compañero tiene su misma emoción. A continuación, una vez formadas las parejas o grupos por emociones, el resto de compañeros que tienen otras distintas, deberán expresar qué emoción creen que tienen sus compañeros.

Puesta en común

Una vez los alumnos hayan encontrado a sus compañeros de emoción y el resto de la clase haya adivinado qué emoción es la que representan, planteamos una serie de preguntas a grupo:

- ¿Qué emoción habéis representado? ¿Te ha sido difícil representarla?
- ¿Os ha sido difícil encontrar al compañero que expresaba la misma emoción?
- ¿Cómo te sientes cuando experimentas esa emoción? Dame un ejemplo de una situación en la que la hayas sentido.

Planteamos otra serie de preguntas a todo el grupo:

- ¿Para qué crees que sirve percibir correctamente las emociones de los demás? ¿Es importante?
- ¿Es fácil equivocarse interpretando las emociones de los demás? ¿Te ha pasado alguna vez?
- ¿Crees que se te da bien entender las emociones que sienten los demás? ¿Y expresar las tuyas propias?

Sesión 2

Actividad 2: ¿Qué les pasa?

Temporalización: 30 minutos

Se formarán grupos de 3 alumnos y se realizará un concurso mediante la plataforma Kahoot. Los alumnos deberán utilizar sus tabletas escolares.

El cuestionario de Kahoot estará compuesto por 15 escenas de películas o fotografías, cada una de ellas estará representando la interacción de varios personajes. Se darán 4 opciones para decidir qué emoción está sintiendo el personaje. Entre el grupo deberían ponerse de acuerdo para escoger una de las opciones. El grupo que más opciones acierte y de manera más rápida lo haga será el ganador.

Reflexión individual

De manera más pausada, se vuelven a proyectar las mismas escenas de películas en las que los personajes muestran alguna emoción. Serán escenas cortas de varios segundos que no contextualicen la situación, simplemente, se mostrará la emoción de los personajes.

Los alumnos deben apuntar en una tabla como la siguiente qué emoción piensan que está sintiendo el personaje, qué es lo que pueden estar pensando y qué comportamiento relacionado con la emoción están mostrando.

- Cuenta la historia que te imaginas, ¿Qué le ha podido pasar al personaje?
- ¿Qué emoción está sintiendo el personaje?
- ¿Qué crees que está pensando?
- ¿Qué comportamiento muestra?

Rellena la siguiente tabla:

	Emoción	Pensamiento	Comportamiento
Escena 1			
Escena 2			
Escena 3			
Escena 4			
Escena 5			

Puesta en común

Se hace una puesta en común con las diferentes historias que han inventado los alumnos para las escenas proyectadas en clase. Se hace hincapié en las diferencias entre emoción, pensamiento y comportamiento y en las clasificaciones que han hecho respecto a las escenas.

Actividad 3: Las emociones están por todas partes

Temporalización: 30 minutos

Se formarán parejas y a cada una se le proporcionará una tarjeta con una emoción básica (alegría, tristeza, miedo, ira, asco o sorpresa) o compleja (vergüenza, culpa, aburrimiento, celo o agobio) sin que lo vean el resto de compañeros.

Cada pareja deberá encontrar la manera de expresar esta emoción a través del arte. Deberán crear un dibujo o grafiti, encontrar una canción, crear un baile o buscar un cuadro conocido que exprese la emoción que les ha tocado.

Tras terminar, presentarán su obra al resto de la clase sin revelar de qué emoción se trata. El resto de grupos, deberán averiguar qué emoción transmite la obra de sus compañeros.

Antes de revelar la emoción representada, se hará una ronda en la que el resto de parejas de clase deberán averiguar de qué emoción creen que se trata.

Puesta en común

- ¿Ha sido difícil reconocer las emociones en las obras que habéis visto? ¿Cuál ha sido la emoción más difícil de reconocer?
- ¿Ha sido difícil encontrar la manera de expresarlas? ¿Cuál ha sido la emoción más difícil de expresar?
- ¿Crees que los artistas suelen volcar sus emociones en sus obras de arte?
- ¿Qué otras maneras de expresar lo que sentís se os ocurren?

Sesión 3

Actividad 4: Tantas sensaciones como emociones

Temporalización: 45 minutos

En la pizarra de la clase se proyectarán un listado de emociones diferentes:

Vergüenza, culpa, placer, felicidad, orgullo, satisfacción, entusiasmo, ironía, arrepentimiento, admiración, frustración, aburrimiento, tristeza, compasión, tranquilidad, decepción, abandono, soledad, asco, entusiasmo, asombro, confusión, agobio, preocupación, rechazo, celos, resentimiento, ira, dolor, odio, decepción, desesperación, melancolía, indiferencia, agradecimiento, optimismo, compasión, rabia, desesperanza.
--

Los alumnos pensarán individualmente cuál de ellas describe mejor la manera en la que se sienten en ese momento y apuntarla en un papel.

A continuación, responderán individualmente a las siguientes preguntas:

- De todas las emociones que hemos visto ¿Cuales has sentido alguna vez?
- Clasifícalas en emociones que te hacen sentir bien y emociones que te hacen sentir mal.

Emociones que me hacen sentir bien	Emocione que me hacen sentir mal

Ahora escoge una emoción que te transporte a un recuerdo claro de una situación en la que la sentiste. Recuerda la situación y cada detalle de ella. A continuación, rellena la siguiente tabla como en los ejemplos.

Emoción	¿Cuándo la sentiste? ¿Qué pasó?	¿Cómo supiste reconocer la emoción que estabas teniendo? ¿Qué sensaciones pasaban por tu cuerpo?
Ej. Enfado	Ej. Mi hermano me insultó porque cogí su camiseta y acabamos peleándonos.	<ul style="list-style-type: none"> - Quería gritar - Me latía rápido el corazón - Apretaba los dientes

Puesta en común

Una vez los alumnos hayan reflexionado sobre la emoción escogida, deberán compartir con el resto de la clase las sensaciones que le hicieron reconocer esa emoción.

Actividad 5: Le pongo nombre a mis emociones

Temporalización: 30 minutos

Termina las siguientes frases:

- Se me aceleran los latidos del corazón cuando...
- Me muerdo las uñas cuando...
- Me tiemblan las manos o las piernas cuando...
- Se me pone la piel de gallina cuando...
- Arrugo la frente cuando...
- Me pongo rojo cuando...
- Me sudan las manos cuando...
- Aprieto los dientes cuando...
- Se me revuelve la tripa cuando...
- Agacho la cabeza cuando...
- Abro mucho los ojos cuando...
- Se me acelera la respiración cuando...
- Muevo mucho las piernas cuando...
- Siento calor o rubor en la cara...
- Me rasco una parte de mi cuerpo...
- Me trabo hablando cuando...

Puesta en común

Una vez los alumnos hayan reflexionado sobre la emoción escogida, compartirán con el resto de los compañeros sus reflexiones sobre las sensaciones que les hacen reconocer cada emoción.

Compartirán otras sensaciones o síntomas fisiológicos que se les hayan ocurrido que pueden producir las emociones que sienten.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: REGULACIÓN EMOCIONAL

Objetivos

- Concienciar de la influencia que producen las emociones sobre el comportamiento y viceversa.
- Aprender que las emociones y el comportamiento pueden controlarse a través del pensamiento.
- Aprender a aplicar la reestructuración cognitiva.
- Aprender técnicas de regulación emocional y técnicas de relajación.

Sesión 1

Introducción

Temporalización: 10 minutos

Las emociones dan forma a nuestro comportamiento sin que muchas veces nos demos cuenta. Nos llevan a actuar, comportarnos o responder ante situaciones de una manera u otra. No respondemos de la misma manera cuando estamos relajados, felices y emocionados que cuando estamos enfadados, tristes o agobiados, aunque estemos en la misma situación.

Muchos de los problemas que tenemos en nuestro día a día se deben a que actuamos de acuerdo a la emoción que sentimos en ese momento sin darnos cuenta. Por lo tanto, gran parte de los conflictos de nuestros días se deben a que no sabemos regular nuestras emociones, pudiendo tener consecuencias negativas tanto para nosotros mismos como para otras personas. Una mala contestación, un mal gesto, un impulso que nos hace actuar repentinamente, el hecho de no comprender los sentimientos de otros o ignorar lo que nos dice o hace la otra persona. Aprender a regular estas reacciones es muy importante para evitar conflictos, para no hacer daño a otros sin quererlo o que otros puedan hacérselo a nosotros por nuestra manera de actuar.

