



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

Especialidad de Intervención Sociocomunitaria

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR A
TRAVÉS DEL MODELO DE LAS 5E**

MIGUEL ÁNGEL SEVILLA MAYOL

Dirigido por: Mónica de Francisco Alonso

CURSO 2023/24
CONVOCATORIA: JUNIO

Dedicado a mi extutora de 4º de ESO, quien juraba a mi familia, y al claustro, que yo no tenía capacidad para, algún día, aprobar la ESO.

En especial, a mis abuelos paternos, mis maestros, quienes, sin formación académica, me rescataron y enseñaron la importancia de la educación para ser libre.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. Inteligencia emocional	7
2.2. Emociones:.....	11
2.3. Gestión emocional:.....	14
2.4. Mindfulness.....	16
3. UNIDAD DE TRABAJO.....	17
3.1. Objetivos.....	17
3.1.1. Objetivos Generales.....	17
3.1.2. Objetivos Específicos.....	17
3.2. Población.....	18
3.3. Contenidos.....	21
3.4. Metodología.....	23
3.5. Temporalización.....	27
Sesión 1: Introducción a la inteligencia emocional.....	28
Sesión 2: Las emociones	29
Sesión 3: Gestión emocional	30
Sesión 4: Bienestar emocional	31
Sesión 5: Dinámicas: mindfulness.....	32
3.6. Actividades de aprendizaje.....	34
3.6.1. Sesión 1: Introducción a la inteligencia emocional.....	34
3.6.2. Sesión 2: Las emociones.....	36
3.6.3. Sesión 3: Gestión emocional.....	39
3.6.4. Sesión 4: Bienestar emocional.....	41
3.6.5. Sesión 5: Dinámicas: mindfulness.....	43
3.7. Recursos de aprendizaje.....	45
3.7.1. Recursos de aprendizaje en la Sesión 1: introducción a la inteligencia emocional... 46	
3.7.2. Recursos de aprendizaje en la Sesión 2: las emociones	47
3.7.3. Recursos de aprendizaje en la Sesión 3: gestión emocional.....	48
3.7.4. Recursos de aprendizaje en la Sesión 4: bienestar emocional.....	49
3.7.5. Recursos de aprendizaje en la Sesión 5: Dinámicas: mindfulness.....	50
3.8. Evaluación.....	52
Tabla de registro diario para el docente:	53
Tabla de evaluación 1: rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula:	54
Tabla de evaluación 2: rúbrica de evaluación actividad sesión 1:.....	55

Tabla de evaluación 3: rúbrica de evaluación actividad sesión 2:.....	56
Tabla de evaluación 4: rúbrica de evaluación actividad sesión 3:.....	57
Tabla de evaluación 5: rúbrica de evaluación actividad sesión 4:.....	57
Tabla de evaluación 6: rúbrica de evaluación actividad sesión 5:.....	58
Tabla de evaluación 7: Trabajo final:.....	59
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	61
4.1. Conclusiones generales.	61
4.2. Recomendaciones y propuestas de mejora de la propuesta práctica desarrollada.....	64
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
5.1. Normativa/ legislación:	65
5.2. Teórico:	65
6. ANEXOS.....	71
Anexo 1: Rueda de las emociones.....	71
Anexo 2: Artículo.....	72
Anexo 3: imagen.	73
Anexo 4: Artículo.....	74
Anexo 5: Artículo.....	77
Anexo 6: Artículo.....	82
Anexo 7: Presentación Power Point.	85
Anexo 8: Cuestionario Mentimeter.	88

1. INTRODUCCIÓN.

La presente investigación es el resultado de la finalización del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y se materializa en el presente Trabajo Fin de Máster (TFM).

Se enmarca en el ciclo Técnico superior en integración social, en el módulo profesional “habilidades sociales”, de la cual se seleccionó como eje de la unidad temática “La personalidad. La inteligencia emocional y social. La educación emocional. Las emociones y los sentimientos”, de la Comunitat Valenciana ([Decreto 29/2017, de 3 de marzo](#)).

- [Real Decreto 289/2023](#), de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas.

- [Real Decreto 1074/2012](#), de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas.

El marco teórico se ha centrado en profundizar sobre las diferentes teorías clásicas en relación con la inteligencia emocional y las emociones, con la propuesta del diseño didáctico basado en el Modelo de las 5Es que se describe en el presente TFM.

La gestión y el bienestar emocional y su transversalización en la educación es otro pilar clave en la pesquisa, con el fin de, con base en los marcos clásicos, y en análisis de investigaciones recientes, se indague en la comprensión conceptual y su implementación en el aula. En este sentido, se introduce una aproximación al mindfulness, como recurso para profesores y alumnos.

Los objetivos, generales y específicos, se han definido de forma clara y medible, siendo los indicadores clave para, en la evaluación final, se haya podido confirmar su alcance, así como proponer mejoras y limitaciones. Los objetivos se centran en la importancia de la inteligencia emocional, y cómo ésta influye en el bienestar, propio y el social, vinculándolo con el desarrollo de herramientas de identificación emocional, así como de comprensión y gestión de las mismas, vinculándolo con otros aspectos, como su relación con la empatía, entre otros, y cómo se pueden promocionar espacios emocionalmente seguros.

Se describe con detalle el desarrollo de cinco sesiones de la unidad temática, con contenidos claros y definidos en cada espacio, pero vinculándolos entre ellos, siendo especialmente innovador la introducción de dinámicas de mindfulness en la sesión final. Cada una de las clases programadas se enmarcan en el Modelo Instructivo de las 5E (Bybee et al., 2006), permitiendo una planificación exhaustiva, bien definida, adaptada a la diversidad, y donde, tanto profesor como alumnado, tengan indicadores de verificación de aprendizaje.

Se detallan recursos y las rúbricas de aprendizaje adaptadas a cada situación, pudiendo ser una herramienta útil para futuras prácticas docentes que pudieran replicar, o adaptar, sus sesiones a las descritas en el presente trabajo, ofreciendo materiales en el anexo que fortalece la propuesta presentada.

La investigación y desarrollo permiten ofrecer, en la última fase del presente trabajo, conclusiones donde se identifica la aportación innovadora del presente TFM, así como la aportación de este a la formación del profesorado en relación con la temática planteada.

2. MARCO TEÓRICO.

La selección de la unidad temática para el desarrollo del presente TFM se enmarca en el DECRETO 29/2017 de la Generalitat Valenciana (2017) por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico/a Superior en Integración Social en la Comunidad Valenciana, en el módulo profesional “habilidades sociales”, concretamente en la unidad didáctica “La personalidad. La inteligencia emocional y social. La educación emocional. Las emociones y los sentimientos”.

En el presente TFM se presenta como marco metodológico el Modelo Instructivo BSCS 5E (*BSCS 5E Instructional Model*), como herramienta de implementación en el aula. Este modelo distribuye las sesiones de clase de una forma estructurada que fortalece la coherencia del docente, por un lado, y por el otro fomenta la comprensión de los estudiantes, a través de planificar la sesión con base en una estructura de cinco fases diferenciadas: enganchar (*engagement*), exploración (*exploration*), explicación (*explanation*), elaboración (*elaboration*) y evaluación (*evaluation*) (Bybee et al., 2006). El Modelo de las 5E se presenta como un aprendizaje flexible que ayuda, tanto a quienes diseñan los currículos, como a los docentes en el aula, a mejorar prácticas de enseñanza constructivistas (Duran y Duran, 2004). En este sentido, es necesario resaltar la importancia de construir habilidades de pensamiento crítico (*thinking skills*) que proporciona el modelo para los estudiantes, los cuales deben pensar de un modo complejo y creativo para superar diferentes problemas (Tuna y Kacar, 2013).

Investigaciones recientes, revelan un crecimiento alto en el rendimiento académico en grupos donde la enseñanza se basa el Modelo 5E (Bahadir y Dikmen, 2022).

La evidencia muestra que este modelo tiene un impacto positivo también en el desarrollo y mejora de los profesores noveles, por ejemplo, se evidencia que su implementación se traduce en una nítida mejora de en los procesos de diseño instruccional, permitiendo mejorar sus sesiones (Hu y Liu, 2017: p. 1266). En el apartado 3.4. *Metodología*, se abordarán con mayor detalle los aspectos operativos del modelo de las 5E, desgranando en mayor profundidad las características de cada uno de los cinco apartados.

Las investigaciones sobre inteligencia emocional y social señalan que éstas tienen un impacto directo en el bienestar individual y grupal, y la evidencia empírica relaciona su fomento con mejoras para los individuos en diferentes áreas, dentro del ámbito profesional y educativo, con independencia del cociente intelectual, vinculándolo con la capacidad para comprender, gestionar y usar de forma eficaz las emociones propias y las de los demás. Siendo, además, especialmente interesante la relación entre bienestar docente y los resultados en el aula.

En el presente marco teórico se examinan las bases teóricas de la inteligencia emocional, con un enfoque particular en el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990). Se destaca la importancia de la apreciación y expresión de las emociones, la regulación emocional y la utilización efectiva de las emociones en diversas situaciones, realizando una aproximación a dinámicas a través del mindfulness. Además, se profundiza en el campo de la educación emocional, centrado en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales, y cómo su desarrollo impacta en los ambientes de convivencia. En este sentido, se examinan las emociones, intentando identificar las emociones básicas, a pesar de la diferencia de consenso al respecto, y definiendo sus funciones y cómo influyen en el bienestar, y la importancia de comprender y gestionar las emociones. Por tanto, se proporciona una base sólida que abarca la importancia de la inteligencia emocional y social, las emociones y sentimientos, la educación y la gestión emocionales, así como dinámicas de trabajo en el aula.

2.1. Inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1990) señalaron que la inteligencia emocional incluye la capacidad de regular y modificar las reacciones afectivas de los demás, y Gardner (1993), a través del *Multiple Intelligences Model* describe ocho tipos de inteligencia de los seres humanos, donde se señala que cada persona tiene diferentes tipos de inteligencia que se pueden mejorar con la práctica, las cuales, cada una de ellas,

afectan cómo aprendemos y preferimos aprender, y define varios tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógica y matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y kinestética, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal y la inteligencia naturalista. En esta línea, Salovey y Mayer (1990) vinculan la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que implica la habilidad para monitorear los propios sentimientos y emociones, así como los de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias (*emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions*) (p. 189).

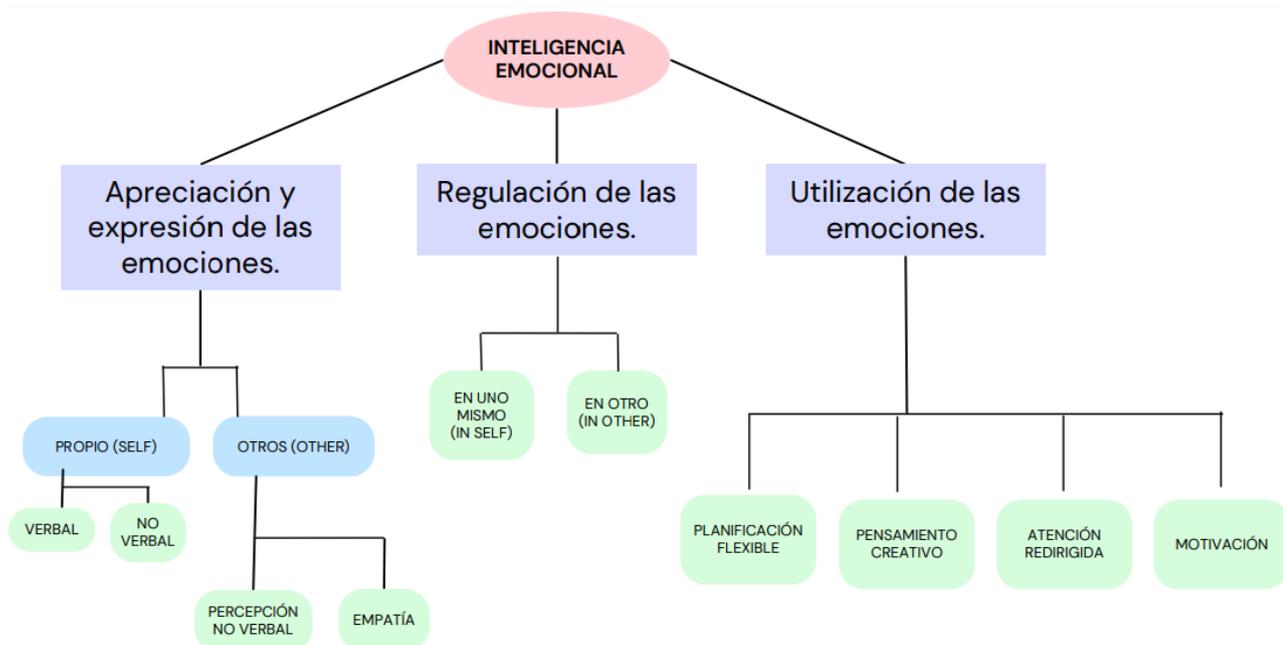
En esta dirección, Mayer et al. (2008) señalan como métodos efectivos para conceptualizar la inteligencia emocional, y para medirla, los enfoques de habilidades específicas y modelos integrativos, y definen el concepto como una habilidad humana que implica razonar de manera precisa sobre las emociones y utilizarlas, junto con el conocimiento emocional, para mejorar el pensamiento. Asimismo, como aspectos positivo del concepto, Korniienko et al. (2023) sugieren que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional están más abiertas a la retroalimentación, la crítica, la resolución de conflictos, canalizándola de manera positiva, además puede ayudar a una persona a identificar habilidades blandas o duras deseadas actuales y futuras, y apoyar sus planes de desarrollo profesional (*"Individuals with a high level of emotional intelligence are more open to feedback, criticism, conflict resolution, and channel it in a positive way instead of being negatively affected. In the form of learning needs discussions, emotional intelligence can help an individual identify current and future desired soft or hard skills and support their career development plans."*) (p. 152). Para Goleman (1998), la inteligencia emocional es "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (p. 430). Sumado a esta definición, se sugiere una relación, además, entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral, por ejemplo, en el caso de la profesión docente, su desarrollo profesional mejora a medida del manejo que cada profesor tiene de las emociones negativas, existiendo, por tanto, una relación negativa entre emoción negativa e inteligencia emocional, la primera condiciona la segunda, y las emociones negativas pueden tener repercusión en la salud mental y en la regulación emocional (Castro et al., 2023). En este sentido, otro ejemplo relacionado es el caso del *burnout*, éste mantiene una relación negativa con la inteligencia emocional: mayores puntuaciones de inteligencia emocional se vinculan con niveles de *burnout* más bajos, independientemente del ámbito laboral (Soriano y Jiménez, 2023). En esta dirección, los resultados de Țîmbaliuc (2022) señalan que el fomento de la inteligencia emocional es necesario para que las jefaturas creen un clima laboral positivo, impulsen el rendimiento de los empleados y logren el éxito del personal laboral. Las personas con altos índices de inteligencia emocional tienen mayores estrategias para regular las emociones propias cuando

es necesario, realizándolo de una manera flexible, es decir, permitiendo que las emociones surjan (Peña-Sarrionandia et al., 2015). Se aprecia, por tanto, una relación entre mayor bienestar y mejora en la calidad de vida con el fomento de la inteligencia emocional (Soriano y Jiménez, 2023), en este sentido Perry et al. (2020) señalan la necesidad de fomentar una formación y práctica de la inteligencia emocional en profesionales del bienestar infantil y, sugieren, debería centrarse en la atención plena y la empatía, por ejemplo. Además del ámbito profesional, Costa y Faria (2023) sugieren que promover la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria puede mejorar sus resultados, tanto en lo emocional, como en lo académico, a lo largo de todo el periodo académico.

Por otro lado, Mayer y Salovey (1997) describen las consecuencias del déficit en inteligencia emocional (*“Deficits in emotional intelligence”*), lo traducen en diversos problemas de adaptación. Es decir, señalan que las personas que no aprenden a regular sus propias emociones pueden convertirse en esclavas de ellas (*“People who don't learn to regulate their own emotions may become slaves to them.”*) (p. 201).

En este contexto, el Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990: p. 190) se presenta con una estructura clara definida, compuesto por tres pilares diferenciados: apreciación y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones, conceptualizado a continuación:

Conceptualización de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990: p. 190):



Elaboración propia basada en el original de Salovey y Mayer (1990: p. 190).

Sin embargo, más de dos décadas después, este modelo fue revisado y actualizado por los autores, dando lugar a la creación del modelo de habilidades de cuatro ramas de inteligencia emocional (*The four-branch model of emotional intelligence*) de Mayer et al. (2016), distinguiendo entre cuatro áreas de resolución de problemas necesarias para llevar a cabo el razonamiento emocional:

1. Percibir las emociones (*Perceiving emotion*): se centra en la habilidad para reconocer las emociones en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios.

2. Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento (*Facilitating thought using emotion*): cómo la generación, utilización y el sentir las emociones son utilizadas en procesos cognitivos.

3. Comprender las emociones (*Understanding emotions*): capacidad de la comprensión de la información emocional, conocer cómo evoluciona a través de las transiciones interpersonales.

4. Regular las emociones (*Managing emotions*): se centra en la propia habilidad para reconocer y gestionar los propios sentimientos, también vinculado con la influencia en los sentimientos ajenos.

Tras observar el modelo de Salovey y Mayer (1990: p. 190) y su posterior actualización de Mayer et al. (2016), se plantea el enfoque del modelo de Bar-On (2006), el cual define la inteligencia emocional-social como una combinación de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan qué tan efectivo es nuestra comprensión y expresión nosotros mismos, cómo comprendemos a los demás y cómo nos relacionamos con ellos, y afrontamos las demandas diarias: *“emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands.”* (p. 14). En este contexto, Bar-On (2007: p. 126) señala las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales en su definición de inteligencia emocional incluyen cinco metafactores:

Los 5 metafactores de la inteligencia emocional de Bar-On (2007: p. 126)

La capacidad de ser consciente y comprender las emociones y expresar sentimientos.	La capacidad de comprender cómo se sienten los demás y relacionarse con ellos.	La capacidad de manejar y controlar las emociones.	La capacidad de gestionar el cambio, adaptarse y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal.	La capacidad de generar afecto positivo para estar suficientemente motivado internamente para alcanzar metas personales y desarrollar el propio potencial.
--	--	--	---	--

2.2. Emociones:

Definir de forma unánime el significado de “emoción” es difícil, debido a la diversidad de teorías que definen el término (Gallifa et al., 2002), sin embargo, las emociones son un elemento útil que puede mejorar las interacciones con los demás y enriquecer las experiencias personales y sociales (Salovey y Mayer, 1990: p. 186). La investigación sobre interacciones humanas muestra que las emociones pueden ser contagiosas (Schachter y Singer, 1962). En este sentido, Herrando y Constantinides (2021) sugieren que estas interacciones sociales que desencadenan contagio emocional (*emotional contagion*) puede ser una estrategia efectiva en la comunicación.

