



---

**Universidad de Valladolid**

# **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TRASTORNOS DE CONDUCTA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: INFLUENCIA E INTERVENCIÓN**

**Autora:** Diana Sánchez Moreno.

**Tutor:** José María Arribas

**Trabajo Fin de Grado:** Curso de Adaptación al grado en Educación  
Primaria

**Curso:** 2016/2017

Universidad de Valladolid. Campus María Zambrano. Segovia.

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo.”

Aristóteles, *Ética a Nicómano*.

## **RESUMEN**

La escuela actual tiene como objetivo formar personas en todos los ámbitos, y prepararles para vivir en la sociedad, ya que todos somos por definición seres sociales y necesitamos de la relación con los demás para desarrollarnos plenamente. Para ello son imprescindibles las competencias emocionales.

Los alumnos con problemas de conducta tienen un déficit en dichas competencias, y requieren de un aprendizaje exhaustivo y sistemático de ellas, siendo el tutor una pieza importante en dicho aprendizaje.

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) pretende establecer la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional con la mejora del comportamiento en alumnos con problemas de conducta, escolarizados en un centro de educación especial, en la etapa correspondiente a Educación Primaria, mediante una intervención a través de los cuentos.

## **PALABRAS CLAVE**

Inteligencia emocional, Educación emocional, competencia emocional, Educación Primaria, Problemas de conducta, Educación Especial, tutor, cuentos.

## **ABSTRACT**

The current School system aims to educate people in all areas, and prepare them to live in society. Since we are all by definition social, we need the relationship with others to fully develop. In this way, emotional competences are essential.

Students with behavioral problems have a deficit in these competences, so they require a thorough and systematic learning of them. The tutor is the key point in such learning process.

This final year dissertation aims to establish the relationship between the development of emotional intelligence and behavior improvement in students with behavioral problems (disorders) from a special needs education Primary School center, through an intervention based the use of short stories.

## **KEYWORDS**

Emotional Intelligence, Emotional Education, Emotional Competence, Primary Education, Behavioral Problems (Disorders), Special Education, Tutor, Short Stories.

# ÍNDICE

## CUERPO DEL TRABAJO

1. Introducción	Pág. 5
2. Objetivos	Pág. 6
3. Justificación	Pág. 7
4. Fundamentación teórica	Pág. 7
4.1. Problemas y dificultades de conducta	Pág. 7
4.1.1. Definición y características	Pág. 7
4.1.2. Implicación y respuesta en el aula	Pág. 10
4.2. Inteligencia emocional	Pág. 12
4.2.1. Evolución del término inteligencia	Pág. 12
4.2.2. Importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje	Pág. 15
4.2.3. El tutor como referente para el desarrollo de la inteligencia emocional	Pág. 16

## DISEÑO DEL PROYECTO

1. Contexto	Pág. 18
2. Evaluación Inicial	Pág. 20
3. Objetivos, contenidos y competencias clave del proyecto	Pág. 21
3.1. Objetivos del proyecto	Pág. 21
3.2. Contenidos del proyecto	Pág. 22
3.3. Competencias Clave del proyecto	Pág. 23
4. Temporalización	Pág. 24
5. Metodología	Pág. 24
6. Actividades	Pág. 28
7. Recursos	Pág. 40
8. Evaluación	Pág. 42
9. Conclusiones	Pág. 42

10. Referencias Bibliográficas	Pág. 44
ANEXOS	
ANEXO 1. Criterios diagnósticos DSM-5	Pág. 46
ANEXO 2. Registro funcional de la conducta	Pág. 53
ANEXO 3. Adaptación cuestionario BASC	Pág. 54
ANEXO 4. Fotografías de actividades	Pág. 57
ANEXO 5. Cuadro resumen proyecto	Pág. 60
ANEXO 6. Cuadro resumen Unidad Didáctica 1	Pág. 67

## CUERPO DEL TRABAJO

### 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual ha sufrido numerosos cambios a lo largo de la historia, y la educación como parte de ella también. Es necesario que la escuela se adapte a dichos cambios para que los alumnos sean capaces de desenvolverse en la sociedad en la que viven. Uno de los principales cambios es la importancia que actualmente tiene la educación emocional de los niños, entendida esta como una parte fundamental del desarrollo de los alumnos.

Bona (2015) afirma:

Más allá de estándares, logros, decimales y casillas a rellenar que pretenden transformar a nuestros chicos y chicas en máquinas evaluables, no olvidéis que lo que tenemos enfrente, si nos agachamos un poco y nos ponemos a su altura, son los ojos de un niño que tiene más sueños que una simple nota. (p.259)

Nuestro TFG se centra en la relación existente entre la competencia emocional de los alumnos y su comportamiento en el aula.

De esta forma, en primer lugar hemos hecho un análisis de los principales problemas y trastornos de conducta que nos encontramos en las aulas de los centros educativos, independientemente del tipo de centro y etapa educativa, destacando la implicación y la respuesta que debe darse ante estas dificultades.

A continuación hemos profundizado en la conceptualización de la inteligencia emocional, revisando su recorrido histórico, para destacar posteriormente su influencia en el aprendizaje de los alumnos, así como la importancia del tutor como figura de ese desarrollo.

La parte práctica de este TFG se corresponde con una intervención realizada en un aula de un centro de educación especial, donde todos los alumnos presentan problemas de conducta asociados a diversas discapacidades y características personales. Dicha intervención se concreta en una programación anual para el desarrollo de la inteligencia emocional a través de los cuentos con el objetivo de mejorar su comportamiento dentro del aula, en el resto del centro educativo y en las situaciones externas al mismo.

## 2. OBJETIVOS

El Trabajo Fin de Grado es el último paso para formar a docentes en la etapa de educación primaria. Por ello los objetivos que nos planteamos para su realización son:

- 1.- Conocer los elementos principales de la etapa de Educación Primaria así como la relación existente entre ellos.
- 2.- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 3.- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 4.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- 5.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- 6.- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- 7.- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- 8.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Durante mi trayectoria como maestra de Educación Especial, me he encontrado con multitud de alumnos que presentaban problemas de conducta y comportamientos disruptivos en el aula. De igual forma he presenciado la preocupación y frustración de muchos docentes ante estos alumnos, ante la incapacidad de regular su comportamiento.

En todos los casos, el primer paso que realizaba o recomendaba era un análisis funcional de la conducta, para poder determinar que función tenía ese comportamiento.