Regular y gestionar las emociones no significa suprimir y anular lo que sentimos, sino aprender a manejarlas de manera adecuada y adaptarlas a la situación en la que nos encontramos.

Las emociones que sentimos se expresan en todo nuestro cuerpo, en las expresiones de la cara y en las del cuerpo, en las sensaciones que sentimos, en los latidos de nuestro corazón, en los pensamientos que tenemos, y por supuesto en nuestro comportamiento.

Es importante que sepamos diferenciar la parte cognitiva (lo que pensamos), la parte motora (lo que hacemos), y la parte fisiológica (lo que pasa con nuestro cuerpo) para que sepamos identificar qué emoción sentimos y la podamos regular.

Actividad 1: No me enfado, me da coraje

Temporalización: 15 minutos

Piensa en tu comportamiento habitual y responde a estas preguntas:

- Recuerda diferentes situaciones en las que te hayas enfadado alguna vez

- ¿Qué tipo de situaciones te enfadan normalmente? ¿Qué cosas hacen que te enfades?
- ¿Qué es lo que no aceptas de tu madre o de tu padre? ¿Qué es lo que te enfada de ellos?
- ¿Qué es lo que no aceptas últimamente de la actitud de tus profesores? ¿Qué cosas dicen o hacen que te enfaden?
- Cuando alguien me dice algo para mejorar mi comportamiento, rendimiento o actitud ¿Cómo suelo reaccionar? ¿Cómo respondo? ¿Qué pienso?
- Intenta recordar alguna situación en la que, tras haber estado enfadado con alguien, habéis podido solucionarlo ¿Qué ha provocado ese cambio: la emoción, ¿el comportamiento o el pensamiento?

Actividad 2: ¿Qué habría pasado si...?

Temporalización: 20 minutos

Se agrupan por parejas

Seguramente mientras hacéis la anterior actividad os habréis acordado de distintas situaciones que habéis vivido que os han despertado emociones negativas. Poneos de dos en dos, compartid alguna de las situaciones sobre las que habéis estado reflexionando. Después de compartir vuestras experiencias, debéis escoger una de esas situaciones. Debe ser una situación en la que hayáis sentido emociones negativas y os generó algún conflicto o malentendido (una pelea, una discusión o simplemente un enfado por una de las partes). A continuación, entre los dos, tenéis que rellenar el siguiente cuadro:

<u>Hecho</u> ¿Qué fue lo que pasó?	
<u>Emoción</u> ¿Qué sentiste?	
<u>Comportamiento</u> ¿Qué hiciste?	
<u>¿Fue adecuado o inadecuado?</u>	

<p><u>Nueva estrategia</u> ¿Qué crees que podrías haber hecho en esa situación?</p>	
--	--

Actividad 3: Chuleta de buenas estrategias

Temporalización: 20 minutos

Siguiendo la línea de la actividad anterior, se realiza una puesta en común y debate grupal sobre lo trabajado.

Las parejas formadas en la clase compartirán las situaciones sobre las que han estado trabajando, siendo críticos ante la clase y confesando si creen que reaccionaron de manera correcta o no, qué fue lo que hicieron y qué otras alternativas creen que podían haber hecho en esa situación. El resto de compañeros podrán proponer otras estrategias que creen que podrían haber servido al compañero implicado para haber evitado o suavizado el conflicto.

Se recogerán todas las estrategias de regulación o alternativas de comportamiento que hayan propuesto los alumnos y las escribirán en una “chuleta de estrategias”, una gran cartulina que se pegará en el mural de la clase.

Se leerán todas las estrategias propuestas una vez que estén escritas dando de nuevo la oportunidad de intervenir a los alumnos para explicarlas, justificarlas o proponer otras nuevas.

Sesión 2

Técnicas de regulación emocional

Introducción

Temporalización: 10 Minutos

Rememoraremos la actividad realizada en la última sesión. Reflexionamos sobre la “chuleta de buenas estrategias” que está colgada en el mural de la clase y sobre todas las estrategias de regulación emocional o alternativas de comportamiento que propusieron los alumnos.

Tras esto, el profesor o profesora propondrá otras estrategias conocidas:

Representación de la situación, contar hasta 10, olvidar el tiempo, meditación, relajación, imaginar paisajes, hacer ejercicio físico

Técnica de regulación: cuento de la tortuga

Temporalización: 5 minutos

El tutor relata un breve cuento a los alumnos para poner en práctica una sencilla técnica de regulación emocional.

“Erase una tortuga que cada vez que se enfadaba pataleaba, gritaba, pegaba e insultaba. Al final siempre acababa peor de lo que estaba al principio, ya que se metía en peleas, la regañaban, la castigaban.

Un día se encontró con una tortuga mayor y sabia y esta le explicó que tenía que seguir 3 pasos:

1. Párate
2. Mete tu cabeza dentro del caparazón y respira durante 10 segundos
3. Actúa, seguro que reaccionas de manera diferente.”

Técnica de relajación: Meditación guiada

Temporalización: 30 minutos

Para realizar este ejercicio saldremos al patio, los alumnos se tumbarán sobre colchonetas en el césped del campo de fútbol y seguirán las instrucciones que les irá dando su tutor. Seleccionaremos música relajante acorde al momento. Tras esto, empezaremos a guiar la meditación:

“Sentado en tu silla, cierra los ojos y piensa en una situación real que te haya ocurrido a ti, una situación que te haya sacado de quicio, que te haya hecho sentir emociones como el enfado, la ira, la frustración... y que haya acarreado consecuencias negativas”.

1. *Te invito a que respires profundamente un par de veces, cierra los ojos y ponte en una postura que te resulte cómoda.*
2. *Dedica este preciso instante para imaginarte a ti misma/o más tranquila/o, pacífica/o y concentrada/o.*
3. *Permite que tu mente evoque imágenes de cómo te sentirías si estuvieras calmado. ¿Qué verías/ escucharías/sentirías?*
4. *Así como te estás sintiendo ahora, puedes sentirte así en tu día a día, quédate un poquito más en este estado de calma.*

5. *Ahora ya empiezas a entender que realmente puede ser así de fácil crear un poco más de paz y calma en tu vida, la calma también puede estar presente en tu vida cotidiana.*
6. *Para finalizar, te invito a que hagas un par de respiraciones profundas y, poco a poco, abre los ojos y empieza a tomar conciencia del momento presente, mira lo que te rodea (sonidos, olores, colores). ¿Cómo te sientes ahora?*

Puesta en común:

Una vez finalizada la meditación dejaremos que pasen unos minutos y guiaremos una reflexión grupal mediante las siguientes preguntas:

- ¿Ha sido complicado seguir la actividad propuesta o has sido capaz de finalizarla sin problema?
- ¿Ha sido sencillo? ¿Has tenido sensaciones agradables o desagradables?
- ¿Has podido disfrutar de la relajación?
- ¿Qué emociones han pasado por tu cuerpo cuando has recordado eso que te “saca de quicio”?
- ¿Las emociones que se han creado han sido enfado o ira?
- ¿Has notado algún síntoma de ese enfado reflejarse en tu cuerpo mediante sensaciones?
- Cuando has finalizado la relajación, ¿seguías sintiendo las mismas emociones?
- ¿Qué sensaciones son las que han quedado en tu cuerpo tras finalizar el ejercicio?
- ¿Has sentido como tu cuerpo o tus músculos se han ido relajando?
- ¿Has sentido mayor tranquilidad cuando has vuelto a abrir los ojos?

Técnica de relajación: Respiración diafragmática

Temporalización: 15 minutos

Introducción

La respiración diafragmática permite corregir de forma consciente los errores que habitualmente cometemos al respirar”.

En nuestra vida cotidiana no es extraño que respiremos de forma poco correcta, realizamos una respiración superficial que no oxigena lo suficiente la sangre y tampoco la purifica.

La respiración más eficiente es la respiración diafragmática, para oxigenar mejor los pulmones y reducir los síntomas fisiológicos de los que hemos trabajado en otras sesiones.