Las emociones son estados funcionales que cumplen roles esenciales en promover la supervivencia, habiendo surgido de los procesos evolutivos (Zych y Gogolla, 2021: p. 57), y la evidencia muestra que, en el caso de emociones positivas, éstas impactan, entre otros, en las creencias personales, la creatividad, el compromiso laboral, salud, entre otros, influyendo en el rendimiento personal (Diener et al., 2020: p. 458). En este sentido, se presentan las siete características de las emociones que plantean Ekman y Davidson (1994):

Las 7 características de las emociones de Ekman y Davidson (1994: p. 18):						
<i>Automatic Appraisal</i>	<i>Commonalities in antecedent events</i>	<i>Presence in other primates</i>	<i>Quick onset</i>	<i>Brief duration</i>	<i>Unbidden occurrence</i>	<i>Distinctive physiology</i>
Evaluación automática	Similitudes en eventos antecedentes	Presentes en otros primates	Inicio rápido	Duración breve	Ocurrencia no solicitada	Fisiología distintiva

Traducción propia.

Las emociones se presentan como respuestas organizadas que involucran varios aspectos de la mente y el cuerpo, surgiendo estas respuestas cuando algo afecta de manera positiva o negativa: las emociones son más breves y fuertes que los estados de ánimo (Salovey y Mayer, 1990: p. 186). En esta línea, en la vida y en los conflictos (función de la supervivencia y del bienestar), la vivencia de emociones está presente desde una base biológica, como señalan Alzate et al. (2020): “Ese acontecer de la vida –y del conflicto– con otros implica la vivencia de emociones, mecanismo biológico por excelencia que permite responder ante determinadas situaciones de manera acorde con las valoraciones y percepciones que cada uno asigna a lo que acontece con sí mismo y con el mundo que le rodea, en función de la supervivencia y –en un sentido más profundo– del bienestar.” (p. 248).

En este contexto, Mayer y Salovey (1997) sugieren que la emoción impacta en el pensamiento, haciéndolo más inteligente, y esta inteligencia impacta en el pensamiento y por tanto utilizar las emociones de modo más preciso, gracias a la regulación y al control emocional. Galliga et al. (2002) señalan que “Hay que tener presente que el mundo de las emociones es complejo, ya que incluye un amplio abanico de conductas, sentimientos expresados, cambios en estados corporales...” (p. 23). Un aspecto vinculado, e investigado desde hace más de un siglo son los resultados de Cannon (1915), quien señala que las expresiones faciales y corporales típicas, automáticamente asumidas en diferentes emociones, indican la descarga de un grupo peculiar de neuronas en varios estados afectivos, y el hecho de que estas respuestas ocurran de manera instantánea y espontánea cuando la 'situación' adecuada, ya sea real o vívidamente imaginada, está presente, demuestra que están arraigadas en la organización nerviosa (*"the typical facial and bodily expressions, automatically assumed in different emotions, indicate the discharge of peculiar grouping of neurones in the several affective states. That these responses occur instantly and spontaneously when the appropriate "situation," actual or vividly*

imagined, is present, shows that they are ingrained in the nervous organization.") (p. 282). En este sentido, se presenta la necesidad de diferenciar las emociones de los estados de ánimo, para ello, Salovey y Mayer (1990) describen los últimos como menos intensos y, generalmente, más duraderos que las emociones, y en el caso de personas con habilidades emocionalmente inteligentes pueden ser regulados y gestionados ambos de manera efectiva.

¿Emociones básicas universales?

A pesar de que investigadores de la psicología han aceptado la teoría de la existencia de emociones básicas, no existe consenso sobre el número exacto de emociones básicas existentes y cuáles son éstas (Gu et al., 2019). Ekman y Davidson (1994) señalan la existencia de las emociones básicas, como aquellas emociones biológicas creadas a través del proceso de evolución. Sin embargo, Ortony y Turner (1990, p. 315) señalaron que la diversidad de opiniones sobre cuántas emociones básicas existen está relacionada con la falta de acuerdo sobre cuáles son esas emociones básicas, y además presentaron un listado de las emociones básicas (*basic emotions*) de otros autores, discrepando de la existencia de unas emociones básicas universales:

Autor/es	Emoción fundamental.
Arnold (1960)	Ira, aversión, coraje, abatimiento, deseo, desesperación, miedo, odio, esperanza, amor, tristeza.
Ekman, Friesen y Ellsworth (1982)	Ira, disgusto, miedo, alegría, tristeza, sorpresa.
Frijda (comunicación personal, 8 de septiembre de 1986)	Deseo, felicidad, interés, sorpresa, admiración, pesar.
Gray (1982)	Ira y terror, ansiedad, alegría.
Izard (1971)	Ira, desprecio, disgusto, angustia, miedo, culpa, interés, alegría, vergüenza, sorpresa.

James (1884)	Miedo, duelo, amor, rabia.
McDougall (1926)	Ira, disgusto, euforia, miedo, sumisión, ternura, asombro.
Mowrer (1960)	Dolor, placer.
Oatley y Johnsonlaird (1987)	Ira, disgusto, ansiedad, felicidad, tristeza.
Panksepp (1982)	Expectativa, miedo, rabia, pánico.
Plutchik (1980)	Aceptación, ira, anticipación, disgusto, alegría, miedo, tristeza, sorpresa.
Tomkins (1984)	Ira, interés, desprecio, disgusto, angustia, miedo, alegría, vergüenza, sorpresa.
Watson (1930)	Miedo, amor, rabia.
Weiner y Graham (1984)	Felicidad, tristeza.

Datos extraídos de la tabla de Ortony y Turner (1990: p. 316).

Para Ekman y Davidson (1994), identificar las características de cada emoción, a través de señales universales, no significará que su aparición se traduzca inmediatamente en evidencia de la emoción concreta (“*A universal signal should not ipso facto be considered evidence of an emotion*”) (p. 18). A pesar de no existir un consenso claro, se sugiere la investigación de Gu et al. (2019) con su conclusión de la existencia de rasgos más primitivos de las emociones básicas, proponiendo la existencia de las emociones básicas de felicidad, tristeza, miedo e ira, y como rasgos primitivos de estas emociones básicas: la recompensa, el castigo y el estrés.

2.3. Gestión emocional:

La importancia de la gestión emocional no es un tema actual, el trabajo de Hochschild (1979), de finales de la década de los setenta, ya presentó la gestión emocional como una habilidad más que era

valorada en las familias de clase media, en comparación con las familias de clase trabajadora (*working-class*), estando influenciada por las diferencias de clase en la crianza de los hijos.

El conocimiento emocional se vincula con la inteligencia emocional, ya que ésta es una habilidad humana que permite el razonamiento y el uso de las emociones (Mayer et al., 2008). La gestión de emociones busca mantener la armonía entre nuestras creencias y actitudes, lo que promueve decisiones racionales y evita emociones conflictivas. Las emociones surgen de nuestras opiniones y actitudes hacia proposiciones o hechos. Cuando estas opiniones y actitudes están alineadas, experimentamos emociones armónicas; cuando difieren, experimentamos emociones discordantes. Preferimos emociones armónicas y la gestión emocional busca preservar esta armonía (Nariña, 2023).

En el ámbito académico, Costa y Faria (2023) sugieren que trabajar con estudiantes con el fin de fomentar creencias sobre sus habilidades emocionales de manera incremental y dinámica, puede incentivar experiencias emocionales y escolares futuras positivas, creando, por tanto, condiciones para lograr mejores resultados. En este sentido, Subero y Esteban (2023) señalan que “incidir en la subjetividad del alumno es fundamental para poder favorecer aprendizajes mejor situados y alineados a sus intereses y necesidades.” (p. 179).

En relación con el personal docente, la gestión emocional es un elemento clave para mejorar la efectividad en el aula y la calidad del aprendizaje del estudiante (Hai y Wang, 2023), por ello, se plantea la necesidad de que los programas educativos y los docentes tengan presente la promoción de la inteligencia emocional con el fin de incidir en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Moreno et al., 2023). Como describe Costa et al., (2021), el desempeño del rol docente en la práctica pedagógica es importante y, para ello, se requiere un desarrollo de “sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, facilitando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela.” (p. 220). Con respecto a esto, se revela que los profesores que participan de forma activa en el desarrollo del currículo pueden incidir de forma positiva en los efectos de la gestión emocional en el proceso de interacción entre el profesor y el estudiante (Hai y Wang, 2023). Flores (2023) señala que “la educación del educador es fundamental dado que un profesor que instruye emocionalmente a sus estudiantes logra que ellos enfrenten escenarios problemáticos con mayor victoria” (p.1255).

El rol del docente es diverso en relación con las actividades que desempeña y, entre ellos, los aspectos emocionales y la educación integral de la personalidad de los estudiantes se presentan como los menos atendidos en el ámbito educativo y, al mismo tiempo, como los más complejos (Costa et al., 2021). Formar docentes emocionalmente es un reto para lograr que puedan solucionar de modo seguro

y eficiente las situaciones que resulten en una “escuela saludable, competente y feliz” (Flores, 2023). Para ello, la evidencia muestra que implementar programas que incentiven la inteligencia emocional en edades tempranas conllevan beneficios. (Puertas et al., 2020) y la falta de educación emocional se traducen en consecuencias negativas hacia los estudiantes (Flores, 2023).

En relación con una gestión efectiva de conflictos en el aula, la regulación emocional se presenta como un elemento clave (Álvarez et al., 2022) y un incremento de esta habilidad se relaciona con una mayor frecuencia de implementación de estrategias integrados y de compromiso en la gestión de los conflictos en el aula (Valente et al., 2022). Además, la evidencia empírica revela que los docentes con una mayor inteligencia emocional utilizan estrategias que conducen a una gestión más constructiva de los en el aula (Valente y Lourenço, 2020), y que las emociones del profesor impactan en el resultado de los estudiantes, donde las emociones positivas llevan a los resultados deseables y, las negativas, a indeseables (Frenzel et al., 2021). Se aprecia que el profesorado con habilidades emocionales desarrolladas y que conocen estrategias para mediar los conflictos generados en el aula, son capaces de ejercer un mejor manejo de las tareas que le competen como docente, como de generar un ambiente de trabajo en el aula que sea emocionalmente saludable (Bonilla et al., 2020).

Para mejorar el clima emocional en el aula, la formación docente en inteligencia emocional es necesaria (Moreno et al., 2023), por ejemplo, en las situaciones conflictivas que surgen en el aula deben prevenirse a través del desarrollo de recursos por parte del sistema educativo, siendo necesario para fortalecer una actitud flexible y abierta ante los cambios. (Puertas et al., 2020).

2.4. Mindfulness.

El término "mindfulness" es una palabra inglesa, traducida del idioma pali, la lengua utilizada la psicología budista hace 2.500 años, desde el concepto *sati*, el cual denota conciencia (*awareness*), atención (*attention*) y recuerdo (*remembering*), y se tiene la atención plena como la enseñanza central de esta tradición (Germer, 2005). Sin tener una palabra correspondiente en castellano, el Mindfulness “puede entenderse como como atención y conciencia plena, presencia atenta y reflexiva. Los términos atención, conciencia y referencia al momento concreto están incluidos de lleno en su significado. Viene a plantear, por tanto, un empeño en centrarse en el momento presente de forma activa y reflexiva.” (Pareja, 2006, p. 93). Se evidencia que su práctica puede impactar de forma positiva en la inteligencia emocional, reduciendo, por ejemplo, el riesgo del síndrome de burnout, a través de la regulación de los elementos estresantes, promoviendo la autoaceptación (González et al., 2019). ok

Mindfulness mejora los resultados positivos, impactando en una mejora en la salud mental, la salud física, la regulación del comportamiento y las relaciones interpersonales (Brown et al., 2007), al abordar trastornos emocionales y de comportamiento, como por ejemplo la ansiedad, la depresión y el dolor crónico (Gupta, 2022). En el ámbito educativo, la práctica del mindfulness en los estudiantes puede impactar en su rendimiento académico, a través del fomento de la resiliencia (Vidal et al., 2022), por ejemplo, estudios reflejan que su implementación en primaria reduce la ansiedad y mejora el temperamento, fomentando emociones positivas e impactando de modo positivo en la atención (Poli et al., 2022), y en el ámbito de la educación superior puede fomentar un ambiente de aprendizaje adecuado para el nivel académico (Holyoke et al., 2022),

3. UNIDAD DE TRABAJO.

3.1. Objetivos.

3.1.1. Objetivos Generales.

- Comprender la importancia de la inteligencia emocional y su influencia en el bienestar personal y social.
- Desarrollar habilidades para identificar, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás.
- Fomentar la empatía y la capacidad de establecer relaciones interpersonales saludables y respetuosas.
- Promoción de ambientes emocionalmente seguros.

3.1.2. Objetivos Específicos.

- Desarrollar la habilidad de identificar y expresar emociones de manera precisa y apropiada, tanto en el propio comportamiento como en la interpretación de las señales emocionales de los demás, fomentando así la empatía y la comprensión emocional en el entorno educativo.
- Capacitar en el uso de estrategias efectivas para regular las emociones, incluyendo técnicas y metodologías para gestionar el estrés, controlar la ira, la ansiedad y la tristeza, así como para cultivar emociones positivas, con el objetivo de promover el bienestar emocional propio y ajeno.

- Promover el uso inteligente de las emociones en diversas situaciones, enseñando a utilizar las emociones como fuente de información para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la gestión de relaciones interpersonales.
- Aproximación a la autoconciencia emocional, a través del aprendizaje de las emociones, su identificación, reconocer su impacto en el comportamiento y en sus decisiones, promoviendo la reflexión personal.
- Fomentar y facilitar la comunicación efectiva y asertiva entre los estudiantes, resaltando la importancia de crear espacios seguros para atender de manera respetuosa las emociones de los demás.
- Identificar estrategias para ayudar a los estudiantes a adaptarse a situaciones cambiantes derivadas de su futuro profesional, en la Integración Social, utilizando habilidades emocionales para afrontar el estrés, los conflictos y los retos diarios.
- Desarrollar un conocimiento sobre la resiliencia y su importancia en las adversidades, utilizando estrategias emocionales y sociales que promuevan la resiliencia.
- Fomentar la importancia del trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, utilizando habilidades emocionales para mejorar las dinámicas grupales y la productividad, poniendo foco en su desarrollo profesional futuro.
- Aproximación al *Mindfulness*, a través de actividades sencillas, como aproximación a la conciencia emocional, la calma y la concentración, fomentando el bienestar emocional propio y de los demás.
- Promover la ética y el respeto en las relaciones Interpersonales, fomentando interacciones saludables, basadas en el respeto y la integridad, utilizando habilidades emocionales para resolver conflictos y fomentar la armonía.

3.2. Población.

El alumnado es el estudiante del ciclo Técnico Superior en Integración Social, en el módulo profesional “habilidades sociales” (100 horas totales), de segundo año, proponiéndose el IES Jordi de Sant Jordi de Valencia. El centro ofrece dos modalidades, presencial y semipresencial, centrándose el presente trabajo en el presencial, en cualquiera de sus tres modalidades: mañana (8h00 a 14h00), tarde (15h05 a 21h55) y nocturno (18h15 a 21h55).

El centro fomenta la posibilidad de realizar prácticas remuneradas en Europa, fomentando la internacionalización de sus estudiantes. Además, el centro, como proyecto de innovación educativa, tiene *Espai TIS – Social Integrator Cornet*, un espacio de reflexión de buenas prácticas donde, en la web, realiza hincapié en aspectos como la humanidad, la inclusión, la solidaridad, la mirada, los otros,

la inserción, los lazos, la empatía, el altruismo, la cohesión, la transformación social, la diversidad, el acompañamiento, las personas, la igualdad, el equipo, los demás, la dignidad, la sororidad, la acción, los derechos, el apoyo, todos y todas, la memoria, la responsabilidad, el compromiso, la superación, la interculturalidad, las voces, la libertad, la amistad, la equidad, la vida¹.

Alumnado de máximo 30 estudiantes por sesión.

El fomento de la digitalización por parte del centro, con un aula virtual desarrollada, incentivando al profesorado y alumnado a plantear actividades a través de la plataforma, permite proponer actividades en las que previo a la sesión de clase, o posterior, se pueda proporcionar material al alumnado.

Las competencias personales del alumnado se fijan sus enseñanzas mínimas en el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, 2012, Capítulo II. Tras la lectura, se aprecia en su Artículo 5 (Competencias profesionales, personales y sociales), las características vinculadas con aspectos de personalidad relacionados con la figura del integrador social en España, destacándose conceptos claves que delimitan el perfil del estudiante: “actitud respetuosa con la intimidad de las personas”, “habilidades de comunicación”, “tareas de mediación”, “gestión de conflictos”, “mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan”, “resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa”, “espíritu de mejora en el trabajo personal”:

h) Organizar y desarrollar actividades de apoyo psicosocial, mostrando una actitud respetuosa con la intimidad de las personas y evaluando el desarrollo de las mismas.

l) Entrenar en habilidades de comunicación, haciendo uso de sistemas alternativos o aumentativos y motivando a las personas usuarias en la utilización de los mismos.

m) Realizar tareas de mediación entre personas y grupos, aplicando técnicas participativas y de gestión de conflictos de forma eficiente.

¹ https://drive.google.com/file/d/1v_jqw5hK0-HbH3LFZO1gv955whz4lx-0/view

o) Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.

q) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.

(Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio)

Al tratarse de alumnado de segundo curso, de una formación de grado superior, se hipotetiza un aula con baja disrupción por parte del alumnado, en comparación con situaciones comunes dadas en Secundaria, Formación Profesional Básica e, incluso, en Formación Profesional de Grado Medio. Por lo tanto, sí se tienen en cuenta posibles situaciones que pudieran darse en el aula y, para ello, se ha tenido presente en el momento del diseño de las actividades en el aula, así como en las diferentes rúbricas presentadas a lo largo del presente TFM.

El alumnado, con una mayor madurez, presenta posibilidades para el desarrollo de actividades que cumplan los objetivos marcados, así como sigan los lineamientos de las competencias básicas. Se plantean los contenidos de aplicabilidad a cualquier aula de estudiantes de formación profesional de Grado Superior en Integración Social, incluyéndose aspectos vinculados con la atención a la diversidad, planeándose en aulas donde se pueda disponer de proyector y acceso a internet. En el caso de que este aspecto no fuera posible, se podrá adaptar los contenidos y adaptarlos en formato papel impreso, sin embargo, no se tendría el mismo impacto en el alumnado, por lo que, en posibles contextos sin acceso a la red ni pantalla, algunas herramientas deberán ser modificadas (por ejemplo, uso del *Mentimeter* o *Plickers*, entre otros, descritos en el presente trabajo).

