

Centro de Estudios de Postgrado

Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

MENTORING EN EL AULA

Alumna: León Carrillo Lorena

Tutor/a: Prof. D. Antonio Horno López

Dpto: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

JUNIO, 2021

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
INTRODUCCIÓN	4
ANTECEDENTES	5
JUSTIFICACIÓN	7
OBJETIVOS	8
CAPITULO I – INTRODUCCIÓN AL MENTORING	9
1.1. IMPLANTACIÓN DEL MENTORING EN ESPAÑA.....	9
1.2. MENTORING VS COACHING	10
1.3. EL MENTORING EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	13
1.4. PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUAL (PDI)	17
CAPITULO II –TRABAJO COOPERATIVO	18
2.1. EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	18
2.2. MENTORING Y TRABAJO COOPERATIVO	21
CAPITULO III – MENTORING E INTELIGENCIA EMOCIONAL	22
3.1. MENTORING EMOCIONAL.....	22
3.2. BASES PSICOLÓGICAS.....	24
3.3. MENTORING DEL DOCENTE ATRAVÉS DE LAS EMOCIONES	31
CAPITULO IV - PROYECCIÓN DIDÁCTICA	32
4.1. Legislación educativa de referencia	32
4.2. Justificación de la unidad didáctica.....	32
4.3. Contextualización del centro escolar	34
4.4. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza. Contextualización del aula y destinatarios a los que va dirigido.	37
4.5. Elementos curriculares básicos de la unidad didáctica	38
4.5.1. Objetivos	38
4.5.2. Competencias clave	39
4.5.3. Contenidos	41
4.5.4. Metodología	41
4.5.5. Temporalización	42
4.5.6. Evaluación	42
4.6. Elementos curriculares complementarios: medidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), transversalidad, interculturalidad. 53	
4.7. Innovación	55

5. CONCLUSIONES	57
6. BIBLIOGRAFÍA	58

RESUMEN

El trabajo que se presenta está desarrollado sobre la metodología educativa del mentoring, la cual se presenta a través de la unidad didáctica planteada. Esta trabaja el mentoring educativo desde una postura de trabajo cooperativo e inteligencia emocional.

En este caso el trabajo de liderazgo se irá alternando entre el docente y los alumnos y alumnas del aula que trabajarán con el rol de mentor en diferentes casos. Con esto conseguiremos motivar al alumnado y trabajar desde la metodología del mentoring los distintos temas de la materia en cuestión, Cultura Audiovisual I, del 1º curso de Bachillerato de arte.

ABSTRACT

The work presented is developed on the educational methodology of mentoring, which is presented through the silver didactic unit. It works on educational mentoring from a cooperative work position and emotional intelligence.

In this case, the leadership work will alternate between the teacher and the students in the classroom who work with the role of mentor in different cases. With this we will be able to motivate the students and work from the methodology of mentoring the different topics of the subject in question, Audiovisual Culture I, of the 1st year of Art Baccalaureate.

PALABRAS CLAVE

Mentoring, trabajo cooperativo, emocional, unidad didáctica, mentor, mentorado, liderazgo.

INTRODUCCIÓN

El mentoring es una metodología de aprendizaje entre las figuras de un mentor y un mentorado. Su principal objetivo es el de impulsar el crecimiento personal y profesional del mentorizado. El cometido de aplicar el mentoring en el ámbito educativo es una de mis motivaciones para realizar este trabajo, puesto que, el paradigma actual debe cambiar e involucrarse para que el alumnado desarrolle todo su potencial tanto

psicológico, académico, social como laboral. La relación entre alumno y profesor como mentor puede ser un eslabón clave durante la adolescencia, y ser un proceso de acompañamiento durante la toma de decisiones del alumnado y de la asunción de sus responsabilidades. A través de la perspectiva del experto el alumno mentorizado tiene acceso a la fuente del conocimiento.

El mentoring se entiende como un proceso que requiere un seguimiento y una mejora progresiva, el papel del docente como mentor sería el de promover estrategias aprovechando su experiencia y capacidades adquiridas para la transmisión de valores y conocimiento.

Este proceso o estrategia de mentorizar persigue que el mentor ofrezca un apoyo necesario para desarrollar las habilidades cognitivas, competencias personales y sociales, emocionales, motivaciones y competencias como la asertividad, la confianza, la cooperación, la creatividad o la comunicación que forman parte del todo para el desarrollo como personas plenas con un proyecto de vida único.

Aquí, destaca la importancia de la figura del mentor como un referente para el alumnado. Es importante establecer un vínculo para que se genere un espacio seguro de confianza y que así, el alumnado consiga tener en sí mismo la seguridad para poder desarrollar sus capacidades. Para ello, el mentor debe ser un orientador que motive e inspire al aprendiz, ayudándole a salir de su zona de confort y a perseguir nuevos retos, ayudándole a tomar riesgos cuando sea conveniente. Además, debe ser quien proporcione los recursos y herramientas necesarias para que el mentorizado pueda aplicar en su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de estos recursos puede ser el asistir a talleres, workshops o cursos específicos. Otro punto importante a destacar es el conocido “networking”, que se basa en construir una amplia red de contactos. Los educadores pueden ayudar a los estudiantes a diseñar sus propias redes de aprendizaje y crear relaciones dentro del entorno educativo, que puedan llegar a suponer oportunidades cuando estén fuera del centro. Sin duda, estos lazos son valiosos para incrementar las habilidades de los estudiantes, sus relaciones interpersonales y suponen en tanto en cuanto un intercambio de información y acceso a posibilidades.

ANTECEDENTES

Red Global de Mentores (2021) hace referencia al concepto de mentor y mentoría, teniendo su origen en la mitología griega. Explican que ambos vienen nacidos de la experiencia debida a lo vivido y del nombre de un personaje de “La Odisea”, Homero (700 a.C.)

Ulises, cuando parte a su viaje a la guerra de Troya, manda a “Μέντωρ” (Mēntōr) hacerse cargo de su hogar y de la educación de su hijo Telémaco. Bajo la supervisión Mentor, Telémaco debía aprender a valerse por sí mismo para algún día llegar a estar a la altura de su padre y poder reemplazarlo. El Mentor sería quien hiciese meditar y reflexionar a Telémaco para que desde su conocimiento entendiese y organizase sus ideas y desde el amor las pusiese en acción.

De esto vemos como el término mentoring es una palabra utilizada para describir a las personas instruidas en alguna materia que se preocupan por tutorizar responsablemente a otras personas (por norma general más jóvenes) para que desarrollen habilidades y conocimientos específicos. Este proceso pedagógico en el que el mentor apoya al estudiante en su aprendizaje para desarrollar nuevos conocimientos impulsa al mentorizado a potenciar su desempeño académico y a llevarlo al máximo exponente cognitivo, ampliando así sus procesos de aprendizaje.

Desde hace unas décadas las universidades europeas han establecido servicios o plataformas de formación inicial y continua de su profesorado y han ido introduciendo y desarrollando diferentes estrategias formativas y organizativas en la consecución de una mayor calidad educativa (Kreber, 2005; Frenay y otros, 2010; Duchesne y Kane, 2010).

Entre todos estos servicios surge el mentoring como proceso de acompañamiento o guía determinado entre el mentor y el mentorizado donde la experiencia del primero ayudará a desarrollar los conocimientos previos del segundo con una mayor comunicación y perfeccionamiento.

A continuación, se presenta a modo de cuadro una lista de ámbitos en los que más suele desempeñarse la labor de mentoring a grandes rasgos.

ÁREA	SITUACIONES
<i>Negocios</i>	Contratos de nuevos titulados universitarios
	Directores junior
	Grupos con desventajas
	Nuevos profesionales
	Construcción de equipos de trabajo
	Desarrollo de líderes
	Diversidad

<i>Comunidad</i>	Reinserción de personas con problemas sociales
	Ayudar a minusválidos
	Ayuda a personas en su idea de negocio
<i>Educación</i>	Ayudantes de profesorado
	Alumnos con talento
	Nuevos directores de instituciones educativas
	Nuevos profesores
	Estudiantes en riesgo de exclusión

Si nos vamos a los inicios de la aparición de este término en el ámbito de la investigación educativa encontramos como lo que primero aparece es el vocablo referido a los docentes jóvenes y noveles que se enfrentan por primera vez a esta labor de enseñanza.

Pero el mentoring no es solo una forma de tutorizar a un aprendiz más joven, sino que el mentorado puede ser mayor que el mentor en algunos casos, y la única diferencia en este caso sería la experiencia en el ámbito de trabajo y no la edad de ambos. Su práctica sobre el tema hace que se facilite así el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas incrementando el potencial del mentorizado y su crecimiento académico.

Es por esto que, el mentoring se ha convertido en algo más que una tutela o enseñanza, también es una forma en la que el mentor se encuentra en comunicación constante con el mentorizado y lo ayuda a conseguir perspectivas de desempeño académico mayores, gracias a ayudas pedagógicas adecuadas y ajustables de forma permanente.

JUSTIFICACIÓN

Según Rojas y Gaspar (2006) en “Bases del liderazgo en educación”, la palabra liderazgo no tiene una raíz latina; deriva del verbo inglés “to lead”, que se refiere a la capacidad de conducir o dirigir hombres. Por tanto, podemos realizar las siguientes asociaciones:

LÍDER = CONDUCTOR

LIDERAZGO = CONDUCCIÓN

Dentro de un aula puede haber variables que afecten al rendimiento normal del alumnado, y es por esto que una de las variables a tener más en cuenta es la integración social junto con la posición ocupada por los alumnos y las alumnas de un grupo de clase. A este respecto se refiere el hecho de saber cuál es la organización de los grupos que componen el aula.

Este proyecto se centra en un aula de primer curso de bachillerato constituida por x alumnos (jóvenes de entre 16 y 17 años). En este grupo de alumnos del aula se crearán subgrupos para un mayor aprovechamiento del trabajo cooperativo y del mentoring en los cuales se quiere trabajar.

Con la creación de esta investigación, y una unidad didáctica basada en ella, se pretenderá establecer una guía a seguir a la hora de llevar a cabo el trabajo cooperativo basado en el mentoring educativo. Con ello conseguiremos hacer que el aprendizaje de los alumnos y alumnas del aula sea mucho más eficiente y lograremos conseguir que cada uno de estos alumnos y alumnas tengan una figura de referencia, mentor, al que acudir en el momento en el que estén trabajando de forma cooperativa en los subgrupos creados.

Este trabajo se centrará en una materia audiovisual en la que, en este caso, abordaremos los conocimientos de la imagen fija, que serán trabajados por los jóvenes en un ambiente cooperativo donde el mentor será un rol que ira desarrollándose durante las clases. Además de ello, basaremos este trabajo cooperativo y mentoring en unas bases psicológicas de la inteligencia emocional, que nos ayudará en este proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS

Principal:

Proponer una metodología a seguir en un aula para probar la relación entre los alumnos y las alumnas de un centro de bachillerato y los estilos de liderazgo en profesores de un centro educativo.

Específicos:

- Describir los estilos de mentoring del profesorado del aula.
- Crear una unidad didáctica basada en el trabajo cooperativo y el mentoring.

- Desarrollar unas tareas a realizar por los alumnos y alumnas donde se trabaje la inteligencia emocional en el aula.

CAPITULO I – INTRODUCCIÓN AL MENTORING

1.1. IMPLANTACIÓN DEL MENTORING EN ESPAÑA

En el contexto actual de la economía global, las empresas buscan con esfuerzo elementos que les ayuden a mejorar su situación competitiva prestando cada vez más atención a cuestiones relacionadas con el área de recursos humanos, como destacan Becker y Huselid, (1998). Es por esto que el mentoring en España surgió de la necesidad de los empresarios de crear nuevos recursos humanos para conseguir el éxito en sus proyectos.

El enfoque del mentoring en España se inició como algo empresarial, a lo que más tarde le precedió su aplicación a diferentes ámbitos profesionales que escudriñaron la forma de aplicarlo a sus organizaciones buscando resultados de éxito.

Con estos métodos de desarrollo, las capacidades, conocimientos y competencias se adaptan a los nuevos tiempos, consiguiendo que los empleados ocupen una gama más amplia de puestos de trabajo y desempeñen mayor número de funciones (Bird, 1994; Hall & Mirvis, 1995) y se muestren más satisfechos con su carrera (Enache, Sallan, Simo & Fernández, 2011).

Las investigaciones emergentes en la materia indican que se debe considerar el mentoring como una actividad estratégica, clave para alcanzar los objetivos empresariales, que será especialmente útil en aquellas empresas que buscan crecimiento, atracción y retención del talento y que consideren el aprendizaje como uno de sus atributos fundamentales (Hezlett & Gibson, 2007; Allen, Eby & Lentz, 2006).

No obstante, el mentoring no solo se centra en el ámbito empresarial, ya que en España surgieron, además, desde hace ya unas décadas, los servicios y plataformas de formación en las que se desarrollan estrategias formativas y organizativas basadas en el mentoring. Esto les supone una mayor calidad educativa para con sus estudiantes y refuerza el planteamiento del liderazgo en este ámbito.

En estas estrategias de desarrollo profesional docente se presenta el mentoring como un proceso de guía, acompañamiento y apoyo entre el mentor y el mentorado o

mentorados, que se convierten en una relación de confianza que favorece y mejora el aprendizaje del alumno.

En el ámbito educativo también apareció el papel del mentoring como un programa en el que los profesores noveles debutantes en las facultades podían poner en práctica lo aprendido hasta el momento y ayudar a los profesores a dar clases. Este programa de formación se incentivó en primer lugar en las universidades. Como ejemplo de ello y centrándonos en España podemos ver el caso de la Universidad del País Vasco donde se viene realizando el programa ERAGIN, en el que se está trabajando la formación asumiendo el mentoring como una pieza fundamental del proceso educativo. Este programa tiene la duración de un año y medio y es parte de la oferta académica de la universidad. Los mentores asesoran a los participantes en el programa, en este caso los profesores noveles, y los ayudan con sus propuestas metodológicas.

Con todo ello, los nuevos docentes aprenden a través de la metodología de la mentoría a llevar a cabo sus programaciones docentes y ayudar a sus alumnos y alumnas a aprender de una forma diferente y más dinámica.

1.2. MENTORING VS COACHING

Tanto el mentoring como el coaching son metodologías de aprendizaje poderosas ya que ambas tienen como finalidad estimular el desarrollo personal de los individuos, pero son diferentes en su definición.

