



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS

Mejora de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 4º de Primaria en el área de inglés



Autora: M^a Carmen Montes Hernando

Tutora académica: Myriam de la Iglesia Gutiérrez

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centrará en una intervención educativa destinada a mejorar habilidades socioemocionales en el área de inglés en el curso de 4º de Educación Primaria. Se reconoce que estas habilidades son cruciales para el desarrollo integral del alumnado, afectando no solo en el ámbito educativo, sino también en la capacidad de adaptarse a diversas situaciones en la sociedad actual. Este trabajo pretende innovar al integrar las habilidades socioemocionales en el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera.

La propuesta abordará situaciones interpersonales, tales como conflictos, dinámicas de grupo, mediante una intervención educativa enfocada en mejorar habilidades sociales en el área de inglés. Todo el trabajo de intervención con estudiantes de entre 9 y 10 años en el área de inglés está basado en fundamentación teórica, así como en el currículo de Educación Primaria. Los resultados de la intervención muestran la importancia y la necesidad de trabajar en el ámbito educativo las habilidades socioemocionales. Se ha observado cómo se ha sentido el alumnado al expresar sus emociones en una lengua que no era la suya, la lengua inglesa, a través de dinámicas.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, área de inglés, Educación Primaria, habilidad comunicativa, empatía, resolución de conflictos.

ABSTRACT

This Final Degree Project will focus on an educational intervention aimed at improving socioemotional skills in the area of English in the 4th year of Primary Education. It is recognised that these skills are crucial for the integral development of pupils, affecting not only the educational sphere, but also the ability to adapt to different situations in today's society. This work aims to innovate by integrating social-emotional skills into the learning of English as a foreign language.

The proposal will address interpersonal situations, such as conflicts, group dynamics, through an educational intervention focused on improving social skills in the area of English. All the intervention work with students between 9 and 10 years old in the area of English is based on theoretical foundations, as well as on the Primary Education curriculum. The results of the intervention show the importance and the need to work on socio-emotional skills in the educational environment. It has been observed how the pupils have felt when expressing their emotions in a language that was not their own, the English language, through dynamics.

Keywords: socioemotional skills, area of English, Primary Education, communicative skill, empathy, conflict resolution.

ÍNDICE

0. Precisiones terminológicas.....	9
1. Introducción.....	9
2. Objetivos	10
3. Justificación del tema elegido.....	10
3.1. Relación con las competencias del título.....	12
3.2. Relación con el currículo de Educación Primaria.....	15
4. Marco teórico.....	16
4.1. Aproximación a la historia de la Inteligencia Emocional.....	16
4.1.1. Concepto de Inteligencia Emocional	16
4.1.2. Principios y componentes de la Inteligencia Emocional.....	17
4.2. Habilidades Socio-Emocionales	19
4.2.1. Características de las Habilidades Sociales	21
4.2.2. Clasificación de las Habilidades Sociales	23
4.3. Intervención educativa en habilidades socioemocionales dentro del aula en inglés	23
5. Diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica.....	27
5.1. Justificación de la intervención.....	27
5.2. Objetivos generales de la intervención	28
5.3. Competencias específicas del área de Lengua Extranjera para la intervención	30
5.4. Criterios de evaluación de la intervención	30
5.5. Contenidos de la intervención.....	32
5.6. Metodología de la intervención.....	33
5.7. Destinatarios de la intervención.....	34
5.8. Contexto de la intervención	34
5.9. Temporalización de la intervención	34

5.10. Actividades de la intervención	35
5.11. Recursos de la intervención	42
5.12. Atención a la diversidad	43
5.13. Evaluación de la intervención	43
<i>5.13.1. Evaluación del alumnado</i>	44
<i>5.13.2. Evaluación inicial</i>	45
<i>5.13.3. Evaluación de la participación del docente</i>	46
5.14. Exposición de resultados de la propuesta de intervención	47
<i>5.14.1. Respuestas del alumnado en las evaluaciones inicial y final</i>	55
6. Conclusiones	57
6.1. Análisis del alcance del trabajo	58
6.2. Limitaciones y prospectiva	59
7. Referencias	61
8. Anexos	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos y componentes de la Inteligencia Emocional según García Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 45-46).....	18
Tabla 2. Aspectos de la competencia personal y social según Monjas (2007)	19
Tabla 3. Desarrollo de las características de las habilidades sociales según Monjas (2007)	21
Tabla 4. Secuenciación de los objetivos generales de la propuesta de intervención en Educación Primaria a partir del Real Decreto 157/2022.	28
Tabla 5. Criterios de evaluación e indicadores de logro seleccionados a partir de los existentes en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.	30
Tabla 6. Contenidos generales de la propuesta de intervención	32
Tabla 7. Temporalización de la intervención educativa	35
Tabla 8. Desarrollo de la actividad 1. (Descubriendo nuestra identidad)	35
Tabla 9. Desarrollo de la actividad 2. (Red de identidades).....	37
Tabla 10. Desarrollo de la actividad 3. (Corto sobre la empatía – Mouse for sale (Bongaerts, 2010)).....	38
Tabla 11. Desarrollo de la actividad 4. (Sombreros para pensar)	40
Tabla 12. Desarrollo de la actividad 5. (Ronda positiva)	41
Tabla 13. Recursos de la intervención educativa	42
Tabla 14. Evaluaciones que se van a llevar a cabo con el alumnado durante la intervención, a quién se va a evaluar, los instrumentos de evaluación, los informantes y el momento de evaluación	44
Tabla 15. Explicación y desarrollo de la evaluación inicial cuyo instrumento se recoge en el anexo 9.....	45
Tabla 16. Explicación y desarrollo de la evaluación final cuyo instrumento se recoge en el anexo 10.....	46
Tabla 17. Rúbrica de evaluación de la actividad 1. Descubriendo nuestra identidad	67
Tabla 18. Rúbrica de evaluación de la actividad 2. Red de identidades	69
Tabla 19. Rúbrica de evaluación de la actividad 3. Corto sobre la empatía “Mouse for sale (Bongaerts, 2010)”	73
Tabla 20. Rúbrica de evaluación de la actividad 4. Sombreros	75
Tabla 21. Rúbrica de evaluación de la actividad 5. Ronda positiva	77

Tabla 22. <i>Evaluación inicial</i>	79
Tabla 23. <i>Evaluación final</i>	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Componentes de las habilidades sociales según Monjas (2007)</i>	22
Figura 2. <i>Resultados de la actividad 1. “Descubriendo nuestra identidad”</i>	48
Figura 3. <i>Resultados de la sesión 2. “Red de identidades”</i>	50
Figura 4. <i>Resultados de la actividad 3. “Corto sobre la empatía “Mouse for sale (Bongaerts, 2010)””</i>	51
Figura 5. <i>Resultados de la actividad 4. “Sombreros para pensar”</i>	53
Figura 6. <i>Resultados de la actividad 5. “Ronda positiva”</i>	54
Figura 7. <i>Respuestas de todo el alumnado en la evaluación inicial</i>	55
Figura 8. <i>Respuestas de todo el alumnado en la evaluación final</i>	56
Figura 9. <i>Consentimiento informado</i>	65
Figura 10. <i>Tarjetas de características/cualidades. (Actividad 2. “Red de identidades”)</i>	66
Figura 11. <i>Diapositivas de la presentación de canva acerca de la rutina de pensamiento.</i>	71
Figura 12. <i>Respuestas del alumnado en la actividad 3. “Mouse for sale (Bongaerts, 2010)”</i>	83

0. Precisiones terminológicas

El presente Trabajo de Fin de Grado se ha desarrollado considerando la perspectiva de inclusión de género. Está elaborado teniendo en cuenta el lenguaje inclusivo. Durante la redacción, se utilizará predominantemente el género masculino para abarcar tanto términos de género masculino como femenino, como “alumno” y “alumna”. No obstante, se empleará el género femenino cuando sea necesario para destacar la diversidad de género, asegurándose de su presencia a lo largo del documento.

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado está enfocado en la mejora de las habilidades socioemocionales en la escuela dentro del área de Inglés.

Según Monjas (2007), “la evolución durante la infancia se contempla en tres ámbitos: físico-biológico, intelectual y socioemocional, (...) vamos a centrarnos en este último, puesto que (...) no se le presta la suficiente atención” (p.67).

Apoyándonos en ello, se ha considerado abordar este trabajo dando protagonismo a este ámbito socioemocional y su trabajo en el aula.

“La interacción con los compañeros, es el foro en el que se construyen las habilidades sociales; el microsistema de los iguales está compuesto de normas, pautas, rutinas, convenciones, costumbres, creencias y hábitos de comportamiento, valores y actitudes. Todo este marco de las relaciones entre iguales posibilita la experiencia y la adquisición de cosas tan relevantes como el conocimiento de sí mismo, la empatía, la colaboración...” (Monjas, 2021, p. 66)

Para dar un punto más personal a este trabajo y siendo consciente de la importancia que tienen las habilidades socioemocionales en el aula, se ha querido incluir y trabajar las mismas en un área en concreto, en Lengua Extranjera, Inglés.

En primer lugar, este trabajo se ha propuesto unos objetivos generales. Seguidamente se ha justificado el tema elegido, y se han establecido las relaciones entre el tema y las competencias del título de Educación Primaria, así como la relación del trabajo con el currículo de Educación Primaria.

Más adelante, y antes de abordar la intervención, se ha buscado una fundamentación teórica relacionada con la Inteligencia Emocional, las Habilidades Sociales y más concretamente, cómo llevarlas a la práctica en el área de inglés.

Después, se ha desarrollado la intervención educativa con todos sus elementos: justificación, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, actividades, recursos, atención a la diversidad, evaluación y resultados.

Para finalizar, y a modo de conclusión, se ha realizado una valoración final sobre la propuesta de intervención educativa llevada a cabo y sobre el Trabajo de Fin de Grado.

2. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es planificar y llevar a cabo una intervención educativa dirigida a mejorar las habilidades socioemocionales en el alumnado de 4º curso de Educación Primaria dentro del área de inglés.

Los objetivos específicos, derivados del anterior, son los que se presentan a continuación:

1. Conocer habilidades sociales y emocionales en el ámbito educativo.
2. Ampliar el conocimiento sobre las habilidades socioemocionales en alumnos pertenecientes a 4º curso de Educación Primaria.
3. Elaborar una propuesta de intervención en Habilidades Socioemocionales en el alumnado perteneciente a 4º curso de Educación Primaria para desarrollarla en el área de Lengua Inglesa.
4. Analizar los resultados obtenidos con la intervención en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 4º de Primaria en el área de inglés.

3. Justificación del tema elegido

El presente Trabajo de Fin de Grado va a girar en torno a una intervención educativa en la que se van a trabajar las habilidades socioemocionales en el área de inglés.

Es evidente que las habilidades socioemocionales son imprescindibles para el desarrollo integral de una persona, en este caso, del alumnado en sí. Hoy en día, podría decirse que es un tópico significativo puesto que influyen en la vida cotidiana de los individuos, no solo en el ámbito académico sino que también a la hora de adaptarse a situaciones muy diversas encontradas en la sociedad actual. Es por ello, que este proyecto pretende innovar al explorar

la integración de habilidades socioemocionales en el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés.

En un trabajo de investigación, intervienen muchas variables. En este caso, pueden aparecer algunas como, por ejemplo, en qué momento del día se encuentra el alumnado, cómo están, si tienen cansancio, timidez, vergüenza, o incluso, la propia persona que esté llevando a cabo esta investigación. Es por ello que los resultados pueden sufrir variaciones.

Con esto quiero decir que el alumnado puede tener vergüenza o timidez a la hora de realizar alguna actividad frente a sus compañeros, y que alguna variable, como la que se comenta anteriormente, puede influir en el resultado de las actividades.

En definitiva, este proyecto no solo busca abordar las posibles dificultades en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, sino que también explora nuevas formas de integrar estas habilidades en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Se espera ofrecer una intervención educativa efectiva y significativa para el desarrollo integral del alumnado, considerando las variables involucradas y buscando apoyo en la investigación previa.

Por otro lado, hemos de destacar que como estudiante del Grado en Educación Primaria, trabajo las competencias generales del título en dicho grado. Es por ello que a continuación, se muestra el apartado correspondiente a dichas competencias.

Cada día está más presente la importancia de los sentimientos y las emociones en nuestra vida, es por ello que es un ámbito fundamental en el desarrollo de cualquier persona, por este motivo me ha parecido de gran utilidad trabajar las habilidades socio-emocionales dentro de un entorno escolar, en concreto, en el curso de 4º de Primaria donde los alumnos tienen edades de entre 9 y 10 años.

Además, este trabajo promueve un aprendizaje integral ya que el alumnado no sólo desarrolla conocimientos lingüísticos de la lengua, sino que también desarrolla conocimientos a nivel personal y social. Del mismo modo, se desarrollan habilidades de comunicación al expresar ideas y emociones con otros.

Para darle un carácter más innovador, en lugar de plantear actividades que desarrollen las habilidades socio-emocionales en cualquier área de conocimiento, me he centrado en el área de inglés, ya que considero, en función de la literatura revisada, que es un tema poco trabajado en esta área en concreto de Lengua Extranjera.

Al finalizar la intervención educativa he comprobado que es una propuesta viable pero difícil, ya que el alumnado no está acostumbrado a comunicar sentimientos o emociones en una lengua que no es la suya.

3.1. Relación con las competencias del título.

El presente trabajo se rige por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.

Dicho Real Decreto da lugar a la Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria. (Marbán, 2010)

Por medio de la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, se reflejará el seguimiento de las competencias generales que se requieren para obtener la titulación del Grado en Educación Primaria. Todas ellas se plasman en la Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria (Marbán, 2010), de las cuales se destacan las siguientes:

1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio (...).

Esta competencia se trabajará durante todo el trabajo, puesto que como estudiante de Educación Primaria se debe tener conocimientos acerca de la Educación, así como adquirir ese conocimiento y comprensión del mismo para poder aplicarlo a la práctica de diversas características, tales como, sociológicas, psicológicas y pedagógicas del alumnado.

2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación (...).

Para esta competencia se llevará a cabo una intervención educativa en un aula de Educación Primaria en la que se ha permitido mostrar conocimientos acerca de las habilidades socio-emocionales dentro del área de inglés.

3. Poseer la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética (...)

Esta competencia se incrementa durante el desarrollo del presente trabajo, ya que voy a poner en práctica un proceso de investigación sobre las habilidades socio-emocionales en el área de inglés, durante un tiempo de siete sesiones de 50 minutos.

4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (...).

Esta competencia se ha logrado al realizar la puesta en práctica de la intervención educativa, al igual que se seguirá cumpliendo en mi futuro como docente.

5. Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Esta competencia es imprescindible para un docente y, en general, para todas las personas. Es por ello que es esencial que en este trabajo se incide en potenciar la educación integral de los alumnos, garantizando así la igualdad de oportunidades entre todos ellos. Además, en el ámbito de las habilidades socio-emocionales, concretamente en la resolución de conflictos, se debe tener valores democráticos y saber actuar y educar en ello.

Respecto a las *competencias específicas* que se requieren para obtener el título de Educación Primaria, se enfatizará en las siguientes que vienen expuestas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de *Maestro en Educación Primaria* (Marbán, 2010):

➤ Módulo de Formación Básica:

Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad.

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.

Esta primera competencia es necesaria para llevar a cabo la propuesta de intervención educativa, ya que debo conocer en qué momento evolutivo se encuentra el alumnado para partir de sus intereses, necesidades y conocimientos, de esta manera se conseguirá un aprendizaje significativo.

2. *Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.*

Esta competencia engloba los problemas que pueden surgir en la intervención educativa al formar grupos heterogéneos en el aula, puesto que algunas veces surgen pequeños conflictos entre el alumnado.

Materia: Procesos y contextos educativos.

3. *Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.*

Esta competencia se consigue al realizar diversas actividades, en este caso, una intervención educativa, en la que se pretende utilizar diversidad de recursos, así como conocer las metodologías posibles a trabajar.

4. *Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.*

Diseñaré una intervención educativa utilizando métodos adecuados basados en la fundamentación teórica en la que profundizo durante este trabajo.

Materia: Sociedad familia y escuela.

9. *Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.*

Como futura maestra, en mi propuesta de intervención pretendo transmitir estos valores a los estudiantes, para poder formarles como personas que participan y conviven dentro de una sociedad.