Tras explicar el funcionamiento de esta respiración, el tutor comienza a dar instrucciones a los alumnos:

1. *Acuéstese boca arriba o siéntate en una silla apoyado.*
2. *Coloque una o ambas manos sobre el abdomen.*
3. *Respira lenta y profundamente por la nariz. El abdomen se le debe levantar, pero la parte superior del pecho debe permanecer inmóvil y relajada.*
4. *Exhala lentamente por la boca con los labios fruncidos (como cuando sopla velas). A medida que sale el aire, empuja lenta y suavemente el abdomen hacia la columna.*
5. *Repite el movimiento 5 veces.*

UNIDAD DIDÁCTICA 3 - Facilitación emocional

Objetivos

- Aprender cómo las emociones afectan a nuestros pensamientos
- Aprender cómo nuestros estados de ánimo nos ayudan a tomar decisiones
- Conocer la influencia de las emociones, en nuestra memoria, en los recuerdos recuperados.
- Aprender a reconocer cómo las emociones influyen en la atención que prestamos a lo que sucede a nuestro alrededor.

Objetivos específicos

- Entender e interpretar las emociones como facilitadores de pensamiento y acción, en lugar de como obstáculo, y entender que podemos utilizarlas a nuestro favor si aprendemos a manejarlas.
- Conocer el papel fundamental que tienen las emociones para facilitar que llevemos a cabo determinadas tareas, es decir, sus funciones básicas.
- Aprender a reconocer la influencia de las emociones sobre nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos diarios.
- Conocer cómo las emociones influyen en la forma en que interpretamos, enjuicamos los hechos, o en la toma de decisiones que llevamos a cabo.
- Aprender a reconocer la influencia de las emociones sobre nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos diarios.
- Entender que las emociones negativas limitan nuestras posibilidades para encontrar soluciones creativas a las situaciones cotidianas.
- Identificar cómo las sensaciones nos provocan emociones.

Sesión 1

Actividad 1: Recuerdos emocionados

Temporalización: 30 minutos

Antes de comenzar el taller se avisa al grupo de que escucharán dos canciones distintas a las que deberán estar atentos. No se avisa de que la primera canción será triste y melancólica y la segunda animada y alegre. Al finalizar cada una de las canciones, deberán escribir sobre un papel una situación o un suceso vivido que haya sido relevante en su vida.

Puesta en común

Los alumnos leerán por orden sus historias en voz alta. A continuación, se guiará una reflexión con las siguientes preguntas:

- ¿Cuál se los dos acontecimientos que habéis escrito ha sido más sencillo de recordar?
- ¿Pensáis que tiene algo que ver la canción que habéis escuchado con el suceso que os ha venido a la cabeza?
- ¿Creéis que el sentimiento que tenéis puede influir en lo que pensáis en ese momento?
- ¿Pensáis que la forma en la que os estabais sintiendo tuvo alguna influencia sobre como percibiste lo que pasó en las situaciones que habéis recordado?

Orientaciones

Intentar escoger canciones actuales que los alumnos puedan conocer para que les pueda evocar recuerdos que tengan asociados.

Actividad 2: Cada emoción con su situación

Temporalización: 30 minutos

Se forman pequeños grupos (3-4 personas). Cada grupo tiene emparejar las actividades propuestas con emociones, deben conseguir asociar la emoción que crea que es más útil para desempeñar de la mejor manera cada actividad.

SITUACIONES → EMOCIONES que facilitan su ejecución

Durante el recreo te comentan que un examen que creías que te salió muy bien está suspenso y decides hablar con el profesor para asegurarte de que es así	Sorpresa
Tienes que convencer al resto de la clase de que pongan de su parte para organizar la fiesta fin de curso	Alegría

Conseguir que los compañeros de tu equipo de fútbol lo den todo para remontar un partido que os están ganando en el primer tiempo	Enfado
Tu compañero quiere coger la moto de su padre sin casco y sin saber conducir y tú quieres impedirlo	Temor/miedo.
Te vas a estudiar a otro país y quieres escribir una carta despidiéndote de tu familia	Tristeza/melancolía.
Tienes que hacer un examen importante	Tensión/ Estrés

Puesta en común

Los miembros de cada grupo deben ponerse de acuerdo en las respuestas y a continuación, exponer al resto del grupo por orden las emociones que han asociado con cada situación y los motivos por los que han tomado esa decisión, explicando las funciones que puede tener cada emoción en ese momento. Para exponer sus ideas se deberán guiar con las siguientes preguntas:

- ¿Que motivos habéis encontrado para hacer las asociaciones?
- ¿Qué función crees que tienen esas emociones para las situaciones expuestas?
- ¿Qué ejemplo os ha sido más complicado de relacionar? ¿Por qué?
- ¿Crees que las emociones tienen una función independientemente de que sean más o menos agradables?

Sesión 2

Actividad 3: Piensas lo que sientes

Temporalización: 60 minutos

Para comenzar se llevará a cabo la dinámica de la “brújula emocional”. Los alumnos formarán un círculo de pie y el círculo se dividirá por la mitad con una línea imaginaria. Se les propone reflexionar durante unos minutos sobre el día de hoy y sobre sus sensaciones generales, los alumnos deben identificar si en el momento actual prevalecen las emociones negativas o positivas, independientemente de la intensidad y el grado. A continuación, los participantes deben situarse en uno de los lados de la brújula: emociones negativas a un lado de la línea y emociones positivas al otro lado de la línea.

A los alumnos situados en el lado de las emociones positivas les damos tarjetas con chistes cortos impresos, y a los situados en el lado de las emociones negativas les damos impresos de artículos tristes o impactantes o les proyectamos vídeos o escenas de películas tristes. La finalidad es intensificar su emoción inicial.

A continuación, se proyectará una imagen del Test de Rorschach y los alumnos deberán escribir individualmente en papel lo que creen que puede ser la imagen.



Figura 2.

Lámina del test de Rorschach (1921). Fuente: Elaboración propia.

Dividimos la pizarra en dos partes y escribimos las respuestas aportadas por cada miembro del grupo, positivo-negativo, en su caso.

Lo más probable es que el grupo identificado con las emociones positivas dé lugar mayor número de respuestas y interprete la imagen con objetos o situaciones más alegres o positivas, hecho que se explica con la facilitación de la creatividad y la apertura mental a la que da lugar experimental emociones positivas.

Se explicará la manera en la que las emociones positivas facilitan la percepción positiva de la realidad y como las emociones negativas facilitan una percepción negativa.

Puesta en común

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Ha influido la emoción en los resultados? ¿Qué grupo ha sido más creativo?
- ¿Podéis dar ejemplos de vuestro día a día en el que os hayáis sentido bloqueados o, por el contrario, hayáis experimentado fluidez con una tarea? ¿Tenía que ver con la emoción?

5.3.2 Unidad de Intervención de Atención a la Diversidad

La educación integral comprende cada una de las dimensiones de una persona: la intelectual, la física, la social y la emocional y afectiva y la moral. Cada una de estas

dimensiones tienen que tenerse en cuenta en la labor educativa y la orientación es justamente la que convierte la labor didáctica alzándola a la categoría de educación. La presente Unidad de Intervención del programa se establece con el fin de cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos y específicamente a los que cuenten con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En este caso el objetivo es dar respuesta a las necesidades o dificultades que pueden presentar los alumnos con TDAH del centro y específicamente con el alumno que forma parte del grupo clase con el que trabajamos. Estos alumnos pueden mostrar debilidades especialmente en la identificación de las emociones propias y ajenas, control de emociones e impulsos, dificultades en las relaciones sociales e inclusión en el grupo de iguales. Las dificultades que presentan los alumnos con TDAH en el área social se deben a la dificultad para identificar sus propias emociones y las emociones de los demás.

Los niños y niñas con TDAH presentan dificultades a la hora de percibir señales sociales, lo que les impide anticiparse a las consecuencias que estas tendrán en uno mismo y en los demás, lo que provoca rechazo social, aislamiento y soledad. Por otro lado, durante la adolescencia la falta de IE puede dar lugar a comportamientos agresivos y conductas delincuentes (Abad y Jiménez, 2015).

Según Barkley (2011), muchas de las funciones ejecutivas afectadas en el TDAH (memoria verbal y de trabajo, control de la motivación o el estado de alerta) son factores que influyen en las dificultades a nivel emocional, produciendo dificultad para adecuar la conducta y el comportamiento a la situación y al contexto social, problemas de autocontrol, falta de habilidad para la resolución de conflictos e impulsividad a la hora de expresar emociones.

Por otro lado, se ha constatado que hay una disfunción neurológica que da lugar a una marcada dificultad para reconocer y percibir emociones negativas. Además, es destacable para este programa la evidencia empírica que muestra las dificultades en la autopercepción de los niños con TDAH, que da lugar generalmente a la sobreestimación de sus propias capacidades y a la dificultad en la interpretación de la aceptación o el rechazo social (López et al., 2010).

