

**Máster en Innovación Educativa
Laboratorio de la Nueva Educación**

Trabajo de Fin de Máster

**El autoconocimiento como parte del currículum por su repercusión en la
toma de decisiones en adolescentes**

Autora: Rosario Maria Rothamel



FUNDACIÓN ESTUDIO
COLEGIO "ESTUDIO"

“No permitas que el ruido de las opiniones ajenas silencie tu voz interior. Y, lo que es más importante, ten el coraje de hacer lo que te dicten tu corazón y tu intuición. De algún modo, ya sabes aquello en lo que realmente quieres convertirte”. Goleman (2013, p.95)

Resumen

Muchos adolescentes suelen tener dificultades para elegir la especialidad dentro del bachillerato o la carrera en la universidad que van a cursar. Dichas dificultades a menudo están provocadas por inseguridad, baja autoestima y falta de autoconocimiento. En este trabajo se ofrece una propuesta de intervención educativa que incorpora herramientas de autoconocimiento diarias en el aula, con el objetivo de lograr que las y los estudiantes aumenten el conocimiento acerca de sí mismos y con ello su nivel de seguridad a la hora de tomar este tipo de decisiones.

En la primera parte del trabajo se presenta el marco teórico de referencia en el que se sustenta la propuesta de intervención, así como otras prácticas llevadas a cabo que abordan cuestiones similares a la propuesta de este trabajo. En la segunda parte, se presenta el diseño de la propuesta y la información sobre la aplicación de la misma.

Palabras clave: Autoconocimiento, Autorregulación, Inteligencia emocional, Toma de decisiones.

ÍNDICE

- 1. Identificación de la problemática y necesidad de intervención**
- 2. Objetivos del trabajo**
- 3. Estado de la cuestión**
 - 3.1. Marco teórico
 - 3.2. Antecedentes prácticos
 - 3.2.1. Proyectos Escolares Saludables
 - 3.2.2. El Método La Granja©
 - 3.2.3. Proyecto de ley - Educación emocional Argentina
- 4. Propuesta de intervención**
 - 4.1. Actividades de la propuesta
 - 4.2. Desarrollo de las actividades
 - 4.3. Actividades
 - 4.3.1. Tarjetas de presentación
 - 4.3.2. Escala motivacional
 - 4.3.3. Pausas reactivas
 - 4.3.4. Cuestionarios evaluativos
 - 4.4. Evaluación
 - 4.4.1. Diario de observación
 - 4.4.2. Respuestas cualitativas y cuantitativas
- 5. Aplicación de la propuesta en las prácticas**
 - 5.1. Problema 1
 - 5.2. Problema 2
- 6. Conclusión**
- 7. Futuras líneas de actuación**
- 8. Bibliografía**

1. Identificación de la problemática y necesidad de intervención

Un gran número de los adolescentes escolarizados, de entre 12 y 18 años, suelen tener dificultades para elegir la especialidad que van a estudiar en el bachillerato o la carrera que realizarán en la universidad, encontrando el origen de esta dificultad, generalmente, en la falta de autoconocimiento, la baja autoestima o las inseguridades propias de la edad. Esta falta de autoconocimiento, que repercutirá en la trayectoria académica y profesional que desarrollarán los estudiantes, repercute también en la calidad de su aprendizaje, debido al bajo nivel metacognitivo y de autorregulación.

Resulta necesario abordar dentro del currículum el autoconocimiento de las y los estudiantes. Este podría integrarse en asignaturas como, por ejemplo, matemáticas, lengua o historia; sin embargo, en estas materias no suelen brindarse herramientas para el conocimiento de los alumnos sobre sí mismos. En ocasiones, se ofrece alguna información abstracta al respecto, que los alumnos difícilmente pueden vincularla con la realidad para sacarle provecho.

Por estos motivos, a pesar de que en numerosas ocasiones se ha hablado de temas similares, y más en los últimos años que la educación emocional está en boga, se considera conveniente hacer una guía práctica de contenidos para facilitar la integración del autoconocimiento de los alumnos en la dinámica de la enseñanza de las distintas materias.

Con este propósito, en este Trabajo de Fin de Máster se presenta el diseño y la aplicación de un programa de intervención educativa innovador que proporciona a los estudiantes herramientas para que entrenen el autoconocimiento, con el objetivo de mejorar su forma de aprender, su autorregulación motivacional y emocional, y la toma de decisiones.

2. Objetivos del trabajo

Este Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo principal el diseño y aplicación de una propuesta de intervención educativa dirigida a promover el autoconocimiento en los y las estudiantes, para contribuir en su proceso de toma de decisiones general y, específicamente, aquel referido a la elección de especialidad de bachillerato y/o de grado universitario.

Asimismo, se persiguen los objetivos específicos que se enumeran a continuación:

- Mejorar la calidad del aprendizaje autorregulado y metacognitivo a través del autoconocimiento.
- Estimular el pensamiento crítico y la autoevaluación.
- Favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes desde el fomento del autoconocimiento.

3. Estado de la cuestión

3.1. Marco teórico

Como se ha descrito en la problemática y en los objetivos, este trabajo trata del diseño y aplicación de una propuesta de intervención educativa dirigida a promover el autoconocimiento en los estudiantes, con vistas a mejorar su proceso de toma de decisiones en general y, específicamente, aquel referido a la elección de especialidad de bachillerato y de grado universitario.

Para el desarrollo del autoconocimiento se han trabajado algunos métodos dirigidos a favorecer la adquisición, por un lado, de cierto conocimiento y control sobre algunos de sus procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje y a las acciones de los alumnos. Es decir, de cierto conocimiento metacognitivo, definido por Flavell (1977) como el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. O, más específicamente, de cierto nivel de autorregulación, entendida en un sentido amplio, como las acciones, o los esfuerzos, realizados por las personas para cambiar, o ejercer un control, sobre sus pensamientos, emociones, motivaciones y acciones en la dirección de la consecución de metas (Carver y Scheier, 1998; Vohs y Baumeister, 2004; Ridder y Wit, 2006). O todavía más concretamente, de cierto nivel de autorregulación aplicada al aprendizaje, esto es, de aprendizaje autorregulado (p.ej., Zimmerman y Moylan, 2009). Por otro lado, en lo que a la emoción específicamente se refiere, se han trabajado algunos métodos para favorecer la inteligencia emocional, entendida, de modo general, como el conocimiento y la gestión de las emociones propias y ajenas (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997). La investigación ha puesto de manifiesto que todos estos elementos que incluyen componentes metacognitivos de conocimiento y control cognitivo, afectivo y motivacional mejoran el aprendizaje, la motivación por aprender y favorecen el bienestar de las personas. Estos elementos están presentes en el autoconocimiento.