➤ C. Módulo de Prácticum y Trabajo Fin de Grado. Materia: Prácticum

1. *Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.*

Las competencias anteriores, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Materia: Lengua Extranjera (Inglés/Francés)

2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

Dicha competencia se logra una vez se adaptan las actividades a la edad del alumnado y más aún, al nivel que éste tiene con respecto a la lengua extranjera, en este caso, el inglés.

3.2. Relación con el currículo de Educación Primaria

La propuesta de intervención presente tiene su punto de partida basado en el estudio durante mi grado de la importancia del trabajo del ámbito socioemocional en el aula con los alumnos de dicha etapa educativa.

La importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en esta etapa educativa queda reflejada en uno de los documentos que regula esta etapa. Nos referimos al DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. En este Decreto, en el apartado de contribución del área (Lengua Extranjera) al logro de los objetivos de etapa, se matiza lo siguiente: “a partir del desarrollo de la competencia comunicativa y la conciencia intercultural, el alumnado aprenderá a gestionar positivamente las relaciones interpersonales en el trabajo en equipo” (p. 361). Además, en el apartado de contribución del área (Lengua Extranjera) al desarrollo de las competencias clave, dentro de la competencia personal, social y de aprender a aprender se comenta “El aprendizaje de la gestión de situaciones interculturales, la mediación de diferentes situaciones y el reconocimiento y uso de repertorios lingüísticos personales, contribuirán al reconocimiento de las ideas, emociones y comportamientos propios y ajenos y la gestión de situaciones de conflicto” (p. 363).

Asimismo, en otras áreas de esta etapa educativa, se hace referencia a las Habilidades Sociales:

- Dentro del área de Educación Física:

Contribuyendo al logro de los objetivos: “el trabajo de contenidos relacionados con la gestión emocional, las habilidades sociales y el juego limpio permite que el alumnado

adquiera habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia en el propio ámbito de la asignatura, extrapolables a los ámbitos escolar, familiar y social” (p. 244).

En el Bloque D de contenidos: “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. Recoge contenidos orientados al desarrollo de la respuesta emocional del alumnado, a la adquisición de habilidades sociales” (p. 249).

Dentro de las competencias específicas, la competencia específica 3: “Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad...” (p. 255)

En los criterios de evaluación. El criterio de evaluación 3.3 del primer curso pero válido para el resto de cursos (es similar) dice lo siguiente: “participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales, con la ayuda docente, de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia” (p. 260).

- Dentro del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos:

Dentro de la siguiente competencia clave: competencia personal, social y de aprender a aprender. “El área propone el estímulo de las virtudes y habilidades sociales, el impulso de trabajo en equipo, la participación y el uso sistemático de la argumentación, que requiere el desarrollo de un pensamiento propio”. (p. 479)

Dentro del Bloque A: Autoconocimiento y autonomía moral, más concretamente es uno de los contenidos de 6º de Primaria. (p. 493)

4. Marco teórico

4.1. Aproximación a la historia de la Inteligencia Emocional

4.1.1. Concepto de Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional (IE), surge en la década de los 90 del siglo pasado y, desde ese momento, existen tres modelos acerca de este término: 1) El modelo de IE *como*

habilidad (Salovey & Mayer, 1990), 2) el modelo de IE *como rasgo de personalidad* (Petrides & Furnham 2001) y 3) el modelo de IE *mixto* que se subdivide en el mixto competencial (Goleman, 1995) y el modelo mixto/social (Bar-On, 2000).

Para Salovey y Mayer (1990) la IE es un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de entender las propias emociones y las de los demás. Además, permite interpretar la IE como una habilidad que nos facilita poder reconocer, expresar y gestionar nuestras emociones y las de los demás. En resumen, la consideran una capacidad para poder regular emociones, fomentando así un crecimiento emocional e intelectual.

Por su parte, Petrides y Furnham (2001) consideran la IE como “un conjunto de percepciones de uno mismo, relacionadas con la emoción, conformando aspectos afectivos de la personalidad” (p. 8).

Por otro lado; el modelo mixto clasifica la IE de una manera más más abierta y amplia a nivel social, puesto que en resumen, según Bar-On (2000) abarca un conjunto de rasgos de personalidad, competencias socio-emocionales y cognitivas.

Goleman (1998, p.98) define la IE como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”.

Bisquerra (2012, citado en Salas et al., 2022) considera la IE como la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, y saber regularlas.

Una vez expuestos los modelos de IE, hay otros autores que cuestionan la evolución de este concepto, como Mestre y Guil (2003), quienes comentan que la IE se ve afectada por la publicación de “Inteligencia Emocional” de Goleman en 1995, quien abre puertas y mentes para dar otra perspectiva del concepto de IE.

En resumen, la IE engloba algunas habilidades propuestas por Mehrabian (1996) como percibir las emociones personales y las de otras personas, tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias, participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.

4.1.2. Principios y componentes de la Inteligencia Emocional

Una vez definida la IE, es importante destacar unos principios básicos en los que se fundamenta (Gómez et al., 2000), que en resumen son: el *autoconocimiento*; que es la capacidad para conocerse a uno mismo, el *autocontrol*; siendo este la capacidad para controlar los

impulsos, y no perder los nervios, la *automotivación*, siendo esta la habilidad para realizar acciones por uno mismo, la *empatía*; la cual es una competencia para ponerse en la piel de otros, *las habilidades sociales*; lo que constituye la capacidad para relacionarse con otras personas, *la asertividad*, lo que denota saber defender las propias ideas respetando la de los demás, la *proactividad*, siendo esta una habilidad para tomar iniciativa ante oportunidades o problemas, asumiendo la responsabilidad de sus propios actos, *creatividad*, que es una competencia para observar el mundo desde otra perspectiva.

En lo que respecta a los componentes de la IE, García Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 45-46) comentan los que persigue cada modelo (*ver tabla 1*):

Tabla 1.

Modelos y componentes de la Inteligencia Emocional según García Fernández y Giménez-Mas (2010, p. 45-46)

MODELOS	COMPONENTES/HABILIDADES
Modelo de Salovey y Mayer (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción emocional - Facilitación emocional del pensamiento - Comprensión emocional
Modelo mixto de Goleman (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de uno mismo - Autorregulación - Motivación - Empatía - Habilidades sociales
Modelo de Bar – On (1997)	<p>Divide los componentes en distintos grupos. - <i>Componente intrapersonal</i> (comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Componente interpersonal</i> (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social) - <i>Componente de adaptabilidad</i> (solución de problemas) - <i>Componente del manejo de estrés</i> (tolerancia al estrés, control de los impulsos) - <i>Componente del estado de ánimo en general</i> (felicidad, optimismo)

Fuente: elaboración propia a partir de García Fernández y Giménez-Mas (2010)

4.2. Habilidades Socio-Emocionales

La competencia personal y social es un concepto teórico multidimensional referido a un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar, de forma positiva, las demandas, los retos y las dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y más satisfactoria (Monjas, 2002, p.37).

Monjas (2007) agrupa dentro de este marco dos aspectos (véase tabla 2):

Tabla 2.

Aspectos de la competencia personal y social según Monjas (2007)

PERSONAL	SOCIAL E INTERPERSONAL
<ul style="list-style-type: none">- Autoconcepto y autoestima- Emociones- Optimismo y sentido del humor- Manejo de la ansiedad- Afrontamiento del estrés<ul style="list-style-type: none">- Control de la agresividad- Autocontrol y autorregulación	<ul style="list-style-type: none">- Habilidades sociales. Siendo este muy amplio, puesto que hace referencia al desarrollo personal en armonía y conjunción con lo social.

Fuente: elaboración propia basada en Monjas (2007, p.39)

La diversidad intrínseca de las habilidades sociales ha generado múltiples concepciones. Según Peñafiel y Serrano (2016) hablamos de habilidad cuando consideramos la posesión o no de ciertas destrezas necesarias para cierto tipo de ejecución. En cuanto a las habilidades sociales, son aquellas destrezas relacionadas con la conducta social en sus múltiples manifestaciones.

Las habilidades son un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños

inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas o no deseadas en la esfera social... En la medida en que tienen éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás, se considera que tienen habilidades sociales (Rinn y Markke, 1979, citados en Peñafiel y Serrano 2016, p. 9).

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986, citado en Peñafiel y Serrano, 2016, p. 9).

Monjas (2007) define las habilidades sociales como “un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otras/s persona/s” (p. 39).

Roca (2014) comenta que “las habilidades sociales son una serie de conductas observables, pero también de pensamientos y emociones, que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos” (p. 12).

Como comentan Peñafiel y Serrano (2016) “las habilidades sociales son las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal” (p. 8).

En definitiva y como comenta Pavlova (2024) “Las habilidades sociales son aquellos comportamientos que forman parte de la vida social de todo ser humano, es decir son aquellas capacidades que cuenta un sujeto a la hora de gestionar sus emociones, mantener una reunión de amigos y manejar conflictos.” (p. 5).

Según Tolentino (2020) “las habilidades sociales, la inteligencia emocional y la inteligencia inter e intrapersonal permiten al ser humano conocerse y saber relacionarse con su entorno social y actuar de forma armónica con sus semejantes” (p. 6)

En resumen, según Roca (2014) las Habilidades Sociales (HHSS) son imprescindibles en nuestra vida ya que las relaciones interpersonales son una de nuestras principales fuentes de bienestar, así como de estrés y malestar. Además, ser socialmente hábil, ayuda a incrementar nuestra calidad de vida, sintiéndonos bien y obteniendo lo que queremos. Por otro lado, la falta de

HHSS puede llevarnos a experimentar emociones desagradables, sintiéndonos rechazados e infravalorados por otros. Por último, mantener relaciones satisfactorias con más personas, favorece la autoestima.

Artieda (2022, citado en Peña, 2024) “el ser humano es un ser social, necesita estar en contacto con otras personas y sentirse parte de la sociedad, poseer habilidades sociales permite expresarse y desenvolverse de manera eficaz, lo que minimiza los conflictos o permite resolverlos de forma más adecuada”. (p. 10)

4.2.1. Características de las Habilidades Sociales

Monjas (2007) destaca las características más relevantes de las HHSS y su implicación educativa a tener en cuenta (*ver tabla 3*). “Las habilidades sociales son conductas: que se hacen, dicen, piensan y sienten; que se aprenden; específicas en respuesta a situaciones específicas; que se producen en relación a otra/s persona/s; de distinta complejidad.” (p. 40)

Tabla 3.

Desarrollo de las características de las habilidades sociales según Monjas (2007)

CARACTERÍSTICAS	DESARROLLO
Que se hacen, dicen, piensan y sienten	Contienen componentes cognitivos, emocionales y conductuales (<i>véase figura 1</i>).
Que se aprenden	Las HHSS son un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos, y no un rasgo de la personalidad. La conducta social se aprende.
Específicas en respuesta a situaciones específicas	La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción dentro de una situación específica, por ejemplo, en el lugar de estudio, de consumo, de ocio, formales o en la calle. Cada situación requiere una conducta o habilidad diferente, en función de las normas que se deban seguir.
Que se producen en	Importancia de quién es el interlocutor y sus circunstanciales personales. Son muchas y muy diferentes las personas con las

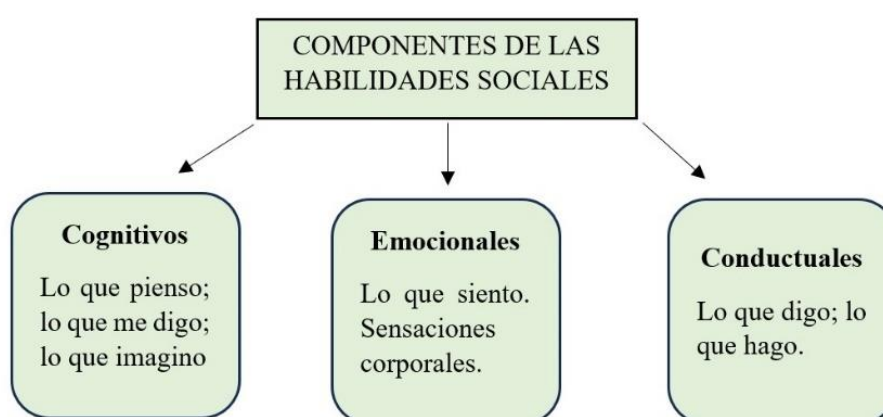
relación a otra/s persona/s que se mantienen interacciones sociales, teniendo en cuenta distintas variables.

De distinta complejidad. El concepto de HHSS es multidimensional, por ejemplo, no es lo mismo saludar a una persona en un encuentro puntual que acudir a una entrevista de trabajo.

Fuente: elaboración propia basada en Monjas (2007, p.40-44)

Figura 1.

Componentes de las habilidades sociales según Monjas (2007)



Fuente: elaboración propia basada en Monjas (2007, p.41)

Además, una de las características de las habilidades socioemocionales es que como comenta Renobell (2023), “a través de las actividades lúdicas y la interacción grupal, se fomenta el desarrollo de habilidades sociales, la comprensión de las señales no verbales y la participación activa en interacciones sociales” (p. 42).

Según Stannett, K. (2022) “las habilidades socioemocionales ayudan a colaborar y cooperar de manera efectiva” (p. 2)

Arias y Marilyn (2023) afirma esto anterior comentando que “el aprendizaje cooperativo es vitalmente necesario desde la guardería para garantizar un desarrollo saludable de las habilidades sociales” (p. 1).

4.2.2. Clasificación de las Habilidades Sociales

Pereda (2017) se basa en la clasificación clásica de Goldstein y otros autores (1980) organizando en dos grupos las HHSS. En el primero de ellos las agrupa basándose en su complejidad, de menor a mayor, en resumen, las *primeras HHSS* como por ejemplo: escuchar, iniciar una conversación; las *HHSS avanzadas* como pedir ayuda; las *habilidades relacionadas con los sentimientos*, tales como conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, las *habilidades alternativas a la agresión*, las cuales serían pedir permiso, compartir algo; las *habilidades para hacer frente al estrés* como formular una queja, demostrar deportividad y las *habilidades de planificación* como por ejemplo; tomar decisiones, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia...

En el segundo de los grupos, categoriza las HHSS según el contexto que define la interacción, en resumen, las *habilidades básicas de interacción social* como sonreír, reír, saludar; las *habilidades para hacer amigos* como reforzar a los demás o iniciar relaciones sociales jugando con otros; las *habilidades de solución de problemas interpersonales* como identificar problemas interpersonales, y por último las *habilidades para relacionarse con los adultos*, como peticiones y soluciones a problemas con adultos.

Monjas (1995) añade otra área más a este último grupo; después de las *habilidades conversacionales* y antes de las *habilidades de solución de problemas interpersonales*, incorpora las *habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones*: autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones.

Además, determina las áreas como “categorías generales y amplias de habilidades sociales que comprenden dentro de sí un variado conjunto de habilidades” (p. 54).

Según Céspedes et al. (2020, citado en Peña, 2024) “dentro de las habilidades sociales se puede encontrar elementos importantes que permiten desarrollar a las personas de manera eficaz y son: la escucha activa, comunicación asertiva, la inteligencia emocional y la resolución de conflictos”.

4.3. Intervención educativa en habilidades socioemocionales dentro del aula en inglés

Para poder llevar a cabo una intervención es fundamental ver la importancia e influencia de las HHSS en el aula. Perpiñà et al. (2022) afirman que el aprendizaje es un proceso individual

complejo, pero también es social, siendo la interacción social uno de los componentes clave para el aprendizaje que permite el crecimiento cognitivo.

Desde hace algunos años, se ha trabajado la educación socioemocional para fomentar las habilidades socioemocionales, así como la mejora de las relaciones entre individuos y la relación docente-alumno. (Hernández et al., 2022).

“El proceso de adquisición de las HHSS es progresivo a lo largo de la vida, y la importancia de las relaciones interpersonales varía en función de la edad. Muchos autores destacan que en los primeros años de vida, el contexto familiar es de los contextos más importantes”. (Pereda, 2017, p. 9)

Al empezar la etapa escolar con 3 años, el alumnado no tiene capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, ya que en esta edad aún son muy egocéntricos. A los 4 o 5 años, se observa quiénes utilizan estilos de interacción que funcionan y quiénes no utilizan estos. Ya con 6 años, el alumnado tiene mayor autocontrol y expresión de las emociones, mayor control de las conductas agresivas al conocer estrategias como la espera, la negociación o la cooperación.