Si nos trasladamos a la psicología positivista de la motivación personal encontramos al precursor de ella, Abraham Maslow, que centró todos sus trabajos en estudiar esto y que elaboró la ya conocida pirámide de autorrealización. Este descubrió que las personas autorrealizadas experimentan a menudo experiencias cúspide en las que logran sentirse en paz consigo mismas y con su entorno.

Por otro lado, el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi también investigó sobre estos estados a los que él llamara de flujo o fluidez, donde la persona se encuentra abstraída en su propio disfrute y pierde la noción de su alrededor, utiliza todo su potencial para realizar sus habilidades con naturalidad y llega a una gran satisfacción. Lo que a día de hoy se conoce con la expresión de “estado de flow”.

El psicólogo Martin Seligman también se centró en estos estudios y ya en los años 90 consiguió en su denominado “optimismo aprendido” demostrar que las personas optimistas consiguen mejores resultados, lo que probaba que los optimistas conseguían no solo mejores resultados, sino que mejoraban su salud y longevidad.

También los psicólogos Salovey y Mayer acuñaron el término de inteligencia emocional en 1990 que se definía como la habilidad para comprender, regular y expresar emociones con el fin de promover el crecimiento emocional. Salovey y Mayer, 1990.

Todos estos conceptos relacionados con el mentoring y el coaching formaron un todo a la hora de poder distinguirlos y trabajarlos, ya que en las investigaciones sobre inteligencia emocional fue donde surgió la relación existente entre esta y la mentoría. Daniel Goleman, doctor en Psicología por la Universidad de Harvard y redactor científico del periódico New York Times, tuvo una estrecha relación con su profesor y tutor de tesis, y con el desarrollo más investigaciones sobre el modelo de liderazgo resonante, entre otras.

Una vez llegados a la formalización de ambas metodologías de liderazgo lo ideal es definir cada una por separado y plasmar los puntos en común, y las diferencias, para un mayor entendimiento de las metodologías. Con esto conseguiremos apreciar por qué la elección del mentoring educativo ha sido el método elegido para este proyecto docente.

Según la International Coach Federation "El coaching profesional se fundamenta en una asociación con clientes en un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo que les inspira a maximizar su potencial personal y profesional." Por lo tanto, un coach se encarga de motivar a un individuo a conseguir sus propósitos y a desarrollar sus habilidades al máximo. Estos basan su trabajo en aumentar el rendimiento personal del individuo.

El término coach viene más concretamente del ámbito deportivo donde La primera edición de "El juego interior del tenis" de Timothy Gallwey sienta algunas de las bases de los paradigmas en los que se sustenta hoy el Coaching.

Los orígenes del coaching no son precisos ni pueden fijarse en un autor o a una corriente de pensamiento, sino que confluyen numerosas ciencias y disciplinas en el mismo término, por lo tanto, no hay un único origen.

Además, podemos distinguir dos tipos de coaching, el individual y el grupal. La diferencia entre ellos es simple, el coach debe trabajar con una sola persona o con un grupo que tiene objetivos comunes.

Por su parte el mentoring se define como una metodología y práctica destinada a desarrollar el potencial de las personas, basada en la transferencia de conocimientos y en el aprendizaje a través de la experiencia. Todo ello dentro de un proceso estructurado en el que se establece una relación personal y de confianza entre un mentor/a que guía, estimula, desafía y alienta a otra persona según sus necesidades para maximizar el talento.

Habiendo ya contextualizado las dos metodologías pasaremos a poner en comparación ambas para poder dejar aún más clara la diferencia entre ambas y el porqué de la elección entre ellas.

Diferencias entre mentoring y coaching	
Mentoring	Coaching
Interno y externo (Cuando el mentor es interno los roles se pueden intercambiar). Puede ser formal o informal.	Interno y externo (Cuando el coach es interno este suele ser el superior directo). Siempre es formal.
Individual.	Puede ser individual o grupal.
Objetivo: desarrollar al individuo.	Objetivo: Mejorar el rendimiento.
El mentor puede conocer o no al mentorado.	El coach conoce bien al individuo o grupo.
La agenda la establece el mentor.	Las interacciones las elige el coach.
La responsabilidad recae sobre el mentorado.	La responsabilidad de la relación recae sobre el coach.
Duración larga (años)	Duraciones breves.
Trata competencias personales y profesionales.	Trata competencias profesionales.

Fuente: *Coaching y mentoring como metodologías de desarrollo en las organizaciones*. Pirámides, 2002.

Existe una normal confusión entre ambas metodologías que dependiendo de donde se apliquen tienen bastantes diferencias, como por ejemplo el ámbito de la educación, como es el caso de este proyecto, donde se utiliza con mayor frecuencia el mentoring. Aunque si nos centramos en la materia de Educación física en algunos casos encontraremos con mayor frecuencia el uso del coaching.

En cualquier caso, existen muchos puntos en común dentro de ambas metodologías y de ahí aparecen las confusiones comunes entre ellas. A continuación, se muestran los puntos en común entre las dos metodologías.

- Son metodologías de desarrollo personal
- Consisten en la puesta en práctica de conocimientos ya existentes y la adquisición de nuevas habilidades.
- Son estrategias que se ejecutan en el día a día de una organización, empresa o centro educativo.

- Se desarrollan a partir de un plan de acción con una serie de puntos a tener en cuenta por el coach o el mentor.
- Están basados en la actitud del coach o mentorado.
- El objetivo es el trabajo conjunto entre personas con grandes habilidades o conocimientos con personas que se encuentran en una fase de desarrollo personal o profesional.
- Con las dos metodologías el aprendizaje conseguido pasa a formar parte del patrón de conducta de los coaches o los mentorados.

En definitiva, y después de analizar las diferencias y las similitudes en estas dos metodologías tan similares, a modo de resumen se plantea la mayor diferencia entre estas disciplinas. El coach es un entrenador que trabaja con sus coaches para lograr un objetivo fijado acompañándolo en este proceso, y por otro lado el mentor es una guía que posee una amplia experiencia y sabiduría en un área concreta y con ello ayuda al mentorado a desarrollarse personal y/o profesionalmente.

1.3. EL MENTORING EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El Diccionario de Ciencias de la Conducta (1984), define el liderazgo como:

“Las cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía y el control de otros individuos”.

Según Cartwright y Zander (1976), la ejecución de la tarea grupal viene determinada por otros datos y no sólo por las características del líder; en consecuencia, sería más fecundo indagar las interacciones entre el líder, los miembros del grupo, la situación y las ideas que tiene el/la docente al respecto.

El líder es la persona que ejerce un papel de anexión grupal diferente, ya que, si el no estuviese, esta no se produciría de esta misma forma. Su trabajo se va ver reflejado en la manera en la que el grupo avance en sus objetivos y como consiga alcanzarlos.

Un docente no es otra cosa que un mentor que enseña a un mentorado. Si recurrimos a la etimología de la palabra docente encontramos la definición proveniente del latín *docens*, que a su vez surge de la palabra *docēre*, que significa “enseñar”, se conoce como aquella persona que imparte conocimientos, habitualmente ligado a términos como “profesor” o “maestro”. Los docentes en sí mismos deben tener el papel de líderes dentro de sus aulas, pero esto no debe ir unido a lo autoritario sino a ser una guía.

Durante años se ha tomado a la figura del profesor como un líder que infringe temor y respeto sobre sus alumnos y alumnas, y este hecho debe desvincularse del papel del mentoring en el ámbito educativo.

Madrigal (2004; citado en González, 2008), define al líder como aquel con capacidad para guiar, dirigir, motivar, formar equipos, consolidar proyectos e incluso capaz de persuadir a los demás en ciertas conductas. Esta definición es la más encaminada hacia el modelo educativo que se pretende proponer en este proyecto. Es por esto que es necesario que el docente o mentor posea unas características que consigan llevar a cabo nuevas formas de aprendizaje que impulsen una innovación en las aulas.

El mentor debe conseguir conformar una organización educativa basada en la cooperación entre el mentorado que sienta unas bases en el estilo de liderazgo que debe haber en el ámbito educativo. Todo ello promoviendo una salud emocional, flexibilidad, tolerancia y comunicación para con sus alumnos.

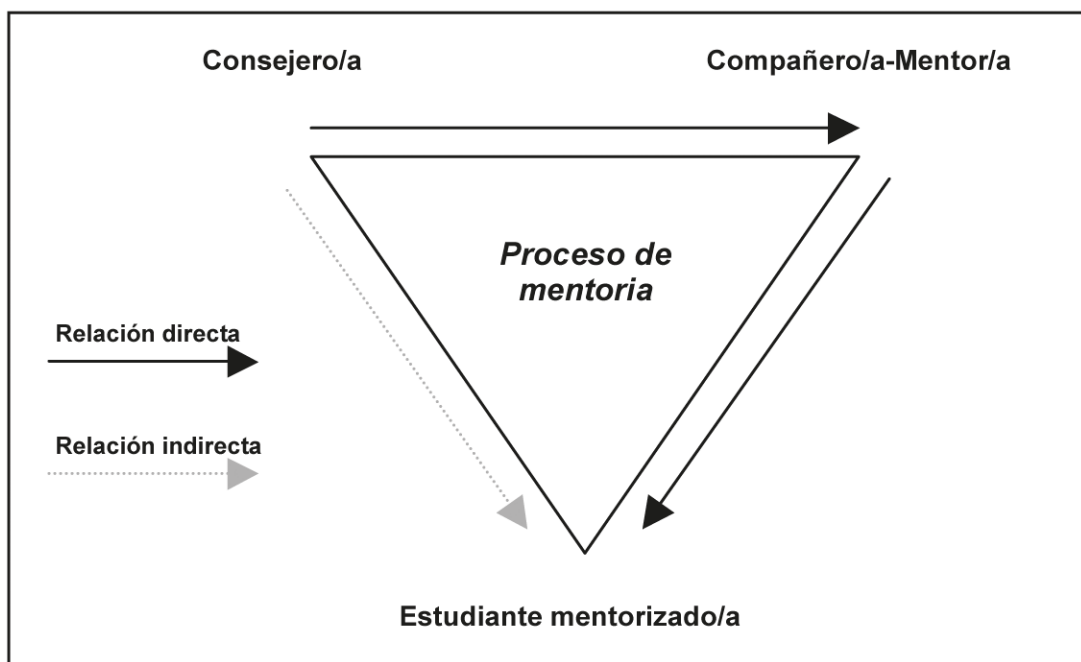


FIGURA I. Fuente: Relación triádica: consejero/a, compañero/a-mentor/a y estudiante (adaptado de García Nieto et ál., 2005, p.39)

La orientación a través de la mentoría se basa entonces en un modelo de consulta, estableciendo por tanto una relación triádica, en la que el mentor (consejero) asesora y supervisa al compañero-mentor y este orienta de forma directa al estudiante mentorizado, desde una relación de mentoría entre iguales.

En este caso la figura del compañero-mentor podría ser desempeñada por un alumno o alumna que trabajara con el docente al mismo nivel jerárquico.

Por otra parte, en cuanto al liderazgo es importante dejar claro que en las aulas no solo existe habitualmente una figura de líder, sino que existen algunas más provenientes de los alumnos y alumnas que dirige al resto en sus acciones debido a su alta autoestima y el conocimiento de sus posibilidades, habilidades y talentos.

“El liderazgo es un fenómeno universal. Tanto en el espacio como en el tiempo se nos aparece continuamente. La figura del líder es común a todas las comunidades humanas y ello en todas las etapas históricas.” **Molina y González, 2005, p.12.**

Estos mentores asociados al lado de los alumnos crean roles variables en los que se va rotando la figura del líder de forma que los jóvenes logran aumentar su confianza y su propia estima, lo que les da un apoyo a la hora de la toma de decisiones y de la práctica de sus tareas diarias.

Dentro del mentoring educativo también existen variantes que son interesantes de apreciar, denominadas metodologías “peer tutoring” y “peer mentoring”.

Hablando sobre “peer tutoring” podemos mencionar la definición vetusta de Topping (1996), al cual percibe al alumnado tutor como un sustituto del profesorado en una concepción lineal de transmisión de conocimiento, donde la interacción entre profesorado y alumnado es cualitativamente diferente. Por otra parte, existe una nueva definición que lo concreta como “personas de grupos sociales similares que no son docentes profesionales se ayudan unos a otros para aprender y a su vez aprenden ellos mismos enseñando” (Topping, 1996, p. 322).

Enfocándonos aún más en el término, vemos como otros autores hablan del como un tipo de aprendizaje entre compañeros que comparten muchas de las características del trabajo cooperativo, por ello se pone de manifiesto en el este proyecto la unión del mentoring y el trabajo cooperativo en la unidad didáctica posteriormente detallada.

Este planteamiento por lo tanto se desarrolla de forma que un compañero con mayor facilidad para el aprendizaje y con más conocimiento o formación brinda apoyo desde un marco de relación asimétrico, todo ello planificado por un profesional docente, a otro alumno o alumna con menor conocimiento o habilidades para aprender en pareja o grupo.

Muchos autores definen el “peer tutoring” como un tipo de aprendizaje entre compañeros que comparte muchas de las características del trabajo cooperativo. Asimismo, autores como Baudrit (2000) y Verba y Winnykamen (1992) mantienen que lo más importante para el éxito de este tipo de programas no es la diferencia de edad, sino el distinto nivel de conocimiento y/o habilidad entre alumno tutor y el alumnado que es tutorado, indiferentemente de la disparidad de la edad, entrenamiento o formación previa, aptitudes personales, etc.

Por su parte, el “peer tutoring” se define actualmente como una tipología del aprendizaje entre iguales, de forma que compañeros de diferente edad y curso como mayor experiencia o conocimientos bajo un programa supervisado por un docente cualificado y después de un entrenamiento el alumno de mayor conocimiento se convierte en el mentor de otro alumno o alumna llamado “mente” con el fin de mejorar su desarrollo personal y escolar. (Soler, 2003).

El “peer mentoring” también se define como una metodología de aprendizaje entre iguales al igual que el “peer tutoring”, este se desarrolla entre compañeros de diferente edad y curso con más experiencia, conocimientos y/o habilidades (mentor) con el propósito de instruir a los mentorado.

