

ENSEÑAR Y APRENDER ES EMOCIONANTE

**La importancia de la emoción en la relación
enseñanza-aprendizaje desde el modelo de
Inteligencia VEC (Vinculación Emocional
Consciente)**

**Proyecto para la Formación Permanente del Profesorado
de Enseñanza Secundaria (2010)**

Especialidad de Geografía e Historia

Por Félix Crespo Castro

D.N.I.: 13.107.619 B

Supervisión: Roberto Aguado (autor del V.E.C.)

SUMARIO

PRESENTACIÓN	2
PRIMERA PARTE: MOTIVACIÓN.	
1.- Profe... ¿Esto hay que estudiarlo?	4
2.- El centro y su contexto.	5
3.- Motivación.	6
SEGUNDA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y CONCEPTOS	
1.- En la actualidad.	7
2.- Haciendo historia.	8
3.- Relación enseñanza-aprendizaje.	10
4.- El cerebro y la emoción.	11
5.- La relación emocional.	12
6.- La relación de autoridad.	13
7.- De los cambios y las transformaciones.	14
TERCERA PARTE: MODELO DE INTELIGENCIA DE VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE (VEC).	
1.- El modelo de enseñanza.	15
2.- El modelo social.	16
3.- La organización.	17
4.- Plan de Acción Tutorial.	18
5.- Protocolo para la convivencia y las relaciones.	20
6.- Otros conflictos, otros protocolos.	21
7.- Códigos e indicadores de conflicto.	21
8.- Comportamientos y conductas.	22
CUARTA PARTE: OTRAS INTERVENCIONES.	
1.- Mediación entre iguales.	23
2.- Implantación del protocolo de mediación.	23
3.- La participación de las familias: ACOGIDA.	25
4.- Conductas desafiantes y disruptivas.	26
5.- Gestión del bullying y ciberbullying.	27
6.- Prevención ante el suicidio de un menor: VIDA.	28
7.- Pérdida personal.	29
CONCLUSIÓN Y SÍNTESIS	30

PRESENTACIÓN

El presente Proyecto para la Formación del Profesorado está motivado por la necesidad del profesorado de intervenir, cada vez más conscientemente en los aspectos emocionales de las personas con las que trabajamos para facilitar unas relaciones más sanas y constructivas para todos dentro y fuera del aula. Cuando alguien se siente bien en su trabajo, también puede hacer que su trabajo le haga sentir bien personalmente. Esto es precisamente necesario cuando nos referimos a nuestros alumnos. Cuando se sienten bien en el aula, en clase, los resultados frecuentemente son óptimos.

Pero, por otra parte, el alumno está cambiando en su forma de ser visto. Cada vez más tratamos sus aspectos personales y circunstancias vitales como vínculo entre profesores y alumnos. Es este vínculo el hilo que nos permite comunicarnos más allá de las materias, de las notas o de los currículos.

Tras varias décadas de experiencia docente, han sido muchas las ocasiones en las que me he reencontrado en la vida, fuera del centro, con algunos de aquellos que algún día fueron mis alumnos. En la admiración y alegría del reencuentro y el mutuo reconocimiento, su expediente académico se relativiza y pasa a segundo plano, llegando a ocurrirnos frecuentemente que no recordamos sus notas, no recordamos si alcanzaban buenos resultados o no, o si aprobaron conmigo o suspendieron. Pero sí recordamos en muchas ocasiones algo de su ser como personas, si nos llevamos bien o si pudimos compartir viajes, museos o actividades en el aula, los consejos y las ayudas recibidas más allá de lo académico, e, incluso, confesiones de las “fechorías y travesuras” intrascendentes en el aula a mis espaldas o con mi complicidad. Y me conforta comprobar que ellos me recuerdan lo bueno que hice o dejé de hacer y cómo influí positivamente en sus vidas sin aludir en ningún momento a los contenidos que impartí o a las notas que obtuvieron, sino a lo que aporté en sus caminos vitales posteriores.

Así pues, la experiencia me ha enseñado que lo importante en el alumno es la persona y la principal asignatura es la vida. Por suerte, nuestra preciosa ocupación como docentes consiste en tratar con personas en periodo de formación y prepararlas para que puedan encarar su futuro por sí mismos como individuos y como parte de la sociedad.

Este proyecto pretende formar para llegar a aplicar en nuestro centro dinámicas que atiendan y tengan en cuenta la parte emocional del alumno como vehículo para favorecer su desarrollo. No sólo como opción, sino también como elección, para mejorar otros resultados (académicos, capacidades, emocionales, relacionales).

Desde hace décadas se ha trabajado en el ámbito escolar instaurando planes, programas y actividades de formación dirigidas al profesorado con el fin de tratar la parte psicológica de los alumnos dando herramientas al profesorado para enfrentarse a las situaciones conflictivas que forman parte de la vida de los centros y que no siempre sabemos o podemos resolver como los relacionados con drogodependencias, violencia, acoso...

Hay distintos modelos educativos enfocados a la resolución de conflictos, a la mejora de la convivencia y, últimamente con más acento, a la educación en inteligencia emocional o gestión de las emociones. He elegido

como modelo el propuesto por Roberto Aguado, psicólogo clínico, profesor, escritor, investigador e innovador en el estudio y conocimiento de la mente y el comportamiento humano. Desde su experiencia como terapeuta clínico, como docente y como investigador aplica sus conocimientos llevándole a desarrollarsu modelo de relaciones interpersonales, tanto como terapeuta (TIR, Terapia de Interacción Recíproca, 1995, 2002 y 2003) como su modelo de aplicación en centros escolares de Inteligencia VEC (Vinculación Emocional Consciente, 2010) siempre priorizando las emociones humanas y su influencia en las decisiones y el comportamiento de las personas. Quiero destacar sus libros “SOS... *Tengo miedo a tener miedo*” de 2010, “*Es emocionante saber emocionarse*” de 2014, “*La emoción decide y la razón justifica*” de 2016 y “*Eres lo que sientes*” de 2019. Este proyecto sintetiza sus conocimientos y aprovecha sus ideas, para hacer una propuesta de formación al profesorado útil y adecuada a la labor del docente y a sus alumnos. Se trata de su modelo de Inteligencia VEC que lleva vigente y aplicándose desde 2010 en distintos centros de España y que puede contrastar sus resultados positivos.

El modelo propuesto de Inteligencia de Vinculación Emocional Consciente (Inteligencia VEC) se basa en aceptar la idea del vínculo existente entre profesores y alumnos, referentes y referidos, en base a las emociones que como personas desarrollamos. La eficacia en la gestión consciente de esas emociones asegura una mejor gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí el título elegido para este proyecto: “Enseñar y aprender es emocionante”

Esta propuesta está dirigida a las personas que formamos parte de la comunidad escolar, especialmente al profesorado del centro, más allá de funciones o departamentos didácticos, como principales referentes de los alumnos. Esta propuesta está ideada para su aplicación de forma general y regular en todo el centro, porque no está circunscrita a una asignatura o un departamento concreto o exclusivo, sino a todas y a todos. Puede ser aplicado de inicio a nivel individual por parte del profesorado que lo desee, en la medida que lo desee o se lo pueda permitir; también a nivel de Departamento Didáctico, en mi caso el Departamento de Geografía e Historia, tomando las ideas de este proyecto como parte de la metodología de sus profesores componentes; también puede ser un modelo interdepartamental aplicado en colaboración de varios departamentos didácticos dirigido a alumnos de un mismo grupo o de un mismo nivel; pero su éxito llegará cuando el total del centro se organice, lo acepte y lo asuma como su propia forma de proceder entre sí y con el resto de la comunidad escolar, especialmente con los alumnos. Y además será importante su aplicación en las dinámicas docentes diarias, así como en las intervenciones que se precisen en los conflictos en el nivel que tengan, como se explica en este proyecto. Y debemos estar formados para ello.

Los beneficios del Plan pueden intuirse a priori y pueden evaluarse tanto cualitativa como cuantitativamente. Es en el desarrollo de las personas, en la resolución de conflictos y en los niveles de convivencia del centro donde se puede evaluar sus resultados. Otros muchos, como el bienestar de alumnos y profesorado y el confort emocional en las relaciones entre referentes y referidos sin duda serán notables medidos como salud ambiental, aunque no siempre cuantificables. Los verdaderos efectos de estas relaciones de “confort

emocional” sólo pueden comprobarse con la integración de las personas en la sociedad. Pero eso no se puede medir desde el centro, sino mucho después.

Este modelo es aplicable a otros centros y en otros ambientes. Las circunstancias serán distintas, las expectativas serán otras, las relaciones serán más o menos variadas, pero la necesidad de establecer relaciones básicas primarias correctas para la buena enseñanza y el correcto aprendizaje seguirán estando basadas en un sano vínculo emocional entre las personas que intervienen.

Este proyecto está estructurado en cuatro partes.

En la primera, planteo el contexto del profesorado del centro al que va dirigido y de la motivación para diseñar este proyecto.

En la segunda, expongo los conceptos en los que me baso para tomar las emociones y su gestión como vínculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la tercera, desarrollo el modelo VEC y cómo llevarlo a la práctica de forma permanente y general con la formación adecuada del profesorado.

En la cuarta, expongo protocolos que completan este modelo para atender situaciones de conflicto más graves y excepcionales que se salen de la rutina pero que es necesario atender adecuadamente desde la vinculación emocional.

PRIMERA PARTE: MOTIVACIÓN

1.- Profe... ¿Esto hay que estudiarlo?

En tantos años de docencia, ¿cuántas veces hemos escuchado eso de “y ¿esto hay que estudiarlo?”? En esas palabras se expresa la idea tradicional de que aprender y estudiar es lo mismo. Pero no sólo eso. También suena a “grito de auxilio” ante la perspectiva de tener que estar haciendo un esfuerzo, muchas veces inútil, durante un tiempo precioso, para contentar al profesor, para contentar a los padres, para competir con otros compañeros, para poder salir el fin de semana... o ¡quién sabe para qué!

Pero lo que no cabe duda es de que esas palabras encierran tantas posibles interpretaciones como emociones suscitan el hecho y el momento en el que el alumno afronta el hecho de estudiar: Hastío, impotencia, frustración, ansiedad, reto, alegría, desconocimiento, inseguridad, tristeza, miedo, curiosidad... Cada alumno es un mundo y cada momento de aprendizaje es distinto y único marcado por una emoción propia y exclusiva ante la materia, ante la tarea, ante el profesor, ante los resultados...