“Entre los 6 y los 8 años aún existe una amistad unidireccional. Con 8 años, puede empezar a notarse un conocimiento de reciprocidad, y una vez se tienen los 10-11 años de edad, basan esta reciprocidad en un significado psicológico” (Pereda, 2017, p. 10).

Peñafiel y Serrano (2016) comentan que varias investigaciones afirman que las HHSS no mejoran por la observación ni por la instrucción formal, sino que se necesita una instrucción directa, por ejemplo, con actividades educativas en las que se traten ciertas habilidades.

En cuanto al trabajo de las HHSS dentro del aula, es esencial, como bien comentan Dorado-Martínez et al. (2021) la importancia que tiene en el alumnado el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo, ya que de esta manera se fomentan las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Por lo tanto, es necesario que el entrenamiento y enseñanza de las HHSS se incluya de manera directa y sistemática en los currículos, es por ello, que debe tener una planificación y estrategias de evaluación para la intervención de éstas. Dorado – Martínez, et al. (2021) añaden la trascendencia que tiene la elaboración de diversos programas de intervención de las HHSS dentro del aula.

Las HHSS están sujetas a todas las áreas o ámbitos del conocimiento dentro del contexto educativo.

Según Codia (2004, citado en Guijarro et al., 2021), desarrollar la empatía como competencia comunicativa interpersonal es de vital importancia para llegar tanto a los estudiantes como a la sociedad en general.

Además, García (2012, citado en Guijarro et al., 2021) afirma que es importante demostrar al estudiante que se le está escuchando con atención, ya que de esta manera se fomenta la interacción y se enriquece la figura del docente.

Guijarro et al. (2021) comentan varias técnicas para desarrollar una comunicación empática, en este caso, en el área de inglés tales como educar con el ejemplo, escuchar y respetar los turnos para hablar, respetar comentarios, prestar atención...

Es importante destacar que para que exista una comunicación empática en el aula de inglés, es fundamental comenzar las clases con una rutina “pregunta-respuesta” con el alumnado, tal y como comentan Guijarro et al. (2021): “dedicar al menos 10 minutos de cada clase a preguntarles a los estudiantes cómo se sienten, cómo están, si quizá desean compartir alguna experiencia” (p. 935).

Respecto a la revisión bibliográfica de los estudios previos de la puesta en práctica de intervenciones educativas que pretenden mejorar las HHSS en el alumnado, se han analizado las que presentaban apartados similares a los planteados para este trabajo. Además, se ha buscado información acerca de algunos elementos que intervienen en cualquier actividad educativa como, la metodología, la temporalización y los destinatarios.

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS, Monjas, 1995), se centra en la instrucción directa y sistemática de las HHSS, se incide en conductas que el alumno no tiene adquiridas, es por ello que mediante el proceso enseñanza-aprendizaje de las mismas, se podrá llegar a un objetivo donde el alumno las adquiera

En este programa se hace hincapié en la relación escuela-familia al ser estos dos ámbitos donde el alumno presenta mayor interacción.

El programa de Intervención en las Habilidades Sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social (Garaigordobil, M. y Peña, A., 2014) trata de evaluar los efectos que tiene un programa de intervención para el desarrollo de HHSS. Las actividades se centran en la autoconciencia, la regulación emocional, el estado de ánimo, la comunicación y la empatía.

En lo que respecta al Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS, Monjas, 2007), este pretende enseñar habilidades de relación a niños, niñas y adolescentes. Se

caracteriza por darse de manera directa y sistemática, esto supone un trabajo planificado y actividades que logren diversos objetivos. Dicho programa se centra en cinco áreas específicas, las cuales son la *comunicación*, la *asertividad*, las *emociones*, las *interacciones sociales positivas* y las *interacciones difíciles* (Monjas, 2007).

Por último, el Programa de Relaciones Positivas (PRP, Monjas, 2021) está centrado en el desarrollo de habilidades para el bienestar personal e interpersonal, fomentando así el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para las relaciones de calidad. Incide en varias áreas como por ejemplo la comunicación y el diálogo, la inteligencia emocional, la empatía. En definitiva, en aspectos positivos, pretende mejorar las cualidades, recursos y fortalezas de las personas” (Monjas, 2007).

Este programa hace uso de diferentes técnicas de intervención, las cuales son: instrucción verbal, práctica (*role-playing*), dinamización de grupos...

Dentro del PRP, se encuentran diversos tipos de actividades, como por ejemplo, la dramatización o *role-playing*.

Monjas (2021) comenta que para que se optimice esta tarea metodológica, se necesita llevar a cabo tres puntualizaciones:

- La primera de ellas es que se delimite la situación: quién interviene, qué hace cada participante, cuándo, dónde...
- Situaciones cotidianas, vividas o conocidas por los participantes.
- Se realice con distintas personas y que haya cambio de roles. (p. 53)

En lo que respecta a la temporalización se ha seguido el modelo de Wu et al., (2020, China; citado en Recasens et al., 2022) quienes realizan una intervención de 30 sesiones de 40 – 60 minutos, dos veces por semana durante cuatro meses (p. 140).

En cuanto al número de participantes, Monjas (2021) recomienda que:

“lo ideal es un grupo de aproximadamente 15 o 20 personas. Pero en muchas ocasiones los grupos son más grandes, lo que exige al profesorado ser más hábil para gestionar las dinámicas que se generen. Cuando el grupo es numeroso, debiera ser atendido por dos personas con la posibilidad de subdividirle en algún momento” (p. 47).

En cuanto a la evaluación, un instrumento que utiliza el PEHIS (Monjas, 1995) para evaluar a los participantes es un cuestionario de habilidades de interacción social, al igual que una escala tipo Likert de cinco posibilidades de respuesta. En cuanto al PAHS (Monjas, 2007), se utilizan cuestionarios y escalas como instrumentos de evaluación, como por ejemplo, Cuestionarios de

Estilos de relación (2003). Por último, el PRP (Monjas, 2021) también utiliza cuestionarios y escalas como instrumentos de evaluación.

Es importante destacar que no es válido cualquier instrumento para evaluar al alumnado infantil. Es por ello que es necesario adaptar la evaluación de la intervención en función de las HHSS que se van a trabajar en ella. (Sánchez-Camacho y Grane, 2022).

5. Diseño e implementación de la propuesta de intervención didáctica

El presente trabajo se ha elaborado haciendo una revisión bibliográfica sobre los conceptos que conforman la parte teórica. En primer lugar, se han investigado los conceptos más generales sobre la inteligencia emocional, pasando por las habilidades socioemocionales, hasta llegar a términos más específicos como lo son algunos tipos de estas habilidades. Sin olvidarnos de incluir estos términos dentro de las diferentes áreas de la Educación Primaria, centrándonos en la de inglés. Dicha búsqueda de información se ha llevado a cabo en varios buscadores (e.g. Google Académico, Dialnet, etc.), mediante el uso de palabras clave como, por ejemplo, “inteligencia emocional”, “habilidades socioemocionales”, “empatía”, “respeto”, “área de inglés”, “educación primaria”, “alumnado”,...

Respecto a la metodología y técnicas empleadas para llevar a cabo la propuesta, éstas serán detalladas en el apartado de “*Intervención educativa. Metodología*” a continuación.

La intervención educativa no se va a llevar a cabo en torno a un alumno en concreto, sino que se aplicará a todo el grupo-clase de 4º de Primaria. No obstante, la evaluación formativa se realizará con algunos alumnos de manera educativa, gracias al consentimiento informado de las familias (*ver anexo 1*).

Siguiendo los criterios éticos que indican Abad-Míguez (2016) y Noreña (2012), este trabajo cuenta con el consentimiento de las familias participantes.

5.1. Justificación de la intervención

La intervención educativa se llevará a cabo con el grupo clase en el área de Lengua Extranjera: inglés.

El análisis más detallado de los efectos de la misma se centra en varios casos realizando así una evaluación formativa. De estos estudiantes contamos con el consentimiento informado de las familias (*ver anexo 1*).

Es por ello que voy a llevar a cabo una intervención educativa de las HHSS en el área de inglés.

La propuesta de intervención se fundamenta principalmente en algunos de los aspectos del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (Monjas, 2007), como por ejemplo la comunicación, ya sea verbal, no verbal o incluso, expresar y escuchar activamente. Otras de las habilidades presentes en dicha propuesta serán las interacciones sociales positivas, al pensar y decir algo positivo; así como las emociones y sentimientos. (Monjas, 2021).

Del mismo modo, se trabajarán habilidades relacionadas con las conductas empáticas, puesto que “la empatía es uno de los pilares clave de las relaciones interpersonales sanas y positivas, porque es condición básica para la comunicación, comprensión y expresión emocional” (Monjas, 2021, p. 334).

Por último, la propuesta tendrá relación con las situaciones interpersonales complicadas, como por ejemplo, conflictos, discusiones, momentos de tensión, etc.

El apartado del estudio del currículo de Educación Primaria está detallado anteriormente, dentro de la justificación del tema elegido.

5.2. Objetivos generales de la intervención

A partir de una selección de los objetivos de etapa presentes en el artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, he realizado una secuenciación y definido unos objetivos que van a regular todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta propuesta de intervención.

Tabla 4.

Secuenciación de los objetivos generales de la propuesta de intervención en Educación Primaria a partir del Real Decreto 157/2022.

Área	Objetivos de etapa en el Real Decreto 157/2022	Objetivos generales de la propuesta de intervención
Área de Lengua	f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	1. Desarrollar la competencia comunicativa básica en la Lengua Extranjera – Inglés.

Extranjera -

Inglés

- | | |
|---|---|
| b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. | 2. Saber trabajar de manera individual y grupal, al igual que tener actitudes de confianza en sí mismos, curiosidad e interés por aprender. |
| c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. | 3. Adquirir habilidades para la resolución de conflictos, para después desenvolverse de manera autónoma en el ámbito escolar. |
| i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran. | 4. Desarrollar la competencia tecnológica básica y utilizar aparatos electrónicos para el aprendizaje. |
| m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. | 5. Desarrollar habilidades afectivas en las relaciones interpersonales. |
| | 6. Mejorar la autopercepción en comunicación interpersonal. |

Fuente: elaboración propia

5.3. Competencias específicas del área de Lengua Extranjera para la intervención

En base a las competencias específicas del área de Lengua Extranjera – Inglés planteadas por el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, se han seleccionado las más adecuadas a la propuesta de intervención.

***Competencia específica 2.** Expresar textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.*

***Competencia específica 3.** Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.*

***Competencia específica 5.** Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, respetando siempre la diversidad cognitiva, social y cultural, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.*

5.4. Criterios de evaluación de la intervención

Asimismo, se han establecido unos criterios de evaluación específicos del nivel. A partir de los mismos he seleccionado los que más se adecúan a la propuesta para poder evaluarla adecuadamente.

Tabla 5.

Criterios de evaluación e indicadores de logro seleccionados a partir de los existentes en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

	DECRETO 38/2022	Indicadores de logro seleccionados a partir de los criterios de evaluación del DECRETO 38/2022 para la propuesta de intervención
Criterios de evaluación	<p>2.1 Expresar oralmente frases cortas y textos breves y sencillos con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.</p> <p>2.2 Redactar textos muy breves y sencillos, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a partir de modelos y a través de herramientas analógicas y digitales, usando estructuras y léxico elemental sobre asuntos cotidianos y de relevancia personal para el alumnado.</p> <p>5.1 Comparar y contrastar las similitudes y diferencias entre distintas lenguas reflexionando, de forma guiada, sobre aspectos básicos de su funcionamiento, respetando la diversidad cognitiva, social y cultural.</p> <p>5.2 Utilizar y diferenciar, de forma guiada, los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, apoyándose en el grupo y en soportes analógicos y digitales.</p>	<p>2.1.1.- Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.</p> <p>2.1.2.- Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.</p> <p>2.1.3.- Reconoce emociones en sus compañeros.</p> <p>2.2.1.- Expresa sentimientos y emociones en Lengua Extranjera escrita, a partir del visionado de un corto de animación sobre la empatía.</p> <p>2.2.2.- Redacta textos en Lengua Extranjera a través de herramientas digitales.</p> <p>5.1.1.- Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo</p> <p>5.2.1.- Trabaja en grupo durante actividades en inglés.</p>

Fuente: elaboración propia

5.5. Contenidos de la intervención

Durante mi intervención se van a trabajar diferentes HHSS relacionadas con la comunicación del alumnado, así como con la capacidad que tiene el alumnado a nivel empático y en la resolución de conflictos.

Tabla 6.

Contenidos generales de la propuesta de intervención

DECRETO 38/2022		Contenidos generales de la propuesta de intervención
Área de Lengua Extranjera - Inglés	<p>A. Comunicación. – Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora.</p> <p>– Conocimientos, destrezas y actitudes elementales que permiten iniciarse y participar en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.</p> <p>– Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ utilización de lenguaje en el aula. ♣ narrar hechos presentes y acciones que están ocurriendo. <p>– Unidades lingüísticas básicas de uso común y significados asociados a dichas estructuras, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, existencia, modalidad, gustos y preferencias, cantidad y número, espacio y las relaciones espaciales, tiempo, afirmación, exclamación, negación, interrogación, relaciones lógicas elementales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funciones comunicativas básicas para la utilización del lenguaje en el aula o narrar hechos presentes y acciones que están ocurriendo. 2. Unidad lingüística básica de uso común, asociada a la estructura de gustos y preferencias, afirmación, negación, exclamación, interrogación. 3. Recursos para la búsqueda guiada de información en medios digitales. 4. Estrategias de autoevaluación analógicas y digitales. 5. Uso discriminatorio del lenguaje verbal y no verbal.

– Recursos para el aprendizaje y estrategias elementales de búsqueda guiada de información en medios analógicos y digitales.

B. Plurilingüismo.

– Iniciación en estrategias y herramientas básicas de uso común de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.

C. Interculturalidad.

– Estrategias básicas de uso común de detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

Fuente: elaboración propia

5.6. Metodología de la intervención

La metodología que se va a emplear a lo largo de esta intervención educativa va a ser activa y participativa. El alumnado realizará diversas dinámicas de grupo, en ocasiones como grupo-clase, otras veces, en pequeños grupos y también, de manera individual.

Se realizará una evaluación inicial para poder observar y analizar desde dónde partimos con respecto a las habilidades socioemocionales que presenta el alumnado y, con ello, se podrá ajustar la intervención educativa a las necesidades del mismo.

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) y el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) ambos descritos por Monjas (1995;2007) utilizan técnicas similares a las del Programa de Relaciones Positivas (PRP) (Monjas, 2021), pero se considera que este último se acerca más a lo que se pretende conseguir en esta intervención.

Es por ello que para el diseño e implementación de dicha intervención nos apoyamos en algunos de los procedimientos, técnicas y estrategias del PRP (Monjas, 2021) comentados anteriormente en el apartado de *la intervención de habilidades socioemocionales dentro del área de inglés*, referente al marco teórico.

En esta intervención se llevan a cabo diferentes actividades, las cuales están basadas en la práctica del *role-playing*, así como dinámicas de grupo. Para este tipo de actividades se hará uso de las tres puntualizaciones comentadas por Monjas (2021) en el marco teórico.

Además, basando esta intervención en la afirmación de Peñafiel y Serrano (2016) comentada en el marco teórico, las HHSS que se van a trabajar no mejoran mediante la observación, sino que va a ser fundamental trabajar estas habilidades de manera directa dentro de actividades educativas.

La docente se hará cargo de la planificación y preparación de las actividades/sesiones. Durante el desarrollo de las mismas será la responsable; para ello ayudará, supervisará, guiará e informará al alumnado.

5.7. Destinatarios de la intervención

Las personas a las que va dirigida esta propuesta son alumnos de 4º de Primaria. Es un grupo con una edad comprendida entre los 9 y 10 años, escolarizados en un centro público urbano.

Un aspecto importante a destacar es el número de alumnos que hay en el grupo, el cual es de 25, es importante conocer este dato para poder llevar a cabo la intervención, ya que los grupos numerosos pueden dificultar el desarrollo de algunas actividades, como bien se ha comentado en el apartado del marco teórico, Monjas (2021) recomienda una ratio 1/15-20.