Si nos centramos en los beneficios de los programas basados en “peer tutoring” destacan que esta herramienta genera en el alumnado tutorado (Allen, 1976):

- Un aprendizaje activo, interactivo y participativo.
- Un mayor dominio y autorregulación del proceso de aprendizaje.
- Una mejor retención, metacognición y aplicación del conocimiento y/o habilidad a nuevas situaciones.
- Un mayor rendimiento académico.
- Un incremento de la motivación y compromiso en clase, a través de un cambio de actitudes hacia la escuela, profesorado, materias, compañeros y hacia el mismo, produciendo relaciones armoniosas en el aula.
- Una mejora de la autoestima, confianza, empatía y creatividad.

En definitiva y basándonos en todo lo descrito anteriormente el trabajo de estas metodologías de “peer tutoring” y “peer mentoring” están suponiendo una experiencia positiva en el alumnado y en los docentes a nivel internacional y nacional, suponiendo una mayor participación de los estudiantes y creando beneficios inmediatos suponiendo

esto un aumento de sus competencias, habilidades, destrezas, relaciones con la comunidad, mejora del clima escolar, etc.

1.4. PLAN DE DESARROLLO INDIVIDUAL (PDI)

El Plan de Desarrollo Individual es un plan personal estructurado en el que, una vez identificada la opción profesional a la que se quiere aspirar, se definen objetivos y metas profesionales a medio y largo plazo, así como las estrategias que permitirán completarlo. Asimismo, ayuda a alinear las actividades de aprendizaje con objetivos personales y profesionales o competencias específicas (*Universidad Autónoma de Barcelona*).

El uso del plan de desarrollo individual está pensado para plantearlo en el ámbito empresarial ayudando a los profesionales a conseguir sus metas. Aun así, este tipo de planes pueden orientarse en diferentes sentidos, por lo que en enfoque hacia el ámbito de la educación podría ser de gran ayuda a la hora de plantear los objetivos marcados en la unidad didáctica.

El PDI (Plan de desarrollo individual) busca identificar las actividades necesarias para conseguir los objetivos a medio y largo plazo. Esto es algo que comparte con la metodología del mentoring donde se persiguen objetivos en un plazo de tiempo dilatado.

Además, se persigue identificar qué conocimientos y habilidades son necesarios para alcanzar los objetivos profesionales definidos, lo que extrapolado a la educación es un planteamiento similar al buscado por el mentoring.

Con todo ello, este planteamiento utilizado en los negocios será de gran utilidad a la hora de ayudar a los mentorados en su búsqueda del crecimiento personal e intelectual sobre la materia en cuestión. Se le brindará la posibilidad de realizar un PDI a cada alumno y alumna del aula, con el que plantearán sus objetivos y sus metas personales.

Como es común en los planes de desarrollo individual se realiza un análisis previo de la situación de los empleados, en este caso la situación de los alumnos, donde se estudiará el punto de partida de los mismos a partir de un autoanálisis de cada individuo. Todo ello realizado a partir de un estudio de sus competencias y desglosando las fortalezas y debilidades de cada uno. En primer lugar, será necesario identificar, seleccionar y delinear las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados.

Una vez marcados los objetivos y estudiados los análisis de cada individuo, el mentor, en este caso, podrá supervisar de una forma más pormenorizada el plan de desarrollo individual con acciones que ayuden a mejorar las fortalezas previamente citadas. En este paso es importante que los objetivos marcados estén alineados con los propósitos de aprendizaje. Y por último trabajar en torno a ello para conseguir sus metas.

Con todo esto las estrategias utilizadas por el mentor se basarán en este estudio previo de los alumnos y ayudará a una mejor intervención en el aula a la hora de plantear las actividades.

CAPITULO II –TRABAJO COOPERATIVO

2.1. EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Hay que comenzar basándonos en que el trabajo en pequeños grupos no supone una novedad considerable pues tiene una larga trayectoria en vinculada a la psicología del aprendizaje. De hecho, desde hace bastante tiempo se vienen desarrollando investigaciones sobre el trabajo en grupo en el ámbito educativo. Ya en los años 70 el investigador Ausubel unió a una amplia bibliografía el meta-análisis de los resultados obtenidos por distintos autores. Dicho análisis llevó a Ausubel a reconocer que “la discusión es el método más eficaz y realmente el único factible de promover el desarrollo intelectual con respecto a los aspectos menos bien establecidos y más controvertidos de la materia de estudio” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

Es importante además mencionar a las investigaciones de Piaget referidas al papel de la actividad y de la interacción social en el desarrollo intelectual, de donde estas investigaciones lo convirtieron en un claro referente del trabajo por equipos (Piaget, 1969). Con él podemos mencionar además al socio-constructivismo de Vigotsky que contempla el aprendizaje como el resultado de la participación en las prácticas de una determinada comunidad y cuya influencia se ha mantenido vigente hasta nuestros días, como puede constatarse, por ejemplo, en el más reciente Handbook de investigación en Educación Científica (Abell y Lederman, 2007).

En este planteamiento de aprendizaje donde el docente es el experto la actividad del trabajo cooperativo resulta fundamental. De esta forma el trabajo cooperativo en el aula se convierte en un instrumento imprescindible para lograr los objetivos didácticos marcados y un incentivo en los estudiantes. Todo ello unido a la creciente diversidad en las aulas supone una gran ventaja como propuesta de integración y de abordaje de nuevos escenarios educativos.

En la actualidad nos encontramos con que el trabajo cooperativo entiende la cooperación como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros (Verónica Fulco, 2010). Este tipo de trabajo se caracteriza por estar basado en la cooperación entre individuos que tienen una estructura cooperativa de motivaciones y trabajo que conlleva en una interdependencia positiva entre ellos, ya sean alumno-alumno o alumno-profesor.

El trabajo grupal consigue que los alumnos y alumnas se unan en un objetivo común, se apoyen entre sí, que aúnen fuerzas, que dividan las tareas y que consigan mucho más que trabajando de forma individual con menor esfuerzo. Consiguiendo de esta forma llegar a resultados mejores en menor tiempo y con mayores garantías de éxito.

Hoy en día con la inmensidad de tecnologías asociadas al trabajo los alumnos tienen muchos recursos de los que sacar información para realizar sus tareas, pero aun así el papel del docente sigue siendo fundamental en este proceso ya que es el encargado de resolver dudas y de unificar toda la información que aparece desperdigada. Este volumen de información del que disponen los alumnos debe ser interpretada y contextualizada por el docente para conseguir que los alumnos y alumnas consigan entender los temas. Para que todo esto llegue a conseguirse el profesor debe crear un clima de diálogo y comunicación en el que la confianza sea uno de los puntos más importantes en esta relación.

Para llevar a cabo un trabajo cooperativo uno de los factores más importantes es el de disponer de los materiales didácticos necesarios para ello además de considerar la estructura del aula. Para conseguir que este tipo de metodología se realice correctamente es necesario que los grupos de trabajo distribuyan responsabilidades, tareas y coordinen el trabajo a abordar.

Con todo ello el docente como líder del aula resulta esencial en este trabajo ya que será el encargado de resolver los problemas del alumnado y de explicar la forma de trabajo de los mismos, sobre todo cuando este estilo de trabajo sea impuesto por primera vez en esa aula. Para esto el profesor también deberá anticiparse y proveer un marco adecuado para llevar a cabo la metodología propuesta en el aula.

Sabiendo el sistema del trabajo cooperativo, asimismo se presentan los beneficios que esta metodología aporta al alumnado, puesto que favorece la integración de los estudiantes en primera instancia. En cada grupo de trabajo la distribución de los alumnos confluye en que cada uno de ellos aporte al grupo sus habilidades y conocimientos previos, lo que dota al grupo de un mayor exponente de conocimientos con los que iniciar las tareas. De entre todos los integrantes del equipo cada uno juega un papel muy importante, ya que cada uno adoptará el lugar en el que más cómodo se

sienta, aportando lo máximo de sí mismo al grupo. Cada uno tendrá una habilidad diferente que portar, como por ejemplo el cálculo, la organización o conocimiento del medio, entre otros. Pero lo más interesante, según las investigaciones realizadas, es el hecho de que no es dar o recibir ayuda lo que mejora el aprendizaje en el grupo, sino la conciencia de necesitar ayuda, la necesidad consciente de comunicarlo y el esfuerzo en verbalizar y tener que integrar la ayuda de quien lo ofrece en el propio trabajo. La retroalimentación es un elemento clave para explicar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo (Joan Rué, 1998).

Los objetivos que el grupo se propone serán recibidos con mayor entusiasmo que los recibidos de forma externa por lo que esto hará que los integrantes del grupo de trabajo se motiven mucho más para llevarlo a cabo. Esto ayuda a que el esfuerzo empleado los ayude a conseguir mejores resultados.

Por otra parte, este tipo de trabajo grupal aumenta las habilidades comunicativas de los alumnos y alumnas, y los ayuda a reconocer diferentes puntos de vista, lo que potencia así un ambiente más tolerante y un apoyo entre sí. Los estudiantes desarrollan una responsabilidad para con el grupo que los hace estar más comprometidos con el trabajo propio y grupal. Gracias a esto se animan entre ellos a seguir trabajando y mejorando, de forma que desarrollen con eficacia el aprendizaje.

Para finalizar, encontramos que un aula de trabajo cooperativo tendrá como puntos característicos los siguientes:

La cooperación: Los estudiantes buscan la cooperación entre todos los integrantes del grupo para llevar a cabo los procedimientos necesarios de trabajo. Además de ofrecer ayuda cuando es necesaria para otro miembro del equipo.

Los alumnos que tienen más dificultades de aprendizaje o de socialización obtienen mejoras considerables al tener el apoyo de iguales en su desarrollo de tareas, lo que propiciará un crecimiento de la autoestima, la motivación y el esfuerzo personal.

Búsqueda del éxito de grupo: esta metodología grupal ayuda a que la interacción generada en el equipo derive en una manifestación de responsabilidad de grupo. Esta búsqueda por lograr las metas planteadas por el grupo hace que los alumnos vean reflejadas en ellas una forma de recompensa personal y de sentido de pertenencia. Por lo tanto, se puede considerar perfectamente como un logro personal.

La proactividad: una vez planteada la tarea por el docente y sabiendo que está pensada para realizarse por más de una persona el individuo tiende a auto animarse y a ofrecer su ayuda al grupo mucho antes de lo esperado. De esta forma cada integrante del equipo se siente en la necesidad de ayudar sin que les sea requerida la ayuda.

El liderazgo: siempre que se forman equipos el papel de autoridad y líder se transfiere a un miembro del equipo de forma natural. Uno de los integrantes o varios tomara las riendas del equipo y sin pensarlo adoptara el rol de líder del mismo, dirigiéndolos en el trabajo y ayudándolos a conseguir los objetivos marcados. Esto supone un crecimiento personal en el alumno o alumna que lo lleva a cabo.

2.2. MENTORING Y TRABAJO COOPERATIVO

En la actualidad nos enfrentamos a muchos cambios sociales y nuevos modelos de docencia que afloran con diferentes discursos y términos. La innovación en este campo es una reflexión de lo anterior que se ve modificado por nuevas propuestas de enseñanza emergentes, pero todas ellas basadas en otras muchas ya estudiadas con anterioridad. Esta demanda continua de mejora por parte de la sociedad educativa es lo que hace que el ritmo de exigencia sea cada vez mayor y esto provoque éxitos y fracasos.

La sociedad de la educación ha postergado el paradigma de aprendizaje tradicional para pasar al de hoy en día centrado, más que en memorizar o analizar, en un razonamiento más crítico e innovador a la par que esto se realiza con estructuras de trabajo cooperativas. Por otro lado, la experiencia de sistemas educativos exitosos coloca al mentoring educativo como uno de los factores de mayor influencia en el aprendizaje. Las evidencias empíricas en los estudios al respecto colocan la metodología como una de las más exitosas para el aprendizaje de calidad.

Barber y Mourshed (2008) indican que el liderazgo pedagógico es, aún en mayor medida, crucial cuando se trata de implementar cambios y transformar sistemas. Los centros escolares están evolucionando hacia un punto en el que la colaboración ayuda a mejorar el ambiente de trabajo y las emociones de los individuos. Estas emociones mejoradas hacen que los alumnos y alumnas con la mentoría de su docente consigan tener un aprendizaje mejor y más sólido.

Si nos centramos en el liderazgo como un motor para mejorar las relaciones sociales del alumnado y a esto le sumamos el desarrollo de los mismos mediante un trabajo cooperativo conseguimos la fórmula perfecta para potenciar la motivación de los alumnos y alumnas, y con ello un gran instrumento para lograr los objetivos pedagógicos marcados. El objetivo de todo método educativo es el fomentar en cierta medida el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos y alumnas que en él se desarrollan. Con esta metodología se consigue que, durante las sesiones de aprendizaje, los alumnos y alumnas vayan trabajando de forma conjunta y con un objetivo común, que unido a la alternancia del rol de mentor hacen que sea un proceso más dinámico y menos tedioso para el alumnado.

El objetivo es fomentar el desarrollo personal y el aprendizaje del alumnado mediante una metodología cooperativa. Bolívar (2010) entiende por liderazgo pedagógico la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas y movilizar mediante ella a la organización hacia el objetivo común de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En este caso la influencia ejercida por los mentores da como resultante un trabajo conjunto entre profesores y alumnos que conlleva a una sensación de unidad y a un trabajo más eficaz.

Un aspecto central del liderazgo pedagógico es, entonces, el crear condiciones que fomenten el aprendizaje y la mejora escolar (Bolívar, 2010). Lo que da por consiguiente una cultura del compañerismo y del trabajo conjunto que es motivado por un líder o mentor. Horn y Marfán (2010) resaltan como aspectos centrales del liderazgo pedagógico la responsabilidad compartida, el compromiso personal de los involucrados para con las metas conjuntas y los cambios anhelados y el rol del líder en el fomento de tales actitudes. Por lo que el mentoring se trataría de motivar al alumnado tomando como propios los objetivos del grupo y trabajando en pro de cumplirlos.

CAPITULO III – MENTORING E INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1. MENTORING EMOCIONAL

Si nos basamos en estudios sobre liderazgo e inteligencia emocional previos encontramos que según Humphrey (2002; citado en Jácome y Lapo, 2015), el liderazgo es intrínsecamente un proceso emocional a través del cual los líderes reconocen estados emocionales, tratan de evocar emociones en los empleados y, a continuación, manejan los estados de ánimo de los empleados y los suyos propios. Esta teoría es interesante ya que deja a un lado la idea de que el liderazgo surja en base a un desempeño emocional y refuta que el liderazgo es un resultado directo del componente emocional de la persona.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la idea de que las emociones suponen un componente muy importante en el liderazgo es preciso introducir la inteligencia emocional en cualquier desempeño. La inteligencia emocional es la ventaja competitiva oculta” (p. 31) (Cooper, 1997; citado en Hoyos, 2014).