Se describen, a continuación, los enfoques específicos que han inspirado los métodos de la intervención. En primer lugar, me he basado en el método socrático. A título personal, me gustaría señalar que cuando conocí este método, en mis clases de filosofía de bachillerato, me impactó profundamente. La idea de que el conocimiento era producto de un proceso de formulación de interrogantes y de búsqueda, me pareció muy interesante. Diez años después del primer contacto con el aforismo “Conócete a ti mismo”, comprendí que la mayéutica podría cambiar mi concepción de la educación. Entendí, entonces, que la educación consistía en la indagación y reflexión de los alumnos para acceder al conocimiento. Descubrí, después, que esta consideración personal estaba presente en un trabajo que ha tenido una gran repercusión en la educación: el trabajo de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento. Esta concepción del proceso de adquisición de conocimiento a través de preguntas y de búsquedas que se plantea en el aprendizaje por descubrimiento, y que también está presente en otras metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en proyectos, sitúa a los alumnos en una posición mucho más activa, pues el objeto de aprendizaje no se proporciona en su forma final (como en el aprendizaje receptivo) sino que es descubierto por las y los estudiantes (Rodríguez Moneo, 2018). Estas metodologías emergentes, o métodos menos guiados por el profesor, además, debilitan la idea de algunos métodos

guiados extremos en los que se considera que el profesor es el único que posee el conocimiento y la única fuente por la que puede accederse al mismo en el contexto del aula (Freire, 1982; Trujillo, 2020).

Por otra parte, este método mayéutico, no solo es útil para el aprendizaje de contenidos curriculares, sino también para el conocimiento de uno mismo. El coaching, y también el coaching educativo, utiliza este sistema de preguntas y búsqueda de respuestas para que las personas identifiquen las metas que desean alcanzar, para analizar qué pueden hacer para lograrlas y para valorar el resultado que han obtenido. Además, ello contribuye a una toma de conciencia de los procesos seguidos que está relacionada con la metacognición y la autorregulación.

En segundo lugar, el modelo educativo de Montessori (1928) me pareció de especial interés para tenerlo como referencia en la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo. Para que las condiciones adecuadas de aprendizaje más autónomo, y menos guiado, puedan llevarse a cabo, hay que conceder libertad a las y los estudiantes. Desde este método, además, se pretende el desarrollo integral de los estudiantes. Se busca el desarrollo intelectual, pero también el desarrollo motivacional y el desarrollo emocional.

El modelo contempla a las y los educandos desde el respeto, porque, por un lado, como se ha dicho, promueve un desarrollo integral, concediendo importancia a todas las facetas del ser humano. Por otro, porque se conocen las necesidades de las y los estudiantes y se organiza el contexto educativo para dar respuesta a las mismas. Por ejemplo, se sabe que las personas tenemos las necesidades psicológicas básicas de autonomía, de competencia y de relación, y se crea un contexto adecuado para satisfacerlas (Rodríguez Moneo, 2020). Así, se ajusta el contexto a las características físicas y psicológicas de los alumnos para que se desenvuelvan con seguridad de forma autónoma, se ajustan los contenidos a los periodos sensibles y a las capacidades de los alumnos, para suscitar sus intereses y que sean competentes al realizar las tareas, respectivamente, y, finalmente, se agrupan a los alumnos por edades para facilitar la relación.

Todo ello supone la creación de un espacio educativo ordenado y respetuoso que fomenta la autoeducación (Montessori, 1928). Así pues, debemos crear un espacio seguro que busque apoyar la espontaneidad de los niños. Me gusta llamarlo “caos controlado”. No debemos olvidar que nuestro objetivo es promover el autoconocimiento a través de lo que se aprende día a día, demostrando que casi todo en nuestra vida, si prestamos la atención suficiente, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje. Por lo tanto, como docentes debemos ayudar activamente al normal desarrollo de la vida. Siendo, entonces, el cometido de la educación orientar y guiar la tendencia natural de las niñas y niños hacia la realización plena y armónica como seres humanos.

Esta consideración del desarrollo integral a través de la educación satisfaciendo las necesidades de los alumnos implica tener una visión más humanista de la educación. No sólo se abordan los contenidos curriculares, sino también las necesidades que cada estudiante trae a clase. Desde el humanismo autores como Maslow y Rogers proponen este desarrollo holístico de los individuos a partir de la satisfacción de sus necesidades.

Justamente, este enfoque humanista es el tercero de los que han influido en la propuesta de intervención que se presenta en este Trabajo Fin de Máster.

Como se propone desde el trabajo de Maslow (1991), las necesidades se organizan en una pirámide, estando en la base las necesidades que surgen primero (las necesidades fisiológicas) y a medida que se satisfacen van surgiendo otras de un nivel superior en la pirámide (necesidades de seguridad, de pertenencia, de estimación), hasta llegar a la cúspide de la pirámide en la que se encuentra la necesidad superior (la autorrealización). Si las necesidades no se satisfacen puede producirse, por un lado, problemas emocionales, motivacionales o comportamentales y, por otro, pueden no surgir las necesidades que están en un nivel superior de la pirámide. Por tanto, es fundamental que las necesidades de nuestros estudiantes se vean satisfechas y, así, que surja en ellos y ellas necesidades superiores hasta la autorrealización o el desarrollo potencial del yo. Las personas que accedan a los estados superiores de Maslow, lograrán mayor autonomía siendo capaces de prescindir más de las expectativas que los demás tienen sobre ellos. En el caso del trabajo que aquí se presenta, es importante lograr que los estudiantes sean capaces de elegir una carrera por sus propios gustos y deseos auto-reconocidos, y no por el deseo de sus padres, madres o por lo que su entorno espere de ellos.

En la línea de Maslow, su colega Carl Rogers plantea una serie de principios básicos para la enseñanza y el aprendizaje que son los ideales precursores de la propuesta que presenta en este Trabajo Fin de Máster. Dichos principios, así como la aplicación de los mismos a la propuesta, aparecen reflejados en la tabla 1. Rogers defiende que la educación tiene que ser una herramienta para que los niños y niñas alcancen sus propios objetivos (y no se embarquen en objetivos ajenos que no consideran propios) y se responsabilicen de sus propias decisiones.

Tabla 1. Principios básicos de Rogers y aplicación de los mismos en el modelo de intervención (tabla de elaboración propia)

Principios básicos de Rogers	Aplicación dentro del modelo de intervención
Confianza en las potencialidades humanas	No subestimar las capacidades de los estudiantes ni su capacidad de reflexión
Pertinencia del asunto que va a ser aprendido o enseñado	Debemos apropiarnos del tema que enseñamos y lograr que ellos también se apropien del conocimiento en una oportunidad de aprendizaje sobre sí mismos.
Aprendizaje participativo	Al ser seres sociales, aprendemos mejor cuando estamos con otros seres humanos. Específicamente, los adolescentes necesitan de otros adolescentes para desarrollarse.
Autoevaluación y autocrítica	Sin ser crueles con uno mismo, aprender a evaluarse será importante puesto que en la vida estamos siendo evaluados constantemente por terceros. Esto construirá una buena autocrítica, fortaleciendo el autoestima.

Aprendizaje del propio aprendizaje	¿Qué me llevo de lo aprendido? ¿Me ha gustado o no? Tomar conciencia del aprendizaje contribuye a la metareflexión.
------------------------------------	---

La corriente humanista ha sido una fuente de inspiración para el coaching, en general, y para el coaching educativo, en particular (Baquero y Rodríguez Moneo, 2016).

El cuarto enfoque que ha inspirado esta propuesta, relacionado también con el desarrollo integral, dado que contempla otras capacidades humanas, más allá de las que habitualmente se abordan en la educación tradicional (lógico matemática, léxica...), es el enfoque de la inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la inteligencia emocional de Salovey y Mayer. En su trabajo, Gardner propone una serie de capacidades o inteligencias entre las que se encuentran la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. En estas dos inteligencias se basan Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997) para desarrollar su modelo de la inteligencia emocional, que popularizará Goleman (1995).