A lo largo de estos años, he comprobado que en la mayoría de los casos, la conducta problemática o disruptiva, y los conflictos que se dan en el centro y en el aula, están causados por una mala comprensión y gestión de las emociones básicas, así como por una falta de estrategias para resolver los conflictos de forma pacífica.

Este es nuestro punto de partida y el motivo de este proyecto.

### **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **4.1. PROBLEMAS Y DIFICULTADES DE CONDUCTA.**

##### **4.1.1. Definición y características.**

Los problemas y las dificultades de conducta pueden manifestarse de múltiples maneras, dependiendo de las características del niño, así como del entorno en el que se produzcan.

En la conceptualización de los problemas de conducta hay que matizar que no todo niño o niña que presente un comportamiento inadecuado tiene un trastorno o problema de conducta.

Dentro del desarrollo existen periodos en los que la conducta puede considerarse como inadecuada, pero es adaptativa. En la etapa de educación infantil, en torno a los tres años, los niños tienen una fase de afirmación personal que normalmente coincide con la entrada en el colegio. Esto hace que el niño muestre una respuesta de oposición y desafiante ante las nuevas situaciones a las que se enfrenta. Durante la educación primaria, con el paso evolutivo a la lógica cognitiva, se produce una mayor independencia y autonomía, en la que se encuentran en un punto intermedio entre la niñez y la adolescencia. Esto puede



provocar que los niños comiencen a manifestar rebeldía ante el adulto, que diga mentiras o que cometa pequeños hurtos. En la educación secundaria, se produce otro momento crítico en la conducta de los adolescentes, ya que en este momento tienen que poner en práctica los valores morales que han aprendido dentro de sus propios grupos sociales. Además es una etapa de búsqueda de identidad personal, que desencadena rebeldía y oposición ante los profesores o padres.

Entonces, ¿qué determina que un alumno tenga un trastorno o problema de conducta?

Sarriá y Brioso (1990) determinan que la diferencia está en la intensidad y frecuencia de la conducta, así como en la duración de la misma más allá de los periodos evolutivos donde se considera adaptativa. Además hacen especial hincapié en que para que exista un trastorno o problema de conducta, esta debe interferir de forma negativa en la relación del alumno con su entorno, dificultado su desarrollo.

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) dedica una categoría a los trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta. Los trastornos incluidos aquí tienen características propias, pero todos ellos tienen en común que presentan alteraciones derivadas de problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones, que se manifiestan con conductas que violan los derechos de los demás o provocan conflictos frente a figuras de autoridad o normas sociales establecidas. (Anexo 1)

Además existen otros trastornos incluidos en los trastornos del desarrollo y de la personalidad que también manifiestan dificultades en la regulación conductual y emocional.

Dentro del contexto escolar los que podemos encontrar con mayor frecuencia son:

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Consiste en un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que influye de forma negativa en su funcionamiento y en su desarrollo. Conductualmente se manifiesta en la falta de constancia y desorganización en las tareas, dificultad para mantener la atención, acciones rápidas sin reflexión y sin tener en cuenta las consecuencias, actividad motora excesiva en situaciones que no es adecuada. Esto provoca que los alumnos con TDAH muestren un bajo rendimiento escolar, escasos logros académicos y rechazo social.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

- Trastorno negativista desafiante.

Se caracteriza por un patrón frecuente y persistente de enfado e irritabilidad y discusiones y actitudes desafiantes o vengativas. Esto se traduce en interacciones problemáticas con los demás teniendo conflictos frecuentes con padres, profesores o compañeros, problemas de adaptación social, dificultades en el control de los impulsos y en la regulación emocional. Además los alumnos con trastorno negativista desafiante suelen buscar justificación externa a sus comportamientos, culpando a las circunstancias y a exigencias poco razonables por parte del entorno y de los demás.

- Trastorno explosivo intermitente.

Se caracteriza por arrebatos agresivos impulsivos o basados en la ira de inicio rápido y sin premeditación ni persiguiendo ningún objetivo tangible. Se producen frecuentemente como respuesta a una pequeña provocación por parte de un amigo íntimo o una persona cercana y se manifiestan con agresiones verbales o físicas contra la propiedad, los animales u otros individuos de gravedad variable. Estos arrebatos y la agresividad expresada en los mismos, son desproporcionados con respecto a la provocación. A nivel conductual este trastorno provoca disputas verbales o peleas, agresiones, destrucción de objetos a pesar de su valor, falta de control, interpretación subjetiva de las provocaciones, etc.

- Trastorno de la conducta.

Su principal característica es un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que no se respetan los derechos básicos de otros, ni las normas o reglas sociales propias de la edad, clasificados en cuatro grupos principales: conducta agresiva que causa o amenaza con daño físico a otras personas o animales, conducta no agresiva que causa daño o destrucción de la propiedad, engaño o robo y transgresión grave de las normas. Los problemas de comportamiento provocan un deterioro significativo del funcionamiento a nivel social, académico o laboral. Entre las manifestaciones están la reacción violenta ante otras personas, comportamiento de acoso o intimidación, destrucción deliberada de propiedades, transgresión frecuente de las normas, etc. Los niños con este trastorno malinterpretan frecuentemente las intenciones de los demás como más hostiles de lo que son y responden con una agresividad que sienten como razonable y justificada. Tienen rasgos de emoción negativos, bajo autocontrol, baja tolerancia a la frustración e insensibilidad al castigo.

- Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Se caracteriza por dificultades en la comunicación e interacción social y por tener patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos. Los síntomas están presentes desde la infancia y limitan el funcionamiento cotidiano, aunque sus manifestaciones son variables en función de la gravedad, el nivel de desarrollo y la edad del niño.

Las deficiencias verbales y no verbales de la comunicación social varían entre la ausencia completa del habla por retrasos del lenguaje hasta la escasa comprensión del habla de los demás, la ecolalia o el lenguaje poco natural y demasiado literal. Las deficiencias de la reciprocidad socioemocional se manifiestan en una escasa o nula iniciativa en la interacción social y una ausencia de compartir emociones, junto a la disminución de la imitación de los demás. Conductualmente son niños con lenguaje unilateral sin reciprocidad social, con un contacto ocular, gestos y expresiones faciales atípicas, con interés social ausente, reducido o atípico, con falta de juegos sociales y de imaginación compartidos, con problemas para entender que comportamientos son adecuados en las diferentes situaciones, con híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales, etc.

