

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2022/2023

Actuando sobre la Inteligencia Emocional del alumnado de FOL a través del aprendizaje cooperativo y el teatro.

Alumno/a: **Almudena Mora Lobo**

Tutor/a: **Sara Macarena Machín Álvarez**

Modalidad: Propuesta Didáctica Innovadora

Especialidad: Formación y Orientación Laboral

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

La Inteligencia Emocional es un factor clave que facilita la adaptación al entorno y el desarrollo social, profesional y personal de las y los adolescentes. Por lo cual, actuar para su mejora es un proceso necesario que debe fomentarse desde las entidades educativas.

El propósito del presente trabajo fin de máster, es el diseño de una propuesta didáctica innovadora, con objeto de influir sobre la Inteligencia Emocional de una muestra de 20 alumnos que cursan el módulo de Formación y Orientación Laboral, en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio en Técnicos en Sistemas Microinformáticos y Redes del Instituto de Formación Profesional ADA-ITS de Sevilla.

Esta propuesta, actuará sobre las competencias de la Inteligencia Emocional de conciencia emocional y empatía. Llevándose a cabo a través de la técnica educativa de aprendizaje cooperativo el “Puzzle de Aronson”, y utilizando el teatro como herramienta pedagógica, junto con las redes sociales TikTok e Instagram.

Para ello, se emplea el enfoque metodológico de investigación-acción, y se sigue una metodología mixta concurrente, recolectando y analizando datos tanto cualitativos como cuantitativos de forma previa y posterior a la implementación de la propuesta, con la finalidad de conocer el impacto que tiene dicha intervención en el desarrollo de las competencias emocionales descritas.

La exposición de los resultados pone de manifiesto una relación significativa en el fortalecimiento de la Inteligencia Emocional del alumnado como consecuencia de la intervención formulada.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Aprendizaje Cooperativo, teatro, Formación y Orientación Laboral.

Abstract

Emotional Intelligence is a key factor that facilitates the adaptation of adolescents to the environment and their social, professional and personal development. Therefore, acting for its improvement is a necessary process that should be encouraged by educational institutions.

The purpose of this master's thesis is the design of an innovative didactic proposal with the aim of influencing the Emotional Intelligence of a sample of 20 students. These students are taking the Training and Labour Orientation module, in the first year of the Medium Grade Training Cycle in Microcomputer Systems and Network Technicians at the Institute of Vocational Training (ADA-ITS) in Seville.

This proposal will act on the Emotional Intelligence competencies of emotional awareness and empathy. It will be carried out through the "Aronson's Puzzle" educational technique of cooperative learning , and using theater as a pedagogical tool, along with the social networks TikTok and Instagram.

For this purpose, the methodological approach of action research is used, and a concurrent mixed methodology is followed, collecting and analyzing both qualitative and quantitative data before and after the implementation of the proposal. This is in order to know the impact of such intervention on the development of the described emotional competencies.

The results show a significant relationship in the strengthening of the students' emotional intelligence as a result of the formulated intervention.

Key words: Emotional Intelligence, cooperative learning, theater, Training and Labour Orientation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Contextualización.....	2
1.2. Identificación y justificación del tema.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. Inteligencia Emocional.....	5
2.1.1. Origen del concepto de Inteligencia Emocional.....	5
2.1.2. Aproximación a la Inteligencia Emocional y sus modelos teóricos.....	7
2.2. La Educación Emocional.....	9
2.2.1. De las habilidades emocionales a las competencias emocionales	9
2.2.2. Una apuesta por el desarrollo integral del alumnado a través de la educación emocional	11
2.2.3. Programas de educación emocional en el aula.....	12
2.3. Estrategias y enfoques didácticos para la educación emocional en el aula.....	14
2.3.1. El teatro como estrategia de educación emocional.....	14
2.3.2. El teatro de conciencia.....	15
2.3.3. TikTok y Reels de Instagram como herramientas didácticas.....	16
2.3.4. El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. El Puzzle de Aronson.....	17
3. METODOLOGÍA.....	19
3.1. Hipótesis.....	19
3.2. Objetivos.....	19
3.2.1. Objetivo general	19
3.2.2. Objetivos específicos.....	19

3.3. Metodología de investigación.....	20
3.4. Muestra.....	21
3.5. Elementos curriculares.....	23
3.6. Plan de trabajo.....	25
3.7. Cronograma.....	29
4. RESULTADOS.....	29
4.1. Resultados de la observación directa.....	30
4.2. Resultados del pre-test TMMS-24.....	32
4.3. Resultados del post-test TMMS-24.....	36
4.4. Resultados de la encuesta de satisfacción.....	38
5. DISCUSIÓN.....	39
6. CONCLUSIÓN.....	42
6.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
Anexos.....	57
Anexo I. Pósteres didácticos del programa “En sus Zapatos: un espacio de empatía activa”.....	57
Anexo II. Cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004).....	58
Anexo III. Caso práctico conflicto laboral.....	59
Anexo IV. Presentación de la actividad.....	60
Anexo V. Rúbrica de evaluación de la actividad.....	61
Anexo VI. Resultados del pre-test TMMS-24.....	62
Anexo VII. Resultados del post-test TMMS-24.....	63

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Competencias profesionales, personales y sociales, objetivos generales del ciclo formativo, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y competencias transversales en la unidad didáctica “Los conflictos y su resolución”	23
Tabla 2. Cronograma	29
Figura 1. Modelo de competencias emocionales desarrollado por GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).....	10
Figura 2. Estructura del programa de mejora de la inteligencia emocional INTEMO+.....	13
Figura 3. Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.....	17
Figura 4. Etapas de la técnica de aprendizaje cooperativo puzzle de Aronson.....	18
Figura 5. Detalle de los instrumentos de recopilación de datos.....	21
Figura 6. Características de los alumnos de la muestra	22
Figura 7. Resultados de la guía de observación.....	32
Figura 8. Resultados pre- test de la variable “Atención emocional”.....	32
Figura 9. Desglose respuestas al ítem 4 “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”	33
Figura 10. Comparativa de la puntuación media de los ítems que conforman el parámetro “Atención emocional”.....	33
Figura 11. Resultados pre-test de la variable “Claridad emocional”.....	34
Figura 12. Comparativa de la puntuación media de los ítems que conforman el parámetro “Claridad emocional”.....	34
Figura 13. Resultados pre-test de la variable “Regulación emocional”.....	35
Figura 14. Comparativa de los resultados pre-test y pos-test de la dimensión “Atención emocional”	36
Figura 15. Comparativa de las puntuaciones medias de los ítems de la dimensión “Atención emocional” pre-test y post-test.....	36
Figura 16. Comparativa de los resultados pre-test y pos-test de la dimensión “Claridad emocional”.....	37
Figura 17. Comparativa de las puntuaciones medias de los ítems de la dimensión	

“Claridad emocional” pre-test y post-test.....	38
Figura 18. Comparativa de las puntuaciones medias de las preguntas de la encuesta de satisfacción.....	38
Figura 19. Detalle de puntuaciones de preguntas con mayor y menor valoración...	39

1. INTRODUCCIÓN

Al comienzo de las prácticas docentes en el centro educativo ADA-ITS de Sevilla, se comprueba el alto nivel de motivación de los estudiantes que cursan el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes, que demuestran ser un grupo muy implicado en su formación, con gran capacidad de trabajo individual, pero con alguna carencia interrelacional y de trabajo en equipo, basada en un déficit de conciencia emocional y empatía.

A este hecho, se une la manifestación por parte de diversos directivos de empresas, que acuden al centro para ofrecer conferencias a estudiantes y equipo docente, de requerir en el futuro personal de sus compañías las llamadas “habilidades blandas”, destacando especialmente la capacidad de trabajo en equipo, la creatividad y la iniciativa

En este contexto, el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene por objetivo general diseñar una propuesta didáctica innovadora (PDI) orientada a favorecer el desarrollo de la conciencia emocional y la empatía, como competencias de la Inteligencia Emocional que suponen la identificación de las propias emociones y de las ajenas, de los alumnos que cursan FOL en el mencionado ciclo formativo.

Se aplica esta propuesta en el desarrollo de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución”, con el propósito no sólo de la asimilación por parte del alumnado del contenido sobre conflictos y su resolución, sino también, de favorecer el desarrollo de su autoconciencia emocional y empatía.

Lo expuesto se desarrolla por medio del teatro adaptado al contexto tecnológico actual a través de TikTok e Instagram, y siguiendo una metodológica de aprendizaje cooperativo con el empleo del Puzzle de Aronson como técnica didáctica.

Asimismo, se apuesta por el desarrollo de las competencias de conciencia emocional y empatía, por considerarse básicas (Ordóñez et al., 2014) y suponer el punto de partida para un correcto desarrollo de la Inteligencia Emocional de forma global, esto es, la adquisición de un conjunto de habilidades emocionales y sociales conducentes al éxito (Goleman, 1995).

Para alcanzar este objetivo, en primer lugar, se ha revisado la bibliografía en la materia, con objeto de diseñar un marco teórico que sustente la práctica innovadora. Posteriormente, se evalúa el nivel inicial de Inteligencia Emocional del alumnado, y se diseña el procedimiento para poner en práctica la metodología de aprendizaje cooperativo con el teatro como herramienta didáctica. Todo ello, integrado en la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución”. Finalmente, se valora el aporte del aprendizaje cooperativo y la metodología teatral en la mejora de la conciencia emocional y la empatía de los estudiantes.

Por ello, el presente TFM se divide en una breve contextualización que permita identificar y justificar el problema detectado, un marco teórico que sustente la práctica propuesta, el diseño de la metodología aplicada y, por último, una exposición de los resultados y conclusiones alcanzadas.

1.1. Contextualización

El alumnado de Formación y Orientación Laboral construye su identidad en un contexto de desprestigio de la Formación Profesional que tiende a catalogar a los estudiantes que se decantan por la vía profesional como aquellos que fracasan en la educación obligatoria (Valdés, 2019).

En este contexto, los y las docentes de Formación Profesional deben tener en cuenta, a la hora de desarrollar su práctica, aspectos relativos a la Inteligencia Emocional del alumnado, aspectos que diversos autores relacionan con el rendimiento académico y el desempeño personal y profesional (Alves et al., 2019; Fernández-Lasarte et al., 2019; Pulido y Herrera, 2018).

Una manera de hacer frente a esta problemática y deshacerse del estigma, es dotando al alumnado de herramientas que le permitan desarrollarse en todas sus facetas, no solamente la cognitiva, para poder hacer frente a los continuos cambios y necesidades actuales. En palabras de Lantieri y Goleman (2009) “los estudiantes estarán más dotados para la vida si en su programa de estudios, conjuntamente con los fundamentos académicos, se incluye una preparación de habilidades sociales y emocionales” (p.16).

Bajo este contexto general y teniendo en cuenta que en el aula de prácticas se ha observado déficit en la interacción social entre determinados grupos de alumnos, así como una necesidad expresada por parte de directivos de empresas de desarrollar las llamadas habilidades blandas, es que el siguiente TFM tiene por

objetivo suplir esta demanda a partir del diseño de una propuesta didáctica innovadora destinada a favorecer la identificación, tanto de las propias emociones (conciencia emocional) como de las emociones de los demás (empatía), del alumnado perteneciente al ciclo formativo de grado medio de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes.

En particular, se propone el diseño y desarrollo de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución” perteneciente al módulo FOL, combinando para ello dos estrategias de aprendizaje que influyen en el desarrollo del autoconocimiento emocional y la empatía, éstas son la teatralización adaptada al contexto tecnológico actual y el aprendizaje cooperativo que se trabajará a través de la estrategia educativa el Puzzle de Aronson.

Se apuesta así por el desarrollo de la inteligencia emocional, por ser ésta “la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.1); aspecto que permite a la persona hacer frente a los problemas de la vida diaria teniendo para ello en cuenta el bienestar para sí mismo y para los demás. Y se concreta en particular, en las habilidades mencionadas de percepción y comprensión de las emociones propias y ajenas, que suponen la base para el desarrollo completo de la totalidad de competencias de la Inteligencia Emocional. En acuerdo con Bisquerra et al. (2012), la conciencia emocional es el requisito para poder alcanzar la regulación emocional.

1.2. Identificación y justificación del tema

La preocupación por la formación de personas con la capacidad de adaptación a las exigencias del mundo actual se hace patente en las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, a través del denominado informe Delors de 1997 “La Educación encierra un tesoro” encargado por la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, propone cuatro pilares que deberían ser la base de la educación, éstos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Observamos que aprender a convivir y aprender a ser están íntimamente relacionados con las habilidades sociales y emocionales, las cuales ayudarían a los estudiantes a desarrollarse de forma integral a lo largo de toda su vida (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), difunde en 2003 el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), donde identifica las competencias -definidas como el conjunto complejo de conocimientos, actitudes, habilidades, valores, emociones y motivaciones que cada individuo pone en acción en un determinado contexto para hacer frente a las demandas particulares de cada situación (DeSeCo, 2003)-, que son necesarias para desarrollar vidas responsables y exitosas en la sociedad moderna. Aunque no se refiere a competencias educativas o profesionales, supone un punto de inicio, ya que a partir del proyecto DeSeCo, la mayoría de países, entre ellos la Unión Europea (UE) y España, reformulan el currículo escolar en torno al concepto de competencias.

Así, la UE en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006), señala que las competencias básicas engloban el conjunto de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales necesarias para participar activa y plenamente en la sociedad del conocimiento.

Para Bisquerra y García (2018) “uno de los objetivos primordiales de la educación es formar personas en su integridad, por lo tanto, hay que atender al desarrollo emocional, social y moral, además del cognitivo” (p. 15).

Se observa la reiterada mención a las habilidades sociales y emocionales. Siendo que la Inteligencia Emocional se define como la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, así como utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción (Brackett et al., 2011), se desprende que la Inteligencia Emocional es un factor clave que repercute tanto en el bienestar social como mental del alumnado, facilitándoles así una mejor comprensión de su entorno y la toma de decisiones más acertadas (Puertas-Molero et al., 2020).

Se justifica así, que este constructo deba ser desarrollado de manera continua por medio de las entidades educativas. Ya no es suficiente con el desarrollo cognitivo del alumnado, sino que es necesario apostar por el progreso de las distintas facetas del individuo, entre ellas la emocional y social (Extremera et al., 2019).