Este proyecto va a reflexionar sobre la importancia de relacionarse con los alumnos y sus emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzando por establecer emociones sanas y adaptadas a cada momento entre el profesor y cada interlocutor en su tarea docente.

Durante el siglo XX el estudio el individuo llegó a identificar emociones que van ligados a comportamientos y acontecimientos vitales. En las últimas décadas, muchos investigadores han estudiado y demostrado la importancia de

las emociones en el desarrollo personal en los distintos ámbitos de la vida del individuo. Es en los últimos años cuando este aspecto se ha acercado más al ámbito escolar y se ha relacionado el estudio de las emociones dentro de los centros educativos con aspectos como la mejora de los resultados académicos o la mejora de la convivencia en los centros y la creación de un entorno saludable para el estudio.

Es en estos momentos, cuando distintas experiencias se están llevando a la práctica en distintos centros educativos de forma innovadora no sólo como una herramienta educativavinculada a distintas áreas del conocimiento, sino también, centrándose en el individuo como ser único y sujeto protagonista, en pleno proceso de crecimiento y desarrollo, e, incluso, como “estancia” previa al proceso de aprendizaje dentro de la cual el escenario de relaciones de referente-referido se establecen de manera provechosa y positiva tanto para impartir enseñanzas y/o conocimientos como para recibirlos en el propio camino del aprendizaje.

Este proyecto no propone ni persigue que profesores y personal del centro actúen o desempeñen funciones de psicólogos, pues para esas cuestiones ya existen los profesionales de psicología mejor formados y con la dedicación adecuada en la resolución de ese tipo de conflictos. No. Ese no es el objetivo. Lo que propone este Proyecto es formar al profesorado para usar las herramientas emocionales adecuadas en la práctica docente adaptadas a las emociones de nuestros interlocutores, que son los alumnos. Si tenemos en cuenta sus emociones nos será más fácil comunicarnos con ellos y para ellos será más fácil adaptarse a nosotros facilitando la resolución de sus conflictos contextuales y mejorando su aprendizaje, su desarrollo y su crecimiento personal. Los resultados académicos pasan a segundo plano, aunque se garantiza que se adaptarán mucho mejor a su esfuerzo y capacidad.

2.- El centro y su contexto

Este Proyecto está pensado para aplicarse en el I.E.S. de Arenas de San Pedro, situado en la localidad de Arenas de San Pedro, al sur de Ávila en Castilla y León. Se trata de un centro en el que se imparten enseñanzas de E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de F.P. Básica, de Grado Medio y Superior.

La relación del centro con la zona en la que se localiza presenta las siguientes características:

- Es una zona rural, al límite sur de la comunidad autónoma.
- La comunicación de las poblaciones de esta zona con su capital y el resto de la provincia es difícil a causa de la orografía montañosa.
- Las poblaciones están en una zona montañosa con difíciles accesos y comunicaciones entre ellas.
- Se trata de municipios, en su mayoría, de entre 500 y 1000 habitantes aproximadamente, (excepto Arenas de San Pedro, que llega a los 7000 habitantes) con población en claro envejecimiento y que sufre un largo proceso de despoblación progresivo, especialmente notorio en la franja de edad de los jóvenes al finalizar sus estudios en nuestro centro. La mayor alternativa que tienen es salir a buscar salidas a su vida fuera de aquí.

- Las poblaciones de la zona central del río Tiétar tienen una situación económica y social con base en el sector primario, con excepción del sector terciario estacional con la llegada de turismo veraneante en la época estival, limitándose a uno o dos meses.
- Cuenta con una red financiera, comercial y sanitaria muy básica y destaca la necesidad de mejorar la red de comunicaciones de telefonía e internet que por la orografía de la zona y por la falta de inversiones, debida a la escasa población en la zona, aún está muy necesitada de acabar con las “zonas oscuras”. Se comprueba notablemente la brecha digital de esta zona respecto a otras zonas y dentro de esta zona entre la misma población.
- Los jóvenes de esta zona a partir de 12 años se trasladan desde las distintas poblaciones al I.E.S. Arenas de San Pedro para recibir la enseñanza secundaria con la consiguiente diferencia de partida a esas edades entre los alumnos que estudian en su localidad y los que diariamente se trasladan desde otras distintas.

Las relaciones del centro con las familias, al ser una zona rural, son bastantes frecuentes y constructivas, casi personales o de vecindad, más fuera que en el mismo centro, aunque hay que tener en cuenta que los desplazamientos de padres y madres desde otras poblaciones a Arenas no siempre son fáciles y esto puede dificultar la participación de las familias en la vida del centro y en el seguimiento de estas respecto a sus hijos estudiantes.

El centro cuenta con más de 500 alumnos entre todas las enseñanzas repartidos en dos sedes distantes entre sí. Cuenta con un claustro de 85 profesores y con suficiente personal administrativo y laboral. Tiene sólo jornada lectiva matinal. Cuenta con transporte escolar en varias rutas. No hay comedor. La dispersión de nuestro alumnado dificulta mucho la realización de actividades extraescolares en horario distinto al matinal.

En el organigrama del centro destacan el Equipo Directivo, el Departamento de Orientación y los distintos Departamentos Didácticos y de Coordinación como los principales órganos de diseño y dinamización de las actividades docentes y educativas. Todo ello supervisado por el Consejo Escolar con la implicación del AMPA en el centro.

3.- Motivación

Este Proyecto parte de distintas experiencias puntuales y no sistemáticas llevadas a cabo durante años en el centro, así como en otras más organizadas y establecidas que después de varios años de aplicación han demostrado su utilidad y buenos resultados a nivel personal y que han ayudado a conseguir un buen ambiente a nivel de centro, como son el Programa de Alumnos Mediadores, Coordinadores de Convivencia, Proyecto de Aula de Convivencia y otros.

Si bien estas experiencias han resultado y siguen resultando positivas, aún siguen siendo necesarias medidas correctoras e, incluso, sancionadoras en casos de comportamientos disruptivos o conflictos que, a menudo, son expresión de otros conflictos personales y externos a la actividad en el centro.

Puesto que el centro debe garantizar la buena convivencia y práctica docente en sus aulas y en todas las instalaciones, este Proyecto propone

facilitar la comunicación docente-alumno, sin necesidad de que surja ningún conflicto previo, e intenta también posibilitar medios para canalizar soluciones en esos casos más notorios y graves que se salen de la norma por su escaso número.

Este proyecto recoge algunas de estas ideas con la intención de adaptarlas a la propia labor docente y extenderlas a otros profesionales, departamentos o a otros proyectos de centro. Sin duda, su aplicación está condicionada por la participación y disponibilidad de cada miembro de la comunidad educativa. Pero de la misma manera que hace unos años se consideraba utópico o de ciencia-ficción el uso del ordenador y la red de internet en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal vez, iniciando el camino, dentro de unos años el alumnado no sea una cuestión de listado y calificaciones, sino un conjunto de seres en crecimiento emocional que además de adquirir conocimientos, desarrollar capacidades y aprender una profesión, también adquieran las estrategias emocionales adecuadas para enfrentarse en todo momento a su propia vida, a sus propias decisiones y se construya, así, una sociedad más sana y de individuos más y mejor integrados.

SEGUNDA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y CONCEPTOS

1.- En la actualidad.

A través de los años, partimos de la experiencia, de los aciertos y de los fracasos, de las ventajas y de las necesidades, hemos ido adaptándonos y acercándonos a las situaciones apropiadas en esa búsqueda incesante e insaciable de obtener con nuestros alumnos siempre buenos resultados o, incluso, mejorarlos. Esa búsqueda de la excelencia es constante.

Si un año los resultados son buenos, al curso siguiente debían serlo igual o mejores. Pero en realidad no siempre es así. La experiencia nos hace mejores profesionales y, por lo tanto, más sabios. Incluso desde los fracasos o desde las expectativas no conseguidas, siempre hacemos valoración para mejorar, sin renunciar a volverlo a conseguir. Incluso, aprendemos nuevas estrategias, nuevas formas de conquistar el interés del alumnado y nuevas herramientas con el devenir de los tiempos. Pero eso no garantiza el éxito y lo sabemos.

El condicionante principal no es el académico, sino el humano. El mismo profesor, aunque con algún año más y con más experiencia. La misma materia e incluso con menos texto y más esquemas e imágenes. Con más horas en el aula de informática y más herramientas digitales. Incluso aplicando formas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, como la gamificación, clase invertida, aprendizaje por proyectos, trabajo colaborativo, aprendizaje por experiencias, enseñanza digitalizada...Y cada vez más contenido en la red y formas de aprender sin tener que estudiar... pero los resultados no son los mismos que el curso pasado. ¿Alguien se creería que tanto profesores como alumnos están perdiendo capacidades? Seguro que no. ¿Es que se deben quitar contenidos para obtener mejores notas? Seguro que no. ¿Es que estamos “desaprendiendo” a ser profesores? Seguro que no. Sencillamente los alumnos son distintos de un año a otro.

Sin duda, las situaciones personales son distintas de un año a otro, como los alumnos ya no son iguales ni los mimos que el año anterior. Pero en un sistema en que las estrategias y los contenidos se pueden adaptar a cada alumno, tampoco eso garantiza los resultados esperados. Nunca ha habido una enseñanza más generalizada y adaptada, centros con más recursos, profesorado mejor preparado y dispuesto a aprender y enseñar, una atención más personalizada, centros con mayor y mejor oferta de actividades, mejor relación con las familias... y, sin embargo, no es suficiente en muchos casos.

Si miramos a los ojos de nuestros alumnos, encontramos expresiones distintas dependiendo de su personalidad, de su mundo interno, del sentimiento puntual en ese día. Pero nunca encontramos lo mismo. Su expresión es una faceta exponencial de sus propias emociones puntuales, concretas y en tiempo real. Pero también ocultan situaciones personales que se nos escapan y que permanecen invisibles a nuestros ojos y a nuestro conocimiento. No hay obligación de conocer, si la persona no quiere, aquello que en cada alumno le hace sentir a favor, en contra o de forma neutra ante un proceso de aprendizaje. Pero sí que podemos detectar la emoción que le predispone en cada situación. Sin duda, la situación personal de cada alumno marca ese condicionante humano al que me refiero párrafos atrás.

