



Universidad
Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La inteligencia Emocional
Propuesta de intervención en el alumnado con
Necesidades Educativas Especiales

Emotional intelligence
Proposal on learners with Special Educational Needs

Autora

María Martínez Langarita

Directora

Natalia Larraz Rábanos

Facultad: Educación

Año: 2020/2021

Resumen

El presente trabajo presenta una propuesta de intervención basada en el concepto de inteligencia emocional y el papel que juegan las emociones en el aprendizaje, justificando la necesidad de trabajar la razón y la emoción para conseguir un alumnado capaz de gestionar sus emociones y haciendo hincapié en la población con Necesidades Educativas Especiales. La propuesta de intervención profesional ha tenido el objetivo de fomentar la educación emocional del alumnado y en la adquisición de habilidades para reconocer, canalizar y compartir las emociones. Se ha llevado a cabo siguiendo la metodología de investigación-acción, con 5 estudiantes del Centro de Educación Especial La Purísima de Zaragoza con distintos grados de apoyo educativo y niveles de desarrollo, de edades comprendidas entre 5 y 7 años. Una vez analizados los resultados de la evaluación inicial, final y de proceso llevada a cabo con el alumnado y la tutora del curso, los resultados de la implementación muestran que la mayor parte del alumnado ha sido capaz de alcanzar los objetivos propuestos por lo que se puede concluir que la propuesta de intervención ha sido adecuada para fomentar la inteligencia emocional.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, necesidades educativas especiales, competencias emocionales

Abstract

The current dissertation shows an intervention proposal about the concept of emotional intelligence, as well as the role that emotions play not only on the learning process but also on the individual development, justifying the need of working at the same time the reason and the emotion in order to get students capable of regulating their emotions and focusing on the population with special educational needs. The aim of the professional intervention proposal was to promote emotional education achieving several objectives based on the acquisition of abilities to recognize, channel and share emotions. It has been conducted following the action-research methodology, with 5 students between 5 and 7 years old from “Centro de Educación Especial La Purísima de Zaragoza” with different kinds of support and developmental levels. Once we had the analysis of the results of the different moments of evaluation in which both the learners and the teacher took part, it can be noticed that the vast majority of the students reached the objectives.

Consequently, it can be said that the proposal was successful in promoting emotional intelligence.

Key words: Emotion, emotional intelligence, emotional education, special educational needs, competences, abilities, development.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Marco teórico.....	3
1. La inteligencia emocional: Desarrollo y evolución del concepto.....	3
2. La educación emocional	6
2.1 ¿Qué es la educación emocional?	6
2.2 La importancia de la educación emocional y la adquisición de competencias emocionales	8
3. Las emociones y el proceso emocional	10
3.1 Etimología, distintos términos, funciones, base neurológica.....	10
3.2 Tipos de emociones.....	12
3.2.1 Emociones básicas.....	12
3.2.2 Emociones secundarias.....	14
3.2.3 Emociones en segundo plano	15
3.2.4 Emociones instrumentales	15
3.3 Procesamiento emocional y regulación y control emocional.....	16
4. Modelos de desarrollo emocional.....	17
5. Buenas prácticas de la inteligencia emocional en Educación Primaria.....	22
6. Educación emocional con alumnado con NEE.....	26
6.1 Educación especial e inclusión	26
6.2 La educación emocional en la educación especial	28
6.3 Estudios y propuestas realizadas.....	29
7. Propuesta de intervención.....	31
8. Resultados.....	50
9. Discusión y conclusión	57
10. Referencias bibliográficas	59
Anexos.....	61

INTRODUCCIÓN

Los primeros sistemas educativos en Europa, creados a mediados del siglo XIX, se caracterizaban por poseer una visión positivista del mundo en la que cobraba un gran valor la razón relacionada con el progreso y rendimiento académico. Durante más de 150 años el sistema educativo se ha ido construyendo dejando el cuerpo y las emociones al margen, pero dominando la razón como único elemento a desarrollar en el alumnado. Sin embargo, desde la aparición del término de Inteligencia Emocional (IE), encontramos a día de hoy multitud de teorías e investigaciones que reconocen la importancia de las emociones en el aprendizaje (Pinos, 2019); por lo que podemos decir que nos encontramos ante una revolución emocional; que tiene la finalidad de fomentar las competencias emocionales del alumnado a partir de las medidas educativas propuestas a nivel de centro y a nivel de aula.

Las emociones juegan un papel muy importante en nuestras vidas, ya que nos ayudan a alcanzar los objetivos que nos propongamos, pero también pueden jugaros malas pasadas si no sabemos gestionarlas adecuadamente. De ahí, la importancia del aprendizaje emocional para alcanzar la inteligencia emocional, acuñada por Salovey y Mayer, popularizada por Goleman e interpretada dentro de un modelo teórico del funcionamiento intelectual, por parte de Gardner, y que cada vez ocupa un puesto de gran prestigio en el campo de la neurociencia. En este sentido, la IE se entiende como un conjunto de destrezas orientadas a lograr una correcta percepción y expresión de las emociones, una adecuada gestión emocional y el uso de las emociones para alcanzar las propias metas. Se puede definir la emoción como una respuesta efectiva que puede surgir de un estímulo interno o externo y que provoca una respuesta a nivel cognitivo, fisiológico y conductual.

Además de todos estos aspectos, el Informe Delors (Unesco, 1999), propone cuatro pilares sobre los cuales debe establecerse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser uno mismo. Este último es más sencillo si se desarrollan desde los centros educativos las competencias propias de la inteligencia emocional (Ibarrola, 2013) El alumnado busca vivir experiencias emocionantes, por tanto, una de las principales metas de la educación es implicar emocionalmente al alumnado en el camino de enseñar-aprender, y en este proceso cobra

importancia el clima del aula, para lograr un aprendizaje donde mente y corazón, bienestar y esfuerzo puedan ir de la mano.

A lo largo de mi Trabajo de Fin de Grado, realizado con la modalidad de estudio empírico, se van a ir exponiendo los diferentes aspectos que vinculan las emociones al aprendizaje, al pensamiento, al comportamiento, a los docentes, al clima del aula y a las finalidades de la educación: dando importancia en todo momento a la conciencia emocional y a la empatía.

Por tanto, el **objetivo principal** de este TFG es sentar las bases teórico-prácticas de una nueva visión de aprendizaje basada en la inteligencia emocional en el alumnado con necesidades educativas especiales mediante una propuesta de intervención educativa basada en la investigación-acción.

Objetivos específicos:

- Constatar el nivel de reconocimiento emocional que tiene el alumnado con NEE.
- Determinar la capacidad de gestión emocional del alumnado con NEE.
- Fomentar las habilidades de reconocimiento, gestión, y de compartir las emociones en el alumnado con NEE.

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: DESARROLLO Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

Tal y como afirman Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2015) hay que remontarse al siglo XIX para hacer referencia al origen de este concepto. La inteligencia emocional es un concepto psicológico reciente, pues apareció por primera vez en la década de los 90 y se encuentra en evolución hasta la actualidad.

En concreto, es importante hacer referencia a Charles Darwin, y a su trabajo publicado en 1872 con el título *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. En este libro Darwin defiende que nuestras emociones son producto de la evolución y que han sido una parte muy importante para la supervivencia individual.

Prestando atención al siglo XX, podemos hacer referencia a Thorndike (1920), que en 1920 publicó un artículo denominado “*La inteligencia y sus usos*” en el que incluyó aspectos no cognitivos en la descripción tradicional de la inteligencia. En especial, habla de la inteligencia social, la cual la define como “La capacidad de comprender y manejar a los hombres y a las mujeres, los niños y las niñas, para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p. 8).

Fue Wechsler (1940) quien recogió esa inquietud y pasó a hablar del cociente intelectual haciendo referencia a los factores conativos, entendidos como elementos que facilitan el comienzo de una acción y que favorecen o inhiben la propia conducta inteligente. Por todo ello, propuso que esta dimensión conativa fuera parte de su famoso test de inteligencia (Wechsler Adult Intelligence Scale-WAIS, 1995).

La primera vez que aparece la inteligencia unida a la emoción en un único concepto surge de la mano de Leuner en 1966. Este autor procedente de Alemania, hace referencia al término de IE para tratar de explicar el por qué muchas mujeres rechazaban un rol social (Bisquerra, 2003).

En 1983, Gardner definió el conocido término de *inteligencias múltiples*. Según este autor “Inteligencia es la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (p. 10). Con su planteamiento, fue uno de los primeros autores en proponer un modelo multifactorial de la inteligencia en la que además de las inteligencias clásicas como la

inteligencia verbal, la inteligencia espacial, la lógico-matemática, otras como la capacidad kinestésica o el talento musical y, por último, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Estas dos últimas son las que más importancia cobraron de cara a desarrollar el concepto de inteligencia emocional, ya que incluyen aspectos socioemocionales y se describen del siguiente modo:

- **Inteligencia intrapersonal:** hace referencia a la comprensión de nuestras propias emociones, la capacidad para formar un modelo real de uno mismo y ser capaz de emplear ese modelo para alcanzar el éxito en la vida.
- **Inteligencia interpersonal:** hace referencia a la capacidad de comprender y empatizar con las personas, conocer sus motivaciones y saber cómo funcionan, además de trabajar con ellas para alcanzar las metas.

En 1986, se retoma el concepto de IE de la mano de Wayne Leon Payne, quien escribió una tesis para su doctorado que incluía el concepto de “Inteligencia Emocional” en el título de la misma.

Mientras, Bar-On (1985), emplea la expresión *Emotional Quotient (EQ)* con la que hace referencia a las habilidades emocionales, personales y sociales que permiten que el ser humano pueda enfrentarse a la realidad y alcanzar sus metas. Su obra no se difundió hasta 1997, cuando publicó una forma de medir este concepto, *The Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997)*.

En 1988, Sternberg desarrolla su *Teoría Triárquica de la Inteligencia*, haciendo hincapié en que los procesos cognitivos que permiten al sujeto dar una solución a los problemas son más importantes que las respuestas buenas de un test de inteligencia. Ante ello, elabora una teoría y hace referencia a tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica.

1. **La inteligencia analítica:** habilidad para resolver problemas empleando las aptitudes académicas para completar los test convencionales.
2. **La inteligencia creativa:** habilidad que se emplea para modificar el entorno o para elegir nuevos contextos que respondan a las metas del sujeto.

- 3. La inteligencia práctica:** habilidad que resulta de la experiencia adquirida y que permite al individuo aprender de los distintos contextos para resolver problemas. Esta última es la que el propio autor relaciona con la inteligencia emocional y es resultante de la experiencia del sujeto.

El propio autor afirma que una persona inteligente es aquella que logra una coordinación y estabilidad entre las tres dimensiones; siendo capaz de aplicar la inteligencia a las diferentes situaciones de su vida cotidiana para solucionar problemas.

A pesar de ello, la primera formulación teórica del concepto de IE aparece en dos artículos publicados en 1990 por Peter Salovey y Mayer, basándose en las visiones de Gardner y de Sternberg, en los que uno de ellos tenía el título de *Emotional Intelligence*. Estos autores trataron de explicar que al paradigma cognitivo tradicional le faltaba una dimensión y mostraron que las emociones juegan un rol fundamental en la inteligencia.

Según Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional consiste en: “La habilidad para manejar los sentimientos y emociones, tanto propios como los de los demás, saber discriminar entre ellos y utilizar la información que nos aportan para dirigir nuestros propios pensamientos y acciones” (p. 184).

En 1995, Goleman convierte el término de IE en un concepto popular a través de la publicación de su libro *Emotional Intelligence*. Basándose en la definición dada por Salovey y Mayer, Goleman (p. 184) define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de gestionar bien las emociones de uno mismo y las de los demás”. En su libro afirmaba que la IE es el mejor predictor del éxito en el futuro profesional, y que todas las competencias emocionales se podían adquirir a través de la práctica de educación emocional.

Tal y como se ha demostrado en los estudios la IE produce mejoras o beneficios en el ámbito profesional, en el bienestar subjetivo (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) tal y como se verá en el apartado 2 de este TFG.

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

2.1 ¿Qué es la educación emocional?

“Solo grabamos aquello que nos emociona, si no nos emociona, para nuestro cerebro no existe” (Aguado, 2015, p.65)

Tradicionalmente, la educación se centraba en los aspectos cognitivos y en la regulación conductual, dejando de lado la dimensión emocional del ser humano. La emoción no era uno de los objetivos de la educación, en ninguno de los modelos que predominaban anteriormente: el modelo tradicional, el modelo conductista y el modelo cognitivo. El primero de ellos priorizaba la disciplina y el desarrollo de habilidades sociales. El modelo tradicional se centraba en que el alumnado aprendiera hábitos y destrezas, y por último el modelo cognitivo daba importancia a la estimulación de las capacidades de razonamiento.

Como decía Goleman (1995):

Si dejamos las lecciones emocionales a su suerte, corremos el riesgo de perder la oportunidad ofrecida por la lenta maduración del cerebro para ayudar a niños y niñas a cultivar un sano repertorio emocional. La competencia emocional va de la mano de la educación del carácter, del desarrollo moral y de la educación para la ciudadanía (p. 190).

Aquí, se puede preguntar uno: ¿Por qué en los estudios de los futuros docentes no aparecen asignaturas como Educación Emocional o Neurodidáctica? No se puede exigir al profesorado saber resolver todo tipo de problemas conductuales, cuyos orígenes suelen estar en las emociones.

Es decir, la educación debe ir orientada al desarrollo integral del individuo, lo que implica que el desarrollo cognitivo se debe promover junto al desarrollo emocional; se trata de una herramienta para construir la personalidad de sujeto, fomentar sus capacidades y alcanzar una comprensión de la realidad, integrando la dimensión

cognitiva, afectiva y axiológica. En este ámbito cobra importancia la incorporación de la inteligencia emocional a la escuela a través de la educación emocional.

Las investigaciones sobre inteligencia emocional han tenido un gran impacto en el campo de la educación, a pesar de lo lentos que son los cambios educativos y se ha ido confirmando la necesidad de trabajar en el aula desde la educación emocional ante los problemas que se plantean en la sociedad actual, debidos a la falta de habilidades emocionales para afrontar los retos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, 2004).

En conclusión, se ha reconocido que un niño debe aprender y trabajar las habilidades sociales y emocionales en el aula, para dar la cara ante un mundo que se encuentra en constante cambio. Cada vez más, se ha podido comprobar en estudios que los alumnos que han sido expuestos a prácticas de educación emocional, obtenían un mejor rendimiento académico y mejoras en sus relaciones interpersonales (Salovey, 1995). Así pues, numerosos autores han compartido sus puntos de vista sobre la incorporación de la dimensión emocional en la escuela (entre otros, Darder, 2001; Izquierdo, 2000; Bisquerra, 2001) Se habla de recomponer el marco educativo, integrando la razón y emoción, ya que la parte racional y emocional de cerebro forman una pareja inseparable (Gallego y Gallego, 2004), llegando a la conclusión de que la emoción favorece el aprendizaje mediante la regulación y gestión emocional (Salovey y Mayer, 1990). En ello cobra gran importancia el clima del aula entendido como un contexto en el que se producen interacciones emocionales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el que no pueden cerrarse las puertas de ninguna emoción. " Sentirse seguro y querido recrea el mejor ambiente para el aprendizaje" (Pinos, 2019, p.194)

El concepto de educación emocional no se conoce hasta finales de los años 90, teniendo sus primeras publicaciones a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Se pretende lograr una educación para la vida, donde la afectividad tiene un rol fundamental.

En este sentido, y según afirma Bisquerra (2000, p.32) la educación emocional podría definirse como un:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana con la finalidad de aumentar su bienestar biológico, psicológico y social (p.32).

Como se puede ver, las competencias emocionales (habilidades que se deben adquirir para desarrollar la IE) se pueden desarrollar, mediante una práctica continuada, donde el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el alumnado, haciéndole entender que la emotividad es un medio de expresión, enseñándole a identificar, reconocer y controlar sus emociones como objetivo de la programación educativa.

2.2 Importancia de la educación emocional y de la adquisición de competencias emocionales.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en el alumnado, es decir, conseguir que el alumnado sea capaz de adquirir una serie de conocimientos sobre las emociones y que a medida que avance en su desarrollo evolutivo sea capaz de reconocerlas y adquirir habilidades de gestión emocional (Goleman, 1996)

Se puede hacer referencia a diferentes argumentos que justifican la necesidad de incorporar las competencias emocionales en el aula:

1. En primer lugar, la educación persigue el fin de desarrollar la personalidad del individuo, además de estar marcada por las relaciones interpersonales, y en esta meta cobra importancia tanto la dimensión emocional como la dimensión cognitiva.
2. “Conócete a ti mismo” como uno de los objetivos de ser humano. Este objetivo solo es posible gracias al aprendizaje derivado de la gestión emocional.