Además de estos trastornos, existen multitud de comportamientos dentro del aula que consideramos disruptivos y que precisan de una actuación por nuestra parte como profesionales docentes.

Todos los trastornos descritos anteriormente, así como la mayor parte de las conductas inadecuadas que se dan dentro del contexto escolar, son derivadas de una falta de autocontrol, regulación de las emociones propias, interpretación de las emociones de los demás y conocimiento y asunción de las normas establecidas en dicho contexto. Estos aspectos son unos de los principales que se abordan en el aprendizaje de la inteligencia emocional.

#### **4.1.2. Implicación y respuesta en el aula.**

Una de nuestras principales funciones como docente es formar a personas en todos los niveles, y no nos sirve de nada que un alumno adquiriera muchos conocimientos si luego no es capaz de vivir en sociedad y de interactuar de una forma correcta con las personas que viven en ella.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

Los problemas de conducta y los comportamientos disruptivos dentro del aula son uno de los factores que más nos preocupa a los docentes en general, en cualquier tipo de centro y en cualquier etapa educativa. Su presencia en las aulas requiere de nosotros una rápida y eficaz intervención para evitar que el funcionamiento del alumno en todas las áreas del desarrollo se vea afectado. Además debemos tener una actitud positiva frente al alumno, no enfocándolo desde una perspectiva personal, no lo hace para dañarnos o atacarnos, sino que su comportamiento es el resultado de múltiples factores que será necesario analizar para poder intervenir de una forma adecuada.

Debemos basarnos en la premisa de que la mejor actuación ante un problema de conducta o comportamiento disruptivo es la prevención, mediante el aprendizaje de habilidades necesarias para la interacción con los demás así como de resolución de conflictos de forma pacífica y comprensión de normas sociales establecidas. Debemos actuar antes de que se produzca el problema siempre que sea posible.

Una vez que el problema se da, es necesario analizar la conducta para valorar por qué se produce y que funcionalidad tiene para el alumno. Para ello podemos realizar un registro funcional de la conducta (Anexo 2). En él se describe la conducta y se anotan los antecedentes, consecuentes, así como el momento, lugar y con qué personas se produce. Del análisis exhaustivo de las situaciones podemos determinar si hay factores comunes que desencadenan la conducta problemática, para poder abordarlos de una forma más eficaz. Tras este análisis se concretan el plan de intervención para el alumno mediante un programa de modificación de conducta, en el que participan todos los profesionales que interaccionen con el alumno. De esta forma se establecen pautas comunes de actuación ante conductas concretas para que los resultados sean positivos. Este programa precisa de una evaluación continua para valorar su efectividad e introducir las modificaciones oportunas.

Como ya hemos dicho, lo mejor es actuar antes de que se produzca el problema, para lo cual es necesario que desde el centro y desde el aula se promuevan actitudes de colaboración y respeto entre los compañeros, así como el aprendizaje explícito de habilidades sociales y emocionales necesarias para convivir en la sociedad y en el centro educativo como reflejo de la misma, a través de programas específicos.

## 4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

### 4.2.1. Evolución del término inteligencia.

Previamente a nuestra intervención, es necesario que conozcamos qué es la inteligencia emocional y cuál ha sido su evolución a lo largo de la historia, basándonos en el análisis realizado por Bisquerra (2009).

El término inteligencia emocional, se utilizó por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer. Sin embargo, este concepto tiene sus antecedentes en teorías anteriores.

Gadner (1983) formuló la Teoría de las Inteligencias múltiples, ofreciendo una nueva perspectiva de la inteligencia, considerando la existencia de numerosas capacidades intelectuales en las personas. Sin negar el componente genético, Gadner convierte la inteligencia en una capacidad, y por lo tanto, en una habilidad que es posible desarrollar. Dentro de esas capacidades o inteligencias diferenció:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia espacial
- Inteligencia corporal y cinestésica
- Inteligencia naturalista
- Inteligencia musical
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia interpersonal

Estas dos últimas son las que están relacionadas con el actual concepto de la inteligencia emocional.

Podemos definir la inteligencia intrapersonal como la capacidad de estar en contacto con los propios sentimientos y emociones, y la inteligencia interpersonal como la capacidad de ser sensible con los estados de ánimo y las intenciones de los demás. Esta teoría pretende la unión entre los procesos mentales que desarrolla la persona, las relaciones que establece con el exterior, y la actividad mental que desarrolla ante los problemas que se le plantean diariamente.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

Sternberg (1986), amplió el estudio de Gardner y defiende la existencia de una Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana. En esta teoría, afirma que la inteligencia de las personas depende de las habilidades analíticas, creativas y prácticas que posean. Se busca la unión entre los procesos mentales que desarrolla la persona, las relaciones que establece la persona entre él y el exterior, y la actividad mental que desarrolla diariamente para resolver los problemas que se le plantean.

Tanto Gardner como Sternberg proyectaron sus ideas sobre la inteligencia emocional, pero es en 1990 cuando Salovey y Mayer utilizan el término por primera vez, creando un modelo que concibe la inteligencia emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio.

Este modelo considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas interrelacionadas entre sí:

- Percepción emocional: Se trata de la capacidad de percibir, identificar y expresar las emociones, así como las sensaciones que provocan y la capacidad para discriminar la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas, tanto propias como de los demás.
- Facilitación o asimilación emocional: implica la habilidad de reconocer la influencia de las emociones en la cognición, en la forma de pensar, de procesar la información y de solucionar problemas. Los estados emocionales ayudan a la toma de decisiones
- Comprensión emocional: capacidad para comprender y analizar las emociones. Implican la habilidad para etiquetar las emociones, reconocer las causas del estado anímico y las consecuencias, conocer la combinación de estados emocionales y reconocer la transición de un estado a otro así como de sentimientos simultáneos y contradictorios.
- Regulación emocional: la regulación reflexiva de las emociones promueve el conocimiento emocional e intelectual. Incluye la capacidad para reflexionar sobre los sentimientos y valorar su utilidad, regular las emociones propias y de los demás moderando las de diferente intensidad.

En 1995 Goleman, populariza el término inteligencia emocional, con la publicación de “Inteligencia Emocional”.