La valoración de los resultados de la intervención se hará con cinco estudiantes de los cuales se han obtenido los consentimientos informados de las familias. Concretamente serán tres alumnas y dos alumnos.

5.8. Contexto de la intervención

Las actividades de la intervención están diseñadas para que se lleven a cabo en el aula ordinaria. No obstante, una de las actividades requiere de un amplio espacio, por lo que se necesita la zona del patio para realizarla.

5.9. Temporalización de la intervención

La propuesta está diseñada para llevarse a cabo durante el tercer trimestre de un curso escolar.

Siguiendo el modelo comentado en el apartado del *marco teórico* de Wu et al., (2020, China; citado en Recasens et al., 2022) para la realización de estas actividades se contará con un tiempo aproximado de entre 40 y 60 minutos, dependiendo de la dinámica de las actividades. En cuanto

a las sesiones, ha sido complicado realizar muchas, por lo que basándome en este modelo, que realiza dos por semana, he seguido su línea.

Tabla 7.

Temporalización de la intervención educativa

1ª Semana	Evaluación inicial	Martes, 16 de abril de 2024
2ª Semana	1ª Actividad: “Descubriendo nuestra identidad”	Martes, 07 de mayo de 2024
	2ª Sesión: “Red de identidades”	Jueves, 09 de mayo de 2024
3ª Semana	3ª Actividad: “Corto sobre la empatía “ <i>Mouse for sale</i> ” (Bongaerts, 2010)	Lunes, 13 de mayo de 2024
	4ª Actividad: “ <i>Sombreros para pensar</i> ”	Jueves, 16 de mayo de 2024
4ª Semana	5ª Actividad: “Ronda positiva”	Lunes, 20 de mayo de 2024
	Evaluación final	Jueves, 23 de mayo de 2024

Fuente: elaboración propia

5.10. Actividades de la intervención

A continuación se presentan las diferentes actividades llevadas a cabo en la intervención educativa planteada.

Tabla 8.

Desarrollo de la actividad 1. (Descubriendo nuestra identidad)

Actividad 1: “Descubriendo nuestra identidad”	
Temporalización: 07/05/2024	Duración: 40 minutos
Recursos (materiales, humanos, espaciales, temporales): - Tarjetas plastificadas con los nombres del alumnado. - Tarjetas plastificadas con las características en inglés y en castellano. - Velcro para pegar las características en las tarjetas de los nombres.	Agrupamientos: dependiendo de la tarea a realizar dentro de esta actividad, el alumnado se dividirá en grupos de cinco personas o se mantendrá de manera individual.

Objetivo (relacionados con los objetivos generales: 1, 5 y 6):

- Conocer el nombre de diversas cualidades de la personalidad en inglés.
- Reconocer y seleccionar una cualidad propia de la personalidad.

Contenidos (relacionados con los contenidos generales: 1 y 2):

- Cualidades de la personalidad en castellano e inglés.
- Conceptos básicos de las habilidades socioemocionales: empatía, resolución de conflictos, respeto, comunicación verbal y no verbal.

Desarrollo de la actividad:

Primeramente la maestra realizará una breve presentación de lo que son las habilidades socioemocionales (contenido adaptado al alumnado).

Dentro de la misma, se incluirán apartados más dinámicos y lúdicos, tales como una primera tarea individual que consistirá en que se les dé una tarjeta con sus respectivos nombres y, distribuidos en grupos de cinco personas, cada uno deberá elegir una cualidad de su personalidad que les defina o con la que se sientan identificados. Las cualidades propuestas son las siguientes: trabajador/a, amable, simpático/a, cariñoso/a, empático/a, serio/a, extrovertido/a, introvertido/a.

Estas cualidades aparecen en dos lenguas; en castellano y en inglés (*ver anexo 2*). De esta manera, el alumnado tendrá mayor facilidad para asociar la palabra en castellano con su correspondiente en inglés. Con ello se podrán afianzar de mejor manera los contenidos en la Lengua Extranjera.

Escogerán las cualidades y las pegarán en su tarjeta. Después se hará una puesta en común sobre qué ha escogido cada alumno.

Indicadores de logro a partir de los Criterios de Evaluación:

Todos ellos están indicados anteriormente, en la tabla 5.

2.1.1.- Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.

2.1.2.- Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.

5.2.1.- Trabaja en grupo durante actividades en inglés.

(*ver figura 2 en el apartado de resultados y ver anexo 3, tabla 17*)

Tabla 9.

Desarrollo de la actividad 2. (Red de identidades)

Actividad 2: “Red de identidades”	
Temporalización: 09/05/2024	Duración: 45 - 50 minutos
Recursos (materiales, humanos, espaciales, temporales): - Ovillo de lana - Zona del patio (se necesita espacio).	Agrupamientos: todo el grupo junto
Objetivos (relacionados con los objetivos generales: 1, 2 y 5): - Cooperar junto con el resto de los compañeros para resolver una actividad grupal. - Expresarse en inglés empleando la comunicación verbal y no verbal. - Manifiestar interés por las actividades grupales en inglés.	
Contenidos (relacionados con los contenidos generales: 1, 2 y 5): - Comunicación verbal en Lengua Extranjera. - Comunicación no verbal. - HHSS: cooperación, respeto.	
Desarrollo de la sesión: Para la segunda sesión, se realizarán varias dinámicas de grupo, basándome en el modelo PRP que comenta Monjas (2021). En la primera de las actividades, el alumnado deberá organizarse para ponerse por orden de nacimiento (días y meses) sin poder hablar, es decir, trabajando la comunicación no verbal. Esta dinámica está basada en el modelo PRP (Monjas, 2021). Para esta actividad se les proporcionará apoyo en inglés, por ejemplo, indicaciones para que puedan agruparse en círculo y se vayan colocando los que cumplan en enero, febrero, y así hasta que lleguen a diciembre. La segunda de las dinámicas consiste en la “telaraña”, en la que se profundizará en el trabajo de la comunicación verbal entre el alumnado. Consiste en que se pasen un ovillo de lana a la vez que dicen su nombre y su comida favorita en inglés. Esto último lo expresan junto a una estructura como: <i>I like/I love</i> . Una vez creada la telaraña, deberán volver a pasarla hasta que se deshaga.	
Indicadores de logro a partir de los Criterios de Evaluación: Todos ellos están indicados anteriormente, en la tabla 5.	

- 2.1.1.- Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.
 - 2.1.2.- Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.
 - 5.1.1.- Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo.
 - 5.2.1.- Trabaja en grupo durante actividades en inglés.
- (ver figura 3 en el apartado de *resultados* y ver *anexo 4, tabla 18*)

Fuente: elaboración propia

Tabla 10.

Desarrollo de la actividad 3. (Corto sobre la empatía – Mouse for sale (Bongaerts, 2010))

Actividad 3: “Corto sobre la empatía – Mouse for sale (Bongaerts, 2010)”	
Temporalización: 13/05/2024	Duración: 50 - 60 minutos
Recursos (materiales, humanos, espaciales, temporales): - Pantalla digital para proporcionar al alumnado el vídeo del corto. - Ficha de una rutina de pensamiento en castellano e inglés. - Ordenadores portátiles individuales. - Presentación de <i>canva</i> con vocabulario de apoyo. - Corto de animación sobre la empatía “Mouse for sale” (Bongaerts, 2010).	Agrupamientos: se organizarán individualmente.
Objetivos (relacionados con los objetivos generales: 1, 2, 4 y 6): - Observar y reflexionar detenidamente a partir de un cortometraje acerca de la empatía. - Conocer la rutina de pensamiento: ¿qué veo? ¿qué pienso? ¿qué me pregunto? (Ritchhart, R., 2014) - Vivenciar el término “Empatía”. - Expresar emociones y sentimientos en textos escritos en Lengua Extranjera a través de herramientas digitales.	
Contenidos (relacionados con los contenidos generales: 2, 3 y 4): - Corto de animación sobre la empatía “Mouse for sale” (Bongaerts, 2010) - Emociones y sentimientos.	

- Empatía

- Textos escritos en Lengua Extranjera a través de herramientas digitales.

Desarrollo de la actividad:

La profesora les explicará en qué consiste una rutina de pensamiento en inglés, al igual que la explicación de lo que se va a hacer en esa sesión. Seguidamente se les pone el vídeo del corto “*Mouse for sale*” (Bongaerts, 2010), el cual trata sobre la empatía.

Posteriormente, la profesora les proporcionará un papel en el que aparezcan las tres preguntas principales (¿qué veo?, ¿qué pienso?, ¿qué me pregunto?). Ellos deberán redactar qué han visto, qué piensan sobre ello (reflexión) y qué se preguntan. Debido a que toda la actividad se desarrolla en inglés, sabiendo que al alumnado le supondría un esfuerzo redactar frases en inglés, la maestra les proporcionará dos recursos. El primero de ellos es una presentación de *canva (elaboración propia)*, (ver anexo 5) en la que aparecen las tres preguntas que deben responder, y algún consejo para poder contestar correctamente las preguntas. Además, se les dará la opción de coger sus ordenadores individuales, para que puedan entrar en dos diccionarios de inglés. (*wordreference, 1999*) para palabras y (*deepl, 2017*) para frases).

En las respuestas se podrá ver la habilidad empática si se ponen en el lugar del personaje del vídeo proyectada.

Indicadores de logro a partir de los Criterios de Evaluación:

Todos ellos están indicados anteriormente, en la tabla 5.

2.2.1.- Expresa sentimientos y emociones en Lengua Extranjera escrita, a partir del visionado de un corto de animación sobre la empatía.

2.2.2.- Redacta textos en Lengua Extranjera a través de herramientas digitales.

(ver figura 4 en el apartado de *resultados* y ver *anexo 6, tabla 19*)

Fuente: elaboración propia

Tabla 11.

Desarrollo de la actividad 4. (Sombreros para pensar)

Actividad 4: “Sombreros para pensar”	
Temporalización: 16/05/2024	Duración: 50 - 60 minutos
Recursos (materiales, humanos, espaciales, temporales): - Sombreros con un pañuelo de color: dos rojos, uno blanco, uno azul y uno verde. - Guion para el alumnado.	Agrupamientos: saldrán en grupos de cinco personas y el resto escuchará atentamente.
Objetivos (relacionados con los objetivos generales: 1, 2, 3 y 5): - Dramatizar conflictos cotidianos en Lengua Extranjera. - Expresar emociones y sentimientos en Lengua Extranjera. - Resolver conflictos mostrando empatía hacia los demás.	
Contenidos (relacionados con los contenidos generales: 1, 2 y 5): - Dinámica de grupo: “ <i>Seis sombreros para pensar</i> ” (Bono, 1980). - Comunicación verbal y no verbal. - Dramatizaciones. - Resolución de conflictos.	
Desarrollo de la actividad: Esta actividad está fundamentada en un libro de <i>Edward de Bono</i> titulado “ <i>Seis sombreros para pensar</i> ” (1980) que se centra en la resolución de un conflicto. Es decir, cinco alumnos deberán asumir un rol, el cual representa un arquetipo concreto. Roles: 1º - ROJO (víctima) 2º - ROJO (víctima) 3º - BLANCO (persona que ve el conflicto de manera objetiva, cuenta los hechos). 4º - AZUL (juez, quien pregunta a cada uno qué ha pasado y valora todas las respuestas). 5º - VERDE (propone soluciones al problema). Una vez que asuman el rol, se les dará un conflicto y tendrán que “representarlo” mediante el <i>role-playing</i> y la dramatización, inventándose un diálogo entre ellos, siempre y cuando se respeten los roles asignados.	
Indicadores de logro a partir de los Criterios de Evaluación:	

Todos ellos están indicados anteriormente, en la tabla 5.

2.1.1.- Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.

2.1.2.- Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.

2.1.3.- Reconoce emociones en sus compañeros.

5.1.1.- Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo.

5.2.1.- Trabaja en grupo durante actividades en inglés.

(ver figura 5 en el apartado de *resultados* y ver anexo 7, tabla 20)

Fuente: elaboración propia

Tabla 12.

Desarrollo de la actividad 5. (Ronda positiva)

Actividad 5: “Ronda positiva”	
Temporalización: 20/05/2024	Duración: 45 minutos
Recursos (materiales, humanos, espaciales, temporales): - Tarjetas plastificadas con sus nombres - Folios - Tarjetas con cualidades de la personalidad, en castellano e inglés.	Agrupamientos: realizarán la actividad de manera individual.
Objetivos (relacionados con los objetivos generales: 1, 5 y 6): - Reconocer cualidades positivas en sus compañeros. - Expresar de manera escrita cualidades de sus compañeros.	
Contenidos (relacionados con los contenidos generales: 1, 2 y 5): - Cualidades positivas: <i>friendly</i> (amigable), <i>kind</i> (amable), <i>sociable</i> (sociable), <i>peaceful</i> (pacífico), <i>respectful</i> (respetuoso), <i>hard-working</i> (trabajador), <i>happy</i> (alegre), <i>sensitive</i> (sensible), <i>nice</i> (agradable), <i>loving</i> (cariñoso), <i>empathetic</i> (empático), <i>cooperative</i> (colaborador).	
Desarrollo de la actividad: Esta última actividad antes de la evaluación final, consistirá en la realización de una ronda de aspectos/cualidades positivas que decir al resto de los compañeros. Cada alumno tendrá que poner el nombre de sus compañeros y poner algo positivo que vea en él.	

Indicadores de logro a partir de los Criterios de Evaluación:

Todos ellos están indicados anteriormente, en la tabla 5.

2.1.1.- Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.

2.1.2.- Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.

2.1.3.- Reconoce emociones en sus compañeros.

(ver figura 6 en el apartado de *resultados* y ver anexo 8, tabla 21)

Fuente: elaboración propia

5.11. Recursos de la intervención

En lo que respecta a los recursos que se van a utilizar en esta intervención, se han empleado los expuestos a continuación:

Tabla 13.*Recursos de la intervención educativa*

Recursos materiales	<p><u>Material fungible</u>: tarjetas plastificadas con los nombres del alumnado, tarjetas plastificadas con las características/cualidades en inglés y en castellano, velcro para pegar las características en las tarjetas de los nombres, ficha de una rutina de pensamiento en castellano e inglés, guion para dramatizar los conflictos, folios.</p> <p><u>Material digital</u>: pantalla digital, el corto de animación “<i>Mouse for sale</i>” (Bongaerts, 2010), ordenadores portátiles individuales, presentación de <i>canva</i> con vocabulario de apoyo.</p> <p><u>Otros objetos materiales</u>: ovillo de lana, sombreros con un pañuelo de color (dos rojos, uno blanco, uno azul y uno verde).</p>
Recursos espaciales	El aula ordinaria y una zona del patio.
Recursos temporales	Horarios apropiados para evitar la fatiga cognitiva del alumnado.
Recursos humanos	La docente que realiza la intervención. Como apoyo, el docente encargado de la clase con la que se lleva a cabo la intervención. Con respecto a las familias, se ha necesitado su ayuda para la firma del consentimiento informado.

Fuente: elaboración propia

5.12. Atención a la diversidad

La intervención se ha ajustado a todas las diferencias que tiene el alumnado de esta clase. Es una clase que no presenta ningún estudiante con necesidades educativas especiales. Por otro lado, este grupo-clase tiene mucha diversidad cognitiva, cultural y social.

Para adaptar la diversidad cognitiva, se han utilizado tarjetas con traducciones al castellano, presentaciones de *canva* para facilitar la comprensión y dar apoyo a los diferentes ritmos de aprendizaje. Además, en todo momento se ha facilitado el apoyo verbal de la docente.

En lo que respecta a la diversidad cultural y social, se han realizado técnicas y estrategias muy dinámicas fundamentadas en el juego, para favorecer la motivación e inclusión de todo el alumnado. Estas estrategias y técnicas serían válidas para cualquier alumno con necesidades educativas especiales.

Para el desarrollo de la intervención, no ha habido que hacer ninguna adaptación curricular significativa, pero si fuese necesario, todas las estrategias utilizadas para la diversidad cognitiva servirían para alumnado con necesidades educativas especiales, con ligeras modificaciones metodológicas, ya que se podrían presentar las tarjetas, añadiendo pictogramas en ellas y, también, las presentaciones de *canva* podrían adaptarse con ilustraciones y pictogramas.