Ese condicionante no sólo afecta o se expresa a nivel interno del alumno, de la persona. A menudo marca las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa, afectando a su relación en el aula con los profesores, en el aula y en el patio con sus compañeros, con las instalaciones, espacios y dotaciones del centro, incluso con su propio entorno familiar. Y hoy se está demostrando que, gracias a las redes sociales y a los medios digitales personales, es cada vez mayor la interrelación dentro-fuera o fuera-dentro de las situaciones hasta ahora circunscritas al ámbito estrictamente escolar fuera de este o viceversa. Por lo que una emoción adecuada en el alumno será siempre más adaptativa con el entorno, con el centro, con sus compañeros, con la dinámica lectiva, con su ámbito familiar. Las relaciones están condicionadas por las propias emociones. Una buena emoción siempre facilitará una buena relación.

2.- Haciendo historia

Sabemos que en el ser humano encontramos tanto la capacidad de saber o conocer, así como la de sentir o emocionarse. Ambas forman parte de todos nosotros y nos acompañan cada día más de lo que somos conscientes o nos creemos. Incluso aceptamos como normal una especie de lucha de poder entre el saber y el sentir, entre la razón y la emoción. Y sin duda, la hay. Pero más que una lucha, es una colaboración. De ahí su importancia para nosotros.

Se pueden aceptar dos formas de mirar las cosas que vivimos o que nos ocurren. Una mirada es racional o comprensiva, relacionada con el conocimiento, con los recuerdos o con la previsión de futuro anticipado. La otra mirada es la emocional o límbica. Es aquella que nos hace sentir algo relacionado con el pasado, el presente o el futuro. Pero sólo se siente en el presente. Lo que ocurrió es pasado y lo que ocurrirá es futuro incierto (puede que nunca llegue a ocurrir lo que pensamos o imaginamos). Pero lo que sentimos ante esos hechos sólo lo sentimos en el presente.

A lo largo de la historia se ha dado mucha importancia a la razón y al conocimiento, siendo la Clasicidad y el Renacimiento el mejor paradigma histórico de medida del mundo a través de la razón, el cálculo y la proporción, la observación y la medida. Incluso la aparición y el desarrollo del Racionalismo y la Ilustración aplicaron las mismas fórmulas de visión del mundo por medio de la elaboración mental y racional. No es hasta el siglo XX cuando el desarrollo de estudios científicos de medicina y psicología ponen en escena al individuo como protagonista único y diferente en sí mismo.

Es el desarrollo de los estudios sobre el funcionamiento de la mente humana la que descubre, estudia y ensalza la importancia del sentir, de las emociones, no sólo como un componente más en nuestra anatomía y en nuestro comportamiento, sino como el elemento más definitorio del mismo en muchos casos. ¿O tal vez en todos? Sirva de ejemplo, descubrir que la lógica distinta y disparatada de personajes ficticios e infantiles como El Principito literario de Saint-Exupéry o la popular Mafalda de Quino, entre otros muchos, nos hacen descubrir otra forma de pensar alternativa, pero conectan fácilmente con la forma universal de sentir.

Es en las últimas décadas del siglo XX y lo que llevamos de XXI cuando se acumulan descubrimientos y conclusiones cada vez más abundantes y contrastadas que no sólo nos ayudan a entender la mente humana, sino sobre todo esa parte de las emociones que explican y justifican el comportamiento y que nos hace conocernos y conducirnos a nosotros mismos de una manera más inteligente. Incluso se ha puesto de actualidad en los últimos años la expresión “Inteligencia emocional” ligando la palabra “inteligencia” no sólo al conocimiento o a la razón, sino también a la emoción que anticipa y acompaña nuestros actos tanto como a nuestros pensamientos.

Hay gran cantidad de estudios y de experiencias que han permitido avanzar y desarrollar enormemente el conocimiento sobre las emociones y su importancia. Lo sintetizo destacando aportaciones de algunos de estos estudios que vienen al caso:

- LeDoux (*Cerebro emocional*, 1996) enfrenta el cognitivismo a la emoción.
- Bisquerra en 2003 reconoce y separa lo racional, (más relacionado, según él, con el conocimiento, con el Super-Yo, con el cerebro, con lo masculino, con lo profesional...) de lo emocional (más relacionado con los sentimientos, lo femenino, el corazón, el Ello, la pasión, los instintos,...).
- Otros como Libet (1973), Damásio (1994 y 2003) LeDoux (1996) Bechara y Damásio (2000) y otros muchos, ya hablan de la importancia de las emociones en la toma de decisiones y en el comportamiento, abriendo el debate sobre la intervención de la razón en las mismas.
- Roberto Aguado (2004, 2014, 2015 y 2019) amplía el universo de las emociones identificando algunas no reconocidas, hasta ese momento, como básicas, aceptando su importancia ya que “son útiles para la supervivencia o la adaptación” (*Eres lo que sientes*, 2019) y agrupándolas en emociones agradables, displacenteras, una mixta y otra neutra.

- Roberto Aguado (2019) identifica la emoción como medida de la Inteligencia Emocional (IE) más por lo que sentimos que por lo que pensamos.
- En algunos casos, se identifica inteligencia emocional como expresión de salud física y mental frente a las enfermedades (*TIR, Roberto Aguado, 1995*).
- Distintos autores como Mayer, Salovey y Caruso (2000) hablan de la Inteligencia Emocional relacionadas con la salud y el bienestar, la adaptación escolar y las dinámicas de las organizaciones.
- En la última década, han sido muchas las aportaciones y propuestas dirigidas a la educación emocional en los centros educativos, saliendo de los despachos directivos y de orientación y llegando a las aulas. Hoy estas dinámicas son cada vez más frecuentes
- Es Roberto Aguado quien propone ya en 2010 su modelo de inteligencia VEC (Inteligencia de Vinculación Emocional Consciente) y cuyas experiencias y resultados expone en su última publicación, hasta el momento (*Eres lo que sientes, 2019*) haciendo una propuesta concreta aplicable y dirigida a los centros educativos, basada en experiencias innovadoras en educación tanto dentro como fuera de nuestro país. Es en este modelo en el que se basa este Proyecto de Formación.

3.- Relación enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en una relación personal y profesional en la que una parte, la persona referida, se vincula con otra parte, la persona referente, bajo cuya autoridad se produce el desarrollo del aprendizaje tanto de contenidos como de otros muchos aspectos que le sirven de guía o referencia en su proceso personal y su toma de decisiones.

Los vínculos de referencia para el alumno no son únicos, sino variados. El alumno tiene como referente primario a su familia y sus propias relaciones internas. También establece lazos referenciales secundarios con sus profesores. Además, tiene otros referentes, como los condicionales (instalaciones, horarios, centro), referentes ambientales (los iguales, sus compañeros) y referentes sistémicos (la administración, los planes educativos). Todos ellos son influyentes y se alían para confluir en la situación personal que define a cada alumno y sus relaciones de enseñanza-aprendizaje.

En esta situación, especialmente en las últimas décadas, la figura referencial del profesorado también ha cambiado. De la figura en los años 70 del siglo pasado basada en la autoridad adjudicada e incuestionable del docente, se ha pasado a ser un elemento fundamental, pero no único, en constante evaluación y renovación. De ahí la importancia de los Planes de Formación Permanente del Profesorado o Proyectos de Innovación Educativa, en cuyo marco se puede incluir este Proyecto.

Por esto, el profesorado no sólo es un referente principal en el ámbito docente, sino que su papel es dual al ser tanto un agente observador como observado. Y de esa relación dual entre referente y referido puede establecerse el marco adecuado o no para la posterior consecución de objetivos de ambas partes, enseñar y aprender. Los resultados se verán condicionados por esa relación dual.

La aceptación de esta relación dual requiere ser conscientes de la fortaleza emocional y motivacional del profesorado, requiere de una mayor preparación y del establecimiento de medios y medidas adecuadas para corregir las relaciones referenciales inadecuadas para reconocerlas, conocerlas y modificarlas.

También sabemos por la experiencia, y los datos están ahí, que se toman los resultados académicos como escala objetiva para medir el éxito o el fracaso escolar en ese proceso de aprendizaje, asumiendo desde un principio que esa escala no plasma ni toma en consideración aspectos personales o vivenciales del sujeto a examinar.

A menudo se vinculan los resultados académicos con las capacidades y el esfuerzo personal. Suele también explicitarse con la medida de Cociente Intelectual (CI), adjudicando el éxito académico en muchos casos a un alto CI del alumno. Pero también es cierto que alumnos con CI muy elevado no siempre obtienen buenos resultados, sino que también pueden asegurar el fracaso. Esto pone de manifiesto que hay un factor emocional que puede despertar o bloquear la capacidad intelectual del alumno. Es lo que podemos llamar Cociente Emocional (CE). Por este motivo, debemos añadir una nueva variable a considerar: El estado emocional del alumno y su relación con sus referentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con un CE bajo el alumno se expone al fracaso, mientras que con un CE elevado es más probable llegar al éxito. Usando un ejemplo tecnológico, es como tener un ordenador de última generación apagado. No es útil. Para usarlo debemos encenderlo. Lo que le pone en funcionamiento es un mecanismo emocional.

Aunque parezca que la relación referencial principal está en el aula, cuando llega el alumno al centro ya tiene su propio equipaje emocional, más relacionado con su nivel referencial primario o familiar. Un alumno a los 12 años ya tiene establecidas unas relaciones familiares como un modo de vínculo interno que pueden ser constructivas, constrictivas o destructivas para el alumno. Diversos estudios hablan de modelos de hijos según su vínculo familiar (hijo bisagra, hijo correo, hijo espejo, hijo colega, y muchos más). Por lo tanto, en el aula pueden manifestarse comportamientos positivos o no tan positivos que se correspondan con su modo de vínculo familiar.

No se trata de cuestionarlos ni de intervenir para corregirlos. No es la principal misión del profesor. Pero si no se percibe y tiene en cuenta esta dimensión personal del alumno, muchos de los esfuerzos en la relación enseñanza-aprendizaje se perderán o serán inútiles. Por el contrario, favorecer las buenas relaciones emocionales en el aula no sólo pueden reforzar aquellos vínculos positivos, sino que además pueden corregir o redirigir vínculos menos positivos para acercar al alumno a su éxito personal y a su crecimiento personal ulterior (más allá de su vida en el centro).