Goleman, en su definición de inteligencia emocional, establece dos ámbitos de desarrollo: el intrapersonal y el interpersonal. Además establece cinco competencias emocionales básicas:

- Autoconocimiento: se refiere al conocimiento de las propias emociones, al reconocimiento de un sentimiento en el momento en el que ocurre, con el fin de evitar que nuestra mente y nuestras actuaciones se guíen por emociones incontroladas.
- Autorregulación: hace referencia a la habilidad para manejar los propios sentimientos y expresarlos de la manera adecuada. Esta competencia se fundamenta en el autoconocimiento de las emociones, y es fundamental en las relaciones interpersonales.
- Automotivación: se refiere a la capacidad de dirigir las emociones, ya que toda emoción impulsa una acción, y la consecuente motivación, hacia los objetivos y las metas propuestas.
- Conciencia social: hace referencia a la habilidad de conocer las emociones de los demás, siendo un aspecto fundamental la empatía.
- Habilidades sociales: se refiere a la habilidad para establecer relaciones con los demás de manera adecuada.

De estas cinco competencias, las tres primeras se corresponden con el ámbito intrapersonal, referido a uno mismo, y las dos siguientes al ámbito interpersonal, relacionado con la relación con los demás.

En base a todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que existen determinados componentes relacionados con la inteligencia emocional, que son imprescindibles en la educación de los niños y niñas. Entre ellos podemos destacar el conocimiento de las propias emociones, el autocontrol de las mismas, el autoconcepto y la autoestima, el conocimiento de las emociones de los demás, la empatía y las habilidades sociales.

#### 4.2.2. Importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje.

Una vez que hemos desarrollado los diferentes modelos de Inteligencia Emocional, vamos a profundizar en la importancia que tienen estas competencias en el aprendizaje de los alumnos, y más concretamente con los alumnos con problemas de conducta.

En primer lugar es importante destacar la idea de que la emoción es un aspecto fundamental del aprendizaje. “En definitiva, todo aquello conducente a la adquisición de conocimiento, como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía a la que hemos llamado emoción” (Mora, 2013, p.71).

En el apartado anterior, hemos resaltado determinados aspectos derivados de la inteligencia emocional que son indispensables para que los alumnos puedan desarrollarse de forma plena tanto personal como socialmente.

En primer lugar, el **conocimiento de las propias emociones**. Este aspecto es la base de todo, ya que si un niño no es capaz de reconocer que está sintiendo en un momento concreto y en una situación determinada, difícilmente podrá enfrentarse a ella. Para este conocimiento de las emociones, es fundamental que el niño las experimente. Solo así podremos ofrecerle respuestas a su emoción. Los alumnos con problemas de conducta, tienen muchas dificultades a la hora de poner nombre a lo que sienten, ya que suelen tener emociones confusas ante las situaciones cotidianas.

Otro aspecto importante es el **autocontrol de las emociones**. Una vez que sabemos que es lo que sentimos, es importante tener la capacidad para expresarlo de la manera más adecuada. Esto requiere por parte del alumno una valoración de la situación, de sus sentimientos y de las consecuencias de sus actos. En los problemas de conducta uno de los principales déficits se encuentra en este ámbito, ya que no son capaces de realizar esa reflexión. Nosotros como docentes debemos facilitarles estrategias para la expresión correcta de esas emociones.

El **autoconcepto**, hace referencia al conocimiento de uno mismo, de sus habilidades y de sus carencias. Un buen autoconcepto nos va a permitir que seamos capaces de enfrentarnos a las situaciones cotidianas de una forma más positiva. Además el conocernos a nosotros mismos, y saber distinguir aquello en lo que soy bueno y aquello en lo que necesito ayuda, va a hacer que tengamos una **autoestima** ajustada. Los alumnos con problemas de conducta, no suelen tener un buen autoconcepto, y por lo tanto su autoestima esta desajustada. Sus experiencias de éxito suelen ser escasas, y las reacciones de su entorno,



mayoritariamente negativas. A estos alumnos les resulta muy difícil elaborar una lista con aspectos positivos propios. En el otro extremo, debido a que con su conducta problemática han conseguido sus objetivos en la mayoría de situaciones, creen que son capaces de hacer cualquier cosa y que no necesitan la ayuda de nadie. En ambos casos tanto el autoconcepto como la autoestima están desajustados.

Por otra parte, el **conocimiento de las emociones de los demás, la empatía y las habilidades sociales**, va a permitir al alumno que su relación social sea más positiva. Si somos capaces de entender que está sintiendo el otro, de ponernos en su lugar y de responder de manera adecuada, las experiencias sociales van a ser mucho más gratificantes y nos van a permitir desarrollarnos plenamente. En los problemas de conducta, este aspecto se ve afectado también, ya que su participación en situaciones sociales se ve limitada debido a su conducta problemática, por lo que es necesario que este aprendizaje social, que en otros niños se da de manera más espontánea, este planificado y sea sistemático.

#### **4.2.3. El tutor como referente para el desarrollo de la inteligencia emocional.**

El tutor es una figura importante para que los alumnos adquieran los aprendizajes y las competencias necesarias para su desarrollo. Ente esos aprendizajes, están incluidos los referidos a la inteligencia emocional.

Sin embargo, para lograr este aprendizaje, es imprescindible que el tutor los posea. Es decir, como tutores no podemos enseñar a regular y controlar las emociones si nosotros mismos no somos capaces de hacerlo. Por tanto la principal característica que tiene que tener un docente para poder desarrollar la inteligencia emocional en sus alumnos, es ser emocionalmente inteligente.

Romera afirma en sus múltiples conferencias, que los alumnos no aprenden de nosotros, sino que nos aprenden a nosotros. Esto quiere decir que para los alumnos somos un ejemplo a seguir, y que muchas veces van a aprender lo que hagamos y no lo que les digamos que hay que hacer. Por esta razón, para poder ser un ejemplo en inteligencia emocional, debemos tener adquirido ese aprendizaje nosotros mismos.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

Además nuestra intervención con los alumnos debe estar basada siempre en el respeto de sus emociones, intereses y preocupaciones. Esto nos va a dar mucha información acerca de su competencia emocional para poder enfocar el aprendizaje.

De igual forma debemos tener claro que los alumnos, independientemente de su edad, están llenos de curiosidad, imaginación, ilusión y creatividad, y nosotros como docentes debemos potenciar todos estos aspectos en nuestra intervención diaria.