5.13. Evaluación de la intervención

La evaluación que se va a llevar a cabo en esta intervención educativa tiene como objetivo principal observar el desarrollo y evolución del alumnado en las diferentes habilidades socioemocionales relacionadas con la comunicación e interacción social en el área de inglés.

Como comenta la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020) y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la evaluación de cualquier propuesta de intervención debe responder a las siguientes preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿a quién?.

Los criterios de evaluación e indicadores de logro propuestos en la intervención educativa están vinculados con los del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, los cuales se exponen en el apartado de *criterios de evaluación* (ver tabla 5)

Dichos criterios, desglosados en los indicadores de logro, pretenden evaluar al alumnado en las diferentes actividades propuestas para la intervención.

Seguidamente se van a exponer las diferentes evaluaciones que se van a llevar a cabo en dicha propuesta.

5.13.1. Evaluación del alumnado

En cuanto a las evaluaciones que se van a hacer al alumnado, se han realizado las siguientes (ver tabla 14)

Tabla 14.

Evaluaciones que se van a llevar a cabo con el alumnado durante la intervención, a quién se va a evaluar, los instrumentos de evaluación, los informantes y el momento de evaluación

Evaluación del alumnado	Instrumento de evaluación	Informante	Momento de evaluación
Evaluación inicial	Rúbrica (ver anexo 9, tabla 22)	El alumnado con el apoyo del docente.	Previo a la intervención educativa
Evaluación procesual	Rúbrica de evaluación en cada actividad (ver anexos 3, 4, 6, 7 y 8, tablas 17, 18, 19, 20 y 21)	El docente.	Al finalizar las sesiones.
Evaluación final	Rúbrica de evaluación (ver anexo 10, tabla 23)	El alumnado con el apoyo del docente.	Al finalizar la propuesta de intervención, el alumnado efectuará de nuevo el mismo formato que el cuestionario inicial, cambiando ligeramente las preguntas.

El alumnado será evaluado mediante una rúbrica de evaluación en cada sesión o actividades.

La rúbrica contiene diversas posibilidades de respuesta que se corresponden con los indicadores de logro. Las respuestas varían entre mucho (4), algo (3), poco (2), nada (1).

Se evaluará a 5 alumnos, las respuestas se verán reflejadas en unos gráficos que se presentan en el apartado de *resultados*.

5.13.2. Evaluación inicial

La evaluación inicial que se ha llevado a cabo con el alumnado es la siguiente (*ver tabla 15*).

Tabla 15.

Explicación y desarrollo de la evaluación inicial cuyo instrumento se recoge en el anexo 9.

Evaluación inicial	
Temporalización: 16/04/2024	Duración: 10-15 minutos
Recursos: - Ficha con una rúbrica y diversas preguntas acerca de las habilidades socio-emocionales en el aula de inglés.	Organización del alumnado: el alumnado está distribuido de manera individual
Objetivo: - Observar el desarrollo y evolución del alumnado en las diferentes habilidades socioemocionales relacionadas con la comunicación e interacción social en el área de inglés.	
Desarrollo de la evaluación inicial: En primer lugar, proporcionaré al alumnado una hoja de papel en la que aparece una rúbrica, la cual consta de ocho preguntas acerca de las habilidades socio-emocionales, más concretamente, cómo se siente el alumnado al comunicarse y enfrentarse a diversas situaciones dentro del área de inglés junto con sus compañeros. Además, en la rúbrica aparecen cuatro posibilidades de respuesta (escala Likert), que están clasificadas por colores y así representan su valor. (<i>ver anexo 9</i>).	

Fuente: elaboración propia

Una vez visto desde dónde partimos para llevar a cabo la intervención, al finalizar esta, se ha llevado a cabo la siguiente evaluación final.

Tabla 16.

Explicación y desarrollo de la evaluación final cuyo instrumento se recoge en el anexo 10.

Evaluación final	
Temporalización: 23/05/2024	Duración: 10-15 minutos
Recursos: - Ficha con una rúbrica y diversas preguntas acerca de las habilidades socio-emocionales trabajadas en las diferentes sesiones planteadas en el área de inglés.	Organización del alumnado: el alumnado está distribuido de manera individual
Objetivo: - Observar la evolución del alumnado en las diferentes habilidades socioemocionales relacionadas con la comunicación e interacción social en el área de inglés a partir del trabajo realizado.	
Desarrollo de la evaluación final: Proporcionaré al alumnado una hoja de papel en la que aparece una rúbrica similar a la de la evaluación inicial, pero las ocho preguntas acerca de las habilidades socioemocionales que aparecen en ella están relacionadas con el trabajo realizado durante la propuesta de intervención educativa. Concretamente, dichas preguntas están redactadas para que el alumnado reflexione al ver cómo se ha sentido al comunicarse y enfrentarse a diversas situaciones dentro del área de inglés junto con sus compañeros. Además, en la rúbrica aparecen cuatro posibilidades de respuesta (escala Likert), que están clasificadas por colores y así representan su valor. <i>(ver en anexo 10).</i>	

Fuente: elaboración propia

5.13.3. Evaluación de la participación del docente

Toda intervención educativa es un proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo referido hasta ahora es el proceso de aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, se ha evaluado el proceso de enseñanza que corresponde al docente.

Como docente, por un lado se han planteado unos objetivos con unas actividades y una metodología específica para llevarlo a cabo y los resultados obtenidos se han recogido a través de una guía de observación y han sido los siguientes: ¿se han cumplido los objetivos planteados?, ¿los contenidos trabajados estaban acorde con la edad del alumnado?; en el campo metodológico, ¿se han usado las técnicas y estrategias adecuadas a las actividades planteadas?.

En definitiva, se evaluarán todos los elementos que forman parte de la intervención educativa para así ver los posibles desajustes a la hora de llevarla a cabo.

Finalmente, se han ido adaptando las dificultades encontradas para así poder conseguir los objetivos propuestos.

5.14. Exposición de resultados de la propuesta de intervención

Para el análisis de los resultados de la propuesta de intervención, se ha utilizado como técnica principal la observación directa y el análisis de las tareas y se han recogido en guías de observación y, posteriormente apoyándonos en los indicadores de logro de cada actividad, todos ellos se pueden ver en la tabla 5.

ACTIVIDAD 1. Descubriendo nuestra identidad

Durante el desarrollo de esta actividad, el alumnado ha estado dividido en cinco grupos. Es por ello que se ha decidido valorar en estos resultados que aparecerán a continuación, a cinco estudiantes del grupo-clase.

En el primero de los subgrupos, el azul, se encuentra la *alumna 1*. En el segundo de ellos, el morado, se encuentra la *alumna 2*. En el tercero, el rosa, se encuentra el *alumno 3*. En el cuarto, el verde, se encuentra la *alumna 4*. En el último, el amarillo, se encuentra el *alumno 5*.

La primera de las valoraciones es que a la *alumna 1* le guían para elegir una cualidad específica, es decir, se deja llevar por sus compañeros para elegir, no tiene esa seguridad y confianza para ello. Es cierto que en este grupo, hay una alumna que tiene un rol de líder, e influye mucho en ellos.

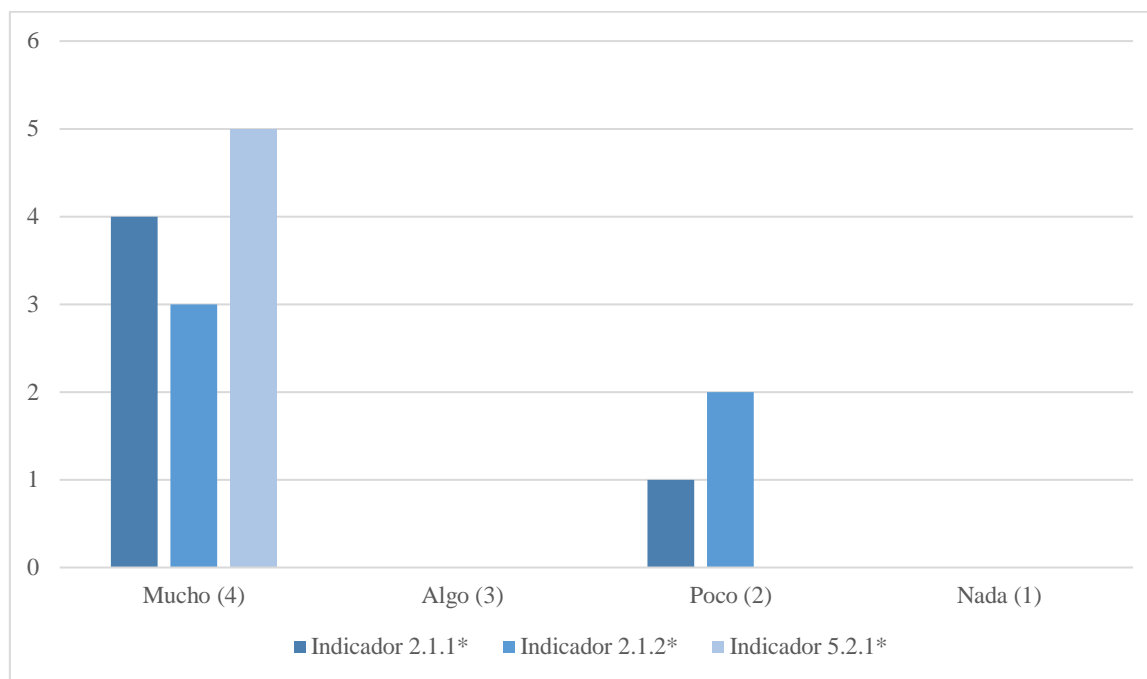
En cuanto al grupo morado, la *alumna 2* no está del todo cómoda junto a algunos de sus compañeros. Esto se debe a que ellos no muestran empatía ni ayudan a esta alumna para que pueda realizar la actividad con comodidad.

En cuanto a los *alumnos 3, 4 y 5* que se encuentran en los grupos rosa, verde y amarillo respectivamente, éstos han elegido una cualidad y sus compañeros han apoyado perfectamente su decisión.

En el siguiente gráfico (ver figura 2) se pueden observar los resultados de esta primera actividad.

Figura 2.

Resultados de la actividad 1. “Descubriendo nuestra identidad”



Fuente: elaboración propia

Nota. **Indicador 2.1.1*** = Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa. **Indicador 2.1.2*** = Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés. **Indicador 5.2.1*** = Trabaja en grupo durante actividades en inglés.

Los números que están en la zona de la izquierda verticalmente, son el número de alumnos de los cuales se tiene el consentimiento informado. (n = 5). Las barras representan qué alumnos de los que se evalúan “han conseguido” el nivel 4 en la escala Likert (mucho), o el nivel 1 (nada).

En la figura 2 podemos observar que, basándonos en la rúbrica de evaluación de dicha actividad, los resultados son los siguientes: cuatro de los alumnos se encuentran en el nivel 4 (mucho) en el primer indicador de logro y uno de ellos se encuentra en el nivel 2 (poco). En el segundo de los indicadores de logro, tres de los alumnos se encuentran en el nivel 4 (mucho) y dos de ellos en el nivel 2 (poco). Por último, en el último indicador de logro, todo el alumnado se encuentra en el nivel 4 (mucho).

ACTIVIDAD 2. Red de identidades

En esta primera actividad destaca la *alumna 4*, puesto que asume un rol de líder junto a alguna de sus compañeras e intenta que todo el alumnado realice correctamente la actividad. Su táctica consiste en acercarse a diversos subgrupos y hacerles ver (levantando las manos) qué tienen que hacer.

Mientras tanto, la *alumna 1*, la *alumna 2* y el *alumno 3* responden correctamente a las indicaciones de la actividad y se colocan en su posición esperando al resto del alumnado para que se pueda cumplir la actividad.

Por otro lado, el *alumno 5* primeramente no pone de su parte para que la actividad se realice correctamente.

Debido al descontrol que se genera en el grupo, la *alumna 4* y algunas otras personas de la clase, me miran y proceden a quejarse del resto de sus compañeros, no saben cómo controlarlo ni cómo comunicarse sin hablar. Es en ese momento en el que intervengo como futura maestra y decido parar durante 3 minutos la actividad, aconsejando una serie de pautas en castellano para que todos lo pudieran entender y así superar el bloque inicial.

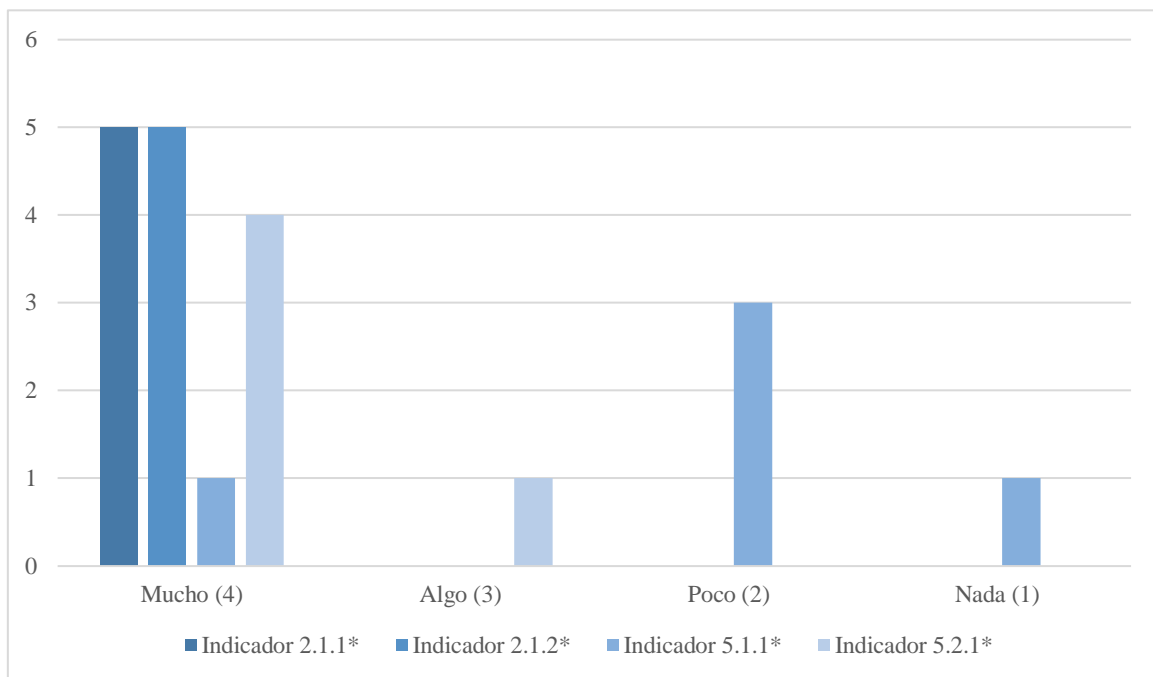
Es cierto que les ayudó porque ya pudieron empezar desde el principio a colocarse. El *alumno 5* que anteriormente no puso de su parte, ahora sí lo hizo. El resto del alumnado (*1,2,3* y *4*) pudieron colocarse correctamente sin problemas.

En la segunda de las actividades, la cual consistía en pasarse un ovillo de lana mientras expresaban sus nombres y lo que más les gustaba de comida con la siguiente estructura (*I like/I love...*), todo el alumnado a evaluar realiza correctamente la actividad. En este caso, el *alumno 5* y el *alumno 3* están muy atentos a la actividad, e intentando en todo momento que todo vaya correctamente. Expresan mucho interés en dicha actividad. En cuanto a las *alumnas 1,2* y *4*, también realizan correctamente la actividad, bien es cierto que les llega el ovillo de lana muy pronto y tienden a hablar con el resto sin escuchar al 100% a algunos de sus compañeros y no prestan toda la atención en ellos.

En el siguiente gráfico (*ver figura 3*) se pueden observar los resultados de esta segunda actividad.

Figura 3.

Resultados de la sesión 2. “Red de identidades”



Fuente: elaboración propia

Nota. **Indicador 2.1.1*** = Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa. **Indicador 2.1.2*** = Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés. **Indicador 5.1.1*** = Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo. **Indicador 5.2.1*** = Trabaja en grupo durante actividades en inglés.