Los síntomas característicos como la falta de atención y la impulsividad influyen sobre estas dificultades en el ámbito emocional, aunque no son justificables exclusivamente por las disfunciones cognitivas (Abad y Jiménez, 2015).

Por ello, a la hora de plantear un programa de desarrollo de la inteligencia emocional, es importante tener en cuenta aquellas dificultades que presentan los niños y niñas para garantizar eficacia y un buen desarrollo del proceso de aprendizaje.

Este programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica en Inteligencia Emocional dará respuesta a las necesidades de un alumno con TDAH. Los talleres desarrollados y las actividades propuestas en el programa en su conjunto están adaptadas a las necesidades del alumno con TDAH, tanto la unidad dedicada a la acción tutorial como la unidad dedicada a la orientación académica y profesional, además de la unidad específica de atención a la diversidad.

Para el desarrollo y creación del presente programa y para la aplicación de las tres unidades de intervención se aplican estrategias didácticas inclusivas destinadas a potenciar la atención, la autorregulación, la motivación y las emociones del alumno con TDAH. Además, esta unidad de intervención incluye entre sus talleres la formación de los tutores encargados de ejecutar el programa y el resto de profesorado del centro en la aplicación de estas estrategias didácticas. La aplicación de estas tiene como fin procurar la inclusión del alumno y posibilitar el desarrollo del programa de manera inclusiva con la misma metodología para todo el grupo.

Por otro lado, al cubrir los objetivos correspondientes a las dificultades que pueden presentar estos alumnos en la identificación de emociones y su control durante la unidad de intervención de acción tutorial, la presente unidad de intervención de atención a la diversidad se centra en trabajar la inclusión del alumno en el grupo de iguales y la dificultad presentada en el área social. En esta unidad se desarrollan talleres para concienciar y sensibilizar acerca del TDAH, trabajar en equipo, potenciar la empatía, desarrollar conductas de respeto, aceptación y tolerancia y mejorar la autoestima del alumno.

Objetivos

- Fomentar el trabajo en equipo
- Fomentar la inclusión dentro del aula.
- Trabajar la empatía
- Comprender los sentimientos de otra persona cuando está aislada.
- Crear un clima de confianza y tolerancia dentro del grupo clase.
- Desarrollar conductas de respeto, aceptación y tolerancia.
- Mejorar la autoestima de los niños con TDAH y Trastornos Asociados.
- Desarrollar estrategias de comportamiento ante situaciones habituales en los niños con TDAH.

Sesión 1
Reunión formativa

Taller de Estrategias didácticas Inclusivas

Temporalización: 60 minutos

Destinatarios: Profesores y tutores del centro educativo Unamuno.

Este taller está contemplado en las reuniones de presentación y formación del programa que se convocarán durante la semana previa al comienzo de cada unidad de intervención. Específicamente este taller se impartirá durante la primera reunión que será convocada la semana anterior al comienzo de la primera Unidad de Intervención, correspondiente a la Unidad de Atención a la Diversidad del Programa de Orientación e Intervención Psicoeducativa.

Se convocará una reunión en la que el equipo orientación presentará brevemente a los tutores implicados la unidad de intervención y dará nociones sobre el contenido. A continuación, se realizará una formación en estrategias didácticas inclusivas orientadas a alumnos con TDAH, a la que asistirán además de los tutores implicados el resto de profesores del centro educativo Unamuno.

Se tratan de estrategias para potenciar la atención, la autorregulación, la motivación y la conciencia emocional de los alumnos con TDAH que puedan presentar ciertas debilidades en estas áreas, con la finalidad de que pueda desarrollar el programa de forma inclusiva y de la misma manera que sus compañeros de clase. Estas mismas estrategias se han seguido para el desarrollo y creación del programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica en Inteligencia Emocional en su conjunto.

Tabla 1.

Estrategias didácticas Inclusivas orientadas a alumnos con TDAH

<p><u>Estrategias didácticas inclusivas para potenciar la atención de los alumnos con TDAH</u></p> <p>Tendencia a la dispersión</p> <ul style="list-style-type: none">- Posicionarse próximo al alumno para transmitir y explicar la labor a realizar- Fomentar el contacto visual

- Formular preguntas asiduamente mientras se explican las actividades para asegurar la comprensión de estas
- Reforzar positivamente al alumno con asiduidad
- Dar constante retroalimentación a las respuestas o preguntas del alumno
- Solicitar que repita las instrucciones dadas
- Proporcionar señales verbales o de otro tipo que lo impulsen a reflexionar sobre sus comportamientos de falta de atención

Dificultad para sostener la atención en tareas complejas

- Adaptar el nivel de complejidad y duración de las actividades.
- Solicitar que informe de los pasos por orden que debe dar para realizar la actividad
- Dividir las actividades en fases y reforzar el logro de cada una de ellas progresivamente hasta alcanzar el logro final.
- Evitar tareas repetitivas, si el alumno muestra dominio sobre un tema con cierto número de preguntas o tareas, no pedir que realice más.
- Evitar realizar talleres y evaluaciones de larga duración, en su lugar realizar mayor número de actividades y evaluaciones de menor duración

Menor cantidad de recursos para identificar y comprender la información clave

- Hacer énfasis en la información relevante modificando la gesticulación, el tono de voz o el volumen. Destacar esa información con colores en las diapositivas o con tizas de colores en la pizarra.
- Utilizar el aprendizaje cooperativo y nombrar a un “compañero tutor” para que ayude al alumno.
- Emplear formatos simples en las evaluaciones y tareas, pocas preguntas por hoja, amplio espacio entre ellas y títulos o enunciados destacados.

Estrategias didácticas inclusivas para potenciar el aprendizaje y la autorregulación la de los alumnos con TDAH

- Dar instrucciones u ordenes claras y cortas
- Simplificar y clarificar las expresiones y el lenguaje
- Proponer trabajos y contextos de aprendizaje dinámicos, atractivos u originales
- Utilizar material y recursos visuales o manipulables

- En los casos de situaciones conflictivas, solicitar que recuerde y repita las normas del centro
- Fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo
- Poner en práctica la autoevaluación reforzada
- Enfatizar o señalar claramente la transición de una tarea a otra

Estrategias didácticas inclusivas para potenciar la motivación y las emociones de los alumnos con TDAH

Escasa motivación intrínseca

- Fomentar la participación en clase proponiendo tareas como escribir o borrar la pizarra, recoger las fichas o actividades de los compañeros, ayudar a explicar un tema que conozca...
- Manifestar y explicar los objetivos y el fin de las tareas a realizar.
- Enfocar el contenido de las tareas a los focos de interés del alumno.
- Adaptar la dificultad de las actividades para evitar la frustración y abandono.
- Evitar tareas monótonas.
- Dividir los objetivos en fases y trabajar con metas a corto plazo.
- Emplear técnicas de contratos de contingencias y economía de fichas.

Dificultades en las habilidades sociales

- Dar retroalimentación a sus emociones para que les de importancia, reflexiona sobre ellas y sobre su comportamiento.
- Fomentar actividades en equipo con objetivos en común con el resto de compañeros.
- Fomentar actividades en las que tenga un papel de responsabilidad.
- Explicar cómo hace sentir a sus compañeros en caso de conflicto.

Sesgos atribuciones

- Otorgar herramientas para que aprenda a influir y controlar el contexto que le rodea
- Explicar constructivamente sus fallos y errores
- Fomentar interacciones que resulten agradables

Sesión 1

Introducción

Temporalización: 5 minutos

El tutor explica el concepto de empatía:

“La empatía es la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar de otra persona, de percibir las emociones y sentimientos de los demás y darnos cuenta de cómo se encuentran otras personas sin que tengan que decírnoslo.”

Comprender como se siente otra persona nos ayuda a entender mejor su comportamiento en ciertos momentos o la forma en la que toma decisiones o reacciona con el entorno o con nosotros, lo que puede ahorrar muchos malentendidos. Además, saber cómo se siente otra persona nos permite adaptarnos y colaborar en que puedan sentirse mejor si está en nuestras manos o evitar situaciones conflictivas.

Actividad 1: “Me pongo en tu lugar”

Temporalización: 55 minutos

Cada alumno escogerá una de las siguientes situaciones:

- A un compañero tiene que repetir curso.
- Al padre de un compañero de clase le han diagnosticado una enfermedad peligrosa.
- A una compañera le han regalado por su cumpleaños un viaje a *DisneyLand Paris*.
- A un compañero de clase lo han expulsado definitivamente del colegio.
- Uno de tus compañeros es futbolista y se acaba de romper una pierna.
- La hermana de un compañero ha sufrido un accidente de tráfico.
- Un compañero ha aprobado con buena nota todas las asignaturas al final del trimestre.