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), recoge esta

necesidad y señala en su artículo 19.2, que “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión”.

Asimismo, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales y sociales están tomando cada vez mayor relevancia en el ámbito profesional, por lo que se considera de gran importancia favorecerlas y potenciarlas en el ámbito educativo con el fin de mejorar la futura inserción laboral de las y los estudiantes.

Debido a la importancia que tiene el desarrollo de estas competencias en el ámbito educativo y profesional, es que el siguiente TFM tiene por objetivo situarlas en el centro de atención del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual se llevará a cabo por medio del diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica innovadora, que combina la estrategia del aprendizaje cooperativo a través del Puzzle de Aronson, con el teatro adaptado al contexto tecnológico actual.

Una vez identificada y fundamentada la importancia del desarrollo de las competencias de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo y profesional, abordaremos a continuación los conceptos clave que van a constituir la base teórica de nuestra propuesta didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia Emocional

2.1.1 Origen del concepto de inteligencia emocional

Aunque la literatura científica coincide en indicar que la teoría de la Inteligencia Emocional (IE) es independiente, uno de los principales propulsores del constructo, Daniel Goleman, en su libro “La práctica de la inteligencia emocional” (1998) sitúa el origen de la Inteligencia Emocional en Gardner, que publicó en 1983 el libro “Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples”. Esto lo hace al explicar cómo la IE puede ser vista como una manifestación más de las inteligencias múltiples de Gardner (Goleman, 1998).

Aunque ya en 1920 Thorndike hablaba de Inteligencia Social como la habilidad de comprender y motivar a otras personas, cierto es que Gardner amplía el campo de investigación vigente hasta el momento en el ámbito de la inteligencia,

al afirmar que los individuos poseen varios tipos de inteligencias diferentes que son relativamente independientes entre ellas (Chura, 2019).

La inteligencia, para Gardner, implica la habilidad de solucionar problemas, de elaborar respuestas de importancia en función del contexto (Mora y Martín, 2007) y la clasifica en 8 categorías, estas son: la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Musical, la Inteligencia Lógico-matemática, la Inteligencia Espacial, la Inteligencia Corporal-cinestésica, la Inteligencia Interpersonal, la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Naturalista.

El concepto de inteligencia comienza a convertirse así en un concepto funcional que se presenta como una amplia gama de capacidades del ser humano. En añadidura, Gardner considera la inteligencia como una capacidad, lo que supone que puede ser desarrollada y mejorada, en contraposición a las teorías más extendidas hasta la fecha que concebían la inteligencia como una característica innata, con la que se nacía o no (Pérsico, 2022).

En concreto, interesa destacar en este apartado los conceptos de inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal de Gardner, vinculadas a las emociones y el establecimiento de relaciones sociales, respectivamente. Para este autor, la inteligencia intrapersonal es la capacidad de auto analizarse, de conocerse a uno mismo, así como la capacidad de reflexionar y actuar en consecuencia (Ernst-Slavit, 2001), mientras que la inteligencia interpersonal hace referencia a la sensibilidad para entender a otros (Alcívar y Loor, 2020), es la capacidad de empatizar, esto es, de captar e identificar las emociones y motivaciones de los demás.

Ambas se identifican como capacidades, y por tanto susceptibles de ser aprendidas o modificadas y que evolucionan a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de las personas (Parodi et al., 2017), guardando una estrecha relación con el concepto definido más adelante por Goleman (1995) como Inteligencia Emocional en su libro superventas "Inteligencia Emocional" (Goleman, 1995).

Si bien es a partir de la publicación de este libro por parte de Goleman que se popularizó el término de inteligencia emocional llevándolo a su mayor apogeo, ya fue introducido a la literatura científica por Mayer y Salovey (1990), quienes del mismo modo tomaron en consideración los postulados teóricos de las inteligencias múltiples de Gardner.

Posteriormente, comienzan a desarrollarse diversos estudios que incrementan la aplicabilidad de la inteligencia emocional (Sánchez-Teruel y Robles-

Bello, 2018), evidenciando muchos otros la influencia positiva de la IE sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Broc, 2019; Puertas-Molero, 2020; Usán y Salavera, 2018; Valenzuela y Portillo, 2018; Vásquez et al., 2022).

Revisaremos en el siguiente apartado los modelos teóricos más relevantes en materia de Inteligencia Emocional (IE).

2.1.2 Aproximación a la inteligencia emocional y sus modelos teóricos

Tal como se adelantaba, a partir de la introducción del concepto de IE surgieron diferentes modelos influenciados por la visión particular de sus autores, que pueden clasificarse en dos grandes grupos; por un lado, los modelos mixtos, en los que destacan el modelo de Barn-On de Inteligencia Emocional-Social (2006) y el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995), y por otro lado, los modelos de habilidad, siendo el más representativo el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997).

Los modelos mixtos se centran en la interacción de habilidades mentales con rasgos de personalidad y comportamiento (García, 2022), mientras que los modelos de habilidad se enfocan en las habilidades mentales, que utilizan la información que aportan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Ponce y Aguaded, 2017).

Los modelos mixtos por tanto, para definir la IE, aúnan una mezcla de habilidades mentales como el autocontrol o la conciencia emocional, con rasgos de personalidad como autoestima, asertividad, independencia y optimismo, e incluso, algunos de estos modelos incluyen estados anímicos como la felicidad o diversas habilidades complejas como el trabajo en equipo o el liderazgo, suponiendo la visión tan global e incluso ambigua, la mayor crítica a estos modelos (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021), ya que se hacen confusos los resultados de sus instrumentos y los límites entre sus numerosas y complejas variables, repercutiendo en ocasiones en el análisis aislado de las variables (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Cómo se adelantaba, los dos principales modelos mixtos son: el modelo de Barn-On de Inteligencia Emocional-Social (2006) y el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995).

Por su parte, Barn-On (2006), define la IE como un conjunto de competencias emocionales y sociales que determinan cuán efectivamente nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y que

influyen en la capacidad global del individuo para afrontar las demandas diarias. En este modelo se parte de la relación entre los rasgos emocionales y de la personalidad, y tiene por objetivo identificar los factores claves en el desarrollo de las relaciones sociales para favorecer el bienestar psicológico de los individuos.

Mientras que Goleman (1998) define la IE a partir de cinco capacidades: conocer las emociones propias, manejo de las emociones, motivarse a sí mismo, conocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

Estos modelos mixtos suponen importantes aportes para entender la relevancia de este tipo de inteligencia, pero se focalizan en el campo empresarial, sin embargo, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) se centra más en el ámbito formativo académico (Bueno, 2019).

Los autores Salovey y Mayer (1990) definen la IE como: la habilidad de las personas para percibir y atender los sentimientos, tanto propios como ajenos, de manera precisa y apropiada; la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de forma adecuada; y la destreza para regular y modificar el propio estado de ánimo o el de los demás. Se desprenden así tres dimensiones de la IE, la percepción, asimilación y regulación emocional.

En acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2005), el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) se considera el acercamiento teórico a la IE más interesante para la comunidad científica, justifican esta afirmación en sus conclusiones al indicar el rigor con el que se comprueban sus presupuestos teóricos, ya que acompañan el desarrollo del modelo con instrumentos de medida tanto de autoinforme como de ejecución, que permiten una contrastación empírica continua así como una futura evolución, facilitando una evaluación factible (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Del conocimiento de la IE y su importancia para la formación integral de las personas, se desprende la importancia de fomentar y enseñar estas habilidades, derivando en la necesidad de una **educación emocional** (Filella et al., 2014; Sepúlveda et al., 2019). Su finalidad es el desarrollo, ya no solo de habilidades emocionales, sino también de competencias emocionales que propicien un mayor bienestar personal y social (Bisquerra, 2006), que supongan el desarrollo integral del alumnado, con objeto de capacitarle para la vida (Elizondo et al., 2018).

En el siguiente apartado veremos la transición de habilidades a competencias emocionales y como contribuir al desarrollo integral del alumnado a través de la

educación emocional, haciendo mención a algunos programas educativos que tratan este aspecto y que han servido de inspiración al presente TFM.

2.2. La Educación Emocional

2.2.1. De las habilidades emocionales a las competencias emocionales

Fernández-Berrocal y Extremera (2005), dos autores que siguen los postulados teóricos de Mayer y Salovey (1997), describen cuatro habilidades emocionales que componen la IE, éstas son:

1) La **percepción emocional**: esta habilidad implica saber identificar y reconocer los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, interpretando las expresiones del rostro, los movimientos corporales o el tono de voz.

2) La **asimilación emocional**: esta habilidad supone que el estado afectivo influye en la toma de decisiones y resolución de problemas, ya que las emociones afectan al sistema cognitivo.

3) La **comprensión emocional**: por ella entendemos la capacidad de reconocer las emociones, ser conscientes de cómo se desarrollan y, por tanto, razonar en consecuencia, supone comprender emociones complejas y cadenas emocionales.

4) La **regulación emocional**, ésta es, la habilidad más compleja de la IE ya que supone la capacidad de reflexionar sobre los sentimientos propios y ajenos y modificarlos o regularlos para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

Se habla de habilidades emocionales en un ámbito individual, como disposiciones y conocimientos que permiten a las personas percibir, comprender y regular las emociones de uno mismo y de los demás (Pérez y Gómez, 2021).

Sin embargo, tal como hemos visto anteriormente, a partir del informe DeSeco se comienza a hablar de competencias en lugar de habilidades, lo que supone una reformulación de los currículos educativos -en España a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)-, hacia la adquisición de competencias. Así, las competencias emocionales suponen un cambio de nivel, pasando de la habilidad individual a la capacidad organizacional.

Esto supone que las competencias emocionales se entienden como habilidades emocionales aplicadas, que se integran en el comportamiento social y organizacional (Goleman, 2002). Estas competencias implican la capacidad de

aplicar las habilidades emocionales en diferentes situaciones y contextos de manera efectiva para lograr objetivos organizacionales y resolver problemas emocionales.

Vemos como se requiere la integración de las habilidades emocionales a diferentes áreas de la vida, como puede ser, en el caso que nos ocupa, la escuela, y como, para lograr esta integración, se requiere de la práctica y de la retroalimentación proporcionada por el entorno social (Goleman, 2002), siendo importante formar a los estudiantes para que puedan aplicar sus habilidades personales de manera efectiva en contextos sociales y organizativos como la escuela o el entorno laboral (Bisquerra, 2016).

Así es que Bisquerra y Pérez (2007) nos hablan de competencias socio-personales, al entender que incluyen competencias tanto de índole personal como interpersonal, y es donde enmarcan el subconjunto de las competencias emocionales, las cuales Bisquerra (2018) define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 13), agrupándolas en 5 bloques que se representan en la siguiente imagen.

Figura 1

Modelo de competencias emocionales desarrollado por GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).



Fuente: Bisquerra (2018, p. 13).

De acuerdo con Bisquerra (2018), y siendo que las competencias emocionales, como cualquier competencia, requiere de educación para desarrollarse, veremos a continuación como favorecer el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado a través de la educación emocional, con el fin de contribuir a la formación global de los estudiantes.

2.2.2. Una apuesta por el desarrollo integral del alumnado a través de la educación emocional

Según Bisquerra (2003), es el investigador Payne (1986), quien lleva el concepto de inteligencia emocional al ámbito de la educación, al afirmar que la ignorancia emocional puede ser destructiva, destacando la relevancia de la IE para el desarrollo de un contexto escolar positivo.

Garaigordobil (2018) entiende la educación emocional como la educación dirigida a promover el desarrollo social y afectivo. En este sentido, no se limita solo a la educación de la IE, sino que abarca el desarrollo de diversas competencias sociales y emocionales, que resultan relevantes para la adaptación personal y social.

Hoy en día, resulta incuestionable que para alcanzar el desarrollo integral de nuestro alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje hay que favorecer tanto la dimensión cognitiva como la emocional, ya que emoción y aprendizaje cognitivo se encuentran muy relacionados (Sáenz y Medina, 2021).

En este apartado vamos a ver cómo se integra este enfoque en la actual normativa en materia de educación en general, y aplicada al ámbito de Formación Profesional en particular.

Ya vimos como La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), hacía referencia a la necesidad de poner una especial atención en la educación emocional y en valores, así como potenciar el aprendizaje significativo con el fin de desarrollar las competencias transversales que promueven la reflexión y la autonomía del alumnado, contribuyendo así a la consecución del objetivo principal de esta Ley, el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.

En el caso concreto que nos atañe, esta relación entre desarrollo integral e inteligencia emocional la encontramos reflejada en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional que dicta así: "Todo currículo de la formación profesional tendrá por objetivo facilitar el desarrollo formativo profesional de las personas, promoviendo su formación integral, contribuyendo al desarrollo de su personalidad en todas sus dimensiones" (p. 43571).

En este sentido, el módulo de Formación y Orientación Laboral que se imparte en el primer curso de los ciclos formativos de grado medio como el de contexto de aplicación de la presente propuesta innovadora, supone una excelente

oportunidad para el desarrollo de forma holística del alumnado, pudiendo trabajar con los estudiantes no solo los conceptos básicos del currículo, sino también los elementos transversales que permiten su desarrollo integral y le confieran habilidades para la adquisición de competencias emocionales, ya que éstas, según diversos autores (Alves et al., 2019; Fernández-Lasarte et al., 2019; Pulido y Herrera, 2018), tienen una influencia directa en el rendimiento académico y profesional del alumnado, favoreciendo su inserción laboral (Angulo y Albarracín, 2018; Enriquez et al., 2015; Gilar et al., 2011).

Evidenciados los beneficios que aporta la educación emocional para el bienestar del alumnado y su formación integral, revisaremos algunos programas de educación emocional que han sido desarrollados en el aula.

2.2.3 Programas de educación emocional en el aula

En los últimos tiempos, tal como se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, la IE ha adquirido gran importancia en el campo de la investigación, y con especial trascendencia en contextos educativos (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021), suponiendo el centro de estudio para el desarrollo de interesantes programas destinadas a educar la IE de niños y adolescentes, veamos algunos de ellos.