Los números que están en la zona de la izquierda verticalmente, son el número de alumnos de los cuales se tiene el consentimiento informado. (n = 5). Las barras representan qué alumnos de los que se evalúan “han conseguido” el nivel 4 en la escala Likert (mucho), o el nivel 1 (nada).

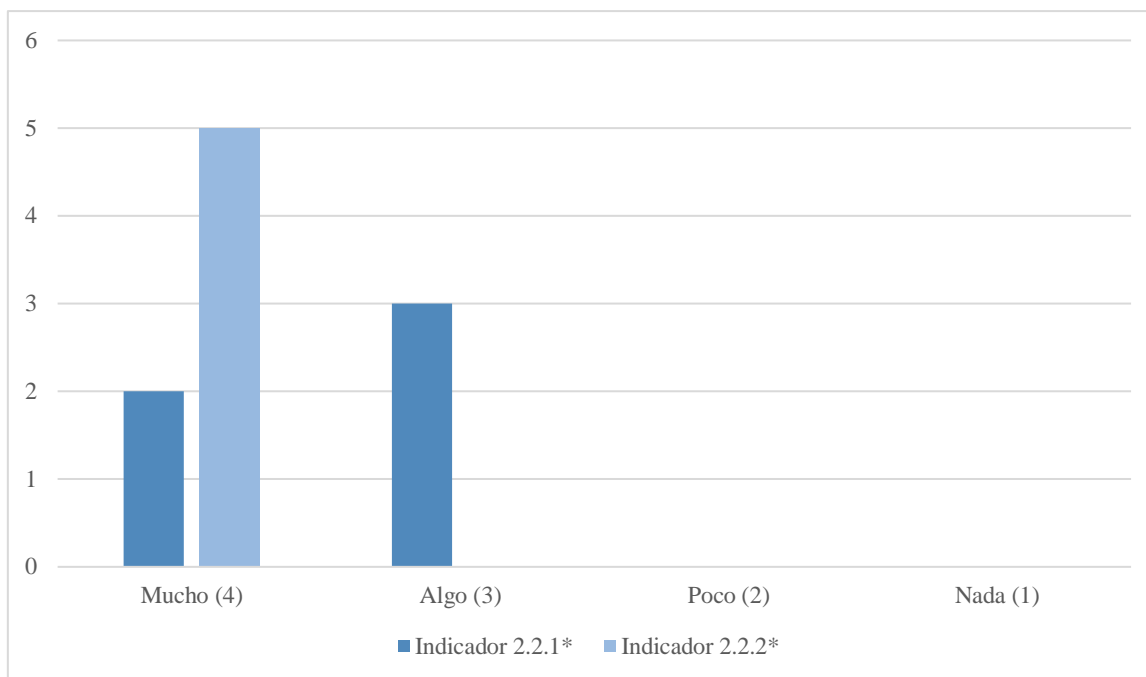
ACTIVIDAD 3. Corto sobre la empatía “*Mouse for sale (Bongaerts, 2010)*”

Las *alumnas 1, 2 y 4* han conseguido captar el mensaje del cortometraje, dado que sus respuestas han demostrado que el corto trabaja sobre la empatía. Por otro lado, los *alumnos 3 y 5*, si han demostrado captar el mensaje pero no lo han detallado en profundidad. (*ver anexo 11*).

En el siguiente gráfico (ver figura 4) se pueden observar los resultados de esta tercera actividad.

Figura 4.

Resultados de la actividad 3. “Corto sobre la empatía “Mouse for sale (Bongaerts, 2010)””



Fuente: elaboración propia

Nota. Indicador 2.2.1* = Expresa sentimientos y emociones en Lengua Extranjera escrita, a partir del visionado de un corto de animación sobre la empatía. **Indicador 2.2.2*** = Redacta textos en Lengua Extranjera a través de herramientas digitales.

Los números que están en la zona de la izquierda verticalmente, son el número de alumnos de los cuales se tiene el consentimiento informado. (n = 5). Las barras representan qué alumnos de los que se evalúan “han conseguido” el nivel 4 en la escala Likert (mucho), o el nivel 1 (nada).

Se puede observar que los cinco estudiantes han conseguido redactar textos de manera fluida utilizando de manera adecuada las herramientas digitales proporcionadas. Del mismo modo, dos de esas alumnas han conseguido expresar emociones y sentimientos de manera clara y detallada, demostrando la comprensión profunda del tema que aparece en el corto.

ACTIVIDAD 4. Sombreros

En un principio, esta actividad iba a llevarse a cabo solo con cinco alumnos (los que iban a ser evaluados, sin que ellos lo supiesen), pero debido al interés que despertó en todo el grupo, se realizaron diferentes dramatizaciones con distintos conflictos. Fueron ellos mismos los que propusieron diversos conflictos.

Inicialmente se intentó llevar a cabo de esta manera, pero la realidad fue que el alumnado presentó muchas dificultades en expresar emociones y resolver conflictos en otra Lengua que no es la materna. Por tanto, tuvieron que recibir ayuda del docente para poder expresarse en Lengua Extranjera.

Después del conflicto propuesto, ellos propusieron los siguientes: el primero de ellos consistió en la aparición de un anillo en el suelo, y dos de las alumnas decían que era suyo. Este conflicto era uno que había surgido en el aula anteriormente. Propusieron ver ambas versiones y, si no había ninguna solución, que fuese el maestro quien se quedase el anillo. El segundo de los conflictos fue la pérdida de un libro de texto entre dos hermanos; debían compartirlo (solución propuesta por el alumnado). El último de los conflictos fue el regalo de un estuche en un cumpleaños de dos personas, no sabían a quién se lo regalaban. Propusieron echarlo a suertes o comprar otro. El sombrero “verde” tenía el apoyo del resto de compañeros que no dramatizaban para poder ofrecer más soluciones.

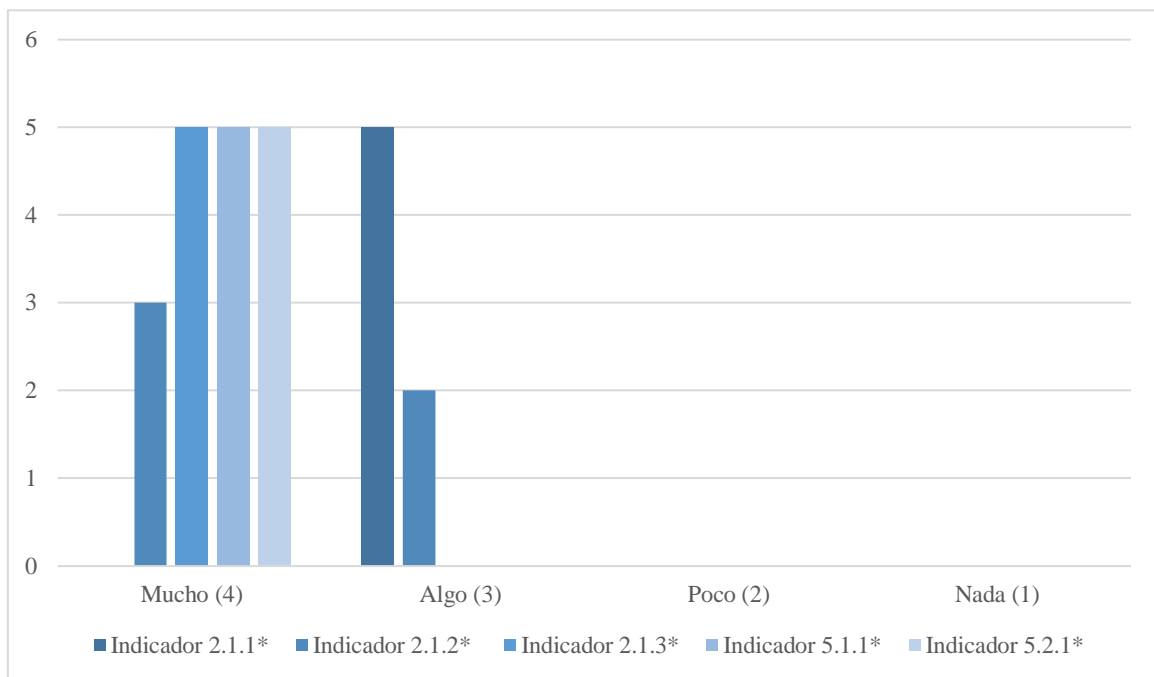
La valoración general de esta actividad fue muy positiva, porque el alumnado se sumergió en los roles de los conflictos y en todo momento trataron de resolverlos.

Los cinco alumnos evaluados realizaron satisfactoriamente la actividad, sin ningún problema.

En el siguiente gráfico (*ver figura 5*) se pueden observar los resultados de esta cuarta actividad.

Figura 5.

Resultados de la actividad 4. “Sombreros para pensar”



Fuente: elaboración propia

Nota. **Indicador 2.1.1*** = Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa. **Indicador 2.1.2*** = Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés. **Indicador 2.1.3*** = Reconoce emociones en sus compañeros. **Indicador 5.1.1*** = Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo. **Indicador 5.2.1*** = Trabaja en grupo durante actividades en inglés.

Los números que están en la zona de la izquierda verticalmente, son el número de alumnos de los cuales se tiene el consentimiento informado. (n = 5). Las barras representan qué alumnos de los que se evalúan “han conseguido” el nivel 4 en la escala Likert (mucho), o el nivel 1 (nada).

ACTIVIDAD 5. Ronda positiva

Recordamos que la última actividad consiste en escribir una cualidad positiva de cada alumno/a de la clase, es decir, cada alumno recibirá 24 cualidades de sus compañeros escritas en un folio.

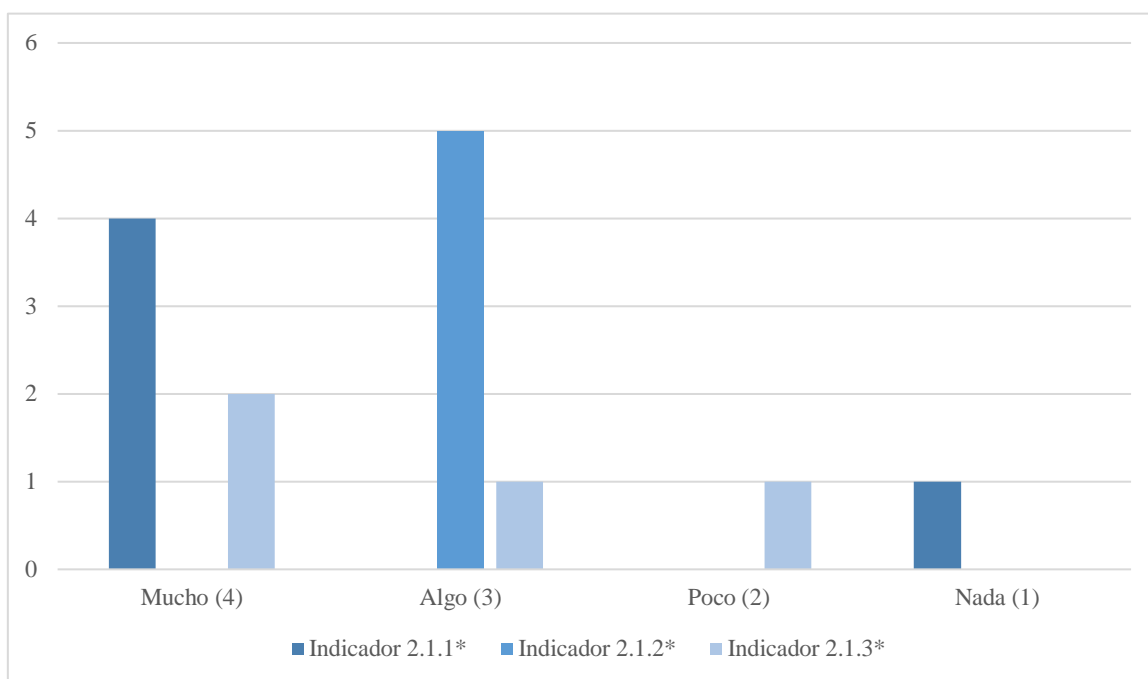
Alguno de los cinco alumnos evaluados quiso expresar alguna cualidad no positiva sobre algún compañero, pero la docente intentó reconducir esos sentimientos para que pudieran buscar alguna cualidad positiva.

El *alumnado 1, 2, y 3* realizó correctamente la actividad, escribiendo una cualidad positiva al resto de sus compañeros. Por otro lado, *el alumno 5 y la alumna 4* presentaron más dificultades a la hora de ponerse a escribir una cualidad para sus compañeros. Esto puede haber sido debido a la falta de seguridad en sí mismos para poder expresarse.

En el siguiente gráfico (*ver figura 6*) se pueden observar los resultados de esta quinta actividad.

Figura 6.

Resultados de la actividad 5. “Ronda positiva”



Fuente: elaboración propia

Nota. **Indicador 2.1.1*** = Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa. **Indicador 2.1.2*** = Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés. **Indicador 2.1.3*** = Reconoce emociones en sus compañeros.

Los números que están en la zona de la izquierda verticalmente, son el número de alumnos de los cuales se tiene el consentimiento informado. (n = 5). Las barras representan qué alumnos

de los que se evalúan “han conseguido” el nivel 4 en la escala Likert (mucho), o el nivel 1 (nada).

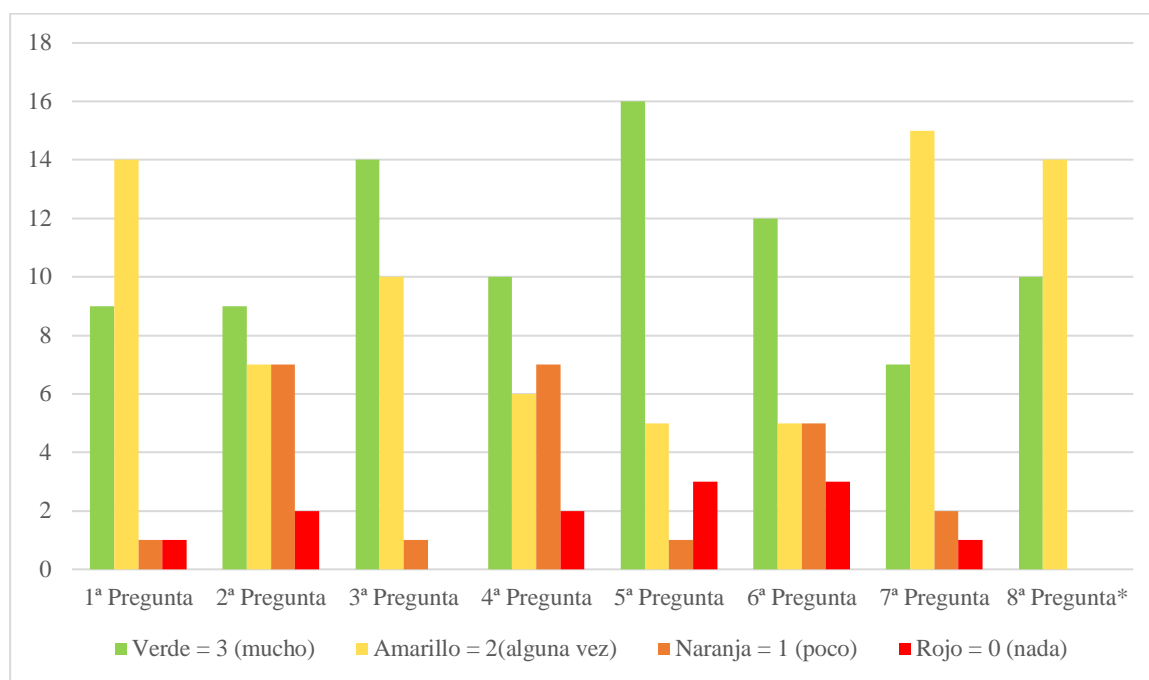
5.14.1. Respuestas del alumnado en las evaluaciones inicial y final

A continuación se van a detallar las respuestas del alumnado en la evaluación inicial y en la final.

En estas evaluaciones, se ha intentado que el alumnado pudiera contestar de manera sincera. En lo que respecta la evaluación inicial, los alumnos tuvieron mayor apoyo verbal por parte de la maestra. Por el contrario, en la evaluación final, el alumnado ya conocía la dinámica de la tarea y pudo realizarla de manera individual, en función de lo que habíamos tratado.

Figura 7.