3.3. Contenidos.

Los contenidos se distribuirán en cinco sesiones resumidas a continuación:

Número de sesión:	Tema
Sesión 1: Introducción a la inteligencia emocional.	<p>El objetivo de dar respuesta a estas preguntas es presentar conceptos vitales de la inteligencia emocional, centrándose en la importancia de conocer la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de las demás personas.</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es la inteligencia emocional?- ¿Cuáles son los componentes principales de la inteligencia emocional?- ¿Cómo se diferencia la inteligencia emocional de la inteligencia intelectual?- ¿Cuál es la importancia de la inteligencia emocional en nuestras vidas personales y profesionales?- ¿Qué habilidades específicas implica tener una alta inteligencia emocional?- ¿Cómo se pueden desarrollar y mejorar las habilidades de inteligencia emocional?- ¿Cuáles son algunos ejemplos concretos de situaciones en las que la inteligencia emocional es crucial?
Sesión 2: Las emociones.	<p>La función evolutiva de las emociones y cómo ayudan a la adaptación de las personas: ¿qué son las emociones? ¿Para qué sirven?, tipología de las emociones, emociones básicas, ¿existen emociones buenas y las “malas” que hay que evitar?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las características principales de las emociones? - ¿Puede dar un ejemplo de una emoción básica? - ¿Cuál es la función evolutiva de las emociones? - ¿Existen emociones positivas y otras que hay que evitar siempre? - ¿Qué estrategias ayudan a manejar nuestras emociones?
<p>Sesión 3: Gestión emocional.</p>	<p>Explicar cómo nuestras creencias y pensamientos influyen en nuestras emociones y cómo podemos cambiar nuestra respuesta emocional mediante el cambio de pensamientos.</p> <p>Conceptos clave de la gestión emocional, dando respuesta a los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la gestión emocional? ¿Por qué es importante en el día a día? - Fases de las emociones. - Sentimientos y estados de ánimo. - Regulación emocional: estrategias de regulación de las emociones. Se hará introducción a lo que será incluido en las futuras sesiones: bienestar emocional y mindfulness. - La explosión emocional.
<p>Sesión 4: Bienestar emocional.</p>	<p>Importancia del autocuidado y la autorregulación emocional para promover el bienestar emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación no violenta y gestión emocional. - Las creencias y el papel de la amígdala en la respuesta emocional. - Empatía: ¿Cómo incide en el fomento de relaciones saludables? - Autocuidado y autorregulación emocional para promover el bienestar emocional.

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué influyen los conceptos en la resolución de conflictos?
Sesión 5: Dinámicas: mindfulness.	<p>El alumnado explorará sobre el mindfulness y su relación con los temas tratados en las sesiones anteriores (inteligencia emocional, emociones, gestión emocional, bienestar emocional). La sesión se basará en tres pilares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. ¿Qué es el mindfulness? - 2. Dinámicas de respiración basadas en mindfulness. - 3. Objetivos del mindfulness.

3.4. Metodología.

El modelo instructivo empleado en las sesiones programadas se enmarca en el Modelo Instructivo BSCS 5E (*BSCS 5E Instructional Model*), también denominado 5Es, donde a través de cinco fases con una función específica, incluidas en cada sesión docente, se contribuye a una instrucción coherente de la figura docente y a fomentar una mejor comprensión de los estudiantes. Las 5 fases son: enganchar (*engagement*), exploración (*exploration*), explicación (*explanation*), elaboración (*elaboration*) y evaluación (*evaluation*) (Bybee et al., 2006).

La implementación del Modelo 5E en asignaturas de idioma inglés, por ejemplo, evidencian un aumento de la motivación de los estudiantes, en contraposición a la instrucción directa que conlleva un menor interés y mayor aburrimiento (Jeter et al., 2019), en entornos de aprendizaje del ámbito de ciencias el Modelo 5E promueve el descubrimiento y el compromiso en entornos de aprendizaje (Zorluoğlu et al., 2022), impacta de modo positivo en los estudiantes en relación con los problemas matemático no rutinarios (Adu y Folson, 2023). Además, el Modelo 5E se presenta como efectivo en su implementación no solo presencial, sino también en formación en línea e híbrida (Garderen et al., 2020) y que, con independencia de la asignatura, impacta de modo positivo en el desarrollo profesional de los docentes recién iniciado en la enseñanza, mejorando sus clases (Hu y Liu, 2017: p. 1266).

Tabla. Resumen del Modelo Instructivo de las 5E (Bybee et al., 2006, p. 2):

Fase	Resumen
ENGANCHAR	El objetivo es que los estudiantes accedan al conocimiento previo, ayudándoles a involucrarse en un nuevo concepto a través de actividades breves que fomenten la curiosidad. Estas actividades deberían crear conexiones entre las experiencias de aprendizaje pasadas y presentes, así como organizar el pensamiento de los estudiantes en relación con los resultados de aprendizaje de las actividades actuales.
EXPLORACIÓN	A través de la exploración se ofrece a los estudiantes unas actividades comunes donde se identifiquen concepciones erróneas, procesos y habilidades, facilitándoles el cambio conceptual. A través de realizar en este apartado ejercicios/actividades que necesiten incorporar conocimientos previos, con el fin de generar nuevas ideas, explorar posibilidades y nuevas preguntas, y diseñar una investigación preliminar.
EXPLICACION	Esta fase permite a los profesores introducir, a través de la explicación (del profesor o del currículo) conceptos nuevos, así como procesos y/o habilidades, pudiendo guiar a los estudiantes hacia una comprensión más profunda, lo cual es una parte crítica de esta fase. A los estudiantes proporciona la oportunidad para demostrar su comprensión de los conceptos planteados.
ELABORACIÓN	En esta fase los estudiantes, a través de actividades adicionales, implementan su comprensión y habilidades en relación con los contenidos trabajados, de modo que, a través de nuevas experiencias, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y amplia
EVALUACIÓN	En esta fase se presenta la oportunidad de que los estudiantes valoren su comprensión y habilidades, y en donde los profesores puedan evaluar el

	progreso de los estudiantes en relación con el cumplimiento de los objetivos educativos.
--	--

Bybee et al. (2006, p. 2).

A continuación, se describen las técnicas, estrategias y métodos didácticos que serán utilizados durante las sesiones, con el fin de aumentar la participación de los estudiantes, asegurando una experiencia activa y significativa en el proceso de aprendizaje:

Bajo el marco del Modelo 5E en el que se estructuran todas las sesiones, se presentan a continuación las técnicas, estrategias y métodos didácticos que serán utilizado para aumentar la participación los estudiantes, asegurando una experiencia activa y significativa en el proceso de aprendizaje, y en el apartado 3.6. *Actividades de aprendizaje*, se especificarán y ampliarán los detalles con base en los objetivos de cada sesión:

- Métodos de enseñanza activa (*active learning*): el aprendizaje activo se traduce en un aprendizaje más real, a pesar de que los estudiantes inicialmente lo perciben como menos valioso debido al mayor esfuerzo cognitivo necesario (Deslauriers et al., 2019). Por ello se plantea el desarrollo de debate en el aula, en el que se incentive la participación a través de rúbricas claras, así como nítidas instrucciones, fomentando también el aprendizaje cooperativo a través de creación de grupos en los que cada integrante leerá un texto diferente y deberán compartir aprendizajes. Además, se plantea el desarrollo de role-playing con el fin de interiorizar los contenidos a través de la puesta en común de la preparación de la actividad.
- Aprendizaje experiencial (*experiential learning*): los estudiantes necesitan tiempo y capacitación para acostumbrarse al trabajo en equipo, la independencia y la responsabilidad por su propio aprendizaje, según identificaron los docentes en el estudio de Girvan et al. (2016: p. 135). Por ello, se diseñan dinámicas centradas en el aprendizaje a través de la propia experiencia, como las actividades de Mindfulness (“respiración de la abeja” y “respiración de pie”), así como la transversalización de los métodos de enseñanza activa, que incluyen los debates en el aula, los role-playing, entre otros.
- Técnicas de indagación, preguntas abiertas y fomento de la colaboración: se han diseñado actividades donde se presenten preguntas abiertas al alumnado, también ejercicios como el diario emocional en el que, de modo individual, el alumnado trabajará los contenidos con la propia experiencia. El debate se plantea como una herramienta clave en el diseño de las actividades, así como pequeños debates en grupos reducidos. En la investigación de Kraatz et al. (2022), se sugiere que incluir debates en el aula, transversalizando preguntas controvertidas,

proporcionan beneficios cognitivos y socioemocionales, a través del fomento de la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

- Pensamiento crítico: con lecturas diferenciadas a cada estudiante, se pretende que realicen análisis previo a la puesta en común, compartiendo lo aprendido con los compañeros y su posterior conversatorio. Además, se incentiva la creación de mapa conceptual a través de la plataforma Canva, para incentivar el análisis y el pensamiento crítico.
- Retroalimentación (*Feedback*): la evidencia muestra que la retroalimentación proporcionada por el docente mejora el rendimiento estudiantil a través de las metas de mejora personal y la autoeficacia en la recepción de retroalimentación (Yang et al., 2021). Se utilizará el *Google Classroom* para ofrecer *feedback* de mejora a cada uno de los estudiantes, utilizándose el aula para señalar los puntos fuertes de las acciones del alumnado, tanto de forma oral, como escrito, dependiendo de la actividad en particular. El objetivo es que sea un aprendizaje individual, pero también grupal.
- Recursos y tecnología en el aula:
 - Proyector y pantalla en el aula.
 - Correo electrónico para mantener comunicación fluida con los estudiantes y para enviar información necesaria.
 - Aula virtual / Google Classroom²: subida de materiales, redactar retroalimentación y corrección de las actividades.
 - Google Drive: espacio de uso compartido para las tareas distribuidas por grupos.
 - Vídeos a través de la plataforma YouTube.
 - Imágenes en el inicio de la sesión para trabajar el enganche. También a lo largo de las presentaciones de Power Point se priorizará la presencia de imágenes para lograr obtener una mayor atención del alumnado, y un aprendizaje mayor al relacionar las fotos con la teoría explicada.
 - Aplicación Plickers³ y Mentimeter⁴ para construir aprendizaje a través de preguntas sobre temario no explicado, en una primera instancia, y después la repetición de las preguntas al finalizar la clase. Una forma de obtener evidencias de aprendizaje, tanto para el profesor como para el alumno, a lo largo de una misma sesión. También como forma de cuestionario para el alumnado.
 - Canva⁵.
 - Debate.
 - Role-Playing.

² <https://classroom.google.com/>

³ <https://www.plickers.com/>

⁴ <https://www.mentimeter.com/>

⁵ <https://www.canva.com/>

- Dinámicas en el aula: por ejemplo, Mindfulness.
- Rúbricas de evaluación.
- Materiales impresos proporcionados por el profesor para realizar actividades en el aula.
- Instrumentos de evaluación formativa:
 - Encuestas a través de plataformas Plickers y Mentimeter.
 - Rúbricas: en el apartado Rúbricas se presentan las diferentes tablas de evaluación por temática, donde el profesor basará su evaluación.
 - Debate.
 - Producción escrita.
 - Producción oral.

3.5. Temporalización.

Cada una de las sesiones mantendrá la estructura distribuida en cinco apartados, con el tiempo estimado para cada uno. A continuación, se presenta una primera tabla, común para todas las sesiones, donde se especifican los apartados y sus tiempos estimados, y una tabla detallada para cada una de las cinco sesiones, presentándose la distribución y tiempo estimado, con las estrategias de aprendizaje sintetizadas y los recursos necesarios para cada espacio:

Distribución estimada del tiempo de cada apartado para cada una de las seis sesiones de 60 minutos de duración:

Enganche	5-10 minutos
Exploración	10-15 minutos
Explicación	15-20 minutos
Elaboración	15-20 minutos
Evaluación	5-10 minutos
TIEMPO TOTAL SESIÓN:	60 minutos

Temporalización de cada una de las cinco sesiones:

Sesión 1: Introducción a la inteligencia emocional.			
Distribución	Tiempo	Estrategias de aprendizaje	Recursos
ENGANCHE	5 min	Presentación de imágenes.	Power Point.
EXPLORACIÓN	10-15 min	Respuesta a preguntas proyectadas.	Power Point. Ordenador/teléfono alumnado, internet.
EXPLICACIÓN	20 min	Visualización de vídeo de Youtube y explicación conceptual.	Youtube, internet, Pizarra tradicional.
ELABORACIÓN	15 min	Se plantea situación ficticia para que realicen actividad de <i>Role-Playing</i> . El alumnado debe redactar, en parejas, dos posibles escenarios donde se aprecie, o no, habilidades de inteligencia emocional.	Power Point. Papel y bolígrafo.
EVALUACIÓN	5-10	Heteroevaluación por parte del profesor.	Papel y bolígrafo.

Sesión 2: Las emociones			
Distribución	Tiempo	Estrategias de aprendizaje	Recursos
ENGANCHE	5 min	Alumnado responde individualmente a cuestionario de 5 preguntas.	Aplicación Plickers y teléfono móvil del profesor (para escanear los códigos QR). Códigos QR para cada alumno.
EXPLORACIÓN	15 min	Visualización de la rueda de las emociones.	Power Point.
EXPLICACIÓN	20 min	Presentación de contenidos teóricos.	Power Point y pizarra tradicional.
ELABORACIÓN	15 min	Lectura de artículo vinculado con la temática y desarrollo de debate/conversatorio grupal.	Artículo impreso para cada alumno.
EVALUACIÓN	5 min	Alumnado responde individualmente al mismo cuestionario de 5 preguntas presentado en el ENGANCHE. Se informa de la actividad para realizar en casa (y envío a los estudiantes vía email/aula virtual).	Aplicación Plickers y teléfono móvil del profesor (para escanear los códigos QR). Códigos QR para cada alumno.

Sesión 3: Gestión emocional			
Distribución	Tiempo	Estrategias de aprendizaje	Recursos
ENGANCHE	5-10 min	Lectura diarios emocionales enviados como tarea en la sesión previa. Conversación grupal sobre la pregunta: <i>¿Por qué es importante gestionar las emociones?</i>	Proyector pantalla.
EXPLORACIÓN	15 min	Elaboración individual mapa conceptual.	Papel y lápiz/bolígrafo. Acceso a internet cada alumno.
EXPLICACIÓN	20 min	Explicación de conceptos clave. Las diapositivas del Power Point mostrará puntos clave, no gran cantidad de texto. Por ejemplo, preguntas como <i>¿Qué es la gestión emocional? ¿Por qué es importante en el día a día?</i> ; otra diapositiva con las fases de las emociones de forma esquemática; entre otros.	Power Point de apoyo.
ELABORACIÓN	15-20 min	Ejercicio de role-playing en parejas. Después parejas voluntarias lo realizarán con toda la clase observándoles.	Casos de situaciones ficticias impresas.

EVALUACIÓN	5 min	Descripción de la tarea para realizar fuera de la sesión: terminar el mapa conceptual iniciado en la fase de EXPLORACIÓN, incluyendo los contenidos descritos en la fase EXPLICACIÓN. También se enviará la descripción de la actividad, así como la rúbrica de evaluación, vía correo electrónico/ aula virtual.	Aula virtual/ correo electrónico. Papel y lápiz/bolígrafo.
------------	-------	---	--

Sesión 4: Bienestar emocional			
Distribución	Tiempo	Estrategias de aprendizaje	Recursos
ENGANCHE	5 min	Proyección de vídeo vinculado con la temática de la sesión.	Proyector. Internet. Acceso a vídeo de Youtube.
EXPLORACIÓN	10-15 min	De forma individual búsqueda de definición, con palabras propias: <i>¿Cómo influye la relación entre pensamientos y emociones en mi bienestar emocional?.</i> También, el secuestro de la amígdala y el sistema de creencias.	Papel y lápiz. Pizarra tradicional.
EXPLICACIÓN	20 min	Pidiendo el apoyo de los estudiantes, se partirán de ideas familiares con los alumnos para alcanzar aspectos conceptuales: Comunicación no violenta y gestión	Power Point de apoyo.

		emocional; Las creencias y el papel de la amígdala en la respuesta emocional; Empatía; Autocuidado y autorregulación; y resolución de conflictos.	
ELABORACIÓN	15 min	Organización de grupos de trabajo para realizar infografía sobre las temáticas trabajadas. Cada grupo elegirá el tema trabajo y subirá a la plantilla de Drive compartida por el profesor la información sobre los integrantes del grupo y el tema elegido para la infografía	Internet. Ordenador portátil alumnos. Drive: plantilla Word de organización de grupos.
EVALUACIÓN	5 min	Aclaración de dudas, verificación de la comprensión.	

Sesión 5: Dinámicas: mindfulness			
Distribución	Tiempo	Estrategias de aprendizaje	Recursos
ENGANCHE	5 min	Imagen vinculada con la temática donde se les invitará a dar su opinión.	Proyector, Power Point.
EXPLORACIÓN	15 min	En grupos de tres personas: lectura individual de un artículo diferente del de los compañeros. Puesta en común.	Artículos impresos por parte del profesor,

			bolígrafo/lápiz cada alumno.
EXPLICACIÓN	15 min	Presentación conceptual del tema.	Proyector, Power Point.
ELABORACIÓN	15-20 min	Realización de dos dinámicas de respiración: dinámica 1 y dinámica 2.	Proyector, Power Point.
EVALUACIÓN	5-10 min	Respuesta a cuestionario planteado sobre los contenidos y una pregunta de metacognición.	Teléfono móvil/ordenador cada alumno, internet, proyector Power Point. Aplicación Mentimeter.

3.6. Actividades de aprendizaje.

Este apartado se subdivide en cinco puntos, cada uno sintetiza las características y actividades planificadas para la sesión:

3.6.1. Sesión 1: Introducción a la inteligencia emocional.

En todas las sesiones el profesor evaluará el desempeño de cada estudiante en el aula (ver [Tabla de evaluación 1: rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula](#)), y realizará el seguimiento en [la tabla de registro diario para el docente \(ver tabla de registro aquí\)](#).

ENGANCHE: 5 minutos.

Iniciar la sesión con una actividad interactiva que despierte el interés de los alumnos, como un juego de roles o una historia breve relacionada con las emociones.

EXPLORACIÓN: 10-15 minutos.

Se distribuirá la clase en parejas, y se pedirá al alumnado que, a través del teléfono/ordenador busquen una definición de inteligencia emocional que puedan explicar con sus propias palabras. Además, se les pedirá que respondan a dos preguntas que se proyectarán en la pantalla:

- ¿La inteligencia emocional es importante o no en nuestra vida cotidiana y en nuestras interacciones con los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué habilidades o competencias crees que son necesarias para desarrollar una alta inteligencia emocional?

EXPLICACIÓN: 20 minutos.

Una vez finalicen la exploración, se les pedirá que, en voz alta, den sus diferentes respuestas, no utilizando más de 5 minutos de este intervalo.

Una vez realizado, se les mostrará el vídeo breve sobre inteligencia emocional: <https://www.youtube.com/watch?v=bPpntWC0glE>. Una vez visualizado, se les preguntará si alguna pareja cambiaría su respuesta.