Para tomar decisiones con seguridad se necesita un alto grado de autoconocimiento. Algunos componentes de este autoconocimiento están presentes en la inteligencia intrapersonal de Gardner y en los componentes del modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). La capacidad de conocernos, en general, y de conocer y gestionar las emociones, en particular, es esencial, no solo para el bienestar emocional, sino también para el crecimiento intelectual, emocional y motivacional. Las personas que posean este tipo de inteligencia desarrollada, serán capaces de reflexionar sobre sus propios sentimientos y emociones, así como de autorregularse para alcanzar un nivel mayor de bienestar (Mayer y Salovey, 1997).

Para Goleman (2013), el autoconocimiento es la base del éxito. Debido a que la capacidad humana de pensar sobre las propias emociones nos permite gestionarlas para mantener elevados nuestros niveles de motivación y creatividad. Considera que las emociones son esencialmente impulsos que mueven a actuar a las personas y, en ese sentido, están en la base de la motivación. Por otra parte, entiende que las emociones displacenteras a menudo ocupan toda la atención e impiden que el individuo pueda atender a otros elementos, entre ellos, todos aquellos implicados en el aprendizaje que pueda estar teniendo lugar en un momento dado. Por ello, es esencial una adecuada gestión emocional que permita un estado de bienestar emocional.

Finalmente, me gustaría destacar que este Trabajo Fin de Máster pretende brindar herramientas para el aprendizaje de ciertos mecanismos que permiten contrarrestar emociones displacenteras progresivamente, de modo que el estado de bienestar pueda ser alcanzado poco a poco dentro del aula, por una serie de “trucos”. Conociéndose, los alumnos pueden detectar, por ejemplo, procesos ansiógenos previos a una prueba de evaluación. En tal caso, si aprendieran un mecanismo para contrarrestar estas emociones displacenteras, posiblemente harían una buena prueba de evaluación. ¿Cómo podría lograrse? El cerebro procesa lo que pensamos y decimos. Así, si, por ejemplo, a la hora de realizar un examen un estudiante tiene en mente “me muero si suspendo este examen”, el cerebro le enviará señales de huida. Obviamente, no saltarán de la silla y escaparán, pero aparecerán los típicos bloqueos. A través de la creación de hábitos con la utilización y

práctica de las actividades de autoevaluación y autoconocimiento se espera que los estudiantes puedan contrarrestar las emociones que desencadenan estos procesos. Siendo el autodiálogo y la comunicación positiva el punto de partida para alcanzar los objetivos que se propongan.

La reducción de la tensión provocada, por ejemplo, por una situación de evaluación, mediante ejercicios de relajación incompatibles con dicha sensación de ansiedad, puede ser muy positiva. Sin embargo, para reducir la tensión, es necesario, primero, que el alumno sea consciente de la emoción que surge ante los exámenes y, después, que sepa controlar y contrarrestar la emoción. Por el contrario, si ni siquiera es capaz de darse cuenta que durante los exámenes sus nervios son tales que su cerebro se bloquea para poder responder, terminará creyendo que no sirve para matemáticas, literatura, etc. Así, pues, una vez más se pone de manifiesto la importancia del autoconocimiento.

Para que se entienda aún más la importancia del conocimiento de las propias emociones, mencionaré la “hipótesis de la huella somática”, de Antonio Damasio. Esta se basa en el mecanismo mediante el cual las emociones guían (o sesgan) el comportamiento y la toma de decisiones. Damasio lo denominan “Empujón emocional”. Siguiendo el ejemplo anterior, los nervios frente a un examen podrían influir en la futura motivación por aprender más en esa materia.

3.2. Antecedentes prácticos

A continuación se describen, brevemente, algunos casos de éxito actuales que siguen los lineamientos de la pedagogía a la que aspira el presente trabajo.

3.2.1. Proyectos Escolares Saludables. Descansos Activos. Guía para profesores.

- *Objetivo proyecto*

El programa de Descansos Activos de Proyectos Escolares Saludables tiene por objetivo aprovechar para el aprendizaje las ventajas producidas por la oxigenación del cerebro, a partir de los movimientos o estiramientos del cuerpo. Para ello, propone la inclusión dentro del currículum escolar de descansos dentro de las horas de clase, para realizar actividad física mientras se revisan contenidos de la asignatura de una manera lúdica.

- *Origen del proyecto*

Esta filosofía nace en los noventas en Chile con el programa *Take10*; posteriormente se extiende y se adapta a varios países como Brasil, China, Estados Unidos, Reino Unido, etc.

- *Metodología*

La metodología se basa en la actividad física integrada dentro del currículum. Se caracteriza por incluir periodos cortos (5-10 minutos) de actividad física dentro del aula (p.ej., andar, correr o saltar), mientras se aprenden o repasan contenidos académicos de diferentes áreas curriculares (matemáticas, lengua, inglés o ciencias de la naturaleza). Cada actividad tiene una duración entre 5-10 minutos aproximadamente: uno o dos minutos de repaso del contenido a reforzar, tres o cinco minutos de desarrollo y uno o dos minutos de vuelta a la calma.

3.2.2. El Método La Granja©

- *Objetivo proyecto*

El objetivo del Método La Granja© es entrenar la inteligencia intrapersonal e interpersonal mediante el arte de hacer preguntas.

- *Origen del proyecto*

El Método La Granja© comienza en el año 2005 como una propuesta de colonias diferente a las habituales, puesto que se pretende en cada

estancia el entrenamiento de una o varias habilidades sociales. Más de 18.000 niños y niñas, entre 3 y 18 años, asisten al centro “La Granja” cada año.

- *Metodología*

La metodología ha sido creada en “La Granja, Ability Training Center”. Se basa en la práctica y el entrenamiento de las competencias emocionales de niños y jóvenes, *a través del arte de hacer preguntas*, con resultados, demostrados científicamente en el cambio de comportamiento y actitud de los y las estudiantes.

3.2.3. Proyecto de ley - Educación Emocional Argentina

- *Objetivo proyecto*

El objetivo de la “Fundación Sí”, en Argentina, es la integración de la educación emocional dentro del currículum oficial. La fundación ha participado en la elaboración de un Proyecto de ley que pretende desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales (conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales).

- *Origen del proyecto de ley*

Lucas Malaisi, director de la “Fundación Sí”, elabora e impulsa el proyecto de ley de Educación Emocional en Argentina desde el año 2015, debido a la detección de carencias a nivel de autoconocimiento y sus consecuencias a nivel Nacional. A fecha de hoy, el proyecto aún espera su aprobación.

- *Metodología que pretende el proyecto*

Para poder cumplir los objetivos del proyecto, desde el proyecto mismo se propone la capacitación docente, en relación a contenidos de Educación Emocional, para poder enseñar a los alumnos las habilidades emocionales.

4. Propuesta de intervención

A continuación se describe el programa de intervención educativa propiamente dicho. Con él se pretende proporcionar a las y los estudiantes herramientas para que entrenen el autoconocimiento, con el objetivo de mejorar su forma de aprendizaje, así como su autorregulación emocional y motivacional.