Programas de intervención SEL: La organización CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning), una de las organizaciones más relevantes en Norteamérica dedicadas a la investigación del desarrollo de las competencias emocionales en entornos educativos (Ponce y Aguaded, 2017), vela de manera rigurosa por intervenciones en aprendizaje social y emocional (siglas en inglés SEL) como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos. La implementación y el desarrollo de los programas SEL parte de los supuestos básicos de que las habilidades emocionales pueden ser entrenadas y por tanto mejoradas, relacionándose de manera positiva con el logro académico, siendo las relaciones humanas la base de un aprendizaje auténtico y duradero.

Programa de educación emocional RULER: acrónimo de las palabras; Recognize, Understand, Label, Express y Regulate emotions. Las habilidades RULER se convierten en el pilar de la cultura del centro educativo con este programa, que persigue el uso de las emociones como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades de reconocimiento, comprensión, clasificación, expresión y regulación de las emociones. Con ello, se

pretende la mejora del rendimiento académico y profesional de los alumnos, la prevención de problemas de desajuste psicosocial, la creación de un clima educativo positivo y la mejora del funcionamiento social y emocional de toda la comunidad educativa. El método RULER se desarrolla en 3 fases denominadas: pilares de la educación emocional, currículo de alfabetización emocional y sostenibilidad.

Programas INTEMO e INTEMO+: desarrollados desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga. El programa INTEMO se distribuye en cuatro fases que corresponden a las cuatro ramas del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). El programa INTEMO+ incluye dos sesiones más, que tienen un carácter transversal, tratando de ejercitar las habilidades de la IE en su conjunto. En la figura 2 se detalla la estructura de este programa.

Figura 2.

Estructura del programa de mejora de la inteligencia emocional INTEMO+



Fuente: Fernández-Berrocal y Gallego (2021, p. 40)

Estos programas en busca de la educación emocional suponen la inspiración al presente trabajo, enfocado en trabajar la competencia emocional de percepción emocional, referidas a la conciencia de las propias emociones y las de los demás.

Esta tarea, que se considera el primer paso para lograr el resto de competencias emocionales, se decide abordarla a través del teatro llevado al contexto tecnológico actual, y el trabajo cooperativo, utilizando la técnica del Puzzle de Aronson para ello. En el siguiente punto, trataremos estas estrategias y enfoques didácticos orientados al ámbito de la educación emocional.

2.3. Estrategias y enfoques didácticos para la educación emocional en el aula

2.3.1. El teatro como estrategia de educación emocional

Ya desde la antigua Grecia se destacaron los valores del teatro en el ámbito educativo, pero no es hasta 1946 que Jacob Levy Moreno sienta las bases del teatro didáctico e introduce por primera vez el psicodrama como medio de resolución de conflictos sociales (Castillo, 2013).

Desde entonces, el teatro en el ámbito educativo ha experimentado una importante evolución, reduciendo la importancia del resultado (obra teatral final que se representa ante un público) en favor del proceso (preparación de la obra teatral que permite la relación con los iguales y potencia la creatividad, esto es, la actividad dramática) (García y Viciano, 2019). La dramatización genera un espacio idóneo para el aprendizaje creativo y significativo de habilidades sociales y valores y se presenta como una herramienta didáctica que podemos usar para el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación, así como de transferencia de conocimiento (Álvarez y Martín, 2016; Madriz et al., 2019; Navarro, 2006).

Según varios autores (Butusova et al., 2020; Castillo et al., 2021; Cruz et al. 2013; González, 2015; Hugon, 2016; Motos, 2018), son múltiples los beneficios que las experiencias teatrales reportan a los adolescentes en materia de inteligencia emocional, entre ellos se subraya que ésta práctica ofrece la oportunidad de explorar y expresar sentimientos, desarrolla destrezas para entender a los demás, promueve habilidades sociales y ayuda a mejorar la autoestima y formar la identidad (Motos, 2018), además de fomentar el aprendizaje cooperativo (Medrano, 2016).

Cabe destacar asimismo, la ventaja que supone el hecho de que los alumnos pueden decidir el grado en el que desean involucrarse personalmente en la actividad teatral (García y Viciano, 2019), en la medida en que puede trabajarse desde la fantasía o desde la realidad más personal de cada uno sin sentirse expuestos.

Demostrada la utilidad de las experiencias teatrales y la dramatización como herramienta didáctica para el desarrollo emocional del alumnado, expondremos en el siguiente apartado la metodología de aprendizaje socioemocional basada en el teatro desarrollada por Pax Dettoni en 2010 a la que denominó "Teatro de Conciencia", la cual sirve de inspiración al presente TFM.

2.3.2. El teatro de conciencia

Esta metodología de aprendizaje socioemocional basada en el teatro, nace con vocación artística, pero especialmente pedagógica. Busca personificar las emociones, de manera que se hagan visibles los conceptos básicos de la Inteligencia Emocional (Dettoni y Segales, 2021). Con esta propuesta, la autora persigue la alfabetización emocional con el fin de desarrollar habilidades socioemocionales en toda la comunidad educativa, lo cual se lleva a cabo con el teatro como vehículo conductor, utilizando máscaras y capas para que las emociones salgan a escena y adquieran visibilidad.

El trabajo de Pax Dettoni se fundamenta en las 5 competencias propuestas por Goleman (1995) para el desarrollo de la inteligencia emocional, aportando su propia visión para alcanzarlas y ofreciendo diverso material de apoyo para reforzar el aprendizaje como las máscaras, capas y pósteres didácticos que muestran elementos esenciales del programa (ANEXO I).

En 2017, utilizando la metodología propuesta en el teatro de conciencia, Pax Dettoni diseña el modelo de intervención pedagógica “En Sus Zapatos: Un Espacio De Empatía Activa”, que trabaja para el reconocimiento de las emociones y para aprender a gestionarlas. Pretende avanzar hacia la empatía activa y la asertividad, buscando una resolución pacífica de los conflictos que favorezcan un clima de convivencia armónica (Dettoni y Segales, 2021).

Utiliza un aprendizaje en cascada, ya que primero los facilitadores del método forman a los adultos de referencia (docentes y familias) usando el Teatro de Conciencia, en las habilidades socioemocionales de identificación y gestión emocional, empatía activa y resolución pacífica de conflictos, para que estos adultos de referencia sobre los que recae la educación del alumnado, puedan formarlos con el mismo método (Llorente, 2023), posteriormente, los alumnos muestran, a través de una obra teatral, todo lo aprendido al resto de compañeros.

Según hemos visto, el teatro como herramienta pedagógica ha sido utilizado desde hace siglos. Su transformación y adaptación a lo largo del tiempo ha dado como resultado diversos formatos, el teatro fórum, teatro del oprimido, teatro social o teatro de máscaras, son algunos ejemplos (Blanco y González, 2020), erigiéndose como herramientas de gran utilidad en contextos de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, y de acuerdo con Acevedo et al. (2022), al indicar que la educación debe ajustarse y dar respuesta a las nuevas necesidades que requiera la

sociedad, hay que buscar nuevos enfoques y manifestaciones en los contextos virtuales, ya que la inmersión de la sociedad en la nueva era digital es total (Cabero-Almenara, 2020) y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están adquiriendo un notorio protagonismo en la actualidad, extendido al ámbito educativo (Quiroga et al., 2019; Marte, 2018; Garrido y Garcia-Collantes, 2022).

En este sentido, las redes sociales han asumido una importante presencia en la vida de adolescentes y jóvenes, siendo TikTok e Instagram las aplicaciones telefónicas más descargadas y utilizadas por este colectivo (De Andrés, 2022).

A continuación, trataremos como estas herramientas digitales pueden contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje como una forma de teatro en el actual contexto tecnológico.

2.3.3. TikTok y Reels de Instagram como herramientas didácticas

TikTok se ha convertido en una red imprescindible durante la pandemia mundial provocada por el COVID-19, y muchos docentes han comenzado a utilizarla para facilitar las relaciones con el alumnado (Díaz-Herrera et al., 2022; Martínez y Fernández, 2017). Ésta aplicación permite crear y compartir vídeos cortos de fácil y rápida edición con variedad de efectos y sonidos incluidos por los propios usuarios (Becerra y Taype, 2020).

Los Reels de Instagram también permiten a los usuarios crear y compartir vídeos cortos utilizando pistas de audio y vídeo (Merello et al., 2022).

A través de estas herramientas, los usuarios se comunican, comparten e interactúan con otros, permitiéndoles aprender de un modo más enriquecedor (Díaz-Lázaro et al., 2017; Vázquez et al., 2018; Sabulsky, 2019). Por ello, hay que identificar sus potencialidades y valorar cómo podrían favorecer al proceso educativo (Blanco y González, 2021).

Incorporar a las aulas recursos TIC en sintonía con las necesidades socioculturales actuales, facilita experiencias de aprendizaje y posibilita la formación integral del alumnado (Blanco y González, 2021), ya que la implementación de este tipo de recursos fomenta el aprendizaje activo y permite la participación y cohesión grupal (Merello et al., 2022), elementos necesarios para el aprendizaje cooperativo que trataremos a continuación.

2.3.4. El aprendizaje cooperativo como estrategia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. El puzzle de Aronson.

El aprendizaje cooperativo (en adelante AC) es una metodología activa en la que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos con roles y funciones definidas, para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Johnson et al. 1999), por lo que, en acuerdo con Bisquerra et al. (2015), el AC supone una excelente oportunidad para el desarrollo de la IE tanto individual como del grupo.

El AC por tanto, se posiciona como uno de los más adecuados modelos de aprendizaje para el fomento de la IE, al situar al alumnado en el centro del aprendizaje, y trabajar desde la interacción y la motivación (Pérez de Albéniz et al., 2015). Igualmente, supone uno de los referentes para contribuir al nuevo paradigma basado en la adquisición de competencias (Arribas-Galarraga et al., 2019).

Cortés-González y Royero-Pérez (2020) indican que el AC puede enriquecer y estimular la conducta del alumnado hacia un aprendizaje constructivo dentro del proceso educativo, en atención a sus dimensiones social, afectiva, intelectual y física.

En un estudio realizado por Johnson y Johnson (2014) se concluyó que el AC promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, al permitirles trabajar en equipo, desarrollar su capacidad para resolver conflictos, y mejorar sus habilidades comunicativas y de liderazgo (Estrada et al., 2016; Pérez et al., 2021).

Cuando el aprendizaje se organiza cooperativamente, se establece una interdependencia positiva, de modo que se asume que se conseguirán los objetivos si, y solo si, también lo hacen sus compañeros (Guerra et al., 2019), existiendo del mismo modo, responsabilidad por el trabajo individual, una participación equitativa de sus miembros (Gutiérrez, 2009), así como interacción promotora, esto es, un contacto directo entre los integrantes del grupo que favorezca la motivación mutua (Paredes y Ramos, 2020).

Se establecen así cinco elementos esenciales para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, los cuales se representan en la figura 3.

Figura 3

Elementos esenciales del aprendizaje cooperativo



Fuente: elaboración propia basado en Paredes y Ramos (2020)

Una técnica para aplicar el AC es el Puzzle de Aronson, que requiere que los alumnos, a través de trabajo independiente, se conviertan en expertos en una determinada materia (Álvarez et al., 2020), siendo imprescindible el trabajo conjunto para que el grupo alcance el objetivo de estudio completo (Blasco-Magraner et al., 2022).

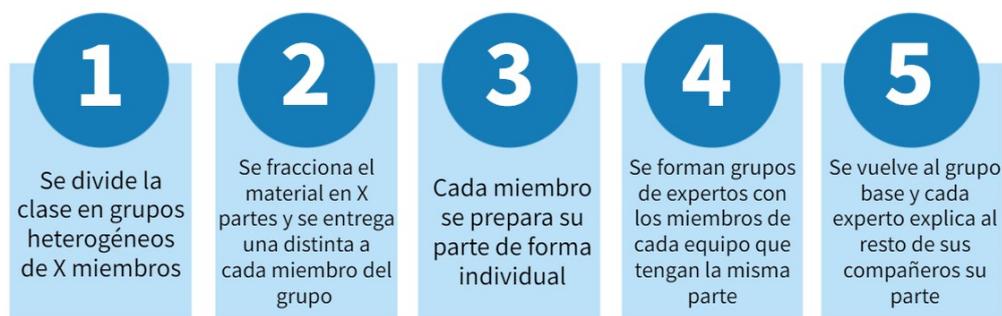
Ésta técnica fragmenta los materiales y hace que el trabajo individual de cada miembro del equipo, sobre una parte de los materiales, sea imprescindible para completar el estudio global (Pujolás et al., 2011).

Según Álvarez et al. (2020), esta técnica supone un proceso lineal de etapas, las cuales se exponen en la siguiente figura.

Figura 4

Etapas de la técnica de aprendizaje cooperativo puzzle de Aronson

Etapas del Puzzle de Aronson



Fuente: Elaboración propia basado en Pujolás et al. (2011)

Una vez expuesto el marco teórico de referencia, se procederá al diseño de la metodología que permita poner en práctica la propuesta didáctica innovadora planteada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Hipótesis

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) parte de la siguiente hipótesis:

H1: existe una relación positiva entre una intervención basada en el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de competencias de la inteligencia emocional, en particular, aquellas competencias relativas a conciencia emocional y empatía.

H2: existe una relación positiva entre una intervención basada en el teatro y el desarrollo de competencias de la inteligencia emocional, en particular, aquellas competencias relativas a conciencia emocional y empatía.

3.2. Objetivos

3.2.1 Objetivo general

El objetivo general del presente TFM es diseñar una propuesta didáctica innovadora (PDI) destinada a favorecer la conciencia emocional y la empatía, como competencias de la Inteligencia Emocional, del alumnado de FOL perteneciente al primer curso del CFGM de Técnicos en Sistemas Microinformáticos y Redes, desarrollado en el marco de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución”, a través de la técnica del aprendizaje cooperativo el Puzzle de Aronson y el teatro por medio de Reels de Instagram y TikTok.

3.2.2 Objetivos específicos

La consecución del objetivo general planteado se llevará a cabo a partir de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ OE1: Diseñar un marco teórico sobre Inteligencia Emocional que sustente la práctica innovadora.
- ✓ OE2: Diseñar una metodología que permita evaluar inicialmente el nivel de IE que tiene el alumnado, con énfasis en las competencias de conciencia o identificación de las emociones propias y ajenas, por medio del instrumento validado TMMS-24 y la observación directa.
- ✓ OE3: Diseñar el procedimiento para poner en práctica la metodología de aprendizaje cooperativo utilizando la técnica del Puzzle de Aronson y el teatro como herramienta didáctica por medio de Reels de Instagram y TikTok.
- ✓ OE4: Integrar este procedimiento en el contexto de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución” del módulo de FOL.