A continuación, se presentarán los conceptos clave de esta sesión, que responderán a las preguntas:

- ¿Qué es la inteligencia emocional?
- ¿Cuáles son los componentes principales de la inteligencia emocional?
- ¿Cómo se diferencia la inteligencia emocional de la inteligencia intelectual?
- ¿Cuál es la importancia de la inteligencia emocional en nuestras vidas personales y profesionales?
- ¿Qué habilidades específicas implica tener una alta inteligencia emocional?
- ¿Cómo se pueden desarrollar y mejorar las habilidades de inteligencia emocional?
- ¿Cuáles son algunos ejemplos concretos de situaciones en las que la inteligencia emocional es crucial?

El objetivo de dar respuesta a estas preguntas es presentar conceptos vitales de la inteligencia emocional, centrándose en la importancia de conocer la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y de las demás personas.

El profesor no realizará una sesión magistral, sino que introducirá contenidos e irá preguntando a los alumnos su opinión y, a partir de las respuestas, se irá guiando hacia la definición correcta que marcará el docente.

ELABORACIÓN: 15 minutos.

En este espacio se les pedirá que se coloquen en parejas. Se les mostrará en la pantalla una situación ficticia

“Carmen es la jefa de personal de una empresa y debe despedir, por presión de la jefatura, a Damián, un excelente trabajador de 58 años y que ha estado los últimos 25 años en la empresa. Lamentablemente, en la sociedad que viven, Damián tendrá muy difícil encontrar otro empleo con facilidad, además, se hace cargo de su hijo y de sus nietos. Describe, de forma escrita, las palabras de Carmen en dos escenarios posibles”:

ESCENARIO 1: Carmen muestra ausencia de componentes de inteligencia emocional.

ESCENARIO 2: Carmen demuestra una nítida alta capacidad de inteligencia emocional.

En este apartado, el alumnado deberá redactar en parejas la descripción de, al menos, uno de los escenarios. Donde describirá el escenario que se podría dar con base en los elementos de inteligencia emocional trabajados en la sesión.

EVALUACIÓN: 5-10 minutos.

Se utilizará heteroevaluación, en la que el profesor recopilará todos los textos, siendo corregidos por él fuera del aula. ([Ver tabla de evaluación 2: rúbrica de evaluación actividad sesión 1](#)). El tiempo de la sesión que reste para su finalización, estimándose un mínimo de 5 minutos, será empleado para leer algunas de las situaciones redactadas por el alumnado. Pidiéndose al resto de alumnos que evalúen el/los escenario/s planteados en voz alta.

3.6.2. Sesión 2: Las emociones.

Se evaluará el desempeño global individual en la [tabla de evaluación 1 \(rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula\)](#), y realizará el seguimiento en [la tabla de registro diario para el docente \(ver tabla de registro aquí\)](#).

ENGANCHE: 5 minutos.

Se repartirá un código QR individual a cada alumno, en una hoja plastificada tamaño A5, con un número asignado a cada alumno, para utilizar la herramienta en línea Plickers⁶, donde se presenta un cuestionario en la pantalla donde los alumnos eligen una de las cuatro respuestas ofrecidas a la pregunta y, dependiendo de cómo coloquen el QR, estarán respondiendo la opción A, B, C o D. De esta manera, se podrá recopilar datos de forma digitalizada al instante en relación con las respuestas ofrecidas.

⁶ <https://get.plickers.com/>

Se plantea su uso como enganche, porque la herramienta no ha sido previamente utilizada por el alumnado, por lo que resultará llamativa su primer uso.

Las preguntas se vinculan con contenidos no explicados anteriormente, por tanto, la respuesta en esta parte de la clase podrá ser comparada con los resultados de la última parte de la clase, donde se repetirá el proceso, con las mismas preguntas.

- ¿Cuáles son las características principales de las emociones?
- ¿Puede dar un ejemplo de una emoción básica?
- ¿Cuál es la función evolutiva de las emociones?
- ¿Existen emociones positivas y otras que hay que evitar siempre?
- ¿Qué estrategias ayudan a manejar nuestras emociones?

EXPLORACIÓN: 15 minutos.

Se proyectará en la pantalla la rueda de las emociones ([ver Anexo 1: Rueda de las emociones](#)) y, en parejas, se les pedirá que este apartado reflexionen sobre la imagen y por qué creen que la rueda de las emociones tiene esa estructura. Tendrán 5 minutos para este apartado. Se les pedirá a continuación que, de forma individual, e iniciando desde las emociones del centro del círculo (ira, disgusto, tristeza, felicidad, sorpresa, miedo), y posteriormente a las que van ampliándose fuera del centro del círculo, reflexionen sobre cada una de esas emociones:

- ¿Hay emociones buenas y malas?
- Define qué emociones consideras más intensas o difíciles de gestionar. ¿Por qué?

Estas preguntas, haciéndose de forma individual, podrán ir comparándolas con su pareja, viendo aquellas que coinciden y las que no.

Explorar diferentes tipos de emociones y cómo se manifiestan en el cuerpo y en el comportamiento.

- ¿Cómo se relaciona emoción y cuerpo? Tipos de emociones. Funciones de las emociones.
- ¿Existen emociones “buenas” y otras “malas” que debemos eliminar de nosotros?

EXPLICACIÓN: 20 minutos.

En este apartado, el docente explicará, con apoyo de una presentación en Power Point, la función evolutiva de las emociones y cómo ayudan a la adaptación de las personas: ¿qué son las emociones? ¿Para qué sirven?, tipología de las emociones, emociones básicas, ¿existen emociones buenas y las “malas” que hay que evitar?

La explicación, además, dará respuesta de forma transversal a las preguntas planteadas en el ENGANCHE:

- ¿Cuáles son las características principales de las emociones?
- ¿Puede dar un ejemplo de una emoción básica?
- ¿Cuál es la función evolutiva de las emociones?
- ¿Existen emociones positivas y otras que hay que evitar siempre?
- ¿Qué estrategias ayudan a manejar nuestras emociones?

ELABORACIÓN: 15 minutos.

Se les repartirá un artículo titulado “Lidera tu vida: Las emociones no procesadas tienen un gran impacto en nuestro bienestar” ([Anexo 2: Artículo](#)), un texto breve y de fácil lectura, que leerán de forma individual.

A continuación, se planteará una discusión grupal, donde el alumnado compartirá su punto de vista sobre el artículo y su relación con lo trabajado en la sesión.

EVALUACIÓN: 5 minutos.

En este apartado, se repetirá la actividad de *Plickers* realizada en la parte inicial de la sesión, donde se plantearán las mismas preguntas, obteniéndose de forma inmediata y digitalizada las respuestas de cada alumno. Además, resultará interesante para la evaluación docente tener evidencias de si la sesión ha cumplido con los objetivos de la sesión (planteados en forma de preguntas en el apartado de ENGANCHE).

- ¿Cuáles son las características principales de las emociones?

- ¿Puede dar un ejemplo de una emoción básica?
- ¿Cuál es la función evolutiva de las emociones?
- ¿Existen emociones positivas y otras que hay que evitar siempre?
- ¿Qué estrategias ayudan a manejar nuestras emociones?

Al finalizar, se pedirá a los alumnos que realicen una actividad para la siguiente sesión. El profesor enviará, vía email/plataforma virtual, la descripción del ejercicio:

- Redactar un diario emocional donde se describan momentos en los que se hayan identificado las diferentes emociones de la rueda de las emociones (que será enviada vía email al alumnado. De no estar dispuesto el alumnado a compartir aspectos emocionales personales, se podrá realizar de un tercero o, también, inventar mediante ejemplos concretos. [\(Ver tabla de evaluación 3: rúbrica de evaluación actividad sesión 2\).](#)

3.6.3. Sesión 3: Gestión emocional.

Se evaluará el desempeño global individual en la [tabla de evaluación 1 \(rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula\)](#), y realizará el seguimiento en [la tabla de registro diario para el docente \(ver tabla de registro aquí\)](#).

ENGANCHE: 5-10 minutos.

Se pedirá a los alumnos que, voluntariamente lean algunos de los diarios emocionales que se pidió en la anterior clase llevar a cabo. A continuación, se pedirá entregar los textos al profesor. A continuación, se proyectará en la pantalla la pregunta *¿Por qué es importante gestionar las emociones?*, y que entre todos ofrezcan diferentes respuestas, con base en los contenidos explicados en las anteriores sesiones.

EXPLORACIÓN: 15 minutos.

En este apartado se planteará que realicen un mapa conceptual sobre los aspectos de la gestión emocional, pudiendo utilizar internet.

Este mapa conceptual podrá incluir fases de las emociones, diferencia entre gestión emocional y su vinculación con sentimientos/ estados de ánimo, regulación emocional.

EXPLICACIÓN: 20 minutos.

Explicar cómo nuestras creencias y pensamientos influyen en nuestras emociones y cómo podemos cambiar nuestra respuesta emocional mediante el cambio de pensamientos. Se les comentará que el mapa conceptual que iniciaron en el apartado anterior será complementado/mejorado a través de lo explicado en esta sesión.

En este espacio, se explicarán conceptos clave de la gestión emocional, dando respuesta a los siguientes apartados:

- ¿Qué es la gestión emocional? ¿Por qué es importante en el día a día?
- Fases de las emociones.
- Sentimientos y estados de ánimo.
- Regulación emocional: estrategias de regulación de las emocional. Se hará introducción a lo que será incluido en las futuras sesiones: bienestar emocional y mindfulness.
- La explosión emocional.

ELABORACIÓN: 15-20 minutos.

Se realizará un ejercicio de *role-playing* en la clase. Los alumnos se colocarán en parejas, y el profesor repartirá de forma aleatoria diferentes textos, breves, a cada pareja, que describan una situación frustrante.

Leerán juntos la situación y uno de ellos será el protagonista, el otro compañero le preguntará cómo se siente y qué emociones están surgiendo. El entrevistador irá anotando las ideas generales de la conversación.

Ejemplo 1:

“Estás trabajando en tu ordenador en un importante proyecto y trabajo final, en el que has estado semanas intensas trabajando y debes entregarlo mañana. Acabas de entrar a trabajar en el

trabajo de tus sueños (alrededor de 3 meses). Nunca hiciste una copia de seguridad. Un compañero te pide que le prestes tu teléfono para hacer una llamada y, mientras te interrumpe y espera que termines de redactar dos líneas finales (no puedes esperar, porque estás muy inspirado), lanza sin querer el café sobre tu ordenador. Éste queda inútil, y tu trabajo se ha borrado, para siempre, no hay rastro”.

EVALUACIÓN: 5 minutos.

Dependiendo del tiempo restante, se les pedirá que finalicen el mapa conceptual que iniciaron en el apartado de EXPLORACIÓN. La actividad se finalizará en casa, por lo que en este espacio se aclararán dudas y se hará verificación de la comprensión, preguntando, tras la explicación, que algún alumno describa cuál es la tarea. La descripción de la actividad y la rúbrica, será enviada al alumnado vía correo electrónico/aula virtual ([ver tabla de evaluación 4: rúbrica de evaluación actividad sesión 3](#)).

3.6.4. Sesión 4: Bienestar emocional.

Se evaluará el desempeño global individual en la [tabla de evaluación 1 \(rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula\)](#), y realizará el seguimiento en [la tabla de registro diario para el docente \(ver tabla de registro aquí\)](#).

ENGANCHE: 5 minutos.

La sesión iniciará con la visualización de un vídeo sobre el “secuestro de la amígdala”, un concepto clave para la comprensión de las emociones y necesario para la gestión emocional, y sobre los sistemas de creencias: <https://www.youtube.com/watch?v=6JPEgkSICXs>

EXPLORACIÓN: 10-15 minutos.

Una vez visualizado el vídeo, se pedirá que relacionen lo visualizado con los contenidos trabajados, y que relacionen los contenidos del vídeo, concretamente el secuestro de la amígdala y el sistema de creencias, pidiéndoles que busquen una definición, con sus propias palabras, de cada concepto, y describan situaciones en las que sientan que estos dos puntos han obstaculizado una situación específica. También, reflexionarán sobre la pregunta: *¿Cómo influye la relación entre pensamientos y emociones en mi bienestar emocional?*. Se pedirá que anoten las ideas más importantes para poder definirlo compartiéndolo con el resto de compañeros.

EXPLICACIÓN: 20 minutos.

El profesor explicará la importancia del autocuidado y la autorregulación emocional para promover el bienestar emocional. Sin embargo, ante cada concepto nuevo, pedirá a los alumnos que definan el concepto, intentando, entre todos y dirigido por el profesor, llegar al concepto. De esta manera se pretende tener al alumnado involucrado en la sesión. Se mostrará en el proyector una presentación básica en Power Point para acompañar la explicación. Temas de la sesión:

- Comunicación no violenta y gestión emocional.
- Las creencias y el papel de la amígdala en la respuesta emocional.
- Empatía: ¿Cómo incide en el fomento de relaciones saludables?
- Autocuidado y autorregulación emocional para promover el bienestar emocional.
- ¿En qué influyen los conceptos en la resolución de conflictos?

ELABORACIÓN: 15 minutos.

Se pedirá a los alumnos que realicen, mediante Canva⁷, una infografía, en grupos de 3-4 personas, sobre uno de los temas presentados a continuación:

- Comunicación no violenta y gestión emocional.
- Las creencias.
- El secuestro de la amígdala.
- Empatía.
- Autocuidado y autorregulación emocional para promover el bienestar emocional.
- Estrategias de resolución de conflictos.

Las infografías deberán mostrar, de forma sintética, las ideas clave de cada tema, de modo que resulte de fácil comprensión, a pesar de su dificultad, para alguien no familiarizado con la temática.

No se podrá dejar ningún tema descrito sin ser trabajado, por lo que, durante la sesión, se decidirá qué tema se asignará a cada grupo. En caso de no acuerdo, se asignarán de forma aleatoria.

⁷ <https://www.canva.com/>

En esta sesión, se deberá decidir la composición de cada grupo y el tema que cada uno asignará, y deberá el alumnado inscribirlo en la plantilla compartida de Word, mediante Drive, que el profesor habrá enviado a todo el grupo.

EVALUACIÓN: 5 minutos.

Además, se enviará mediante correo electrónico/ aula virtual, la rúbrica de evaluación de esta actividad ([ver tabla de evaluación 5: rúbrica de evaluación actividad sesión 4](#)), donde se incluirá la realización de un vídeo donde cada equipo explicará su infografía. La aparición de cada alumno en el vídeo será opcional, pero sí deberá aparecer el audio de todos los participantes.

Se realizará verificación de la comprensión, preguntando a un alumno al azar que explique qué se va a realizar. Una vez respondido, en el caso de que falte información o no sepa explicarlo, se preguntará a otro compañero y se regresará al mismo alumno que pudo definirlo.

3.6.5. Sesión 5: Dinámicas: mindfulness.

Se evaluará el desempeño global individual en la [tabla de evaluación 1: rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula](#)), y realizará el seguimiento en [la tabla de registro diario para el docente](#) ([ver tabla de registro aquí](#)).

ENGANCHE: 5 minutos.

Se proyectará una imagen en la pantalla ([ver Anexo 3: imagen](#)) y se les invitará a comentar lo que les sugiere. En el caso de que no se aprecie ambiente participativo, el profesor incentivará con preguntas: ¿Quién está en el momento presente y por qué? ¿Qué emociones pensáis que priman en ese momento en cada personaje? ¿En qué puede influir en el día a día el pensamiento que se muestra en las imágenes? Imaginad que el perro que aparece es una persona también, ¿cómo te lo imaginas en una situación de alto estrés en el ámbito laboral?

EXPLORACIÓN: 15 minutos.

Se colocarán los alumnos en grupos de tres, en el caso de que no cuadre el número, habrá una o dos parejas. Cada integrante del grupo leerá un artículo:

- *'Mindfulness': la atención plena*, publicado en El País ([ver anexo 4: Artículo](#)).
- *Cómo reconfiguré mi cerebro en 6 semanas*, publicado en la BBC ([ver anexo 5: Artículo](#)).
- *¿Funciona el 'mindfulness'? La meditación vista desde el laboratorio*, publicado en El Mundo ([ver anexo 6: Artículo](#)).

Una vez finalizada la lectura individual, cada alumno resumirá de forma oral a sus dos compañeros el artículo que ha leído. En este apartado se pretende que el alumnado explore y sobre el Mindfulness y su relación con los temas tratados en las sesiones anteriores (inteligencia emocional, emociones, gestión emocional, bienestar emocional).

EXPLICACIÓN: 15 minutos.

Se procederá a proyectar una presentación de Power Point ([Anexo 7: Presentación Power Point](#)), donde dará inicio mostrando dos imágenes seguido de un breve índice de los contenidos que se trabajarán, dividido en tres apartados: 1. ¿Qué es el mindfulness?; 2. Dinámicas de respiración; y 3. Objetivos del mindfulness.

En esta sesión, este apartado será combinado con el siguiente, ELABORACIÓN, a través de la realización de dos dinámicas de respiración basadas en el mindfulness.

Explicar diferentes técnicas de mindfulness, como la atención plena a la respiración y al cuerpo.

ELABORACIÓN: 15-20 minutos.

En este apartado de la sesión se llevarán a cabo dos dinámicas de respiración guiada basadas en mindfulness:

- Dinámica 1: Se realizará una primera dinámica sencilla, la “respiración de la abeja”, donde a través de las instrucciones que aparecerán en la pantalla, dentro de la presentación de Power Point ([Anexo 7: Presentación Power Point](#)), se pedirá a un alumno que lea los pasos que se seguirán para realizar la dinámica. Una vez leídos, se realizará verificación de la comprensión, preguntando a otro alumno diferente para que explique, con sus propias palabras, cómo se procederá a realizar la actividad. La duración de la dinámica es de dos minutos de

silencio y concentración, será una actividad guiada por el docente. Además, se explicarán medidas de seguridad, en el sentido de no forzar la respiración. Una vez finalizada, se conversará con el alumnado sobre sensaciones experimentadas y su opinión.

- Dinámica 2: la segunda actividad se centrará en respiración de pie. Previamente se preguntará al alumnado cuántos minutos quieren que duren la actividad. Como mínimo será interesante que se realice durante 3 minutos.

Se repetirá el proceso realizado en la dinámica 1, en relación con las medidas de seguridad, así como la lectura de las instrucciones en la pantalla, y realizando verificación de la comprensión de los pasos a seguir, y aclarar cualquier duda que pueda surgir.

EVALUACIÓN: 5-10 minutos.

Dependiendo del tiempo empleado en el apartado ELABORACIÓN, se estimará un tiempo entre 5-10 minutos para el presente bloque.

La evaluación de la sesión se centrará en aspectos desarrollados a lo largo de la sesión, con base en la rúbrica diaria de desempeño en el aula ([tabla de evaluación 1: rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula](#)), vinculados con participación y predisposición en la realización de las actividades.