Podemos citar un estudio en el que se habla sobre inteligencia emocional y que se llevó a cabo durante siete años. En este estudio los autores pudieron demostrar que existe una relación entre el progreso en las instituciones y las competencias, todo ello relacionando el éxito con características de personalidad.

Este estudio probó que existe una clara relación entre el rendimiento personal y las capacidades donde por otro lado, una de las particularidades por las que se diferencia un rendimiento normal de uno excelente se basa en la inteligencia emocional. Por ende, se afirma que la inteligencia emocional potencia las competencias de los líderes, mejorando de igual forma, el impacto de sus acciones en el corazón de las organizaciones, generando un clima positivo (Dulewicz y Higgs, 2000).

Por otra parte, es importante resaltar el apelativo “líder efectivo”, hablando sobre como las emociones toman parte de las decisiones efectivas del rol de líder. Este líder debe tomar decisiones importantes ante situaciones que generan en él una serie de estímulos que crean en él reacciones naturales, sentimientos. George (2000; citado en Evans, 2015) afirma que los sentimientos están íntimamente relacionados con la experiencia humana, ligados a la forma en la que las personas piensan, se comportan y toman decisiones.

George (2000; citado en Evans, 2015) señala que las emociones mejoran los procesos cognitivos y favorecen la toma de decisiones. Por lo tanto, las emociones consiguen que el individuo se centre en lo que verdaderamente importa, así como escoger entre dos elecciones distintas. Por un lado, los estados de ánimo positivos generaran creatividad y por otro los estados de ánimo negativos llevaran al líder a detectar fallos o errores y trabajar de forma más cauta y meticulosa.

Goleman et al. (2002; citado en Evans et al., 2015) coincide con esa línea de pensamiento y alude al carácter director de las emociones en los procesos de toma de decisiones del líder, afirmando que los buenos líderes, los líderes efectivos, son aquellos capaces de redirigir sus emociones y las de otros en la dirección adecuada para la organización. Ambos autores concluyen que la clave del liderazgo radica en las competencias en IE del líder, idea que es compartida por otros autores (Barbutto y Burbach, 2006; Coetzee y Schaap, 2004; Higgs y Aikkien, 2003; citados en Zárate y Matviuk, 2012).

Por otro lado, otros autores también afirman que los líderes más preparados y felices son los que tienen los niveles más altos en competencias de inteligencia emocional, consiguiendo estos un gran número de éxitos y beneficiando el funcionamiento de su organización. Estos líderes hacen un uso positivo de sus emociones y es por ello que mejoran su confianza y el trato para con sus empleados.

Llevando este apartado hasta el lado de la docencia pasamos de ver al líder como el enfocado al ámbito empresarial para enfocarnos en el líder en el mundo de la docencia, donde el profesor o docente siempre ha llevado consigo la función de liderazgo.

En este caso la inteligencia emocional lleva al docente hacia el liderazgo, y es así como sus competencias se ven reforzadas y puede proporcionar al alumnado seguridad, tolerancia, sabiduría o motivación.

3.2. BASES PSICOLÓGICAS

Según el Centro Educativo San Cristóbal (s.f) de Castellón de la Plana, los beneficios de la educación emocional son los siguientes:

- A nivel intrapersonal:

- ✓ Desarrollo de la autoconciencia
 - Aumentar la capacidad de reconocer las diferentes emociones que existen.
 - Saber y conocer las diferencias que hay entre emociones y sentimientos.
 - Entender las causas de los sentimientos de manera más completa.
- ✓ Aprendizaje sobre gestión de las emociones
 - Obtener un mayor control ante la frustración.
 - Saber manejar y controlar la ira, tanto agresiones verbales como físicas.
 - Aprender a desarrollar una mejor visión sobre sí mismos.
 - Saber expresar los enfados o momentos de ansiedad sin usar la violencia.

- A nivel interpersonal:

- ✓ Comprender las emociones de los demás (empatía)
 - Comprender y entender los puntos de vista de los demás.
 - Obtener una mayor capacidad de escuchar a los otros.
- ✓ Mejorar las habilidades de relación con los demás
 - Resolución de conflictos sin usar la violencia.
 - Desarrollar la capacidad de amistad.
 - Ser solidarios con los demás.
 - Tener una mejor capacidad de comprender a las demás personas.
 - Desarrollar la capacidad de comunicarse mejor.

Según Aguaded y Pantoja (2015) entramos en destacar como pieza clave de la Inteligencia Emocional a Gardner donde en 1983 toma el concepto de la inteligencia mediante las Inteligencias Múltiples, donde muestra que tenemos distintos tipos de inteligencias y que son distintas e independientes entre ellas.

Según Gardner (1983, citado en Aguaded y Pantoja, 2015) expresa:

La inteligencia es un potencial genético que luego tiene que ser desarrollado por la educación y que se utiliza para solucionar problemas y para crear productos nuevos. Esta inteligencia se puede manifestar en ocho campos distintos: Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Cinética, Musical, Natural-Ecológica, Intrapersonal, Interpersonal.

Gardner cita dos tipos de inteligencia que está relacionada junto con la inteligencia social de Thorndike: que son la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Podemos decir que la inteligencia intrapersonal se refiere a la vida emocional propia de la persona, si conoce sus sentimientos y la capacidad para saber dirigir la conducta. Luego, la inteligencia interpersonal parte de la capacidad de tener buenas relaciones con las personas, diferenciar los estados de ánimo de cada uno, sus intenciones y motivaciones. Aguaded y Pantoja (2015)

Según el experto en educación emocional, Rafael Bisquerra, la inteligencia emocional surge posteriormente con Salovey y Mayer (1990) y posteriormente continuó Goleman (1995). El primer artículo científico que se realizó sobre este tema fue hecho por Salovey y Mayer (1990) con el título Emotional Intelligence. Este libro no tuvo mucha transcendencia hasta que Daniel Goleman lo extendió en 1995.

La inteligencia emocional según Bisquerra (2016):

Tiene unos antecedentes en la evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia, desde sus orígenes a principios del siglo XX hasta las inteligencias múltiples ochenta años después.

La inteligencia emocional es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales, como referente de la educación emocional, etc.

Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

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

Según Mayer y Salovey en 1997, (citado en Bisquerra, 2000) la inteligencia emocional se define como:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las

emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. Según Daniel Goleman en 1995, (citado en Bisquerra, 2000) define la inteligencia emocional como:

Una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Salovey y Mayer (1900) crearon su propio concepto de Inteligencia Emocional a través de la teoría de Gardner que dicta que existen dos tipos de inteligencias: inteligencia intrapersonal e interpersonal. La teoría de estos autores es la más definida empíricamente según Fernández-Berrocal y Extremera (2003).

Salovey y Mayer diferencian en su modelo de habilidad de inteligencia emocional de 1997 cuatro dimensiones:

1. Percepción, evaluación y expresión de emociones.
Es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean.
2. Facilitación emocional del pensamiento.
Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas.
3. Comprensión y análisis de la información emocional, utilización del conocimiento emocional.
Implica la habilidad para distinguir el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos.
4. Regulación de emociones.
Es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Es la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los sentimientos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.

Salovey destaca que en la escuela los alumnos se enfrentan día a día a situaciones en las que tienen que hacer uso de las habilidades emocionales para adaptarse de una forma adecuada. Además, destaca el papel del profesor en el que los maestros tienen que emplear su IE durante sus clases para así guiar con éxito las emociones de los alumnos y de él mismo (Fernández y Extremera, 2005).

Daniel Goleman publicó en 1995 su libro "*Inteligencia emocional*" que poco después se convirtió en best seller a nivel mundial. En este libro, Goleman (1995) explica que el éxito de una persona no sólo viene por su coeficiente intelectual o estudios académicos, sino que también se mide por el conocimiento emocional. Cuando hablamos de inteligencia emocional, según Goleman decimos que es la capacidad que tiene una persona de identificar y gestionar su propio estado emocional. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional puede organizarse en cinco capacidades:

- ✓ Conocer emociones y sentimientos (Auto-conciencia)
La auto-conciencia es la capacidad de las personas de centrar la atención en su propio estado emocional en cualquier contexto. Es saber controlar las emociones en cualquier tipo de situación.
- ✓ Aprender a manejar las emociones (Autorregulación)
Esta capacidad te ofrece la opción de escoger la emoción que quieras sentir en cualquier momento. Para llegar a poder elegir la emoción que quieres experimentar, se debe tener mucha práctica y mucho control contigo mismo.
- ✓ Aprender a crear motivaciones propias (Auto-motivación)
La auto-motivación te ayuda a usar tus emociones para conseguir unos determinados objetivos positivos. Para ello, se debe entrenar la positividad y tener una mentalidad con metas.
- ✓ Aprender a reconocer esas motivaciones con los demás (Empatía)
Con esta capacidad se quiere conseguir que las personas piensen que pueden estar sintiendo los demás. Gracias a la empatía podemos conocer que emociones pueden estar experimentando los demás y ayudarles.
- ✓ Aprender a gestionar las relaciones (Fomentar las relaciones)
El objetivo de esta capacidad es saber reconocer los esfuerzos y sacrificios de las demás personas e interesarse por su estado emocional, es la mejor manera de conseguir un refuerzo positivo mutuo.

Si hablamos de las competencias socio-emocionales propuestas por Graczyk (2000), Payton, (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir de la siguiente manera:

- ✓ Hay que tener en cuenta el punto de vista de las demás personas.
- ✓ Se debe fijar objetivos y metas positivas.
- ✓ Se debe tener responsabilidad teniendo comportamientos ejemplares y saludables.
- ✓ Se debe escuchar a los demás, tanto con lenguaje verbal como no verbal, es decir, intentar entender que nos quieren decir.
- ✓ Se debe ser cooperativo, tener capacidad de compartir situaciones en grupo.
- ✓ Identificar los problemas y enfrentarse a ellos.
- ✓ Se tiene que ser bueno, justo, compasivo, etc.
- ✓ Tener la capacidad de expresar las emociones con claridad, tanto comunicándose verbalmente como de forma no verbal.

Como antes ya hemos citado cual era la definición de Rafael Bisquerra sobre educación emocional ahora daremos paso a los objetivos que este mismo ha planteado:

- ✓ Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- ✓ Identificar las emociones de los demás.
- ✓ Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- ✓ Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- ✓ Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- ✓ Desarrollar una mayor competencia emocional.
- ✓ Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- ✓ Adoptar una actitud positiva ante la vida.

(Bisquerra, Objetivos de la educación emocional, 2016)

Según Campillo (s.f) podemos destacar muchos más argumentos para justificar la importancia de la educación emocional, los que más destacan, pueden ser:

- ✓ La finalidad de la educación: Para la educación una de las cosas más importantes es el desarrollo personal íntegro de cada alumno. Dentro de este podemos destacar, el cognitivo y el emocional.
- ✓ El proceso de la educación: Se caracteriza por la relación interpersonal. En todo proceso individual de cada persona se caracteriza la dimensión emocional.
- ✓ El autoconocimiento: Como hemos escrito antes en el proceso educativo, en el autoconocimiento también está presente la dimensión emocional.
- ✓ La orientación profesional: Se debe preparar a las personas para futuras situaciones problemáticas, como el desempleo. Esto puede acarrear baja autoestima, secuelas psicológicas y físicas, etc.

- ✓ El fracaso escolar: Las dificultades de aprendizaje, los exámenes, la falta de motivación por ir a la escuela, etc., son hechos que pueden provocar falta de autoestima, depresiones, desequilibrio emocional, etc.
- ✓ Las relaciones sociales: Se debe saber tratar diferentes relaciones sociales, ya que todas las personas son diferentes. Si en ocasiones no se sabe llevar estas relaciones, las consecuencias pueden llegar a ser muy conflictivas y pueden acarrear respuestas bastante violentas.
- ✓ La salud emocional: En muchas ocasiones se reciben estímulos que pueden provocar bastante tensión emocional. Esto puede llevar a la persona a tener irritabilidad, estrés, ansiedad, baja autoestima, etc.
- ✓ La teoría de las inteligencias múltiples:

Hacia la mitad de la década de los años noventa ha tenido una amplia difusión de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Entre ellas están la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Esta teoría supone un reto para el futuro de la investigación, en el cual deben tener cabida aspectos educativos hasta ahora olvidados. Entre ellos están las emociones. Como señala Gardner, concentrarse en las capacidades lingüísticas lógicas durante la escolaridad puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Por otro lado, el no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social.

- ✓ La Inteligencia emocional: El libro de Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*, es un indicador más que argumenta las necesidades de la educación emocional.
- ✓ El analfabetismo emocional: En los últimos años se ha avanzado mucho en cuanto a tecnología, pero no emocionalmente, y esto puede llevar a violencia, estrés, depresión, ansiedad, etc.
- ✓ La revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación:

Hemos entrado de lleno en la sociedad de la información y la comunicación de masas, donde se corre el peligro de que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación (Internet, televisión, radio, CD-rom, radio). Esto puede provocar un aislamiento físico y emocional de las personas. Como sustitutos de la relación de afecto a veces se utilizan programas de radio, televisión, animales de compañía o consumo de drogas. Paralelamente, la sociedad de la información ofrece una inmensa oferta documental ante la cual es preciso escoger. Esto podrá conducir a situaciones de confusión, sensación de impotencia y desánimo. De todo ello se

deriva un argumento más a favor de educar emocionalmente a las nuevas generaciones para afrontar con éxito los nuevos retos que aventura el futuro.

- ✓ El nuevo rol del profesor: El rol del profesor tradicional está cambiando en los últimos años, esto se debe a todos los cambios y avances tecnológicos que están sucediendo. El niño ya no necesita de una persona que le tenga que transmitir información ya que con las nuevas tecnologías el alumno es capaz de acceder a cualquier información. De esta manera, el rol del profesor cambia, ahora se debe fijar más en la evolución emocional del alumno.

Zeitgeist, es una palabra de origen alemán, esta se utiliza para expresar la tendencia intelectual o clima cultural, que caracteriza un momento dado. Esta *Zeitgeist* dirige a observar cambios que se consideran importantes entre emoción y razón en un contexto social.