- ✓ OE5: Valorar el aporte en el nivel de IE del aprendizaje cooperativo y la metodología teatral en la mejora de la conciencia emocional y la empatía como competencias de la inteligencia emocional por medio de una encuesta de satisfacción y del cuestionario TMMS-24.

3.3. Metodología de investigación

Para llevar a cabo la implementación de la presente PDI, se trabaja bajo el enfoque metodológico de **investigación-acción** desarrollado por Kurt Lewin (1992), al tener como finalidad la mejora continuada del sistema educativo y desarrollarse por medio de un proceso flexible y cíclico, en el cual la investigación y la acción (o intervención educativa innovadora) están en constante interrelación (Cabera, 2017). Esta metodología permite, ante problemas previamente detectados, plantear propuestas de mejora y analizar el impacto o efectividad que provoca su implementación (Tello, 2016).

Para la recogida de información se sigue un **método mixto**, que, como indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 612), buscando maximizar las fortalezas del enfoque metodológico cuantitativo y del cualitativo (Pole, 2019), con un diseño **concurrente**, que supone la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos de forma simultánea (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El propósito de esta investigación mixta concurrente es conocer el impacto que tiene una intervención en el desarrollo de las competencias emocionales de conciencia o identificación de las emociones propias y ajenas en el alumnado del módulo de FOL del primer curso del CFGM de Técnicos en Sistemas Microinformáticos y Redes del Instituto ADA-ITS.

Para la rama cualitativa se busca explorar y comprender el comportamiento y actitud en el aula de los alumnos del módulo de FOL, mediante técnicas de observación, y utilizando los instrumentos de guía de observación y registro anecdótico, que se detallarán más adelante.

Para la vertiente cuantitativa se pretende medir el nivel de inteligencia emocional de dichos alumnos a través del cuestionario validado TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), una medida de autoinforme que recolecta datos

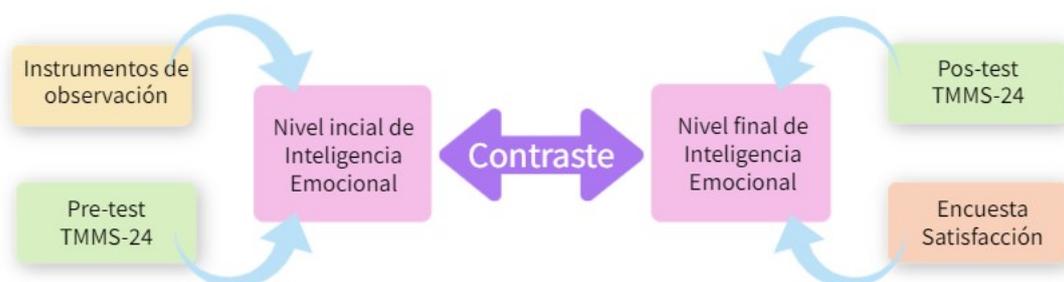
de IE en referencia a tres factores; atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, siendo los dos primeros factores el foco principal de actuación de la presente PDI. Este instrumento se cumplimentará de manera previa (pre-test) a la implementación de la propuesta innovadora y tras su puesta en práctica (pos-test).

El análisis conjunto de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos de observación y el cuestionario TMMS-24 previo, determinarán el nivel inicial de Inteligencia Emocional del alumnado, que se comparará con el nivel final de IE, constituido a partir del análisis conjunto de los resultados obtenidos en el pos-test TMMS-24 y una encuesta de satisfacción que realizarán los alumnos al finalizar la intervención de la PDI para valorar el impacto y eficacia de la misma percibido por los participantes.

En la figura 5 que se muestra a continuación de detalla como contribuye cada instrumento de recopilación de datos al propósito de la presente investigación.

Figura 5

Detalle de los instrumentos de recopilación de datos



3.4. Muestra

La muestra de la presente PDI la constituyen 20 alumnos que cursan el módulo de Formación y Orientación Laboral impartido en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Técnicos en Sistemas Microinformáticos y Redes de la familia profesional Informática y Comunicaciones en el Instituto Técnico Superior ADA-ITS. El centro está situado en el barrio sevillano conocido como Parque Alcosa, y es donde se están realizando las prácticas docentes requeridas para el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Deportivas (MUFP).

Se trata de una **muestra no probabilística por conveniencia**, al seleccionarse a los individuos que la componen de forma intencionada por ser de fácil acceso, ya que, tal como se ha comentado previamente, se desarrolla con ellos las prácticas docentes del MUFP.

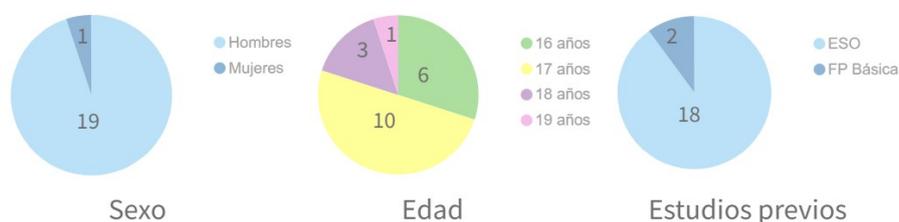
Esta muestra la compone en casi su totalidad hombres, a excepción de una mujer. Las edades están comprendidas entre los 16 y 19 años, siendo la edad media de 16,95 años.

La formación académica previa de los alumnos que conforman la muestra es principalmente Educación Secundaria Obligatoria, aunque dos alumnos proceden de Formación Profesional Básica, uno de ellos en Mantenimiento de Vehículos de la familia profesional Transporte y Mantenimiento de Vehículos, cursada en el mismo centro ADA-ITS. En la siguiente figura se muestran estos datos de forma gráfica.

Figura 6

Características de los alumnos de la muestra

Características de los alumnos de la muestra



Con respecto al número de alumnos que requieren atención a la diversidad, se dan los siguientes casos:

Un alumno que no ha acudido a clases por problemas de salud durante varios meses, dejó de ir poco antes de terminar el primer trimestre y acude por primera vez con la PDI iniciada, concretamente el 6 de marzo.

Un alumno con leve problema de visión que se sienta en primera fila y al que se le aporta el material en un tamaño de letra más grande de lo habitual.

Un alumno con una discapacidad física que le limita en movimiento pero que no requiere adaptación curricular. Explicar en este aspecto que el aula donde se imparten las clases tiene la zona de la pizarra, la única con espacio amplio, en un nivel elevado, al que este alumno tiene dificultad de acceder, lo cual ha sido

necesario en varias ocasiones, ya que el resto del aula está ocupado casi en su totalidad por las mesas en hilera continua con un ordenador por puesto conectado a la red, que no permite movilidad y limita el trabajo en grupo.

El universo poblacional está compuesto por la totalidad de alumnos que cursan FOL en un ciclo formativo de grado medio en el centro educativo ADA-ITS, que asciende a 180 alumnos, repartidos en 6 grupos de 30 alumnos de 3 ciclos formativos diferentes, cuatro grupos del CFGM de Técnicos de Electromecánica de Automóviles, uno de Técnico en Instalaciones de Telecomunicaciones y el de Técnico de Sistemas Microinformáticos y Redes que componen la muestra, que representa, por tanto, un 11,11 % de la población total.

3.5. Elementos curriculares

Dando cumplimiento a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el Real Decreto 1691/2007, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes y se fijan sus enseñanzas mínimas, se define como competencia general del título “instalar, configurar y mantener sistemas microinformáticos, aislados o en red, así como redes locales en pequeños entornos, asegurando su funcionalidad y aplicando los protocolos de calidad, seguridad y respeto al medio ambiente establecidos” (p. 3446).

Definida la competencia general del título, se detallarán seguidamente las competencias profesionales, personales y sociales, los objetivos generales del ciclo formativo, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y los contenidos que se trabajarán en la unidad didáctica en la que se implementa la PDI objeto del presente TFM, esta es “Los conflictos y su resolución”, así como las competencias transversales que se tratarán a lo largo de la unidad didáctica.

Todo lo cual, queda regulado en Andalucía por la normativa autonómica ORDEN de 7 de julio de 2009, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes, y se expondrá a partir de la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 1

Competencias profesionales, personales y sociales, objetivos generales del ciclo formativo, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y competencias transversales en la unidad didáctica “Los conflictos y su resolución”

1º curso Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes (CFGM)

FOL

Unidad. **Los conflictos y su resolución.**

Competencias profesionales, personales y sociales

- q) Adaptarse a diferentes puestos de trabajo y nuevas situaciones laborales originados por cambios tecnológicos y organizativos en los procesos productivos.
- s) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de las relaciones laborales, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.
- v) Participar de forma activa en la vida económica, social y cultural, con una actitud crítica y responsable.

Objetivos generales del ciclo formativo

- ñ) Valorar las actividades de trabajo en un proceso productivo, identificando su aportación al proceso global para conseguir los objetivos de la producción.

Resultados de aprendizaje

- 2. Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de la organización.

Criterios de evaluación

- a) Se han valorado las ventajas de trabajo en equipo en situaciones de trabajo relacionadas con el perfil del Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes.
- b) Se han identificado los equipos de trabajo que pueden constituirse en una situación real de trabajo.
- c) Se han determinado las características del equipo de trabajo eficaz frente a los equipos ineficaces.
- d) Se ha valorado positivamente la necesaria existencia de diversidad de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo.
- e) Se ha reconocido la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones.
- f) Se han identificado los tipos de conflictos y sus fuentes.
- g) Se han determinado procedimientos para la resolución del conflicto.

Contenidos

- La participación en el equipo de trabajo.
- Diferentes roles dentro del equipo.
- La comunicación dentro del equipo.
- Conflicto. Características, fuentes y etapas.
- Métodos para la resolución o supresión del conflicto.
- El proceso de toma de decisiones en grupo.

Competencias transversales

Acorde a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) a la que está sujeta el título, que en su artículo 9 señala "...se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión" (p. 25), se trabajarán las

competencias relativas a la inteligencia emocional a través de una resolución pacífica de los conflictos y del trabajo cooperativo, así como fomentando la participación y respeto del alumnado.

Fuente: elaboración propia a partir de la ORDEN de 7 de julio de 2009.

3.6. Plan de trabajo

El plan de trabajo se organiza teniendo en consideración la duración de las sesiones de clase, que son de 1 hora, y el número de clases a la semana que se imparten, que se corresponden a 3 semanales, teniendo lugar los lunes, martes y miércoles a primera hora de la mañana, esto es, de 8:00h a 9:00h.

Se detalla a continuación el plan de trabajo llevado a cabo, que se estructura en las siguientes fases:

Fase 1: Recolección de datos y detección de necesidades. La recolección de datos comprenden llevar a cabo procedimientos y actividades que permitan obtener información necesaria para la investigación (Hernández y Duana, 2020).

Durante las primeras sesiones correspondientes al primer mes de las prácticas docentes del MUFP, se lleva a cabo una observación del comportamiento y actitud de los alumnos del módulo de FOL. En acuerdo con Piza et al. (2019), la observación supone una de las técnicas esenciales en un proyecto de investigación, ya que permite obtener un gran número de datos. Ésta técnica requiere que el investigador se integre y se relacione con el grupo a estudiar (Arias, 2020), implicando que esta actividad sea clara, definida y precisa (Piza et al., 2019).

Los instrumentos utilizados han sido principalmente la guía de observación, que permite situarse de manera sistemática en el objeto de estudio (Campos y Lule, 2012), anotando datos relevantes a la participación del alumnado, la actitud que muestran en sus exposiciones y al escuchar las exposiciones de los compañeros, la puntualidad y el compromiso ante las actividades propuestas.

Se utiliza también el registro anecdótico, que consiste en anotar de forma continua y detallada aspectos de mayor interés sobre hechos o sujetos específicos (Arias, 2020). Se aplica este instrumento para realizar una observación mas concreta de la conducta de determinados alumnos que se muestran poco participativos en contra de la dinámica general de la clase.

Conjuntamente, se realiza una recogida de datos cuantitativos con la finalidad de determinar el nivel de Inteligencia Emocional de la muestra, se lleva a cabo a partir de la cumplimentación del cuestionario validado TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) (ANEXO II) que mide, sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos, el nivel de inteligencia emocional en tres dimensiones: 1) atención emocional, 2) claridad emocional y 3) reparación emocional. Aclarar que el objetivo del presente TFM, y justificado por los resultados de este cuestionario, es actuar sobre las dimensiones de atención y claridad emocional, aunque no se ha considerado conveniente modificar el cuestionario para ajustarlo a los requerimientos de la presente investigación.

Fase 2: Implementación de la PDI. Esta fase se cumplimenta en un total de 10 sesiones, distribuidas en 4 etapas de la siguiente manera:

SESIÓN 1: Se introduce el tema que se trabajará “Los conflictos y su resolución”, a través del vídeo <https://youtu.be/ep-nqKR39V4> que corresponde a una escena de la película “7 años”, en ella se evidencia un conflicto y se manifiestan diversas formas de resolución. Se origina un diálogo en relación a la interpretación individual de cada alumno, que se orienta hacia los conflictos laborales para exponer los aspectos teóricos tales como definición de conflicto, posibles detonantes, ventajas e inconvenientes y tipos de conflictos. Se usan ejemplos y situaciones reales que plantean algunos de los alumnos que están en DUAL, los alumnos que no han tenido experiencia laboral, comentan anécdotas de familiares. El objetivo de esta sesión es ofrecer un contexto de aplicabilidad en la vida real y que identifiquen la utilidad del conocimiento de los aspectos teóricos vistos.

SESIÓN 2: Se continúa con la explicación de la teoría procurando una participación igualitaria por parte de todos los alumnos. Se plantea el estudio de un caso de conflicto laboral (ANEXO III) que se remite por Classroom para obtener un primer acercamiento al trabajo cooperativo. Los alumnos estudian y analizan el caso de forma individual durante unos minutos, posteriormente comentan el caso en equipos de trabajo, con lo que se pretende que vayan adquiriendo capacidad de trabajo grupal y permita valorar el aporte al grupo de cada alumno.