Unido a ello se plantea un cuestionario sencillo a través de la herramienta Mentimeter⁸ ([Anexo 8: Cuestionario Mentimeter](#)), donde los estudiantes, a través de sus teléfonos móviles accederán a <https://www.mentimeter.com> y colocarán el código que se les proyectará en la pantalla. Una vez realizado, accederán a las preguntas de conceptos clave de la sesión y, también, se realizará una pregunta de respuesta abierta de metacognición: “¿Qué he aprendido en esta sesión?”.

3.7. Recursos de aprendizaje.

En los apartados [3.5. Temporalización](#) y [3.6. Actividades de aprendizaje](#) se transversalizan los recursos de aprendizaje. A continuación, se presenta un cuadro resumen para cada una de las sesiones, donde se especifican los recursos de aprendizaje necesarios en cada sesión, subdivididos en cinco áreas:

⁸ Herramienta Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/es-ES>

materiales didácticos, recursos tecnológicos, recursos online, recursos didácticos y espacios y equipamiento.

3.7.1. Recursos de aprendizaje en la Sesión 1: introducción a la inteligencia emocional.	
Materiales didácticos	Libro de la asignatura.
Recursos tecnológicos	Proyector y pantalla. Ordenador profesor. Power Point: presentación de imágenes. Google Classroom. Ordenador/ teléfono móvil de cada alumno.
Recursos online	Acceso a internet. Plataforma YouTube. Correo electrónico.
Recurso didáctico	Role-Playing. Videos. Actividad descrita.
Espacios y equipamiento	Aula tradicional estándar: mesas y sillas.

	<p>Material de escritura: papel y bolígrafo.</p> <p>Pizarra tradicional.</p>
--	--

3.7.2. Recursos de aprendizaje en la Sesión 2: las emociones	
Materiales didácticos	<p>Libro de la asignatura.</p> <p>Artículo impreso para cada alumno.</p>
Recursos tecnológicos	<p>Proyector y pantalla: presentación de la rueda de las emociones.</p> <p>Ordenador profesor.</p> <p>Power Point: presentación de imágenes.</p> <p>Google Classroom.</p> <p>Ordenador/ teléfono móvil de cada alumno.</p>
Recursos online	<p>Acceso a internet.</p> <p>Aplicación Plickers.</p> <p>Correo electrónico.</p>
Recurso didáctico	<p>Conversatorio – debate entre el alumnado.</p> <p>Actividad descrita con instrucciones.</p>

Espacios y equipamiento	<p>Códigos QR para cada alumno, para que puedan responder de forma individual a las preguntas de Plickers.</p> <p>Aula tradicional estándar: mesas y sillas.</p> <p>Material de escritura: cuaderno y bolígrafo.</p> <p>Pizarra tradicional.</p>
--------------------------------	--

3.7.3. Recursos de aprendizaje en la Sesión 3: gestión emocional.	
Materiales didácticos	<p>Libro de la asignatura.</p> <p>Actividades situacionales impresas.</p>
Recursos tecnológicos	<p>Proyector y pantalla.</p> <p>Ordenador profesor.</p> <p>Power Point: presentación de imágenes.</p> <p>Google Classroom.</p> <p>Ordenador/ teléfono móvil de cada alumno.</p>
Recursos online	<p>Acceso a internet.</p> <p>Correo electrónico.</p>

Recurso didáctico	<p>Role-Playing.</p> <p>Conversatorio – debate entre el alumnado.</p> <p>Actividad descrita con instrucciones.</p>
Espacios y equipamiento	<p>Aula tradicional estándar: mesas y sillas.</p> <p>Material de escritura: cuaderno y bolígrafo.</p> <p>Pizarra tradicional.</p>

3.7.4. Recursos de aprendizaje en la Sesión 4: bienestar emocional.	
Materiales didácticos	Libro de la asignatura.
Recursos tecnológicos	<p>Proyector y pantalla.</p> <p>Ordenador profesor.</p> <p>Power Point: presentación de imágenes.</p> <p>Google Classroom.</p> <p>Ordenador/ teléfono móvil de cada alumno.</p>
Recursos online	<p>Acceso a internet.</p> <p>YouTube.</p>

	<p>Drive: acceso plantilla de creación colectiva de distribución de grupos.</p> <p>Canva⁹.</p> <p>Correo electrónico.</p>
Recurso didáctico	<p>Creación infografías.</p> <p>Actividad descrita con instrucciones.</p>
Espacios y equipamiento	<p>Aula tradicional estándar: mesas y sillas.</p> <p>Material de escritura: cuaderno y bolígrafo.</p> <p>Pizarra tradicional.</p>

3.7.5. Recursos de aprendizaje en la Sesión 5: Dinámicas: mindfulness.

Materiales didácticos	<p>Libro de la asignatura.</p> <p>Tres artículos diferentes impresos, del que cada alumno tendrá uno de ellos.</p>
Recursos tecnológicos	<p>Proyector y pantalla.</p> <p>Ordenador profesor.</p>

⁹ <https://www.canva.com/>

	<p>Power Point: presentación de imágenes.</p> <p>Google Classroom.</p> <p>Ordenador/ teléfono móvil de cada alumno.</p>
Recursos online	<p>Acceso a internet.</p> <p>Cuestionario a través de la aplicación Mentimeter¹⁰.</p> <p>Correo electrónico.</p>
Recurso didáctico	<p>Dinámica “respiración de la abeja”.</p> <p>Dinámica “respiración de pie”.</p> <p>Actividad descrita con instrucciones.</p>
Espacios y equipamiento	<p>Aula tradicional estándar: mesas y sillas.</p> <p>Material de escritura: cuaderno y bolígrafo.</p> <p>Pizarra tradicional.</p>

¹⁰ Herramienta Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/es-ES>

3.8. Evaluación.

En el apartado [3.6. Actividades de aprendizaje](#) se describe la estructura de la clase, basada en el modelo de las 5E.

En este apartado se presentan las diferentes rúbricas de evaluación de cada sesión planteada, así como los detalles de evaluación de toda la estructura del módulo. Primero, se presenta [la tabla de registro diario para el docente](#), dividido en tres grandes bloques de obtención de la calificación final, descrito a continuación:

- **Actividades (30% del total de la asignatura):** en una escala entre 0 y 3 se evaluarán cada una de ellas, acorde con las rúbricas realizadas para cada actividad será incluido en [la tabla de registro diario para el docente](#). La suma total de puntuación obtenida será dividida por el número de días en los que ha realizado las actividades
- **Desempeño diario en el aula (40% del total de la asignatura):** el trabajo realizado en clase será clave en el desarrollo de la asignatura, por lo que se evaluará de forma diaria, donde el docente colocará la calificación individual en [la tabla de registro diario para el docente](#), con base en [la rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula](#). El profesor calificará de forma diaria cada alumno, con base en escala de 0-4 puntos. La suma total de puntuación obtenida será dividida por el número de días de clase, obteniéndose así la media del equivalente al 40% de la asignatura.
- **Trabajo final (30% del total de la asignatura):** en este apartado, el alumno elegirá uno de los grandes temas trabajados en cada sesión, y realizará un trabajo de investigación, con base en la rúbrica de [tabla de evaluación 7: trabajo final](#). La calificación será entre 0 – 10 puntos y, una vez obtenida, se pasará a escala entre 0 – 3 e incluirá en [la tabla de registro diario para el docente](#).

Tras esta tabla se incluyen las diferentes rúbricas, siendo la primera transversal para todas las sesiones, tratándose de la rúbrica de evaluación diaria con cuatro criterios de evaluación definidos (puntualidad, participación, actitud y colaboración). Tras esta, se incluyen el resto de las rúbricas adaptadas a cada actividad.

En [la tabla de registro diario para el docente](#) que se presenta a continuación, en el “Alumno 1” se simula las calificaciones para mayor ilustración del sistema de evaluación.

- En el bloque de las actividades (30% del total de la asignatura), para 5 días ha obtenido la puntuación $3+2+3+1+0 = 9$ dividido entre 5 = **1,8 puntos**.
- En el apartado de desempeño diario en el aula (40% del total de la asignatura), en los 5 días la nota diaria del Alumno 1 ha sido de $4+3+4+2+4 = 17 / 5$ días = **3,4 puntos**.
- En el trabajo final (30% del total de la asignatura), el *Alumno 1* sacó en el examen un 10, siendo equivalente a **3 puntos** del total.
- **Nota final:** se han sumado todos los resultados = 1,8 puntos + 3,4 puntos + 3 puntos = 8,2 puntos.

Tabla de registro diario para el docente:

Tabla de registro diario para el docente:														
	30% del total de la asignatura					40% del total de la asignatura								
	Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5	Desempeño diario en el aula.					Total (30%)	Total (40%)	Trabajo final. (30%)	TOTAL FINAL = 30% + 40% + 30%
Alumnos	Fecha Act. 1	Fecha Act. 2	Fecha Act. 3	Fecha Act. 4	Fecha Act. 5	Fecha día 1	Fecha día 2	Fecha día 3	Fecha día 4	Fecha día 5				
Alumno 1	3	2	3	1	0	4	3	4	2	4	1,8	3,4	10 = 3	8,2
Alumno 2														
Alumno 3														
Alumno 4														
Alumno 5														
Alumno 6														
Alumno 7														
Alumno 8														
Alumno 9														
Alumno 10														
Alumno 11														
Alumno 12														
Alumno 13														
Alumno 14														
Alumno 15														
Alumno 16														

Alumno 17														
Alumno 18														
Alumno 19														
Alumno 20														

Tabla de evaluación 1: rúbrica de evaluación diaria de desempeño en el aula:

	1 (insuficiente)	2 (suficiente)	3 (notable)	4 (excelente)
Puntualidad: se basa en la hora de inicio de la sesión de clase. (Salvo excepciones previamente avisadas al profesor).	Ausente o no puntualidad: llega al menos 5 minutos tarde.	Entra a clase después del profesor, pero la clase todavía no ha iniciado.	A la hora de inicio de la sesión, el alumno está en su lugar. Sin embargo, se aprecian sutiles distracciones. Pero con la presencia del profesor, pone foco en el inicio de la clase.	En la hora de inicio el alumno está en su lugar de trabajo, preparado para la sesión, sin distracciones.
Participación: grado en el que el alumno contribuye a la sesión.	No contribuye en la sesión.	Únicamente participa cuando el profesor u otro alumno se dirige directamente a al mismo, no mostrando motivación por participar.	Mantiene una actitud activa en la sesión. Al menos realiza una aportación en la sesión.	Aporta dos o más ideas a través de participación voluntaria. Realiza preguntas y/o muestra actitud para incentivar a los demás a participar.

Actitud : disposición del alumno en relación con el aprendizaje y el ambiente en el aula.	Actitud negativa y/o poco constructiva.	A veces muestra actitudes no positivas, por ejemplo, comunicación no verbal que muestra aburrimiento.	En general, mantiene una actitud positiva en la sesión.	Muestra proactividad en la sesión. Actitud positiva en todo momento.
Colaboración: Capacidad de trabajar en equipo, cooperación, aportación, que contribuyan a los objetivos de aprendizaje.	No colabora con los compañeros. Crea situaciones en las que boicotea alcanzar acuerdos.	Si no es muy necesario, no participa, se mantiene en actitud pasiva. Cuando se dirigen a él, sí colabora.	Muestra predisposición aceptable para colaborar con los demás.	Trabaja de modo excepcional en equipo, creando un buen clima y potenciando aquellos que no participan, incentivando la participación de los demás.

Tabla de evaluación 2: rúbrica de evaluación actividad sesión 1:

	1 (bajo)	2 (aceptable)	3 (excelente)
Claridad y coherencia	Redacción confusa, falta de comprensión.	Redacción clara y comprensible, pero bastante mejorable, muy básico.	Redacción clara y comprensible. Conecta las diferentes ideas de modo coherente.
Comprensión	Se aprecian pocos (40% de los mismos, o menos) elementos vinculados con la inteligencia emocional trabajados en clase.	Ha utilizado, al menos, la mitad de los conceptos planteados en la sesión.	Muestra nítida comprensión de los contenidos trabajados, introduce, al menos, 60% de los contenidos trabajados en la sesión.
Creatividad	No hay descripción (o es muy simple)	Descripción de la situación con detalle, pero está basada en lo	La redacción es original, describe el escenario con detalles, y aporta ideas

	detallada de la situación.	mínimo, sin aportar ejemplos más allá de los planteados en la clase.	propias. Vincula los contenidos trabajados en la sesión con la situación, de forma creativa.
--	----------------------------	--	--

Tabla de evaluación 3: rúbrica de evaluación actividad sesión 2:

	1 (bajo)	2 (aceptable)	3 (excelente)
Emociones básicas (ira, disgusto, tristeza, felicidad, sorpresa, miedo).	Incluyen únicamente las emociones básicas (o no todas).	Incluye las emociones básicas y alguna emoción vinculada con cada una (al menos con dos).	Incluye las emociones básicas, y al menos una emoción vinculada con cada una de ellas.
Descripción de la emoción y ejemplo vinculado.	Las situaciones descritas son muy básicas. No describe todas las emociones básicas.	Vincula situaciones descritas (reales o ficticias) solo con las emociones básicas. Describe la emoción y su vinculación con la situación de forma insuficiente.	Vincula situaciones descritas (reales o ficticias) con cada una de las emociones incluidas. Describe cada emoción y el impacto en la situación descrita.
Claridad y coherencia.	La redacción no es clara ni coherente, la comprensión del texto es difícil.	La redacción es clara y comprensible, pero se muestra confusión y requiere doble lectura. Quedan aspectos no comprendidos por el lector.	La redacción es comprensible, describe las situaciones con detalle, resultando fácil comprensión del texto.

Tabla de evaluación 4: rúbrica de evaluación actividad sesión 3:

	1 (bajo)	2 (aceptable)	3 (excelente)
Claridad y organización	Poca claridad y no están las ideas organizadas. La comprensión de la estructura es compleja.	La organización es clara, se facilita la comprensión. Aunque necesita mejoras en la estructura.	Mapa conceptual muy claro, bien estructurado y organizado. Los conceptos se comprenden debido a una estructura sencilla y bien distribuida.
Contenido	No cubre los contenidos planteados, o menos del 60% de los mismos.	El mapa conceptual incluye todos (o casi todos, no incluyendo uno). Se aprecia comprensión de la estructura de contenidos. Aunque estén todos los temas presentes, podría incluir más detalles que mejoren la comprensión.	El mapa conceptual incluye todos los puntos planteados. Se aprecia comprensión integral de la estructura de contenidos.
Creatividad	Poca creatividad. No hay elementos visuales.	Aceptablemente creativa. Se utilizan algunos elementos visuales.	La creatividad se evidencia, con elementos originales, fomentando facilidad en la comprensión por la inclusión de elementos creativos.

Tabla de evaluación 5: rúbrica de evaluación actividad sesión 4:

	1 (bajo)	2 (aceptable)	3 (excelente)
--	-----------------	----------------------	----------------------

Claridad y sintetización.	No se muestran las ideas clave del tema asignado. La información es confusa/desordenada.	Se muestran las ideas clave del tema asignado de forma aceptable, pudiendo ser más clara y ordenada.	La infografía muestra las ideas clave del tema seleccionado de forma clara, permitiendo su fácil comprensión. La información es concisa, poco texto pero muy conceptual.
Creatividad.	No se aprecia creatividad, o esta es muy básica. No hay, o pocos, elementos visuales.	El diseño es aceptable, se utilizan elementos creativos. Pero bastante mejorable. Se evidencia poca implicación.	Diseño creativo y atractivo. Hay elementos visuales que potencian el mensaje y los aspectos teóricos.
Contenidos.	Aspectos importantes no están presentes. La información está incompleta. No se comprende el tema.	Casi todos los aspectos que abarcan el tema están presentes, sin embargo, hay algún elemento clave que no está presente.	Cubre de manera aceptable y completa todos los contenidos del tema que se han trabajado en la sesión. Puede que haya algún punto sin abordar, pero este es mínimo y no interfiere en la comprensión completa del tema.

Tabla de evaluación 6: rúbrica de evaluación actividad sesión 5:

	1 (bajo)	2 (aceptable)	3 (excelente)
Participación	Participa solo de modo ocasional. Muestra expresiones no verbales o comentarios que denotan desinterés.	El estudiante participa la mayor parte del tiempo, o la totalidad. Aunque muestra interés, en ocasiones baja su exigencia.	El estudiante participa en la totalidad de las actividades, incluso puede mostrar dificultad en algunas en concreto, pero aún así continúa presente en la sesión.

Compromiso	No hay muestras de compromiso con las actividades.	Se aprecia compromiso en gran parte de la sesión, siendo este intermitente.	Alto nivel de compromiso, entusiasmo, presencia con la sesión.
Actitud	El estudiante muestra resistencia o desinterés hacia las actividades.	Actitud neutral, en términos generales no muestra ningún tipo de interrupción, realiza todas las actividades, pero podría dar más de sí.	Actitud positiva y receptiva, participa en la sesión, incentiva la participación de las demás personas, o no, pero es partícipe de crear un ambiente saludable, en el que colabora con los compañeros.

Tabla de evaluación 7: Trabajo final:

	9-10 puntos	7-8 puntos	5-6 puntos	1-4 puntos	0 puntos
Conocimiento de los contenidos	Se evidencia conocimiento completo de los contenidos, a través de respuestas correctas y con detalle. Incluye además ejemplos vinculados	Se aprecia conocimiento de los contenidos y, en general, las respuestas son correctas, con errores puntuales de poca relevancia. No incluye ejemplos vinculados, y estos son poco relevantes.	Demuestra que conoce los contenidos de modo básico, con algunos errores y/o no incluyendo aspectos clave. Respuestas correctas, pero poco detalladas y/o no	No evidencia que conoce los contenidos. Se aprecian errores importantes, así como la no inclusión de contenidos clave. Además, hay malentendidos en las explicaciones.	No presentado / plagio.

			incluye ningún ejemplo.		
Claridad y organización	La explicación está bien organizada, siendo fácil de comprender. Estructura las ideas de forma coherente, no se aprecia ningún error o, de haberlos, son puntuales y no afectan al contenido sustantivo.	Responde de modo estructurado, claro, con ideas organizadas que demuestran dominio de los contenidos. Se aprecian errores puntuales, pero son pocos o de poca relevancia en términos sustantivos.	La estructura de las ideas es básica. Si bien se comprende y entiende los contenidos, en algunos casos la información se presenta confusa. Se evidencian errores importantes en la definición/ explicación.	La explicación resulta difícil de comprender, se aprecian lagunas y/o errores que dificultan el seguimiento de las ideas. Aspectos importantes de los contenidos no se conocen.	No presentado / plagio.
Base bibliográfica y recursos incluidos.	Se han utilizado fuentes relevantes, así como evidencias y ejemplos bien identificados, vinculados	Las fuentes utilizadas son adecuadas, con evidencias que, si bien están documentadas y citadas, se aprecian	Las fuentes y recursos citados tienen errores y/o no son adecuadas.	Las fuentes y citas son escasas y/o no se vinculan de modo adecuado a los contenidos y/o son incorrectas.	No presentado / no usa fuentes ni citas / plagio.

	con los contenidos. Las citas son correctas y adecuadas.	errores y/o falta de citas relevantes.			
--	---	--	--	--	--

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

4.1. Conclusiones generales.

La investigación en relación con la conceptualización de la inteligencia emocional hace hincapié en los aspectos conceptuales del Modelo de inteligencia emocional Salovey y Mayer (1990) y su posterior actualización de Mayer et al. (2016) creando el modelo de habilidades de cuatro ramas de inteligencia emocional (*The four-branch model of emotional intelligence*) y donde distinguen entre cuatro áreas de resolución de problemas necesarias para llevar a cabo el razonamiento emocional. Unido a ello, se integran definiciones conceptuales de la inteligencia emocional de otros autores como Goleman (1998) y otros modelos vinculados, como el *Multiple Intelligences Model* de Gardner (1993), y aportaciones de los propios autores años después, como Mayer et al. (2008), aportando los autores las bases del marco teórico, y la evolución de Mayer y Salovey (1997) en relación con las consecuencias del déficit en inteligencia emocional en las personas y los problemas de adaptación que conlleva. Sumado a ello, se repasan estudios actuales donde trasladan el marco de la inteligencia emocional al campo laboral y académico, entre otros.