Esta sección se encuentra dividida en tres apartados para su correcta aplicación. En primer lugar, se presentan de manera esquemática las actividades de la propuesta con una breve explicación de las mismas y los objetivos que persiguen. Posteriormente, en el desarrollo de las actividades, se explica cómo deben utilizarse y se expone un ejemplo práctico de inclusión de estas dentro de una planificación mensual de la asignatura “Fundamentos de la Química” de quinto año de secundaria Argentina, primero de bachillerato España. Por último, se describe el desarrollo de las actividades.

4.1. Actividades de la propuesta

Dentro del siguiente apartado se muestra de manera esquemática (ver Tabla 3) las actividades de la propuesta de intervención, las cuales serán explicadas y justificadas pedagógicamente en el apartado 4.3. de actividades.

Dentro de la tabla se enumeran las actividades propuestos en la intervención, una breve explicación de las mismas y los objetos que se persiguen con ellas.

Tabla 3 - Organizador de actividades (tabla de elaboración propia)

N°	Actividades	Explicación	Objetivo
1	Tarjetas de presentación	Tarjetas completables con preguntas intrapersonales.	Apertura de espacio seguro. Generación/fortalecimiento de vínculos. Práctica de empatía interpersonal.
2	Escala diaria de motivación	Utilización del presentismo para realización de Escala de Motivación. 1 a 5 desmotivado 5 neutro 6 a 9 motivado 10 momentos de extrema motivación	Autoconocimiento. Reconocer motivación para la adecuada realización de actividades evitando la frustración.
3	Pausa reactiva - Estiramiento - Respiración consciente - Cuentos	- Utilización de estiramientos y respiración consciente para oxigenación cerebral - Utilización de cuentos como recurso didáctico para pausas activas	Herramientas para enfrentar situaciones ansiógenas.
4	Cuestionarios autoevaluativos	Realización de cuestionarios de concientización de los procesos de aprendizaje.	Autoconocimiento. Autoevaluación. Metacognición. Promover la reflexión. Contribuir en procesos de discernimiento e identificación de talentos personales.

4.2. Desarrollo de actividades

Para cumplir correctamente los objetivos de las actividades, se aconseja su inclusión dentro de la planificación anual como se ejemplifica en la propuesta de intervención de la tabla 4, en la que se representa un mes de la asignatura “Fundamentos de la química” para un quinto año de secundaria de Ciencias Naturales (Argentina), primero de bachillerato España. Integra los temas que deben abordarse cada día y en negrita se reflejan las herramientas de intervención recomendadas por día.

El primer día de clase del año comienza con las tarjetas de presentación. Pueden observarse las recomendaciones para esta actividad en su ficha correspondiente. Idealmente, el último día de clase debería terminarse haciendo una revisión de estas tarjetas, que serán guardadas por el docente dentro del diario de observación. Este día los estudiantes podrán comprobar quiénes eran hace un año atrás, pudiendo realizar un chequeo del estatus de sus objetivos.

Es conveniente introducir la escala de motivación (**EM**) a partir del segundo encuentro y repetirse en cada clase, aprovechando el momento en el que se completa el presentismo. Semanal, mensual o trimestralmente, según el criterio de cada docente, es conveniente realizar estadísticas individuales y grupales del estado motivacional con el que los estudiantes ingresan a clase. Como recomendación, podría repetirse el chequeo de la motivación al finalizar la clase, pero solo eventualmente para que no empiece a generar rechazo en su realización por agotamiento. Realizar un registro comparable del estado en el que llegan y con el que se van puede dar origen a un buen *feedback* y entrenar sus futuras autoevaluaciones.

Se recomienda realizar las pausas reactivas (**PR**) cuando se pasa de un tema a otro, o el mismo requiere de mucha concentración o simplemente cuando los estudiantes se encuentren dispersos, con el objetivo de volver a la calma. No es recomendable hacer siempre lo mismo, la idea es que se convierta en un hábito saludable. No debe ser percibido como una pérdida de tiempo. Por lo que se aconseja el uso de la respiración, los estiramientos y los cuentos de manera alternada.

El objetivo de todas las actividades es poner en práctica la metacognición de los estudiantes para el desarrollo de la autorregulación. Idealmente se espera que siendo protagonistas de su propio proceso de aprendizaje sean capaces de pedir este tipo de pausas o autoevaluaciones cuando sientan que las necesitan. Las mismas pretenden contribuir paulatinamente al autoconocimiento y la posterior toma de decisiones con convicción y seguridad.

Tabla 4 - Modelo de planificación

Marzo				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	2	3	4	5
Tarjetas de presentación		P. con EM. T: tipos de reacciones químicas.		P. con EM. T: identificación de reacciones químicas.
8	9	10	11	12
P. con EM. T: 1/2 Redox. PR. T:2/2 Redox		P. con EM. T: Ejercicios práctica libre		P. con EM. T: Laboratorio
15	16	17	18	19
P. con EM. Cuestionario autoevaluativo del lab. T: repaso evaluación		P. con EM. T: Ejercicios práctica libre		P. con EM. PR. Evaluación parcial
22	23	24	25	26
P. con EM. T: Revisión de evaluación. PR. T: Introducción a la igualación por métodos.		P. con EM. T: Igualación por métodos. PR. T: Resolución de ejercicios colaborativo.		P. con EM. T: Estequiometría. Ejercicios de práctica libre.
29	30	31		
P. con EM. T: Laboratorio		P. con EM. Cuestionario autoevaluativo del lab. T: repaso evaluación		

Referencias

P: Presentismo
T: Teórica

EM: Escala Motivación
PR: Pausa Reactiva

4.3. Actividades

Como se ha mencionado anteriormente, este apartado pretende explicar y justificar pedagógicamente las actividades de la propuesta de intervención del presente trabajo.

Las cuatro actividades poseen una gráfica modelo a modo de ejemplificación, una sugerencia en pasos de utilización y la inversión de tiempo requerida..

4.3.1. Tarjetas de presentación

La primera actividad de la propuesta de intervención se basa en la realización de tarjetas completables con preguntas intrapersonales. Que pretenden abrir un espacio seguro dentro del aula, así como también el conocimiento intergrupual entre estudiantes-docente y estudiantes-estudiantes, y el autoconocimiento propiamente dicho. A continuación se presenta un modelo de tarjeta.



Gráfico de elaboración propia. Programa de diseño gráfico: Canva

Actividad

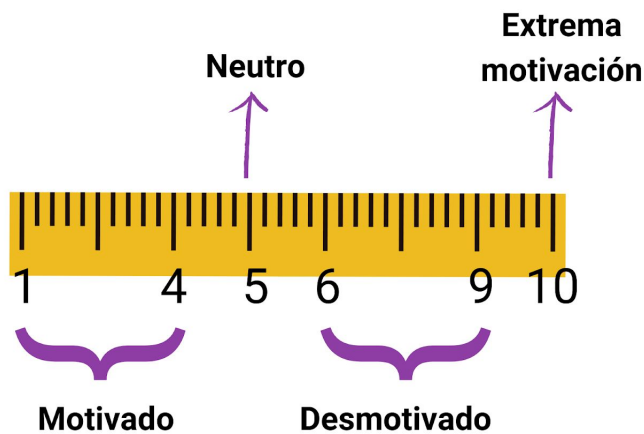
- Entrega de tarjetas y explicación de actividad
- Tiempo para completar la actividad
- Intercambio de tarjetas
- Presentación del compañero o compañera
- Tiempo de reflexión y agradecimiento

Tiempo requerido para la actividad

Depende de la cantidad de participantes, pero se aconseja dedicar toda la hora de clase.