4.- El cerebro y la emoción

La neurobiología ha establecido tres áreas básicas en el cerebro que acompañan al individuo durante toda la vida, aunque se desarrollan en episodios distintos con una evolución diferencial y con funciones propias. Se trata de la teoría del "cerebro triúnico" (*Paul McLean*).

Así, se habla en primer lugar del “cerebro del reptil” o “reptiliano”. Es la parte del cerebro instintiva, no reflexiva, que asegura nuestra supervivencia y el funcionamiento de nuestro organismo aun cuando dormimos o no somos conscientes de que lo estamos haciendo. Ocupa un 5% de nuestro cerebro y se encarga de que nuestro organismo funcione sin necesidad de tomar el mando y de ponernos a salvo en situaciones que considere de alarma o peligro. (J.R.A. Alonso, 2017 y Salazar, 2018)

En segundo lugar, está el “cerebro del mamífero” o “límbico” que está vinculado con la aparición de las emociones y los sentimientos. Esta parte del cerebro se desarrolla desde pequeños y es en los primeros años de la vida cuando se fijan los modelos que nos van a acompañar en adelante, en base a lo aprendido y sentido en los sucesos de los primeros estadios de nuestra vida. Aprender emociones adaptadas a cada situación en los primeros años de infancia puede garantizar un crecimiento emocional sano de la persona adulta.

Por último, está el “cerebro humano” o “neocórtex”. Es donde se desarrolla la capacidad de acumular experiencias y aprendizajes conceptuales, donde se guardan recuerdos y vivencias y donde se elaboran razonamientos y argumentaciones. Es el área relacionada con el conocimiento y la generación de pensamientos sistémicos y lógicos. Esta zona del cerebro no está totalmente desarrollada hasta los 21 años, según los investigadores.

En base a estos estudios, hay que tener en cuenta que los alumnos de un instituto o un centro escolar, cuyas edades mayoritariamente se mueven en el rango entre los 12 y 20 años, son personas cuyo desarrollo cerebral y personal aún está en fase de evolución y de conformación. Pero también debemos considerar destacable que a estas edades cualquier argumentación racional, conceptual o lógica que hagamos en ese proceso de enseñanza-aprendizaje estará muy condicionada por la parte del cerebro emocional que aún se impone en la toma de decisiones del alumno mientras se termina de conformar su neocórtex.

5.- La relación emocional

Una vez aceptada la necesidad de establecer una relación emocional entre referente y referido, debemos considerar ambos extremos de esa relación. Porque no se trata de tener en cuenta la relación del referido como objeto observado por el observador, sino también en la que el referente está vinculándose como observador y observado.

El referente debe establecer dos tipos de relaciones de liderazgo en cada situación.

Por una parte, debe liderarse a sí mismo (liderazgo intrapersonal) gestionando las propias emociones para situarse en una emoción adecuada desde la que observar, intervenir o tomar decisiones. Eso requiere de flexibilidad emocional para pasar de una situación a otra, y de una adaptabilidad para encontrar en sí mismo una emoción con la que reconocer al sujeto observado.

Por otra parte, debe liderar la relación con el referido (liderazgo interpersonal) que permita simpatizar (sentir lo que siente el referido) empatizar (sentir yo cuando la otra persona siente lo que siente) y conducir la emoción inadecuada del observado si ello es posible.

Roberto Aguado reconoce 10 emociones básicas. Todas son buenas y necesarias porque nos permiten reconocer y diferenciar situaciones ante las que debemos reaccionar para adaptarnos o para salvar la vida. Pero no todas son igualmente agradables o placenteras. Unas nos hacen sentir bien y otras no. Son las siguientes:

- Agradables: Curiosidad, Alegría, Seguridad, Admiración (C.A.S.A.)
- Displacenteras: Tristeza, Rabia, Asco, Miedo (TRAM)
- Mixta: Culpa.
- Neutra: Sorpresa.

La competencia emocional del referente consiste, pues, en ser capaz de gestionar las propias emociones y en hacerlo como referentes, reaccionando adecuadamente con la emoción oportuna y situándonos en la emoción adecuada (Curiosidad, seguridad, admiración) al relacionarnos con el referido.

Diversos investigadores (Murillo, 2016, Brunner y Elacqua, 2004, Blanco, 2009, Martín, 2000, Aguado, 2019, entre otros) llegan a cuantificar la importancia de las relaciones emocionales en el estudio de un alumno. Aguado (2019) establece que en el porcentaje de influencia en los resultados de un estudiante un 26% se debe al ambiente emocional en el hogar en el que influyen por igual tanto las relaciones internas dentro de la familia como las relaciones entre la familia y miembros del centro (tutores, profesores, orientadores...) El restante 74%, aproximadamente está más ligado a las relaciones emocionales del alumno en el centro. De este porcentaje, el 12% puede relacionarse con la arquitectura, los medios, el confort; un 26% puede estar dirigido a la relación entre profesor y alumno; el restante 62% del estado, el más influyente está relacionado con el ambiente en clase, la comunicación y participación en el aula, con el respeto entre profesores y alumnos, con cómo se siente en clase. Esto demuestra que el estado emocional inadecuado en el aula (emociones TRAM) condiciona o limita un normal desarrollo del aprendizaje del alumno, mientras que las emociones adecuadas (emociones CASA) facilita y fortalece el aprendizaje y el desarrollo personal.

En conclusión, la vinculación emocional consciente nos ayuda en la comunicación entre referente y referido facilitando encontrar estrategias para desarrollar el SER propio y del referido.

6.- La relación de autoridad

Hans-Georg Gadamer define el concepto de autoridad no como algo que se tiene o se posee, sino como algo que ha sido concedido. (*La educación es educarse, 2000*).

a.- El liderazgo intrapersonal

La relación del docente es una relación asimétrica en la que tanto referente como referido ocupan lugares de función y poder distintos. La persona referente debe tener una posición emocional distinta o superior desde la que atraer al referido a ella.

La autoridad se refuerza o se desgasta desde los hechos propios, en base a los propios conocimientos del referente, pero ligados a una visión justa y proporcional del referido.

Se requiere flexibilidad emocional para no verse arrastrado hacia emociones inadecuadas y para gestionarse hacia la emoción adecuada en cada momento.

El aprendizaje se realiza desde la situación de ganar-ganar por ambas partes. Eso refuerza la relación y facilita el avance.

Gran parte del aprendizaje llega por medio del ejemplo. Dar ejemplo o tener una emoción adecuada permite empatizar al referido. Por lo que liderarse a sí mismo es dar ejemplo y abrir la puerta al liderazgo intrapersonal.

El liderazgo intrapersonal facilitará la actitud personal, que unido al talento personal hace posible el éxito. Pero esa actitud sólo es posible en una emoción adecuada.

b.- El liderazgo interpersonal

La autoridad referencial también se basa en el talento para ejercerlo y para desarrollarlo. Si al definirlo usamos la suma (*destreza+conocimiento*), deberemos añadir el signo de multiplicación [*(destreza + conocimiento) x vínculo emocional*] al tener en cuenta el estado emocional del referido. Una buena relación referencial puede desatar éxitos inesperados, (si es positiva, el éxito se multiplica o, si es negativa, se reduce el éxito o casi se asegura el fracaso).

El mensaje transmitido desde la autoridad no llega por lo que se dice, tampoco por lo que se hace. Llega por lo que se siente cuando se dice o cuando se hace.

La decisión humana es más emocional que cognitiva. Saber hacer las cosas no garantiza llegar a hacerlas. Es más importante ser capaz de realizarlas.

El objetivo del referente es liderar al grupo en el que se trabaja y en el que se inscribe el referido. Por ello se debe desarrollar el propósito de trabajo en equipo que permita la creatividad personal. El trabajo en equipo debe tener una coordinación del líder. Se basa en el compromiso de alcanzar un resultado final. Para ello, se facilita la especialización de funciones según las distintas capacidades, incluyendo las aportaciones de cada miembro como logros comunes y facilitando la pertenencia al grupo. La creatividad hará posible la búsqueda de soluciones alternativas al pensamiento formal esperado o previsto de forma racional. Este aspecto es más marcado y destacado en alumnos de entre 10 y 15 años.

7.- De los cambios y las transformaciones.

Estamos en tiempos de cambios y la sociedad evoluciona cada vez más rápidamente. Esto obliga a adaptarse a los tiempos cambiantes y constantes, a una realidad "líquida". Este modelo de relaciones permite y reconoce esos cambios y permite una adecuada adaptación.

La OCDE, hablando de la enseñanza (*La calidad de la enseñanza, 1994*), dice expresamente "... la necesidad de que el profesorado y los centros de enseñanza se adapten a los nuevos desafíos y demandas de la sociedad". Por lo que algunos conceptos han cambiado y deben adaptarse. Y los cambios continuarán.

Para empezar, hay un claro diferencial entre el concepto del “alumno actual” y el “alumno que debería ser”. Por lo que la labor de la enseñanza y la educación debe facilitar ese acercamiento entre ambos conceptos.

También debemos considerar etapa de cambio en nuestro alumnado el paso de la Enseñanza Primaria a la Secundaria, en el momento en que se desencadenan los efectos propios de la adolescencia con sus cambios hormonales, psicológicos, sociales, emocionales.

Distintas legislaciones y normativas consideran principal reconocer al referido como objeto cambiante con su psicología propia. De tal manera, que al alumno *“hay que tratarlo como persona individual con características específicas que obliguen a tener en cuenta sus características psíquicas”* (LOMCE, 2013) Por lo cual, el escenario de relaciones con el referido no se limita al aula, sino a todos los espacios del centro relacionados con la actividad escolar, incluso fuera del mismo recinto del centro. Y esto también cambia la realidad de la docencia.

El perfil del alumnado también es visto de distinta manera. En base a su comportamiento, antes se buscaba “portarse bien”, en su relación con los demás miembros de la comunidad educativa. Pero en la actualidad lo que se busca, y este modelo que propongo es un buen ejemplo de ello, que “se conduzca bien” a sí mismo, busca cuidar su propia conducta lo que facilitará su conducta con los demás.