A los modelos presentados que conceptualizan la inteligencia emocional, se presenta el enfoque del modelo de Bar-On (2006), con una aproximación conceptual que enriquece los modelos planteados, y se enriquece con una tabla con los 5 metafactores de la inteligencia emocional de Bar-On (2007: p. 126).

Los modelos planteados se presentan ejes clave del presente TFM, debido a su vinculación con los procesos de enseñanza, tanto para alumnado como profesorado. Además, la transversalización del Modelo de las 5E en la presentación temática se ha evidenciado a través de Hu y Liu (2017: p. 1266)

como una herramienta que refleja resultado positivo en el desarrollo profesional de los profesores nóveles.

Tras la inteligencia emocional, se plantea un apartado centrado en las emociones, donde, a pesar de la diversidad de teorías que señalan Gallifa et al. (2002) en relación con una definición universal del término, se presentan referencias actuales sobre las características conceptuales del término, fortaleciendo el marco de trabajo de la enseñanza del profesor de la familia de la intervención socio-comunitaria, compuesta por módulos vinculados con la temática de la inteligencia emocional y el bienestar emocional en sus diversas aristas, transversalizado en el diverso abanico temático de estudios en España, vinculados con la familia profesional.

Por ello, se ha planteado la necesidad de recorrer diversos autores clásicos de la materia, como las aportaciones de Ekman y Davidson (1994) en relación con su categorización de las siete características de las emociones y la definición de emociones básicas, en contraposición con las investigaciones de Ortony y Turner (1990) sobre la existencia o no de emociones básicas universales, y aspectos conceptuales de las aportaciones de Salovey y Mayer (1990). En este sentido, se presenta como aspecto clave del marco teórico, la aportación de la investigación de Gu et al. (2019), la cual finaliza con la conclusión de la existencia de rasgos primitivos de las emociones básicas, proponiendo la existencia de las emociones básicas.

La gestión y el bienestar emocionales se han presentado como un eje vital de análisis en el presente TFM, debido a su vinculación directa con las competencias curriculares que la legislación española exige, por ejemplo, el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, especificando en el perfil del estudiante aspectos centrados en la gestión del conflicto, mediación, mejora en el trabajo personal, entre otros, que evidencian la necesidad de formar a profesionales con un conocimiento aceptable y adecuado del bienestar emocional. Por ello, además, se hace necesaria su transversalización del bienestar y gestión emocional a la formación docente, especialmente en perfiles vinculados con la familia de la intervención socio-comunitaria. Es por ello que, en el presente TFM, se hace especial hincapié en publicaciones recientes. Por ejemplo, la relación entre el desarrollo de habilidades emocionales por parte del profesorado y su relación positiva con la mediación de conflictos en el aula de Bonilla et al. (2020), y el papel de la inteligencia emocional para la mejora del clima emocional en el aula de Moreno et al. (2023), entre otros, y la importancia de formar docentes en habilidades emocionales (Flores, 2023). En este sentido, se incluye evidencia sobre los beneficios de la práctica del mindfulness en el ámbito educativo, pero, también, como una oportunidad para los docentes, con impacto tanto en ellos como en el alumnado y que la evidencia empírica muestra beneficios en el contexto educativo.

Una tesis que se fortalece con la evidencia de que el mindfulness es una herramienta de impacto positivo en aspectos vinculados con la inteligencia emocional, donde se evidencia una mejora en la salud mental, la salud física, la regulación del comportamiento y las relaciones interpersonales (Brown et al., 2007). En este sentido, se añaden investigaciones actuales centradas en el impacto de la práctica del mindfulness en el abordaje de trastornos emocionales (Gupta, 2022), y su impacto positivo en la inteligencia emocional (González et al., 2019), también los beneficios que conlleva en el rendimiento académico de los estudiantes a través del fomento de la resiliencia (Vidal et al., 2022), y el fomento de ambientes de aprendizaje positivos en la educación superior (Holyoke et al., 2022).

Un elemento innovador del presente TFM es la transversalización de la temática de la inteligencia emocional y el bienestar a través del Modelo de las 5E, poniendo foco en la preparación de sesiones que pongan foco en el aprendizaje del alumnado cuando el profesorado tiene poca experiencia. A través de sus cinco fases definidas por Bybee et al. (2006) (enganchar, exploración, explicación, elaboración y evaluación) se programan unas sesiones con una estructura clara y definida que incide de modo positivo en el aprendizaje del alumno, a través de indicadores nítidos descritos que evidencian la adquisición de conocimientos, o no, y en qué nivel de interiorización. La evidencia de impacto positivo del modelo de las 5Es en el desarrollo y mejora de los profesores noveles (Hu y Liu, 2017: p. 1266) refleja una opción eficiente para el profesorado, especialmente los estudiantes que, tras finalizar el Máster de formación del profesorado (habilitante en España), inicien con su camino profesional en la docencia.

Por tanto, se ha estructurado de forma clara el contenido teórico de los bloques presentados a través del Modelo de las 5E que, con una nítida estructura y definición de objetivos claros, permite la creación de indicadores mediante los que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje, y afine el seguimiento del profesor. El modelo de las 5Es evidencia impacto en la motivación de los estudiantes (Jeter et al., 2019), promoviendo el descubrimiento y el compromiso en los diferentes entornos de aprendizaje (Zorluoğlu et al., 2022), y siendo posible su implementación en contextos tanto presenciales como online o híbridos (Garderen et al., 2020).

La evidencia mostrada a través de bibliografía actual, con base en teorías clásicas todavía relevantes en la actualidad, descubren que el Modelo de las 5E es transversalizable a cualquier asignatura, permitiendo una alta flexibilidad, en un marco sencillo y de alto impacto en el aprendizaje del alumnado, y en la maximización del potencial del profesor, especialmente en situaciones en las que tiene poca experiencia.

Además, otro eje clave de la investigación, ha sido la identificación de la relación del autoconocimiento en el docente, como estrategia de impacto en el alumnado, existiendo una correlación entre el docente con mayor inteligencia emocional y su gestión constructiva en el aula (Valente y Lourenço, 2020). También, otras investigaciones actuales, como Álvarez et al. (2022), señalan la regulación emocional como característica esencial para la gestión de los conflictos en el aula.

Por tanto, el TFM abre la puerta a la posibilidad de incentivar, en términos metodológicos, el Modelo de las 5E en estudiantes del Máster del Profesorado, como herramienta que fortalezca su rol en el aula en los primeros meses, pero también durante toda su trayectoria docente.

Además, la evidencia mostrada en Frenzel et al. (2021) muestra que aspectos emocionales del docente tienen un impacto directo positivo en el resultado académico de sus estudiantes.

4.2. Recomendaciones y propuestas de mejora de la propuesta práctica desarrollada.

El desarrollo personal y el autoconocimiento se presenta como un elemento esencial para el docente, ya que promueve la inteligencia emocional (Herman, 2018), mejorando la capacidad de respuesta emocional, incidiendo en una mejor cooperación en las situaciones dadas en el contexto educativo (Kušner, 2021), por lo que se recomienda elaborar e incluir dinámicas y recursos para profesionales de la docencia para que, previo al desarrollo de la temática en los programas educativos, puedan trabajar en el desarrollo personal y autoconocimiento. Además, crear espacios de incidencia para que la inteligencia emocional esté contemplada en la formación docente, se presenta como una oportunidad, como paso previo a la implementación en el aula, para formar profesionales familiarizados con una temática transversal en los diferentes programas de formación profesional. En este sentido, Romero (2021) señala que “hoy día los maestros y las maestras no solo deben reproducir contenidos, sino también es necesaria la formación y la adquisición de competencias emocionales para ofrecer una educación integral de calidad.” (p.9)

Por tanto, en este sentido en el que la labor docente en este tema no se resume a reproducir los contenidos teóricos, Pacheco-Salazar, B. (2017) describe un aspecto clave en el que la educación emocional “tiene que ser entendida como un proceso que ha de trabajarse de manera permanente y consciente, y a través de metodologías activas y participativas. No se trata de generar y transmitir información teórica sobre la temática, sino de construir experiencias de autoconocimiento y convivencia que fomenten la inteligencia emocional permeando las relaciones cotidianas intergeneracionales, pero

también los estilos, los ritmos y las metodologías de los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (p. 110-111).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

5.1. Normativa/ legislación:

Comunitat Valenciana. Decreto 29/2017, de 3 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico/a Superior en Integración Social. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 13 de marzo de 2017, núm. 7998, pp. 8583 – 8614.

https://dogv.gva.es/datos/2017/03/13/pdf/2017_2071.pdf

Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, por el que se actualizan los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Mediación Comunicativa de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y se fijan sus enseñanzas mínimas, Real Decreto n.º 289/2023 (2023, 1 de mayo) (España). Boletín Oficial del Estado, (103). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-10395>

Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, Real Decreto n.º 1074/2012 (2012, 15 de agosto) (España). Boletín Oficial del Estado, (195). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-10866>

5.2. Teórico:

Adu, A., y Folsom, D. (2023). Effectiveness of 5E Instructional Model on Students’ Performance in Mathematics Non-routine Problem. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2023/v17i5482>

Álvarez, I., González-Parera, M., y Manero, B. (2022). The Role of Emotions in Classroom Conflict Management. Case Studies Geared Towards Improving Teacher Training. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818431>

Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, Á. y Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 246-265. <https://doi.org/10.17151/elev.2020.22.2.15>

Bahadir, F., y Dikmen, M. (2022). The effect of 5E learning model on students’ academic achievement: Meta-analysis. *Istanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (4), 532-552. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2545814>

Bar-On, R. (2007). The Impact of Emotional Intelligence on Giftedness. *Gifted Education International*, 23 (2), 122–137. <https://doi.org/10.1177/026142940702300203>

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional- social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1), 13-25. <https://psycnet.apa.org/record/2006-12699-003>

Bonilla R., P., Armadans, I., & Anguera, M. T. (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the Educational Field. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00050>

Brown, K., Ryan, R., y Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211 - 237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A. y Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. https://media.bscs.org/bscsmw/5es/bscs_5e_full_report.pdf

Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. Appleton y Company. <https://doi.org/10.1037/10013-000>

Castro Paniagua, W., Chávez Epiquén, A., y Arévalo Quijano, J. (2023). Emotional Intelligence: Association With Negative Emotions and job Performance in University Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 27 (1), 187-203. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14391>

Costa, A., y Faria, L. (2023). Implicit Theories of Emotional Intelligence and Students' Emotional and Academic Outcomes. *Psychological Reports*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/00332941231183327>

Costa Rodriguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47 (1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Deslauriers, L., McCarty, L., Miller, K., Callaghan, K., y Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116, 19251 - 19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>

Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 7, 451-477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>

Duran, L. B., y Duran, E. (2004). The 5E instructional model: A learning cycle approach for inquiry-based science teaching. *The Science Education Review*, 3(2), 49-58, 2004. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1058007>

Flores Valencia, M. T. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1246–1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>

Frenzel, A., Daniels, L., y Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56, 250 - 264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

Ekman, P. E., y Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/All-Emotions-Are-Basic.pdf>

Gallifa, J., Testor, C. y Rovira, F. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona. Ediciones EDEBE.

Van Garderen, D., Decker, M., Juergensen, R., y Abdelnaby, H. (2020). Using the 5E instructional model in an online environment with pre-service special education teachers. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 23(1), 8. <https://doi.org/10.14448/JSESD.12.0008>

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.

Germer, C. K. (2005). *What Is It? What Does It Matter?. Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford, 3-27. https://imilkanicolau.com/wp-content/uploads/2023/09/OceanofPDF.com_Mindfulness_and_Psychotherapy_-_Christopher_K_Germer-1.pdf#page=22

Girvan, C., Conneely, C., y Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.04.009>

Gu, S., Wang, F., Patel, N., Bourgeois, J., y Huang, J. (2019). A Model for Basic Emotions Using Observations of Behavior in Drosophila. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00781>

Gupta, S. K. (2022). Meditation, mindfulness, and mental health: Opportunities, issues, and challenges. *Handbook of Research on Clinical Applications of Meditation and Mindfulness-Based Interventions in Mental Health* (pp. 1-14). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8682-2.CH001>

Hai, Q., y Wang, C. (2023). Exploration on the Relationship between Teacher Emotional Management and Improving Classroom Effectiveness. *Applied & Educational Psychology*, 4(6), 55-63. <https://doi.org/10.23977/appep.2023.040607>

Holyoke, L., Schiffelbein, K., Bryant, E., y Derrick, J. (2022). Exploring the transforming nature of a mindfulness course. *Journal of Further and Higher Education*, 46, 884 - 897. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2020221>

Hu, J., Gao, C., y Liu, Y. (2017). Study of the 5E Instructional Model to Improve the Instructional Design Process of Novice Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 1257-1267. <https://doi.org/10.13189/UJER.2017.050718>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairos.

Herman, I. R. (2018). Teacher's and students personal development needs-Theoretical perspectives. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/EPSBS.2018.06.84>

Herrando, C., & Constantinides, E. (2021). Emotional contagion: A brief overview and future directions. *Frontiers in psychology*, 12, 712606. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.712606/full?ref=feelandthrive.com>

Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551 - 575. <https://doi.org/10.1086/227049>

Korniienko, I., Aleksandrovich, M., y Barchi, B. (2023). Emotional intelligence in the structure of personality self-regulation. *Psychology Travelogs* (3), 146-153. <https://doi.org/10.31891/pt-2023-3-14>

Kraatz, E., Spiegel, J., Sayers, R., y Brady, A. (2022). Should we “just stick to the facts”? The benefit of controversial conversations in classrooms. *Theory Into Practice*, 61, 312 - 324. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2096381>

Jeter, G., Baber, J., Heddy, B., Wilson, S., Williams, L., Atkinson, L., Dean, S., y Gam, G. (2019). Students at the center: Insights and implications of authentic, 5E instruction in high school English language arts. *Frontiers in education*, 4, 91. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00091>

Kušnere, I. (2021). Self-knowledge: an important factor for improving teachers' emotional responsiveness in lifelong education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. (4), 136-149). <https://doi.org/10.17770/SIE2021VOL4.6452>

Mayer, J.D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual review of psychology*, 59, 507-36. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.59.103006.093646>

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Moreno Quinto , N. M., Roldán Paredes, B. F., Mena Moreno, I. M., Castillo López, M. E., y Rodríguez Barreiro, B. L. (2023). Inteligencia Emocional en el aula: Una Revisión de Prácticas y

Estrategias para promover el Bienestar Estudiantil . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4731-4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683

Narița, I. (2023). Emotions Management. *SAECULUM*, 55, 5 - 18. <https://doi.org/10.2478/saec-2023-0001>.

Ortony, A., y Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315–331. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315>

Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107–113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>

Pareja, M. Á. V. (2006). Mindfulness. *Papeles del psicólogo*, 27(2), 92-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827204>

Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., y Gross, J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00160>

Perry, M. A., Creavey, K., Arthur, E., Humer, J. C., Lundgren, P. J., y Rivera, I. (2020). Cultivating emotional intelligence in child welfare professionals: A systematic scoping review. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104438. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104438>

Poli, A., Maremmani, A., Gemignani, A., y Miccoli, M. (2022). Randomized Trial on the Effects of a Mindfulness Intervention on Temperament, Anxiety, and Depression: A Multi-Arm Psychometric Study. *Behavioral Sciences*, 12. <https://doi.org/10.3390/bs12030074>

Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Romero, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>

Soriano Sánchez, J.-G., y Jiménez Vázquez, D. (2023). La influencia de la inteligencia emocional sobre el síndrome burnout: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(2), 19-34. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.02.002>

Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165–183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>

Țîmbaliuc, N. (2022). Emotional intelligence and management styles. En: *30 years of economic reforms in the Republic of Moldova: economic progress via innovation and competitiveness [online]: The International Scientific Conference dedicated to the 30th Anniversary of the establishment of the*

Academy of Economic Studies of Moldova, September 24th-25th, 2021, Chisinau (vol. 1, pp. 301-306). Chişinău: ASEM. ISBN 978-9975-155-61-8. <https://doi.org/10.53486/9789975155618.39>

Tuna, A., y Kacar, A. (2013). The effect of 5E learning cycle model in teaching trigonometry on students' academic achievement and the permanence of their knowledge. *International Journal on new trends in education and their implications*, 4(1), 73-87. http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/ijonte_2013.1.complete.pdf#page=80

Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., Derakhshandeh, A., Németh, Z., y Almeida, L. S. (2022). Teachers' emotion regulation: Implications for classroom conflict management. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 47(8), 18-32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.2>

Valente, S., y Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in education* 5, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00005>

González, G., Puertas, P., Ramírez, I., Sánchez, M., y Ubago, J. L. (2019). Relación del mindfulness, inteligencia emocional y síndrome de burnout en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13-22. <https://doi.org/10.6018/sportk.401061>

Vidal, L., Estrada, M., Monferrer, D., & Rodríguez, A. (2022). Does mindfulness influence academic performance? The role of resilience in education for sustainable development. *Sustainability*, 14(7), 4251. <https://doi.org/10.3390/su14074251>

Yang, L., Chiu, M., y Yan, Z. (2021). The power of teacher feedback in affecting student learning and achievement: insights from students' perspective. *Educational Psychology*, 41, 821 - 824. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1964855>

Zorluoğlu, S. L., Önder, E. Y., Timur, B., Timur, S., Güvenç, E., Özergun, I., y Özdemir, M. (2022). The Scope of science process skills and the 5e educational model in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 21(6), 1101-1118. <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.1101>

Zych, A. D., y Gogolla, N. (2021). Expressions of emotions across species. *Current opinion in neurobiology*, 68, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2021.01.003>



Lidera tu vida: Las emociones no procesadas tienen un gran impacto en nuestro bienestar

Es importante ser conscientes de que estas emociones tienen un gran impacto en nuestro bienestar y pueden convertirse en un ciclo de patrones de comportamiento negativos.