El término Emotional intelligence fue seleccionado como expresión más útil de 1995 por la American Dialect Society (1995).

Las obras en las que existe un conflicto o complejidad entre cognición y emoción son en las obras de Matthews (1997) y Dalglish y Power (1999), entre otras. En ocasiones este tema ha estado en el punto de mira de las críticas, ya que el término de inteligencia emocional ha sido muy discutido, por eso para solucionar todos estos conflictos se creó el término *Zeitgeist* que lo justifica.

En la época en la que nos encontramos se puede hablar de una revolución en el pensamiento social, es decir, cambios conceptuales y de mentalidad (*Zeitgeist*). Hay elementos que afectan a la psicología, la educación y a la sociedad que inducen a la revolución emocional (Bisquerra, *La revolución emocional*, 2016).

Todo esto lleva a la educación emocional a la práctica educativa. La sociedad y las personas que pertenecen a un momento determinado de la vida forman parte del pasado y futuro. La educación puede ser un camino para guiar ciertas ideologías, así como en la transformación de las mismas, no obstante, también constituye una revolución para el bienestar y la calidad de vida. Esto es una llamada para el esfuerzo de todos ya que son las personas las que van a llevarla a término (Bisquerra, *La revolución emocional*, 2016).

3.3. MENTORING DEL DOCENTE A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES

De la misma forma que se ha venido hablando en anteriores apartados sobre la importancia de la inteligencia emocional, en este apartado se trata el papel del docente en la metodología del mentoring enfocado en las emociones.

Partiendo de las bases psicológicas descritas anteriormente el docente se describe como una persona con conocimientos amplios y seguridad en sí misma que es capaz de tener autocrítica y un buen manejo de los equipos, esta persona está dotada de una capacidad de sociabilidad que le permite ser un líder en cualquier organización y un ejemplo a seguir por los demás. Por lo tanto, esto supone que cualquier líder que posea inteligencia emocional tendrá un desarrollo del liderazgo más efectivo.

Las herramientas que posee un mentor en cuanto a inteligencia emocional le hacen gozar de una gran empatía, la cual lo dota de una facilidad para acercarse al mentorado, y le ofrece su plena confianza para ser guía en su aprendizaje. Este tipo de herramientas que el mentor posee son las idóneas para lograr que los alumnos y alumnas, en este caso mentorados, consigan lograr sus metas académicas y personales.

De esta forma los docentes con la ayuda de la inteligencia emocional y a través del mentoring como metodología principal deben identificar, expresar y regular sus emociones para que de esta forma puedan ayudar a los mentorados con las suyas. A partir de esta identificación el mentor debe gestionar las emociones identificadas en los alumnos para ayudarlos y guiarlos en sus relaciones sociales y en su desempeño académico. Los pilares de la inteligencia emocional del mentor según el psicólogo Daniel Goleman, con los que se debe contar para realizar una mentoría correcta, son los siguientes:

- 1. Autoconocimiento:** el mentor debe conocerse a sí mismo y ser consciente de sus propias emociones ya que de esta manera podrá interpretar en todo momento la manera en la que afrontará las situaciones. Un docente con inteligencia emocional será capaz de anticiparse y reconocer lo que hay detrás de cada comportamiento.
- 2. Habilidades sociales:** también conocidas como relaciones interpersonales. Esta capacidad social que debe tener el mentor comprende otras habilidades asociadas a la misma, como son la comunicación interpersonal, la escucha activa, la empatía, la confianza, entre otras. Esta es una de las características más importantes que debe poseer un mentor con inteligencia emocional.

3. **Autocontrol:** se trata de la capacidad del docente para dominar sus propias emociones e impulsos y aprovecharlos en su propio beneficio. Si el mentor es capaz de dominar sus sentimientos será capaz de adaptarse a cualquier situación que se le presente y adaptarse al medio que le rodee.

4. **Capacidad de motivación:** si el docente es capaz de incentivar sus emociones para alzarlas positivas conseguirá lograr lo que se proponga. De forma que crece la motivación los miedos cada vez se hacen más y más pequeños, lo que hace que sea mucho más fácil conseguir los objetivos marcados.

5. **Empatía:** es la capacidad de reconocer las emociones de los demás y tratar a las personas en consecuencia de sus emociones, en definitiva, entender el estado emocional del otro. Si el mentor es capaz de ponerse en el lugar del mentorado podrán abordar las situaciones de una forma más exitosa.

CAPITULO IV - PROYECCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Legislación educativa de referencia

Legislación educativa de referencia	
A nivel estatal	A nivel autonómico
Ley Orgánica de mejora de la LOE 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre
Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre	Orden de 15 de enero de 2021
Orden ECD/65/2015, de 21 de enero	Decreto 21/2020, de 17 de febrero
	DECRETO 360/2011 (BOJA de 27-12-2011)
	DECRETO 360/2011

4.2. Justificación de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica que se presenta a continuación está basada en la **Ley Orgánica de mejora de la LOE 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE) por la que se modifica la Ley**

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como en el **Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre**, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la mejora de la calidad educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Con ello se establece así la **Orden de 15 de enero de 2021**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria 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.

En los últimos años hemos visto como se ha incrementado considerablemente el uso de las tecnologías para realizar fotografías. Esta tendencia incentivada por las redes sociales dedicadas en la imagen ha hecho que hasta los más pequeños quieran hacer fotografías cada día, ya que están al alcance de sus manos con los smartphones.

Estas nuevas tecnologías, como son los smartphones o las cámaras digitales de pequeño tamaño como por ejemplo las Gopro, han hecho que se simplifique el momento de la toma de imágenes y el del procesado de las mismas. De esta forma, la manera en que se representa la realidad ahora tiene muchas perspectivas. Este avance ha creado por lo tanto una transformación digital y ha democratizado la posibilidad de tener una cámara de fotos en cualquier dispositivo móvil. Con ello el tomador de las fotografías se convierte también en la persona que realiza todos los procesos fotográficos en los que antes intervenían varias personas. Ahora es la misma persona la que toma la fotografía, la que la edita y la que la revela (de forma digital). Todo gracias a la digitalización de la postproducción y de la inmensidad de aplicaciones de retoque fotográfico.

Ante este auge de la fotografía digital y del ya sabido interés en ella por parte de los alumnos y alumnas jóvenes se hace necesaria la iniciación en este ámbito artístico y tecnológico. Con la idea de crear en los jóvenes un aprendizaje de análisis de las imágenes que forman parte de su realidad y un estudio sobre las funciones estéticas y expresivas de la imagen fija.

La fotografía, sea digital o analógica, lleva consigo un fundamento básico de creatividad visual y sintaxis de la imagen. Esto ayudara al alumnado a trabajar y obtener herramientas necesarias que los ayuden a reflexionar e investigar sobre el valor de la imagen fija y por tanto prepararlos para comprender su entorno social, cultural y artístico.

Esta materia tiene como objetivo ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar su pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, el liderazgo entre iguales y a reforzar sus capacidades creativas. A través de la teoría dada en clase por el profesor los alumnos y

alumnas de esta aula tendrán la posibilidad de experimentar con la ciencia, la tecnología digital de la imagen, la expresión y la evolución cultural de su entorno.

Introducción y Justificación

Esta unidad didáctica se enfoca en un aula de x alumnos de primer curso de bachillerato artístico en concreto en la asignatura Cultura audiovisual I, donde aplicaremos el trabajo cooperativo. Para ello se tendrán en cuenta distintos factores del mentoring aplicados a la educación, los cuales ya han sido contextualizados en anteriores apartados. Además, todo esto se trabajará mediante la inteligencia emocional con el propósito de instruir a los alumnos y alumnas en la materia a tratar y más en concreto en el tema previsto.

El profesor en este caso será el mentor y guiará a los alumnos que trabajarán en grupos previamente creados. La materia audiovisual estará centrada en la imagen fija en este planteamiento en concreto y abordará diferentes temas con los que trabajar en equipos. De los cuales, se inspirará a los alumnos y las alumnas a tener su propia figura de mentor dentro de sus equipos y poder aportar soluciones en conjunto lideradas por un solo individuo.

4.3. Contextualización del centro escolar

El centro escolar en el que se plantea la actividad docente se trata de la Escuela de arte José Nogué, la cual sita en C/ Martínez Molina, 11 en la ciudad de Jaén. Esta está situada en el casco antiguo de la capital andaluza, la cual tiene una población aproximada de 112.757 habitantes, de los cuales su mayoría es clase media trabajadora. Se trata de una ciudad de calles escarpadas y pendientes adoquinadas que definen su urbanismo en la parte central de la ciudad, que se extiende hacia nuevas zonas de urbanizaciones más llanas.

La capital andaluza se caracteriza por su abundancia de olivares que cubren su terreno además de estar envuelta por las sierras de Jaén y Jabalcuz. La actividad económica que destaca en la ciudad es la producción de aceite de oliva, siendo esta la capital mundial del aceite de oliva. Aunque también se desarrolla en gran medida el sector servicios y un creciente turismo cultura debido a los distintos monumentos, entre los que se encuentran los Baños Árabes más grandes de Europa, la Catedral o el Castillo de Santa Catalina, entre otros.

La Escuela de arte José Nogué cuenta con la siguiente oferta educativa:

- Bachillerato de arte
- Ciclos formativos de grado medio:

- Asistencia al producto gráfico impresa
- Ciclos formativos de grado superior:
 - Fotografía
 - Proyectos y Dirección de obras de Decoración
 - Ilustración
 - Mobiliario
 - Técnicas escultóricas
 - Moldes y Reproducciones escultóricas
- Enseñanzas artísticas superiores
 - Diseño gráfico (Turno de tarde)

La organización del centro está estructurada de forma sólida mediante reuniones del equipo docente y directivo, con claustros, reuniones de padres y alumnos y un consejo escolar bien formado.

El equipo docente tiene una gran experiencia en las materias que imparte y muchos de ellos son grandes artistas reconocidos en el sector artístico por lo que los capacita firmemente a la hora de impartir las materias.

Según lo establecido en el Artículo 131 de la LEY 17/2007 de Educación en Andalucía y en el DECRETO 360/2011 (BOJA de 27-12-2011) los órganos de gobierno y de participación de la escuela de arte José Nogué son:

1) Órganos de Gobierno:

- a) El director/a.
- b) El vicedirector/a.
- c) El jefe/a de Estudios.
- d) El secretario/a.
- e) jefe/a de Estudios Adjunto.

2) Órganos de participación en el control y gestión de la Escuela:

- a) El Consejo Escolar de la escuela.
- b) El Claustro de profesores.

3) Órganos asesores:

- a) La Junta de evaluación.
- b) La Junta de delegados.
- c) La Asociación de padres y madres de alumnos/as
- d) La Asociación de alumnos/as.

Según el artículo 63 del DECRETO 360/2011, la composición del Equipo Directivo será la siguiente:

- a) Las Escuelas de Arte contarán con una Dirección, una Jefatura de Estudios y una Secretaría.
- b) En aquellas escuelas de dieciséis o más unidades existirá, además, una Vicedirección.
- c) En las Escuelas de Arte de veinte a veintinueve unidades, o que estén autorizadas a impartir enseñanzas en turnos de mañana y tarde, existirá una Jefatura de Estudios Adjunta.
- d) Cuando las Escuelas de Arte tengan un número de unidades comprendido entre treinta y treinta y nueve, serán dos las jefaturas de estudios adjuntas.
- e) En las Escuelas de Arte de cuarenta o más unidades se designarán tres jefaturas de estudios adjuntas.

En cuanto al clima del centro se respira una gran confianza de los alumnos sobre sus profesores, los cuales tienen una participación muy notable en su educación. Los profesores de la Escuela de arte José Nogué apoyan al alumnado y lo animan a seguir su futuro educativo.

La participación de los padres es menor dado que el total de su oferta educativa se trata de estudios no obligatorios por lo que los padres tienen una interacción con las actividades del centro menor, salvo en el nivel de bachillerato de arte, donde los alumnos aún son menores de edad en algunos casos y necesitan del apoyo y supervisión de los padres.

Los servicios con los que cuenta la escuela son: la biblioteca, estudio de fotografía, laboratorio de fotografía, taller de procesos de impresión, aulas informáticas, aula de ilustración, taller de escultura.

En general, el centro esté situado en una zona céntrica de Jaén con buena accesibilidad y rodeada de ofertas culturales como son el teatro Darymelía antiguo cine y actual teatro ubicado en el antiguo palacio del Condestable Iranzo, a escasos metros de la escuela. Además, a la escuela la rodean lugares míticos como el Arco de San Lorenzo, las faldas del Castillo de Santa Catalina, la iglesia de San Bartolomé o el refugio Antiaéreo.

4.4. Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza. Contextualización del aula y destinatarios a los que va dirigido.

Según el artículo 5. Del Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato. En un aula de bachillerato de la Comunidad andaluza el máximo de alumnos por aula se establece en treinta y cinco alumnos.

En nuestra aula contamos con veinte alumnos matriculados en la materia, ya que es optativa. De donde se dividen en 8 chicos y 12 chicas que componen el grupo. A estos cuales los dividiremos a su vez en grupos de 5 alumnos y alumnas que compondrán un total de 4 grupos de trabajo.

Para contextualizar al alumnado se exponen los antecedentes psicosociales de los mismos. En esta etapa educativa en la que no es obligatorio seguir matriculándose y teniendo en cuenta las edades de estos (Entre 16 y 18 años) sabemos que son un grupo de personas que se encuentran en mitad de muchos cambios personales y psicológicos relacionados con la adolescencia. En este caso tienen además el hándicap de estar estudiando una modalidad de bachillerato minoritaria y vocacional como es el bachillerato de artes. Estos jóvenes suelen estar interesados en el mundo del arte y de la estética en mayor medida.

Además de todo lo citado anteriormente contamos con que este grupo de alumnos y alumnas en su mayoría se acaban de conocer, ya que esta escuela no posee enseñanzas de educación secundaria obligatoria y cada alumno procede de un instituto diferente. Todo ello ligado a la edad que estos jóvenes tienen supone un momento clave en su crecimiento personal. En estas edades es muy importante atender tanto a la vertiente psicológica como a su contexto social. Suelen estar muy interesados en su aspecto físico, para agrandar, (especialmente a las personas del grupo de iguales). Esto conlleva distracciones y sentimientos contradictorios que deben superar y desarrollar en esta nueva etapa valores como la tolerancia y la autoestima.