En su comportamiento podemos observar que, en las alteraciones de conducta o perturbaciones con respecto a las normas establecidas, apenas influyen variables ambientales o personales, sino que son más notables los factores que tienen que ver con su estilo de aprendizaje, falta de conceptos previos y, especialmente, la relación con su propia situación emocional-motivacional-afectiva.

Es por esto, que en su proceso de aprendizaje influye menos su estado cognitivo que su estado emocional. Saber hacer algo para obtener los resultados deseados no es lo mismo que poder hacerlo (relación intrapersonal o ambiental) o que sentirse capacitado para realizarlo. Y en eso hay que considerar su estado emocional con respecto a su relación interpersonal en su aula, con sus compañeros, con sus profesores, con sus familias, con el resto de la comunidad escolar.

TERCERA PARTE: MODELO DE INTELIGENCIA DE VINCULACIÓN EMOCIONAL CONSCIENTE (VEC)

1.- El modelo de enseñanza

La constitución española de 1978, en su artículo 27, se reconoce que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”* Distintas leyes educativas han ido diseñando currículos y metodologías que permitieran al alumno desarrollarse a la vez que se integraran en el mundo que les rodea.

Esto se aplica en cada centro por medio del Proyecto Educativo de Centro (PEC) que se convierte en cuaderno de ruta en el que cada centro expresa sus intenciones y objetivos y en los que se basan todos los actos educativos que se llevan a cabo dentro de él. Estas intenciones se manifiestan dentro de los objetivos generales, la metodología educativa y los objetivos de etapa. En ninguno de ellos figura el valor absoluto y principal de la nota, la calificación o el examen. Por el contrario, todas las valoraciones se centran en el concepto principal del individuo: La Persona.

La Educación y la Enseñanza son conceptos indiscutiblemente unidos que convierten a docentes y familias en aliados como referentes en el proceso de desarrollo personal del referido. El profesor es el gestor del aprendizaje del alumno de manera individual y de manera grupal (gestión grupal). En ningún caso se le menciona como mero transmisor de conocimientos.

Para ello, el profesor debe desplegar estrategias que le permitan dicha gestión del aula. Marqués, en 2002, enumera distintas funciones del profesorado en el aula:

- ✓ *Conocer las características individuales de sus alumnos.*
- ✓ *Diseñar didácticas que integren estas diferencias individuales.*
- ✓ *Diseñar recursos y materiales didácticos.*
- ✓ *Mantener el clima necesario de orden en el aula.*
- ✓ *Despertar curiosidad y admiración por la asignatura.*
- ✓ *Hacer participar a los estudiantes de forma activa.*
- ✓ *Ser ejemplo y portador de valores.*
- ✓ *Fomentar la autoevaluación.*

Dentro de estas estrategias está la capacidad de identificar la mejor situación emocional entre referente y referido para la gestión del aprendizaje. Como ya se ha dicho, no se trata de intervenir en conflictos personales o psicológicos que requieran otro tipo de atención o tratamiento. Para eso hay profesionales que se harán cargo del caso. Pero sí se trata de considerar al referido antes como persona que como alumno e intervenir en caso de que se trate de conflictos en el aula o en el centro.

“...la mayoría de los decentes son unos profesionales llenos de vocación y con un deseo y una posición personal encomiable para ayudar al alumno/a y realizar su trabajo con el orgullo y la dignidad profesional que se requiere”. (Eres lo que sientes, Aguado, 2019). Sin embargo, a menudo, este colectivo choca con la incomprensión de otros sectores (familias, sociedad, administración...) y se siente desalentado. Hasta un 15% de estos profesionales pueden desarrollar indicadores de enfermedad mental, destacando entre ellas el burnout o la depresión.

Es por ello, que una buena gestión emocional pasando de emociones TRAM a emociones CASA en el aula, pueden no sólo mejorar el proceso de aprendizaje del referido sino también el proceso de enseñanza del referente, y no sólo como una cuestión de salud personal, sino también como una cuestión de salud laboral.

2.- El modelo social

El entorno escolar ha ido evolucionando con el tiempo pasando de ser un lugar de transmisión de contenidos a un ámbito en el que el referido pasa su

infancia, adolescencia y primera juventud. En la actualidad, el entorno escolar es y debe ser un baluarte de prevención ante la enfermedad psicosocial. En el objetivo de crear una sociedad más justa y sana, el comportamiento y la integración del individuo es fundamental. Esa integración se produce de manera natural dentro del entorno escolar cuando el individuo se puede desarrollar física y psicológicamente sano.

Los agentes que intervienen son variados en el ámbito escolar, ya que no sólo son los profesores sino todas las personas que forman parte de la comunidad escolar, como alumnos, familias, personal laboral, equipos directivos, administrativos, auxiliares... Todos cumplen su función y todos intervienen voluntaria o involuntariamente interactuando con los individuos o con el entorno.

Una buena salud ambiental dentro de la escuela favorece un buen crecimiento y previene de otros males o peligros para el alumnado. Según Bisquerra (2014) un ambiente emocional sano mejora los rendimientos académicos; ayuda en la prevención el consumo de drogas, sustancias o adicciones; desarrolla habilidades de vida y toma de decisiones; desarrolla habilidades sociales; educa para la salud; orienta en el desarrollo humano; lucha contra la violencia o el acoso (violencia de género, de iguales, de raza...) y lucha contra el absentismo y el abandono escolar.

El objetivo no es desarrollar herramientas teóricas sino habilidades para llegar a soluciones emocionales en momentos de realidad vital de la persona. No se trata de decir o saber lo que hay que hacer, sino de ser capaz de hacerlo. *“No debemos aislar en un momento del temario la enseñanza emocional ni se tiene que hacer en un aula especial; debemos realizarla desde la convivencia, cada tres segundos, momento a momento, desde el ejemplo y, sobre todo, desde la capacidad de mantenernos como referentes en el estado emocional adecuado y útil para ese instante, a pesar de que nuestros alumnos no lo estén”.* (Aguado, 2019)

Es por ello, que la asignatura más importante es la vida. Por lo que nuestra misión es facilitar al referido ese objetivo: saber vivir con uno mismo y con los demás.

3.- La organización

Desde hace años, en muchos centros, aquellos aspectos relacionados con el comportamiento individual y la convivencia ocupan un lugar importante en las estrategias de organización, evaluación y mejora constante. El cambio fundamental en las últimas décadas es que ha dejado de ser algo exclusivamente un asunto disciplinario para tratarse más desde una perspectiva más preventiva y reformadora de la conducta. La disciplina y las sanciones se mantienen necesariamente, pero más en situaciones finales o extremas, y menos frecuentes.

El equipo directivo es el primero en intervenir. Gestiona el centro y actúa de “apagafuegos” diseñando estrategias, facilitando protocolos a la comunidad educativa, apoyando proyectos, relacionándose con la administración e instituciones externas, mediando en conflictos entre alumnos, manteniendo la comunicación con las familias, apoyando el progreso del personal del centro, ...

Lo que está en el centro de esta organización es el núcleo VEC. Este núcleo o modelo debe estar presente en las relaciones y convivencia de cada agente profesional con el alumno, desde cada asignatura, desde cada cargo, desde cada función, desde cada competencia o actividad.

El diseño de planes como el Plan de Convivencia, programas como el Programa de Alumnos mediadores o experiencias como el Aula de Convivencia que se han puesto en práctica en el IES de Arenas de San Pedro, con buenos resultados en la convivencia en el centro, ponen de manifiesto que la labor educativa emocional no sólo es básica para los resultados, sino que es muy importante para el desenvolvimiento del alumno en el centro. Y se asume como natural la necesidad de participar con el alumno en la reconducción emocional del mismo en una relación sana del referido con el grupo, en el aula, en el centro.

4.- Plan de Acción Tutorial

El objetivo de este modelo es que el personal (docente o no docente) pase de ser autoridad a ser referente, para educar a través de la propia gestión emocional, mencionada como liderazgo intrapersonal.

El protocolo de Inteligencia VEC de Orientación para la convivencia y las relaciones debe establecer las competencias de los miembros de la comunidad educativa, debe instaurar los códigos o indicadores de nivel de conflicto en el centro escolar y debe poder determinar la situación real de la convivencia en el centro.

El Plan debe procurar las herramientas necesarias para introducirlas en la práctica docente. La principal herramienta para conseguir ese propósito es dar ejemplo gestionando la propia emoción mientras se transmiten los conocimientos o se gestiona el aula.

También debe ayudar al profesor y resto del personal para mantenerse en las emociones CASA abandonando posibles emociones TRAM. Debe transmitir el aprendizaje emocional a la convivencia en el centro en cualquier momento.

El aprendizaje emocional del referido debe ser evolutivo y progresivo desde los 3 hasta los 21 años. Las emociones no son las mismas en cada momento de crecimiento ni los alumnos son capaces de identificarlas. Se requiere un aprendizaje evolutivo y progresivo que adquirirá a medida que como persona se encuentre en las diversas situaciones emocionales. Por eso, se debe diseñar un itinerario de aprendizaje emocional adaptado a las distintas edades.

Se pueden crear escenarios didácticos y dinámicas en las que los alumnos identifiquen sus emociones mientras el docente gestiona esa dinámica de aprendizaje que dé como resultado el escenario emocional adecuado. Las propuestas tutoriales deben perseguir el objetivo de que los alumnos integren los 11 escalones evolutivos propuestos adecuados a sus respectivas edades. Y esto no debe limitarse a las horas lectivas, sino que deben ampliarse a cualquier situación de convivencia entre referentes y referidos. Pero requiere necesariamente de la planificación y coordinación del profesorado y tutores para su aplicación.

El itinerario se puede concebir como una escalera de maduración en el que el referido va subiendo escalones bien por sí mismo o bien motivado por situaciones en las que experimenta esas emociones. Los escalones que pueden ser adaptados a las distintas edades e individuos se muestran en la siguiente tabla.