Por: Paula Cabalen

28 mar 2024 - 02:30 PM

En un mundo ideal, cuando experimentamos un trauma, asimilaríamos y abordaríamos esos sentimientos, y luego nos desprenderíamos de ellos y los liberaríamos.

Pero, en realidad, a menudo intentamos **enterrar el dolor** en lugar de afrontarlo. Es importante ser conscientes de que las **emociones no procesadas** tienen un gran impacto en nuestro bienestar y pueden convertirse en un ciclo de patrones de comportamiento negativos que alimentan relaciones poco saludables y atraen más de las mismas dinámicas dolorosas a nuestras vidas.

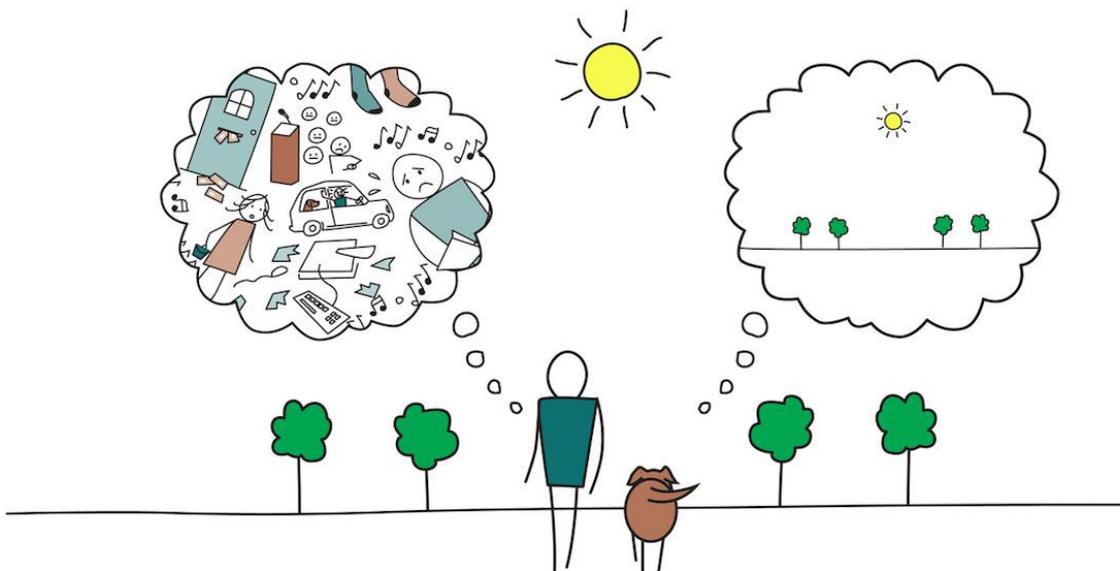
Estos patrones tóxicos, comúnmente conocidos como **vínculos traumáticos**, se manifiestan como vínculos emocionales dentro de relaciones disfuncionales y generalmente se caracterizan por ciclos recurrentes de abuso físico o mental seguidos de refuerzo positivo. Pueden ser difíciles de reconocer y

aún más difíciles de liberarse. Sin embargo, con una guía compasiva y experta, y una comprensión de cómo curar el dolor emocional profundo, cualquiera puede liberarse de sus vínculos traumáticos y transformar sus vidas para mejor.

Estos vínculos se inician en el seno de nuestros hogares, muchas veces nuestros propios padres no eran conscientes de que aprendieron eso también de sus propios progenitores o cuidadores, y eso es lo que nos enseñan. Una vez que una persona está lo suficientemente incómoda como para iniciar un proceso de sanación y liberación de estas situaciones, es que puede hacer algo por su vida y así por su familia.

Fuente: <https://www.ellas.pa/columnas/lidera-tu-vida-las-emociones-no-procesadas-tienen-un-gran-impacto-en-nuestro-bienestar/>

Anexo 3: imagen.



Fuente de la imagen: <https://www.yogatolosa.com/modulo/mindfulness-el-arte-de-vivir-el-presente-/curso-formativo-el-arte-de-vivir-el-presente->

https://elpais.com/elpais/2014/12/05/eps/1417796395_262217.html

'Mindfulness': la atención plena

Ser plenamente conscientes de lo que está ocurriendo aquí y ahora Es el estado ideal para combatir las distracciones y concentrarse en los objetivos

GABRIEL GARCÍA DE ORO

07 DIC 2014 - 00:02CET



ILUSTRAÇÃO ANNA PARINI

Apenas he empezado a escribir este artículo cuando mi ordenador me ha avisado de que tengo tres correos nuevos en mi bandeja de entrada. Además, he recibido dos llamadas y varios mensajes. Ya puestos, he entrado en el As para comprobar si había sucedido algo relevante en el mundo del deporte. Media hora y aún no he escrito ni una sola línea.

La desconcentración es continua, el bombardeo no cesa. Mi único consuelo, si podemos llamarle así, es que esto no me ocurre solamente a mí, es el signo de los tiempos digitales. Según las estadísticas, como máximo pasaríamos unos once minutos de media concentrados en una actividad antes de que algo o alguien nos interrumpa. Y si nadie lo hace, somos nosotros mismos quienes desconectamos. Por si fuera poco, cada desconcentración provoca que cueste entre diez y veinte minutos reemprender la actividad. No estamos acostumbrados a estar presentes en el presente. Nuestro cuerpo está, pero no nuestra cabeza. Nos hemos habituado a la distracción, a la atención parcial, algo parecido a una plaga universal de síndrome de déficit de atención. Se quiere estar tan conectado que se olvida de que lo primero es hacerlo

con uno mismo. Y esto produce estrés, ansiedad, sensación de agobio, de llegar tarde a todo, de no tener tiempo para nada.

Así, no es de extrañar que haya irrumpido con fuerza el concepto de mindfulness. Esta práctica de origen budista cuenta con más de 2.500 años de antigüedad, sin embargo en Occidente no aparece hasta hace unos treinta años para tratar problemas asociados al estrés y al dolor crónico. Hoy, las aplicaciones de este concepto se extienden a casi todos los campos, como por ejemplo al de la educación y la enseñanza. Es habitual ver que las universidades ofrezcan a sus alumnos talleres de atención plena, conscientes de que en la mayoría de los casos la distancia que separa el éxito del fracaso no reside en el talento natural, sino en la capacidad de concentrarnos, que permite retener conceptos, relacionarlos, entenderlos e incorporarlos en nuestras estructuras de pensamiento. Y es que por más capacitado intelectualmente que uno esté, sin atención el suspenso es casi seguro. Se ha de comprender que el cerebro no es multitarea. Solo podemos concentrarnos en una cosa a la vez y si no lo hacemos, si intentamos estar en varios lugares al mismo tiempo, no conseguiremos un resultado tan satisfactorio como aquellos que con igual o menor capacidad que nosotros sí que son capaces de poner todo el foco de su atención en la actividad concreta que están desarrollando.

Los estudios científicos han demostrado lo que hace más de dos mil años ya sabían los budistas, es decir, que un estado de atención consciente ayuda no solo a reducir el estrés o la ansiedad, sino también a ser más creativos, a poder juzgar y valorar las situaciones con mayor claridad, a aumentar la resistencia emocional y a disfrutar más de lo que se está haciendo.

Como tantas otras capacidades del ser humano, la atención también se entrena. Porque es un músculo que cuando se usa se fortalece y cuando no, se atrofia. Los resultados, lógicamente, son progresivos y podemos, poco a poco, ir alcanzando cotas de mayor atención. Además, si nos enfrentamos a actividades que van a reclamar más concentración, como por ejemplo una época de exámenes, entrenar unos minutos nos preparará para expandir los límites de nuestra atención, minimizar los efectos de las distracciones, propias y ajenas, y disfrutar del momento. Así que ahora vamos a crear nuestro propio gimnasio de mindfulness. Para ello necesitaremos reservar entre 5 y 20 minutos al día de entrenamiento y empezar con estos tres ejercicios que se pueden repetir cuantas veces se quiera e, incluso, introducir todas aquellas variaciones que nos vengan a la cabeza. Lo importante es practicar.

La pasa. Este es uno de los ejercicios más utilizados en los talleres de mindfulness en todo el mundo. Es tan sencillo como revelador. Se trata de tomar una pasa. Sí, una simple uva pasa. Pero no nos la comemos, no aún.

Primero se observa con detalle y hay que centrarse en darse cuenta del amplio abanico de colores y tonalidades, de cómo incide la luz en sus pliegues, en su textura rugosa. En lo irregular de sus formas a nuestros ojos. Se trata de captar todo lo que se pueda ver. Luego, hay que cerrar los ojos y tocar la uva pasa. Pero con mimo. Hacerla bailar entre los dedos, para darse cuenta de su tacto, del nuestro; de cómo se mezcla su piel con la nuestra.

Después, con los ojos cerrados todavía, nos ponemos la pasa en la boca. No la mordemos, sino que la acariciamos con los dientes primero para luego notar que cae en nuestra lengua, acolchándola. Ahora exploramos con la lengua, de la misma manera que hemos hecho con los dedos. Lentamente. Sin prisas. Disfrutando de todo lo que una simple e insignificante uva pasa nos puede ofrecer. Al final, ahora sí, la mordemos. Y somos conscientes de una explosión magnífica que se produce en nuestros sentidos. Percibimos su sabor, cómo se funde y confunde con el nuestro, con la saliva, con el gusto. Tratamos de llenarnos toda la boca con esa mezcla, llegando a todos los rincones. Solamente entonces nos tragamos la pasa y notamos cómo baja por la garganta, cómo abandona la boca y se integra en nuestro interior. Una vez finalizado el ejercicio, esperaremos unos segundos para abrir los ojos y celebrar que hemos disfrutado de una pasa, tal vez por primera vez en la vida, en lugar de engullirla. La hemos sacado todas las posibilidades que tenía para ofrecernos. Eso es lo que ocurre con el presente, que si lo engullimos con las prisas y la falta de atención, no dejamos que nos dé todo lo que tiene para ofrecernos. Un estado de atención consciente ayuda no solo a reducir el estrés o la ansiedad, sino también a ser más creativos"

Pinte y colorea. No es la primera vez que en este espacio se habla de la importancia de recuperar ciertas actitudes y actividades infantiles en beneficio del desarrollo personal. Sin duda, este es uno de los casos más llamativos. Y es que, últimamente, desde distintos ámbitos, se insiste mucho en los beneficios del clásico pinta y colorea, que todos hemos practicado, en relación con el mindfulness. Se trata simplemente de tomar unas plantillas en blanco y negro, sacar los lápices de colores y ponerse a pintar. Con atención. Abstraídos. Concentrados. De la misma manera que cuando éramos niños.

Probarlo no cuesta nada, en Internet podemos encontrar infinidad de plantillas de todo tipo, sobre todo mandalas, que son las representaciones del macrocosmos y el microcosmos usadas en el budismo y el hinduismo. Esta actividad, tan simple, reducirá nuestro ruido interior, nos permitirá entrenar el arte de poner el foco en una sola actividad, conectaremos con nuestra parte creativa y estimularemos la psicomotricidad. Carl Jung, el gran psiquiatra suizo, no dudaba en afirmar que “la práctica del mandala es la única terapia que se puede hacer solo”.

Respiración. Igual que los deportistas aprenden que para mejorar el rendimiento deben respirar correctamente, nosotros también tendremos que practicar la respiración en nuestro gimnasio de atención plena. A pesar de que existen muchas clases de respiración, se puede empezar con la más sencilla, que es la respiración cuadrada. Básicamente se trata de acompasar la respiración, darnos cuenta de que se está respirando y apartar todo pensamiento que quiera inmiscuirse en este ejercicio. Eduard Punset, en su blog, enseña con su aparente sencillez cargada de pedagogía cómo practicar la respiración en beneficio de la atención plena:

“En primer lugar, adoptar una postura de descanso. En segundo lugar, respirar profundamente gracias a una absorción moderada de aire y su consiguiente y posterior exhalación. En tercer lugar, dejar que el organismo supere el acto de respirar profundamente para acariciar, muy brevemente, los pensamientos a los que se renuncia. En cuarto lugar, tomar nota de que el acto de respirar fue interrumpido por algún

pensamiento para volver cuanto antes al proceso respiratorio. Basta con repetir durante diez minutos cada día lo anterior –y ese es el quinto paso– para constatar que ha mejorado la focalización de la atención”.

Fuente: https://elpais.com/elpais/2014/12/05/eps/1417796395_262217.html

Anexo 5: Artículo.

<https://www.bbc.com/mundo/articles/cx7jzz8yzd8o>

Cómo reconfiguré mi cerebro en 6 semanas



- Author, **Melissa Hogenboom**
- Role, **BBC Future**
- 19 septiembre 2023

Cada vez hay más pruebas de que cambios simples y cotidianos en nuestra vida pueden alterar nuestro cerebro y cambiar su funcionamiento. Melissa Hogenboom, periodista de la BBC, sometió su propio cerebro a un escaneo para averiguarlo.

"Es sorprendentemente difícil no pensar en nada en absoluto", pienso mientras estoy recostada dentro de las fauces de una máquina que escanea mi cerebro.

Me dicen que me concentre en una cruz negra mientras la máquina de imágenes de resonancia magnética funcional (IRMf) hace su ruidoso trabajo.

También me resulta imposible mantener los ojos abiertos. El zumbido del escáner es algo hipnótico y me preocupa un poco quedarme dormida y que esto afecte cómo aparezca mi cerebro en las imágenes resultantes.

Como periodista científica siempre me ha fascinado el funcionamiento de la mente, y por eso me encontré dentro de un escáner del Hospital Royal Holloway, de la Universidad de Londres, para que me examinaran el cerebro antes de embarcarme en un **curso de seis semanas sobre alteración cerebral**.

Saltar Recomendamos y continuar leyendo

Mi objetivo es investigar si existe alguna manera de que nosotros mismos podamos influir en un cambio cerebral significativo.

Al **alterar aspectos de mi vida diaria**, esperaba descubrir si era posible fortalecer conexiones cruciales en nuestro cerebro y mantener nuestra mente más saludable en el proceso. En el transcurso aprendí técnicas que todos podemos usar, con algunos resultados poderosos.

Neuroplasticidad y atención plena

Nuestro cerebro tiene una capacidad increíble para adaptarse, aprender y crecer porque, por naturaleza, es plástico, es decir, cambia.

Esto se llama **neuroplasticidad**, que simplemente significa la capacidad del cerebro para adaptarse y evolucionar con el tiempo en estructura y funcionamiento.

Alguna vez se pensó que esto se limitaba a la juventud, pero ahora sabemos que es una **fuerza constante que moldea quiénes somos**. Cada vez que aprendemos una nueva habilidad, nuestro cerebro se adapta.



Neurocientíficos y psicólogos están descubriendo ahora que tenemos el poder de controlar eso hasta cierto punto. Y hay buenas razones para querer estimular nuestro cerebro: un número cada vez mayor de estudios sugiere que eso puede desempeñar un papel en el **retraso o la prevención de enfermedades degenerativas cerebrales**.

Entonces, con la ayuda de Thorsten Barnhofer, profesor de psicología clínica de la Universidad de Surrey, en Reino Unido, eso fue lo que me propuse hacer.

Actualmente, él está realizando un estudio sobre los efectos del mindfulness -o atención plena en el aquí y ahora- en el manejo del estrés y las emociones difíciles, con especial atención en personas con depresión severa.

Me sorprendió que algo tan simple como la atención o conciencia plena pueda desempeñar un papel tan crucial para mantener nuestra mente sana.

Las investigaciones demuestran que la atención plena es una forma sencilla pero poderosa de **mejorar varias funciones cognitivas**. Puede mejorar la atención, aliviar el dolor y reducir el estrés.

Se ha descubierto que después de sólo unos meses de entrenamiento de *mindfulness*, ciertos síntomas de depresión y ansiedad pueden aliviarse, aunque, como ocurre con cualquier problema de salud mental complejo, esto, por supuesto, puede variar según las circunstancias individuales.

Y eso no es todo. La **atención plena puede cambiar el cerebro**. Esto se debe a que, cuando los niveles de la hormona del estrés, el cortisol, aumentan y permanecen altos, esto "puede volverse tóxico para el cerebro", afirma Barnhofer.

El estrés también puede **inhibir directamente la neuroplasticidad**, por lo que controlarlo permite que el cerebro siga siendo más plástico.

Experimento

La pregunta es, ¿funcionará esto en mi cerebro? Durante seis semanas, Barnhofer modificó un curso de investigación sobre *mindfulness* para que yo lo probara. Durante **30 minutos al día**, ya fuera en una sola sesión o en dos sesiones de 15 minutos, practiqué una **meditación guiada de atención plena** escuchando una grabación.

Hogenboom practicó durante seis semanas meditación plena todos los días por 30 minutos.

Además, tuve **una sesión de meditación semanal con Barnhofer**, quien me guió a través de Zoom. Se puede acceder al curso completo de mindfulness en internet de forma gratuita.

Mis instrucciones eran estar lo más consciente posible del momento presente y prestar atención a cosas que normalmente ignoraba, como hacia dónde van mis pensamientos y qué ocupa mi mente de un momento a otro.

También me animó a ser más consciente en la vida diaria, por ejemplo, cuando cocino o corro, a concentrarme realmente en el momento, a devolver mi mente a lo que estaba haciendo y a darme cuenta de la frecuencia con la que divagaba.

Lo fascinante de esta área de investigación es que la atención plena, que parece ser un proceso tan simple, puede tener un **efecto mensurable**.

"Lo que hace la atención plena es amortiguar el estrés, te hace consciente de los desafíos y de esas respuestas más meditabundas, de la tendencia a preocuparse", explica Barnhofer.

Aunque quizás no soy una candidata ideal (mis niveles de estrés, que se midieron antes y después del proceso, son generalmente bajos), aun así sentí un beneficio.

Tan pronto como comencé una sesión, sentí que el primer o segundo minuto eran fáciles. Me concentraba en mi respiración o en partes de mi cuerpo según las instrucciones. Pero en cualquier momento de silencio mi mente se embarcaba en viajes en el tiempo.

Pensaba en una conversación con un amigo de hace semanas, luego pasaba en segundos a pensar en programar una cita con el dentista, luego en una próxima fecha límite de trabajo... Y así sucesivamente.

En rápida sucesión, pude ver con qué velocidad mi mente pasaba de un pensamiento a otro. Si aceleras esto, todo puede volverse extremadamente agotador.

"La divagación mental es algo que, por supuesto, puede resultar útil en muchos sentidos", afirma Barnhofer. "Podría ayudarnos con la creatividad, pero también es algo que puede ser malo. Y aquí es donde entra el **pensamiento repetitivo**, el pensamiento meditabundo, la preocupación. Y esos son los factores que aumentan el estrés una vez que éste surge".