3. Importancia de abordar la educación emocional desde una perspectiva preventiva, dada la existencia de casos de fracaso escolar, estrés y absentismo escolar... que suelen ir acompañados de depresión y baja autoestima.
4. Existencia de una interdependencia positiva entre las emociones y la salud, por lo que un desarrollo de esta práctica conduce a estados de bienestar y felicidad.
5. Por último, se ha demostrado una vez más, la relación entre emociones y aprendizaje; “la parte emocional del cerebro influye en la cognitiva, de forma que los procesos de tipo emocional pueden llegar a bloquear los procesos cognitivos” (Ibarrola, 2013, p.194)

Para lograrlo, los centros educativos han de ser espacios abiertos al diálogo, a la participación, a la creatividad y a la diversidad, es decir –en palabras de Royo (2013) centros emocionalmente inteligentes. Por ello, cada día más, se llevan a cabo programas de educación emocional en las escuelas (Aguado, 2019). Estos programas cuentan con una metodología meramente práctica y experiencial, cuya finalidad sea el que el alumnado adquiera las competencias y no un simple conocimiento teórico. Estos programas, cuentan con metodologías activas, dinámicas de grupos, juegos, ejercicios de relajación, combinado con actividades de lápiz y papel para trabajar el reconocimiento y la comprensión emocional.

Aparte del centro educativo, el entorno más cercano al niño/a para trabajar la educación emocional es la familia. Desde antes de nacer en el vientre materno, el sujeto ya siente emociones, por lo que la primera maestra es la madre. Después, cobra relevancia el contexto familiar, y por último la escuela. En definitiva, toda la comunidad educativa debe participar en este aprendizaje, que permita al sujeto encauzar, dirigir y aplicar sus emociones (Ibarrola, 2013).

Para Bisquerra (2006) las competencias emocionales son las siguientes:

- La conciencia emocional: Se refiere al conocimiento de las emociones propias y las de los demás gracias a la observación de uno mismo y de las conductas del resto.
- La regulación emocional: es el clave de la educación emocional. Consiste en adquirir una serie de habilidades para gestionar las emociones.
- La motivación: Elemento muy relacionado con la emoción.

- **Habilidades socio-emocionales:** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales.

En conclusión, y tal como afirma Morgado (2007 citado en Araujo, 2006) es imposible un auténtico aprendizaje sin la presencia de las emociones y por tanto es fundamental el desarrollo de las competencias emocionales entendidas como un subconjunto de las competencias básicas para la vida.

3. LAS EMOCIONES Y EL PROCESO EMOCIONAL

3.1 Etimología del término, distinción entre emoción sentimiento y estado de ánimo, funciones de las emociones y base neurológica.

- **Etimología del término emoción**

La palabra emoción proviene del prefijo “e”, que indica direccionalidad: de, desde, hacia fuera y el sustantivo “emotio” (del verbo “movere”) que significa mover, trasladar, impresionar. Por tanto, la palabra emoción significa que uno ha cambiado de estado habitual, de trasladarse a un estado totalmente distinto. El verbo “movere” también ha dado lugar a la palabra “motivación” y de hecho una de las funciones de las emociones es motivar al sujeto, si no tuviéramos emociones no tendríamos ganas de hacer nada. Es decir, permiten al sujeto establecer ciertas metas e ir a por ellas (Lombas, 2021).

Las emociones son estados afectivos pre conscientes que aparecen como respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales ante estímulos tanto externos como internos. Estas se acompañan a su vez de cambios orgánicos cuya principal función es la de la supervivencia. (Pinos, 2021).

- **Emoción, sentimiento, estado de ánimo.**

Estos tres conceptos se distinguen en base a su intensidad y a su duración. Las emociones tienen una mayor intensidad que el sentimiento o estado de ánimo. Por otro lado, las emociones tienen una pequeña duración en el tiempo (unos segundos), y a medida que lo alargamos pasamos a tener un sentimiento (unas horas) y si esta duración

aún es mayor hablamos de un estado de ánimo. Otra característica que los diferencia es el origen de estos estados afectivos: las emociones tienen un origen externo mientras que el estado de ánimo es un rasgo de la personalidad (Lombas, 2021).

- **Funciones de las emociones.**

Es importante hablar de tres funciones principales que cumplen las emociones:

1. Una emoción facilita al sujeto una adaptación al medio.
2. La emoción se encuentra muy relacionada con la motivación, por lo que motiva al individuo a la acción dándole una direccionalidad en su conducta.
3. Posee una importante función social: ayuda al sujeto a comunicarse con el resto de individuos. Por lo tanto, no solo facilitan una adaptación al entorno físico, sino también al entorno social.

Por todo ello, se puede decir que la emoción produce cambios en tres áreas distintas: a nivel cognitivo, conductual y fisiológico. Una emoción influye en el pensamiento, ya que dependiendo de lo que sintamos experimentaremos un pensamiento u otro. Además, la emoción va a influir en nuestra conducta (Lombas, 2021)

- **Bases neurológicas de las emociones¹**

Nuestro cerebro es la estructura biológica más compleja de la naturaleza. La información, el conocimiento, las emociones, nuestras conductas y nuestro comportamiento son fruto de la función cerebral.

3.2 Tipos de emociones:

Las emociones han sido estudiadas a lo largo de la historia por distintos autores y, a pesar de que muchos han intentado establecer una clasificación en cuanto a la tipología de las emociones, a día de hoy, no se ha podido llegar a un acuerdo. Al respecto, Goleman (2001) asegura que: “La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones se halla sobre el tapete” (p.23). Si en

¹ Ver anexo 1.

algo están de acuerdo, es que la mayoría hablan de un enfoque factorial de dos ejes: placer-displacer, que da lugar a la polaridad de las emociones.

Prestando atención a los ejes mencionados anteriormente, se puede hablar de emociones positivas y negativas (Castillo y Peña, 2005). Las emociones positivas se relacionan con el estado agradable que aparece cuando se logra una meta que proporciona bienestar en el sujeto. De la misma forma, las emociones negativas son aquellas que se manifiestan ante una pérdida o una amenaza. De todos modos, es importante mencionar la existencia de emociones medias, o ambiguas que van a depender de las circunstancias.

Haciendo referencia a la clasificación que más auge ha tenido, cabe distinguir entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias. Las primeras se caracterizan por una expresión facial representativa y una disposición típica de afrontamiento (Ekman, 1992). En ese momento, habló de seis: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa, a la que posteriormente se le añadió desprecio, un concepto poco apoyado por el resto de autores.

3.2.1 Emociones básicas

Según Damasio (2002, p.36) las emociones primarias son “aquellas reacciones innatas, preorganizadas, del organismo ante un estímulo del entorno”. En estas emociones sobran un papel fundamental los circuitos del sistema límbico, siendo la amígdala y la cíngulada anterior, los principales puntos de apoyo. Estas emociones se inician con rapidez y no son aprendidas, sino que forman parte de la configuración del ser humano.

Dentro de las emociones primarias se encuentran: la alegría, la tristeza, el enfado o ira, el miedo, la sorpresa y el asco.

- **La alegría:** Esta emoción se asocia con el placer, la diversión, la gratificación, y en un extremo patológico con la manía. Dentro de esta emoción no aparecen sensaciones negativas o de intranquilidad, por lo que aparentemente no existen reacciones fisiológicas relevantes, salvo la paz y calma. Para Aguado (2019), la felicidad es el sentimiento que se asocia a la alegría y que se vincula con el mismo neurotransmisor que esta. La alegría se relaciona con la dopamina y con el mecanismo de gratificación cerebral por lo que se produce una liberación de

endorfina y provoca un aumento de la frecuencia cardíaca y respiratoria, favoreciendo la autoestima, los procesos cognitivos, el altruismo y la empatía (Choliz, 2005).

- **La tristeza:** Emoción desagradable que se produce ante una pérdida, un fracaso... y que desencadena y da lugar a una pérdida de energía y de ilusión, por lo que frena al individuo y le conduce a un aislamiento. La plataforma de acción ligada a la tristeza es la de desaparecer, que nos lleva a no querer ni sentir. Hablando en casos extremos, la tristeza puede conducir a una depresión. Con el neurotransmisor GABA muy excitado, su efecto de inhibición de la sinapsis provoca un parón en el cerebro (Pinos, 2019)
- **La ira:** Emoción desagradable e intensa que aparece ante situaciones valoradas como injustas, que impiden al sujeto alcanzar determinadas metas, y que ejercen un control externo sobre la persona. La ira prepara al organismo para la lucha, aumentando la actividad neuronal, muscular, el ritmo cardíaco y respiratorio. Además, provoca una necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente inmediatamente para solucionar el problema. Se produce en un contexto cerebral rico en glutamato (neurotransmisor del miedo) cuando se une a partes iguales con el atrevimiento y la euforia que le da la dopamina (neurotransmisor de la alegría).
- **El miedo:** Emoción intensa y desagradable que se activa cuando el sujeto percibe un peligro, real o imaginario, que no es capaz de afrontar, por lo que esta emoción se encuentra muy ligada al estímulo que la provoca. El sentimiento asociado al miedo es el pánico y sus emociones antídoto son la curiosidad y la seguridad, aunque como recurso previo a veces se convierte en rabia (Aguado, 2014). El miedo aparece cuando la noradrenalina llega a ciertas zonas límbicas con el glutamato alto, como la amígdala provocando en el sujeto tendencia a la acción de evitación o huida, además de desasosiego y malestar.
- **La sorpresa:** Es una emoción bastante neutra, de menor duración que provoca un parón en el sujeto para que los cinco sentidos se centren en aquello que nos sorprende por lo que ocurre ante un hecho imprevisto o extraño. El

neurotransmisor que aparece en esta emoción es la adrenalina, y cuando esta se dispara ante el parón, dejamos de realizar lo que estábamos haciendo, e incluso durante una fracción de segundo nuestro corazón, los pulmones y el pensamiento se detienen para atender únicamente al elemento sorpresivo y que nuestro cerebro pueda hacer un diagnóstico de este estímulo nuevo. Su función es la de preparar al sujeto para afrontar los acontecimientos repentinos; y suele desencadenar otra emoción más adaptada a la situación.

- **El asco:** Se trata de una respuesta emocional provocada por una repugnancia que tiene el sujeto hacia algo, o bien, ante una impresión desagradable causada por algo. Ante esta respuesta emocional, se produce una conducta de rechazo. El asco desencadena una plataforma de acción de aversión y sus efectos subjetivos se manifiestan como una necesidad de alejarse del estímulo desencadenante. Con el glutamato activo, aparece la presencia de un híbrido de neurotransmisores rico en dopamina y con menor porcentaje de noradrenalina que desencadena esta emoción.

Entender las emociones básicas es un requisito fundamental para comprender el resto de emociones sociales existentes, y no interpretar las emociones de forma equivocada. Si las interpretamos de manera incorrecta, las afrontaremos de forma inadecuada (Aguado, 2014)

3.2.2 *Emociones secundarias*

Las emociones primarias son la base a partir de la cual se “construyen” el resto de emociones, por lo que gracias al aprendizaje el sujeto puede experimentar distintas emociones en función de las situaciones de su vida diaria. En este caso, se habla de emociones secundarias. “Estas emociones están influidas por las normas sociales en las que hemos sido educados, por tanto, se valorarán de forma diferente en función de la cultura, las experiencias pasadas, las creencias personales o el entorno social” (Ibarrola, 2013, p.144) Se trata de consideraciones conscientes y deliberadas que se tienen de una persona o una situación, emociones adquiridas, por lo que aparecen representadas en imágenes mentales organizadas en un proceso de pensamiento. A nivel automático e inconsciente, redes de la corteza prefrontal responden involuntariamente a estas señales

que aparecen a partir del procesamiento de las imágenes. Entre las emociones secundarias se hace referencia a la culpabilidad, a los celos, la desconfianza, la vergüenza...

3.2.3 *Emociones de segundo plano*

Aparte de las emociones primarias y secundarias, es importante abordar las emociones que aparecen en segundo plano y que, en ocasiones, son la causa de muchas situaciones conflictivas en el aula (Ibarrola, 2013)

Estas emociones se relacionan con el estado que experimenta el sujeto en función de su estado de ánimo, tenso o relajado, triste, alegre, etc. Las emociones primarias tienen un comienzo brusco que cuenta con un pico intenso y un descenso rápido. Por otro lado, las emociones secundarias son más duraderas en el tiempo, y cuentan con sensaciones muy marcadas. Por último, las emociones en segundo plano presentan una apariencia cambiante con larga duración en el tiempo, además de ser menos intensas y menos visibles. A pesar de ello, influyen en los procesos cognitivos y, por tanto, en el aprendizaje (Ibarrola, 2013).²

3.2.4 *Emociones instrumentales*

Finalmente, las emociones instrumentales son un tipo de emociones explicadas por Greenberg (2002), profesora de psicología de la Universidad de York. Estas emociones son aquellas que se expresan de una forma consciente y automática para alcanzar una meta, y por ello, las aprendemos a usar por los beneficios que conllevan.

En resumen, tendremos tres tipos de emociones: emociones primarias, emociones secundarias y emociones en segundo plano; además de un cuarto tipo que hace referencia a la cualidad instrumental de las emociones. En el ámbito educativo, se han de atender todas ellas dado que son aspectos diferenciados y complementarios de una misma cualidad.

3.3 Procesamiento emocional y regulación y control emocional.

² Ver anexo 2 para comprender la tipología descrita con anterioridad de las distintas emociones.

Haciendo referencia al procesamiento emocional, según Kahneman (2011) se puede estructurar la mente en dos sistemas, uno rápido e involuntario y un segundo sistema lento y voluntario. En el primer sistema, no se tiene intención de procesar la información, sino que se procesan los datos sin ningún propósito; es decir, es automático. Es el sustento de la intuición y a la vez aporta motivación. Se encarga de las tareas rutinarias, que, aunque en un principio eran controladas por el segundo sistema, lento y que requiere esfuerzo, finalmente se automatizan.

Una de las principales habilidades de la inteligencia emocional es saber gestionar adecuadamente las emociones en uno mismo, lo que se conoce como autocontrol emocional. Este control de las emociones no indica que deban desaparecer, sino que hace referencia a saber cómo manejarlas o transformarlas si es necesario.

Gracias al autocontrol emocional, el sujeto aprende a autoconocerse a través de la propia reflexión para ser capaz de identificar las emociones positivas y negativas, y a controlar las negativas para promover las positivas. Para ello, existen una serie de estrategias a trabajar, que se suelen realizar conjuntamente:

- **La respiración:** La respiración es fundamental para la vida, siendo útil para reducir la ansiedad, la depresión y la tensión muscular. Se trata de un sistema vital, que se puede modificar y controlar fácilmente, por lo que es recomendable realizar ejercicios de respiración.
- **La relajación:** Se trata de un estado del cuerpo y de la mente, que se consigue de forma progresiva; reposando los músculos y liberando tensiones; por lo que todo ello es esencial para mantener la regulación emocional. La relajación ayuda a enfrentarse a estados emocionales de ansiedad, miedo o estrés.
- **La visualización:** La visualización es una estrategia muy eficaz para controlar la mente que consiste en concentrarse en imágenes mentales, que permitan al sujeto realizar cambios positivos en su mente, emoción y conducta.
- **La meditación:** La meditación es un estado de tranquilidad que predispone al sujeto para prestar atención a sus propios pensamientos y actitudes. Mediante la

meditación, el individuo es más capaz de conocer y aceptar los pensamientos y sentimientos, que en muchos casos actúan de forma automática.

- **El control del pensamiento o terapia cognitiva:** La mayor parte de las veces la emoción aparece antes que la interpretación de un acontecimiento, y esta interpretación va en función de los pensamientos que tenga el sujeto al respecto; pues si se tienen pensamientos distorsionados ocurren emociones negativas. Estas versiones subjetivas que les damos a los acontecimientos suelen ser erróneas, por lo que se dice que están basadas en distorsiones cognitivas. Para tratar estas distorsiones, es importante mencionar la terapia cognitiva de Beck (1995) Este tratamiento trata de identificar y modificar los pensamientos distorsionados que tiene el sujeto y que provocan tensión emocional y dificultades en la gestión de las emociones.

4. MODELOS DEL DESARROLLO EMOCIONAL

Dentro de este apartado en primer lugar, se hablará del Modelo de Bar-on, seguidamente se presentará el modelo de Salovey y Mayer, y por último el de Goleman. A continuación, se hará referencia al modelo actual de Vinculación Emocional Consciente (VEC) de Aguado.

- **Modelo de Bar-On**

Uno de los enfoques y propuesta de un modelo de inteligencia emocional es el de Reuven Bar-On (1997, p. 37) Según este autor la inteligencia emocional se define como: “Un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” Se trata de un modelo mixto basado en habilidades emocionales y rasgos de personalidad.

Según este modelo la inteligencia emocional está compuesta por cinco factores de orden superior, formados a su vez por quince subfactores:

- **Inteligencia intrapersonal:** Se encarga de habilidades específicas como la autoconciencia emocional, la autoestima personal, la asertividad, autoactualización e independencia.

- **Inteligencia interpersonal:** Dentro de esta se encuentran habilidades como la empatía, las relaciones interpersonales y de responsabilidad social.
- **Adaptación:** Hace referencia a todas aquellas habilidades que el sujeto posee en cuanto a la resolución de problemas y la comprobación de la realidad y flexibilización de las distintas situaciones.
- **Gestión del estrés:** Formada por la tolerancia al estrés y el control de impulsos.
- **Humor general:** Compuesta por las dimensiones de la felicidad y el optimismo.