4.3.2. Escala de motivación

Esta actividad consiste en el aprovechamiento del momento de la toma del presentismo para la realización de la Escala de Motivación (Malaisi, 2012). Los y las estudiantes deberán responder, cuando se les nombre, con un número su nivel de motivación. Del 1 a 5 si se encuentran desmotivados; el número 5 es neutro o de poca seguridad; entre el 6 y el 9 motivados para realizar tareas. Reservamos el número 10 para momentos de extrema motivación.



Actividad

- Tomar lista
- Responder con un número de la escala
- Minuto para compartir motivo de elección del número

Tiempo requerido para la actividad

5 minutos

4.3.3. Pausa Reactiva

La actividad presentada en este apartado representa un conjunto de herramientas para “volver a la calma” (Elias, 2014). Buscan reproducir los procesos que sustituyen la ansiedad por la relajación (por ejemplo, ansiedad ante un examen), y programas de entrenamiento para la asertividad y la expresión honesta y directa de las emociones. (Arancibia, 2014).

Se recomienda utilizar esta herramienta cuando los estudiantes:

- Han recibido gran carga teórica
- Han sido o serán evaluados
- Se encuentran dispersos por problemáticas internas de grupo.

Esta técnica consiste en tres pasos, dependiendo de la cantidad de tiempo que se disponga o se desee emplear puede omitirse el tercero. Los ejercicios mostrados a continuación son una selección personal, lo cual representa una invitación a que cada docente elija los que crea más convenientes según su contexto.

Actividad

1) Estiramientos

Con estos ejercicios se busca demostrar que no se requiere de un gran espacio para realizar una pequeña relajación y que incluso puede efectuarse con un objeto tan cotidiano presente en el aula como una silla.

Sin ser conscientes, muchas veces se coloca el cuerpo en una posición tensa, puesto que socialmente están establecidas las formas consideradas correctas de sentarse. Esta herramienta pretende romper con algunas de las estructuras implícitas de comportamiento e introducir un estado de relajación en quienes lo realicen (Miralles 2020)

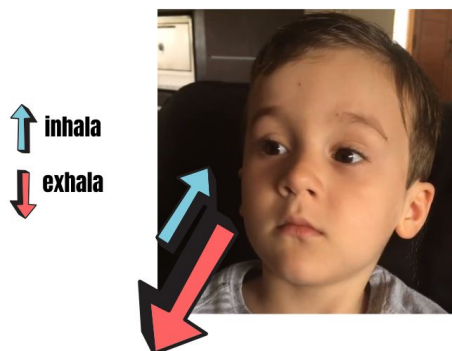
Tiempo recomendado: 3 minutos. Se recomienda alternarlo con ejercicios de respiración consciente.



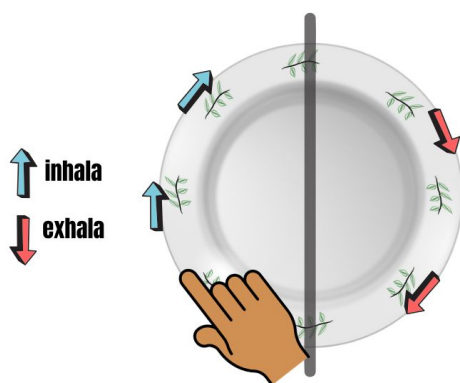
*Nota: Para acceder al tutorial completo: [link en bio.](#)

2) Respiración consciente

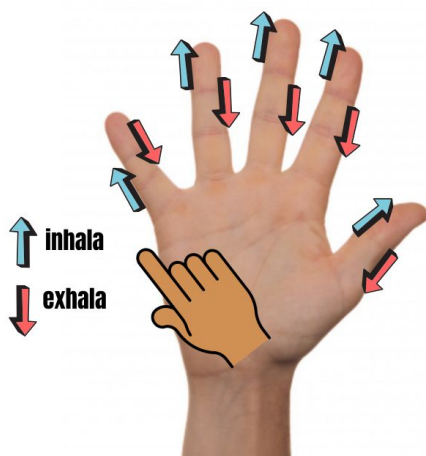
A continuación se presentan tres ejemplos recomendados de respiración consciente. Como en el apartado anterior, buscan la creación de hábitos saludables de relajación. Se recomienda alternar las respiraciones con los estiramientos.



Respiración diafragmática simple.
Inhala en 2 tiempos, exhala en 3 tiempos.
Repeticiones recomendadas: mínimo tres.



Respiración diafragmática circular.
Utilizando un plato, un círculo de papel o un círculo imaginario, se recorre la figura inhalando y exhalando como se muestra en la imagen.
Repeticiones recomendadas: mínimo tres.



Respiración diafragmática sinusoidal.
Utilizando ambas manos, inhalar y exhalar como se muestra en la imagen.
Repeticiones recomendadas: una vez con cada mano.

3) Escucha activa: cuentos (opcional)

Una vez realizados los estiramientos y la respiración consciente, el manejo de cuentos breves, como recurso sugerente de cambios de conducta o cambios emocionales, resulta de suma utilidad.

Al ser un medio tan poderoso, se considera una gran herramienta para el autoconocimiento. Gracias al *desplazamiento* producido, el oyente, en este caso el o la estudiante, se sentirá identificado pero no juzgado. Por lo que por carácter transitivo conduce a la metareflexión.

Cuando se habla de desplazamiento nos referimos a la transferencia de una emoción como miedo, enfado, etc. que es percibida como inaceptable, a otra representación que sea más fáciles de tolerar pero que está ligada mediante una analogía o contexto similar. (Malaisi, 2016)

Se debe seleccionar cuidadosamente el cuento para dirigir lo que sea de interés para trabajar. El ejemplar citado a continuación, podría utilizarse para trabajar los miedos, las creencias limitantes, la atención, etc.

“Según la historia, en la India existe una forma particular de atrapar monos: los cazadores cortan un hueco en un coco suficientemente grande como para que el mono meta la mano, introducen allí una banana y lo cuelgan en un árbol a poca altura. El mono baja, mete la mano y agarra la banana. Sin embargo, el hueco está hecho para que la mano entre y salga sin nada. Si el mono no suelta la banana, queda atrapado, y al parecer muchos monos se resisten a soltar.”
Autor anónimo