<u>ESCALONES</u>	<u>EMOCIONES</u>
1.- Identificar en sí mismo 5 emociones	Miedo, rabia, tristeza, admiración/calma y alegría.
2.- Identificar en otros, 5 emociones.	Miedo, rabia, tristeza, admiración/calma y alegría.
3.- Identificar en sí mismo y en otros, 7 emociones.	Miedo, rabia, tristeza, admiración/calma, alegría, asco y curiosidad.
4.- Asociar comportamientos a estar en una emoción concreta.	Miedo, rabia, tristeza, admiración/calma, alegría, asco, curiosidad y sorpresa.
5.- Relacionar emociones complementarias en 10 emociones	Miedo, rabia, tristeza, admiración/calma, alegría, asco, curiosidad, sorpresa, culpa y seguridad.
6.- Diferenciar afectos dentro de los universos emocionales (intensidad emocional).	
7.- Pertinencia de las emociones.	
8.- Emoción que más nos secuestra.	
9.- Diferenciar plataformas de acción.	
10.- Diferenciar vectores emocionales.	
11.- Pasar de una emoción a otra sin pensar.	

5.- Protocolo para la convivencia y las relaciones

Las premisas de partida son las siguientes:

- ✓ Todos los miembros del claustro y el personal no docente deben ser referentes con liderazgo intrapersonal, gestionando las propias emociones.
- ✓ La capacitación emocional se debe manifestar en las actuaciones y comportamientos reales, y no sólo de manera teórica, reconociéndose las propias emociones CASA o TRAM.
- ✓ Es aplicable a todas las relaciones interpersonales en el centro.

Se pueden establecer tres niveles o grados de intervención en los conflictos dependiendo de la gravedad o levedad del conflicto.

a.- Intervención en primer grado.

Un 19% del total del alumnado suele requerir este tipo de intervención. Se debe concertar una primera entrevista, un cara a cara en el que el referido exprese su resentimiento, el requerimiento al causante y un reconocimiento del conflicto. Si persiste el conflicto se requiere una segunda entrevista con un interlocutor mediador que permita el desahogo y un primer acuerdo de solución entre las partes.

El mediador debe ser árbitro dirigiendo la entrevista y proponiendo alternativas y soluciones a las partes en conflicto. Manteniéndose en CASA el mediador facilitará que las partes abandonen estados TRAM. Si ese paso no se produce, se debe aislar alumno (*tiempo fuera, tiempo muerto, time out*) con ayuda personal hasta que pase a estar en CASA y regresar oportunamente a la entrevista. Si la situación de conflicto persiste, se debe pasar a otro nivel de intervención: profesor – tutor – coordinador.

En torno al 50% de los conflictos en este primer grado revierten la situación de TRAM a CASA gracias a los límites marcados por el referente como autoridad durante la entrevista. No olvidemos que mientras el docente imparte enseñanzas por asignaturas está salvando vidas y previniendo o evitando futuros conflictos. El verdadero aprendizaje es la vida.

b.- Intervención en segundo grado.

Este tipo de intervenciones pueden suponer del 9 al 10% del alumnado en conflicto, que no se ha resuelto en el nivel anterior. De ellos entre el 3 o 4% supera el conflicto en este estadio, pasando entre el 6 al 7% de los casos en conflicto (era el 19% en el inicio) a necesitar una intervención más profesional o compleja.

En este grado, intervienen el tutor o el coordinador en una hora fijada y establece una relación fluida que permita la interrelación de las partes y, si es necesario, la cooperación de las familias. Para ello se ha debido establecer un protocolo en el centro de intervención y entrevistas con las familias. En estos encuentros el referente debe mantener las emociones CASA tanto en las intervenciones con alumnos como en las intervenciones con las familias.

c.- Intervención en tercer grado.

En este nivel se tratan entre el 6 o 7% de los conflictos iniciales. Se suelen producir por la presencia arraigada y asentada de emociones TRAM

que secuestran el ánimo y el comportamiento del referido. En estos casos, se debe buscar la ayuda de un profesional (terapia, salud mental, salud social...). El equipo de orientación puede guiar o acompañar en esa solución con un mejor trato al referido adecuado al conflicto, dentro y fuera del centro, pero no se debe resolver el conflicto en la escuela al tratarse de algo más externo y personal.

Según la OMS, entre un 6 y un 7% de los alumnos entre 3 y 16 años pueden desarrollar algún tipo de conflicto o enfermedad mental. Estas cifras se ajustan a los resultados de este protocolo.

6.- Otros conflictos, otros protocolos.

Además de los conflictos de convivencia o de comportamiento, pueden presentarse otros conflictos como los derivados de trastornos logopédicos. En estos casos, la administración ofrece personal especializado. A menudo los referidos presentan un estado de rigidez emocional desde plataformas TRAM por causa objetiva y reconocible, y siempre condicionada a su evolución y superación.

En estos casos el objetivo es proceder según el cerebro tipo I (control Top-down) en el que la emoción y la razón se integran en la toma de decisiones y el comportamiento permitiendo una mayor flexibilidad emocional, que permite los cambios e invita a la reflexión. Pero otros autores, (LeDoux, 1995, Freeman, 2000, Beninger, 2002, Coan, 2004, Aguado 2005) consideran la posibilidad del proceder según el cerebro tipo II (Bottom-up) en el que la rigidez emocional es muy fuerte, secuestrando las emociones del referido e incapacitando para la reflexión adecuada.

Este tipo de situaciones requieren una organización distinta, adaptada, ordenada y planificada a largo plazo. En esa organización se establecerán espacios adecuados, estrategias de intervención, modos de concretar y reservar tiempos de atención e intervención con profesores, tutores, alumnos, familias... Además de establecer un sistema de seguimiento en cada caso según la necesidad, establecer un sistema de valoraciones y evaluación de resultados haciendo propuestas de mejora según los mismos.

7.- Códigos e indicadores de conflicto

Este modelo pretende crear un canal de comunicación y un código que transmita el estado emocional anterior a la posible intervención o no. Una buena comunicación permite una intervención adecuada, eficaz y oportuna según es puesto en el organigrama del centro. Todos pueden identificar y comunicar, pero no todos deben gestionar e intervenir, en casos, sólo las personas oportunas.

Código 1: Son situaciones en estado CASA sin más alcance. Cualquier persona identifica y gestiona.

Código2: Se trata de situaciones de falta de respeto a las personas e instalaciones o comportamientos contra las normas sin necesidad de medidas disciplinarias. Todos pueden identificar e intervenir en su resolución inmediata.

Código 3: Cualquier persona puede identificar y comunicar, pero sólo intervienen tutores, coordinadores y equipo de orientación al tratarse de conductas en emociones TRAM manifestadas en casos de violencia,

incumplimientos disciplinarios, falta de respeto a personas o material o instalaciones, secuestro emocional o enfermedad mental, física o social, acciones delictivas, relación con sustancias o comportamiento de dependencia (drogas, juego, sexo, internet...) o déficit en las necesidades básicas de las personas.

Código 4: En estos casos sólo intervienen y gestionan el equipo de orientación y/o el equipo directivo. Se trata de casos de enfermedad mental, física o social no identificada o diagnosticada, delitos contra las personas o cosas, violencia mantenida y peligrosa que requiere la separación inmediata de sus compañeros, amenazas, perfiles suicidas o autolesivos, ausencias del centro, absentismo mantenido o frecuente, falta de higiene, violencia de género o sexual, consumo de sustancias incluido el tabaco, traer productos o sustancias tóxicas al centro, traer armas o herramientas para la violencia al centro, violencia, desprecio o falta de respeto a personas diferentes o a símbolos o creencias...

8.- Comportamientos y conductas

Si nos limitamos a observar el comportamiento y las conductas de los alumnos como hechos aislados nos estaremos perdiendo la verdadera dimensión del alcance, causas y posibles consecuencias del mismo. Esto es así porque muchos de los comportamientos y conductas son desencadenantes de conflictos anteriores no visibles a primera vista.

Según Moreno y otros (1998), las conductas desencadenantes pueden ser las siguientes:

- Baja resistencia a la frustración.
- Ansiedad.
- Bajo autocontrol.
- Impulsividad.
- Creencias, pensamientos o racionalizaciones distorsionadas.
- Rigidez emocional.
- Bajo autoconcepto.
- Actitudes disruptivas o negación ante el aprendizaje escolar.

Ante esto, la actitud del profesional docente debería ser la de un gestor del aprendizaje y no sólo de conocimientos, un gestor del clima del aula y de las personas de este, con comunicación bidireccional y no sólo de contenidos unidireccionales, y un gestor intrapersonal que de metodologías personales.

Los beneficios de este modelo de gestión emocional intrapersonal e interpersonal son reconocibles: Mejora el comportamiento y la satisfacción personal, comunicación interpersonal más efectiva, mejora el ambiente en clase, evita el estrés, la ansiedad y el *burn-out*, mejora los resultados académicos y la consecución de objetivos y mejora las conductas disciplinarias.

Pero tampoco hay que olvidar, que las relaciones disruptivas en el aula o los conflictos soterrados desde algunos referidos no reconducidos, minan el estado emocional del referente causando en él estrés emocional, falta de confianza, tensión permanente que, en un estado mantenido de conflicto, influye negativamente en la salud del docente. Y eso se termina pagando.

CUARTA PARTE: OTRAS INTERVENCIONES

1.- Mediación entre iguales

Estas medidas de mediación que se llevan aplicando en distintos centros cada vez más frecuentemente, son adecuadas a conflictos de códigos 1 y 2. Donde hay convivencia, hay conflictos. Es el motor vital del contacto con el “otro” el que puede desencadenar roces y desencuentros pero que no tienen más alcance. El sentido común y el buen estado emocional evitan considerar una amenaza cualquier diferencia y facilita ponerse de acuerdo (estar en la misma cuerda o hacer sonar el mismo acorde). Es la solución en sí misma.

Cuando hay un conflicto se genera un sentimiento. Ese sentimiento puede llevar a aceptar la solución las distintas partes, con la sensación de ganar o a descartarla alguna de ellas, con la sensación de perder. Entonces se requiere la intervención de la mediación para que la solución al conflicto llegue del ganar – ganar, lo cual produce satisfacción en las dos partes, aunque no necesariamente debe ser una satisfacción completa, pero si resolutive.

La mediación por lo tanto debe considerarse un arbitraje y no un tribunal, debe ser neutral y que facilite llegar a un acuerdo a las partes y posibilitar decisiones que lo hagan posible. Un acuerdo siempre es resolutive cuando todas las partes tienen el sentimiento de ganancia.

Para que ese acuerdo se produzca, debe alcanzarse desde emociones CASA, pues las emociones TRAM harían inútil cualquier acuerdo ya que se mantendría vivo el conflicto. En cambio, los acuerdos desde CASA enseñan a conducir hacia las emociones adecuadas, permiten mantener la comunicación, facilitan renovar las relaciones y convivir con el “otro” en un espacio de ganar – ganar.