Este modelo incluye habilidades relacionadas con el marco social, como la solución de problemas y la comprobación de la realidad. Es decir, se trata de habilidades que se encuentran más ligadas a las competencias personales que a la inteligencia emocional; aspecto por el cual Bar-On fue criticado por otros científicos.

- **Modelo de Salovey y Mayer**

A día de hoy, se percibe una gran línea de investigación que entiende la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar la emoción en el pensamiento, comprender y razonar con la emoción, y regular la emoción en uno mismo y en los demás” (Salovey y Mayer, 1997) Se trata de un modelo de habilidad basado en el procesamiento emocional de la información.

De acuerdo con este modelo, la conducta inteligente requiere de dos componentes: el procesamiento cognitivo y el procesamiento emocional. A su vez, esta definición hace referencia a cuatro grandes ámbitos de habilidades específicas, que se encuentran dentro de la inteligencia emocional.

- **Percepción emocional:** Este término hace referencia a la expresión de nuestras emociones en relación a nuestro estado físico, pero también a reconocer, identificar y expresar las emociones que aparecen en los demás. Es decir, es la habilidad para detectar emociones en caras, cuadros, voces y productos culturales, incluyendo las habilidades para identificar las propias emociones.

- **Facilitación emocional o asimilación de las emociones al pensamiento:** Este ámbito trata de buscar que las emociones favorezcan los razonamientos que realiza el sujeto, siendo más productivo en la toma de sus decisiones.
- **Comprensión emocional:** Es la habilidad para entender el lenguaje emocional y como se relacionan entre ellas, por ejemplo, conocer cuáles son las condiciones que generan las distintas emociones, comprender cómo se combinan y entender la dinámica de las emociones.
- **Manejo emocional:** Se refiere a la gestión emocional tanto de las emociones propias como de los demás: saber cómo calmarse, cómo entrar en una situación de seguridad, saber qué hacer ante las rabietas de un niño o aliviar el sufrimiento de alguien.

Dentro de este modelo, se puede ver como cognición y emoción se integran y se complementan entre sí, al dar por hecho que la emoción actúa como facilitadora del aprendizaje y del razonamiento cognitivo. Lo mismo ocurre, al contrario, el pensamiento ayuda al manejo emocional. Se considera que las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje y en la resolución de problemas y toma de decisiones (Damasio, 1996)

- **Modelo de Goleman**

La teoría de Goleman sobre inteligencia emocional se puede incluir en un modelo mixto:

Los modelos mixtos incluyen habilidades sociales en sus programas de educación emocional que justifican desde la certeza de que no basta con educar personas emocionalmente competentes si no son capaces de conmoverse con el sufrimiento ajeno, de compartir la alegría de los demás o arrimar el codo para hacer un mundo mejor y no sólo mejor su mundo (Pinos, 2019, p.148)

El término de inteligencia emocional nació de la mano de la publicación del libro Emotional Intelligence (Goleman,1995). Goleman afirma que la inteligencia emocional está formada por cinco componentes, tres competencias personales y dos competencias sociales: Autoconsciencia o auto-conocimiento, autorregulación, habilidades sociales, empatía y motivación.

1. **Autoconsciencia:** es la habilidad para conocer las propias emociones, las fortalezas, las debilidades, las motivaciones, los valores, las metas y reconocer su impacto en otros y usarlas para guiar las decisiones. Resumiendo, se refiere a la aptitud para reconocer y entender los estados de ánimo, emociones e impulsos propios, así como su efecto en los demás.
2. **Autorregulación:** es la habilidad de controlar o redirigir las emociones disruptivas propias y de adaptarse al cambio. En otras palabras, se trata de la capacidad para controlar y redirigir los impulsos negativos o el mal humor y a no tomar decisiones precoces sin reflexión.
3. **Habilidades sociales:** es la habilidad para manejar las relaciones para mover a la gente en la dirección deseada, manejo de relaciones y la creación de redes sociales para encontrar puntos comunes y establecer contactos con los demás.
4. **Empatía:** el considerar las emociones y sentimientos de los demás cuando se toman decisiones, entendida como una habilidad para entender a los demás en función de sus reacciones emocionales.
5. **Motivación:** Sentirse impulsado a la obtención del logro, está relacionado con una tendencia conseguir unos objetivos con energía y persistencia y con una direccionalidad a la consecución de un logro.

Según Goleman (1995): “La inteligencia emocional incluiría el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo.

Hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la inteligencia emocional: carácter. El carácter, es la habilidad y capacidad de ser inteligente, de entender lo que sentimos y reconocer la importancia de saber cómo se sienten los otros, para usarlo en las relaciones de forma adecuada. Se trata de un concepto que tiene que ver con las habilidades sociales y no de un aprendizaje académico (Goleman, 1995)

En 1998 Goleman edita su segundo libro, cuyo objetivo es ofrecer una teoría de competencias emocionales construida sobre la base de un modelo de inteligencia emocional, identificando cuatro dimensiones divididas en veinte competencias.³

A lo largo de sus dos obras, Goleman (1995) hace referencia a la importancia de darse cuenta que cada emoción tiene su lugar, y que el problema surge cuando la emoción se vuelve fuerte o inapropiada, o dura demasiado. Toda emoción perturbadora, es fuente de distracción, por lo que se trata de enseñar al alumnado a gestionar sus emociones para fomentar su aprendizaje.

- **Modelos actuales: Modelo VEC**

El modelo de inteligencia VEC (Vinculación Emocional Consciente) de Aguado (2014) es el primer y único modelo de Inteligencia Emocional basado en la investigación neurocientífica, desarrollado a lo largo de 25 años de investigación con más de 25.000 personas. Se define como aquel que permite al sujeto adherirse o vincularse de una forma consciente con sus emociones. Se trata de un elemento clave dentro del ámbito de la inteligencia emocional, el tener una conexión con el estado emocional que no sea tan racional, sino que sea una conexión que el individuo sienta y que permita al sujeto conocer en que posición emocional se encuentra en cada momento.

La inteligencia VEC ayuda a conocer cuál debe ser el estado emotivo adecuado en cada situación, y permite comprender y empatizar con los estados afectivos de los otros. El VEC aporta elementos científicos a la investigación ya realizada sobre inteligencia Emocional, por lo que se parte de estudios de psicología clínica y se aprovechan los datos ya obtenidos para conseguir que el ser humano pueda vincularse de forma consciente con sus emociones.

Tal y como afirma su autor al hacer referencia a la principal aportación del modelo “Lo importante no es saber lo que hay que hacer, sino ser capaz de hacerlo” (Aguado, 2019). Este modelo va a permitir enseñar a la comunidad a gestionar sus emociones, y en ello cobra importancia la base de neurociencia y los conocimientos que tiene el ser

³ Ver anexo 3: Dimensiones y competencias del modelo de Goleman.

humano sobre afectos y emociones. Además, es esencial aprender con un referente, con una autoridad que sea capaz de gestionar sus emociones, y es aquí donde cobra relevancia el papel del docente en el centro educativo. Lo que aprendemos realmente es a vincular situaciones y estímulos con una emoción, de tal manera, que en muchos casos esto se aprende por repetición; por lo que el referente debe ser alguien capaz de regular sus emociones y que sea capaz de enseñar a reconvertir el aprendizaje emocional inadecuado o desadaptado.

Entre los muchos sectores en los que resulta esencial hablar del VEC, uno de ellos es en el ámbito educativo, con profesores, padres y alumnos; en donde se trabaja para formar alumnado y enseñarles a relacionarse consigo mismos y con sus iguales.

5. BUENAS PRÁCTICAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- **Bases teóricas del programa neuroeducativo HERVAT**

El programa neuroeducativo HERVAT, definido como un programa neuroeducativo de estimulación de procesos neurológicos básicos implicados en cualquier proceso cognitivo, consiste en la realización diaria de ejercicios de hidratación, equilibrio, visión, audición y tacto de manera continuada. Tiene por objetivo lograr un estado óptimo de organismo que favorezca los procesos atencionales básicos, y, por lo tanto, los procesos cognitivos y dentro de todo este proceso, juegan un papel fundamental las emociones.

En una escuela inclusiva, la respuesta educativa debe darse a la totalidad de alumnado independientemente del perfil de estos y sus características, y el entorno escolar es un ámbito muy importante para potenciar las fortalezas y las capacidades del alumnado. Desde este programa se pretende mejorar los procesos de aprendizaje escolar para mejorar las capacidades cognitivas de los alumnos y dar una respuesta educativa más ajustada a su desarrollo cerebral. Además, dentro de este programa es importante mencionar la colaboración con las familias y neurocientíficos para lograr el desarrollo pleno del alumnado.

Según Ortiz (2018) para conseguir un buen desarrollo de los procesos cognitivos, necesitamos partir de procesos sencillos que sean la base para llegar al cerebro cognitivo, y todo ello puede realizarse a través de la estimulación sensorial que activa el cerebro y los mecanismos cerebrales que procesan la información. Los procesos cognitivos forman parte de una serie de redes subcortico-corticales ampliamente distribuidas, interconectadas y solapadas entre sí.

“La función cognitiva viene determinada por una red formada por los grupos celulares corticales, que representan los aspectos sensoriales, motores y emocionales de una experiencia” (Fuster, 2005, p.80)

Tal y como enuncia Ortiz (2018), para desarrollar bien los procesos cognitivos y el aprendizaje escolar, necesitamos integrar de forma sistemática y organizada cuatro grandes procesos:

1. Mejorar los procesos fisiológicos y adaptarlos al medio escolar de la forma que permitan un estado biológico estable del organismo.
2. Alcanzar un desarrollo sensorio-perceptivo adecuado a las funciones propias del entorno escolar.
3. Organizar escolarmente un sistema neurológico para mejorar el aprendizaje de habilidades, contenidos y funciones cognitivas complejas.
4. Crear un clima estable de estimulación perceptiva emocional positiva permanente.

El primero de los cuatro objetivos de programa Hervat hace referencia a promover un ambiente adecuado en el centro, que cuente con luz natural, sin ruidos, espacios abiertos que promuevan y favorezcan el aprendizaje y el estado fisiológico de organismo durante el periodo escolar. Relacionado con este primer objetivo, conviene hacer referencia a los ejercicios de relajación y su importancia en el aula. Además, cobra importancia la educación del sueño y la importancia de la nutrición. Con todo ello, el alumnado alcanzará un equilibrio fisiológico estable que le permita un estado emocional positivo.

El segundo de los objetivos que se plantean en el programa se refiere a actividades orientadas a una estimulación multisensorial que activen los mecanismos cerebrales

encargados de procesar la información y que permiten al alumno construir redes neuronales para facilitar su aprendizaje.

El tercero de los objetivos se trabaja mediante ejercicios diarios regulares, pues el entrenamiento repetitivo mejora las relaciones sinápticas de las neuronas dotándoles de funcionalidad. Se trata de ejercicios de tiempos cortos que permitan prestar una mayor atención fomentando a la vez la memoria, y disminuyendo la fatiga.

Por último, el cuarto objetivo es el que más se relaciona con la inteligencia emocional, pues cobra mucha importancia el clima del aula para mantener las emociones positivas. Como se ha mencionado en las funciones de las emociones, todas las conductas del ser humano, se asocian con emociones y poseen una parte cognitiva. Estas van a ejercer una influencia notable en el proceso educativo y en el desarrollo de motivaciones y valores.

En resumen y basándose en los objetivos, el programa HERVAT plantea ejercicios en los que cobra relevancia en entorno familiar.

- **Aprendiendo con lápiz y corazón: Programa de educación emocional en la etapa de Educación Primaria, Teruel.**

El programa de inteligencia emocional “Aprendiendo con lápiz y corazón” ha sido creado por el grupo de trabajo de convivencia del CP Ángel Sanz Briz de Teruel (2019) y en el CP de Alcorisa y dirigido al alumnado de Educación Primaria. Se pretende con este programa destinar parte del tiempo de horario de trabajo a fomentar la educación emocional, y convertir las emociones en un eje de desarrollo de los aprendizajes de aula.

El programa se estructura en torno a seis bloques de contenidos. A través de este programa, se pretende que el alumnado se conozca a sí mismo para entender a los demás, de aplicar la empatía y ser generosos, que se sientan acogidos dentro del grupo-clase siendo capaces de aportar mucho a la comunidad educativa para conseguir unos objetivos de progreso y bienestar, sin miedo a exteriorizar las emociones por miedo a ser juzgados.

A lo largo del programa se presentan una serie de personajes, que representan las distintas competencias que se pretenden trabajar: Pulpatía (monstruo concienciador), Motorito (monstruo de las metodologías activas), Comotú (monstruo encargado de las emociones humanas), Comunicación (monstruo comunicador), Tecno (monstruo encargado de la tecnología) Todos ellos, van apareciendo a lo largo del programa manifestándose en las diferentes actividades.

1. **Me conozco y me cuido.** Este bloque de contenidos se divide en tres grupos: el autoconcepto, la autoestima, y la educación afectivo-sexual.
2. **Las emociones.** Bloque de contenido basado en la psicología positiva y en el programa de Aulas Felices. Se centra en el fomento de los aspectos positivos del ser humano, trabajando desde las emociones. Este bloque de contenidos se divide a su vez en tres ⁴
3. **Me relaciono y me expreso:** A partir de este bloque de contenidos se pretenden trabajar una serie de competencias orientadas a fomentar la capacidad de expresión en el alumnado y la habilidad para escuchar, en definitiva, para relacionarse.
4. **Pienso, me cuestiono y organizo.** El trabajo diario del aula debe estar marcado por una organización de los procesos mentales en función de la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumnado y a los procesos organizativos, teniendo en cuenta la identidad personal y social de cada uno. Por ello, se plantean actividades orientadas a adquirir un rol de responsabilidad personal y grupal.
5. **Rutinas de pensamiento.** El pensamiento realmente bueno implica habilidades, actitudes y estado de alerta, los tres a la vez. Cuando esto sucede estamos ante una visión disposicional del pensamiento. El pensamiento visible está diseñado para fomentar las tres y pretende integrar el desarrollo del pensamiento con el del aprendizaje. La idea del Visible Thinking es muy sencilla: hacer que el pensamiento sea visible, creando un contexto en el que:
 - Se valora el pensar
 - Hay tiempo para pensar
 - Abundan las ricas oportunidades para pensar
 - Pensar es modelado regularmente

⁴ Ver anexo 4. Competencias pertenecientes al bloque 2: Las emociones

6. **Resolución de conflictos y mediación.** La mediación escolar ocupa un lugar fundamental por su carácter preventivo y educativo en la resolución de conflictos. A lo largo del curso, y de la realización del programa, una serie de alumnos adquieren el rol de mediadores, que actúan en los tiempos de recreo a nivel más íntimo y personal.

Este programa comprende una gran variedad de actividades que se dividen en los seis bloques de contenido.⁵

6. EDUCACIÓN EMOCIONAL CON ALUMNADO CON NEE

Se trata de alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva en la mayoría de los casos, este grupo se encuentra dentro de los ACNEAES (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo)

6.1 Educación especial e inclusión.

Normativa legal en educación especial.

La educación especial ha sufrido una difícil evolución hasta la actualidad, que hablamos de un modelo inclusivo, concepto que, a día de hoy, aún cuesta definir en su totalidad. Se trataba de buscar un modelo para dar respuesta a todos los alumnos, y esta búsqueda ha tenido un largo recorrido, no solo temporal sino conceptual, en el que se han mencionado distintos términos para referirse a la heterogeneidad de un aula. En primer lugar, es importante hacer referencia a las distintas leyes educativas de España y el tratamiento que han ofrecido a la educación especial:

- Con la **Ley general de educación (LGE)**, en 1970, se organiza por primera vez la educación especial en España, creando centros paralelos a los ordinarios destinados para el alumno calificado en aquel momento como deficiente e inadaptado
- Con la **Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)**, en 1990, año en el que aparece el término de educación inclusiva en el foro internacional de la UNESCO y que se pretenden alcanzar los principios de normalización e integración escolar introduciendo por primera vez el término de alumnado con necesidades educativas

⁵ Ver anexo 5. Ejemplos de actividades del programa.

especiales. Las necesidades pasan entenderse con un carácter permanente o temporal por lo que la educación especial se entiende como un conjunto de recursos y actuaciones curriculares que se ofrecen al alumnado que las necesite.

- Con la aprobación de la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)** en 2002, aparece el concepto de necesidades educativas específicas, para hacer referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, partiendo siempre de los principios de la inclusión.

- Con la **Ley orgánica de educación (LOE) en 2006**, se mantenían los principios de normalización e inclusión y se hacía referencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, donde queda incluido el alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades, con incorporación tardía o con condiciones personales o de historia escolar.

- Con la **Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)**, en 2013, la escolarización del alumnado que presente dificultades de aprendizaje se basará en los principios de normalización e inclusión, asegurando su no discriminación e igualdad efectiva. Se introducirán medidas curriculares y organizativas.

- Por último, la **Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)** entra en vigor en enero de 2021, recalando que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con necesidades, consiguiendo una escolarización más inclusiva; además de dar voz a las familias en la elección del modelo educativo que mejor atienda las necesidades educativas de sus hijos respetando la decisión del menor.