Nuestro alumnado procede de Jaén capital y de pueblos de la provincia en los que no hay oferta educativa de artes en este nivel. Éstos últimos residen la mayoría en la capital andaluza durante la semana, viajando a sus hogares familiares los fines de semana y en vacaciones. En cuanto al contexto socioeconómico de los alumnos y alumnas de la Escuela de arte José Nogué se refleja un perfil medio ya que los alumnos y alumnas suelen provenir de diferentes contextos sociales y en su mayoría proceden de familias

trabajadores con un nivel socioeconómico y cultural medio-medio o incluso bajo y en casos excepcionales medio alto, aunque estos últimos suelen estudiar en centros privados.

Por su parte el acceso a recursos didácticos y materiales suele ser bueno aun teniendo ese nivel económico en sus hogares familiares. La mayor parte del alumnado procede de familias trabajadoras con un nivel económico y cultural medio, con algunos casos de familias de nivel medio-bajo o medio-alto, siendo estas últimas más excepcionales. Esto les proporciona normalmente un acceso a recursos y materiales didácticos suficiente para desarrollar su aprendizaje.

Como puntualización, este alumnado se encuentra motivado e interesado en la materia de Cultura audiovisual I, partiendo de la base de que ha sido de libre elección y de que trata sobre temas en los que los jóvenes se encuentran interesados, más allá del ámbito artístico.

4.5. Elementos curriculares básicos de la unidad didáctica

4.5.1. Objetivos

El estudio de la fotografía y más concretamente de la imagen fija es una de las bases que contribuye a alcanzar los objetivos del bachillerato artístico. A través del estudio de la imagen fija el alumnado es capaz de obtener un sentido crítico de su entorno mediante las imágenes apreciando el valor estético y cultural que estas contienen.

En esta época las imágenes se han convertido en el día a día de nuestra sociedad con lo que son una parte más de nuestra cultura y es muy importante fomentar a través de ellas el estudio del arte y de la sociedad, inculcando a los alumnos y alumnas un clima de tolerancia y diversidad, alejándolos de los estereotipos.

La fotografía es una clara forma de expresión que lleva consigo un lenguaje dotado de información universal que ayudará al alumnado a mejorar su expresión lingüística y su capacidad crítica. Es una herramienta que hará que los jóvenes aumenten su vocabulario específico en la materia a partir del intercambio del conocimiento con sus compañeros y compañeras.

El aumento de los equipos informáticos y de procesado de imagen nos sirve de base para conseguir que los alumnos obtengan un incremento de su capacidad de trabajo en grupo y de su forma de interpretar la comunicación no verbal. Gracias al estudio de la imagen fija los jóvenes del aula podrán trabajar su inteligencia emocional expresándose mediante imágenes y palabras.

Se desglosan a continuación los objetivos que se busca conseguir con el planteamiento de esta unidad didáctica en concreto:

- Ayudar al alumnado a expresarse a través de imágenes.
- Modificar el lenguaje de los jóvenes añadiendo vocabulario a su conocimiento de su entorno.
- Mejorar la interacción de los alumnos y las alumnas entre sí y conseguir un ambiente relajado y colaborativo.
- Aportar a los mentorizados herramientas de trabajo digitales con las que poder representar su cultura y dotarlos de expresión propia.

4.5.2. Competencias clave

Según la **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato**, en esta misma, DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

Las competencias en el ámbito educativo son elementos fundamentales para mejorar el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y alumnas y en este caso en concreto el aprendizaje de la imagen fija ayuda a obtener unos recursos específicos que darán la posibilidad de expresar ideas, sentimientos y reflexiones a través de la imagen. Estos aprendizajes hacen referencia a la competencia en **Comunicación lingüística** que se verá reflejada en esta materia mediante el aprendizaje de los alumnos trabajando en equipos en un grupo social o cultural dado.

Esta competencia es clave a la hora de exponer opiniones críticas sobre imágenes ante el resto del aula y de sus propios equipos utilizando el vocabulario concreto de la materia realizando investigaciones mediante lecturas comprensivas sobre la imagen y argumentando sus ideas sobre lo aprendido.

Otra competencia a desarrollar, durante las sesiones en el aula, será la **Competencia de matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología** que desarrollaran los alumnos y alumnas utilizando el trabajo de los puntos de vista diferentes, la perspectiva, la relación con las proporciones y las dimensiones. Por otro lado, el uso de tecnologías como los equipos informáticos y las cámaras fotográficas ayudaran al análisis y la aplicación de la ciencia y la tecnología en los procesos de experimentación digital. Los procesos de revelado digital y del aprendizaje de las diferentes aperturas de diafragma

fotográfico o de exposición de la cámara fotográfica serán un refuerzo fundamental en la comprensión de la competencia matemática.

Al igual que la competencia anterior la **Competencia digital** será fundamental para desarrollar en los mentorados los conocimientos fundamentales vistos en la materia y en específico en el bloque de manipulación de imagen digital. Los alumnos y alumnas desarrollarán las habilidades de retoque fotográfico digital y revelado digital que serán herramientas propias de la materia y que le darán a los jóvenes capacidad de comunicarse y expresar sus propias ideas.

Aprender a aprender es otra competencia que se ve potenciada en esta materia cuando los alumnos y alumnas hacen un análisis crítico y personal sobre la expresión artística de la imagen fija, lo que los lleva a potenciar sus capacidades y a aumentar su conocimiento del medio, tomar conciencia de sus capacidades y explorar vías artísticas desconocidas para ellos. El aprendizaje conseguido los ayudará a alcanzar nuevos niveles de conocimiento que favorezca su confianza y su motivación en el aprendizaje y en la materia en especial.

Con el trabajo cooperativo propuesto para esta materia y para esta temporalización en concreto se refuerza las **Competencias sociales** y cívicas en el alumnado incentivando el trabajo en equipo y la utilización del mentoring y la inteligencia emocional. El aprendizaje de la tolerancia ante otras opiniones y puntos de vista ante las imágenes, la flexibilidad en cuanto al trabajo en equipo, y el respeto hacia los demás integrantes de los equipos supondrá un desarrollo de las capacidades de expresión en público y en diferentes entornos sociales a los que acostumbran.

En lo que a esta materia se refiere la competencia de **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** se ve reforzada a medida que el alumnado trabaja el mentoring en su propio equipo y se potencia la toma de decisiones como líder del grupo, la resolución de problemas y la autoevaluación y autocrítica. Además, requiere de actitudes de proactividad y predisposición ante las tareas que aumenten su interés y esfuerzo en la materia.

La fotografía en si ya es una forma de lograr la **Competencia Conciencia y expresiones culturales**, ya que se tratarán temas como el uso de la imagen como herramienta creativa e imaginativa, dialogo cultural mediante la imagen y recursos propios de la expresión de sentimientos y valores culturales. Esta competencia implicará manifestar un enriquecimiento en el conocimiento artístico contribuyendo al aprendizaje de formas de expresión desconocidas para el alumnado como el surrealismo y el trabajo conceptual de Chema Madoz.

Las competencias anteriormente descritas serán las utilizadas en esta unidad didáctica, y serán una guía para lograr los objetivos planteados. Estas competencias clave a nivel de resumen serán las siguientes: **Comunicación lingüística, Competencia de matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Competencia Conciencia y expresiones culturales.**

4.5.3. Contenidos

- El encuadre en la imagen fija.
- La realidad paradójica. La obra gráfica de Chema Madoz.
- La función ilustradora de la imagen (imagen y texto)
- La narración mediante imágenes fijas (carteles, historia gráfica, presentaciones)
- Sistemas de captación de imágenes. La cámara fotográfica.
- Las técnicas digitales en el diseño, manipulación y creación de imágenes.
- Tratamiento de imágenes digitales.

4.5.4. Metodología

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.” David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec, Virginia, 1994.

El trabajo cooperativo se trata de un empleo didáctico de los grupos reducidos para lograr un aprendizaje propio de la manera más fácil y eficiente. Este tipo de trabajo se contraponen al trabajo ordinario en el que los alumnos y alumnas trabajan de forma individualizada y por una nota particular. En este caso, el trabajo cooperativo se formula de forma que los alumnos trabajan juntos en la búsqueda de un objetivo de aprendizaje común, y se apoyan entre ellos para poder llegar a la finalización exitosa de su tarea. El docente en este caso mentor tendrá unas tareas propias:

- Especificar los objetivos del aula.
- Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza
- Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos
- Supervisar el aprendizaje de los mentorados dar apoyo a los equipos para mejorar la tarea o el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos y alumnas.
- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a autoevaluar el nivel de efectividad con el que trabajó su grupo.

Por otra parte, la metodología a utilizar será la propia del mentoring educativo donde el rol del profesor es el del mentor. Además, con la utilización del trabajo cooperativo como medio para distribuir las sesiones en el aula se definirá una estrategia colaborativa para poder trabajar el mentoring en ambos lados del aula (profesor y grupos de trabajo).

Tomando como punto de referencia la fotografía utilizaremos los cambios que han ido surgiendo en ella para poder abordar las sesiones con el grupo. Estos cambios de analógico a digital nos ayudarán para poder crear grupos de discusión entre el alumnado y poder conformar un ambiente crítico y discursivo en el que los alumnos y alumnas deberán trabajar en su vocabulario específico y en el trabajo colaborativo.

Basándonos en estos aspectos la metodología tendrá varios puntos de implementación:

- Uso de los recursos artísticos y expresivos de la imagen fija para para crear experiencias, conocimientos y valores.
- Hacer hincapié en los procesos digitales y en las técnicas de captura de imagen para favorecer el aprendizaje de las técnicas de composición de imagen.
- Usar referentes estéticos y artísticos para lograr un crecimiento personal en el alumnado, en el ámbito de la cultura visual, dándole importancia a las imágenes por su contenido comunicativo frente a su contenido estético.
- Valorar los procesos de trabajo de los alumnos y alumnas en cuanto al análisis y reflexión crítico de las imágenes se refiere, además de la indagación e investigación creativa de recursos que apoyen sus ideas y reflexiones.

4.5.5. Temporalización

Los temas a tratar, en esta unidad didáctica, están planteados para ser abordados en el segundo trimestre de la materia, donde los alumnos ya posean conocimientos básicos sobre la misma y puedan realizar las tareas planteadas de una forma más eficaz y original a su vez.

Esta temporalización se concentra en el tema II: la imagen fija y su capacidad expresiva que se plantea para ser vista en 24 sesiones en el aula, donde se trabaja de forma conjunta con los alumnos.

El total de semanas será de seis aproximadamente, teniendo en cuenta que en cada semana tendremos cuatro sesiones de la materia.

4.5.6. Evaluación

Según lo que establece la LOMCE: “sin perjuicio de su tratamiento educativo específico en algunas de las materias de etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita,

la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y de la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las materias.” El currículo oficial apoya la importancia de promover el desarrollo de nuevos valores en el alumnado siendo lo suficientemente adaptable para afrontar la diversidad en esta sociedad plural y en constante cambio en la que nos situamos.

En esta materia usaremos la premisa del uso del trabajo cooperativo, la inteligencia emocional y el mentoring en la metodología aplicada en clase. Al plantear trabajos en los que sea necesario el trabajo en grupo, el trabajo cooperativo y el mentoring estaremos fomentando valores como la cooperación, la convivencia, el respeto hacia las ideas de los demás, la solidaridad y la convivencia.

Para trabajar estos valores la forma de evaluar a los alumnos y alumnas será mediante proyectos con una autoevaluación por parte de los alumnos sobre ellos mismos y por parte de los demás alumnos y alumnas del equipo. Además, el mentor o profesor también será evaluado con autoevaluación y coevaluación al igual que el alumnado.

Al acabar cada tarea esta autoevaluación y coevaluación citada se llevará a cabo teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- A) Adecuación de los contenidos evaluables a los criterios de evaluación propuestos por el profesor-mentor.
- B) Validez de los contenidos realizados por los alumnos y alumnas en el tema dado.
- C) Cumplimiento de las competencias de la materia.
- D) Valoración de los instrumentos utilizados para la realización de la tarea.

Un criterio de calificación es una descripción de un nivel de adquisición de los aprendizajes y establece la correspondencia entre esta descripción y la convención que se utiliza en los documentos oficiales. Por lo tanto, las escalas de evaluación, la rúbrica o los criterios de evaluación ayudaran a medir el logro de los estudiantes en cada proyecto realizado.

Para cada criterio de evaluación se utilizará una escala como guía para concretar las calificaciones.

Criterios de evaluación	Insuficiente Puntuación: 1-4	Suficiente-Bien: Puntuación: 5-6	Notable: Puntuación: 7-8	Sobresaliente: Puntuación: 9-10
--------------------------------	------------------------------------	----------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------

Criterios de evaluación

1. Reconocer las propiedades diferenciadoras de la imagen fotográfica.
2. Analizar las composiciones fotográficas, valorando la disposición de los elementos dentro del espacio físico de la imagen.
3. Analizar la composición del color a través del sistema RGB.
4. Analizar el uso del color en la imagen fija: saturación, matiz, inversión, etc.
5. Reflexionar acerca de la obra gráfica de Chema Madoz.
6. Analizar las distintas funciones de la imagen fija empleadas para satisfacer las necesidades expresivas de la sociedad actual, aplicándolas en la elaboración de imágenes digitales.

Estándares de aprendizaje evaluables

- Establece las diferencias entre imagen posada, instantánea, y captura del movimiento.
- Realiza fotografías de: primeros planos, plano detalle, panorámicas, picados y contrapicados; analizando los resultados obtenidos y valorando su correspondencia gráfica con trabajos similares de artistas conocidos.
- Analiza el sistema RGB de construcción del color.
- Compara la obra de los principales fotógrafos y artistas en el tratamiento del color: Ernst Hass, Andy Warhol, Howard Schatz, Ouka Lele, y otros posibles.
- Realiza composiciones en color, y mediante tratamiento digital, altera el cromatismo, analizando los diferentes resultados obtenidos.
- Comenta la creación plástica de Chema Madoz, analizando el juego entre la realidad y la percepción paradójica de esta en su obra.
- Analiza los elementos espaciales, características básicas, significado y sentido empleados en la lectura de imágenes fijas.
- Analiza los sistemas actuales digitales de captación y tratamiento fotográfico.