Cuando se aplica la mediación en los casos de códigos 1 y 2 la mayoría de los conflictos se solucionan. Sin embargo, no aplicar la mediación en esos códigos puede derivar en códigos 3 o 4. Hay que recordar que en los códigos 3 y 4 no hay mediación sino intervención especializada o código disciplinario. Por eso, la generalización de la mediación llegando a situaciones de ganar – ganar hace innecesarias posteriores intervenciones al producirse el cambio emocional automáticamente y alcanzando así un nuevo nivel en su camino hacia la madurez. Incluso el sentimiento de culpa dentro de un conflicto pasa por una etapa displacentera de arrepentimiento, pero después pasa por un momento agradable con la reparación del hecho.

Para conseguir buenos resultados es necesario un buen liderazgo tanto intrapersonal para involucrarse emocionalmente en el conflicto, pero también interpersonal tanto de mediadores, tutores u orientadores.

2.- Implantación del protocolo de mediación

a.- Primera fase: Información psicoeducativa.

Se pueden realizar distintas actividades.

- Información a alumnos en las aulas por parte de los respectivos tutores.
- Establecimiento del día de la mediación a lo largo del curso con actividades para toda la comunidad educativa.

- Resolución e intervención en conflictos con funciones de mediación o arbitraje.
- Creación de un Libro de Actas de resolución de conflictos con las decisiones o acuerdos definitivos tomados.
- Intervenir en conflictos con alumnos a partir de los 7 años, bien si se solicita la mediación o si se requiere llegar a una solución por arbitraje del tutor o de un especialista.

En todo conflicto se deben presentar las partes, se debe facilitar la comunicación y llegar a un acuerdo. Si esto ocurre y es oportuno, se comunica al tutor o especialista. Si no ocurre el acuerdo serán estos los que puedan resolver.

b.- Segunda fase: Elección de tutores especializados y alumnos de mediación.

Los tutores mediadores serán elegidos por la dirección del centro a principio de curso entre profesores con vocación de asumir el protocolo de convivencia, con tres componentes por etapa.

Su función es determinar la resolución de conflicto y sanciones oportunas, si hubiera el caso. También deben vigilar el cumplimiento de los acuerdos de mediación registrados en los libros de actas. Deben formarse para convertirse en referentes de Inteligencia VEC. A su vez, serán los formadores de los alumnos mediadores.

Los alumnos mediadores pueden ser elegidos a propuesta de sus compañeros, por prestarse voluntariamente o a propuesta de los tutores especializados. Deben seguir procesos de formación en el protocolo y deben aprender a comportarse en emociones CASA identificándolas y diferenciándolas de las emociones TRAM.

Debe iniciarse el curso con una entrevista en grupo con los padres de alumnos mediadores en la que se les reconozca y se les de autoridad en su labor mediadora.

Pueden ser renovados anualmente. Actúan en recreos, horas de tutorías y horas extraescolares.

c.- Tercera fase: Formación de tutores especialistas y alumnos mediadores.

Se propondría la formación de los tutores en el marco de Inteligencia VEC dentro del centro. A su vez estos tutores especializados forman a los alumnos mediadores en conceptos referidos a la convivencia:

- El conflicto es connatural a la convivencia.
- Colocarse en adaptación emocional activa.
- Conocer e identificar el estado emocional de las partes en conflicto.
- Prestar más atención a lo que sienten las partes que a lo que dicen.
- Gestión de los participantes hacia emociones CASA.
- Abortar el proceso o “time out” (tiempo fuera o tiempo muerto) cuando en la mediación no se llega a estados CASA.
- Conocer y aplicar los criterios establecidos por Gottman y adaptados por Aguado (*Eres lo que sientes*, 2019) en el protocolo de las entrevistas de mediadores.

d.- Cuarta fase: Elementos a tener en cuenta en la mediación VEC.

Algunas recomendaciones que puedan adaptarse al proceso de mediación pueden ser las siguientes:

- Comenzar y terminar de forma positiva, mostrando lo aprendido y agradeciendo a todas las partes lo conseguido.
- Buscar compromisos que faciliten la comunicación constructiva y una emoción positiva.
- Todo acuerdo supone una ganancia y una pérdida o cesión, pero desde la plataforma CASA el acuerdo supone un ganar – ganar. Todas las partes ganan.
- Establecer un guion acordado para las reuniones de mediación entregado previamente a las distintas partes.
- Al finalizar facilitar y firmar un acuerdo de solución y valorar la posibilidad o necesidad de más reuniones o medidas posteriores.

3.- La participación de las familias: ACOGIDA.

Como se ha dicho, en los conflictos de nivel 3 o 4 se requiere ayuda profesional, pero esta ayuda no se puede llevar a cabo sin el conocimiento, la participación y el apoyo de las familias. Se requiere la unión, la confianza, el respeto y la colaboración entre los referentes, padres y docentes, para que el referido acepte y evolucione en su conflicto. Se puede constatar que, a menudo, la ausencia de esta mutua colaboración justifica el mismo conflicto.

La intervención de las familias se hará por medio de una primera entrevista entre tutores y padres. En esa entrevista se puede comprobar la confianza mutua y observar las posibles disfunciones familiares. En torno al 20% de los alumnos presentan dificultades en el hogar, problemas familiares o conflictos entre ellos.

Se debe establecer un calendario de reuniones entre centro/tutores y familias. En esas reuniones se deben evitar ciertos errores muy comunes como ponerse de parte de las familias o defender a ultranza al alumno. Esas actitudes sitúan a las partes en emociones TRAM y eso puede frustrar el objeto de la reunión.

Para favorecer la comunicación con las familias se debe diseñar un Plan complementario de relación con las familias, dentro del cual se enmarquen este tipo de entrevistas. Ese plan puede favorecer hasta en un 95% el éxito en las entrevistas y establece un marco a seguir en todas las reuniones. Este Plan debe perseguir favorecer la comunicación para expresar soluciones a las posibles situaciones de los alumnos. Los principios básicos de este Plan para las familias son ACOGIDA (*Aguado, 2019*):

Aceptar – Comprender – Ordenar - Ganar-ganar – Implicar – Determinar - Asegurar

Los objetivos de las reuniones son:

- a. Obtener información necesaria en torno a cómo vive la escuela y la escolarización el alumno.
- b. Crear una relación de respeto y confianza mutua reconociendo siempre la autoridad del docente en el ámbito escolar.

- c. Aclarar que se trata de una relación asimétrica ya que los padres son los referentes en el domicilio y los profesores lo son en el centro escolar. Eso ayuda a la aceptación de la autoridad mutuamente y por parte del alumno.
- d. Para consolidarse como autoridad en la entrevista no se debe perder el control en CASA y se debe buscar el desarrollo de valores beneficiosos para el alumno.
- e. Dominar con pericia la gestión de la reunión buscando como primero y principal objetivo la unión como referentes ante los hijos e informar de lo que se está haciendo bien o se hace mal para corregirlo.

La reunión debe tener una duración entre 5 y 30 minutos. Debe desarrollarse en un ambiente favorable, con privacidad, sin testigos ajenos, sin interrupciones. Se debe desarrollar con un guion y un objetivo claro habiendo recabado información previa. Es correcto compartir el estado emocional de cada parte.

Se debe ir dando pasos cuando el escalón anterior esté consolidado. Se pueden seguir los pasos de ACOGIDA:

- Aceptar, (establecer la confianza y el respeto mutuo de autoridad)
- Comprender, (identificar la situación real en la que cada uno se relaciona como autoridad con el alumno)
- Ordenar, (poner orden en los asuntos a tratar)
- Ganar-ganar, (encontrar y acordar soluciones beneficiosas)
- Implicación, (compromiso de implicación de cada parte en la solución acordada)
- Determinación (forma de llevar a cabo lo acordado)
- Y Asegurar (verificar en el tiempo el cumplimiento de lo acordado y sus resultados).

4.- Conductas desafiantes y disruptivas

Se debe considerar la importancia de diseñar un protocolo ante conductas más problemáticas y con mayor riesgo para toda la comunidad educativa ya que pueden provocar daños a otras personas o a sí mismo.

Estas situaciones de conflicto en un 70% están relacionadas con emociones como la rabia o el asco. Suelen necesitar de la intervención puntual o continua de otros programas o instituciones externas al centro como centros de menores, sanitarios, urgencias, centros sociales, fuerzas del orden...

Influyen muy notablemente en el ambiente del aula ya que rompe la dinámica, condiciona la comunicación y confianza de otros alumnos que se sienten incómodos o amenazados, lleva a las familias de sus compañeros del sujeto a presionar al centro para que sus hijos no sufran, y frecuentemente, en estos casos el docente puede vivir situaciones en TRAM perdiendo el control de CASA teniendo que elegir considerar el beneficio del sujeto o el beneficio del resto del grupo.

En estos casos el protocolo debe realizarlo un número limitado de tutores especialistas que conozcan el protocolo ante estos casos y lo han entrenado, para acompañar en todo momento al alumno, con una cierta implicación y vocación de servicio. No son situaciones fáciles.

Los objetivos en estos casos no es curar al alumno en su situación o conflicto. No tenemos herramientas para ello ni el centro escolar es el sitio adecuado para ello. Se debe contener al alumno en momentos de crisis, reducir o amainar su virulencia de ánimo manteniendo en lo posible el control desde plataformas CASA, y buscar y acompañar al alumno hacia especialistas (médicos, psicólogos, asistentes...) que tratarán su conflicto adecuadamente.

Se debe aplicar este protocolo en dos fases.

Una primera fase de entrenamiento del equipo de contención consistente en:

- a. Prevenir y difundir el modo en el que se va a aplicar el protocolo.
- b. Preparar cómo y cuándo se va a actuar.
- c. No cesar ni abandonar hasta conseguir un estado de control y calma.
- d. Cerrar la intervención con un refuerzo positivo.
- e. Repartir funciones entre los profesores encargados.

En una segunda fase interviene el equipo de contención siguiendo unos pasos establecidos y difundidos.