Por otro lado, en la comunidad Autónoma de Aragón también existe una normativa legal que regula la educación especial y la respuesta inclusiva:

- **Decreto 188/2017 de 28 de noviembre**, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- **Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio**, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

- **Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio**, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- **Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio**, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Hablar de una escuela inclusiva es un proceso que requiere una participación de todos los miembros de una sociedad, una escuela a la que pueda acceder toda la población recibiendo una educación de calidad, que pueda permanecer en el sistema y participar en todas las prácticas que se realizan como miembro de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Es decir, a lo largo de la evolución del término, se pasa de un modelo rehabilitador que tiende a "normalizar" a todo el alumnado, a un modelo que se apoya en la educación inclusiva en contrapartida al de exclusión del alumnado especial (Echeita, 2006)

Todos estos aspectos didácticos y metodológicos asociados a la forma de trabajar con esta población, han de tenerse en cuenta de cara a elaborar una propuesta y trabajar la IE con este alumnado.

6.2 La educación emocional en la educación especial.

En cuanto a las teorías que abordan el concepto de Inteligencia Emocional, se hace referencia a un fragmento muy representativo que simboliza a la perfección la definición de este concepto, Goleman (1999):

Nuestros sentimientos nos acompañan continuamente pero casi nunca nos damos cuenta de ellos, sino que, por el contrario, sólo nos percatamos de nuestras emociones cuando éstas se han desbordado. No obstante, si les prestáramos la debida atención podríamos llegar a experimentarlas cuando todavía son muy sutiles y no irrumpen descontroladamente (p.87).

El aprender a reconocer las emociones propias y las de los demás, y saber como gestionarlas, constituye uno de los objetivos prioritarios en las etapas de escolarización;

ya que en la escuela se encuentra una gran diversidad del alumnado que cuentan con déficits emocionales acentuados.

Como se ha mencionado previamente, la meta de la educación es alcanzar un desarrollo global que permita a todo el alumnado integrarse en la sociedad, por lo que según el modelo inclusivo es importante conocer las fortalezas y debilidades del alumnado, para que pueda seguir aprendiendo (Echeita, 2013).

Muchas veces, con alumnado con necesidades educativas especiales la enseñanza se centra en las habilidades instrumentales básicas y utilitarias, dejando de lado el papel que juegan las emociones en la sociedad. Sin embargo, el éxito para integrarse en el mundo social y laboral en un futuro será logrado gracias al desarrollo de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional (Sánchez, 2011). Además, existe una relación entre la motivación y el rendimiento académico, de manera que cuando un alumno se encuentra motivado, mejora su rendimiento académico. En definitiva, es importante tener en cuenta que el equilibrio emocional y la motivación tienen un efecto positivo en el rendimiento escolar del alumnado.

6.3 Estudios y propuestas realizadas.

Conseguir la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales es uno de los retos más importantes que persigue la educación en España; pues se trata de un grupo de alumnado con altos índices de acoso escolar, lo que produce consecuencias psicológicas y sociales importantes (Mendez Aguado, 2020). Numerosos estudios han abordado cuestiones relacionadas con esta cuestión, por ello, uno de los estudios que realizado tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la IE, la flexibilidad psicológica, el comportamiento prosocial y las muestras de inclusión educativa. Los resultados obtenidos mostraron que la IE se relaciona de manera positiva con la flexibilidad psicológica y el comportamiento prosocial y que ambas variables correlacionan positivamente con un desarrollo de comportamientos inclusivos (Carrión, 2020).

Uno de los estudios fue el realizado por Sánchez (2017) quien pudo observar a lo largo de la realización del proyecto cambios significativos en el alumnado de educación

especial. Se pudo concluir que el alumnado fue adquiriendo el vocabulario referente a las emociones consiguiendo ser más competentes a la hora de expresar sus sentimientos. Además, con el paso del tiempo, los conflictos en el aula disminuyeron tanto en frecuencia como en intensidad debido al aprendizaje de estrategias de gestión emocional.

Estudios realizados como el de Piper (2021) han demostrado la necesidad de formación inicial del profesorado en inteligencia emocional, concluyendo que aquellos que trabajan con alumnado de educación especial necesitan una mayor formación. Dicho estudio, ha indicado que la empatía es un componente esencial de la IE. La mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales han tenido experiencias negativas en su infancia que influyen en su aprendizaje, por tanto, las relaciones con el profesorado van a ser muy importantes ya que todos ellos deben saber gestionar sus emociones.

Por tanto, dado que se trata de un colectivo más vulnerable al fracaso escolar, es necesario incidir en una serie de habilidades adaptativas y, por ello, trabajar la educación emocional en el aula para mejorar la calidad de vida del alumnado (Lucas-Molina. et al.,2020). A pesar de ello, no se encuentran hoy en día muchos estudios sobre este tema en este tipo de población.

Para contrarrestar esta cuestión, hay que hacer referencia al *Programa EDI*, que se realizó para promover la inteligencia emocional en alumnos/as de tercer ciclo de primaria por (Bañuls, 2015). Se trata de un programa estructurado en torno a dos líneas de trabajo (estudio previo y estudio de cambio) que se desglosa en objetivos específicos.

En este caso, se hará especial referencia al objetivo 1- que es “Estudiar la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y la variable de necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)”. En relación a este objetivo se plantea la siguiente hipótesis: “Se observará una relación significativa negativa entre la Inteligencia Emocional y las ACNEAE. Esto es, a mayor Inteligencia Emocional, menores ACNEAE”.

Los resultados que se obtuvieron una vez realizada la intervención en lo referente al objetivo mencionado previamente fueron los siguientes: se analizó la relación entre la IE y el alumnado ACNEAE. Para analizar esta relación, se utilizó el coeficiente Tau-b (Tb) de Kendall, ya que este coeficiente tiende más rápido a la distribución normal y es

el más recomendado cuando se quieren relacionar variables ordinales y el número de categorías no es superior a cinco (Badii, Guillen, Lugo y Aguilar, 2014). Se pudo ver que los componentes de IE correlacionaron en sentido negativo y de manera significativa con la variable escolar necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, a mayores necesidades, menor IE en todas las variables estudiadas: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y humor general. Por lo que se puede deducir que, a mayor grado de apoyo educativo frente a una necesidad educativa especial, existe una menor IE. Es por ello, que se deben plantear propuestas para combatir estos resultados.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

7.1 Planteamiento de problema

Cuando se habla de educación, se hace referencia al fomento del desarrollo integral del individuo, que sucede cuando alcanza un desarrollo cognitivo que debe completarse con el emocional. A día de hoy, la educación es considerada como un medio orientado a la formación integral de la persona, entendida más allá que una simple herramienta transmisora de conocimientos. Es aquí donde surge el concepto de inteligencia emocional, refiriéndose al uso inteligente de las emociones de tal manera que pueda ser el alumno el que oriente y regule sus emociones para fomentar su desarrollo y obtener beneficios (Pinos, 2019).

Así, mediante la educación emocional se podrá promover el desarrollo de las competencias emocionales o socioemocionales y finalmente “capacitar para la vida” (Bisquerra, 2007, p.12) mediante un proceso continuo y permanente. Por tanto, la educación emocional es entendida como el medio y la herramienta para desarrollar las competencias emocionales derivadas del constructo de la inteligencia emocional. En el ámbito de la atención a la diversidad, surge esta necesidad de incorporar una adquisición de estas competencias emocionales a través del desarrollo de la inteligencia emocional y de ahí el planteamiento de la intervención ya que el éxito para integrarse en el mundo social y laboral en un futuro será logrado gracias al desarrollo de estas habilidades relacionadas con la IE (Sánchez, 2001)

A nivel de normativa legal, en cuanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), y enmarcado dentro de la Ley orgánica de la mejora de la

calidad educativa (LOMCE) es importante hacer referencia al Decreto 188/2017 de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Concretamente a la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, diferenciando entre actuaciones generales y específicas que respondan de forma inclusiva a la diversidad del alumnado.

7.2 Objetivos

Entre los objetivos que se plantean conseguir con el programa de intervención en el desarrollo emocional, se proponen los siguientes objetivos generales y específicos:

- Objetivo general: Desarrollar la competencia emocional del alumnado con NEE a través de la adquisición de habilidades para conocer, canalizar y compartir sus emociones.
- Objetivos específicos (ver tabla 5)

Tabla 5. Objetivos específicos.

1. Reconocer las distintas emociones básicas.
2. Apreciar y aceptar de forma positiva los sentimientos propios y de los demás.
3. Conocer y utilizar el vocabulario que gira en torno a las diferentes emociones básicas.
4. Relacionar las emociones básicas con situaciones de su vida diaria.
5. Diferenciar unas emociones básicas de otras.
6. Conocer la expresión facial de las diferentes emociones básicas.
7. Ser capaz de representar una emoción a través del movimiento.
8. Alcanzar estrategias de control y regulación emocional.
9. Desarrollar una mayor tolerancia a la frustración.
10. Compartir sus emociones y fomentar el desarrollo de habilidades sociales.

7.3 Hipótesis de trabajo

Una vez expuesta la temática del programa que se va a plantear a continuación, hay que recalcar como hipótesis el siguiente enunciado: “A través de actividades basadas en el reconocimiento emocional, el alumnado con necesidades educativas especiales obtendrá una mejora en cuanto a la regulación emocional y será capaz de compartir sus emociones”.

7.4 Variables de trabajo

Se propone un programa de intervención en el desarrollo emocional del alumnado con NEE que cuenta con tres variables de trabajo: el reconocimiento emocional, la regulación o canalización emocional y las habilidades para compartir las emociones.

7.5 Método

La propuesta de intervención que presento a continuación va dirigida al colegio “La Purísima para niños sordos en Zaragoza”.

En cuanto a la metodología que se ha empleado para realizar en este Trabajo de Fin de Grado, se trata de la investigación-acción participativa o investigación-acción. Este tipo de metodología presenta una serie de rasgos distintivos que la diferencian del resto de metodologías y se sitúa bajo un enfoque cualitativo. Nos permite señalar cómo se aborda el objeto de estudio, qué propósitos se tienen y los procedimientos para alcanzar los objetivos (Colmenares, 2011).

La investigación-acción tiene unas metas claras, siendo la mejora de la práctica social la principal (Latorre, 2007). Por ello, se puede concluir que esta metodología encaja dentro de las más viables para transformar las situaciones sociales, y en este caso, las propias de los centros educativos.

Según en esta metodología y, tal como afirmaba su autor Kurt Lewis (1944), se presentan tres fases o ciclos de acción reflexiva: planificación, acción y evaluación de la acción.

En cuanto a la planificación se ha diseñado una propuesta de intervención basada en el desarrollo de la inteligencia emocional. Por otro lado, haciendo referencia a la acción, se ha implementado en el aula mediante diez sesiones con diferentes actividades orientadas a la adquisición de los objetivos. Por último, en cuanto a la evaluación, cabe mencionar que se evaluará en tres momentos distintos, antes de empezar, durante y al finalizar el programa; y para ello se contará con varios instrumentos de evaluación que permitan comprobar si el alumnado alcanza los objetivos.

Si se presta atención a los objetivos planteados en esta programación y a la forma en la que se van a evaluar cada uno de ellos, van a quedar reflejados en las actividades programadas. Dichos objetivos y su evaluación pertenecen a tres variables de trabajo mencionadas con anterioridad: el conocimiento emocional, la regulación emocional y las habilidades para compartir.

Se ha mantenido una comunicación y colaboración con las familias en momentos puntuales, además de mencionar el consentimiento informado, siguiendo la normativa ética propia de una investigación.

7.5.1 Población y muestra

Los destinatarios de esta propuesta de intervención basada en el desarrollo de la inteligencia emocional van a ser los alumnos y alumnas de un aula de educación especial que abarca de los 5 a los 7 años del centro de educación especial “La Purísima Para Niños Sordos” Dicha intervención se realizará en su propia aula.

El colegio de educación especial “La Purísima para Niños Sordos”, fundado en 1910, centra su actividad en la función docente para alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad auditiva en los niveles educativos. Se trata de un alumnado muy heterogéneo, así como las necesidades que presentan. Son todos niños y niñas con discapacidad auditiva y/o dificultades para la comunicación y el lenguaje. Por todo ello, en el centro reciben atención pedagógica y rehabilitadora en grupos inclusivos, y también una atención individualizada para el desarrollo específico de la audición y el lenguaje.

En el caso de la implementación, se ha realizado en un aula con un número muy reducido de alumnos, pues sólo cuenta con 5 alumnos, tres niñas y dos niños. Excepto una alumna todos presentan discapacidad auditiva diagnosticada en torno al primer año de vida

Al tratarse de un centro de educación especial todo su alumnado es ACNEE y en el aula podemos hablar de diversidad de alumnado, en concreto:

-G: Es un alumno de 7 años. G es un niño prematuro y por problemas de salud y un deterioro progresivo. G está diagnosticado con un trastorno generalizado del desarrollo. Además, padece hipoacusia bilateral por lo que lleva audífonos.

G a su vez cuenta con alteraciones viso-perceptivas y pérdida de equilibrio; por lo que posee un retraso psicomotor significativo. Su escolaridad se ha basado en un trabajo individualizado tanto con los equipos de atención temprana como con el colegio de educación especial; además de llevar un seguimiento médico por parte de todas las especialidades.

Al poseer una discapacidad intelectual, motora y visual, su ritmo de aprendizaje y de procesamiento de la información es lento; además de defenderse de igual manera y con la misma competencia ante los estímulos auditivos y visuales, por lo que emplea ambos canales para acceder al aprendizaje.

La última evaluación psicopedagógica que se le realizó fue en septiembre de 2020, con 6 años, concretamente la “Escala de desarrollo de Batelle”. La edad de desarrollo de G, según esta evaluación es de 45 meses obteniendo las siguientes puntuaciones en las distintas áreas de desarrollo de desarrollo:

- Personal-social: 42 meses.
- Adaptativa: 48 meses.
- Comunicativa: 31 meses.
- Motora: 48 meses, siendo más hábil en la motricidad gruesa.
- Cognitiva: 50 meses.

-A: Alumna de 5 años que padece de un retraso madurativo generalizado en todas las áreas del desarrollo. Diagnosticada con discapacidad intelectual con una gran afectación neurológica.

Las adaptaciones de acceso que se realizan con ella son indispensables para que pueda acceder al aprendizaje por todas las vías, siendo la única alumna del grupo sin discapacidad auditiva.

La última evaluación psicopedagógica que se le realizó fue en marzo de 2020, con 5 años, concretamente la “Escala de desarrollo de Batelle”. La edad de desarrollo de A es según esta evaluación de 22 meses, pudiendo apreciar un mayor desfase en las áreas de comunicación y cognición. A obtuvo las siguientes puntuaciones en las distintas áreas de desarrollo, pudiendo confirmar un retraso global en el mismo:

- Personal-social: 14 meses.
- Adaptativa: 32 meses.
- Comunicativa: 12 meses.
- Motora: 24 meses.
- Cognitiva: 29 meses.

-R: R nació en octubre de 2015 y recibió atención temprana durante 1 año. En el tema de la audición se le llevó a cabo una adaptación con audífonos que le resultaban insuficientes. Ante esta situación en febrero de 2017 R fue implantada. Con 1 año de edad (13 meses) llegó al colegio de “La Purísima para Niños Sordos”, en Zaragoza, y su formación comenzó en torno a los 2 años.

Con 13 meses se le realizó la primera evaluación psicopedagógica de atención temprana y para entonces, la alumna recibía atención individualizada. En esta primera evaluación que se le realizó, denominada “Escala de desarrollo Brunet-Lezine”, R obtuvo un desfase de desarrollo en todas las áreas de 1 mes y medio, por lo que no era significativo, excepto en comunicación, cuyo desfase fue bastante mayor y su edad en vez de ser de 13 meses era de 6 meses.

El trimestre anterior a los 3 años, el equipo de Atención temprana le realizó otra evaluación psicopedagógica para ver el tipo de escolarización más adecuado para ella y se le recomienda una escolarización combinada. En este informe psicopedagógico se le pasó el inventario de desarrollo de Batelle. Su edad real era de 24 meses y en la escala obtuvo una edad cronológica de 17 meses.

Las puntuaciones que obtuvo de las diferentes áreas de esta escala fueron las siguientes:

- Personal/social: 19 meses.
- Adaptativa: 14 meses.
- Motora: 17 meses.
- Comunicación: 6 meses. Es una alumna a la que le costó mucho verbalizar y sus emisiones orales tardaron en aparecer.
- Cognitiva: 25 meses.

-J: Alumna de 6 años diagnosticada con hipoacusia profunda, que actualmente no posee un diagnóstico diferencial en términos educativos o sin poseer ningún trastorno asociado. Posee una escolarización irregular marcada por un absentismo escolar y poca estimulación familiar.

J lleva dos implantes cocleares desde hace 1 año y medio y todavía no ha desarrollado el lenguaje oral. Con ella, la única vía que garantiza su aprendizaje es la visual; por lo que las actividades con ella garantizarán que pueda expresarse por esta vía. Además, tiene dificultades de procesamiento, de atención y de memoria.

La última evaluación psicopedagógica que se le realizó fue en febrero de 2020, con 6 años, concretamente la “Escala de desarrollo de Batelle”, en la que obtuvo una edad de 31 meses. Sus puntuaciones en las distintas áreas de desarrollo de desarrollo y teniendo una edad cronológica de 50 meses fueron las siguientes:

- Personal-social: 32 meses.
- Adaptativa: 33 meses.
- Comunicativa: 13 meses.
- Motora: 45 meses.
- Cognitiva: 29 meses.