Otro aspecto imprescindible es que tengamos una perspectiva positiva de los alumnos. Generalmente los alumnos con problemas de conducta generan en el tutor sensaciones de ansiedad y frustración, que de alguna forma se reflejan en como actuamos con el alumno. Bona (2015) afirma: “Pensamos que tenemos que hacer todo lo posible por cambiar a los niños, cuando en realidad lo que tenemos que hacer es cambiar nuestra perspectiva de los niños” (p.88)

# DISEÑO DEL PROYECTO

## 1. CONTEXTO.

Desarrollamos este proyecto en un aula de un Centro de Educación Especial del sur de la Comunidad de Madrid, en el que hay escolarizados 90 alumnos que presentan discapacidad intelectual, sensorial, Trastornos de Espectro Autista (TEA) y plurideficiencias. La oferta educativa consta de Educación Infantil Especial, con alumnos de tres a seis años, Educación Básica Obligatoria (EBO) que se estructura en dos niveles y escolariza a alumnos de siete a 18 años, y Transición a la Vida Adulta con alumnos de 18 a 21 años.

En concreto el aula está formada por siete alumnos (cuatro niños y tres niñas). Las principales características de los alumnos derivadas de sus diagnósticos recogidos en las correspondientes evaluaciones psicopedagógicas son:

- R.\_N: tiene 10 años, presenta plurideficiencia con afectación motora en miembros inferiores y superiores (mayor en el lado izquierdo) y discapacidad intelectual moderada. Se desplaza en silla de ruedas. Se comunica mediante lenguaje oral usando palabras y frases sencillas. Tiene una buena comprensión cuando los mensajes son claros y mejora con la ayuda de apoyos visuales. Contesta a preguntas directas y solicita ayuda cuando la necesita. Conoce la secuencia numérica pero no los asocia a su cantidad correspondiente. Realiza clasificaciones en función de un criterio. Tiene dificultades en la percepción visual (reconocimiento de imágenes iguales, identificación de colores, etc.). Su atención es muy dispersa y es impulsiva a la hora de realizar las actividades.

- P.\_F: alumno de 12 años con discapacidad intelectual moderada. Se expresa de forma oral de manera correcta, aunque le cuesta respetar algunas de las normas de los intercambios comunicativos, como por ejemplo los turnos de palabra y ajustarse al tema de conversación de los demás. Es capaz de escribir su nombre de manera autónoma y de copiar palabras sin dificultades. Se está iniciando en la lectoescritura utilizando apoyos visuales para facilitar la tarea. Conoce la secuencia numérica, aunque tiene dificultades en establecer quien es mayor o menor, y los números anteriores y posteriores. Conoce el concepto de suma y es capaz de realizarlas con apoyo manipulativo. Reconoce conceptos espaciales y temporales y es capaz de

realizar seriaciones y clasificaciones atendiendo a varios elementos. Le cuesta mantener la espera y sus capacidades emocionales están centradas en sí mismo.

- B.\_F: alumna de 11 años con discapacidad intelectual severa. Se expresa oralmente aunque con dificultades en la pronunciación, lo que hace que cueste entender lo que dice. Se muestra insegura en los intercambios comunicativos, limitándose a palabras y expresiones que sabe que le entendemos o repitiendo lo que decimos nosotros o alguno de sus compañeros. No pide ayuda ni solicita lo que necesita. Escribe su nombre y copia palabras de forma correcta. Reconoce algunas letras. Tiene la lectura global con apoyo de imágenes. Conoce la secuencia numérica pero no su asociación a la cantidad correspondiente. Reconoce los colores y los conceptos espaciales y es capaz de realizar clasificaciones en función de un criterio.

- I.\_H: Tiene 10 años y presenta discapacidad intelectual moderada. Se comunica de forma oral de forma correcta usando frases de varios elementos en su discurso. El lenguaje espontáneo suele estar descontextualizado centrado en sus intereses. Tiene un buen nivel de comprensión. Conoce casi todas las letras. Realiza conversión de fonema a grafema, pero no a la inversa (es capaz de escribir si le marcamos los sonidos, pero no de leerlos). Se está iniciando en la lectura global con apoyos visuales. Conoce la secuencia numérica sin establecer la correspondencia con la cantidad que representa. Tiene conductas disruptivas realizando agresiones a los demás, cuando no le permitimos hacer lo que quiere, o cuando se enfada.

- J.\_I: Tiene 12 años. Presenta discapacidad intelectual moderada y problemas de conducta. Se comunica de forma oral sin dificultades usando frases con varios elementos acordes a su edad creando un discurso coherente. En la pronunciación confunde en muchas ocasiones los fonemas “m” y “n”. Su comprensión es buena. Lee y escribe con algunos errores ortográficos pero es capaz de construir frases completas. Comprende los algoritmos de la suma, resta con y sin llevadas, multiplicación y división y es capaz de aplicarlos en problemas sencillos. Tiene curiosidad por los aprendizajes aunque suelen estar centrados en sus centros de interés. Le cuesta asumir y cumplir normas y reacciona de forma negativa cuando tiene que asumir las consecuencias de sus actos. Es autónomo en prácticamente todas las actividades diarias.

- P.\_L: Tiene 11 años. Presenta discapacidad intelectual moderada. Se comunica de forma oral sin dificultades usando frases con varios elementos acordes a su edad

creando un discurso coherente. Su comprensión es buena. Lee y escribe con algunos errores ortográficos pero es capaz de construir frases completas. Comprende los algoritmos de la suma, con y sin llevadas, y de la resta sin llevadas, aunque tiene dificultades en la aplicación en problemas sencillos. Se está iniciando en la resta con llevadas. Se muestra insegura en actividades nuevas mostrando poca iniciativa. Es autónoma en la mayoría de actividades de la vida diaria.

- R.\_J: Tiene 12 años. Presenta Trastorno del Espectro Autista, con discapacidad intelectual moderada. Se comunica de forma oral aunque no cumple las normas de los intercambios comunicativos y en la mayoría de situaciones esta descontextualizado, centrado en sus propios intereses. Su nivel de vocabulario es adecuado. Tiene adquirida la lectoescritura, pero tiene dificultades en la comprensión y en la realización de las grafías. Tiene adquirida los algoritmos de la suma, con y sin llevadas, y la resta, sin llevadas, pero no su aplicación en problemas sencillos. Necesita de apoyos visuales para organizar y planificar las tareas.

Las necesidades de cada uno de ellos son muy diversas, pero tienen en común que presentan problemas de conducta relacionados con la dificultad de reconocer y expresar sus propias emociones y las de los demás, dificultades de autocontrol en momentos de enfado, tristeza o de mucha alegría, autoconcepto y autoestima desajustados y dificultades en la resolución de conflictos de forma correcta.