Se realizará una sesión de evaluación al acabar el trimestre teniendo en cuenta la calificación de cada una de las tareas del trimestre. La calificación de cada tarea se corresponderá con la media de la calificación obtenida en los criterios de evaluación.

Se establecerán planes de recuperación de aquellos criterios de evaluación que no hayan sido superados por el alumno o alumna con la realización de actividades, trabajos, o proyectos según se acuerde con el mentorado en cada caso concreto.

Cuando la calificación obtenida sea un número decimal (igual o superior a 0,5), éste se redondeará a un número entero, puesto que la nota de la evaluación debe ser un número entero comprendido entre 0 y 10 en Bachillerato.

La calificación será sobre 10 puntos y se dividirá de la siguiente forma:

	EVALUACIÓN	PORCENTAJE
TRABAJO	Organización, limpieza y redacción coherente	40%
	Creatividad	20%
RESULTADOS	Técnica	20%
	Complejidad	10%
ACTITUD	Conducta en clase	0,5%
	Asistencia y puntualidad	0,5%

En primer lugar, se expone la forma de evaluación y de autoevaluación de los alumnos y alumnas sobre los trabajos realizados en el trimestre.

Entendemos por autoevaluación la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado.

Por esta razón se utilizará en ambos sentidos, ya que en esta unidad didáctica lo que prima es el mentoring y se realizará un mentoring tanto en la figura del profesor-mentor como en la figura de los alumnos y alumnas que conforman los grupos de trabajo.

Habitualmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre iguales y suele limitarse a la evaluación entre alumnos, en este caso mentorados. Habitualmente se refieren a tareas individuales, pero desde el momento en que en nuestras clases trabajamos con actividades por grupos, los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden y deben ser grupales.

Estos dos tipos de evaluación ayudarán al alumnado a mejorar su sentido crítico y su autonomía personal. Con esta evaluación tanto para los alumnos y alumnas como para el profesor se consigue que los roles establecidos cambien y sitúen la figura del mentor en otro punto de vista.

TEMA 2: LA IMAGEN FIJA Y SU CAPACIDAD EXPRESIVA			
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	TEMPORALIAZACIÓN SESIONES	COMPETENCIAS
Características propias de la imagen fotográfica, en relación a otras imágenes fijas.	Establece las diferencias entre imagen posada, instantánea, y captura del movimiento.	4	CL AA CEC
El encuadre en la imagen fija.	Realiza fotografías de: primeros planos, plano detalle, panorámicas, picados y contrapicados; analizando los resultados obtenidos y valorando su correspondencia gráfica con trabajos similares de artistas conocidos.	4	AA CEC
La fotografía en color. Características principales.	Analiza el sistema RGB de construcción del color.	2	MCBCT
La realidad paradójica. La obra gráfica de Chema Madoz.	Comenta la creación plástica de Chema Madoz, analizando el juego entre la realidad y la percepción paradójica de esta en su obra.	2	CL AA CEC
Elementos expresivos y usos de la imagen fija. Los códigos que configuran los diferentes lenguajes.	Analiza los elementos espaciales, características básicas, significado y sentido empleados en la lectura de imágenes fijas.	1	CL CEC
La función ilustradora de la imagen (imagen y texto).	Relacionar la construcción del plano de imagen y su capacidad narrativa.	2	CL CEC
La composición de imágenes fijas. Ritmo Visual.	Identificar y analizar los elementos técnicos, expresivos y estéticos utilizados en las producciones audiovisuales.	1	CL AA CEEC

La narración mediante imágenes fijas (carteles, historieta gráfica, presentaciones).	Compara la obra de los principales fotógrafos y artistas en el tratamiento del color: Ernst Hass, Andy Warhol, Howard Schatz, Ouka Lele, y otros posibles.	1	CL CEC
Las técnicas digitales en el diseño, manipulación y creación de imágenes.	Realiza composiciones en color, y mediante tratamiento digital, altera el cromatismo, analizando los diferentes resultados obtenidos.	3	CD SIEE CEC
Tratamiento de imágenes digitales.	Analiza los sistemas actuales digitales de captación y tratamiento fotográfico.	4	MCBCT CD CEC

En algunos casos los alumnos y alumnas serán los mentores para la clase como para el resto de alumnado y por ello también tendrán el deber de evaluar.

Por otra parte, el grupo de mentorados tendrá el papel de evaluador cuando el mentor, en este caso el profesor, explique la temática que utilizarán para realizar sus tareas.

La evaluación y autoevaluación se compondrá de los siguientes criterios de calificación:

- Adecuación a las necesidades y características del mentor.
- Autoevaluación de los puntos realizados según la programación.
- Validez de la metodología seguida, así como los materiales y recursos utilizados.

En base a estos criterios de evaluación la persona o personas que ocupen el papel de mentor deberán puntuar con una ponderación del 0 al 10 al mentorado y esto supondrá un 10% de la nota total de la tarea. En el caso de la autoevaluación de los alumnos y alumnas esta puntuación también contará con un 0,5% de la nota final de la tarea realizada.

La materia es totalmente práctica, donde los alumnos mediante la realización de trabajos (fotos, vídeos y análisis de imágenes) podrán alcanzar el 80% de la asignatura. La entrega y exposición de los proyectos se realizará en el aula por parte de cada equipo formado por el mentor. El 20% restante se basará en la conducta del alumnado, asistencia a clase y participación.

Indicadores

Los indicadores de esta rúbrica son para la evaluación de los diferentes contenidos en base a las actividades a realizar.

Herramientas de evaluación	Características propias de la imagen fotográfica, en relación a otras imágenes fijas.	El encuadre en la imagen fija.	La fotografía en color. Características principales.	La realidad paradójica. La obra gráfica de Chema Madoz.	Elementos expresivos y usos de la imagen fija. Los códigos que configuran los diferentes lenguajes.	La función ilustradora de la imagen (imagen y texto).	La composición de imágenes fijas. Ritmo Visual.	La narración mediante imágenes fijas (carteles, historietas gráficas, presentaciones).	Las técnicas digitales en el diseño, manipulación y creación de imágenes.	Tratamiento de imágenes digitales.	%
Conocimiento y comprensión de los conceptos básicos de la asignatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	40-50
Observación y análisis de datos con rigor y eficacia	X	X		X	X		X				20-30
Elaboración de materiales y propuestas didácticas de calidad		X		X				X	X	X	30-40
Interés por el aprendizaje y participación activa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10-20
Total	20	20	5	5	5	5	5	5	10	20	100 %

En la escala numérica se considerará 1 el de menor valor y 5 el de mayor.

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO					OBSERVACIONES
	1	2	3	4	5	
MOTIVACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Motivo inicialmente planteando situaciones introductorias que susciten interés. Mantengo el interés de los alumnos y alumnas, atendiendo a sus experiencias, informando de sus logros, comunicando la importancia y funcionalidad de lo aprendido. 						
TRATAMIENTO DE NUEVOS CONTENIDOS <ul style="list-style-type: none"> Relaciono el nuevo contenido con las experiencias y aprendizajes previos. 						

<ul style="list-style-type: none"> • Ofrezco una visión general de los contenidos a aprender y los justifico. • Facilito la adquisición de los nuevos contenidos a través de los pasos necesarios (intercalando preguntas, ejemplificando, etc) 						
<p>ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La secuencia de actividades es ordenada. • Las actividades desarrollan distintos grados de participación. • Las actividades integran los distintos procesos cognitivos y tipos de contenido. • Las actividades permiten la participación de alumnos con distintos niveles de consecución. • Las actividades permiten la práctica de los contenidos. • Se planifican actividades con contenidos previos, básicos y de ampliación. • Compruebo que los alumnos han comprendido lo que tienen que hacer. • Facilito estrategias de aprendizaje, cómo solicitar ayuda, los pasos para resolver la actividad, etc. 						
<p>METODOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se precisan los escenarios y agrupamientos necesarios. • El número de sesiones previstas es adecuado. 						

<ul style="list-style-type: none"> • La distribución del tiempo es adecuada. • Los materiales seleccionados han sido suficientes y variados. <p>CLIMA EN EL AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezco relaciones fluidas con los alumnos. • Fomento el respeto y la colaboración de los alumnos. • Proporciono actividades que facilitan la afectividad. 						
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atiendo al nivel de habilidad del alumno y a su ritmo de aprendizaje. • Adapto los aspectos necesarios para atender a la singularidad de cada alumno. • Se favorece el respeto a las diferencias. 						
<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizo una evaluación inicial a principio de curso, para ajustar la programación, en la que tengo en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales teniendo en cuenta el informe final del tutor anterior, el de otros profesores, el del E.O.E.P. y/o Equipo de apoyo. • Aplico los criterios de evaluación en cada uno de los temas de acuerdo con la Propuesta Curricular. 						

<ul style="list-style-type: none"> • Cada unidad didáctica tiene claramente establecidos los estándares de aprendizaje. • Utilizo suficientes estándares de aprendizaje que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos y competencias básicas. • Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumnado, fichas de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncios...) • Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para conocer su rendimiento académico: pruebas orales/escritas, rúbricas, observación directa, etc. • Utilizo los resultados de la evaluación para modificar los procedimientos didácticos que realiza el alumnado y mejorar mi intervención docente. • Se planifican actividades de evaluación. • Reviso y corrijo frecuentemente actividades propuestas, agrupamientos y tiempos. • Proporciono información sobre cómo mejorar las tareas. • Contemplo la evaluación en los distintos momentos. • Utilizo los procedimientos e instrumentos para la recogida de información. 						
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

<p>DIVERSIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengo en cuenta el nivel de habilidades, ritmos de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc. Y en función de ello, adapto los distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje (motivación, contenidos, actividades...) • Me coordino con otros profesionales de apoyo (E.O.E.P.) para modificar y/o adaptar contenidos, actividades, metodología, recursos, etc. A los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje. • Adapto el material didáctico y los recursos a las características y necesidades de los alumnos y alumnas realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de actividades y ejercicios. 						
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Mapa de desempeño:

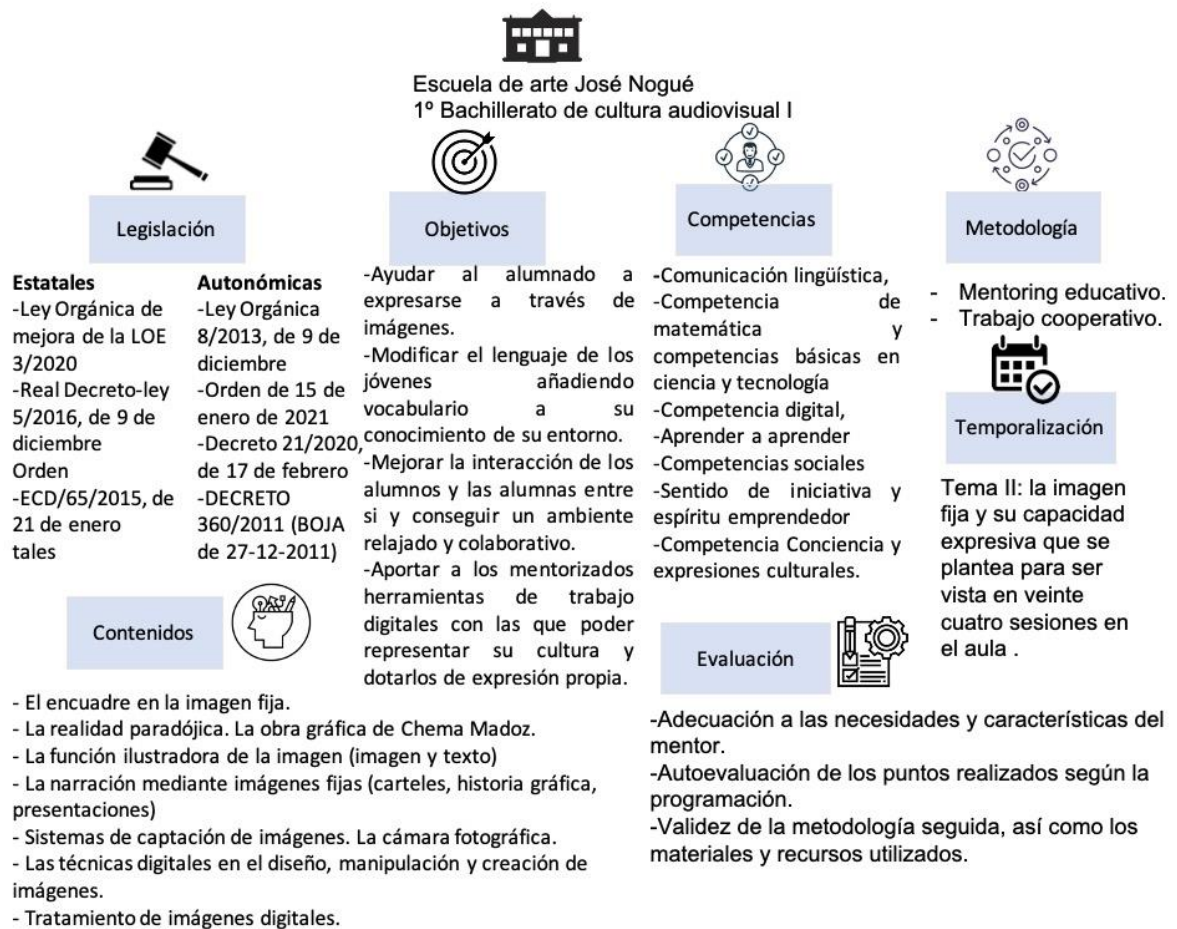


Imagen 1: Fuente: Creación propia (2021).

4.6. Elementos curriculares complementarios: medidas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), transversalidad, interculturalidad.

Esta programación tiene en cuenta las necesidades de cada alumno de forma individual y al mismo tiempo intenta asegurar un nivel mínimo para todos los alumnos y alumnas por igual, donde se le proporcionarán oportunidades para recuperar los conocimientos no adquiridos al final de cada evaluación.

Por ello en la presente programación la intención es dar la oportunidad de retomar conceptos de forma cíclica en toda la asignatura y garantizar de esta forma la comprensión de los conceptos por parte de los alumnos y alumnas en todo momento. Además, cada alumno tiene la posibilidad de reforzar los conocimientos que más domina y mejorarlos.

De forma general se especifica que se tendrá en cuenta el punto de partida de cada alumno de forma individual, con lo que se estimulará especialmente la imaginación, la creatividad y el análisis estético. De esta forma se consigue que cada alumno utilice los cauces expresivos que le resulten más fáciles.