-M: Niño de 5 años de diagnóstico tardío que cuenta con dos audífonos, puestos con 4 años y que se encuentra en estudio para implantes.

M asiste a escolarización combinada, y se caracteriza por ser un niño muy nervioso, ansioso y con baja tolerancia a la frustración. Las adaptaciones de acceso que

se realizan con este alumno poseen mucho soporte visual, y gracias a ello, adquiere los aprendizajes mediante la repetición y el entrenamiento continuado. No consigue integrar los conceptos abstractos, o llevar a cabo un juego simbólico. Se aprecian problemas de procesamiento de la información verbal a pesar de la funcionalidad de sus ayudas técnicas. Es un alumno que ha conseguido desarrollar una mayor competencia lingüística por lo que posee grandes habilidades sociales.

La última evaluación psicopedagógica que se le realizó fue en enero de 2020, concretamente la “Escala de desarrollo de Batelle”, en la que obtuvo una edad de 32 meses. Sus puntuaciones en las distintas áreas de desarrollo de desarrollo y teniendo una edad cronológica de 41 meses fueron las siguientes:

- Personal-social: 42 meses.
- Adaptativa: 41 meses.
- Comunicativa: 13 meses.
- Motora: 33 meses.
- Cognitiva: 28 meses.

Como se puede observar en las descripciones del alumnado, se trata de un grupo muy heterogéneo en cuanto a necesidades comunicativas y en cuanto a las áreas de desarrollo. Todos ellos cuentan con adaptaciones de acceso al currículum y al tratarse de un grupo muy reducido permite incorporar todo tipo de adaptaciones como el lenguaje bimodal, los pictogramas, los aprendizajes gráficos... nada se explica únicamente haciendo uso del lenguaje oral, es decir, todo está adaptado; empleando una comunicación total.

7.5.2 Instrumentos de evaluación

El reconocimiento emocional, se ha evaluado mediante la rúbrica basada en los objetivos y variables de trabajo, la entrevista semiestructurada a la tutora a posteriori de la realización del programa, los distintos registros anecdóticos realizados durante la realización de este y la valoración inicial y final. En cuanto a los objetivos relacionados con la canalización emocional y los asociados a compartir sus emociones, se evaluarán a partir de la rúbrica, la entrevista a la tutora, y los registros anecdóticos. Además, se utilizará una lista de control creada *Ad hoc* para que la cumplimente el alumnado en

función de si ha adquirido los aprendizajes a lo largo del programa de las tres variables mencionadas.

Instrumentos de evaluación:

- **Lista de control *ad hoc*.** Este instrumento de evaluación se empleará durante la primera y última sesión para conocer el estado inicial y final sobre el reconocimiento emocional. El investigador anotará qué emociones ha sabido emparejar el alumnado y si el nombre que le ha otorgado es el correcto. Cada una de las emociones puntuará con 1 punto, de forma que el total que podrán alcanzar es de 6 puntos. Para alcanzar el punto el alumnado debe formar la pareja adecuadamente y mencionar la emoción correctamente.⁶
- **Cuestionario *ad hoc*:** Este cuestionario tipo autoinforme, lo cumplimentará de forma individual el alumnado al finalizar el programa. Contará con cuatro enunciados referentes a los objetivos principales y a las variables de trabajo, ante los cuales el alumnado deberá señalar si ha sido adquirido el objetivo bien, regular o mal. En cada enunciado aparecerán tres emoticonos de distinto color para que rodeen el que consideren. El emoticono rojo tendrá una puntuación de 1 punto, el amarillo de 2, y el verde de 3, siendo esta la puntuación máxima. Por último, deberán valorar si les ha gustado o no este programa.⁷
- **Rúbrica de evaluación:** Esta rúbrica será cumplimentada al final de la intervención por la educadora y permitirá corroborar en qué medida el alumnado ha alcanzado los distintos objetivos que se plantean. Se divide en 10 criterios de evaluación, obtenidos en base a los objetivos. En cada uno de los criterios aparecerá en la derecha si el alumnado lo ha alcanzado, si ha necesitado ayuda, o si no ha alcanzado el objetivo previsto. El no haberlo conseguido se puntuará con 1, el haberlo hecho con ayuda con 2, y por último el haber adquirido el objetivo con 3 puntos, siendo esta la puntuación máxima.⁸
- **Registro anecdótico:** Mediante las distintas observaciones y registros anecdóticos se evaluará el progreso del alumnado durante la realización del programa. Este se llevará a cabo de una manera individualizada.

⁶ Ver anexo 6. Lista de control creada *ad hoc*.

⁷ Ver anexo 7. Cuestionario creado *ad hoc*.

⁸ Ver anexo 8. Rúbrica de evaluación.

- **Entrevista semi-estructurada:** Una vez realizada la implementación y con la finalidad de valorar el progreso del alumnado al acabar la intervención, se le realizará una entrevista a la tutora del aula basada en los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación, para conocer su percepción y apreciación sobre el grado en el que el alumnado ha alcanzado los objetivos.

7.6.PROPOSTA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL

7.6.1 Competencias

Dentro de esta unidad didáctica se pretende trabajar con el alumnado las siguientes competencias clave ⁹.

7.6.2 Secuenciación y temporalización

La unidad didáctica que se describe a continuación se propone para realizarse en dos semanas, es decir, un total de diez sesiones. Estas diez sesiones se organizan en torno a “Las tres C: conocer, canalizar y compartir” y cuenta con actividades destinadas a trabajar cada una de ellas.

SEMANA 1	ACTIVIDADES PARA CONOCER LAS EMOCIONES
SEMANA 2	ACTIVIDADES PARA CANALIZAR LAS EMOCIONES
SEMANA 2	ACTIVIDADES PARA COMPARTIR LAS EMOCIONES

⁹ Competencias básicas del programa.

7.6.3 Contenidos

7.6.3.1. Contenidos generales

Los contenidos que engloban la presente propuesta de intervención, se encuentran en relación con la legislación vigente según Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

VALORES SOCIALES Y CÍVICOS	BLOQUE 1: LA IDENTIDAD Y DIGNIDAD DE LAS PERSONAS	<p>a) El autoconcepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La toma de conciencia de uno mismo, emociones y sentimientos. -El vocabulario de las emociones <p>b) El autocontrol:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El control de impulsos. -La relajación <p>c) La responsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La realización responsable de las tareas. -El entusiasmo.
	BLOQUE 2: LA COMPRENSIÓN Y EL RESPECTO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	<p>d) Las habilidades de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La importancia de expresar lo que se va a pasar. -El uso de los componentes de la comunicación no verbal -La expresión clara y tranquila de las ideas. <p>e) El diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La buena escucha y el respeto del turno de palabra. <p>f) Las relaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las emociones y el sentimiento de los demás.
CIENCIAS SOCIALES	BLOQUE 1: CONTENIDOS COMUNES	<p>g) Iniciación al trabajo en grupo.</p>

		h) Habilidades para la resolución de conflictos y utilización de las normas de convivencia.
LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA	BLOQUE 1: COMUNICACIÓN ORAL: ESCUCHAR, HABLAR Y CONVERSAR	i) Situaciones de comunicación, espontáneas o con distinta intención comunicativa. j) Comunicación no verbal: Lenguaje corporal en la actitud de escucha.

Tabla número 6. Contenidos generales del programa de inteligencia emocional.

7.6.3.2. *Contenidos específicos*

- a) Percepción de las emociones básicas: Alegría, tristeza, ira/enfado, sorpresa, asco y miedo.
- b) Adquisición del vocabulario de las emociones básicas a su diccionario visual.
- c) Relación de una emoción con un contexto o situación.
- d) Diferenciación de las emociones básicas.
- e) Expresión facial y corporal de las emociones.
- f) Estrategias y técnicas para gestionar las emociones.
- g) Desarrollo de habilidades sociales.
- h) Desarrollo de una mayor tolerancia a la frustración.

7.6.4 *Atención a la diversidad*

Dadas las características del alumnado y las diferencias existentes en cuanto a los niveles comunicativos conviene acompañar todo el programa de adaptaciones de acceso. Se hace referencia especialmente a la Comunicación Aumentativa y al uso de Sistemas Alternativos, Aumentativos y Complementarios de Comunicación dentro de la filosofía de la Comunicación Total. Según Benson Schaeffer (1980) el concepto de Comunicación Total es un sistema bimodal en el que se utilizan simultáneamente el lenguaje oral y signado. Además, con todo el alumnado se emplea a lo largo de todo el programa en mayor o menor medida, pictogramas, dramatizaciones, etc. Es decir, no sólo se accede al aprendizaje por una vía única.

A pesar de ello, conviene detallar las adaptaciones de acceso que se van a realizar con el alumnado:


- En el caso de alumnas como J y A, se requieren de actividades con un gran soporte visual, ya que carecen de competencia lingüística y dificultades de generalización. Por ello, todas las actividades irán acompañadas del uso de pictogramas en el que aparecerá la imagen y debajo escrita la palabra, que, a su vez, se transmitirá haciendo uso del lenguaje bimodal. Lo mismo ocurrirá en la lectura de los cuentos, que se realizarán de forma paralela con lengua de signos. Además, se les permitirá el uso de libretas comunicativas para trasladar la información, lo que concederá a las alumnas la oportunidad de participar en las actividades. Se apoyará esta participación en el juego mediante la mediación del adulto, indicándole qué tiene que hacer y sirviendo de modelo para que nos imite; es decir, enseñarle patrones de juego para que pueda realizar la tarea con sus compañeros.
- Por otro lado, en el caso de M y G, debido a su gran capacidad para lo visual, a parte de que se encuentran iniciándose en la lecto-escritura, muchas de las actividades se apoyarán en fotografías, tarjetas, pictogramas como sus compañeras... Se evitará hacer preguntas indefinidas, sarcasmos y bromas, tratando de ser concretos y claros en todas las instrucciones.
- Hablando de M, al ser un alumno muy nervioso, competitivo en exceso y con una baja tolerancia a la frustración es importante tener en cuenta el tratamiento de las conductas problemáticas como las rabietas. Ante ellas, será importante intervenir con conductas alternativas y/o incompatibles. Es decir, se trata de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.
- En el caso de R, en todo momento se le hará participar en el aula a lo largo del programa, animándole a responder. En cuanto a los materiales, se le ofrecerán todos los que corresponden a las actividades en bandejas, de una manera organizada. Al tratarse de una alumna competente en la competencia lingüística y que sabe leer y escribir, no será necesario el uso de tantos soportes visuales como puede ocurrir con sus compañeros; aunque sí que se le dividirán las tareas, ya que necesita de una mayor cantidad de tiempo.

A lo largo de todo el programa, será muy importante la colaboración con las familias. Emplear recursos que permitan al alumnado trasladar a sus familias lo que han hecho en el aula es muy importante, por ello, el alumnado contará con agendas visuales que mediante dibujos representen las diferentes actividades. También se contará con fotografías de alumnado participando en las tareas ¹⁰. De esta manera, la familia tendrá una guía para apoyar a su hijo y pudiendo realizar actividades similares en casa que reflejen y que permitan afianzar lo que se ha hecho en el centro educativo.

¹⁰ Ver anexo 10. Fotografías del alumnado participando en las actividades.


FASE 1: RECONOCIMIENTO EMOCIONAL

ACTIVIDAD 1: CARA DE ALEGRÍA, TRISTEZA, ENFADO, MIEDO, SORPRESA Y ASCO	1 sesión 50 min (10 min/alumno)	TIPO Distinción emocional	Puesta en práctica y agrupamiento: en una zona de la clase y de forma individual con cada uno de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,3,5 • Metodología y desarrollo de la actividad: De forma individual, se le presenta al niño/a 10 imágenes (niña alegre, niña triste, niña enfadada, niña con miedo, niña sorprendida y niña con cara de asco; niño alegre, niño triste, niño enfadado, niño con miedo, niño sorprendido y niño con cara de asco) se le pide al alumno que agrupe por parejas las imágenes que expresen lo mismo, y se le va pidiendo que les ponga un nombre a las emociones y traté de explicar por qué se muestra así la persona de la imagen. • Material: 10 tarjetas en color plastificadas en las que aparezcan las expresiones de las distintas emociones básicas para poder realizar la actividad. • Contenidos: Generales: a, c, i Específicos: a, b, d • Evaluación: Esta actividad se corresponde evaluación inicial y se realizará también al finalizar las 10 sesiones de la intervención, por lo que cuenta con una prueba pre-test y post-test; además de la rúbrica y el registro anecdótico. Ítems de evaluación: A, C, E, 			

ACTIVIDAD 2: ¿CUÁNTAS EMOCIONES TENEMOS!	1 sesión 30 min	TIPO Distinción emocional	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,2,3,4,5 • Metodología y desarrollo de la actividad: Se trata de la lectura del cuento titulado “Así es mi corazón” (Jo Witek) Para realizar dicha actividad el docente se dispondrá frente al alumnado y procederá a leer el cuento. Al finalizar, se les preguntará a los niños como se sienten para que sean conscientes de la multitud de emociones que existen dentro de nuestro corazón y que todas ellas nos ayudan a la supervivencia. • Material: El cuento “Así es mi corazón” de Jo Witek. • Contenidos: Generales: a, d, e Específicos: a, b, d • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica. Ítems de evaluación: A, B, C, D, E 			

ACTIVIDAD 3: INTRODUCCIÓN A LAS EMOCIONES BÁSICAS.	1 sesión 30 min	TIPO Distinción emocional	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta y posterior trabajo individual.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,2,3,5,6 • Metodología y desarrollo de la actividad: Esta actividad tiene como objetivo principal el discriminar las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, asco, sorpresa, y miedo. Para ello el alumnado visualizará un breve video de la película “Inside Out” en el cual aparecen las emociones básicas, y a continuación trabajará con los distintos personajes de la película situando debajo de cada uno de ellos el nombre de la emoción y el rostro facial. Además, cada alumno contará con un rostro facial en blanco donde deberá dibujar el rostro típico. • Material: El vídeo de la película para introducir los nombres de las emociones básicas. Posteriormente los personajes de la película, los nombres de las emociones, los rostros faciales que expresen las distintas emociones y los rostros faciales en blanco que aparecen en sus cuadernillos emocionales. • Contenidos: Generales: a, c, f, Específicos: a, b, d, e • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: A, B, C, E, F 			

ACTIVIDAD 4: ¿QUÉ EMOCIÓN SIENTE?	1 sesión 30 min	TIPO Relación situación- emoción	Puesta en práctica y agrupamiento: Interpretación de la situación de forma grupal y emisión de la respuesta de forma individual.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,3,4,5,6 • Metodología y desarrollo de la actividad: Para el desarrollo de esta actividad al alumno se le plantearán distintas situaciones y tres dibujos que representan tres emociones distintas. El alumnado debe ser capaz de reconocer que emoción es normal sentir en dichas situaciones y rodear el dibujo que la representa. Además, tendrán la oportunidad ellos mismos de dibujar el rostro que lo representa. • Material: Ficha con las situaciones que aparece en el cuadernillo emocional de cada uno. • Contenidos: Generales: a, c, f, Específicos: a, b, c, d, e • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: A, C, D, E, F 			

ACTIVIDAD 5: MIS PEQUEÑAS ALEGRÍAS	1 sesión 30 min	TIPO Relación situación- emoción	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,2,3,4 • Metodología y desarrollo de la actividad: Esta actividad consistirá en la lectura del cuento titulado “Mis pequeñas alegrías” (Joe Witek) Para realizar dicha actividad el docente se dispondrá frente al alumnado y procederá a leer el cuento. Al finalizar la actividad, el docente introducirá una tarea para casa que en este caso consistirá en que los alumnos traigan de sus casas imágenes, objetos, amuletos... que les transmitan alegría; para así poder compartirlos con sus compañeros y elaborar la “Caja de la alegría” • Material: El propio cuento • Contenidos: Generales: a, c, d, e, f, h, i Específicos: a, c, g • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: A, B, C, D, J 			

ACTIVIDADES PARA CANALIZAR LAS EMOCIONES

ACTIVIDAD 6: INTRODUCCIÓN A LA DINÁMICA DEL ORDEN DE LA FILA Y JUEGO DE LAS SILLAS	1 sesión 30 minutos	TIPO Estrategias para la regulación emocional y manejo de emociones negativas	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 8,9 • Metodología y desarrollo de la actividad: En primer lugar, se realiza la dinámica del orden de la fila. Cada alumno tendrá asociado un color que le indicará una posición en la fila. Los alumnos irán rotando, de manera que cada día ocupen un puesto diferente y todos pasen por todos los puestos a lo largo de la semana. El orden por colores quedará plasmado en una cartulina grande que se colocará en la pared de la clase. En segundo lugar, el alumnado jugará al tradicional juego de las sillas. Cada uno posee una silla propia, sin embargo, en este juego podrán ocupar y sentarse en las sillas de sus compañeros, intentando aumentar su tolerancia a la frustración. • Material: Cartulina para que quede reflejado el orden durante cada día. Para la segunda actividad, sillas de los alumnos. • Contenidos: Generales: b, f, g, h Específicos: g, h • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: H, I 			