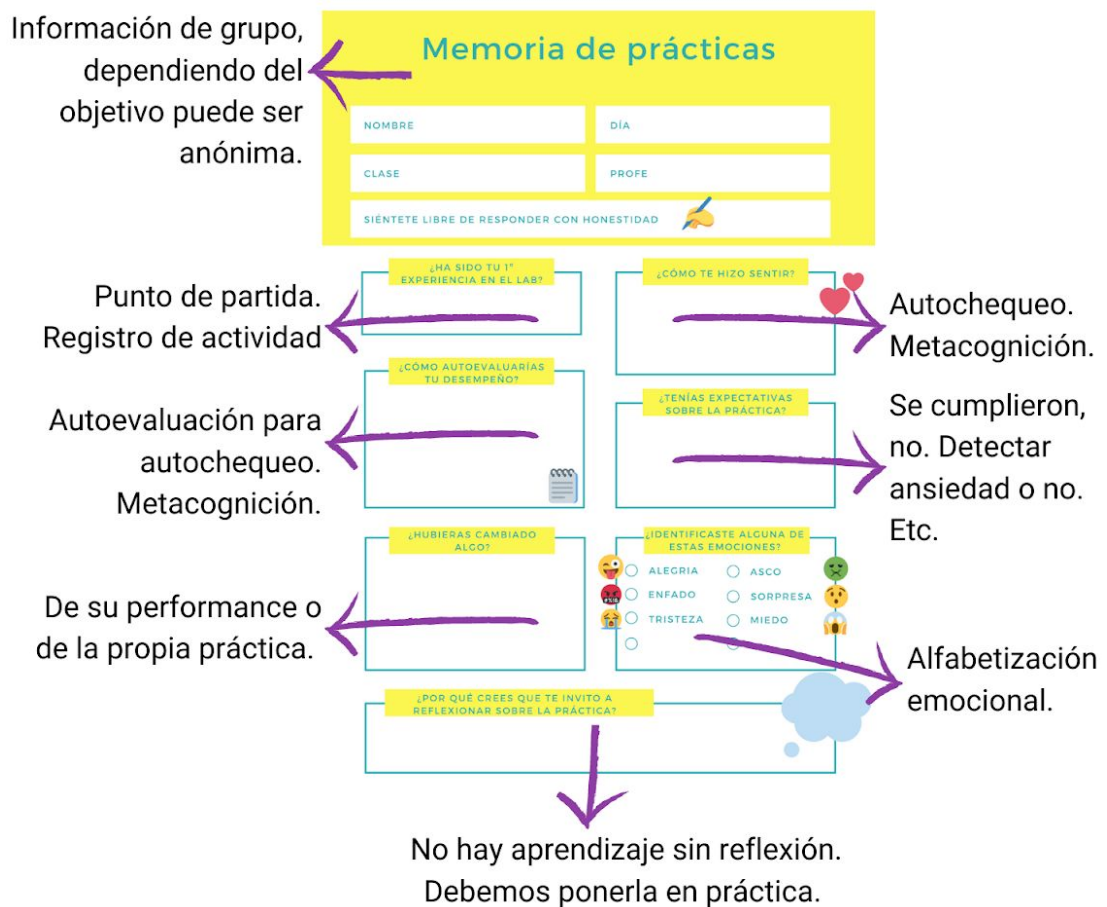
Tiempo requerido para la actividad

5 minutos

4.3.4. Cuestionarios autoevaluativos

A continuación se presenta un modelo de cuestionario utilizado para la autoevaluación de los y las estudiantes. La herramienta que se ha empleado para su diseño y realización es canva, cuya ventaja es poseer código libre para su utilización.

El objetivo de estos cuestionarios es lograr autoconocimiento y autocritica a través de la metacognición.



Actividad

- Completar cuestionarios autoevaluativos al finalizar actividades de manera individual.
- Invitar a compartir la reflexión de manera grupal.

Tiempo requerido para la actividad

15 minutos

Memoria de prácticas

NOMBRE

DÍA

CLASE

PROFE

SIÉNTETE LIBRE DE RESPONDER CON HONESTIDAD



¿HA SIDO TU 1º EXPERIENCIA EN EL LAB?

Empty text box for response.

¿CÓMO TE HIZO SENTIR?

Empty text box for response.



¿CÓMO AUTOEVALUARÍAS TU DESEMPEÑO?

Empty text box for response.



¿TENÍAS EXPECTATIVAS SOBRE LA PRÁCTICA?

Empty text box for response.

¿HUBIERAS CAMBIADO ALGO?

Empty text box for response.

¿IDENTIFICASTE ALGUNA DE ESTAS EMOCIONES?

- | | | | |
|-----------------------|----------|-----------------------|----------|
| <input type="radio"/> | ALEGRIA | <input type="radio"/> | ASCO |
| <input type="radio"/> | ENFADO | <input type="radio"/> | SORPRESA |
| <input type="radio"/> | TRISTEZA | <input type="radio"/> | MIEDO |
| <input type="radio"/> | | <input type="radio"/> | |



¿POR QUÉ CREES QUE TE INVITO A REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA?

Empty text box for response.



4.4. Evaluación

La propuesta de intervención, a fecha de hoy, tiene dos métodos de evaluación: diario de observación y análisis de respuestas cualitativas y cuantitativas. Ambos pretenden aportar oportunidades de mejora continua al método.

Nota: A continuación se proporcionan a título ilustrativo algunos de los resultados generales obtenidos de dichas evaluaciones realizadas en las prácticas del máster.

4.4.1. Diario de observación

Se recomienda realizar un diario de observación que contenga un folio por estudiante. Para así, poder apuntar comportamientos, frases y todo lo que pueda contribuir a evaluar los cambios que se producen en los adolescentes de manera más rigurosa y que no dependa exclusivamente de la memoria del docente.

4.4.2. Respuestas cualitativas y cuantitativas

Dentro de los cuestionarios autoevaluativos que contestan los alumnos, se pueden encontrar respuestas que proveen al docente de *feedback* para obtener la mejora. Se muestran, a continuación, algunos ejemplos de tres grupos de alumnos que han realizado una disección de corazón.

- *¿Hubieras cambiado algo sobre la práctica?*

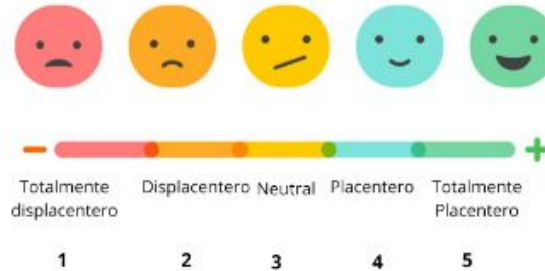
En este caso, la mayoría de las respuestas provistas por los y las estudiantes que realizaron una disección de corazón indicaban que lo único que cambiarían de la práctica es el tiempo para realizarla (ampliando el mismo). Esto podría ser tomado como una oportunidad o disparador para hablar sobre la importancia de vivir cada momento de manera consciente. Percibiendo lo que estamos sintiendo, etc. Asimismo, es interesante para que sepan proporcionar a cada actividad un tiempo preciso.

- *¿Por qué crees que te invitamos a reflexionar sobre la práctica?*

Este tipo de preguntas apunta directamente a la práctica de la metarreflexión. Asimismo es útil para recoger información que pueda ser contabilizada de manera grupal como aquellas que hablan de identificación de emociones.

- *¿Cómo te hizo sentir?*

Para su análisis se utilizó una escala de placer/displacer como se representa en la imagen contigua.