## 2. EVALUACIÓN INICIAL

La evaluación es un aspecto imprescindible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario realizar una evaluación inicial, que nos permita programar, los objetivos y las actividades para conseguirlos, así como nuestra propia actuación docente.

La **evaluación inicial** la hemos realizado previamente a la programación de nuestro proyecto. Con esta evaluación hemos establecido el punto de partida de los alumnos en relación a su competencia emocional y cómo influye esta en los problemas de conducta y en los conflictos que se producen en el centro.

Para ello, hemos realizado un registro funcional de la conducta de los alumnos en el que tras el análisis de los antecedentes, consecuentes y funcionalidad del comportamiento de los

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

alumnos, concluimos que los conflictos y conductas disruptivas que se daban en el aula eran debidas a dificultades en la competencia emocional. (Anexo 2).

Además de este registro, hemos utilizado una adaptación del cuestionario “BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. (Reynold y Kamphaus)”, el cual evalúa una amplia gama de dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad...) y dimensiones adaptativas (habilidades sociales, liderazgo...), y puede aplicarse desde los 3 hasta los 18 años. Con esta adaptación hemos establecido el perfil del alumno antes de comenzar el proyecto en inteligencia emocional. (Anexo 3).

Para determinar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre las emociones, hemos registrado las respuestas y observaciones de la primera actividad descrita en este proyecto.

## **3. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS CLAVE DEL PROYECTO.**

Para poder desarrollar este proyecto en el aula, es necesario que previamente planteemos los objetivos que queremos que los alumnos adquieran, así como los contenidos que se derivan de estos y las competencias claves que pretendemos desarrollar. Estos elementos nos van a servir para organizar, secuenciar y evaluar el proyecto que vamos a llevar a cabo.

### **3.1. OBJETIVOS**

Adoptando la definición que concreta el Real Decreto 126 que establece el currículo de Educación Primaria para la comunidad de Madrid, entendemos por objetivos, los referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin.

En base a esta definición, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Adquirir vocabulario emocional
- Identificar las emociones básicas en sí mismo
- Identificar las emociones básicas en los demás
- Asociar las emociones básicas a distintas situaciones
- Ajustar la respuesta emocional en diferentes situaciones
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Mejorar el autoconcepto
- Desarrollar una autoestima ajustada
- Desarrollar la empatía
- Adquirir estrategias de resolución de conflictos de forma adecuada

### **3.2. CONTENIDOS**

Los contenidos, tal como se manifiesta en el Real Decreto 126 del currículo de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y a la adquisición de competencias. Los contenidos que se derivan de los objetivos planteados son los siguientes:

- Vocabulario emocional.
- Síntomas fisiológicos de cada emoción: alegría, tristeza, enfado, miedo
- Expresión facial de cada emoción: alegría, tristeza, enfado, miedo
- Reconocimiento de situaciones que provocan alegría, tristeza, enfado y miedo
- Comprensión de las diferentes emociones que puede provocar una misma situación en función de la perspectiva.
- Estrategias de autocontrol emocional
- Conocimiento de las propias habilidades

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

- Estrategias de resolución de conflictos.

### **3.3.COMPETENCIAS CLAVE.**

Siguiendo con las definiciones aportadas en el Real Decreto antes mencionado, las competencias clave son aquellas capacidades que todas las personas necesitan para su propio desarrollo personal. En el ámbito educativo son aquellas que un alumno precisa para poder aplicar los contenidos propios de cada enseñanza a la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Con este proyecto desarrollamos las siguientes competencias claves:

- Comunicación lingüística.

Esta competencia se refiere a las capacidades para la comunicación en todos sus dominios: oral, lectura, escritura, social, etc. Desde esta perspectiva, los objetivos propuestos y desarrollados a través de las diferentes actividades persiguen que los alumnos adquieran un mayor vocabulario, fomentar la lectoescritura como vía de comunicación, conocer las normas básicas de los intercambios comunicativos y adecuarlos en función de los contextos sociales en los que se produce.

- Aprender a aprender

Esta competencia se refiere a las capacidades de los alumnos para guiar, planificar y persistir en su aprendizaje. Para ello, a través de este proyecto, fomentamos en los alumnos un mayor conocimiento de sus capacidades y limitaciones, y de aquello que saben y desconocen (autoconcepto), despertamos su curiosidad y motivación para el aprendizaje de los contenidos relacionados con la inteligencia emocional, dándoles funcionalidad, creamos situaciones en la que los alumnos tengan que poner en práctica lo aprendido, proporcionamos herramientas para que adecuen su comportamiento en las diferentes situaciones sociales, potenciamos habilidades de autorregulación y autocontrol, etc.

- Competencias sociales y cívicas

Esta competencia implica habilidades y capacidades para interactuar con los demás con actitudes de respeto, para tomar decisiones y resolver conflictos, que le permitan participar plenamente en la vida social. A lo largo del proyecto, se trabaja esta competencia a través



de actividades que fomentan la interacción positiva y respetuosa con los demás, respetando sus opiniones y puntos de vista, actividades de análisis crítico de situaciones conflictivas para adquirir estrategias de resolución pacífica, etc. El conocimiento de las emociones propias y de los demás así como de las habilidades de autorregulación emocional y conductual hace posible que la participación del alumno en los contextos sociales en los que se desenvuelve sea mucho más positiva y gratificante.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Esta competencia implica la capacidad de saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarias para alcanzar un objetivo. En base a esto, este proyecto proporciona conocimientos y estrategias relacionadas con las emociones y aspectos de la inteligencia emocional que el alumno debe poner en práctica en las diferentes situaciones eligiendo la más adecuada a cada una.

## **4. TEMPORALIZACIÓN.**

Para que el desarrollo de nuestro proyecto sea coherente, es necesario que exista una organización del tiempo en función de las sesiones que vamos a realizar. Sin embargo esta temporalización debe ser flexible, ya que en la actividad diaria de un centro pueden surgir imprevistos que alteren dicha organización. De igual forma para que los alumnos realicen las actividades de una forma positiva, es importante que su predisposición y su estado de ánimo sea el adecuado.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, realizaremos una sesión semanal durante todo el curso escolar, los martes por la tarde. Además de esta sesión específica, a lo largo del resto de la semana aprovecharemos cualquier situación que se de en el aula o en cualquier otro espacio del centro para incidir en los temas trabajados.