ACTIVIDAD 7: LA TÉCNICA DE LA TORTUGA	1 sesión	TIPO Estrategias para la regulación emocional y manejo de emociones negativas	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 8,9 • Metodología y desarrollo de la actividad: Para el desarrollo de esta actividad, el alumnado visualizará un vídeo en el que se explica mediante apoyos visuales la técnica de la tortuga. Posteriormente tratarán de ordenar los pasos de esta técnica y proponer alguna situación en la que la realizarían. • Material: Vídeo donde se explica la técnica de la tortuga y recortables plastificados sobre los tres pasos. • Contenidos: Generales: a, b, c, h Específicos: f, g, h • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: H, I, J 			

ACTIVIDADES PARA COMPARTIR LAS EMOCIONES

ACTIVIDAD 8: LA VARITA MÁGICA	1 sesión 30 min	TIPO Puesta en común y expresión de las emociones	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,5,6,7,10 • Metodología y desarrollo de la actividad: Para el desarrollo de esta actividad, el alumnado dejará que su cuerpo exprese libremente algunas emociones. Para ello, el docente dispondrá de una varita que dinamizará la actividad. En algún momento puede ser el alumnado el que se encargue de llevar la varita e ir ordenando las distintas emociones básicas. • Material: La varita mágica, y los rostros de las distintas emociones para algún alumno/a que lo necesite. • Contenidos: Generales: a, c, d, i, j Específicos: a, b, d, e • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: A, E, F, G, J 			

ACTIVIDAD 9: DADO EMOCIONAL	1 sesión	TIPO Puesta en común y expresión de las emociones	Puesta en práctica y agrupamiento: Actividad propuesta a todo el grupo de forma conjunta.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1, 4, 5, 6 • Metodología y desarrollo de la actividad: Para el desarrollo de esta actividad, los alumnos se sentarán en el suelo en círculo. Cada alumno y alumna, cuando le toque el turno lanzará el dado y le saldrá la expresión facial de una emoción básica. Deberá compartir con sus compañeros ya sea oralmente, o mediante imágenes una situación en la que haya tenido dicha emoción. • Material: Dado emocional e imágenes que representan situaciones u objetos causantes de las emociones básicas. • Contenidos: Generales: a, c, d, e, i, j Específicos: a, b, c, d, e, g • Evaluación: registro anecdótico y rúbrica Ítems de evaluación: A, D, E, F, J 			

ACTIVIDAD 10: EXPOSICIÓN CAJA DE LA ALEGRÍA. EVALUACIÓN FINAL	1 sesión	TIPO Puesta en común y expresión de las emociones	Puesta en práctica y agrupamiento: La evaluación final se realiza de forma individual, mientras que la exposición de la caja de la alegría tiene lugar con todo el grupo-clase a la vez.
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: 1,3,5 • Metodología y desarrollo de la actividad: De forma individual, se le presenta al niño/a 10 imágenes similares a las del primer día y se le pide al alumno que agrupe por parejas las imágenes que expresen lo mismo, y se le va pidiendo que les ponga un nombre a las emociones y traté de explicar por qué se muestra así la persona de la imagen. En cuanto a la exposición de la caja de la alegría, cada uno deberá compartir con sus compañeros el objeto que ha traído de su casa y que le transmite alegría. • Material: 10 tarjetas en color plastificadas en las que aparezcan las expresiones de las distintas emociones básicas para poder realizar la actividad. • Contenidos: Generales: a, c, i Específicos: a, b, d • Evaluación: Esta actividad se corresponde con la evaluación final, por lo que cuenta con una prueba pre-test, y post-test, además de la rúbrica y el registro anecdótico. Ítems de evaluación: A, C, E, J 			

8. RESULTADOS

Una vez finalizada mi implementación del programa de Inteligencia Emocional, es importante hacer referencia en primer lugar a la valoración inicial y final basada en el reconocimiento de las emociones básicas, y es esencial establecer un gráfico comparativo entre la **valoración inicial y final**. (ver figura 1). En este caso se otorgaba 1 punto, en el caso de que el alumnado supiera emparejar las dos fotos que representaban la misma emoción y la nombraba adecuadamente; pudiendo obtener un máximo de 6 puntos.

Como se puede apreciar en el gráfico, en la evaluación inicial ningún alumno supo emparejar las imágenes y poner un nombre a todas las emociones básicas:

- En el caso de R, no supo emitir una respuesta para hacer referencia al asco. Sin embargo, en la evaluación final no contó con dificultades y realizó tanto los emparejamientos como el ponerle un nombre a la emoción correctamente. R obtuvo una puntuación de 5 en la evaluación inicial y de 6 en la evaluación final; por lo que desde el principio reconoció la mayoría de las emociones y las supo nombrar correctamente. En un principio dudo, mencionando “contenta” en lugar de “alegría”, o “susto” en vez de “miedo”, pero ella misma se rectificaba.
- En caso de A, contó con mayores dificultades. En la evaluación inicial solamente supo emparejar la alegría y la tristeza, y trato de ponerles un nombre haciendo uso del lenguaje de signos. Sin embargo, en la evaluación final, consiguió realizar cuatro emparejamientos y nombrar la emoción con lenguaje de signos. En la evaluación inicial obtuvo una puntuación de 2, mientras que en la evaluación final se alzó a 4 puntos.
- En el caso de M, realizó cuatro emparejamientos correctos, además les supo poner el nombre de la emoción que se pretendía. Le faltaron por emparejar el miedo y el asco, emociones que confundió; por lo que obtuvo 4 puntos. Seguramente los errores que cometió se debieron a falta de atención. A pesar de ello, en la evaluación final no mostró dificultades para la realización de la tarea, consiguiendo los 6 puntos.
- El alumno G, realizó tres emparejamientos correctos, y los nombró adecuadamente. Las emociones que emparejó y mencionó incorrectamente fueron el asco, la ira, y el miedo, por lo que obtuvo 3 puntos. En estos casos el alumno expresó que se trataba de tristeza. Tras el paso de los días, y la realización de las actividades, G ha sabido

reconocer todas las emociones básicas e identificarlas con un contexto alcanzando la puntuación máxima de 6 puntos.

- En el caso de J, ocurre algo similar a A, la alumna supo realizar correctamente tres emparejamientos, es decir, 3 puntos y los nombró con lenguaje de signos. Al finalizar el programa, la alumna ha reconocido cinco emociones y las ha sabido representar con signos, obteniendo una puntuación de 5, tal y como se puede apreciar en la gráfica.

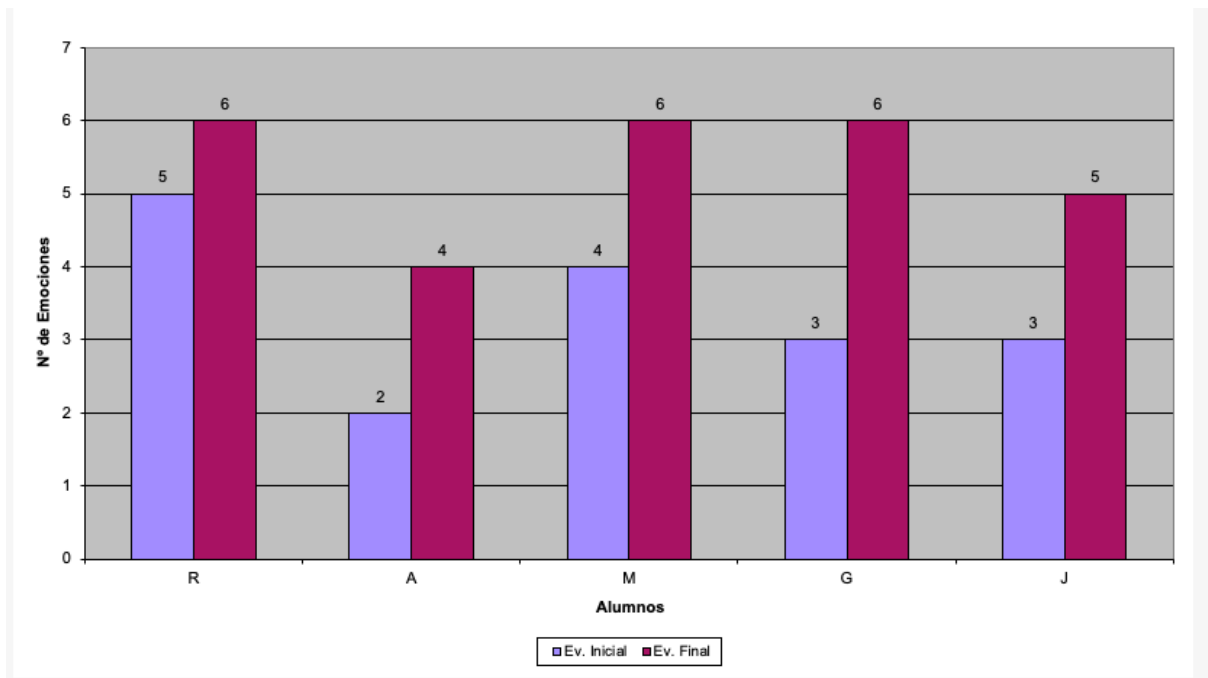


Figura 1. Resultados de la prueba de pre-test y post-test sobre el reconocimiento emocional

En segundo lugar, según el **cuestionario de satisfacción** realizado por cada alumno y alumna, se puede observar como la mayor parte de ellos ha respondido de una forma muy satisfactoria a las preguntas planteadas, lo que ha permitido ver que los objetivos planteados se han conseguido en muchos de los casos¹¹

Tal y como se puede ver en la gráfica 2 se aprecian los siguientes resultados de manera individual:

¹¹ Ver anexo 11. Ejemplos de cuestionarios de satisfacción.

- R: Ha puntuado los cuatro ítems con la máxima puntuación (3 puntos cada uno), por lo que el total de puntos que ha obtenido en el cuestionario de satisfacción personal es de 12 puntos. Ha aprendido los nombres de las emociones básicas y a identificar cada una con el rostro representativo. Además, ha adquirido estrategias como la técnica de la tortuga para la regulación emocional y ha compartido experiencias emocionales con sus compañeros.
- A: Ha contado con mayores dificultades para alcanzar los objetivos, de hecho, ha respondido que no los ha conseguido afianzar en su totalidad; en total ha obtenido una puntuación de 8 puntos desglosada de la siguiente manera: Todos los ítems de cuestionario, han sido puntuados con 2 puntos cada uno (El referido al aprendizaje de los nombres de las emociones, a la identificación de las caras, a la técnica de la tortuga y al hecho de compartir las emociones con el resto del alumnado)
- M: Al igual que su compañera R, ha puntuado los cuatro ítems con la máxima puntuación posible (3 puntos), por lo que se puede decir una vez finalizada la intervención, obteniendo un total de 12 puntos, considera que ha adquirido de forma satisfactoria los principales objetivos correspondientes a los cuatro ítems (aprendizaje de los nombres de las emociones, identificación de los rostros, aprendizaje de la técnica de la tortuga y adquisición de la habilidad para compartir emociones) planteados en el cuestionario.
- G: Alumno que ha ofrecido a los cuatro ítems la máxima puntuación (3 puntos), obteniendo un total de 12 puntos. G ha reflejado en el cuestionario de satisfacción todo lo que ha aprendido, pudiendo decir que ha afianzado los objetivos que quedan reflejados en este cuestionario.
- J: Alumna que únicamente ha otorgado 3 puntos al primer ítem (aprendizaje de los nombres de las emociones básicas), el resto de ítems han sido puntuados con 2 puntos, por lo que en total su puntuación ha sido de 9 puntos. Al carecer de lenguaje oral como A, ha experimentado mayores dificultades en aquellas tareas que implicaban el hecho de compartir experiencias.

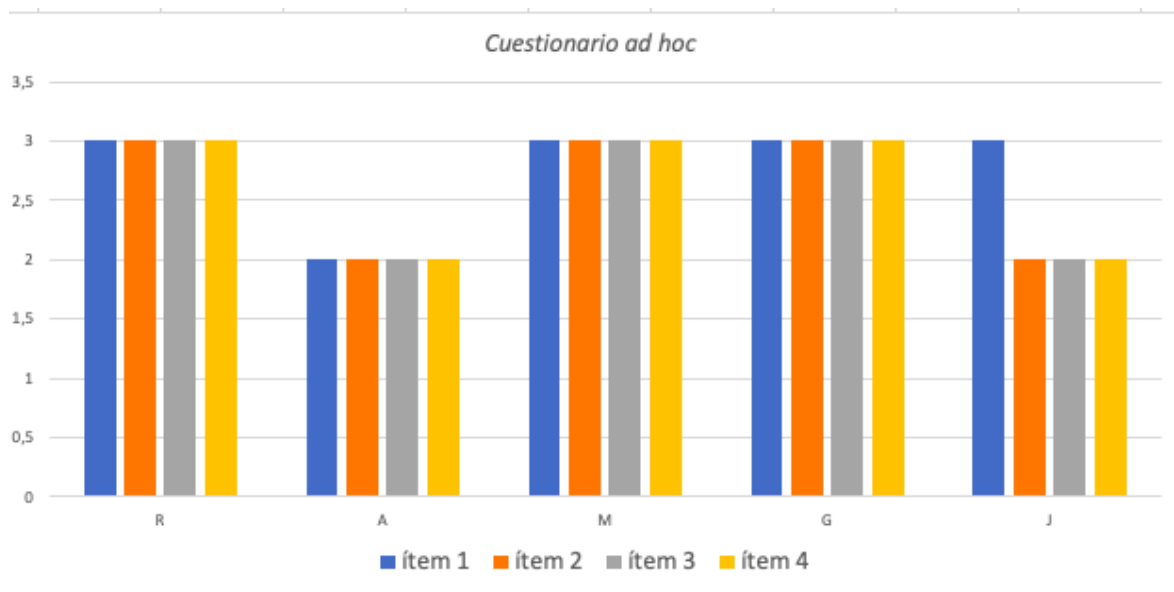


Figura 2. Resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción.

En tercer lugar, según el **registro anecdótico**, se muestran las ideas principales observadas:

- En el caso de G, a lo largo del programa de desarrollo emocional, se puede apreciar una clara mejoría. Su progreso ha sido muy positivo, siendo capaz de realizar un reconocimiento pleno de todas las emociones al final del programa, conociendo alguna técnica y compartiendo sus emociones con el resto. Cuando dudaba o contaba con dificultades, a través de distintas preguntas era capaz de alcanzar la solución correcta y en muchos casos explicarla al resto de sus compañeros.
- En el caso de A, es una niña que, a causa de su diagnóstico de retraso global del desarrollo, ha contado con mayores dificultades. A pesar de ello, todos los días trataba de realizar las actividades poniendo mucho esfuerzo por estar a la altura de sus compañeros. Gracias a las diferentes adaptaciones de acceso que se le facilitaban, en algunos casos fue capaz de realizar las tareas sin ayuda. Al carecer de lenguaje oral, A, recurría al lenguaje de signos cuando era capaz de expresarse.
- En tercer lugar, R, ha sido una alumna brillante a lo largo de todo el programa, sobre todo debido a su gran competencia lingüística que ha conseguido desarrollar tras mucho trabajo individual. Con el paso de los días, la alumna ha ido participando en más ocasiones y con mucha motivación. Las actividades en las que más ha destacado han sido las relacionadas con el movimiento, debido a su pasión por la danza y el

teatro. Ha representado todas las emociones de manera muy adecuada y las ha compartido con sus compañeros.

- En penúltimo lugar, se encuentra M, un alumno en el que también se ha podido observar una clara mejoría. En los primeros días le costaba procesar más la información, al tratarse de un vocabulario que no se encontraba todo en su diccionario visual, pero a pesar de ello realizó la evaluación inicial muy bien. Con el paso de los días ha ido interiorizando la información, llegando a realizar todas las tareas del programa adecuadamente.
- Por último, J, que al igual que A es una alumna que al carecer de competencia lingüística ha tenido más dificultades. Sin embargo, con las adaptaciones visuales y de comunicación total, se ha podido ver un progreso muy importante. Ha participado en todas las actividades del programa obteniendo unos buenos resultados. Ha destacado en aquellas en las que el alumnado tenía que dibujar debido a sus grandes dotes para el dibujo, y ha sido capaz de representar todas las emociones sin ayuda.