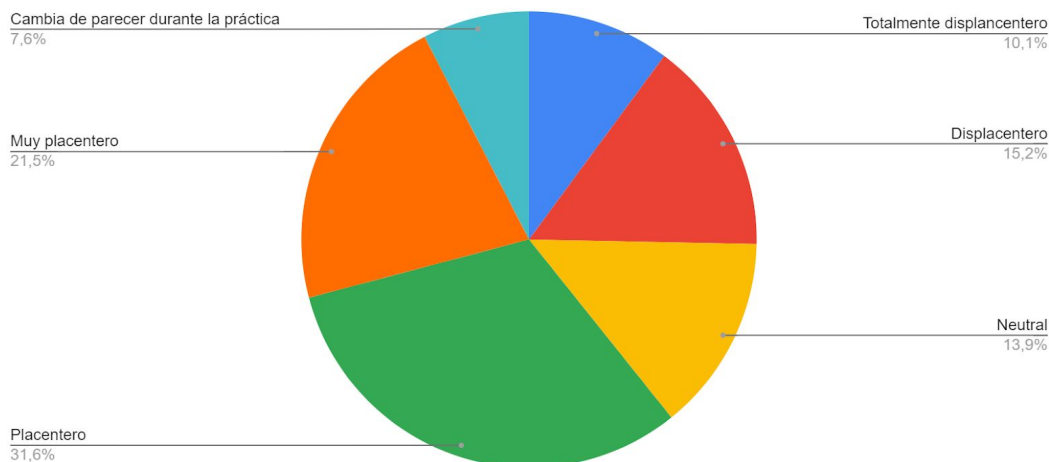


Escala de placer/displacer (Diseño de creación propia)

Dicho análisis provee feedback sobre la evolución del grupo en líneas generales y permiten generar gráficos como el que se enseña a continuación para obtener información en un formato visual que incluso pueda ser comentado en clase. Así como también obtener datos puntuales de cada estudiante para el diario de observación.

Como puede apreciarse en el Gráfico 1, para más del 50% de la clase la experiencia resultó placentera o muy placentera, versus un 25% que la vivencia de manera displacentera a muy displacentera. De los que han tenido una experiencia displacentera, en su mayoría coinciden con aquellos que no pudieron gestionar el asco producto de la descomposición de los corazones. Resulta muy interesante observar el porcentaje de estudiantes que cambió de parecer durante la práctica. Los cuales coinciden en su totalidad con aquellos que tenían muy bajas expectativas sobre la práctica y sobre su propio desempeño.

Gráfico 1- Grado de placer/displacer en práctica disección de corazón (Gráfico de elaboración propia con resultados obtenidos en las prácticas de Máster)



5. Aplicación en prácticas

Las prácticas de Máster estuvieron estrechamente relacionadas con el proyecto de intervención propuesto para en este trabajo y con su filosofía pedagógica. Después de algunas semanas de observación, con autorización de la tutora de prácticas, se diseñaron actividades que respondían a problemas que surgían en el día a día escolar. Centrándose específicamente en dos problemáticas encontradas:

- *Dificultades de los estudiantes para elegir modalidad en ESO/Bachillerato/Universidad.*
- *Miedo a la EvaU y sus posibles resultados, lo que provoca en los estudiantes un estado de inseguridad relativamente constante con resultados como falta de sueño, concentración y ansiedad.*

Siempre las propuestas partieron de la base de ser breves. Con una duración máxima de quince minutos dentro de la hora de clase. Con el objetivo de poder demostrar que no se necesita dedicar toda la hora a la propuesta de intervención sino que se debe aprender a incluirla con naturalidad dentro de la rutina diaria, así las probabilidades de que los estudiantes lo conviertan en un hábito aumentarán.

Otro de los objetivos ha sido lograr que las actividades fueran lo más contextualizadas posibles y que se acoplasen a los temas que se estaban abordando acorde a la planificación anual de cada asignatura. La contextualización ha sido de vital importancia, para combatir la exclusividad del desarrollo de temas referentes a las emociones a las tutorías.

Puede afirmarse, por tanto, que el aprendizaje ha sido bueno debido a que los estudiantes han logrado ser capaces de hacer consciente una de las utilidades del aprendizaje de la gestión de las emociones: el autoconocimiento y los beneficios que éste aporta a nivel personal y académico.

5.1. PROBLEMA 1: Dificultad de los estudiantes a la hora de elegir una especialidad en la ESO/Bachillerato/Universidad.

Ficha de intervención

El abordaje de esta dificultad fue posible mediante la reflexión al finalizar la práctica de “disección de corazón” de tercero de la ESO. Los estudiantes fueron invitados a autoevaluarse y sacar conclusiones sobre su propia práctica y cómo se sintieron antes, durante y después de finalizada la experiencia.

Secuencia didáctica

1) Actividad curricular:

- Disección de corazón. Introducción previa: Recordatorio del manejo de instrumental de laboratorio.
- Pasos de la disección.
- Recolección y limpieza.

2) Disección de corazón de cordero.

Nota: Tres grupos de 3ºESO realizaron la experiencia el mismo día. Con un total de 81 estudiantes.

3) Reflexión post práctica: Autoevaluación

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención se inicia al finalizar la disección para dar comienzo al abordaje del problema de la indecisión a la hora de elegir una especialidad en la ESO/Bachillerato/Universidad debida a la falta de autoconocimiento

- 1) Entrega de cuestionario autoevaluativo
- 2) Tiempo para la reflexión.
- 3) Al terminar, se los invitó a practicar la paciencia y el respeto a los demás compañeros y compañeras que aún no habían terminado. Los estudiantes se tomaron con mucha seriedad la tarea.

- Espacio de reflexión oral sobre lo vivido.

A continuación se presentan algunas de las reflexiones anónimas respondiendo a la pregunta:

¿Por qué crees que te invitamos a reflexionar sobre la práctica?

- *Para saber qué pueden mejorar los docentes (x38)*
- *Creo que a raíz de lo que han comentado sobre nuestro futuro, me puedo dar cuenta si me gustan las ciencias o la medicina y me hace reflexionar*
- *Para tener más conciencia sobre lo que hemos hecho. Para analizar cómo nos hemos sentido a la hora de la disección*
- *Evaluar sentimientos que pueden cambiar en el futuro*
- *Para que podamos poner nuestros sentimientos en papel y compartir nuestras ideas. Para el IB (Bachillerato Internacional) y para aprender*

Nota: Cabe destacar que casi un 47% de los estudiantes consideraron la última pregunta como una herramienta de mejora de las prácticas para el docente y no para ellos mismos. Para este caso se considera necesario reforzar el concepto de autoconocimiento, automotivación y aprendizaje personalizado.

5.2. PROBLEMA 2: Miedo a la EvaU y sus posibles resultados, lo que provoca en los estudiantes un estado de inseguridad relativamente constante con resultados como falta de sueño, concentración y ansiedad.

Ficha de intervención

La propuesta surge tras la demanda de recursos para afrontar la “sintomatología EvaU” por parte de los estudiantes de bachillerato. Los mismos presentaban dificultades para dormir, para concentrarse, algunos estaban angustiados o tristes, otros ansiosos por el futuro. Algo valioso a remarcar es que han sido capaces de pedir ayuda de manera clara.

Secuencia didáctica de la propuesta de intervención

1) Pausas reactivas.

→ Objetivo: brindar un recurso que les sirva para poder traer calma por el principio de contigüidad en cualquier otra situación que lo amerite.

2) Breve teoría contextualizada de la emoción miedo.