SESIÓN 3: Se dan unos minutos de puesta en común del caso en los equipos de trabajo, y finalmente se comenta en clase las conclusiones a las que han llegado cada equipo de trabajo.

Tras la realización de esta actividad se desarrollan una serie de dinámicas en grupo con objeto de incrementar la cohesión en el aula, y fomentar la implicación y motivación del alumnado, que favorezca la creación de un ambiente propicio para implementar la PDI, estas dinámicas de cohesión grupal consistentes en:

- Atados. En esta actividad se atan las manos de cada alumno con una cuerda, pero se enlazan con otro compañero, debiendo encontrar la manera de conseguir separarse, para lo cual es imprescindible el trabajo conjunto.

- Escritura conjunta. Se divide la clase en grupos de 4, y se les reparte un rotulador a cada equipo con 4 hilos atados, cada miembro debe sostener un hilo y sin tocar el rotulador deben escribir la palabra "equipo". Se hace necesaria la comunicación fluida y el trabajo en equipo para conseguir el objetivo.

- Sobre el papel. Sobre las cartulinas donde han escrito "equipo" en la actividad anterior, deben colocarse todos los miembros del equipo. Cuando lo consiguen se dobla la cartulina por la mitad para reducir el espacio, lo que se continúa haciendo hasta que ya no puedan hacerlo.

SESIÓN 4: Se comienza con la implementación de la PDI, en la que se utilizará la técnica de aprendizaje cooperativo el Puzzle de Aronson, el cual consta de 5 etapas que se irán viendo, dedicando esta sesión a las 3 primeras:

- 1.- Se forman los grupos de trabajo de forma heterogénea, atendiendo a los comportamientos observados en los días y actividades previas.

- 2.- Los grupos formados son de 5 miembros, ya que se utilizará la actividad para explicar los 5 estilos de gestión de conflictos de Thomas-Kilmann. A cada miembro se le asigna un estilo de gestión (evasivo, complaciente, competitivo, cooperativo y comprometido), y también una emoción (irritación, orgullo, remordimiento, culpa, frustración, compasión, hostilidad, alegría, inseguridad, ira, prepotencia, incomprensión, serenidad, desamparo, tensión, gratitud, resignación, miedo, ilusión y decepción).

- 3.- Se explica que cada miembro debe trabajar la emoción y el estilo de gestión asignado de manera individual, para que, como se detallará más adelante, puedan exponerlo a sus compañeros. Se aportan enlaces de vídeos explicativos y diverso material de apoyo.

El objetivo de esta sesión es que cada miembro adquiera una responsabilidad individual sobre el trabajo grupal.

SESIÓN 5 y 6: Los alumnos con el mismo estilo de gestión de conflictos se reúnen en grupos de expertos (4ª etapa del Puzzle de Aronson) y exponen sus puntos de vista para asentar los conocimientos y llegar a una puesta en común.

Como actividad para asegurar una buena adquisición del conocimiento del estilo de gestión común para el grupo de expertos, deben plantear una situación conflictiva ajustándola a su estilo de gestión de conflictos. Se dan algunos ejemplos para ayudar en la tarea, pero pueden elegir libremente cualquier situación, real o inventada, aunque haya salido previamente en comentarios de clase, no se valora tanto la creatividad como la aplicación de conocimientos en esta etapa.

Señalar que en la sesión 6 sólo se contó con 30 minutos de clase y con un número reducido de alumnos, al tener prevista una excursión, por lo que se consideró conveniente continuar con la reunión de los grupos de expertos aunque ya tenían avanzada la actividad propuesta, en lugar de avanzar a la siguiente etapa.

SESIÓN 7, 8, 9 y 10: En estas 4 sesiones, los alumnos vuelven a trabajar en el grupo base (5ª etapa del Puzzle de Aronson).

El objetivo de estas sesiones es crear una interdependencia positiva de finalidades entre los miembros, esto es, que aprendan y ayuden a sus compañeros a aprender, entendiendo que el logro general del grupo depende del logro de todos y cada uno de los miembros.

En este sentido, cada miembro debe explicar al resto de sus compañeros su estilo de gestión de conflictos y exponerle la situación elegida en la reunión de expertos, haciendo que el grupo en su conjunto adquiriera un adecuado conocimiento de todos los estilos de gestión de conflictos.

Para evaluar el grado de adquisición de los conocimientos deben preparar una o varias obras teatrales en la que se exponga una o varias de las situaciones conflictivas con el estilo de gestión correspondiente (ANEXO IV). Cada miembro debe aportar al guión y actuar en la obra teatral, y hacerlo bajo el rol de la emoción asignada inicialmente.

Esta representación teatral, que finalmente no se hará en directo en clase sino que se grabará por medio de TikTok o Reels de Instagram, se utilizará para evaluar de forma grupal y según rúbrica (ANEXO V) que todos los miembros han adquirido un conocimiento adecuado de todos los estilos de gestión.

Fase 3: Evaluación de la propuesta. Dedicamos la última sesión a comentar las impresiones y sentimientos sobrevenidos en la realización de la

actividad. Se pregunta ¿Qué ha resultado más complicado de hacer? ¿Con qué parte se ha disfrutado más? ¿Qué tipos de conflictos han surgido durante la práctica en grupos? ¿Cómo se han resuelto?.

Se dedican los últimos minutos de la sesión a cumplimentar el pos-test TMMS-24 y la encuesta de satisfacción.

3.7. Cronograma

Se representa en la tabla 2 la distribución cronológica de las diferentes fases expuestas en el plan de trabajo.

Tabla 2

Cronograma

	Fase 1	Fase 2			Fase 3	
	Observación	Preparación de la PDI	Trabajo individual	Reunión de expertos	Trabajo en el grupo base	Evaluación de la PDI
Hasta 21-Feb						
22-Feb						
01-Mar						
06-Mar						
07-Mar						
08-Mar						
13-Mar						
14-Mar						
15-Mar						
20-Mar						
21-Mar						
22-Mar						

4. RESULTADOS

La organización del plan de trabajo llevado a cabo para implantar la presente PDI ha sufrido una modificación con respecto a cómo había sido planteada inicialmente debido, por una parte, a un error de diseño al pretender comenzar

demasiado pronto con el trabajo cooperativo que requería de mayor preparación previa. Se solventó mediante la realización de dinámicas de cohesión grupal que facilitaron la implementación efectiva de la PDI. Por otra parte, la elevada implicación del alumnado que acogió con gran interés la propuesta, originó la necesidad de un mayor número de sesiones a las inicialmente programadas.

En un principio, se propuso al tutor dedicar 8 sesiones de trabajo de 1 hora, y finalmente, con su aprobación, se han desarrollado en 11 sesiones, ampliando dos sesiones en la preparación y una más de las previstas para el trabajo en el grupo base. Esta última la solicitaron los alumnos porque querían preparar más representaciones, finalmente hicieron todos los estilos de gestión de resolución de conflictos todos los grupos, aunque se les solicitaba solo uno, y quisieron intercambiarse los roles emocionales entre ellos. Lo que se toma como un punto positivo, al denotar que el tema era de interés y la metodología innovadora.

4.1. Resultados de la observación directa.

En la fase de observación se han utilizado dos instrumentos, en primer lugar y desde el inicio de las prácticas, se ha seguido una guía de observación en la que se recogía información respecto a las siguientes variables:

- A. Asistencia y puntualidad. Con respecto a esta variable, se observa que, a pesar de impartirse el módulo a primera hora, la asistencia a clase es muy continuada por parte de los alumnos. Llama la atención este hecho, ya que el tutor no pasa lista exhaustivamente, solo pregunta si falta alguien. Sí se produce algún retraso, pero no más de 5 o 10 minutos. Son muy respetuosos cuando llegan tarde, solicitando permiso para entrar y acudiendo en silencio a su sitio. Hay dos alumnos que están trabajando y han tenido que faltar en alguna ocasión, y otro alumno que faltó desde el inicio del segundo trimestre y se incorporó a las clases por primera vez el 6 de marzo.
- B. Participación. Son muy participativos en clase, y se hace de manera muy ordenada, levantan la mano y piden la palabra, no se interrumpen unos a otros y se escuchan con respeto. Hay pocos alumnos a los que se decide hacer un seguimiento más detallado y se recurre a un registro anecdótico para anotar como son sus intervenciones. Los resultados indican que no intervienen de forma espontánea, solo cuando el tutor les solicita su opinión directamente. Por

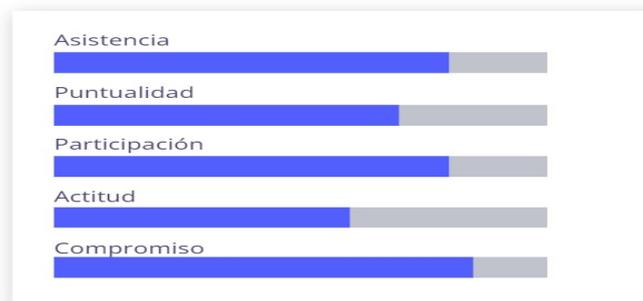
otra parte, se observa lo dispuestos que están para ayudar al tutor ante cualquier problema tecnológico, es habitual que sea un alumno en concreto que conoce mejor las instalaciones ya que cursó anteriormente FP Básica en el centro, pero los días que no acude porque trabaja, el resto también está dispuesto a prestar ayuda.

- C. Actitud que muestran en sus exposiciones y en las de los compañeros. En este aspecto hay algunos alumnos que deben mejorar. Se observa que tienen formados grupos muy cohesionados, hay tres grupos muy claros, uno de 5 alumnos que se sientan en la penúltima fila, y otros dos de 4. El resto de alumnos trabaja de una manera muy individual. Los resultados del registro anecdótico de los alumnos menos participativos muestran que no miran a los compañeros cuando exponen, les cuesta ajustarse al tiempo de exposición, quieren terminar cuanto antes y se sienten incómodos (hay que recordar que la zona de la pizarra está elevada). En las exposiciones de los compañeros no interrumpen, pero se ha detectado que no están pendientes. No muestran desprecio pero tampoco aprecio por el trabajo ajeno. Lo que conduce a pensar que deben mejorar en empatía.
- D. Compromiso ante las actividades propuestas. Por lo general aceptan de buen grado lo que se les propone, si bien, el tutor los tiene muy en cuenta al decidir las tareas y los temas a tratar. Aceptan las tareas nuevas como una oportunidad para aprender y les motiva el reto.

En términos generales, son un grupo estupendo, son respetuosos, están motivados con sus estudios, se muestran participativos y se prestan con entusiasmo a las actividades que se les plantean, pero se detecta que trabajan y se comportan de forma individual.

Se observa que forman “minigrupos” muy cohesionados, llama la atención que al comenzar cada clase (que son siempre a primera hora) se saludan entre los “minigrupos” de manera muy afectuosa, y al resto de clase no se dirige una mirada. No se faltan al respeto (regulan sus emociones), pero muestran indiferencia por el resto (falta de empatía).

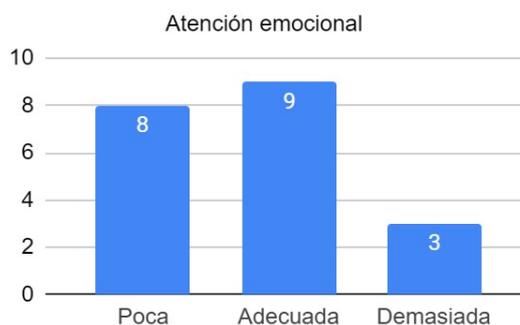
El seguimiento realizado a través de la guía de observación se traspa a datos numéricos y se reflejan los resultados en la gráfica que se muestra en la siguiente figura.

Figura 7*Resultados de la guía de observación***4.2 Resultados del pre-test TMMS-24.**

Esta medida de autoinforme mide la Inteligencia emocional en tres dimensiones. Los resultados se obtuvieron sumando las respuestas de los ítems de cada una de las tres dimensiones que mide, teniendo en cuenta que el cuestionario establece una diferenciación de puntuaciones entre hombres y mujeres (González et al., 2020), veremos los resultados en cada una de ellas.

A. **Atención emocional.** Esta variable explora el grado en el que los alumnos prestan atención consciente a sus emociones y sentimientos (Ocaña et al., 2019). Castro et al. (2022) la define como la capacidad de reconocer y expresar los estados emocionales tanto propios como de otros.

En función de las puntuaciones obtenidas en los ocho primeros ítems del cuestionario TMMS-24, que toma valores en una escala likert en la que 1 es nada de acuerdo, 2 algo de acuerdo, 3 bastante de acuerdo, 4 muy de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo, este parámetro arroja tres clasificaciones, presta poca atención, presta una adecuada atención o presta demasiada atención. Se muestran en el gráfico de la figura 8 los resultados globales obtenidos por la muestra.

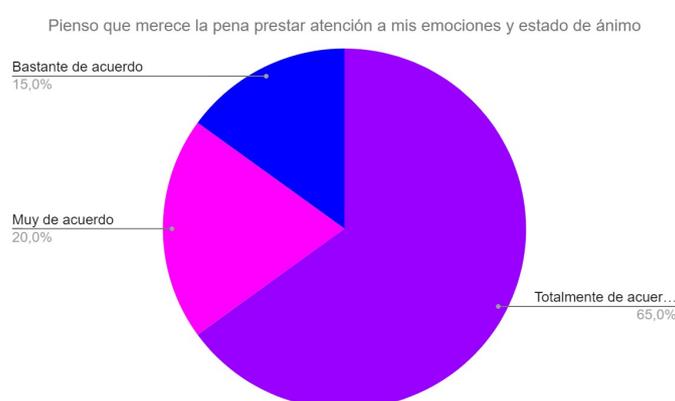
Figura 8*Resultados pre- test de la variable "Atención emocional"*

Se puede observar en la gráfica que el 45 % de la muestra presenta una adecuada atención emocional, pero el 55 % debe mejorarla, el 73 % de ellos porque muestra poca atención y el 27 % porque prestan demasiada.

El ítem 4 “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo” es el que mayor puntuación ha obtenido, tal como se muestra en la figura 9, el 65 % de los alumnos están totalmente de acuerdo con esta afirmación, el 20 % muy de acuerdo y el 15 % bastante de acuerdo. Ningún alumno contestó estar algo o nada de acuerdo.