Deberán reflexionar individualmente y responder a las siguientes preguntas sobre un papel:

- ¿Por qué has escogido esa situación?
- ¿Qué crees que siente tu compañero/a?
- ¿Qué emoción es la que está teniendo?
- ¿Qué crees que puede estar pensando?
- ¿Qué le dirías a tu compañero si os sentarais a hablar?

A continuación, se formarán pequeños grupos (3-4 personas) y escogerán de nuevo una de las situaciones anteriores. Cada grupo preparará un *Role Playing* interpretando al compañero implicado en la situación mientras mantiene una conversación con su amigo, sus padres o su profesor. Durante la interpretación deben dejar lo más claro posible las emociones que está sintiendo el personaje principal y las personas con las que está interactuando.

Puesta en común

Tras la interpretación de los *Role Playing* cada grupo responderá a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más os ha costado de poneros en el lugar de los personajes implicados?
- ¿Habéis comprendido su situación y las emociones que pueden estar teniendo?
- ¿Para qué habría servido la empatía si hubierais coincidido con ellos?

Sesión 2

Actividad 1: ¿Y si la conga se baila sin mí? - Empatía

Temporalización: 60 minutos

La actividad se realizará en el patio. El tutor formará 3 grupos con los alumnos y dejará a dos alumnos solos. Al son de una música alegre (por ejemplo, "Happy" de Pharrell Williams o "I gotta feeling" de "The Black Eyed Peas") los 3 grupos formarán una conga y recorrerán el patio bailando. Los dos alumnos que se encuentren solos, intentarán integrarse en alguna de las congas sin hablar, y el grupo podrá aceptarlo o no, también sin decir nada. Los alumnos solos podrán intentar que los integren en la conga los distintos grupos. Si algún integrante de grupo no está a gusto en su conga y prefiere cambiar de grupo también puede hacerlo, pero tendrá que conseguir que el otro grupo lo acepte. Al terminar la actividad, los alumnos se sentarán formando un círculo y se hará una reflexión.

Puesta en común:

Los alumnos responderán a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te has sentido cuando has sido elegido para formar parte de un grupo?
- ¿Cómo te has sentido cuando estabas solo?
- ¿Cómo te has sentido cuando has sido rechazado por algún grupo?
- ¿Cómo crees que se ha sentido tu compañero cuando estaba solo?

Orientaciones

Al formar los grupos para realizar el ejercicio, el tutor o tutora dará el papel de alumnos sin grupo o “solitarios” a los alumnos que realmente no lo sean dentro del grupo clase. Los alumnos que estén más aislados en su grupo de iguales formarán parte de la conga.

Sesión 3

Actividad 2: Taller de sensibilización y concienciación del TDAH

Temporalización: 60 minutos

El centro recibirá una visita de los miembros de dos asociaciones malagueñas:

- Asociación A.M.A.N.D.A. Asociación Malagueña de Adultos y Niños con Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, organización sin ánimo de lucro destinada al estudio del TDAH
- Asociación Tda-h Málaga, entidad privada sin ánimo de lucro cuyo fin es para cubrir las necesidades atencionales, sociales y asistenciales de afectados con TDAH y familias, en Málaga Capital y la Provincia. Se trata de una Entidad Colaboradora de la Enseñanza perteneciente a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía

Los miembros de las asociaciones realizarán charlas de sensibilización orientadas al alumnado. Profesionales y adultos con TDAH integrantes de la asociación, ofrecerán información y divulgación sobre el TDAH, los Trastornos Asociados y las repercusiones en la vida diaria que causa este trastorno.

En las charlas se recalcan los siguientes puntos:

- Reconocimiento de síntomas del TDAH
- Aspectos positivos del TDAH
- Cómo ayudar a los compañeros que tienen TDAH
- Estigma y falsos mitos del TDAH: se recalcan las falsas creencias generalizadas sobre el TDAH y se hace énfasis en la cantidad de personajes reconocidos que lo padecen: la actriz Jennifer Lawrence, el actor Jim Carrey, el cantante Justin Timberlake, el jugador de NBA Michael Jordan, el actor Ryan Gosling, el actor Will Smith, el fundador de Microsoft Bill Gates, el cantante Dani Martín, el actor Miguel Ángel Silvestre...

5.3.3 Unidad de intervención de Orientación Académica y Profesional

El presente Programa de Orientación e Intervención Psicoeducativa incorpora una

Unidad de Intervención para la Orientación Académica y Profesional basada en la Inteligencia Emocional.

Los adolescentes se ven en la tesitura de decidir qué itinerario académico escoger o qué ámbito laboral elegir al finalizar la Educación Secundaria, generalmente no es hasta finalizar la ESO o durante el último curso de este cuando se replantean esta decisión, siendo con frecuencia ya tarde para poder tomar una decisión reflexiva, objetiva y con la información necesaria para ello.

Esta unidad de intervención destinada a los alumnos de 1º de ESO se diseña dando respuesta a la necesidad observada de trabajar con antelación y de manera preventiva aspectos clave de la Orientación Académica y profesional para que entrenen en las habilidades necesarias y adquieran los conocimientos requeridos para poder decidir en un futuro próximo sobre su futuro académico y profesional de manera objetiva, reflexiva y con la información necesaria.

Para ello debemos velar por proporcionarles la información necesaria y actualizada sobre las posibilidades educativas del que dispone el sistema educativo, las salidas laborales a las que llevan cada una de ellas y la realidad del mundo laboral.

Conceptualización

El constructo de la madurez para la carrera impulsa el concepto de orientación profesional, como desarrollo de la carrera a lo largo de la vida de la persona. Por madurez para la carrera entendemos la preparación de los individuos en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar de forma eficaz elecciones relativas a su desarrollo profesional (Phillips y Blustein, 1994; Savickas, 1994).

Aunque el proceso de desarrollo de la carrera es un proceso a lo largo de la vida, en el caso que nos ocupa, se centra en la etapa madurativa de la adolescencia, que corresponde a la educación secundaria, y en nuestro caso, el principio de esta. Es precisamente en esta etapa donde la madurez para la carrera experimenta un mayor desarrollo y progresión y a su vez, es más necesaria porque el alumnado ha de asumir a lo largo de esta etapa los procesos de toma de decisiones académicas de una gran relevancia y repercusión futura. Todo esto va a requerir de una intervención orientada para la mejora de la madurez para la carrera, especialmente la planificación de la carrera y los procesos de toma de decisiones.

Los objetivos del desarrollo para la carrera se podrían desarrollar desde cinco áreas de intervención (Álvarez González, et al. 2007):

- Autoconocimiento y conocimiento de los demás.
- Conocer los ámbitos, salidas y realidades académicas y profesionales.
- Adquirir habilidades para la toma de decisiones.
- Acercamiento al mundo laboral.
- Planteamiento de un Proyecto profesional futuro.

Es preciso defender un concepto más amplio, integrador, individualizado y personalizado de la Orientación para la Carrera, en el que la inteligencia emocional juegue un papel tanto en la teoría como en la práctica.

Es necesario abogar por una concepción de la Orientación para la Carrera más amplia, comprehensiva, integradora y personalizada en la que la inteligencia emocional tenga cabida en la teoría y praxis del desarrollo de la carrera. La orientación Socioemocional es considerada por numerosos autores como área y competencia transversal a las demás áreas de intervención en la orientación (Repetto Talavera & Pena Garrido, 2010).

Diversos estudios confirman evidencias de la determinante influencia que ejercen las emociones en numerosos ámbitos del desarrollo de la carrera (Mellers, Schwartz y Ritov, 1999; Young, Valach y Collin, 2002). Especialmente se observa el papel fundamental que la inteligencia emocional juega en el ámbito académico y profesional (Caruso y Wolfe, 2001; Emmerling y Cherniss, 2003). Los estudios Couñago y Pérez-González (2007) reafirman las investigaciones de Brown, George-Curran y Smith (2003), que encontraron correlaciones significativas en diversas dimensiones de la IE , concretamente la regulación, el autocontrol y el manejo de sentimientos y dimensiones del desarrollo de la carrera, como la búsqueda vocacional, la eficacia a la hora de tomar decisiones y el compromiso con la carrera.