Respuestas de todo el alumnado en la evaluación inicial



Fuente: elaboración propia

Nota. n= 25 (Participantes).

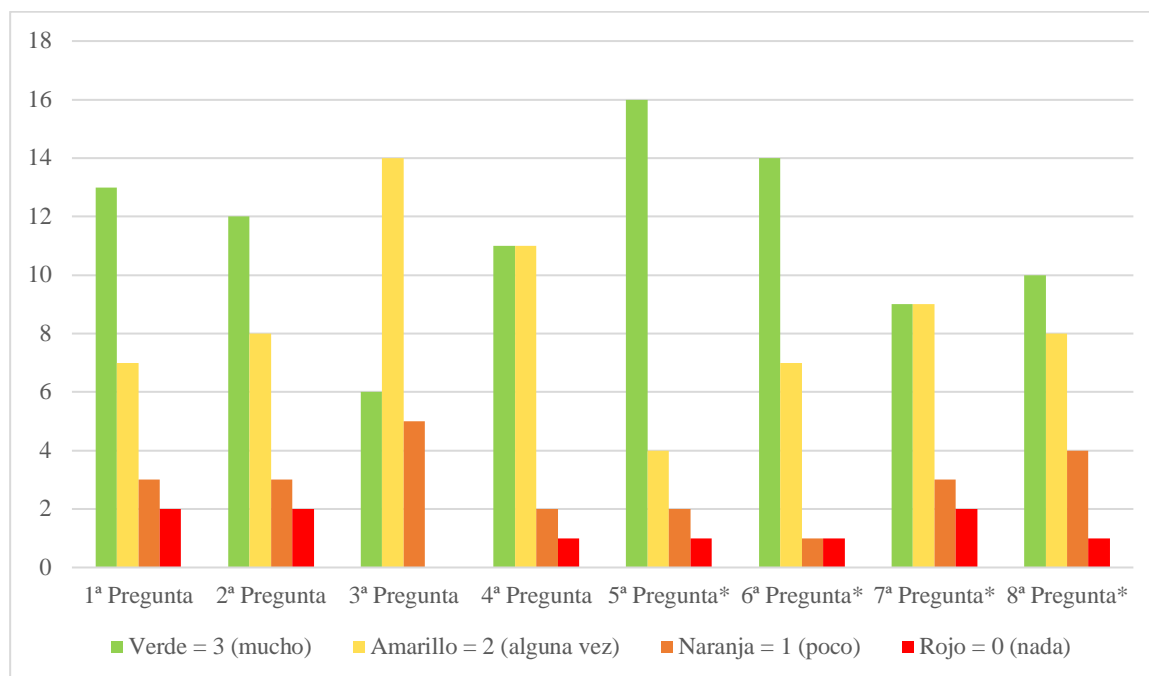
** En la pregunta n°8, n= 1 no ha contestado.*

Nota. 1ª Pregunta (comunicación en inglés), 2ª Pregunta (expresar sentimientos en inglés), 3ª Pregunta (reacción frente a dificultades), 4ª Pregunta (reconocer emociones en los compañeros), 5ª Pregunta (cómo se siente al trabajar en equipo en inglés), 6ª Pregunta (cómo se siente al trabajar solo en inglés), 7ª Pregunta (conflicto = ¿solución?), 8ª Pregunta (ayudar a los compañeros en inglés).

Todas las respuestas se dan antes de realizar la propuesta.

Figura 8.

Respuestas de todo el alumnado en la evaluación final



Fuente: elaboración propia

Nota. n= 25 (Alumnado que ha contestado).

** En las preguntas que aparecen con asterisco n=2 no han contestado.*

Nota. 1ª Pregunta (comunicación en inglés), 2ª Pregunta (expresar sentimientos en inglés), 3ª Pregunta (reacción frente a dificultades), 4ª Pregunta (reconocer emociones en los compañeros), 5ª Pregunta (cómo se siente al trabajar en equipo en inglés), 6ª Pregunta (cómo se siente al trabajar solo en inglés), 7ª Pregunta (conflicto = ¿solución?), 8ª Pregunta (ayudar a los compañeros en inglés).

Todas las respuestas se dan al finalizar la propuesta.

En líneas generales, siguiendo las figuras 7 y 8 los resultados han sido los siguientes:

Pregunta nº1: antes de realizar las actividades, el alumnado no tenía tanta confianza en cuanto a comunicarse en inglés. En la evaluación final, se observa que una vez han realizado las actividades, han cogido confianza al comunicarse en inglés.

Pregunta nº2: se observa que el alumnado en la evaluación inicial cree que puede expresar sus sentimientos en inglés perfectamente, y después comentan más, que pueden expresarlos alguna vez porque les es más fácil expresarlos en su lengua materna.

Pregunta nº3: en la evaluación inicial, el alumnado reacciona bien y, después de la intervención educativa, su valoración sobre la capacidad que tienen de ayudar y ser pacientes ha disminuido.

Pregunta nº4: en la evaluación inicial se puede observar que parte del alumnado puede reconocer las emociones en sus compañeros y otra parte pocas veces, pero en la evaluación final se observa que esos alumnos que reconocían las emociones pocas veces, ahora ya las han reconocido más veces.

Pregunta nº5: en lo que respecta al trabajo en equipo, prácticamente todo el alumnado se ha sentido cómodo tanto antes como después de la intervención educativa.

Pregunta nº6: en cuanto al trabajo solo, algunos alumnos que pensaban no sentirse cómodos al trabajar solos, después de las actividades han cogido más confianza para trabajar solos.

Pregunta nº7: si surge algún conflicto en el aula, la mayor parte del alumnado lo ha resuelto de manera tranquila y trabajando todos juntos una vez se han realizado las actividades.

Pregunta nº8: por último, la mayor parte de la clase está dispuesta a ayudar tanto antes como después de la realización de las actividades.

6. Conclusiones

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito educativo es un aspecto importante para que el alumnado pueda lograr tener bienestar personal e interpersonal. Por ello, hemos tenido como referente a Tolentino (2020) porque comentaba que las habilidades sociales permiten que las personas nos relacionemos y actuemos de manera armónica con nuestros semejantes. Además, este trabajo ha consistido en mejorarlas dentro del área de Lengua Extranjera, Inglés con la dificultad que esto conlleva, no solo era expresar sus sentimientos y emociones sino que además, era expresarlos en un lengua que no era la suya.

Siguiendo con el objetivo principal de este trabajo, se ha podido llevar a cabo una propuesta de intervención educativa dirigida a mejorar las habilidades socioemocionales en el alumnado de dentro del área de inglés. En lo que respecta al cumplimiento de los objetivos específicos planteados, la valoración es la siguiente:

El objetivo de “*conocer habilidades sociales y emocionales en el ámbito educativo*”, se ha cumplido puesto que se ha hecho una revisión literaria y de distintos modelos que muestran la

necesidad de que en el ámbito educativo se trabajen las habilidades socioemocionales. Asimismo, queda demostrado que éstas son imprescindibles para el desarrollo integral del alumnado.

En lo que respecta al objetivo de *“ampliar el conocimiento sobre las habilidades socioemocionales en alumnos pertenecientes a 4º curso de Educación Primaria”*, a partir de la consulta de diversas fuentes teóricas, se han trabajado distintas estrategias y técnicas en el área de inglés, para reforzar estas habilidades en el alumnado de 4º de Educación Primaria.

Con respecto al objetivo de *“elaborar una propuesta de intervención en Habilidades Socioemocionales en el alumnado perteneciente a 4º curso de Educación Primaria para desarrollarla en el área de Lengua Inglesa”*, la intervención planteada se ha adaptado al currículo de Lengua Extranjera, Inglés, y ha ofrecido juegos, dinámicas y metodologías que favorecieran el desarrollo de estas habilidades a través del aprendizaje del inglés.

Por último, con respecto al objetivo de *“analizar los resultados obtenidos con la intervención en las habilidades socioemocionales de los estudiantes de 4º de Primaria en el área de inglés”* se ha cumplido, ya que se ha analizado todo el proceso de la intervención educativa. Para ello se ha elaborado una evaluación inicial y una final con similares enunciados, y he utilizado técnicas de observación directa y análisis de las tareas a lo largo de toda la intervención para poder valorar y analizar los resultados.

En definitiva, el diseño de la propuesta de intervención educativa ha sido práctico, dinámico y realista, para poderla llevar a cabo dentro del aula. Como referente, se ha tenido a Renobell (2023) que, como bien se ha visto en el marco teórico, a través de las actividades lúdicas y de interacción grupal, se fomenta el desarrollo de las habilidades sociales.

Es por ello que los objetivos previstos se han conseguido porque estaban apoyados en un marco teórico y desarrollados a partir de una propuesta adecuada, y siempre teniendo presente la importancia de *“la enseñanza directa y sistemática de competencias socioemocionales insertadas en el currículo”* (Monjas, 2000, 2007; Monjas y González, 2000).

6.1. Análisis del alcance del trabajo

Con respecto al análisis de este trabajo, se considera que es un planteamiento abierto a posibles investigaciones, ya que el ámbito socioemocional es muy amplio, se puede trabajar en todas las áreas y se pueden establecer muchas relaciones entre las diversas áreas y habilidades socioemocionales.

Este trabajo ofrece muchas posibilidades de ampliación, ya que podría trabajarse en diferentes niveles de edad, con diferentes grados de dificultad, con metodologías distintas, áreas distintas... En definitiva, es un campo muy abierto a seguir investigando.

Además, las habilidades socioemocionales en el área de inglés están vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La primera de las relaciones es con el *ODS 4: educación de calidad* ya que al trabajar la empatía, la comunicación verbal y no verbal, la cooperación y la gestión emocional se favorece la educación inclusiva y equitativa y esto responde a este objetivo. La siguiente relación es con el *ODS 8: trabajo decente y crecimiento económico*, puesto que al mejorar las habilidades socioemocionales dentro del área de inglés, se fomenta el aprendizaje de otra lengua y, esto favorece el aumento de oportunidades de empleo en un futuro.

6.2. Limitaciones y prospectiva

Todos tenemos dificultades, en mayor o menor medida, para expresar nuestras emociones y sentimientos cuando nos comunicamos con los demás, es decir, en las relaciones interpersonales. Es por ello que trabajar la mejora de las habilidades socioemocionales dentro del área de Inglés ha supuesto una dificultad añadida para el alumnado de 4º de Educación Primaria.

Por otro lado, la ratio de este grupo; 25 alumnos, ha creado más momentos de confusión, pérdida de información y falta de dinamización para el desarrollo de algunas actividades. Como comentaba Monjas (2021), lo ideal para este grupo de alumnos sería llevar a cabo la intervención entre dos personas.

Por último, para próximos trabajos se procurará que participen las familias, incorporando las tareas para casa que comentan algunos de los programas de intervenciones educativas.

A pesar de estas limitaciones, el resultado ha sido una experiencia enriquecedora porque sí se ha podido llevar a cabo esta propuesta de intervención con resultados bastante favorables. Como comentan diferentes autores, entre ellos, Céspedes et al. (2020, citado en Peña, 2024), es importante que en el aula estén presentes actividades que favorezcan la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, la escucha activa, la asertividad...

En cuanto a la prospectiva, como futura docente, me planteo seguir formándome y trabajando en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, para favorecer el desarrollo integral del alumnado.

"El desarrollo integral en el alumnado de Educación Primaria es crucial, ya que no solo se enfoca en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en el crecimiento emocional, social y físico. Este enfoque holístico permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas para la vida, tales como la empatía, la resiliencia y la capacidad de trabajo en equipo, preparando a los niños para enfrentar los desafíos del futuro de manera equilibrada y saludable" (González, 2022, p. 45).

7. Referencias

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. Fuente: *Empiria*, (34), 101–120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Arias, I. y Marilyn, W. (2023). Programa de aprendizaje cooperativo en la mejora de las habilidades sociales en estudiantes de inicial de una institución educativa. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/112958/Ingaroca_AWM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Artieda Ponce, A. L. (2023). Aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del séptimo año de E.G.B. Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/5618/1/ARTIEDA%20PONCE%20ANA%20LUCIA.pdf>
- De Bono, E. (2014). *Seis sombreros para pensar*. Booket.
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022). *Boletín oficial de Castilla y León*, N.º 190 <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- DeepL Translate (2017). Diccionario y traductor *DeepL Translate* <https://www.deepl.com/es/translator/q/es/diccionario/en/dictionary/1002a452e>
- Dorado-Martínez, A. D., Rosero-Bravo, K. y Zambrano-Velasquez, A. N. (2021). Habilidades sociales y variables organizacionales: una revisión sistemática. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 21(2), 1-18 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8435461>
- Garaigordobil, M., y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.

- García Fernández, M., Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 3(6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York Bantman.
- González Moreno, A. y Molero Jurado, M. M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113-123 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438513>
- González, M. (2022). *El desarrollo integral en la educación primaria: Un enfoque holístico para el futuro*. Editorial Educación y Sociedad.
- Guijarro-Paguay, S. L., Padilla-Padilla, Y. N., y Cazar-Costales, S.N. (2021). Comunicación empática en las clases de inglés en la modalidad de educación virtual. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 920-936 <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1748/3477>
- Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I. & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE)*, 6. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1611/1708>
- Kellogg, M. (1999). Wordreference. Diccionario y traductor *Wordreference* <https://www.wordreference.com/es/>
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín oficial del Estado*, N.º 340 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Marbán Prieto, J. M. (2010). *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Mickey Mouse. (2013, 16 de abril). “*Mouse for sale*” by Wouter Bongaerts (2010) [vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/UB3nKCNUBB4?si=q98hludgEtKSXtrW>
- Monjas Casares, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. CEPE.

https://www.researchgate.net/publication/341135161_Como_promover_la_convivencia_Programa_de_Asertividad_y_Habilidades_Sociales_PAHS_Madrid_CEPE

- Monjas Casares, M. I. (1995). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. CEPE.
- Monjas Casares, M.I. (2021). *Programa de relaciones positivas (PRP). Promoción de competencias socioemocionales*. Pirámide.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263–274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Pavlova Aisalla Tapia, R. (2024). Habilidades Sociales y su relación con la conducta perpetradora en el acoso escolar. Escuela de Psicología. Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/9331cc86-c2ba-42b2-b8dc-65980d2844da/content>
- Peña Muñoz, E. X. (2024). Eficacia de un programa grupal para el entrenamiento de habilidades sociales en pacientes psiquiátricos. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/14259/1/19780.pdf>
- Peñañiel Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2016) *Habilidades sociales*. Editex.
- Pereda, M. J. (2017). *Habilidades sociales. Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Horsori.
- Perpiñà Martí, G., Sidera Caballero, F. & Serrat Sellabona, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación*, 395, 291-319. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217183/Perpi%C3%B1a%20Mart%C3%AD.pdf?sequence=1>
- REAL DECRETO 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). *Boletín oficial del Estado*, N° 52 <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.

Recasens, L., Marín Suelves, D y Gabarda Méndez, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/224610/Teatro.pdf?sequence=1>

Renobell, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo. *Revista de Psicoterapia*, 34(125), 33-46.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/16194/La%20mejora%20de%20la%20sociabilidad%20y%20las%20habilidades%20sociales%20mediante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE.

Salas Román, N., Alcaide Risoto, M. & Moraleda Ruano, A. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. *Revista Prisma Social*. N° 37, 82-98. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4396/5310>

Sánchez-Camacho, R. & Grane, M., (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8463082>

Stannett, K., (2022). Aprendizaje socioemocional. *TIRF Insights*. https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2022/09/TIRF_Insights_SocialEmotionalLearning_SpanishVersionFINAL.pdf

Tolentino Quiñones, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00690.pdf>

8. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Figura 9.

Consentimiento informado

Investigación para la realización de un estudio sobre un Trabajo de Fin de Grado.
Responsable: M^a Carmen Montes Hernando – Estudiante en prácticas del Doble
Grado en Educación Infantil y Primaria.

Autorización para participar en el Trabajo de Fin de Grado sobre “DIFICULTADES EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA DE INGLÉS”

¡Buenos días! Soy M^a Carmen Montes Hernando, estudiante del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria en la UVa.