Figura 9

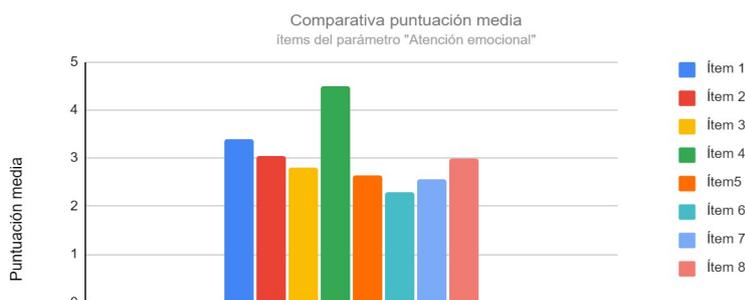
Desglose respuestas al ítem 4 “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo”



Si comparamos los valores promedio obtenidos en cada uno de los ítems que forman el parámetro en estudio, que se representan en la gráfica de la figura 10, podemos observar que el resultado del ítem 4 “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo” tiene una puntuación media de 4,5, sensiblemente superior a los resultados medios del resto de ítems, que oscilan entre 2,3 del ítem 6 “pienso en mi estado de ánimo constantemente” y 3,4 del ítem 1 “presto mucha atención a los sentimientos”. De esta comparativa se deduce que aún reconociendo la utilidad de prestar atención a los sentimientos y estado de ánimo, reconocen no llevarlo a la práctica .

Figura 10

Comparativa de la puntuación media de los ítems que conforman el parámetro “Atención emocional”



B. Claridad emocional. Esta variable explora el grado de comprensión y análisis de las emociones, que permite su interpretación (Castro et al., 2022), en definitiva, cómo de bien se comprenden los estados emocionales.

En función de las puntuaciones obtenidas en los ítems del 9 al 16 del TMMS-24, este parámetro arroja tres clasificaciones, debe mejorar su claridad, adecuada claridad o excelente claridad. Se muestran en el gráfico de la figura 11 los resultados globales obtenidos por la muestra.

Figura 11

Resultados pre-test de la variable "Claridad emocional"

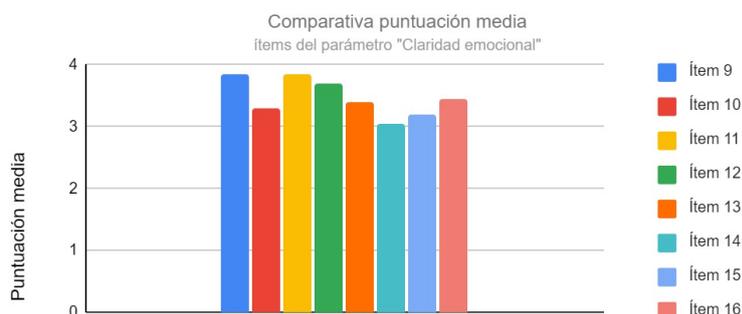


De la gráfica se desprende que tan sólo el 15 % de la muestra presenta una excelente claridad, el 40 % de la muestra presenta una adecuada claridad emocional, pero el 45 % debe mejorarla.

En la figura 12 se muestran las puntuaciones medias obtenidas en los ítems del parámetro claridad emocional. Destaca en este caso que el rango de valores se sitúa entre 3,05 del ítem 14 "Siempre puedo decir cómo me siento" y 3,85 de los ítems 9 "Tengo claros mis sentimientos" y 11 "Casi siempre sé cómo me siento". Se puede interpretar en este sentido, que conocen en mayor medida sus sentimientos frente a una menor capacidad de transmitirlos.

Figura 12

Comparativa de la puntuación media de los ítems que conforman el parámetro “Claridad emocional”



C. Regulación emocional. Ésta variable indaga en la creencia del sujeto en su capacidad para detener estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Castro et al., 2020). Se mide a través de las puntuaciones obtenidas en los ítems del 17 al 24 del TMMS-24 para definir si se debe mejorar su regulación, tienen una adecuada regulación o una excelente regulación emocional.

Éste parámetro no será objeto de estudio ya que, tal como se muestra en el gráfico de la figura 13 que contempla los resultados globales obtenidos por la muestra, el 80 % presenta una adecuada regulación y el 10 % es excelente. Aunque cabe reflexionar ante este dato, ya que una puntuación baja en la dimensión de atención y claridad emocional junto a una alta puntuación en la dimensión de regulación emocional, puede ser indicativa de una tendencia a reprimir los sentimientos emocionales (Billieux et al., 2008).

Figura 13

Resultados pre-test de la variable “Regulación emocional”



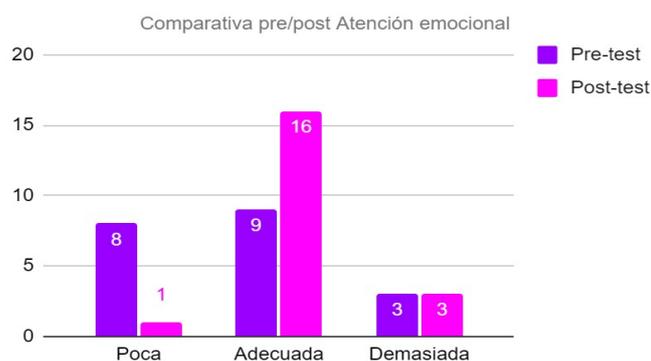
4.3. Resultados del pos-test TMMS-24.

Siguiendo la estructura del apartado anterior, se expondrán los resultados en las tres dimensiones que mide el cuestionario.

A. **Atención emocional.** En la figura 14 vemos los resultados en la dimensión de atención emocional de forma gráfica y comparada con los resultados obtenidos en el pretest. Se puede observar que el 80 % muestra una adecuada atención tras la implementación de la propuesta, frente al 20 % que debe mejorarla, presentando solo un alumno poca atención. Esto supone que se mantienen los alumnos con demasiada atención, pero el 35 % de los alumnos pasan de tener poca atención a una atención adecuada.

Figura 14

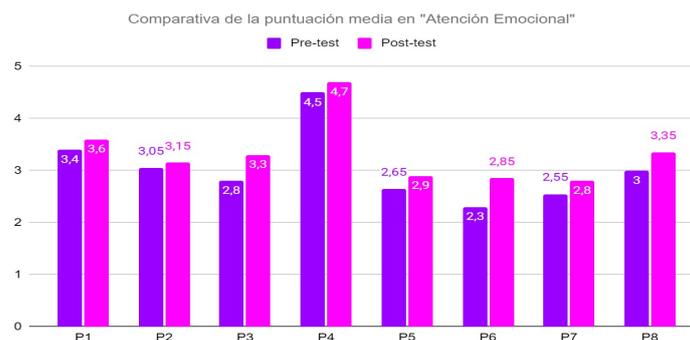
Comparativa de los resultados pre-test y pos-test de la dimensión “Atención emocional”



Si comparamos las puntuaciones promedio obtenidas en los ítems que componen el parámetro de atención emocional, lo cual se representa gráficamente en la figura 15, se comprueba un aumento en la puntuación media de todos sus ítems.

Figura 15

Comparativa de las puntuaciones medias de los ítems de la dimensión “Atención emocional” pre-test y post-test



Se realiza análisis de datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 29.0.1, recurriendo a la técnica no paramétrica de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para muestras relacionadas, los valores obtenidos ($z=-2,527$ y $p=0,012$) muestran que la diferencia obtenida entre el pre-test y el post-test para la dimensión "atención emocional" es significativa.

B. Claridad emocional. En el apartado de claridad también se observa una mejoría, no tan significativa como en la atención. Aún hay 6 alumnos que muestran poca claridad emocional, frente a los 9 que mostraban esta característica de manera previa a la implementación de la presente PDI. El número de alumnos con adecuada claridad pasa de 8 a 10 y el de claridad excelente de 3 a 4. Estos datos se exponen gráficamente en la figura siguiente.

Figura 16

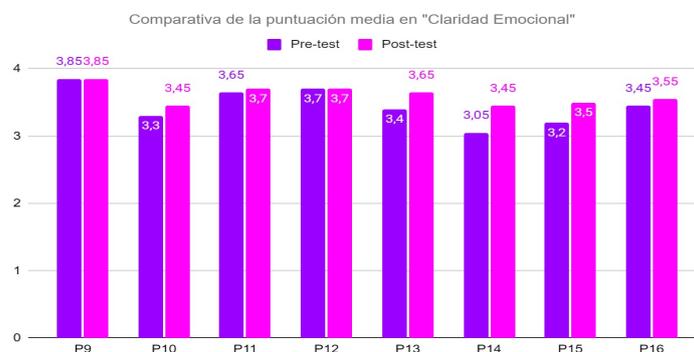
Comparativa de los resultados pre-test y pos-test de la dimensión "Claridad emocional"



Si comparamos las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que componen el parámetro de claridad emocional, lo cual se representa gráficamente en la figura 17, vemos de nuevo un aumento en la puntuación media de todos los ítems.

Figura 17

Comparativa de las puntuaciones medias de los ítems de la dimensión “Claridad emocional” pre-test y post-test



Los valores obtenidos para la dimensión “claridad emocional” en la prueba de rangos con signos de Wilcoxon ($z=-2,201$ y $p=0,028$) evidencian una diferencia estadísticamente significativa entre el pre-test y el post-test.

C. **Regulación emocional.** No se expondrán los resultados de esta variable por no ser objeto de intervención.

4.4. Resultados de la encuesta de satisfacción.

A través de google forms se remite a los alumnos una encuesta de satisfacción para que valoren la actividad propuesta en la presente PDI. Esta encuesta contiene 10 preguntas en las que se pide valoración del 1 al 10 en cuanto a la actividad en general, y a cada una de las partes en las que se ha dividido, y el grado en el que piensan que ha contribuido a comprender los conceptos teóricos y a entender los sentimientos propios y ajenos.

El campo de respuesta estaba abierto, por lo que podían añadir cualquier observación que desearan para justificar la respuesta o proponer una mejora.

En la gráfica que se muestra en la figura 18 se exponen las puntuaciones medias dadas a cada pregunta

Figura 18

Comparativa de las puntuaciones medias de las preguntas de la encuesta de satisfacción

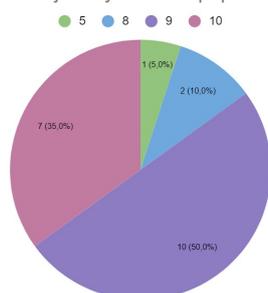


De los datos de la gráfica se desprende que la actividad que más les ha gustado en general, han sido las dinámicas de cohesión grupal con una puntuación promedio de 9,05. Por el contrario, la que menos les ha gustado, ha sido la reunión de expertos, con una puntuación media de 5,75. En la figura 19 se muestran el detalle de las respuestas de estas dos preguntas.

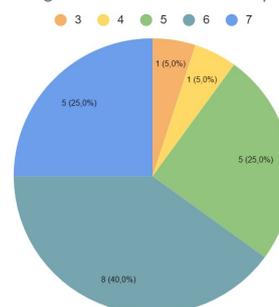
Figura 19

Detalle de puntuaciones de las preguntas con mayor y menor valoración

¿Te han gustado las dinámicas de grupo atados, escritura conjunta y sobre el papel?



¿Te ha gustado la reunión de expertos?



Tal como se ha comentado, el campo de respuesta estaba abierto, y podía agregarse cuanta información desearan. Algunos alumnos han justificado su respuesta además de poner la calificación, de lo que se extrae una opinión algo generalizada en la pregunta 1, ¿Te ha gustado cómo hemos trabajado el tema 4 "Los conflictos y su resolución"?, en la que 4 alumnos han coincidido en señalar que hacer un teatro al principio les parecía una actividad "para niños chicos", pero que finalmente, al adaptarla y hacerlas en TikTok y Reels, se han divertido mucho.

5. DISCUSIÓN

El propósito del presente TFM es el diseño de una PDI con objeto de influir sobre la Inteligencia Emocional del alumnado que cursa el módulo de FOL en el primer curso del CFGM en Técnicos en Sistemas Microinformáticos y Redes en el Instituto de Formación Profesional ADA-ITS de Sevilla, actuando en concreto sobre

las competencias de la IE relativas a conciencia emocional y empatía, lo cual se lleva a cabo a través de la técnica educativa de aprendizaje cooperativo el “Puzzle de Aronson”, y utilizando el teatro como herramienta pedagógica, junto con las redes sociales TikTok e Instagram.

Se implementa la propuesta didáctica innovadora sobre una muestra de 20 alumnos que cursan dicho módulo de FOL, compuesta por 19 hombres y 1 mujer, con edades comprendidas entre los 16 y 19 años, y que provienen en su mayoría (90 %) de Educación Secundaria Obligatoria. Dicho grupo de estudio realiza un cuestionario para identificar el nivel de inteligencia emocional antes y después del desarrollo de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución” usando la técnica de aprendizaje cooperativo el Puzzle de Aronson y la teatralización.

Los resultados obtenidos en estos pre-test y post-test y expuestos en el apartado anterior, así como el análisis de los datos mediante el paquete estadístico SPSS versión 29.0.1, arrojan que, tras la implementación de la propuesta, se produce una mejora en las dimensiones de atención emocional y claridad emocional objeto de la presente PDI, siendo estas diferencias estadísticamente significativas según la prueba no paramétrica T de Wilcoxon.

En la PDI planteada se conjugan dos herramientas para actuar sobre el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado, por una parte, la utilización de la metodología del aprendizaje cooperativo, lo cual se ha realizado con la ayuda de la técnica del Puzzle de Aronson, y por otra parte, el empleo del teatro como herramienta pedagógica trabajada por medio de las redes sociales TikTok e Instagram como adaptación al contexto tecnológico actual.

Siendo que cada una de estas herramientas puede influir sobre el nivel de IE, se plantearon las siguientes hipótesis:

- H1: existe una relación positiva entre una intervención basada en el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de competencias de la inteligencia emocional, en particular, aquellas competencias relativas a conciencia emocional y empatía.
- H2: existe una relación positiva entre una intervención basada en el teatro y el desarrollo de competencias de la inteligencia emocional, en particular, aquellas competencias relativas a conciencia emocional y empatía.