Según los resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación (ver figura 3) cumplimentada al finalizar el programa del desarrollo emocional, y basada en los objetivos y las variables de trabajo, pueden verse reflejados en los gráficos los resultados que han obtenido los alumnos en cada uno de los criterios de evaluación¹²

En esta rúbrica de evaluación el total de puntos que cada alumnado podía obtener, es de 30 puntos, ya que cuenta con 10 criterios de evaluación y cada uno con una puntuación de hasta 3. Los resultados de manera individual, y que quedan reflejados en las gráficas son los siguientes:

- G: En total obtuvo una puntuación de 28 puntos, por lo que se puede decir que una vez finalizada la intervención había alcanzado la mayoría de los objetivos puntuando con 3 puntos la mayor parte de los criterios. Aquellos donde consiguió 2 puntos, por lo que necesitó ayuda, fueron el B y el H: “Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás” y “Conoce estrategias de regulación emocional”.
- A: En total consiguió 21 puntos. En su caso, recibió la máxima calificación en los criterios F, G, I, J; 2 puntos en el A, B y C, y 1 punto en el criterio H y D, que no

¹² Ver anexo 12. Rúbricas de evaluación individuales.

consiguió alcanzar. Estos eran los siguientes: “Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias” y “Conoce estrategias de regulación emocional”

- R: Alumna que consiguió 29 puntos en la rúbrica al finalizar la intervención. R, destacó favorablemente ya que no contó con dificultades en la adquisición de los objetivos mostrando una buena progresión. El criterio donde obtuvo una puntuación de 2, fue el H: “Conoce estrategias de regulación emocional”
- M: En total obtuvo 28 puntos, por lo que se puede decir que una vez finalizada la intervención había alcanzado la mayoría de los objetivos puntuando con 3 puntos la mayor parte de los criterios. Aquellos donde consiguió 2 puntos, por lo que necesitó ayuda, fueron el B y el H: “Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás” y “Conoce estrategias de regulación emocional”.
- J: Sus puntuaciones fueron más heterogéneas que el resto de sus compañeros, obteniendo una total de 23 puntos. En su caso, recibió la máxima puntuación en los criterios A, E, F y G; 2 puntos en el B, C, D, I, J y 1 punto en el H.

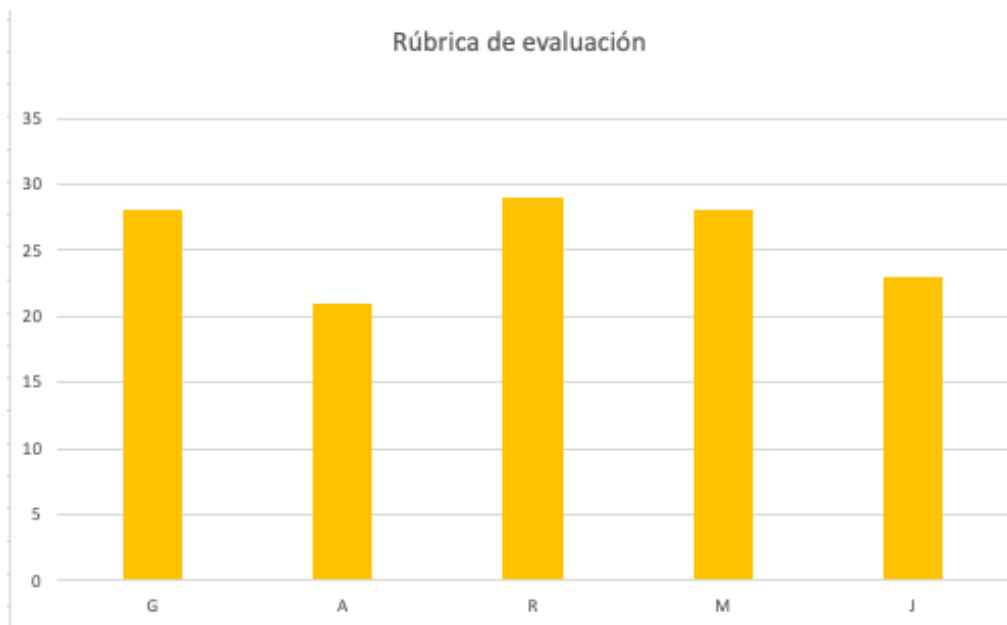


Figura 3. Resultados obtenidos en la rúbrica de evaluación.

Se puede afirmar que el estudiante que más puntuación obtuvo fue R y el que menos A y que estos resultados, muestra coincidencias con los resultados obtenidos en el resto de valoraciones. En conclusión y como se puede apreciar, todos mostraron una puntuación final favorable, si bien es necesario trabajar con ellos estrategias de regulación emocional de forma permanente, ya que es el criterio en el que más ayuda han necesitado, e incluso hay alumnas que no han llegado a conseguirlo.

Por último, según la **entrevista** realizada a la tutora del grupo-clase¹³, la mayor parte del alumnado ha conseguido afianzar todos los objetivos relacionados con el reconocimiento emocional. Los referidos a la regulación de las emociones son los que más dificultades ha observado, pues se trata de un alumnado con una clara diversidad funcional, y que en muchos casos tiene dificultad para ponerse en situación del otro y saber qué emoción siente en cada momento. A pesar de ello, se mencionan alumnos que han progresado muy adecuadamente en esto. Por último, el compartir sus emociones es algo en lo que han mejorado mucho, reduciendo así la tolerancia a la frustración y mejorando sus habilidades sociales y capacidad para compartir sus emociones.

Con respecto al alumnado en particular la tutora ha mencionado que todos ellos se han mostrado muy participativos desde el primer momento, mostrando mucho interés por realizar las actividades. Todos los resultados que se han ido viendo a lo largo del proceso, han sido confirmados por la tutora. Destaca la progresión que se ha podido observar en alumnos como R, M o G que al finalizar el proyecto habían alcanzado la mayor parte de los objetivos; siendo capaces de reconocer las emociones, de conocer estrategias de regulación emocional y de haber adquirido habilidades para compartir sus emociones y sus habilidades sociales habían mejorado. Por otro lado, la tutora hace referencia a A, alumna que a pesar de todas las dificultades que tenía derivadas de su trastorno global del desarrollo, supo resolver las actividades con ayuda, si bien, al igual que a J, las que suponían expresarse les resultaron más complicadas y se planteaban como un reto. Este aspecto coincide también con los resultados obtenidos del resto de valoraciones.

¹³ Ver anexo 13. Entrevista semi-estructurada a la tutora.

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Habiendo obtenido los resultados plasmados en el apartado anterior, es evidente que la implementación de propuestas de intervención profesional basadas en la educación emocional y destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales proporciona múltiples beneficios de cara al desarrollo de la personalidad integral del alumnado. Se trata de un modelo que permita al alumnado el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en donde el docente tenga un papel fundamental como mediador de estas competencias (García, Carpio y Pacheco, 2014).

Todo ello implica el fomento de un modelo educativo en donde el desarrollo cognitivo y de la razón vaya junto al desarrollo emocional, para promover la mejora de las capacidades del alumnado integrando las dimensiones cognitiva, afectiva y axiológica. Según lo analizado, tanto en el marco teórico como en los resultados de la propuesta de implementación, el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, va a ser fundamental para el aprendizaje de alumnado, fomentando a su vez las relaciones interpersonales; permitiendo al individuo desenvolverse mejor en la sociedad (Ibarrola, 2013).

El **objetivo principal** de este TFG es sentar las bases teórico-prácticas de una nueva visión de aprendizaje basada en la inteligencia emocional en el alumnado con necesidades educativas especiales mediante una propuesta de intervención educativa basada en la investigación-acción. Por tanto, se puede afirmar que se ha alcanzado el objetivo principal de este TFG, ya que a lo largo del trabajo he establecido las bases teórico-prácticas de la educación emocional, justificando la necesidad de llevar a cabo prácticas en el aula para conseguir un alumnado capaz de gestionar sus emociones. Los objetivos específicos también se han alcanzado totalmente, ya que mediante la implementación de la propuesta he podido corroborar si el alumnado ha sabido reconocer las emociones básicas y su capacidad para regularlas y compartirlas con el resto, así como mejorarlas; y por tanto ha adquirido habilidades para todo ello.

Por tanto, se ha alcanzado el propósito inicial del trabajo basado en el fomento de habilidades de reconocimiento, gestión, y de compartir las emociones.

La principal limitación ha sido la escasa documentación que hay al respecto de programas específicos en relación al desarrollo de la IE en la población con necesidades específicas de apoyo educativo con necesidades educativas especiales, por lo que ha sido difícil encontrar buenas prácticas que avalen una propuesta con experiencia contrastada. Además, se ha contado con un tiempo limitado en el centro para realizar la implementación y esto es una limitación; puesto que se trata de un contenido que requiere de tiempo y compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, se considera que la propuesta de intervención profesional realizada con el alumnado con NEE ha resultado acertada, por lo que, se considera que la educación emocional, es un aspecto a trabajar desde la experiencia práctica con el alumnado. Desde esta perspectiva, la educación emocional se convierte en una forma de prevención que puede tener consecuencias positivas en la prevención de gestos de violencia, estrés, depresión, consumo de drogas y aspectos afectan a toda la comunidad educativa como el fracaso y absentismo escolar (Ibarrola, 2013).

Aunque este programa está destinado a un grupo concreto de alumnos de educación especial, puede realizarse con cualquier otro grupo de cualquier etapa educativa, realizando las adaptaciones pertinentes. Desde este TFG se propone que la educación emocional sea un proceso continuo y permanente y se trabaje a lo largo de todas las etapas de la escolarización, por lo que se considera que es muy importante realizar propuestas de intervención orientadas a la gestión emocional con el alumnado desde Educación Infantil hasta las enseñanzas superiores y especialmente se aborden este tipo de contenido con población con NEE.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS.
- Aguado, R. (2015). *La emoción decide y la razón justifica*. Madrid: Santillana.
- Aguado, R. (2019). *Eres lo que sientes: Inteligencia de Vinculación Emocional Consciente (Inteligencia VEC)*
- Bañuls, R. (2015). *Promoviendo la IE en la escuela: Diseño y evaluación del programa EDI*.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Wkluwer
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.
- Colmenares E. (2011) *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*.
- Damasio, A. (2002). *Creación Cerebral de la Mente. Temas de Investigación y Ciencia*.
- Echeita, G. (1989). *Las NEE en la escuela ordinaria* (tomo I). Madrid: CNREE.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2) pp. 99-118.
- Extremera, N., y Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, volumen (6), N°2
- Fernández, P., y Extremera, N. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Gallardo López, J., y Gallardo Vázquez, P. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen Editorial, S.L.
- Gallego, D., González, B., y Vivas, M. (2006). *Educación de las emociones*. Mérida: Editoriales C.A.
- Gardner, H. (1983) *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, E. (2014). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. Dialnet.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.

- Lombás, A. (2021). *Conferencia: Emociones y regulación emocional*.
- Lucas-Molina, B. (2020). La educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista española de discapacidad, volumen 8, nº 2*.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic books.
- Márquez, C. (2008). *La integración educativa*.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinos, M. (2019). *Con corazón y cerebro*. Zaragoza: Caligrama.
- Pinos, M. (2021). “Taller: *Cuerpo, Corazón y Cerebro: Claves Neuroeducativas para el Aprendizaje*”
- Piper (2021). *Pupils with social, emotional and mental health (SEMH) needs: The role of the special educational needs co-ordinator (SENCO) in meeting the inclusion challenge*
- Royo, M. (2013). *Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado*. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 143-160). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ruíz, R. (2020). *Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (Acneae)*.
- Sánchez, J (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 25*.
- Schaeffer, B. (1980) *Teaching signed speech to non-verbal children*.
- Unesco (2015) Declaración de Incheon. Educación 2030: *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Valdés, H. *Introducción a la neurididáctica*.

ANEXOS

Anexo 1

El avance de las neurociencias y otras disciplinas afines favorecidas por los grandes avances tecnológicos (Resonancias magnéticas, tecnologías 3D, tomografía de emisiones de positrones -PET-, nos han permitido estudiar el cerebro recientemente, como aprendemos cómo sentimos....

Como decía Valdés (2015):

Todo lo que representas como persona: tus recuerdos, tus anhelos, tus miedos, tus valores, tus conocimientos, tus capacidades, están esculpidos en una inmensa telaraña formada por la asombrosa cantidad de 100.000 millones de células cerebrales, denominadas neuronas a su vez cada una de ellas tiene la capacidad de conectarse con las con otras 10.000 de sus compañeras, construyendo un total de 1000 billones de conexiones neuronales (p.11)

Todo lo que aprendemos llega nuestro cerebro a través de los sentidos, las células nerviosas, a partir de su morfología (soma, dendritas y axón) forman redes o circuitos neuronales a partir de la comunicación entre las células nerviosas, llamadas sinapsis, (descubierta por el fisiólogo de Oxford Sir Charles Sherrington, a principios del siglo XX) “El aprendizaje se basa precisamente en la formación de esta “telaraña” de circuitos neuronales o Red Hebbiana” (Donald Hebb, 1949, p.23)

Debido a la neuroplasticidad y la poda sináptica del cerebro, estas redes se pueden consolidar y ser permanentes o por lo contrario desaparecer. Consolidar mediante el entrenamiento o la repetición o inactivarse con el olvido. Las nuevas experiencias de vida, los nuevos conocimientos que se adquieren, remodelan una vez y otra nuestro cerebro. En la transmisión de información de una célula a otra, en el impulso nervioso, se generan unas sustancias químicas, llamadas neurotransmisores. Existen más de 60 neurotransmisores y cada uno de ellos, tiene la función de cómo dar origen y regular las emociones, planificar nuestra conducta, empleo del lenguaje...A modo de ejemplo, porque posteriormente se hablará de los principales:

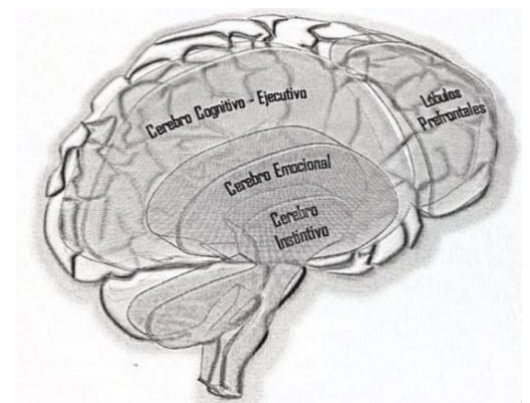
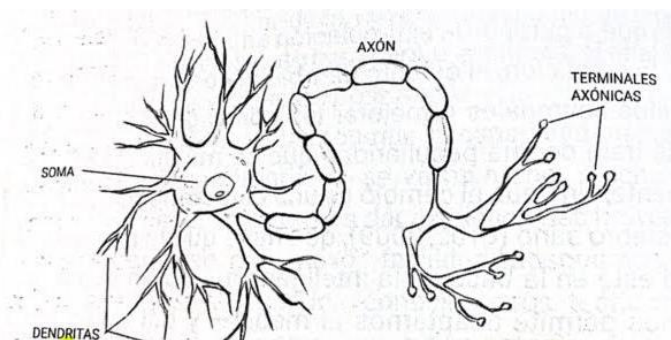
Según Valdés (2015):

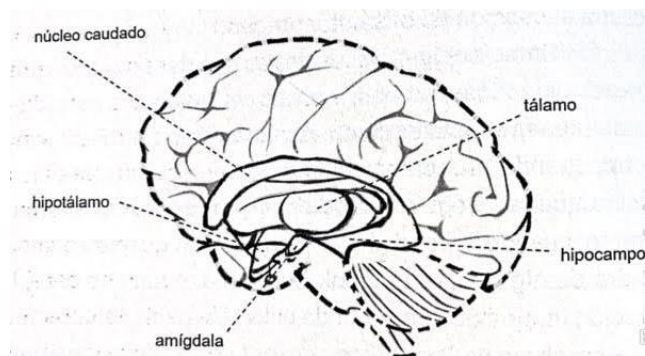
La serotonina está vinculada con el sentimiento de bienestar, relajación y felicidad.

Por tanto, bajos niveles de serotonina están asociados con la ansiedad, la obsesión, la depresión, dificultades para controlar la ira y el suicidio, entre otros problemas emocionales. Asimismo, la serotonina actúa en las zonas cerebrales que provocan náuseas, por lo que participa en la aparición de la emoción de asco (p.25)

Por otro lado, se puede decir que nuestro cerebro está formado por tres partes: Cerebro instintivo(reptiliano), cerebro emocional (sistema límbico o cerebro de mamífero) y otra capa, que engloba a las anteriores, cerebro cognitivo-ejecutivo o neocórtex).

El primero, necesario para la supervivencia, respuestas automáticas ante situaciones peligrosas, ataque o huida, unido a emociones básicas que generan respuestas automáticas. El segundo tiene la capacidad de aprender y modelar las respuestas automáticas pro supervivencia y de memorizar nuevas respuestas para utilizarlas en situaciones parecidas. Estos aprendizajes emocionales se controlan en el hipotálamo, la amígdala cerebral y el hipocampo. Este cerebro genera emociones para gestionar respuestas más adaptativas a situaciones y necesidades, inhibiendo nuestros pensamientos o nuestras emociones. El tercero, el cognitivo, tiene funciones ejecutivas del cerebro, como la memoria, razonamiento, atención, el lenguaje...y el control sobre el sistema emocional. En ocasiones el cerebro emocional, domina al alumno y actúa de forma irracional, hay que buscar la calma para que aprenda a reflexionar, es necesario entrenar el autocontrol y situaciones nuevas de aprendizaje para cambiar la emoción.





Anexo 2

Emociones primarias	Emociones secundarias	Emociones en segundo plano
Los estímulos que las provocan generalmente son externos, por ejemplo, una amenaza o una pérdida, son situaciones externas que provocan miedo y tristeza.	Los estímulos que la provocan pueden ser externos.	Los estímulos activadores son generalmente internos.
El activador es rápido y automático y se acciona directamente en la amígdala.	El activador es rápido, y se acciona en la amígdala. Sin embargo, el recuerdo de la emoción se produce en la corteza prefrontal.	El activador, en este caso, es progresivo y tiene un carácter fluctuante. En este caso, cuestiona la corteza prefrontal derecha y el hipocampo, encargado de enviar las señales a la amígdala.
Se manifiestan en el sistema musculo-esquelético: se produce una tensión muscular y esta aceleración del músculo cardíaco prepara al sujeto para la huida o el ataque.	Se manifiestan en el sistema musculo-esquelético y visceral.	Se manifiestan en el medio visceral: se encoge el estómago y el plexo solar, el sujeto siente un nudo en la garganta y la sensación de tener herido el corazón.