Este cuatrimestre estoy haciendo las prácticas en 4^o de Primaria en la clase de sus hij@s y durante este tiempo voy a hacer un Trabajo de Fin de Grado sobre las “**DIFICULTADES EN HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL ÁREA DE INGLÉS**”. Dicho proyecto consistirá en la realización de ciertas dinámicas, actividades, o puestas en práctica en diferentes sesiones. Este proyecto formará parte de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Solicito su autorización, la cual adjunto a continuación.

D./Dña., en mi condición de Padre/Madre/Tutor del alumn@ del Centro Educativo, autorizo por medio de la presente la participación de mi hij@ en el citado Trabajo de Fin de Grado, dando por entendido que las referencias, consignadas en los protocolos de datos, sólo serán utilizadas con fines propios del mismo.

Autorizo la participación de mi hij@ en las actividades educativas que formarán parte de este Trabajo de Fin de Grado sobre dificultades en habilidades socioemocionales en el área de inglés. Estos resultados sólo se utilizarán con el fin de analizarlos en el mismo.

No autorizo la participación de mi hij@ en estas actividades educativas, las cuales formarán parte del Trabajo de Fin de Grado.

Fdo :

Fuente: elaboración propia

Anexo 2.

Figura 10.

Tarjetas de características/cualidades. (Actividad 2. "Red de identidades")

TRABAJADORA/A	SOCIABLE	RESPECTUOSO/A	PACÍFICO/A
HARD-WORKING	SOCIABLE	RESPECTFUL	PEACEFUL
COLABORADOR	AMIGABLE	EMPÁTICO/A	SENSIBLE
COOPERATIVE	FRIENDLY	EMPATHETIC	SENSITIVE

SIMPÁTICO/A	AMABLE
NICE	KIND
CARIÑOSO/A	ALEGRE
LOVING	HAPPY

Fuente: elaboración propia

Anexo 3.

Tabla 17.

Rúbrica de evaluación de la actividad 1. Descubriendo nuestra identidad

Indicador de logro	Mucho (4)	Algo (3)	Poco (2)	Nada (1)
2.1.1. Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.	El estudiante demuestra un amplio reconocimiento de sus cualidades personales y las expresa con fluidez en castellano e inglés.	El estudiante reconoce algunas de sus cualidades personales y las expresa de manera básica en castellano e inglés.	El estudiante tiene dificultad para reconocer sus cualidades personales y expresarlas en castellano e inglés.	El estudiante no muestra reconocimiento de sus cualidades personales ni las expresa en castellano e inglés.
2.1.2. Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.	El estudiante se comunica con confianza, expresando una amplia gama de emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante se comunica de manera básica, expresando algunas emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante tiene dificultad para expresar emociones y sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.	El estudiante no expresa emociones ni sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.

5.2.1. Trabaja en grupo durante actividades en inglés.	El estudiante participa de manera activa y colaborativa en las actividades grupales en inglés, aportando ideas y apoyando a sus compañeros.	El estudiante participa en las actividades grupales en inglés, pero su nivel de colaboración y aporte es limitado.	El estudiante tiene dificultad para trabajar de manera grupal en las actividades en inglés.	El estudiante no participa en las actividades grupales en inglés.
--	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia

Anexo 4.**Tabla 18.***Rúbrica de evaluación de la actividad 2. Red de identidades*

Indicador de logro	Mucho (4)	Algo (3)	Poco (2)	Nada (1)
2.1.1. Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.	El estudiante demuestra un amplio reconocimiento de sus cualidades personales y las expresa con fluidez en castellano e inglés.	El estudiante reconoce algunas de sus cualidades personales y las expresa de manera básica en castellano e inglés.	El estudiante tiene dificultad para reconocer sus cualidades personales y expresarlas en castellano e inglés.	El estudiante no muestra reconocimiento de sus cualidades personales ni las expresa en castellano e inglés.
2.1.2. Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.	El estudiante se comunica con confianza, expresando una amplia gama de emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante se comunica de manera básica, expresando algunas emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante tiene dificultad para expresar emociones y sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.	El estudiante no expresa emociones ni sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.

5.1.1. Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo.	Identifica y resuelve de manera efectiva y constructiva los conflictos que surgen en el grupo.	Identifica y trata de resolver los conflictos que surgen en el grupo, pero con cierta dificultad.	Reconoce algunos conflictos que surgen en el grupo, pero tiene dificultad para resolverlos.	No identifica ni intenta resolver los conflictos que surgen en el grupo.
5.2.1. Trabaja en grupo durante actividades en inglés.	El estudiante participa de manera activa y colaborativa en las actividades grupales en inglés, aportando ideas y apoyando a sus compañeros.	El estudiante participa en las actividades grupales en inglés, pero su nivel de colaboración y aporte es limitado.	El estudiante tiene dificultad para trabajar de manera grupal en las actividades en inglés.	El estudiante no participa en las actividades grupales en inglés.

Fuente: elaboración propia

Anexo 5.

Figura 11.

Diapositivas de la presentación de canva acerca de la rutina de pensamiento.



QUESTIONS

01.

WHAT DO I SEE?
¿QUÉ VEO?



02.

WHAT DO I THINK?
¿QUÉ PIENSO?



03.

WHAT DO I ASK?
¿QUÉ ME PREGUNTO?



ANSWERS

01.

I SEE...

What animals appear in the short film?
What important objects appear in the story?

(small, cute, friendly)
(sell, buy, rescue)

02.

I THINK...

What feelings do you think the characters experience?

(happy, sad, surprised)

03.

I ASK...

How would you feel if you were one of the characters in the story?

Fuente: elaboración propia

Anexo 6.

Tabla 19.

Rúbrica de evaluación de la actividad 3. Corto sobre la empatía “Mouse for sale (Bongaerts, 2010)”

Indicador de logro	Mucho (4)	Algo (3)	Poco (2)	Nada (1)
2.2.1. Expresa sentimientos y emociones en Lengua Extranjera escrita, a partir del visionado de un corto de animación sobre la empatía.	El estudiante expresa una amplia gama de sentimientos y emociones de manera clara y detallada, demostrando una comprensión profunda del tema.	El estudiante expresa algunos sentimientos y emociones de manera coherente, pero son cierta falta de detalle o precisión.	El estudiante expresa pocos sentimientos y emociones, y su expresión es vaga o poco clara.	El estudiante no expresa sentimientos ni emociones, o lo hace de una manera muy limitada e incoherente.
2.2.2. Redacta textos en Lengua Extranjera a través de herramientas digitales.	El estudiante redacta textos de manera fluida y coherente, utilizando	El estudiante redacta textos de manera adecuada, utilizando herramientas	El estudiante redacta textos de manera limitada, con dificultades	El estudiante no logra redactar textos de manera apropiada, y presenta problemas

	herramientas digitales de forma eficaz.	digitales con cierta dificultad.	en el uso de herramientas digitales.	significativos en el uso de herramientas digitales.
--	---	----------------------------------	--------------------------------------	---

Fuente: elaboración propia

Anexo 7.

Tabla 20.

Rúbrica de evaluación de la actividad 4. Sombreros

Indicador de logro	Mucho (4)	Algo (3)	Poco (2)	Nada (1)
2.1.1. Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.	El estudiante demuestra un amplio reconocimiento de sus cualidades personales y las expresa con fluidez en castellano e inglés.	El estudiante reconoce algunas de sus cualidades personales y las expresa de manera básica en castellano e inglés.	El estudiante tiene dificultad para reconocer sus cualidades personales y expresarlas en castellano e inglés.	El estudiante no muestra reconocimiento de sus cualidades personales ni las expresa en castellano e inglés.
2.1.2. Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.	El estudiante se comunica con confianza, expresando una amplia gama de emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante se comunica de manera básica, expresando algunas emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante tiene dificultad para expresar emociones y sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.	El estudiante no expresa emociones ni sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.

2.1.3. Reconoce emociones en sus compañeros.	Demuestra una comprensión profunda de las emociones de los demás y las identifica con precisión.	Reconoce la mayoría de las emociones de los compañeros, pero puede tener dificultades con algunas.	Identifica solo algunas emociones básicas en los demás.	No demuestra la capacidad de reconocer las emociones de sus compañeros.
5.1.1. Es capaz de solucionar conflictos que surgen en el grupo.	Identifica y resuelve de manera efectiva y constructiva los conflictos que surgen en el grupo.	Identifica y trata de resolver los conflictos que surgen en el grupo, pero con cierta dificultad.	Reconoce algunos conflictos que surgen en el grupo, pero tiene dificultad para resolverlos.	No identifica ni intenta resolver los conflictos que surgen en el grupo.
5.2.1. Trabaja en grupo durante actividades en inglés.	El estudiante participa de manera activa y colaborativa en las actividades grupales en inglés, aportando ideas y apoyando a sus compañeros.	El estudiante participa en las actividades grupales en inglés, pero su nivel de colaboración y aporte es limitado.	El estudiante tiene dificultad para trabajar de manera grupal en las actividades en inglés.	El estudiante no participa en las actividades grupales en inglés.

Fuente: elaboración propia

Anexo 8.**Tabla 21.***Rúbrica de evaluación de la actividad 5. Ronda positiva*

Indicador de logro	Mucho (4)	Algo (3)	Poco (2)	Nada (1)
2.1.1. Reconoce cualidades propias de la personalidad expresadas en lengua castellana y lengua inglesa.	El estudiante demuestra un amplio reconocimiento de sus cualidades personales y las expresa con fluidez en castellano e inglés.	El estudiante reconoce algunas de sus cualidades personales y las expresa de manera básica en castellano e inglés.	El estudiante tiene dificultad para reconocer sus cualidades personales y expresarlas en castellano e inglés.	El estudiante no muestra reconocimiento de sus cualidades personales ni las expresa en castellano e inglés.
2.1.2. Expresa emociones y sentimientos al comunicarse con sus compañeros en inglés.	El estudiante se comunica con confianza, expresando una amplia gama de emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante se comunica de manera básica, expresando algunas emociones y sentimientos en inglés con sus compañeros.	El estudiante tiene dificultad para expresar emociones y sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.	El estudiante no expresa emociones ni sentimientos en inglés al comunicarse con sus compañeros.

<p>2.1.3. Reconoce emociones en sus compañeros.</p>	<p>Demuestra una comprensión profunda de las emociones de los demás y las identifica con precisión.</p>	<p>Reconoce la mayoría de las emociones de los compañeros, pero puede tener dificultades con algunas.</p>	<p>Identifica solo algunas emociones básicas en los demás.</p>	<p>No demuestra la capacidad de reconocer las emociones de sus compañeros.</p>
---	---	---	--	--

Fuente: elaboración propia

Anexo 9.

Tabla 22.

Evaluación inicial.

PREGUNTAS	VERDE	AMARILLO	NARANJA	ROJO
1. ¿Cómo te sientes al comunicarte en inglés con tus compañeros?	Me siento cómodo y disfruto hablando.	Alguna vez me siento cómodo.	Pocas veces me siento cómodo.	No me siento cómodo.
2. ¿Puedes expresar tus sentimientos en inglés cuando estás hablando con tus compañeros?	Sí, puedo expresar mis sentimientos en inglés.	Alguna vez puedo expresar mis sentimientos en inglés.	Pocas veces puedo expresar mis sentimientos en inglés.	No puedo expresar mis sentimientos en inglés.
3. ¿Cómo reaccionas cuando tus compañeros tienen dificultades para responder en inglés?	Les ayudo y soy paciente.	Algunas veces les ayudo y soy paciente.	Pocas veces les ayudo y soy paciente.	No les ayudo ni soy paciente.
4. ¿Puedes reconocer las emociones (cómo se sienten) de tus compañeros durante una conversación en inglés?	Sí, puedo reconocerlas fácilmente.	Algunas veces puedo reconocerlas.	Pocas veces puedo reconocerlas.	No puedo reconocer sus emociones.

5. ¿Cómo te sientes cuando tienes que trabajar en equipo durante actividades en inglés?	Me siento cómodo.	Algunas veces me siento cómodo.	Pocas veces me siento cómodo.	No me siento cómodo.
6. ¿Cómo te sientes al trabajar solo/a durante actividades en inglés?	Me siento cómodo	Algunas veces me siento cómodo.	Pocas veces me siento cómodo.	No me siento cómodo.
7. Si surge un conflicto en alguna actividad de inglés, ¿Cómo lo resuelves?	Los resuelvo de manera tranquila y trabajando todos juntos.	Algunas veces los resuelvo bien.	Pocas veces resuelto los conflictos.	No resuelvo los conflictos.
8. ¿Estás dispuesto a ayudar a tus compañeros cuando tienen dificultades en la comunicación en inglés?	Sí, siempre estoy dispuesto a ayudar.	Algunas veces estoy dispuesto a ayudar.	Pocas veces estoy dispuesto a ayudar.	No estoy dispuesto a ayudar.

Fuente: elaboración propia

Anexo 10.

Tabla 23.

Evaluación final

PREGUNTAS	VERDE	AMARILLO	NARANJA	ROJO
1. ¿Cómo te has sentido al comunicarte en inglés con tus compañeros?	Me he sentido cómodo y disfruto hablando.	Alguna vez me he sentido cómodo.	Pocas veces me he sentido cómodo.	No me he sentido cómodo.
2. ¿Has podido expresar tus sentimientos en inglés cuando has hablado con tus compañeros?	Sí, he podido expresar mis sentimientos en inglés.	Alguna vez he podido expresar mis sentimientos en inglés.	Pocas veces he podido expresar mis sentimientos en inglés.	No he podido expresar mis sentimientos en inglés.
3. ¿Cómo has reaccionado cuando tus compañeros han tenido dificultades para responder en inglés?	Les he ayudado y he sido paciente.	Algunas veces les he ayudado y he sido paciente.	Pocas veces les he ayudado y he sido paciente.	No les he ayudado ni he sido paciente.
4. ¿Has podido reconocer las emociones (cómo se han sentido)	Sí, he podido reconocerlas fácilmente.	Algunas veces he podido reconocerlas.	Pocas veces he podido reconocerlas.	No he podido reconocer sus emociones.




de tus compañeros durante una conversación en inglés?				
5. ¿Cómo te has sentido cuando has tenido que trabajar en equipo durante las actividades en inglés?	Me he sentido cómodo.	Algunas veces me he sentido cómodo.	Pocas veces me he sentido cómodo.	No me he sentido cómodo.
6. ¿Cómo te has sentido al trabajar solo/a durante las actividades en inglés?	Me he sentido cómodo	Algunas veces me he sentido cómodo.	Pocas veces me he sentido cómodo.	No me he sentido cómodo.
7. Cuando ha surgido un conflicto en alguna de las actividades, ¿Cómo lo has resuelto?	Los he resuelto de manera tranquila y trabajando todos juntos.	Algunas veces he resuelto los conflictos.	Pocas veces he resuelto los conflictos.	No he resuelto los conflictos.
8. ¿Has estado dispuesto a ayudar a tus compañeros cuando han tenido dificultades al comunicarse en inglés?	Sí, siempre he estado dispuesto a ayudar.	Algunas veces he estado dispuesto a ayudar.	Pocas veces he estado dispuesto a ayudar.	No he estado dispuesto a ayudar.




Fuente: elaboración propia

Anexo 11.

Figura 12.

Respuestas del alumnado en la actividad 3. "Mouse for sale (Bongaerts, 2010)"

1. ¿WHAT DO I SEE?///¿QUÉ VEO? 	2. ¿WHAT DO I THINK?///¿QUÉ PIENSO? 	3. ¿WHAT DO I ASK?///¿QUÉ ME PREGUNTO? 
<p>I see...</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mouse with very large ears - A boy's a girl's - A cockroach 	<p>I think...</p> <ul style="list-style-type: none"> - that mice big ears have - good things going for them! 	<p>I ask...</p> <ul style="list-style-type: none"> - is it true?

1. ¿WHAT DO I SEE?///¿QUÉ VEO? 	2. ¿WHAT DO I THINK?///¿QUÉ PIENSO? 	3. ¿WHAT DO I ASK?///¿QUÉ ME PREGUNTO? 
<p>I see...</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mouse with big ears - Children making fun of the mouse - That the cockroach laughed at the mouse. 	<p>I think...</p> <ul style="list-style-type: none"> - That the mouse should not be laughed out of the ears. - That the mouse must feel very bad. - That childrens are stupid 	<p>I ask...</p> <ul style="list-style-type: none"> - why they laughed at the mouse. - Laughing at the mouse for that is very wrong