De la revisión de literatura científica que constaten la hipótesis H1, extraemos estudios que coinciden en concluir una influencia positiva entre la utilización de la metodología del aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional (Arribas-

Galarraga et al., 2019; Bisquerra et al., 2015; Cortés-González y Royero-Pérez, M., 2020; Pérez de Albéniz et al., 2015; Pérez et al., 2021).

Si bien no se han encontrado estudios que aúnen el AC y el teatro para favorecer la IE en el módulo de FOL, si se han revisado algunos trabajos que estudian la influencia del AC sobre la IE, los cuales, siguiendo metodologías distintas a las empleadas en el presente TFM, llegan a las mismas conclusiones.

Un ejemplo de esto, es el trabajo desarrollado por Urrutia-González et al. (2022), quienes, con el objetivo de examinar la correspondencia entre el AC y la IE en un reto expresivo-cooperativo, realizaron un estudio con enfoque descriptivo y correlacional, aplicado a un grupo 126 estudiantes universitarios (68 mujeres y 58 hombres) del País Vasco. Los resultados sugieren que el AC puede mejorar la IE a través de retos expresivo-cooperativos.

Gato (2017) concluye de igual modo, que una intervención mediante trabajo cooperativo sobre una muestra compuesta por 99 estudiantes (41 grupo control y 58 grupo experimental) con una edad media de 15,40 años, repercute en una mejora de la Inteligencia Emocional.

En la propuesta realizada por Estrada (2021) para su tesis, centrada en adolescentes de entre 14 y 15 años, se toma una muestra de 40 estudiantes, y mediante una investigación de diseño cuasi experimental, se concluye que un programa de AC mejora las habilidades socioemocionales que componen la IE.

De igual modo, la literatura científica coincide en mostrar que la utilización del teatro como herramienta pedagógica tiene un efecto positivo en el fomento de la Inteligencia Emocional del alumnado. Sandoval et al. (2020) indica que la práctica del teatro favorece la socialización y el autoconocimiento, incrementa la seguridad de la persona y su autoestima, permitiendo el reconocimiento de las emociones y su regulación.

García y Palomera (2012) definen el teatro como un hecho social por naturaleza, donde no se concibe a la persona como un ser individual, sino que se integra e involucra en un contexto social, reconociéndose e identificándose como parte de un colectivo.

El teatro se erige como una herramienta de intervención para trabajar las habilidades sociales que favorece el aprendizaje cooperativo (Calafat-Selma et al., 2016), por lo que pueden emplearse actividades teatrales para enseñar, entrenar y practicar las habilidades socioemocionales (Fernández, 2009).

6. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de la investigación y constatados con otras investigaciones, se valorará a continuación si la propuesta didáctica innovadora diseñada cumple con los objetivos inicialmente determinados.

Atendiendo al objetivo específico “Diseñar un marco teórico sobre Inteligencia Emocional que sustente la práctica innovadora”, se puede concluir en una consecución positiva del mismo. La cual se ve reflejada en el apartado número 2 “Marco Teórico” del presente TFM.

En atención al objetivo específico “Diseñar una metodología que permita evaluar inicialmente el nivel de IE que tiene el alumnado, con énfasis en las competencias de conciencia o identificación de las emociones propias y ajenas, por medio del instrumento validado TMMS-24 y la observación directa”, se concluye su consecución, puesto que:

- Se ha diseñado una metodología mixta concurrente, bajo el enfoque de investigación-acción, que combina instrumentos de recogida de datos tanto cualitativos, usándose para ello la observación directa, como cuantitativos.

- El instrumento cuantitativo utilizado, ante la necesidad de caracterizar la evaluación de la IE del alumnado que compone la muestra, es el cuestionario TMMS-24.

- El uso conjunto de estos instrumentos ha permitido establecer un nivel de IE inicial para las dimensiones de “atención emocional” y “claridad emocional” que repercuten en las competencias de conciencia emocional y empatía.

El objetivo específico “Diseñar el procedimiento para poner en práctica la metodología de aprendizaje cooperativo utilizando la técnica del Puzzle de Aronson y el teatro como herramienta didáctica por medio de Reels de Instagram y TikTok” junto al objetivo específico “Integrar este procedimiento en el contexto de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución” del módulo de FOL”, queda expuesto en el apartado correspondiente 3.6. “Plan de trabajo”.

En este apartado se narra con detalle el procedimiento diseñado y su integración en la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución”, permitiendo favorecer la autoconciencia emocional y la empatía, a la par que se expone el contenido sobre conflictos y como resolverlos de manera pacífica y atendiendo a lo emocional.

El objetivo específico “Valorar el aporte en el nivel de IE del aprendizaje cooperativo y la metodología teatral en la mejora de la conciencia emocional y la empatía como competencias de la inteligencia emocional por medio de una encuesta de satisfacción y del cuestionario TMMS-24” se alcanza con la realización de una encuesta de satisfacción que evalúe la propuesta diseñada, así como la cumplimentación, una vez implementada ésta, del mismo cuestionario realizado de forma previa.

Circunstancia que permite realizar un análisis estadístico, basado en la prueba de rangos con signos de Wilcoxon y utilizando el paquete estadístico SPSS, que concluye en valorar como significativamente positivo el aporte de la PDI a la IE.

Por todo lo relatado, se llega a la conclusión de que se ha conseguido el objetivo general del presente TFM, esto es “diseñar una propuesta didáctica innovadora (PDI) destinada a favorecer la conciencia emocional y la empatía, como competencias de la Inteligencia Emocional, del alumnado de FOL perteneciente al primer curso del CFGM de Técnicos en Sistemas Microinformáticos y Redes, desarrollado en el marco de la unidad de trabajo “Los conflictos y su resolución”, a través de la técnica del aprendizaje cooperativo el Puzzle de Aronson y el teatro por medio de Reels de Instagram y TikTok”.

6.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las principales limitaciones encontradas provienen de las características de la muestra.

Por una parte, al estar la muestra compuesta por un reducido número de intervinientes, reduce la fiabilidad de los resultados obtenidos, ya que la variabilidad que presentan las respuestas obtenidas por una muestra pequeña, no permiten estimar con exactitud la magnitud del efecto de la intervención.

A su vez, una muestra pequeña carece de representatividad, no pudiendo generalizarse los resultados obtenidos, quedando limitada la posibilidad de realizar inferencia estadística que permita inducir el comportamiento de la población general.

Por otra parte, no haber fragmentado la muestra en un grupo experimental y un grupo de control, elimina la oportunidad de poder establecer comparaciones que permitan determinar si la intervención propuesta produce un impacto efectivamente significativo.

De igual modo, no se debe obviar que la muestra ha sido seleccionada de forma no probabilística, no obstante, se produce un sesgo de selección que disminuye su representatividad.

Como futuras líneas de investigación, se propone en primer término, contar con una muestra mayor que permita solventar las limitaciones detalladas anteriormente.

Así mismo, sería conveniente ampliar futuras intervenciones actuando de igual modo en la dimensión de “regulación emocional”, permitiendo completar el objeto de acción sobre Inteligencia Emocional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Borrega, J., Sosa Díaz, M. J., Porras Madero, I. y González Fernández, A. (2022). Recursos Digitales en Educación Superior: TikTok como herramienta didáctica. *REIDOCREA*, 11(54), 623-636
- Alcívar, J. G. y Loor, M. V. (2020). Las inteligencias múltiples, un nuevo horizonte en el proceso de enseñanza y el aprendizaje”, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/02/inteligencias-multiples.html>
- Álvarez Domínguez, P. y Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- Álvarez Morgado, G., Marín Lacazette, C., Camus Galleguillos, P., y Ayavire Astudillo, M. (2020). El rompecabezas de Aronson utilizado como metodología de trabajo semestral en un curso universitario de Estadística. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(2), 148-173.
- Alves Moutinho, H., Monteiro, A., Costa, A. y Faria, L. (2019). Papel da Inteligência Emocional, Felicidade e Flow no Desempenho Académico e Bem-Estar Subjetivo em Contexto Universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP* , 3 (52), 99-114. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.08>

- Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebrez*, 10, 61-72. <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>
- Arias González, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.
- Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G. y Urrutia-Gutierrez, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de expresión corporal en el grado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11(Supl 1), 155-166.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Piscothema*, 18, 124-131. Recuperado el 28 de marzo de 2023 de <http://www.pisicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Becerra Chauca, N., y Taype Rondan, A. (2020). TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la COVID-19?. *Acta médica peruana*, 37(2), 249-251. <http://dx.doi.org/10.35663/amp.2020.372.998>
- Billieux, J., Van der Linden, M. y Rochat, L. (2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(9), 1195-1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, (11), 9-25. Recuperado el 20 de marzo de 2023 de <https://goo.gl/ZPshVh>
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional. Graó*
- Bisquerra Alzina, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de secundaria*, 28(6), 10-15. <https://bit.ly/2FJRwLO>
- Bisquerra Alzina, R. y García Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 62-82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis
- Bisquerra, R, Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O.

- (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Déu. <https://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia>
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2021). Aprender desde la perspectiva de las ecologías: una experiencia en Secundaria a través del teatro y de TikTok. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 169-190. <https://doi.org/10.6018/educatio.465551>
- Blasco-Magraner, J. S., Català Saiz, A. y Marín-Liébana, P. (2022). El aprendizaje cooperativo y la técnica del puzzle de Aronson en el aula de música en secundaria. *Praxis*, 18(2), 50-67. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3909>.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.
- Broc Caverro, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30(1), 75-92.
- Bueno Lugo, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6), 57-62. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>
- Butusova, D. O., Faizrakhmanova, L. T., Kamalova, I. F., y Gluzman, A. V. (2020). Formation of a Tolerant Personality Through Theater Pedagogy. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 341-347. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009742>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4-6. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.2>
- Cabrera Morgan, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación Vol. XXVI, N° 51*, 137-157. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007>
- Calafat-Selma, M., Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 95-108.

- Campos y Covarrubias, G., y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- Castillo, B. (2013). Psicodrama, sociodrama y teatro del oprimido de Augusto Boal: analogías y diferencias. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, 26(26), 7.
- Castillo, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero, I. y Sáez, J. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la dramatización. *Apunts. Educación física y deportes*, 1(143), 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Castro Castiblanco, Y.M., Guayacundo Ramos, M.J., Giraldo León, C.I. y Caro Delgado, A.G. (2022). Caracterización de la inteligencia emocional mediante el TMMS-24 en estudiantes de secundaria de Bogotá. *Psicoespacios*, 16(29).
- Chura Luna, E., (2019). Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía. *Revista de Investigaciones*, 8(4), 1331-1340. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2019.4.151>
- Cortés-González, S. E. y Royero-Pérez, M. (2020). Aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para el estudio de las Ciencias Sociales. *Revista UNIMAR*, 38(2), 219-243. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art9>
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. y Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- De Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS-Tendencias pedagógicas*, 10,107-123.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- DeSeCo (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. OCDE

- Dettoni, P. y Segales, M. (2021). El Teatro de Conciencia como instrumento para la convivencia positiva y la educación emocional en el ámbito escolar. *In Conference Proceedings CIVAE 2021* , 57-65.
- Díaz-Herrera, L., González-Fernández, N., y Salcines-Talledo, I. (2022). Pensamiento crítico en docentes de Educación Primaria ante Instagram y TikTok. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.27569> | e27569
- Díaz-Lázaro, J., Solano Fernández, I. y Sánchez Vera, M. (2017). Social learning analytics in higher education. An experience at the primary education stage. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(2), 119-126. Recuperado de: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v6n2-5>
- Elizondo Moreno, A, Rodríguez Rodríguez, J.V. y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Enríquez Argoti, E., Martínez Romero, J. A., Guevara Porras, L. M. (2015). Relación de la inteligencia emocional con el desempeño laboral. *Ciencia & Salud*, 3(11), 41-46.
- Estrada Mendoza, C. J. (2021). *Programa Educativo de Aprendizaje Cooperativo para mejorar las Habilidades Sociales en estudiantes del tercer grado de educación secundaria de una Institución Educativa, Sihuas-Ancash*. [tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio.upao.edu.pe
- Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. A. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Ernst-Slavit, G. (2001) Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 319-332.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.
- Extremera Pacheco, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa:

- impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación, núm. especial 2*, 74-97.
- Fernández Pérez, I. (2009). Fomento de las habilidades sociales a través del teatro. *Recursos Didácticos en la Práctica Educativa*, 1-9.
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar Año*, (1), 31-46.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12, 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (66), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández Lasarte, O., Ramos Díaz, E., & Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education 2019*, 9(1), 39-49. doi: 10.30552/ejihpe.v9i1.315
- Filella-Guiu, G., Pérez Escoda, N., Agulló Morera, M. J. y Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 6(16).
- Garaigordobil Landazabal, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8), 107-127.