Esta sección tenía que responder a la pregunta:

¿Quién puede encontrar motivación para aprender algo que no está estrictamente vinculado con la asignatura que será posteriormente evaluada?

3) Relajación final y cuento del mono

- Se invita a los estudiantes a cerrar los ojos y apoyar su cabeza en el escritorio.
- Instrucciones: Se informa a los estudiantes que oirán una historia. Reforzando la idea de espacio seguro. Es muy importante comunicarles qué sucederá de lo contrario corremos el riesgo de que aparezca la emoción sorpresa pero de forma negativa y pensamientos de inseguridad.

4) Reflexión grupal final

Se pone a disposición de los estudiantes nuevamente un espacio seguro para “Obtener retroalimentación de los participantes respecto a sus reacciones y sensaciones (que ellos compartan lo que sintieron) y responder preguntas, muchas veces para asegurarles que lo que sintieron es normal.” (Arancibia, 2014).

En este momento es cuando aparecen frases como:

- *Yo no sabía que esto era lo que sentía*
- *La próxima quiero que hablemos sobre el insomnio/ataques de pánico/...*

Nota: Por lo general los estudiantes logran activar procesos metacognitivos y poner en práctica la capacidad de reflexión. El objetivo de estos ejercicios es contribuir en el autoconocimiento y la autodeterminación.

6. Conclusión

La metodología planteada busca, a través de preguntas, que los estudiantes adquieran herramientas para conocerse a sí mismos y para tomar decisiones de forma que tengan en cuenta tanto a su razón como a sus emociones. Al introducir el arte de hacer preguntas, en cada actividad propuesta por la guía se invita a los estudiantes a realizar una autoevaluación de sí mismos (Borghino, 2017).

Ser capaces de identificar sus propios estados de ánimo, hará que puedan encontrar los momentos adecuados para hacer determinadas actividades y evitar otras. Asimismo, dentro de los diferentes cuestionarios se realizan chequeos de autoconocimiento y discernimiento, entre lo que académicamente agrada y lo que de momento no tanto. De esta forma, se contribuye a la adquisición de datos que provean solidez y convicción a la hora de decidir una especialidad o carrera.

Desde el primer día de clase se apoya la espontaneidad estudiantil, teniendo en cuenta sus gustos y necesidades, y abriendo un espacio seguro de expresión. La franja de edad escogida (de 12 a 18 años) resulta ideal para la metareflexión y el conocimiento de sí mismos. Se trata de una edad en la que existen conflictos típicos de la etapa adolescente (crisis de identidad) y la reflexión y autoconocimiento resultan de interés en este periodo.

Para permitir el desarrollo de los procesos anteriores de manera sana, la propuesta de intervención busca presentar los objetivos y propósitos en palabras claras. Explicando a los y las estudiantes en cada momento qué se espera con cada actividad. De esta forma, se debilita el secreto que en ocasiones suponen los objetivos educativos que tiene el docente para con sus alumnos. Ello posibilita una mayor relación docente-alumno en el trabajo por un objetivo común conocido y compartido.

Se parte de la base del entrenamiento integral de los estudiantes, situados en el centro de su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole así el desarrollo de autorreconocimiento, autoevaluación, autocrítica etc. manteniendo e impulsando la automotivación y la creatividad.

Se espera que los y las estudiantes que hayan adquirido las herramientas suficientes para conocimiento de sí mismos, no llegarán con tantas dudas al finalizar el bachillerato. Sabrán con más certeza qué carrera elegir, puesto que reconoce sus deseos y posibilidades, sin depender de la aprobación de terceros.

Para finalizar, es importante destacar que el presente trabajo pretende mostrar una metodología que pueda resultar de utilidad para futuras aplicaciones.

7. Futuras líneas de actuación

La propuesta de intervención que se ha diseñado y aplicado, ha resultado interesante, tanto para los alumnos como para mi misma que la he aplicado. No obstante, resulta necesario mejorarla para futuras aplicaciones.

Para verificar la eficacia del método, es necesario que la evaluación del mismo tenga un carácter más formal e incluya distintas fuentes de evaluación: alumnos, profesores, padres. Asimismo, es conveniente que la evaluación sea tanto cualitativa, como cuantitativa. Los resultados de dicha evaluación proporcionarán un *feed-back* más preciso para la mejora de la intervención.

Además sería interesante poder comparar los resultados de los alumnos que han participado en esta propuesta de intervención con otros alumnos, de iguales características, que no lo han hecho. Y ver las diferencias en el autoconocimiento, metacognición, autorregulación e Inteligencia emocional.

Finalmente, sería de gran interés realizar adaptaciones para otros niveles educativos y la aplicación del método en otras materias.

9. Bibliografía

- Aguilar Jurado, M. A., Gil Madrona, P., Ortega Dato, J. F., y Rodríguez Blanco, Ó. F. (2018). Mejora de la condición física y la salud en estudiantes tras un programa de descansos activos. *Revista Española de Salud Pública*, 92.
- Arancibia, V. (2014). *Manual de psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Baquero Barato, J. A., y Rodríguez Moneo, M. (2016). La relación entre el proceso de autorregulación y el proceso de coaching. *Universitas Psychologica*, 15(1), 141-152.
- Borghino, M. (2017). *El arte de hacer preguntas: El método socrático para triunfar en la vida y en los negocios*. Barcelona: Grijalbo.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. Nueva York: Iberia.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: understanding 'response shift' phenomena. *Social science & medicine*, 50(12), 1715-1722.
- CDI Puebla 2015, La ciudad de las ideas. 27 de octubre de 2017. *Antonio Damasio Neurocientífico experto en los procesos de las emociones*. https://www.youtube.com/watch?v=-1ROITH4_5k
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- De Ridder, D. T., & De Wit, J. B. (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, theories, and central issues. *Self-regulation in health behavior*, 1-23.
- Elias, M. J. (2014). *Educación con inteligencia emocional: Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. New Jersey: Editorial DEBOLSILLO.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-hall.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo veintiuno editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (2013). *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Alvarez, M. R., & Asensio, M. E. (2020). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 495-513.
- Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy*. Educación emocional. San Juan, ARG.: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Malaisi, L. (2015). *Ley Educación Emocional*. San Juan, ARG: Fundación Sí. Recuperado de: <http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>
- Malaisi, L. (2016). *Modo creativo. Educación emocional del adulto*. San Juan, ARG.: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Miralles Benito Alfredo. Alfredo Miralles Benito. 7 de julio de 2020. 4.1 La silla. https://www.youtube.com/watch?time_continue=1068&v=W8QgFmPFhQQ&feature=emb_logo
- Montessori, M. (1928). *Ideas generales sobre mi método*. Madrid: Editorial CEPE.
- Rodríguez-Moneo, M.(2020). Aprender en el aula. En J.M. Arribas-Álvarez (Ed.) *Diálogos de educación* (pp.199-220), Madrid: Educación Madrid SM.
- Rodríguez-Moneo, M., Aparicio Frutos, J. J., y Parellada, C. A. (2020). *Formación permanente del profesorado*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. New York: Baywood publishing company inc.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- Trujillo, F., (25 de marzo de 2020). Pedagogías emergentes para el confinamiento: episodio cero. *Educación 3.0*. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/pedagogias-emergentes-para-confinamiento-episodio-cero/>

- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 19. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York: Routledge.