## **5. METODOLOGÍA.**

Para el desarrollo de este proyecto nos vamos a basar en diferentes principios y estrategias metodológicas fundamentales para asegurar el aprendizaje de los alumnos y la generalización a otros contextos y situaciones. En primer lugar partiremos del nivel de

desarrollo de los alumnos, teniendo en cuenta su nivel de competencia curricular, su nivel de comprensión de las diferentes actividades, y atendiendo a sus necesidades individuales y a sus intereses. Además nos aseguraremos de que los aprendizajes sean significativos, es decir que partiendo de los conocimientos previos que poseen sean capaces de incorporar los nuevos. De igual forma fomentaremos la autodeterminación, entendida esta como la capacidad de actuar como agentes causales de sus propias vidas, de decidir y elegir por ellos mismos. De esta forma proporcionaremos estrategias para que los alumnos sean capaces de desenvolverse en la vida de una forma autónoma tomando sus propias decisiones y siendo consecuentes con ellas.

Para el desarrollo de las actividades utilizaremos una metodología lúdica, activa y participativa por parte de los alumnos, con el fin de que sean atractivas y motivadoras para ellos. Además debido a las características de nuestros alumnos y sus dificultades en la asimilación y generalización de aprendizajes, utilizaremos una metodología basada en rutinas establecidas en el aula, y en la estimulación multisensorial.

Las rutinas nos sirven, tanto a nosotros como a los alumnos, para anticipar y estructurar las diferentes actividades proporcionándoles seguridad ante las tareas. Todas las rutinas las anticipamos a primera hora de la mañana usando claves visuales en función de las necesidades de cada alumno, usando pictogramas y listas de palabras. Para favorecer la estructuración temporal utilizamos marcadores temporales, señalando las actividades que ya hemos realizado, colocando una ventana blanca encima, las que aún nos quedan por realizar, poniendo un acetato azul encima, y la que estamos realizando en este momento, señalada con una flecha roja. Para los alumnos que tienen lectoescritura utilizamos listas de palabras que van tachando a medida que las realizamos. Esta estructuración está basada en el programa de estructuración ambiental para niños con autismo, PEANA. Las rutinas que tenemos establecidas en el aula son:

- Asamblea: en la que compartimos experiencias y pensamientos que a los alumnos les interesan o les preocupan o simplemente quieren contarnos. En esta rutina fomentamos el lenguaje oral así como el respeto a las expresiones de los demás y el cumplimiento de las normas de los intercambios comunicativos (turnos de palabra, uso de la mirada, ajustarse al tema de conversación, etc.). Además durante la asamblea trabajamos conceptos temporales como los días de la semana y anticipamos las actividades que vamos a realizar a lo largo del día.

- Trabajo en mesa: donde desarrollamos diferentes actividades para conseguir los objetivos más curriculares con los alumnos. Estas se realizan en ocasiones en gran grupo, como cuando iniciamos una unidad didáctica o nuevo tema, en pequeño grupo, en actividades en las que queremos potenciar la cooperación entre los alumnos, o de forma individual, potenciando así su autonomía.
- Desayuno: realizamos la actividad de desayuno en el aula ya que es un momento en el que podemos trabajar y poner en práctica multitud de habilidades funcionales para la vida diaria, como por ejemplo poner la mesa, uso correcto de los cubiertos, recogida y limpieza, responsabilidad con sus pertenencias, etc..
- Relajación: momento necesario cuando los alumnos regresan al aula después del recreo y después de la comida, ya que son situaciones en las que acuden muy activos y normalmente con algún conflicto sin resolver. Es necesario que primero se calmen para poder abordar el trabajo con ellos. Utilizamos música instrumental de relajación, siempre la misma para favorecer la asociación con este momento.
- Aseo: después de comer realizamos el aseo (lavado de dientes, manos y cara, peinarnos, desodorante y colonia). Al igual que con la actividad de desayuno fomentamos actividades funcionales de la vida diaria, así como la responsabilidad y autonomía.
- Talleres de ciclo: una vez semanalmente realizamos taller de teatro junto con todos los alumnos del ciclo. En él se realizan actividades de expresión corporal y de improvisación, fomentando sus posibilidades expresivas. De igual forma, al ser una actividad grupal, trabajamos de forma implícita la relación con sus iguales de forma cooperativa y positiva.
- Especialidades: una vez a la semana acuden a la especialidad de educación musical, educación física y educación religiosa con el especialista correspondiente.
- Biblioteca: una vez a la semana acudimos a la biblioteca del centro, donde los alumnos elijen un libro o cuento que se llevaran a casa para compartirlo con su familia. Con esta actividad además de fomentar el gusto por la lectura, trabajamos la capacidad de elección y decisión y la responsabilidad ya que tienen que cuidar el cuento o libro que se lleven y devolverlo en un tiempo determinado.

- Aula hogar: en el centro contamos con el espacio de aula hogar. Este espacio es una representación de una casa en la que disponemos de una cocina, una habitación, un comedor, y multitud de utensilios que encontraríamos en una casa. Utilizamos este espacio para realizar recetas (en las que el alumno debe poner en práctica habilidades de planificación, seguimiento de instrucciones, etc.), aprender a realizar actividades cotidianas como hacer la cama o doblar la ropa así como usar electrodomésticos y útiles domésticos (barrer, fregar, lavavajillas, etc.). Con esta rutina trabajamos actividades funcionales en un espacio contextualizado y de una forma atractiva y motivadora para ellos.

- Sala de estimulación multisensorial: esta sala consiste en un espacio en el que hay diferentes elementos para trabajar la estimulación visual, auditiva, olfativa, táctil, vestibular y propioceptiva, como son la cama de agua, columnas de burbujas, proyector, haz de fibra de vidrio, luz negra, y multitud de materiales específicos para cada tipo de estimulación. En esta sala realizamos actividades para fomentar la atención y trabajar mediante otros estímulos conceptos trabajados en el aula.

Otro de los aspectos clave de la metodología para llevar a cabo este proyecto es la estimulación multisensorial. Cada uno de nosotros aprendemos de forma diferente, y nuestros alumnos también, tendiendo a utilizar un sentido u otro para aprender. Algunos necesitan que la información y las actividades estén acompañadas de apoyos visuales para comprenderla y ser capaz de realizarla, otros aprenden mejor mediante el lenguaje oral o canciones usando el canal auditivo y otros requieren tener que tocar y manipular los objetos para asociarlos a los conceptos que trabajamos. Además todos nuestros alumnos, por las características que presentan derivadas de su discapacidad, tienen dificultades en la asimilación y generalización de aprendizajes. Por ello precisan que la información que les proporcionamos provenga de diferentes vías sensoriales (auditiva, visual, táctil, olfativa, gustativa, propioceptiva y vestibular). De esta forma existe una mayor probabilidad de que la información y con ella el aprendizaje se asimile y se integre en los que ya poseen. Así, en todas las actividades que realizamos en el aula, utilizamos el máximo de información sensorial posible.