Esta estrecha relación entre la madurez para la carrera y la inteligencia emocional, da lugar a que el programa de inteligencia emocional presentado dé respuesta a las necesidades planteadas en la orientación educativa y profesional. Esto es así ya que el presente programa de orientación e intervención psicológica basado en inteligencia emocional, y su conjunto de talleres y actividades, enfoca sus objetivos hacia el desarrollo de habilidades de gestión emocional, autocontrol, autoeficacia en la toma de decisiones y motivación.

El programa propuesto en la unidad de acción tutorial y en la unidad de atención a la diversidad desarrollan habilidades de suma importancia para desarrollar la madurez

para la carrera. Por otro lado, se ha desarrollado una unidad de intervención específica como unidad de orientación educativa y profesional que da respuesta a los conocimientos que los alumnos deben adquirir para ser capaces de tomar una decisión con criterio y fundamento, y para trabajar ciertos aspectos como la motivación y el autoconocimiento del alumnado para que conozca y valore sus propias capacidades, motivaciones e intereses de una forma ajustada y realista.

Objetivos de la orientación académica, profesional y vocacional

- Ayudar al alumnado a descubrir su vocación realizando un proyecto personal de vida.
- Favorecer el autoconocimiento del alumnado para que conozca y valore sus propias capacidades, motivaciones e intereses de una forma ajustada y realista.
- Facilitar las estrategias para la toma de decisiones del alumnado respecto a su futuro profesional y la elección de un itinerario académico ajustado a sus intereses, actitudes y capacidades.
- Ofrecer información sobre todas las distintas opciones formativas al término de la educación obligatoria.
- Orientar hacia el conocimiento del mundo del trabajo.

Sesión 1

Actividad 1: “Dentro de 10 años...”

Temporalización: 60 minutos

Se le pedirá al alumnado que se imagine su vida dentro de 10 años y reflexione pormenorizadamente sobre distintos aspectos de su vida. Se entregará una ficha con cuestiones para reflexionar que tendrá que intentar responder individualmente.

“Imagínate que tienes diez años más de los que actualmente tienes, es decir, tienes 22, 23 o 24 años. Responde brevemente a las preguntas siguientes”

- ¿Cómo te imaginas tu vida?
- ¿Cómo piensas pasar la mayor parte de tu tiempo?
- ¿Cómo vas a divertirte?
- ¿Qué vas a hacer en los días ordinarios (entre semana)?
- ¿Cuánto dinero quieres ganar?
- ¿Con quién o quiénes vas a vivir?
- ¿Qué será entonces importante en tu vida?
- ¿Cuál será la diferencia con tu vida de este momento?

- ¿Cuál es la meta más importante para tu futuro cercano?
- ¿Qué crees que tienes que hacer para alcanzar esa meta?
- ¿Qué pasos tienes que dar para conseguir ese objetivo?
- ¿Estás dispuesto a esforzarse en alcanzar esa meta?
- ¿Es coherente tu meta con lo que haces ahora?
- Si no cumplieras esa meta, ¿Cómo crees que reaccionarías?

A continuación, en parejas, intentarán trazar un plan de acción para alcanzar la meta que se han propuesto para dentro de 10 años. Reflexionarán punto por punto sobre sus metas propuestas en la actividad anterior e intentarán decidir junto con el compañero cuáles son los pasos que debe ir dando para alcanzar esa meta. La reflexión se guiará con las siguientes preguntas como ejemplo:

- ¿Te ha sido difícil imaginarte en un futuro?
- ¿Qué pasos crees que deberás ir dando para llegar a tus objetivos dentro de 10 años?
- ¿Tienes que hacer algo para alcanzar las metas propuestas o crees que tus objetivos van a cumplirse solos?
- Respecto a la cantidad de dinero que quieres ganar ¿Cómo vas a ganar ese dinero? ¿A qué te vas a dedicar? ¿Qué has tenido que estudiar para dedicarte a ello? ¿Cómo accediste a esa formación? ¿Qué has tenido que hacer para acceder a esos estudios?
- Respecto a cómo pasarás tu tiempo libre ¿Necesitarás unos ingresos para ello? ¿Qué harás para poder permitirte?
- Respecto al lugar donde vivirás ¿Quién financiará ese gasto?, ¿Trabajarás mientras estudias para poder permitirte?, ¿Estarán tus padres de acuerdo en pagarlo?, ¿Estarás para ese momento ya trabajando?
- ¿Crees que tienes que ir cambiando en lo que haces ahora para alcanzar tus metas?

Puesta en común

Por último, el alumno al que le apetezca podrá compartir sus metas y su plan de acción al resto del grupo.

Sesión 2

Actividad 1: Charla de orientación académica y profesional “Itinerario académico”

Temporalización: 60 minutos

El orientador planteará las posibilidades académicas de educación postobligatoria con el siguiente contenido:

- Breve estructura del sistema educativo español (Figura 3)
- Itinerarios a escoger a partir de 4º de la ESO, asignaturas de cada una, criterios de promoción y salidas académicas a las que da acceso cada uno.
- Opciones después de terminar la educación secundaria obligatoria: Bachiller, Ciclo formativo de grado medio o Formación profesional. Salidas académicas a las que dan acceso cada una de las opciones.
- Acceso a la universidad y acercamiento a los grados universitarios.
- Salidas laborales a las que dan acceso cada una de las opciones académicas.

Los alumnos deberán copiar el esquema del Sistema Educativo Español en sus agendas escolares realizando un diseño lo más original posible, fijándose en el esquema que se proyectará en clase (Figura X).

Orientaciones

Se recomienda hacer mayor hincapié en los aspectos en los que el alumnado tenga mayor interés, ya que se trata del primer contacto con la orientación académica y profesional que tienen los alumnos. El objetivo es que tengan una idea global pero nítida de las diferentes opciones académicas que ofrece el sistema educativo y cómo se accede a ellas.

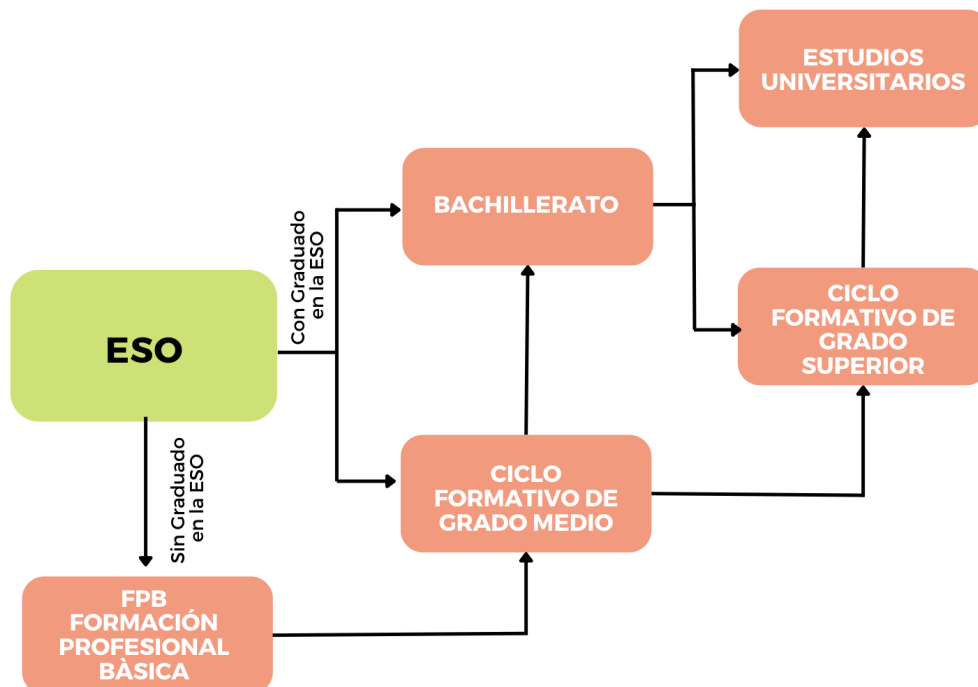


Figura 3.

Esquema del Sistema Educativo Español, LOMCE. Fuente: elaboración propia.

Sesión 3

Actividad: Me presento

Temporalización: 60 minutos

El alumno tendrá que rellenar unas fichas (ver anexo 1) sobre sus intereses, gustos y aficiones. Se tratan de aspectos para reflexionar que tendrá que intentar responder individualmente.