- García Morales, E. (2022). ¿ Qué papel tiene la inteligencia emocional en el contexto clínico, laboral y educativo?. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(2), 148-158. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752>
- García Castro, I. D. y Palomera Martín, R. (2012). El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover bienestar y respeto a la diversidad. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias:[V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Universidad de Cantabria.
- García, E. y Viciano, S. (2019). El teatro como estrategia de enseñanza aprendizaje en la escuela: Desarrollo de competencias, creatividad y transformación. *Edeñana: Estudios y propuestas socioeducativas* (56), 127-135.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Basic Books.
- Garrido Antón, M. J. y García Collantes, Á. (2022). The impact of information and communication technologies on education. The importance of training, information and awareness. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 155-182. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.660>
- Gato Bermúdez, M. J. (2017). *Análisis de un programa de intervención en trabajo cooperativo en el contexto escolar: inteligencia emocional y competencia de iniciativa y espíritu emprendedor* [Doctoral dissertation, Universidad CEU San Pablo]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=282506>
- Gilar, R., Castejón, J.L. y Mañas, C. (2011). El papel de la inteligencia general, la personalidad, la inteligencia emocional y los conocimientos específicos en la inserción laboral de egresados universitarios de educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 209-228.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Kairós.
- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 98-119.
- González, R., Custodio, J. B., y Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1-26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>

- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Gutiérrez del Moral, M. J. (2009). *El Trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*. Girona: Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/1956>
- Hernández Mendoza, S. y Duana Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hernández Sampieri, R. H. y Mendoza Torres C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hugon, M. (2016). *Teatro y la autoestima en estudiantes de Educación Secundaria*. ACIPE.
- Johnson, D., y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). *La inteligencia emocional infantil y juvenil*. Aguilar
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo, Biblioteca de Educación de Adultos*, 6, 13-25.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106. Madrid. 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. Madrid. 30 de diciembre de 2020, 122868- 122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78. Madrid. 01 de abril de 2022, 43546-43625. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/01/pdfs/BOE-A-2022-5139.pdf>
- Llorente, S. (2023, 14 de febrero). *Pax Dettoni “La educación emocional debería ser una suma de comportamientos bondadosos visibles e invisibles”*. Ahora Cruz

- Roja. Consultado el 1 de abril de 2023. <https://www2.cruzroja.es/web/ahora/-/pax-dettoni-la-educacion-emocional-deberia-ser-una-suma-de-comportamientos-bondadosos-visibles-e-invisibles>
- Madriz Bermudez, L., Sandoval Poveda, A., González Rojas, V. y Antón Ares, P. (2019). Teatro para convivir: investigación-acción para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes costarricenses con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 7(2), 165-183. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.10>
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health education research*, 19(4), 357-372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Marte Espinal, R. (2018). Uso de las tecnologías en la educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/tecnologias-educacion.html>
- Martínez, A. y Fernández, R. (2017). Las redes sociales como espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de estudios de investigación en psicología y educación, Extr(13)*, 182-186. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13>.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (dirs.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Basic Books.
- Medina Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Medrano Chávez, R. A. (2016). El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. *Revista Torreón Universitario*, (5)12, 25-36. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/155>
- Mejía Estrada, A., Pastrana, J., & Mejía, M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Teoría de la educación*, 1-13. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/A+R/103.pdf>
- Merello P., Barbera A. y Madalina Amihaesei A. (6 - 8 de julio de 2022). *Uso de Instagram como recurso educativo en la docencia en contabilidad*. En libro de actas: VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15931>

- Mora Mérida, J.A. y Martín Jorge, M.L., (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Motos Teruel, T. (2018). Teatro y Beneficios para el Desarrollo Positivo. Un Estudio con Adolescentes Valencianos. *Sisyphus, Journal of Education*, 6(2), 181-215. <https://doi.org/10.25749/sis.13579>
- Navarro Hinojosa, R., Rodríguez Gallego, M. R., y Barcia Moreno, M. (2006). El puzzle de Aronson: una técnica de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento de los alumnos universitarios. *La innovación en la enseñanza superior (II)*, 465-478.
- Ocaña, J., García, G.A., y Cruz, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-MoodScale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, Mexico. *European Scientific Journal*, 15(16), 280-294. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- ORDEN de 7 de julio de 2009, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm 165*. Sevilla, 25 de agosto de 2009, 4-34. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/165/1>
- Ordóñez López, A., González Barrón, R., Montoya Castilla, I., y Schoeps, K., (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 6(1), 229-236. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.738>
- Paredes León, W. R., y Ramos Serpa, G. (2020). El aprendizaje cooperativo, educación desde la participación social en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 75-92. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.300>
- Parodi Úbeda, A., Belmonte Lillo, V., Ferrándiz García, C. y Ruiz Melero, M. J. (2017). La relación entre la inteligencia emocional y la personalidad en estudiantes de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 2017, 137-143. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.926>
- Payne, W. L. (1986). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. University Microfilms International.

- Pérez de Albéñiz, A., Escolano, E., Pascual, M.T., Lucas, B. y Sastre i Riba, S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (18), 95-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5080738>
- Pérez López, R. y Gómez Hurtado, I. (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 104, 13-28. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02>
- Pérez Salgado, L. N., Farfán Pimentel, J. F., Delgado Arenas, R., y Baylon Chavagari, R. G. (2021). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11.
- Pérsico, L., (2022). Inteligencia Emocional. LIBSA
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.
- Platt, C. W., (1988). Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 569. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.569>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60, 37-42. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf
- Ponce González, N. y Aguaded Ramírez, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV(2).
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Chacón Cuberos, R., Castro Sánchez, M., Ramírez Granizo, I. y González Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A. y Rodrigo, C. (2011). El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. *Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Stracted*, 4(02).

- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 165-185.
- Quiroga Socha, L. P., Vanegas Alfonso, O. L. y Pardo Jaramillo, S. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista de Educacion y Pensamiento*, 26, 77-85. Recuperado de <https://n9.cl/gm8f>
- Real Decreto 1691/ 2007, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 15. Madrid. 17 de enero de 2008, 3445-3470. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/14/1691>
- RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394. Bruselas. 30 de diciembre de 2006, 10-18. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Sáenz López, P. y Medina Medel, A., (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03ar>
- Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista iberoamericana de Educación*, 80(1), 13-30. <https://doi.org/10.35362/rie8013340>
- Salovey, P. y Mayer, J., (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A., (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Sandoval Poveda, A. M., González Rojas, V., y Madriz Bermúdez, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>
- Sepúlveda Ruiz, M. P., Mayorga Fernández, M. J. y Pascual Lacal, R. (2019). La educación emocional en la educación primaria: Un aprendizaje para la

- vida. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 94-94.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.4011>
- Tello Yance, F. (2016). *El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica*.
- Urrutia-Gutiérrez, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G. y Arribas-Galarraga, S. (2022). Inteligencia emocional en educación física a través del aprendizaje cooperativo: diferencias entre mujeres y hombres. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1), 69-80.
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 2018, 95-112.
<https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valdés Fernández, M. T. (2019). Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (10), 52-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7443620>
- Valenzuela Santoyo, A.C. y Portillo Peñuelas, S.A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vásquez Barboza, M. S., Gonzales del Castillo, M. A., Arapa Turpo, R. T., Pancca Calsin, N. C. y Paricahua Palli, N. Y. (2022). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 4(1), 116 - 130.
- Vázquez Cano, E., López Meneses, E., Fernández Márquez, E., y Ballesteros Regaña, C. (2018). Los nuevos entornos virtuales de aprendizaje permanente (MOOC) y sus posibilidades educativas en ámbitos sociales y educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 179-192.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.12>

ANEXO I

Pósteres didácticos del programa "En sus Zapatos: un espacio de empatía activa"



ANEXO II

Cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)

TMMS-24.

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

ANEXOIII

Caso práctico de conflicto laboral

Caso de conflicto laboral

Fernando es empleado de la empresa TINO S.A. desde hace 10 años, trabaja como técnico administrativo y desarrolla eficazmente su trabajo.

Su supervisor Jose Antonio, ha observado que Fernando pasa mucho tiempo navegando por Internet para su propio interés, y piensa que dedica casi media jornada laboral a esta actividad.

En la normativa interna de TINO S.A. se recoge expresamente que no está permitido el uso de Internet con fines personales, por lo que Jose Antonio decide escribirle él mismo una carta de despido a Fernando y notificarlo a su departamento de RRHH.

Fernando acude a tí, como miembro del comité de empresa, para que lo ayudes a conservar su puesto de trabajo de la mejor manera posible.

Ten en cuenta que toda la información que no se da en la redacción del caso es de libre interpretación.

Para resolver el caso debes:

- informarte sobre todos los aspectos que consideres relevante de este caso
- identificar el tipo de conflicto y sus elementos
- recabar información sobre los posibles intereses y necesidades de cada una de las partes
- plantear soluciones que sean beneficiosas para todas las partes

ANEXO IV

Presentación de la actividad



ANEXO V

Rúbrica de evaluación de la actividad

RÚBRICA DEL TEATRO					
Criterio	Inadecuado 25 %	Adecuado 50 %	Bueno 75 %	Excelente 100 %	Puntuación
Se identifican los elementos de la negociación	Tan solo se identifica el objeto de conflicto	Se identifican el objeto de conflicto y las partes implicadas	Se identifican el objeto de conflicto, las partes implicadas y el acuerdo alcanzado	Se identifican todos los elementos de la negociación, quedando patente el poder de las partes	3 puntos
Se identifican las fases de la negociación	Se identifica tan solo el acuerdo y cierre	Se identifica el acuerdo y el intercambio entre las partes	Se identifica el acuerdo final, el intercambio y el desarrollo	Se identifican todas las fases de la negociación, preparación, desarrollo, intercambio y acuerdo	3 puntos
Se identifica el estilo de gestión del conflicto que interviene en la negociación	No se identifica el estilo de gestión del conflicto que interviene en la resolución de conflicto	Se identifica el estilo de gestión con matices que pueden dar lugar a confusión	Se identifica el estilo de gestión con matices que orientan a una adecuada interpretación	Se identifica el estilo de gestión de manera excelente	3 puntos
Se identifican los roles emocionales que intervienen en el conflicto	No se identifican los roles emocionales que intervienen	Se identifican los roles emocionales con matices que pueden dar lugar a confusión	Se identifican los roles emocionales con matices que orientan a una adecuada interpretación	Se identifican los roles emocionales de manera excelente	1 punto

ANEXO VI

Resultados del pre-test TMMS-24

Alumno	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Edad	17	16	16	16	17	16	17	16	16	18	17	17	17	18	17	19	17	18	17	17
Sexo	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	M	H	H	H
P1	2	4	5	5	3	3	4	5	3	4	4	3	2	3	3	3	4	4	2	2
P2	3	4	5	5	3	2	2	5	3	4	2	2	2	2	2	3	4	4	2	2
P3	2	3	5	5	2	2	2	5	3	2	1	2	1	4	3	3	4	4	1	2
P4	5	5	5	5	5	4	5	5	3	4	3	5	3	5	5	4	5	5	5	4
P5	2	2	1	5	4	2	1	3	3	4	4	2	1	3	1	4	2	2	3	4
P6	2	1	4	2	1	1	2	4	3	2	2	1	2	2	1	3	5	3	2	3
P7	2	3	4	4	2	2	2	4	3	2	2	1	2	2	2	3	3	3	2	3
P8	2	5	5	4	2	2	2	5	3	3	2	2	2	2	4	3	4	3	2	3
P9	3	5	5	5	5	3	5	3	3	4	2	3	4	4	5	5	4	4	3	2
P10	2	3	5	5	3	3	4	4	3	3	3	3	1	3	5	5	4	2	3	2
P11	5	5	5	5	4	2	5	4	3	4	2	3	3	3	5	5	4	2	2	2
P12	3	5	5	5	3	4	5	3	3	3	1	4	2	5	4	5	3	4	4	3
P13	3	3	5	3	3	3	4	4	3	4	3	2	1	4	5	5	4	4	3	2
P14	4	1	5	5	5	2	4	5	3	3	2	2	2	2	2	5	2	2	3	2
P15	2	5	5	5	3	3	4	2	3	3	2	4	2	3	2	5	3	2	4	2
P16	3	5	5	5	3	3	4	3	3	3	2	4	2	3	5	4	4	4	2	2
P17	5	4	5	5	4	4	3	5	3	4	1	4	2	2	5	5	4	5	4	5
P18	5	4	5	1	3	4	4	5	3	3	1	4	1	5	2	4	4	4	4	3
P19	4	1	3	2	2	4	2	4	3	3	1	3	1	4	5	3	3	3	4	3
P20	5	2	4	3	3	4	3	5	3	4	1	3	2	3	3	3	4	3	5	4
P21	2	5	5	3	2	3	3	4	3	4	2	3	2	2	5	5	4	5	4	3
P22	5	5	5	4	2	2	2	5	3	3	2	3	2	5	4	5	4	5	5	5
P23	5	5	5	5	5	4	5	5	3	3	4	4	1	5	2	5	4	5	4	4
P24	2	5	5	5	3	3	3	5	3	3	4	3	3	1	1	4	4	4	5	4

ANEXO VII

Resultados del post-test TMMS-24

Alumno	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20
Edad	17	17	17	16	17	16	16	17	17	17	17	16	18	16	18	17	17	17	18	20
Sexo	H	M	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
P1	4	4	3	5	3	4	3	4	5	3	2	3	4	5	4	4	2	3	3	4
P2	3	4	3	4	3	4	3	2	5	2	2	3	4	5	4	2	3	2	2	3
P3	3	4	3	4	4	3	3	2	5	3	2	3	2	5	4	3	2	3	4	4
P4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4	4	5	5	5
P5	2	2	2	5	4	3	2	2	3	2	4	3	4	2	2	4	2	3	3	4
P6	2	5	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	2	4	3	2	3	2	2	3
P7	2	4	3	4	2	3	3	2	4	2	3	3	2	4	3	2	2	2	2	4
P8	3	4	3	4	3	5	4	3	5	4	3	3	3	5	3	2	2	2	2	4
P9	3	4	3	5	5	5	3	5	3	5	2	3	4	5	4	2	4	3	4	5
P10	4	4	3	5	3	3	3	4	4	5	3	3	3	5	2	3	1	3	3	5
P11	3	4	5	5	4	5	3	5	4	5	2	3	4	5	2	2	3	2	3	5
P12	4	3	3	5	3	5	4	5	3	4	3	3	3	5	4	1	2	4	5	5
P13	4	4	3	3	4	3	3	4	4	5	2	3	4	5	4	3	3	3	4	5
P14	3	3	4	4	4	3	4	4	5	3	2	3	3	4	2	2	4	3	4	5
P15	4	3	3	5	3	5	4	4	2	4	2	3	3	5	2	2	4	4	3	5
P16	4	4	4	5	4	5	3	4	3	5	2	3	3	5	4	2	2	2	3	4
P17	4	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	3	4	5	5	1	2	4	3	5
P18	4	4	5	2	3	4	4	4	5	3	3	3	3	5	4	1	3	4	5	4
P19	3	3	4	2	3	3	4	2	4	5	4	3	3	3	3	1	3	4	4	4
P20	3	4	5	3	3	2	4	3	5	3	4	3	4	4	3	1	2	5	3	4
P21	4	4	2	3	3	5	3	3	4	5	3	3	4	5	5	2	2	4	3	5
P22	3	4	5	4	2	5	2	2	5	4	5	3	3	5	5	2	2	5	5	5
P23	4	4	5	5	5	5	4	5	5	2	4	3	3	5	5	4	2	4	5	5
P24	3	4	3	5	3	5	3	3	5	1	4	3	3	5	4	4	3	5	3	4