Tabla 1. Diferencias entre emociones primarias, secundarias y en segundo plano (Chabot y Chabot, 2009).

Anexo 3

1. Autoconciencia	Conciencia emocional, evaluación adecuada de uno mismo, autoconfianza.
2. Automanejo	Autocontrol, confianza, coherencia, adaptabilidad, orientación al logro, iniciativa.
3. Conciencia social	Empatía, orientación al servicio, comprensión organizativa.
4. Manejo de las relaciones	Desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, manejo de los conflictos, impulso del cambio, desarrollo de las relaciones, trabajo en equipo y colaboración.

Tabla 2. Dimensiones y competencias del modelo de Goleman.

Anexo 4

Competencia en Conciencia Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones positivas y negativas. • Reconocimiento de emociones propias y ajenas. • Competencia en Regulación de Emociones: • Efectos nocivos de las emociones negativas. • Construcción de emociones positivas. • Tolerancia a la frustración.
Competencia en Autonomía Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento positivo. • Confianza en si mismo. • Automotivación. • Autoestima.
Competencia en habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa. • Trabajo en equipo. • Resolución de conflictos. • Asertividad
Competencia en habilidades para la vida y el bienestar personal	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento creativo. • Toma de decisiones.

Tabla 3. Competencias pertenecientes al bloque 2: Las emociones.

Anexo 5

Me conozco y me cuido	<ul style="list-style-type: none">• Siluetas de cuadro• Nos respetamos• Somos diferentes
Las emociones	<ul style="list-style-type: none">• Emocionante “emocionario”• Dibujamos soluciones• Más jugar, menos pelear
Me relaciono y me expreso	<ul style="list-style-type: none">• Mindfulness• La mochila viajera• La aventura de la vida
Pienso, me cuestiono y organizo	<ul style="list-style-type: none">• ¡Orden en la sala!• Elige un saludo• Se abre el telón
Rutinas de pensamiento	<ul style="list-style-type: none">• Chalk talk• Círculos de los puntos de vista• Yo solía pensar... y ahora pienso
Resolución de conflictos y mediación	<ul style="list-style-type: none">• Mediación escolar

Tabla 4. Ejemplos de actividades pertenecientes al programa.

Anexo 6

	Emparejar las imágenes	Nombrar la emoción
R		
A		
M		
G		
J		

Anexo 7

HE APRENDIDO LOS NOMBRES DE LAS EMOCIONES BÁSICAS



SÉ IDENTIFICAR LA CARA DE CADA EMOCIÓN



HE APRENDIDO LA TÉCNICA DE LA TORTUGA PARA REGULAR MIS EMOCIONES



HE COMPARTIDO MIS EMOCIONES CON MIS COMPAÑEROS



Anexo 8

- A. Reconoce las distintas emociones básicas. SI. NO. CON AYUDA
- B. Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás. SI. NO. CON AYUDA
- C. Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con las seis emociones básicas. SI. NO. CON AYUDA
- D. Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias. SI. NO. CON AYUDA
- E. Diferencia unas emociones básicas de otras. SI. NO. CON AYUDA
- F. Conoce la expresión facial de cada una de las emociones. SI. NO. CON AYUDA
- G. Reproduce las emociones a través del movimiento. SI. NO. CON AYUDA
- H. Conoce estrategias de regulación emocional. SI. NO. CON AYUDA
- I. Adquiere una mayor tolerancia a la frustración. SI. NO. CON AYUDA
- J. Comparte sus emociones y sus relaciones sociales y habilidades se ven mejoradas. SI. NO. CON AYUDA

Anexo 9

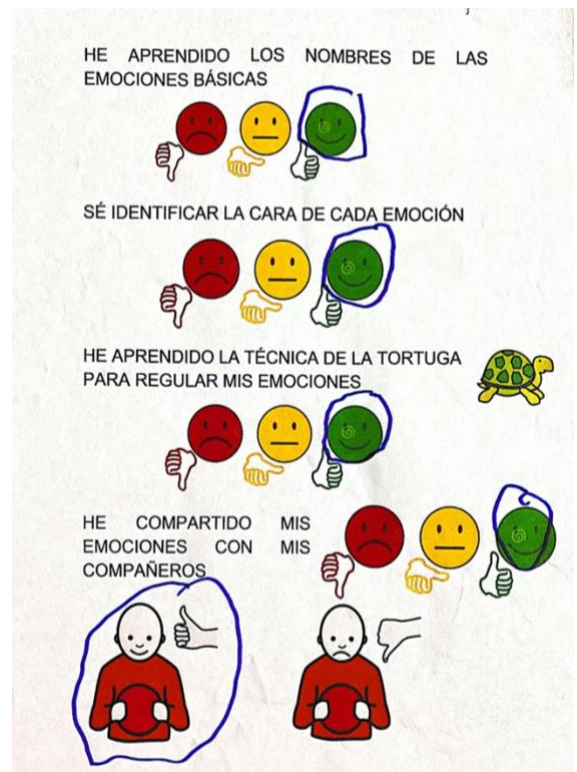
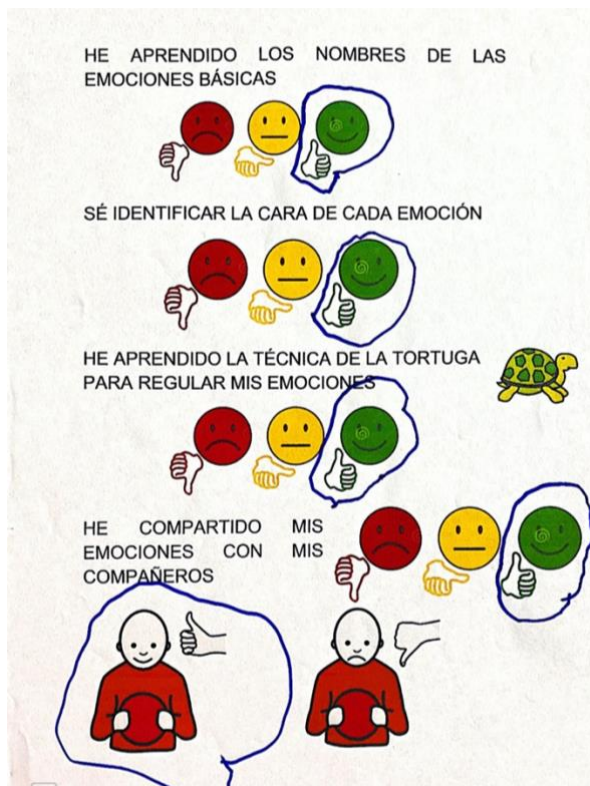
Tabla número 5. Competencias básicas del programa de inteligencia emocional.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Dicha competencia se trabaja a lo largo de todo el programa, pues se pretende fomentar la comunicación y la comprensión oral. Además, se fomenta la lectoescritura con determinadas actividades.
APRENDER A APRENDER	A lo largo del programa se pretende trabajar que el alumnado sea capaz de regular sus emociones y gestionarlas por sí solo, a través del reconocimiento de estas en diferentes contextos.
COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS	Se potencian las habilidades sociales, la socialización y relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo. Se trabajan términos como el autoconcepto, el autocontrol y la responsabilidad; en distintas situaciones en las que el alumnado debe ser capaz de identificar las emociones presentes y gestionarlas.
SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	Se pretenden trabajar la gestión y toma de decisiones, así como la capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas.
COMPETENCIA DIGITAL	El alumnado puede hacer uso de la tecnología para resolver determinadas actividades, así como para la búsqueda de información en sus domicilios.

Anexo 10



Anexo 11



Anexo 12

G

- A. Reconoce las distintas emociones básicas. **SI. NO. CON AYUDA**
- B. Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás. **SI. NO. CON AYUDA**
- C. Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con las seis emociones básicas. **SI. NO. CON AYUDA**
- D. Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias. **SI. NO. CON AYUDA**
- E. Diferencia unas emociones básicas de otras. **SI. NO. CON AYUDA**
- F. Conoce la expresión facial de cada una de las emociones. **SI. NO. CON AYUDA**
- G. Reproduce las emociones a través del movimiento. **SI. NO. CON AYUDA**
- H. Conoce estrategias de regulación emocional. **SI. NO. CON AYUDA**
- I. Adquiere una mayor tolerancia a la frustración. **SI. NO. CON AYUDA**
- J. Comparte sus emociones y sus relaciones sociales y habilidades se ven mejoradas. **SI. NO. CON AYUDA**

A

- A. Reconoce las distintas emociones básicas. SI. NO. **CON AYUDA**
- B. Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás. SI. NO. **CON AYUDA**
- C. Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con las seis emociones básicas. SI. NO. **CON AYUDA**
- D. Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias. SI. **NO.** CON AYUDA
- E. Diferencia unas emociones básicas de otras. **SI.** NO. CON AYUDA
- F. Conoce la expresión facial de cada una de las emociones. **SI.** NO. CON AYUDA
- G. Reproduce las emociones a través del movimiento. **SI.** NO. CON AYUDA
- H. Conoce estrategias de regulación emocional. SI. **NO.** CON AYUDA
- I. Adquiere una mayor tolerancia a la frustración. **SI.** NO. CON AYUDA
- J. Comparte sus emociones y sus relaciones sociales y habilidades se ven mejoradas. **SI.** NO. CON AYUDA

R

- A. Reconoce las distintas emociones básicas. **SI.** NO. CON AYUDA
- B. Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás. **SI.** NO. CON AYUDA
- C. Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con las seis emociones básicas. **SI.** NO. CON AYUDA
- D. Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias. **SI.** NO. CON AYUDA
- E. Diferencia unas emociones básicas de otras. **SI.** NO. CON AYUDA
- F. Conoce la expresión facial de cada una de las emociones. **SI.** NO. CON AYUDA
- G. Reproduce las emociones a través del movimiento. **SI.** NO. CON AYUDA
- H. Conoce estrategias de regulación emocional. SI. **NO.** **CON AYUDA**
- I. Adquiere una mayor tolerancia a la frustración. **SI.** NO. CON AYUDA
- J. Comparte sus emociones y sus relaciones sociales y habilidades se ven mejoradas. **SI.** NO. CON AYUDA

M

- A. Reconoce las distintas emociones básicas. **SI. NO. CON AYUDA**
- B. Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás. **SI. NO. CON AYUDA**
- C. Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con las seis emociones básicas. **SI. NO. CON AYUDA**
- D. Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias. **SI. NO. CON AYUDA**
- E. Diferencia unas emociones básicas de otras. **SI. NO. CON AYUDA**
- F. Conoce la expresión facial de cada una de las emociones. **SI. NO. CON AYUDA**
- G. Reproduce las emociones a través del movimiento. **SI. NO. CON AYUDA**
- H. Conoce estrategias de regulación emocional. **SI. NO. CON AYUDA**
- I. Adquiere una mayor tolerancia a la frustración. **SI. NO. CON AYUDA**
- J. Comparte sus emociones y sus relaciones sociales y habilidades se ven mejoradas. **SI. NO. CON AYUDA**

J

- A. Reconoce las distintas emociones básicas. **SI. NO. CON AYUDA**
- B. Reconoce sus propios sentimientos y los de los demás. **SI. NO. CON AYUDA**
- C. Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con las seis emociones básicas. **SI. NO. CON AYUDA**
- D. Relaciona las emociones básicas con situaciones diarias. **SI. NO. CON AYUDA**
- E. Diferencia unas emociones básicas de otras. **SI. NO. CON AYUDA**
- F. Conoce la expresión facial de cada una de las emociones. **SI. NO. CON AYUDA**
- G. Reproduce las emociones a través del movimiento. **SI. NO. CON AYUDA**
- H. Conoce estrategias de regulación emocional. **SI. NO. CON AYUDA**
- I. Adquiere una mayor tolerancia a la frustración. **SI. NO. CON AYUDA**
- J. Comparte sus emociones y sus relaciones sociales y habilidades se ven mejoradas. **SI. NO. CON AYUDA**

Anexo 13

Buenos días Virginia, la finalidad de esta entrevista es poder obtener tu punto de vista sobre cómo crees que el alumnado ha respondido al programa de inteligencia emocional, y por tanto a la adquisición de los objetivos una vez que este se ha realizado.

Buenos días María, perfecto.

En primer lugar, me gustaría preguntarte sobre si crees que el alumnado ha sabido reconocer las distintas emociones básicas y otorgarles un nombre.

Yo creo que todo el alumnado ha sido capaz de reconocer las diferentes emociones básicas excepto en el caso de A, que ya sabes que solo ha sido capaz de identificar dos de ellas, las más comunes.

Muy bien, sí, me acuerdo, que únicamente fue capaz de reconocer alegría y tristeza. Ahora, ¿Crees que han sido capaces de reconocer sus propios sentimientos y los de los demás, o que mi programa ha contribuido a ello?

Respecto a esto, realmente reconocen con mas facilidad los sentimientos de los demás, sobretodo en aquellas situaciones que tu presentaste a través de las pequeñas historias. Yo creo que a ellos les resulta difícil reconocer en ellos mismos la emoción que tienen, y cada vez que hay un conflicto en el aula o en el patio tenemos que insistir mucho en como te sientes, o que te gustaría sentir. Si bien, desde tu marcha en el colegio, he podido apreciar que los conflictos se han reducido, y cuando suceden hay una mayor empatía que anteriormente.

Muchas gracias Virginia, respecto al vocabulario relacionado con las emociones básicas, ¿Consideras que lo han adquirido?

Reconozco que durante las dos semanas en las que llevaste a cabo el programa, el alumnado estaba mucho más motivado para emplear este vocabulario de forma

contextualizada. Han continuado utilizándolo y han sido más reflexivos respecto a sus acciones.

¡No sabes cuanto me alegro! (risas) Por otro lado, respecto a asociar las emociones con situaciones de su vida diaria, ¿Qué opinas?

Sí, realmente cuando hemos hecho el programa en cualquier historia que has contado en los cuentos o situaciones de juego, fueron capaces de asociar que ocurre cuando sucede determinada situación y por supuesto, con la actividad que preparaste con los distintos contextos, ellos lo hicieron fenomenal. La que realmente no pudo realizarlo con corrección, fue A, que necesito más ayuda.

Bueno, finalmente pudo realizarla en un mayor tiempo gracias a los pictogramas y al lenguaje de signos. ¡Se le veía muy trabajadora! En la siguiente pregunta, creo que me contestarás que todos lo hicieron adecuadamente, ¿Crees que han aprendido a diferenciar unas emociones de otras y si conocían sus expresiones faciales?

Totalmente sí, eran capaces de distinguirlas. Las dos emociones que tuvieron mayores dificultades eran el miedo y la sorpresa, porque a veces una sorpresa nos produce miedo y como utilizábamos la expresión facial para reproducir esas situaciones, les resultaba mas complicado. Respecto a la segunda pregunta, todos han sabido realizar las expresiones faciales, incluso J y A, por lo tanto, esa parte está más que conseguida.

Relacionado con esto, ¿Cómo crees que las realizaban a través del movimiento y, por tanto, comunicación no verbal?

G, M, J y R lo han hecho perfectamente, de hecho, son unos teatreros y lo hacían muy bien. La única que no lo ha conseguido ha sido A, pero ella cada día lo intentaba.

Este objetivo que sobre el que te voy a preguntar creo que es de los más difíciles... sobre las técnicas de regulación emocional: técnica de la tortuga, distintas respiraciones... ¿Crees que han funcionado?

En parte algunos alumnos, a pesar de la actividad que propusiste de la tortuga, ellos todavía no son conscientes de como pueden regular sus emociones. Considero que se necesita mucho entrenamiento para conseguirlo... Sí que es cierto que alguno alumno, cuando se enfada, realiza la técnica de la tortuga, lo cual me alegra mucho.

Tienes razón, la inteligencia emocional es algo que se debe trabajar desde pequeños, pero continuar a lo largo de su escolarización. Por último, ¿Crees que he conseguido reducir la tolerancia a la frustración de alguno de ellos y conseguir que compartan sus emociones a la vez que mejorar sus habilidades sociales?

Sí, este ha sido un punto de inflexión con respecto a la actividad de la fila asociada a un código de colores. Por ejemplo, J en un principio se enfadaba muchísimo cuando no le tocaba ser la primera y le duraba el enfado mucho tiempo. A pesar de que te has ido de clase, ese código de colores se mantiene y está instalado y entran a clase de esta manera y el nivel de frustración ha bajado notablemente. Todo el alumnado lo tiene claro y no hay problemas para seguir la fila en ese orden. En cuanto a sus habilidades sociales, sí que se ven mejoradas, en los momentos de patio donde antes había que intervenir más para compartir juguetes, por ejemplo, o alumnos que querían liderar un grupo dejando a otros de lado, ahora juegan de forma más colaborativa no dejando a nadie apartado, siendo empáticos con sus compañeros.