Explicamos a los alumnos que muchas de las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida se basan en nuestros intereses, gustos e incluso hobbies. La decisión sobre nuestro futuro académico y laboral va a ser determinante para nosotros, por lo que debemos pensar en todos esos aspectos para escoger a qué queremos dedicar nuestra vida.

6. Aplicación y seguimiento

6.1 Cronograma

El programa se llevará a cabo en horario de tutoría, los viernes a 4ª hora de la mañana durante el primer trimestre del curso escolar. Dará comienzo en el mes de octubre y las sesiones se llevan a cabo con una duración de 60 minutos.

Consideramos de utilidad dejar el primer mes de curso como periodo de adaptación al nuevo centro y al nuevo régimen interno para la mayoría de los alumnos. Este periodo servirá para que los alumnos conozcan a los profesores, tutor y orientador que lleven a cabo el programa y para que establezcan lazos y confianza entre ellos, lo que es imprescindible para trabajar con las emociones. Es importante realizar este programa al principio del curso lectivo con el fin de entrenar la gestión emocional para tratar de manera preventiva problemas de adaptación al nuevo régimen del centro internado y además favorecer la inclusión de todo el alumnado y específicamente, la del alumno con NEAE asociado a TDAH.

El programa está compuesto por 12 sesiones, su desarrollo y aplicación comenzará a partir del mes de octubre. Las 2 sesiones correspondientes a la unidad de Atención a la Diversidad serán las primeras en llevarse a cabo, a continuación, se desarrollarán las 7 sesiones correspondientes a la acción tutorial y por último las 3 sesiones correspondientes a la unidad de orientación académica y profesional. El programa tendrá una duración de 12 semanas, comenzando en octubre y finalizando en diciembre.

Tabla 2

Cronograma correspondiente a la primera Unidad Didáctica de la Acción Tutorial

UNIDAD DIDACTICA 1: CONCIENCIA EMOCIONAL
Sesión 1 Introducción- 20 minutos Actividad 1: Tu cuerpo también habla - 40 minutos
Sesión 2 Actividad 2: ¿Qué les pasa? - 30 minutos Actividad 3: Están por todas partes - 30 minutos
Sesión 3 Actividad 4: Tantas sensaciones como emociones - 30 minutos. Actividad 5: Le pongo nombre a mis emociones- 30 minutos

Tabla 3.

Cronograma correspondiente a la segunda Unidad Didáctica de la Acción Tutorial

UNIDAD DIDACTICA 2: REGULACIÓN EMOCIONAL
Sesión 1 Introducción- 10 minutos Actividad 1: No me enfado, me da coraje - 15 minutos Actividad 2: ¿Qué habría pasado si...?- 20 minutos Actividad 3: Chuleta de buenas estrategias- 20 minutos
Sesión 2 - Técnicas de regulación emocional Introducción- 10 minutos Cuento de la tortuga - 5 minutos Meditación guiada- 30 minutos Respiración diafragmática: 15 minutos

Tabla 4.

Cronograma correspondiente a la tercera Unidad Didáctica de la Acción Tutorial

UNIDAD DIDÁCTICA 3 - Facilitación emocional
Sesión 1 Actividad 1 “Recuerdos emocionados”: 30 minutos Actividad 2 “Cada emoción con su situación” : 30 minutos
Sesión 2 Actividad 3 “Piensas lo que sientes” : 60 minutos

Tabla 5.

Cronograma correspondiente a la Unidad de Intervención de Atención a la Diversidad

UNIDAD DE INTERVENCIÓN- INCLUSIÓN (atención a la diversidad)
Sesión 1: Introducción: 5 minutos Actividad 1: “Me pongo en tu lugar”- 55 minutos
Sesión 2 Actividad 2: Y si la conga se baila sin mi? - 60 minutos
Sesión 3 Taller de sensibilización y concienciación del TDAH -60 minutos

Tabla 6.

Cronograma correspondiente a la Unidad de intervención de Orientación Académica y Profesional

UNIDAD DE INTERVENCIÓN: ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL
Sesión 1 Actividad 1: Dentro de 5 años... - 60 minutos
Sesión 2 Charla de orientación académica y profesional- 60 minutos
Sesión 3 Actividad: “Me presento”- 60 minutos

Tabla 7.

Cronograma completo del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica en IE

UNIDAD DIDACTICA 1: Conciencia Emocional	UNIDAD DIDACTICA 2 : Regulación Emocional	UNIDAD DIDÁCTICA 3 - Facilitación emocional	UNIDAD DE INTERVENCIÓN- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	UNIDAD DE INTERVENCIÓN: ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL
<p>Sesión 1 Introducción Actividad 1: Tu cuerpo también habla</p> <p>Sesión 2 Actividad 2: ¿Qué les pasa? - Actividad 3: Están por todas partes</p> <p>Sesión 3 Actividad 4: Tantas sensaciones como emociones. Actividad 5: Le pongo nombre a mis emociones</p>	<p>Sesión 1 Introducción Actividad 1: No me enfado, me da coraje</p> <p>Actividad 2: ¿Qué habría pasado si...?</p> <p>Actividad 3: Chuleta de buenas estrategias</p> <p>Sesión 2 - Técnicas de regulación emocional Introducción Cuento de la tortuga</p> <p>Meditación guiada</p> <p>Respiración diafragmática</p>	<p>Sesión 1 Actividad 1 “Recuerdos emocionados”</p> <p>Actividad 2 “Cada emoción con su situación”</p> <p>Sesión 2 Actividad 3: “Piensas lo que sientes”</p>	<p>Sesión 1: Introducción Actividad 1: “Me pongo en tu lugar”</p> <p>Sesión 2 Actividad 2: Y si la conga se baila sin mi?</p> <p>Sesión 3 Taller de sensibilización y concienciación del TDAH</p>	<p>Sesión 1 Actividad 1: Dentro de 5 años...</p> <p>Sesión 2 Charla de orientación académica y profesional</p> <p>Sesión 3 Actividad: “Me presento”</p>

6.2 Aplicación y Seguimiento

La aplicación y seguimiento del presente programa será llevado a cabo por el Departamento de Orientación, concretamente por el orientador y orientadora. El orientador se encargará de desarrollar, planificar, implementar y evaluar el presente Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica, formar a los tutores encargados de su aplicación y asesorarlos durante todo el transcurso del desarrollo de este. No obstante, serán los tutores los encargados de la aplicación del programa, el seguimiento de los talleres y actividades propuestas y el progreso o adaptación de los alumnos.

Previamente al inicio de la aplicación de cada una de las unidades del programa, se convocará una reunión en la que el equipo orientación presentará a los tutores implicados la unidad de intervención, dará nociones sobre el contenido y orientaciones sobre la metodología a utilizar. Se convocarán en total tres reuniones de presentación y formación del programa que tendrán una duración de una hora y se convocarán durante la semana previa al comienzo de cada unidad de intervención.

Por otro lado, estas mismas reuniones se utilizarán para realizar un seguimiento del desarrollo del programa, valorar el buen funcionamiento, el avance logrado, las complicaciones surgidas y para responder a las necesidades que puedan aparecer de cara a conseguir los objetivos propuestos. Además de las tres reuniones convocadas, se celebrará una al finalizar la última unidad de intervención.

6.3 Evaluación

La evaluación del programa se llevará a cabo por un lado por el tutor del grupo y por otro lado por los alumnos.

El tutor realizará la correspondiente evaluación mediante varias técnicas distintas:

- Observación continua del alumnado que se registrará mediante listas de control correspondientes a cada Unidad de Intervención (ver anexo 2).
- Resultado y registro de las actividades desarrolladas durante las decisiones, trabajos entregados, presentaciones realizadas o fichas cumplimentadas.

Los alumnos valorarán el aprendizaje adquirido y las actividades propuestas en cada Unidad de Intervención mediante una hoja de valoración que rellenarán al finalizar cada Unidad de Intervención (ver anexo 3).

6. ANEXOS

ANEXO 1

Fichas para el alumnado correspondientes a la 1ª Sesión de la Unidad de Intervención correspondiente a Orientación Académica y Laboral

Ficha 1: "Mis intereses son..."

Tener la mejor calidad de vida	
El reconocimiento social, ser famoso	
El dinero por encima de lo demás	
Poder ayudar a otras personas	
Conseguir un trabajo estable que me de seguridad	
La cultura y el conocimiento	
El arte o la creatividad	
Estar rodeado de gente y tener mucha vida social	
<i>Aportar en el cambio de la sociedad</i>	
La religión	
Conseguir la mayor independencia posible	
Otros (indica cuáles)	

Ficha 2: "Me gusta..."