Cuando comencé a darme cuenta de esto, tenía más sentido que esta brillante capacidad que todos tenemos de pensar en el futuro, planificar y preocuparnos pueda ser debilitante si nos excedemos.

En otras palabras, **revelar el funcionamiento de nuestra propia mente** es un primer paso crucial para dejar de lado parte de ese estar constantemente ocupado.

Relación cerebro/cuerpo

A lo largo de las seis semanas que pasé en este curso de atención plena, también dediqué tiempo para filmar a otros neurocientíficos para mi documental "Brain Hacks" (Hackers cerebrales) para ver si había "hacneos" coincidentes que pudiera implementar.

Por ejemplo, la evidencia muestra que tanto la **meditación como el ejercicio aumentan la plasticidad**.

No aumenté mis niveles normales de ejercicio, pero sí me esforcé por correr más rápido: corría regularmente 5 km en mi parque local montañoso en aproximadamente 21 minutos.

Saber que esto también podría ayudar a estimular mi cerebro me mantuvo motivada. "**La actividad física facilita el proceso de plasticidad**", dice Ori Ossmy, profesor de desarrollo cerebral y cognitivo de Birkbeck, Universidad de Londres.

"Si lo combinas con tareas cognitivas para mejorar las habilidades que te interesan, probablemente podrás hacerlo de una manera mejorada", dice.

Esto tiene sentido dada la estrecha relación entre la salud de nuestro cuerpo y nuestro cerebro, coincide Gillian Forrester, profesora de cognición comparada en la Universidad de Sussex, en Reino Unido. "Nuestra **salud física y nuestra salud mental están absolutamente entrelazadas** para crear una calidad de vida", dice.

La salud física también está ligada a la salud cognitiva. Es mediante el estudio de los bebés que científicos como Forrester están aprendiendo a ver el vínculo **cerebro/cuerpo** en acción.

En el nuevo Baby Lab (Laboratorio del bebé) de la Universidad de Birkbeck, Forrester me mostró su último proyecto llamado Baby Grow (Desarrollo del bebé). El estudio controlará el crecimiento de bebés durante sus primeros 18 meses, con el objetivo de detectar signos de trastornos cognitivos antes de que se hagan evidentes.

¿Y la razón por la que es crucial hacerlo tan pronto? Esto también está ligado a la neuroplasticidad. El cerebro de un niño es **especialmente plástico en sus primeros años de desarrollo**: se crean nuevas conexiones y redes neurológicas a un ritmo frenético a medida que crecen y aprenden sobre su entorno.

Fuente: <https://www.bbc.com/mundo/articles/cx7jzz8yzd8o>

Anexo 6: Artículo.

<https://www.elmundo.es/vida-sana/mente/2016/04/17/5710e63f468aebbf748b4613.html>

¿Funciona el 'mindfulness'? La meditación vista desde el laboratorio



Mindfulness, la meditación basada en la atención plena

- JUAN FORNIELES
- [@JFORNIELES](#)
- SERGIO ENRÍQUEZ

17/04/2016 03:14

'Mindfulness' es una palabra mágica. Si la buscan en Google obtendrán nada menos que 39.600.000 resultados. Este término nacido en Boston se traduce como "atención plena" y da título a un método creado para acabar con el **estrés** a través de la meditación. Todo ello sin tintes religiosos, a pesar de beber de la sabiduría y práctica budista. Así lo diseñó su fundador, el profesor de Medicina Jon Kabat-Zin, y así se imparte en todo el mundo.

La magia del 'mindfulness' y su penetración en el mercado del bienestar ha hecho que ahora se use para casi todo: **centrarse en el presente**, identificarse menos con los pensamientos, ser más feliz, **acabar con la falta de deseo sexual**, rendir más en el trabajo, mejorar la sociabilidad, darle un portazo a la ansiedad... Parece un chollo, pero **¿funciona realmente?**

Los periodistas respondemos a este tipo de preguntas siguiendo un protocolo aprendido desde la universidad y apuntalado a base de horas de redacción: consulta y cita algún estudio realizado en una universidad americana -esa jungla que lo somete todo al microscopio- o, si estás de suerte, menciona un

trabajo reciente sobre la materia publicado en una revista científica de referencia ('The Lancet, Science o The British Medical Journal'). A partir de ahí, lo demás es fácil: buscar testigos, poner comillas y teclear.

ZEN ha querido darle una vuelta a esa tortilla **poniendo a prueba esta meditación**. Primero, aprendí la ciencia de la atención plena en un centro acreditado. De la mano de Nirakara Mindfulness Institute volví a verme dentro de un aula de la Universidad Complutense, a pocos metros de la facultad de Políticas donde se originó el embrión de Podemos a través de Pablo Iglesias, Íñigo Errejón y Juan Carlos Monedero. Pero no nos desviemos del asunto.

En Somosaguas disfruté de un **programa de 8 semanas** impulsado por Agustín Moñivas -pionero en introducir la meditación en la universidad-. A través de un trabajo en grupo y de muchos deberes en casa, **crecí como meditador** aprendiendo a concentrarme en la respiración y la mente, apartando los juicios de valor e impertinencias que nos amargan la vida. Por si fuera poco, a lo largo de esos días asistí a una transformación de muchos de mis compañeros. Abrieron su corazón -yo no lo logré-, derramaron lágrimas, se vieron en armonía con sus hijos adolescentes y sus jefes, dulcificaron su relación con los suegros y terminaron por aceptar un **presente mucho más feliz** de lo que dice nuestra mente.

Con mi título universitario bajo el brazo, he meditado con cierta irregularidad, pero siempre he mantenido viva esta práctica. Cuando en EL MUNDO se torcían las cosas, cuando las relaciones sentimentales acababan en **arenas movedizas** y no me bastaba con las endorfinas del 'running', vuelta al 'mindfulness'. Siempre por la mañana, antes de ir a trabajar. Así arrancaba la jornada con mucha energía y una sonrisa a estrenar. Pero aún me faltaba esa base científica a la que aferrarme para poder dar solidez a mi experiencia.

EL EXPERIMENTO

Nirakara, además de ser una escuela, es un centro de investigación asociado al Laboratorio de Neurociencia Cognitiva y Computacional de la Politécnica de Madrid que dirige Fernando Maestu, lo que me abrió la puerta a experimentar con la meditación. Por fin iba a saber **qué sucede dentro de mi mente** cuando practico el 'mindfulness'. El resultado aún me deja alucinado.

El objetivo inicial era **medir mis campos magnéticos cerebrales** a través de un sofisticadísimo magnetoencefalógrafo y estudiar mi pulso y mis movimientos por pequeños que fueran.

El experimento estaría dividido en cuatro fases: primera, analizar mi cuerpo y mi mente en modo descanso, o fase basal, lo que en inglés se conoce como 'resting'. Segunda, estudiarme mientras medito por mi cuenta y riesgo. Tercera, introducir en el experimento al profesor de 'mindfulness' Gustavo G. Diex para que me guiara durante una práctica. Cuarta, y última, Gustavo seguiría mi respiración y meditaríamos cada uno por nuestra cuenta. Aparentemente, unidos solo por las **inhalaciones y las exhalaciones**.

El experimento lo dirige con maestría Nazareth Castellanos, doctora en Medicina y licenciada en Física. Antes de formar parte del equipo investigador de Nirakara, Nazareth ha recalado en el reputado Max Planck Institute de Alemania y en la Universidad de Utah (EEUU).

David López, un investigador del Centro de Tecnología Biomédica de la Politécnica, me mapea la cabeza a través de un **lápiz óptico** y de unas gafas que parecen de broma. Se trata de apreciar mis **movimientos voluntarios e involuntarios** desde los monitores.

Después de tomarme medidas, el técnico procede a cablearme el pecho, la espalda y la cabeza. Esos sensores garantizan un control exhaustivo de mi frecuencia cardiaca durante la operación. Ya estoy preparado para ser auditado por el MEG, el dichoso magnetoencefalógrafo. El cacharro importado de Finlandia es de una precisión abrumadora, sólo hay otro parecido en Guipúzcoa. Mide campos casi inapreciables (10 a la menos 12 teslas -no podía dejar escapar la ocasión de escribir esta unidad incomprensible para alguien de letras puras-), de ahí que esté encerrado en una especie de **cámara acorazada** que lo aísla de las ondas del exterior.

Me colocan el secador gigante en la cabeza (ver vídeo) y me encierran en lo que bien podría ser la cámara frigorífica de una pescadería. Ahuyento el miedo a la soledad y a sentirme observado y me tranquilizo. Es la **fase de 'resting'**.

Tal y como se ve en el cerebro que ilustra esta página, mi **actividad mental** está en máximos. El tope se representa en rojo y es el área de la percepción de uno mismo. Estoy divagando. Un peldaño más abajo está la parte representada en naranja. Es el territorio donde tomo decisiones, planifico y manejo la memoria. La superficie amarilla manda sobre el procesamiento viso-espacial. En palabras llanas: **estoy imaginando**.

La voz de Nazareth me saca del sopor y me pide que arranque a meditar. Para afrontar la prueba, he pasado los últimos 10 días con una sesión matutina de 'mindfulness' de 15/20 minutos. Estaba muy fuera de forma y no me veía capaz de enfrentarme al experimento sin entrenar.

Para romper el hielo cierro los ojos y dispongo las manos como si fuera un **yogui**. Comienzo a inhalar y exhalar y tiro de catálogo recuperando una técnica muy sencilla: Capturando la mente agitada. Cuento del uno al siete lentamente, luego del 1 al 14, del 1 al 21... Siempre en múltiplos de siete y manteniendo una **respiración profunda**, estomacal y consciente. Me lleno por completo y me vacío. Sin prisa. La única regla de oro es volver a empezar de cero si me equivoco de número o me descuento. Funciona, pero me cuesta entrar en materia. Los pensamientos van y vienen, pero me amigó con ellos y los dejo ir.

De nuevo, la voz alegre de Nazareth me sacude. Es hora de pasar a la tercera fase. Gustavo, también físico de formación, entra en la cámara para la meditación guiada. Sigo sus instrucciones al pie de la letra con la misma seguridad que me brindaba durante el curso. Poco a poco, noto que **gano en profundidad**, aunque de vez en cuando necesito volver a centrarme. La segunda imagen muestra perfectamente cómo mi actividad cerebral va disminuyendo a toda velocidad. Queda iluminada una zona roja, la del control, la que me permite tirar de las riendas y volver a concentrarme. Al tiempo, mi pulso va cayendo poco a poco. Partía de 60 pulsaciones por minuto y me estabilicé en 54. **Mi mente y mi corazón se están ralentizando**. Están descansando.

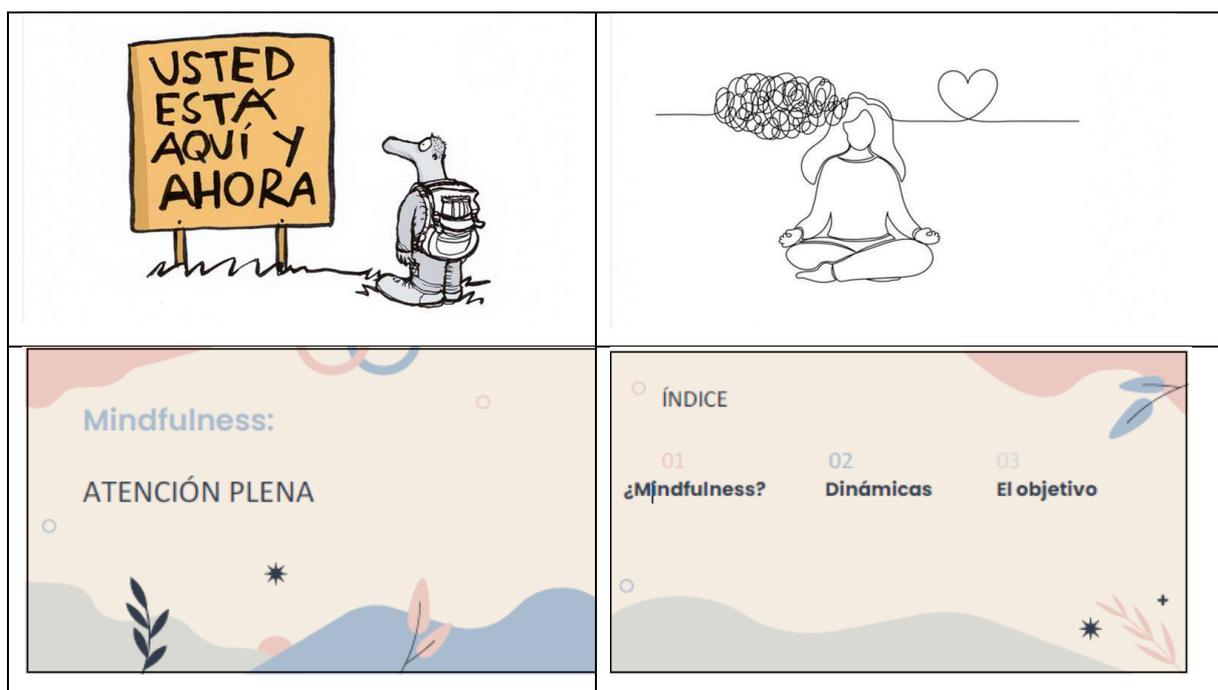
En el tramo final, Gustavo y yo **meditamos al unísono**, sin instrucciones ni contacto visual. El único esfuerzo es que él se ha adaptado a mi compás respiratorio. Aquí llegan los mejores resultados. Mi cerebro ha logrado apaciguarse. Como se ve en la última imagen mental, sólo hay una zona roja que indica mi voluntad de ejecución de un **objetivo interno** (meditar). El destello naranja es la toma de decisiones. En este punto, además de lucir un pulso bajo, mi agitación exterior ha caído en picado. En fase basal -descanso- se registraron movimientos durante el 66,6% del tiempo. Al final de la meditación, este porcentaje era del 24%. **Estaba muy relajado.**

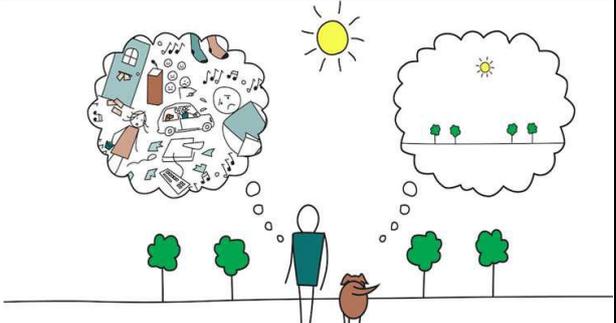
Los resultados del experimento no dejan ninguna duda sobre el **acallamiento del cerebro**, el relax alcanzado y la ralentización del pulso, pero encierran otra sorpresa. Como se ve en la gráfica, en la cuarta fase, mi corazón y el de Gustavo se acompañan. De algún modo, esta **sincronía de las dinámicas cardíacas** muestra que nuestros cuerpos y mentes acaban dialogando sin contacto visual ni instrucciones. Sin duda, otro de los grandes beneficios del 'mindfulness'.

Fuente: <https://www.elmundo.es/vida-sana/mente/2016/04/17/5710e63f468aebbf748b4613.html>

Anexo 7: Presentación Power Point.

Cada imagen corresponde a una diapositiva de Power Point. El orden de lectura es formato matriz, es decir, la secuencia de visualización a continuación sigue el patrón de izquierda a derecha y, al alcanzar la segunda imagen, se vuelve a la diapositiva de la izquierda de abajo:



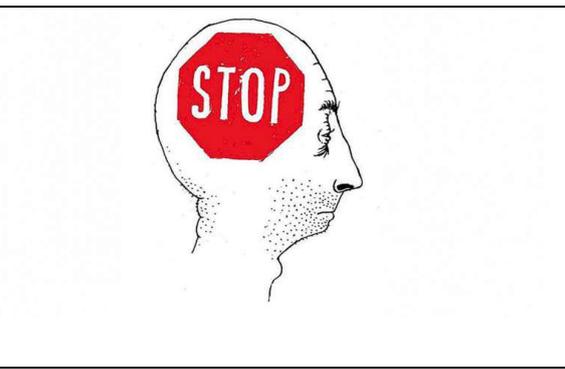


IDEAS CLAVE

- Mindfulness significa atención plena.
- A través de diferentes herramientas permite poner conciencia en las cosas que hacemos a cada momento.
- Respiración.

BENEFICIOS

01	Mejora de la capacidad respiratoria
02	Relaja el sistema nervioso.
03	Mejora atención y concentración
04	Ayuda a reducir el nivel de estrés.





DINÁMICA 1: RESPIRACIÓN DE LA ABEJA

RESPIRACIÓN DE LA ABEJA

- 01
Sentarse con espalda recta.
- 02
Tapar los oídos con el dedo índice llevando la parte del lóbulo de la oreja hacia dentro y cerrar los ojos
- 03
Inhalar y exhalar por la nariz

RESPIRACIÓN DE LA ABEJA

- 04
Exhalando por la nariz y con la boca cerrada (labios juntos pero sin apretar las dientes), hacer un sonido similar al que haría una abeja
- 05
Repetir hasta 5 veces
- 06
Hacer una respiración normal y repetir

DINÁMICA 2: RESPIRACIÓN BÁSICA DE PIE

01	De pie, en una postura cómoda, los pies a la altura de los hombros (también se puede hacer sentados).
02	Palma de la mano derecha sobre el abdomen y la izquierda sobre el pecho.
03	Antes de empezar, hacer una inhalación por la nariz al máximo de capacidad, seguida de una exhalación por la boca.
04	Inhalar por la nariz contando hasta 3 y notar cómo se levanta la mano derecha (la izquierda permanece inmóvil, el pecho no se mueve).
05	Exhalar por la nariz contando hasta 4 y notar cómo se hunde la mano derecha (la izquierda permanece inmóvil, el pecho no se mueve).



Anexo 8: Cuestionario Mentimeter.

Herramienta Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/es-ES>

Preguntas de respuesta libre, creándose automáticamente una nube de las respuestas. Ejemplo de preguntas con respuestas incluidas:

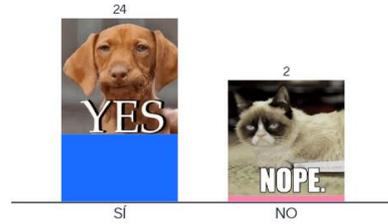
Join at menti.com | use code 3719 4157

¿Cuál es el objetivo de realizar una dinámica de respiración de Mindfulness?
52 responses

Join at mentimeter.com | use code 3719 4157

Mentimeter

FOMENTAR DINÁMICAS DE RESPIRACIÓN PUEDE MEJORAR LA CONVIVENCIA:



Pregunta de metacognición de respuesta abierta y libre:

Join at mentimeter.com | use code 3719 4157

Mentimeter

¿QUÉ HE APRENDIDO EN ESTA SESIÓN?

Waiting for responses ...