- a. Recibir el aviso del profesor presente al equipo de contención.
- b. Toma la iniciativa el equipo.
- c. Transmitir que no es un grupo de castigo sino de ayuda en ese momento.
- d. Pasar a un estado de calma desde la admiración o la seguridad.
- e. Si se puede, verbalizar el momento y la causa que lo ha desencadenado.
- f. Dejar registro del proceso y resultado acontecido.

5.- Gestión del *Bullying* y *Cyberbullying*

Cada vez son más frecuentes las situaciones generadas voluntaria o involuntariamente en las que alumnos salen dañados por el acoso y la presión de sus iguales, bien de forma personal y directa o bien a través de las redes sociales o con el uso de las nuevas tecnologías. Este tipo de conflictos presentan algunas características que los hacen más dañinos y preocupantes. Se realizan entre iguales, suelen tener espectadores pasivos o activos, se suelen plasmar en amenazas o en actos violentos y se ejercen a menudo sobre personas que se muestran más débiles o indefensos.

En los centros escolares se toman medidas de forma contundente todos los años, pero no siempre es fácil prevenirlos, aunque sí se pueden identificar y atajar desde el primer momento en que se detectan. Las redes sociales muy usadas por todos los alumnos, pertenecientes al ámbito personal y privado del alumno, escapan al control del centro. Solo se puede intervenir cuando ya se ha producido el inicio del acoso o cuando se observa tanto en el centro como fuera de él un cambio de comportamiento característico en el alumno que sufre el acoso que nos puede avisar de que hay un conflicto.

Por esa enorme dificultad y gravedad de este tipo de conflictos, este protocolo se debe acompañar al Plan de Acción Tutorial, al Plan de Mediación y al Plan de Acogida. Desde esas facetas se puede prevenir y evitar que ocurran casos de acoso y violencia en las redes. Se pretende detectar y anticipar los casos de *bullying* del tipo que sea al desencadenarse, pero también prevenir para que no ocurran.

El acoso consiste en hacer sentir el rechazo de aquellos que son iguales poniendo en cuestión la propia identidad, desarrollando el sentimiento de indefensión del agredido, la invulnerabilidad del agresor y la pasividad de los espectadores, todo ello amplificado y publicitado, a menudo, en las redes sociales, que tanto influyen en los adolescentes actuales. En esas situaciones se usa la violencia contra otros más débiles para obtener poder y control ante los demás y con ello ante la propia vida. Es frecuente que los acosadores desarrollen emociones como la rabia y el asco ante el acosado.

Es importante trasladar el valor de la antiviolenencia denunciando la violencia del tipo que sea como obscena (fuera de la escena), fuera de lo aceptable o compartible por todos. En cambio, la actitud ante el diferente, el “débil”, el indefenso, debe ser de cariño y aceptación, nunca de rechazo ni de violencia. No sólo es denunciable la actitud activa de los atacantes, sino que hay que denunciar la violencia pasiva de los que permanecen expectantes y que hacen sentir a la víctima que no puede escapar y que está acorralada. Hay que denunciar la pasividad de quienes deberían defenderle, pero también de los que forman la “cadena anónima” de difusión en las redes sociales.

Por eso, en los casos de acoso hay que acabar con la pasividad y denunciar actitudes de acoso contra alguien, no permitir la violencia como forma de relación y ayudar a la víctima con apoyo y cariño. Es importante dar el paso y “dar la cara por el compañero”. Eso podrá restañar la herida en la propia autoestima del acosado, revertiendo el acto y sus consecuencias emocionales.

No hay que estar ajenos al “*bullying* inverso”. Se trata de una minoría de casos en los que alguien simula sufrir acoso como forma de manipulación y violencia contra alguien. Hay que observar bien las situaciones para poder discriminar este tipo de casos.

Este protocolo de Inteligencia VEC permite convivir con los alumnos para detectar cambios hacia TRAM en su comportamiento, lo que nos ayudará a detectar o nos avisará de casos de violencia escondida o soterrada. Eso nos ayudará a intervenir y solucionar antes este modo de conflictos.

6.- Prevención ante el suicidio del menor: VIDA.

Las situaciones en las que un alumno desea quitarse la vida son muy escasas estadísticamente o no se conocen suficientemente. Son situaciones extremas que se producen después de unas cuantas señales de aviso, aunque éstas no sean determinantes por sí. “*Sólo se encuentra lo que se busca y sólo se busca lo que se conoce*” (Aguado, 2019)

El protocolo VIDA (Vinculación contra la Indefensión, Desesperanza y Agotamiento vital) debe ayudar a reconocer los factores de riesgo y señales de aviso: relación cercana al suicidio de una familiar o amigo; ser víctima de sufrimiento por violencia, abuso, humillación; consumo de sustancias; sufrimiento de pérdida (abandono, separación, fallecimiento de personas que han sido apoyos vitales...); valorar más el SER en lo que se consigue que en lo que se es, siendo la no consecución de algo un fracaso o pérdida irreparable (no conseguir el trabajo deseado, no obtener las notas deseadas).

Hay señales que se expresan en momentos de tristeza o de euforia como “nadie me entiende” o “esto no tiene sentido”. En estos casos hay que atender a la emoción desde la que se dice, ya que si lo expresa con rabia,

asco, tristeza o culpa, puede estar dando salida a las emociones negativas que lo empujan y así salvarle la vida. En cambio, si se dice la calma asumida es una expresión de un pensamiento asumido de tipo suicida.

A menudo, es resultado de un comportamiento anterior:

- El sujeto muestra una relación intelectual con la muerte, hablando, pensando, escribiendo, dibujando sobre ella.
- Deja o abandona actividades que le atraían o le gustan por estar sólo sin sustituir esas actividades por otras que le atraigan.
- Reparte o regala pertenencias personas que tenían un gran valor para él buscando que alguien cuide su simbolismo después de él.
- Compra o adquiere utensilios peligrosos (armas, cuerdas, drogas) o se acerca con frecuencia a lugares peligrosos (pasos elevados, canales, puentes).
- Se muestra descuidado, abandonando su imagen, su olor personal, su aspecto habitual hacia otro más extraño.

La forma de actuar en estos casos no resulta fácil. No quieren sermones ni teorías. Tampoco quieren que nadie les juzgue, sino que se les acepte y comprenda. Se debe permanecer siempre a su lado, sin interrogar ni buscar respuestas. No dejarle nunca sólo y pasar a considerarlo un caso de Código 4. Hay que dedicarle tiempo e incluso silencio a su lado. La compañía constante le puede salvar la vida. Hay que esperar hasta que el sujeto salga de su aislamiento y su soledad y se encuentre con nosotros y reconozca nuestra compañía, que no está sólo.

El protocolo contra el suicidio (CECEA en castellano) consiste en Conectarse – Escuchar – Comprender – Expresar preocupación – Ayuda profesional. Debemos saber que no hay soluciones definitivas para problemas puntuales. Por eso, la ayudará reconocer una autoridad que respete y siga, una persona de confianza y ayuda profesional, durante al menos año y medio, de médicos, terapeutas, asistentes... que actúe y le atraiga como una “estrella de Oriente”.

7.- Pérdida personal: Duelo

Es frecuente e inesperada la pérdida de alguien cercano. Esa es una de las características que acompañan a la situación de pérdida y la necesidad de duelo. Son situaciones de Código 4 en la que deben intervenir los especialistas. Toda pérdida genera un vacío vital y es necesario asumirlo para que ese vacío no arrastre el devenir posterior del alumno. En esencia, se trata de la necesaria aceptación de la pérdida y la adaptación posterior reconociendo a los que permanecen.

Desde la primera noticia de la pérdida se debe intervenir siguiendo el protocolo establecido hasta la reorganización de las personas que le acompañan y están presentes en su vida. Según la teoría de Worden se deben proponer varias tareas:

- Asumir la realidad de la pérdida
- Dolerse y liberar emociones
- Adaptarse y acostumbrarse a vivir sin la presencia perdida.
- Resituarse emocionalmente al fallecido o ausente en su interior y volver a vivir.

El orden de intervención en el centro será el siguiente:

Primero con los profesores para asumir la pérdida y unificar mensajes a los alumnos posibilitando escribir, leer o comunicar las emociones.

Con los alumnos se debe intervenir transmitiendo información veraz y cierta, acompañándoles sin evitar la verdad, pero sin buscar más que lo necesario salvaguardando lo privado e íntimo o innecesario. Se debe facilitar la expresión y liberación de emociones de los alumnos como algo normal, tanto de manera individual como en grupo, hablando, escribiendo, leyendo, dibujando, o comunicando sus emociones. Por último, se debe reubicar la ausencia haciendo sentir que la vida merece la pena ser vivida.

Los padres y familias pueden compartir, en la medida de lo posible, la información con los alumnos. Es un buen canal para expresar y compartir las emociones, resituando al fallecido en su interior para continuar la vida normal.

CONCLUSIÓN Y SÍNTESIS

Comenzaba este Proyecto con la pregunta “Profe... ¿Esto hay que estudiarlo?”. La posible respuesta no se refiere al contenido de la pregunta del alumno ni a la necesidad de saber si entrará como pregunta, o no, en el previsible examen. La respuesta hay que buscarla en la emoción con la que la persona referida nos la está haciendo. Y esa es en esencia la labor del docente en su aula y en su día a día. Es esta idea la que quiero que sintetice todo lo expuesto en las páginas anteriores de este Proyecto. Por eso, esta pregunta no tiene sólo una respuesta, sino tantas como emociones nos transmitan nuestros alumnos. La respuesta que demos será resultado de nuestra propia emoción.

Pero como docente, no quiero acabar mis argumentos sin expresar la preocupación creciente, la mía entre ellas, por el malestar causado por las frecuentes tensiones en muchos centros entre docentes y sus alumnos. Por eso, también quiero dejar constancia de que este Proyecto aplicado en los centros, comenzando por el que yo comparto cada día, no sólo va a mejorar el bienestar del alumno y sus resultados. Creo que eso es tan importante como el bienestar y confort del personal del centro, especialmente el docente, quien podrá trabajar y desarrollarse en un ambiente laboral mucho más sano. Y la salud de todos, también la salud laboral, comienza por una adecuada salud emocional de todos. En este caso, no me refiero a la actual pandemia.

Este Proyecto pretende formar para hacer **“Consciente ese Vínculo Emocional”** que nos une a todos. Si hacemos que sea sano, todos nos sentiremos mucho mejor.