El deporte y el ejercicio físico	
Tener mucha responsabilidad, los proyectos complicados	
La música, el dibujo, el arte	
La naturaleza, vivir retirado de la ciudad	
La ciudad, vivir la zona más urbana	
Escribir	
Estar siempre ocupado y haciendo cosas	

Las matemáticas y trabajar con números	
La informática y las nuevas tecnologías	
No lo tengo claro, sigo la corriente	
Organizar y tenerlo todo bajo control	
Los retos y arriesgar	
Otros (indica cuáles)	

Ficha 3: "Mis hobbies son..."

Manualidades y trabajos manuales	
Dibujar y pintar	
Bailar o hacer deporte	
Practicar deporte	
La informática	
El cine	
Las redes sociales o los videojuegos	
La música	
El cine	
Los animales	
Pasear por la naturaleza	
Otros (indica cuáles)	

Ficha 4: Mi carta de presentación

Teniendo en cuenta tus respuestas anteriores, tienes que escribir una carta explicando cómo eres y qué eres capaz de hacer. En esta carta debe aparecer resumida la información anterior, esfuérzate, será tu carta de presentación.

ANEXO 2

Lista de control de Orientación Académica y Profesional

Nombre:

Nombre	
Conoce las opciones académicas que ofrece el Sistema Educativo	SI/NO
Ha adquirido conocimiento sobre las salidas laborales.	SI/NO
Ha sido capaz de crear de manera coherente su "Proyecto de vida"	SI/ NO
Conoce el procedimiento para la toma de decisiones	SI/NO
Conoce sus intereses, gustos y aficiones	SI/NO
Trabaja en equipo	SI/NO
Muestra participación activa en las sesiones	SI/NO

Lista de control de Acción Tutorial

Nombre	
Diferencia las emociones que siente	SI/ NO
Identifica correctamente la emoción en estados físicos, sentimientos y pensamientos.	SI/NO
Reconoce las emociones ajenas	SI/ NO
Expresa correctamente sus propias emociones	SI/NO

Ha desarrollado la habilidad de generar emociones positivas	SI/NO
Regula sus propias emociones	SI/NO
Conoce como automotivarse	SI/NO
Sabe cómo evitar de manera preventiva los efectos negativos de las emociones	SI/NO
Trabaja en equipo	SI/NO

Lista de control de Atención a la Diversidad

Nombre	
Fomenta y colabora en el trabajo en equipo	SI/ NO
Fomentar la inclusión dentro del aula.	SI/NO
Se muestra empático con sus compañeros.	SI/ NO
Colabora en crear un clima de confianza y tolerancia dentro del grupo clase.	SI/NO
Desarrollar estrategias de comportamiento ante situaciones habituales en los niños con TDAH.	SI/NO
Conoce las características y necesidades del TDAH	SI/NO

ANEXO 3

HOJA DE VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE TUTORIA (para alumnos)

Rellena el siguiente cuestionario de manera autónoma:

1.- Las actividades realizadas dentro de la tutoría te han resultado. Rodea la respuesta que más se adapte a tu opinión. (1= Nada; POCO=2; Bastante: 3; Mucho: 4)

Interesantes: 1 2 3 4

Comprensibles: 1 2 3 4

Fáciles: 1 2 3 4

Útiles: 1 2 3 4

Han respondido a lo que esperabas de ellas: 1 2 3 4

2.- ¿Cuál fue la actividad más...?

- Interesante:

Aburrida:

Útil:

Innecesaria:

Difícil:

3. ¿Qué actividad suprimirías? ¿Qué actividad añadirías?

4. Gracias a estas actividades he mejorado: (pon una X)

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Han hecho que el curso me sea más agradable.				
Mis técnicas de trabajo y rendimiento en los estudios.				
Las relaciones entre compañeros.				
Le han ayudado a conocerme mejor.				
Mi información sobre otros estudios.				
Tengo más claro mi futuro profesional.				
Me han aportado ayuda personal en lo que precisaba.				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. F., & Jiménez, Z. Á. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2).
- Ali, M. y Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents, *Indian Journal of social science researches*, 6(2), 118-127
- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Espín, J. V. y Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Sevilla: EOS.
- Barkley, R.A. (2011). Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Madrid: Paidós
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Madrid: Síntesis*.
- Bousoño, M., Al-Halabi, S., Buron, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E. M., Galván, G., & Alejandra, P. (2017). Substance use or abuse, internet use, psychopathology and suicidal ideation in adolescents? Uso y abuso de sustancias psicotrópicas e internet, psicopatología e ideación suicida en adolescentes. *Adicciones*, 29(2), 97-104.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. & Méndez, J. M.(2000). Ser profesor, ser tutor. *Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.
- Brockert, S., & Braun, G. (1997). Los test de la Inteligencia Emocional, Ediciones Robinbook.
- Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M. L. (2003). The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of career assessment*, 11(4), 379-392.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes. Madrid: Pirámide

Caruso, D. R., & Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. *Emotional intelligence in everyday life*, 150-167.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), 883-892.

Compagnucci, E.; Denegri, A.; Fabbi, M. (2009). La inserción del psicólogo en el campo educativo: intervención y prácticas en contexto. II Congreso Internacional de Investigación, 2 al 14 de noviembre de 2019, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12076/ev.12076.pdf

Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 158-164.

Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of career Assessment*, 11(2), 153-167.

Fernández Berrocal, P., y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 31-45 (en prensa, www.riieb.com).

Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N., Palomera Martín, R., Ruiz Aranda, D., Salguero Juan y Seva, J. M., & Cabello González, R. (2011). Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo: II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional.

Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591.

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior, 19*(5), 584-591.

GIL-OLARTE, P., PALOMERA, R. y BRACKETT, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema, 18*, supl., 118-123.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 37-44.

González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2*(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>

Álvarez González, M. (2001): diseño y evaluación de programas de educación emocional. *Contextos educativos: Revista de educación, 5*(5), 273-274.

Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31*(1).

Haines, M. E., Norris, M. P., & Kashy, D. A. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*.

Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Kohaut, K. (2009). Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology, 6 pages; AAT 3405226

Lanciano, T., & Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *The American Journal of Psychology, 127*(4), 447-461.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en adelante LOMLOE. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: Datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(2), 17-29.

Martínez Clares, P. (2002). La orientación psicopedagógica: modelo y estrategias de intervención. Madrid: Editorial EOS.

Martínez de Codès, M. (1998). La orientación escolar. Madrid: Sáenz & Torres.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.

McWhirter, E. H. (1998). An empowerment model of counsellor education. *Canadian Journal of Counselling*, 32(1), 12-26.

Mellers, B., Schwartz, A., & Ritov, I. (1999). Emotion-based choice. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 332.

Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.

Mestre-Navas, J. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Manual de inteligencia emocional. Pirámide.

NASIR, M. y MASRUR, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32(1), 37-51.

Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32(1).

Navas, J. M. M., & Berrocal, P. F. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, 18 de enero de 2021.

Pajares-Del-Águila, L., & Ugarriza-Chávez, N. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes.

Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa.

Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (Vol. 16). New York, NY: Routledge.

Phillips, S. D., & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63-73.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Decreto 33/1986, de 10 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de Régimen Disciplinario de los Funcionarios de la Administración del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, 15, de 17 de enero de 1986, 1986-1216.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/01/10/33/con>

Real decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 310, de 27 de diciembre de 1985, 40548 a 40552. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/12/18/2376>

Repetto Talavera, E. & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación [The socioemotional competences as a factor for quality in education]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.

Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 31(88), 77-90.

Ruiz-Aranda, D., Cabello, R. Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Programa INTEMO: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Madrid: Pirámide.

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of adolescent health*, 51(5), 462-467.

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of adolescent health*, 51(5), 462-467.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1892.

Sánchez-García, M. D. L. Á., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance.

SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, N. y PADILLA, M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1 (1), 54-66.

Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 54-62.

Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de psicodidáctica*.

Talavera, E. R., & Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista europea de formación profesional*, 40(1), 92-112.

Vidal Rodeiro, C., Emery, J., Bell, J. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: a cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38, 521-539.

Vila, E. y Pérez González, J. C. (2007). Madurez para la carrera e inteligencia emocional en el alumnado de secundaria: una aproximación correlacional. Actas XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (Formato CD). AIDIPE, San Sebastián, 27, 28 y 29 de Junio.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. *Career choice and development*, 4, 206-252.