Además, será importante contar con la ayuda del centro en su departamento de orientación, para poder ayudar a los alumnos con necesidades especiales que requieran de un extra en la asignatura.

En cuanto al enfoque intercultural se tendrá en cuenta dar valor a lo diferente, enfatizar los elementos comunes y fomentar la correcta atención a todos nuestros alumnos y alumnas. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes en el aula será primordial para poder educar en valores tales como respeto y comprensión hacia otras culturas y procedencias, donde se promueva una sociedad de acogida que trae a los miembros de otros países hacia nuestra sociedad con los mismos derechos y deberes.

Por lo tanto, las principales características de estas medidas serán las de promover la diversidad cultural, étnica, identificar a todos los grupos sociales como válidos, ayudar a conocer otras culturas a los alumnos y alumnas, incentivar el interés por aprender sobre otros pueblos y estilos de vida.

En cuanto a los proyectos interdisciplinares serán desarrollados de forma que las competencias clave sean el punto central del currículo y el trabajo desde diferentes materias se coloque como propósito pedagógico común, permitiendo así un desarrollo coordinado de aprendizaje entre las distintas materias.

Ya que en esta materia los trabajos por proyectos serán una dinámica clave, es importante recalcar que las diferentes áreas de aprendizaje y las competencias clave serán un punto de interés. También se fijarán diferentes formas de calificar a los alumnos y alumnas en cuanto a sus competencias. Por lo tanto, para que un proyecto interdisciplinar tenga éxito es importante que los alumnos estén implicados en él, que contemos con proyectos medibles (sean digitales o no), que tenga relación con otras disciplinas y además una búsqueda de documentación por parte de los alumnos y alumnas para clasificar y seleccionar información.

De forma final se incluirá en el siguiente apartado los diferentes planes a seguir en el centro en materia de diversidad, de una forma más exhaustiva, con el que se abordará planes de prevención, atención a la diversidad u orientación laboral.

4.7. Innovación

- Programa 1: Prevención del Abandono y Fracaso Escolar.

Según Álvarez Manilla, J. M., & Valdés Krieg, E. (2005), entre la sociedad y la escuela se establece un contrato tácito: los alumnos que ingresan a la escuela deben egresar de ella; hacerlo en el plazo previsto; y desarrollar las competencias y habilidades prometidas. El ciclo del bachillerato adolece, de tiempo atrás, de problemas serios de eficacia –en este caso, consiste en la proporción de una generación de estudiantes de primer ingreso que concluye sus estudios de bachillerato, independientemente del tiempo que los lleve egresar– y eficiencia –porcentaje de estudiantes de una generación de primer ingreso que egresan de un ciclo escolar en el plazo establecido en el plan de estudios

- √ Actividades de acogida (por ejemplo, día de puertas abiertas del Centro a las familias...) que generen una actitud positiva de las familias hacia el Centro.
- √ Entrevista, al principio del curso, con el tutor para un mejor conocimiento de contexto familiar y personal del alumnado.
- √ Reunión general al principio del curso entre el Equipo Directivo y tutores para divulgar el plan de actuación del curso.

- Programa 2: Atención a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad es uno de los grandes retos para el sistema educativo y en concreto para los centros, ya que requiere el ajuste de la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado para asegurar una importante reflexión y un trabajo profesional riguroso.

Entendiendo por diversidad las diferencias que presenta el alumnado ante los aprendizajes escolares y sin dejar de considerar las distintas causas a las que pueda atribuirse el origen de estas diferencias aparece entre el alumnado que conforma un grupo heterogéneo, un continuo de necesidades educativas, desde lo menos a lo más diferente, que conllevará a su vez un continuo de respuestas educativas, para conseguir el ajuste más óptimo entre la enseñanza y el aprendizaje, desde medidas ordinarias o casi ordinarias, hasta las consideradas más específicas o extraordinarias. En el Reglamento de Organización y Funcionamiento se expone la prioridad para atender a dichos alumnos y alumnas y el protocolo a seguir en caso de que el maestro/a-tutor/a detecte posibles dificultades de aprendizaje hasta que comience a recibir apoyo por parte del especialista o especialistas adecuados. En la Propuesta Curricular del centro se reflejan medidas que benefician a todos los alumnos y alumnas del centro y faciliten la integración e interacción del alumnado con necesidades educativas especiales.

- √ Entrevistas del tutor con las familias de alumnos/as con problemas de aprendizaje.
- √ Entrevistas con padres/madres de alumnos/as repetidores.
- √ Entrevistas con padres/madres de alumnos/as con elevado absentismo escolar.
- √ Entrevistas con padres/madres de alumnos/as con problemas de conducta, actitudes, adaptación...

- Programa 3: Orientación vocacional y profesional

La orientación profesional y vocacional de los alumnos y alumnas es un proceso continuo, el cual debe prepararlos para una correspondencia entre el entorno y sus necesidades. Para ello son necesarias acciones curriculares en conjunto entre las familias y los centros educativos con la finalidad de fomentar la participación activa de todos los implicados para considerar las necesidades de los jóvenes.

- √ Reuniones con padres/madres para informar acerca del mercado laboral, mundo del trabajo, monografías profesionales...
- √ Charlas y actividades de orientación profesional.
- √ Charlas impartidas por antiguos alumnos/as y familiares de alumnos/as sobre salidas profesionales.
- √ Colaboración de familiares en visitas a Centros de trabajo, empresas...

- Programa 4: Educación en valores

El plan de educación en valores tiene planteadas actividades para sensibilizar a la comunidad educativa hacia el respeto a las diferencias y la no discriminación en razón a la raza, sexo y discapacidad. Resulta esencial para los alumnas y alumnos que el centro cuente con la sensibilidad necesaria, para que estos tengan un clima afectivo adecuado dentro de la institución escolar.

- √ Divulgación de las finalidades educativas y normas de convivencia del Centro.
- √ Organización de actividades extraescolares y complementarias que favorezcan una educación en valores con la participación de los padres en dichas actividades.

5. CONCLUSIONES

La elaboración de este proyecto ha supuesto un gran paso adelante en la conceptualización de una metodología como la del mentoring, enfocada a la educación, ya que ha conseguido poner de manifiesto que las metodologías tradicionales que basan el aprendizaje de los estudiantes en técnicas arraigadas ya no es el único método de enseñanza válido.

Con la composición entre el mentoring educativo, el trabajo cooperativo y la inteligencia emocional podemos explorar nuevos métodos didácticos que los alumnos y alumnas valoren mucho más y con los que se sientan motivados a trabajar en sus objetivos académicos y personales. Esta formulación de la docencia a través del liderazgo supone una mejora cuantitativa de los planteamientos de unidades didácticas, sobre todo en el ámbito artístico donde los alumnos deben trabajar sobre cuestiones mucho más etéreas y conceptuales.

Las numerosas investigaciones sobre el tema en cuestión confirman la utilidad de esta metodología y los beneficios que aporta a los estudiantes, especialmente el intercambio del rol de mentor entre el docente y los alumnos, puesto que supone una ganancia de confianza en el alumnado y un mayor desarrollo cognitivo. Esta forma de intercambiar experiencia y dificultades tanto con el docente como con el resto del aula supone un refuerzo positivo en los jóvenes que les ayuda en su crecimiento académico.

En este caso el modelo de mentoría en el ámbito educativo, y más concretamente en la materia de cultura audiovisual I de 1º curso de bachillerato de arte ha supuesto un objetivo cumplido en concretar una unidad didáctica enfocada en el trabajo de las emociones a través del liderazgo con la presentación de trabajo grupal entre los alumnos y alumnas y un desempeño de diferentes roles motivadores. Se cree por tanto que este sistema de metodología es una gran propuesta educativa, al menos en el ámbito artístico de la docencia.

Este modelo se creó con el *objetivo de plantear una metodología a seguir en un aula para probar la relación entre los alumnos y las alumnas de un centro de bachillerato y los estilos de liderazgo en profesores de un centro educativo*, y este ha sido conseguido con el desarrollo de la unidad didáctica de forma satisfactoria. Se ha llegado además a la finalización de los objetivos secundarios planteados de forma exitosa y con una gran sensación de complacencia.

En definitiva, los resultados obtenidos entran dentro de los parámetros positivos que se deseaban conseguir al principio del proyecto y permiten afirmar que el modelo de desarrollo propuesto constituye un marco global de actuación que puede aplicarse en los centros de educación secundaria en Bachillerato de enseñanzas artísticas. Con esta

metodología se consigue el estímulo de los estudiantes y su desarrollo personal y escolar.

6. BIBLIOGRAFÍA

Argos, J., & Ezquerro, P. (2014). Liderazgo y educación. Universidad de Cantabria.

Becker, B. E. y Huselid, (1999). "High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications". En Ferris, G. R. (Eds.) Press Greenwich.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K.L., Bédart, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.J. and Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. Revue française de pédagogie 172, 63-76.

Malevini, G., & Makara, T. B. Mentoring: mediación virtual para el autoaprendizaje universitario. Recuperado a partir de:

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_558/a_7749/7749.pdf

Torres, M. H., & Laprida, M. I. M. Uso de las herramientas "tutoring" y "mentoring": ¿cómo ayudan a mejorar las competencias del alumnado? Recuperado a partir de:

<https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/educacion/html.pdf>

BIRD, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: a new perspective on boundaryless careers. Journal of Organizational Behavior, 15(4): 325-344. Recuperado a partir de: <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030150404>

HEZLETT, S.A.; GIBSON, S.K. (2007). Linking mentoring and social capital: Implications for career and organization development. Advances in Developing Human Resources, 9: 384. Recuperado a partir de: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422307304102>

David W. Johnson - Roger T. Johnson Edythe J. Holubec (1994): Cooperatiae Learning in the Classroom, a Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA, Boletín número 34 de 19/02/2020, recuperado a partir de:

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/34/1?item=0>

Álvarez Manilla, J. M., & Valdés Krieg, E. (2005). PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (6). Recuperado a partir de: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1853>

DECRETO 360/2011, de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Arte. Recuperado a partir de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/>

Gema Tatiana Bravo-Cobeña, Lucía Atenaida Pin-García, Sandra Cristina Solís-Pin, Alberto Stalin Barcia-Zambrano, Marcelo Fabián Barcia-Briones, La psicopedagogía y su relación con la Orientación Vocacional y Profesional de los estudiantes de bachillerato. Recuperado a partir de: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1731>

Brown, C., & Cohn, T. (1969). *El estudio del Liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Recuperado a partir de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>

Carwright, D., & Zander, A. (1976). *Dinámica de Grupos*. México: Trillas.

Cinta, M; Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5247178.pdf>

Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

Simo, E. & Fernández (2011). *El liderazgo en las organizaciones españolas*, España: Libros de cabecera.

International Coach Federation (2021). Definición de coaching, Recuperado a partir de: <https://coachingfederation.org/coach-training>

Salovey y J. Mayer (1990). Laboratorio de John Mayer. Recuperado a partir de: <https://mypages.unh.edu/jdmayer/people/john-d-mayer>

González Álvarez, J. (1990). Sociometría per ordinador: el Test Sociomètric. Generalitat, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Molina, M., & González, J. P. (2005). Opinión de los docentes sobre el liderazgo en niños en educación preescolar.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A

typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345. Recuperado a partir de:

[https://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The effectiveness of peer tutoring in further and higher education-a typology and review of the literature.pdf](https://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The_effectiveness_of_peer_tutoring_in_further_and_higher_education-a_typology_and_review_of_the_literature.pdf)

Verba, M., y Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: Influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education*, 7(1), 61-71. Recuperado a partir de: <http://www.jstor.org/stable/23423429>

Soler, M. R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com.

Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York, NY: Acadmia Press.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1978): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

PIAGET, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

ABELL, S.K.; LEDERMAN, N.G. (2007): *Handbook on Research on Science Education*. New York: Routledge.

Veronica Fulca (2010). Trabajo cooperativo y sus actividades en el aula. *Cuadernos de Gestión*, 10(2),15-27. [fecha de Consulta 7 de marzo de 2021]. ISSN: 1131-6837.

Miriam Ortiz de Zárate, “Psicología y Coaching: marco general, las diferentes escuelas”, (nº 243, pág. 56 y ss. Mayo, 2010).

Joan Rué (1998). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de innovación educativa, Didáctica y Organización Escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Escudero, R. (s.f). Proyecto de educación emocional. Recuperado a partir de: <http://www.educa.madrid.org/web/cc.nsdelasdelicias.madrid/inteligenciaemocional.pdf>

VILCHES, A.; GIL PÉREZ, D. (2011): “El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrutilizada”. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 73-79.

Bayer, J; Salzman, J. (2015, abril 9). Solo respira. Recuperado a partir de: <https://www.youtube.com/watch?v=sTy9FhIvAro>

García Nieto, N., Oliveros Martín-Varés, L., García García, M., Ruiz de Miguel, C., Valverde Macías, A. (2005). *La Mentoría. Una experiencia con estudiantes de la Universidad Complutense*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.

Oliveros, L., García, M., Ruiz, C. y Valverde, A. (2003-04): Innovación en la orientación universitaria, una experiencia: red de estudiantes mentores en la UCM. *Contextos educativos. Revista de Educación Universidad de La Rioja*, 6-7, 331-354.

San Cristóbal, centros educativos. (s.f). Recuperado a partir de: <http://www.sancristobalsl.com/es/proyecto-educacion-emocional>

- Bisquerra, R; Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Recuperado a partir de: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Hoyos, C. A. (2014). Inteligencia Emocional y Liderazgo. Conference paper. Recuperado a partir de: http://www.academia.edu/8552821/inteligencia_emocional_y_liderazgo.
- Campillo, J. (s.f). La importancia de la educación emocional en las aulas. Recuperado a partir de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-372.
- Extremera, N; Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. Recuperado a partir de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>
- Hernández, F. (s.f). Aprendizaje emocional y social en los centros de infantil y primaria. Recuperado a partir de: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/3.8.Proy_aprend_emocional_social.pdf
- Evans, E. (2015). Interacción entre Inteligencia Emocional y estilos de Liderazgo en directivos de instituciones educativas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia, Valencia.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado a partir de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Pérez-González, J; Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. Recuperado a partir de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENNA%2C%202011.PDF

Sánchez-Ávila, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Mentoring & Coaching*, 9, 11-25.