En función de todos estos aspectos, nos proponemos trabajar la inteligencia emocional a través de diversos cuentos. **Los cuentos** son un recurso didáctico muy positivo para trabajar en el aula, ya que fomentan la comunicación, así como la imaginación y creatividad. Además resultan muy útiles para trabajar aspectos emocionales y sociales debido a que los

alumnos pueden sentirse identificados con algunos de los personajes que aparecen en ellos, y encontrar similitudes con las situaciones que se plantean. Hemos seleccionado los cuentos tras una búsqueda y estudio exhaustivo, en base a los siguientes criterios:

- Presentar ilustraciones atractivas, que consigan atraer la atención de los alumnos.
- Textos sencillos y cortos, que facilita la comprensión de la historia y del mensaje que queremos transmitir.
- Los personajes que aparecen favorecen que los alumnos se identifiquen con ellos.
- El argumento tiene muchos elementos relacionados con las emociones y la inteligencia emocional.
- Suelen estar en cualquier centro educativo y es fácil encontrarlos en bibliotecas o librerías.
- La gran mayoría tienen adaptaciones a audio cuentos y con pictogramas disponibles en internet.

En la actualidad existen multitud de cuentos centrados en trabajar aspectos emocionales en el aula. Autores como Ana Llenas o Elsa Punset llevan años dedicándose a escribir cuentos sobre estos temas.

## **6. ACTIVIDADES.**

Como ya hemos dicho, las actividades que vamos a realizar están basadas en el uso de diferentes cuentos. Por ello vamos a organizar estas actividades en función del cuento que utilizemos. La mayoría de las actividades se realizan en el aula, sentados en el suelo sobre colchonetas y cojines para que los alumnos estén cómodos. Nos sentamos en círculo para favorecer el contacto visual entre todos en el centro de la clase, donde previamente hemos apartado las mesas para crear un espacio amplio y libre de obstáculos. Colocamos los materiales que vamos a utilizar en el centro del círculo que hemos creado y usamos las paredes para colocar carteles o para pintar en las que sea necesario.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona, España: Flamboyant.

El monstruo de colores se hace un lío con las emociones, cada una de un color, y una amiga tiene que ayudarlo a ordenarlas y ponerlas cada una en su lugar. Con este cuento vamos a hacer una primera aproximación a las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, miedo, tranquilidad y amor.

- Actividades:

1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado recordamos las emociones que aparecen en el cuento y les preguntamos sobre las cosas o situaciones que les provocan esas emociones.

2. Dibujamos al monstruo expresando cada una de las emociones y lo pintamos del color que corresponda (amarillo la alegría, azul la tristeza, verde la tranquilidad, negro el miedo, rojo el enfado y rosa el amor) y los colocamos en clase.

3. Trabajamos la expresión facial. Recordando el cuento y delante del espejo, expresamos con la cara las distintas emociones, resaltando los gestos que las diferencian (posición de la boca, de los ojos, las cejas, etc.). Después jugamos a adivinar las emoción de los demás. Cada uno de los alumnos escoge una emoción y la expresa, el resto de sus compañeros tiene que adivinarla.

4. Buscamos en revistas fotografías de rostros de personas y las colocamos en el monstruo correspondiente a la emoción que están expresando. A continuación imaginamos situaciones que les han provocado esa emoción. Finalizamos asociando cada una de las emociones con el pictograma correspondiente y colocamos cada una en su monstruo.

5. Asociamos las emociones a estímulos auditivos. Buscamos canciones instrumentales y los alumnos tendrán que decir que emoción les evoca.

6. Contamos de nuevo el cuento usando espaguetis de colores, teñidos con colorante alimenticio. A medida que aparecen las emociones vamos tocando los espaguetis del color correspondiente. Una vez terminado el cuento, buscamos relaciones entre las diferentes emociones y los mezclamos. Por ejemplo la alegría con la tranquilidad, el enfado y la tristeza y el amor con el miedo. Al final mezclamos todos los espaguetis y tenemos que separarlos por colores, colocando cada uno en un bote con el pictograma de la emoción correspondiente.

Ahora nos centramos en la alegría. Quitamos los monstruos del resto de emociones y solo dejamos el amarillo de la alegría.

7. Hacemos una radiografía de la alegría. Les preguntamos sobre que siente su cuerpo cuando están alegres, y lo dibujamos o anotamos sobre nuestro monstruo amarillo. Por ejemplo relajación de los músculos, aumento de ganas de hacer cosas, tono de voz energético, etc. Además recordamos la expresión facial de la alegría y la analizamos con ellos (posición de los ojos, las cejas, la boca).

8. ¿Qué hace que estemos alegres? Asociamos la alegría a diferentes situaciones. Primero son los alumnos los que nos cuentan momentos que les hacen estar alegres y después nosotros les proponemos otros que nos dirán si son alegres o no. En esta actividad nos ayudamos de apoyos visuales que representen esas situaciones. Por ejemplo recibir un regalo en su cumpleaños, jugar con sus amigos, ir a un parque, cuando te rompen tu juguete favorito, etc.

9. ¿Qué hago cuando estoy alegre? Realizamos un mural en el ponemos las cosas que ocurren cuando estamos alegres (sonreír, reír a carcajadas, saltar, etc.). Después analizamos si esa forma de expresar la alegría es adecuada en todos los contextos y situaciones, y cuáles serían las consecuencias. Por ejemplo en una biblioteca nos echarían, cuando estamos en clase trabajando en silencio desconcentramos a los compañeros y el profesor nos llama la atención, en el cine o teatro molestamos a los demás, etc.

10. ¿Qué puedo hacer en esos momentos? Recordamos las situaciones que hemos trabajado en la actividad anterior, en las que debemos controlar la expresión de nuestra alegría. Para ello realizamos guiones e historias sociales ayudándonos de apoyos visuales (pictogramas) en los que planteamos la situación inicial, lo que hacemos y las consecuencias. Después añadimos las posibles alternativas a ese comportamiento y las consecuencias y reflexionamos sobre cuál es la mejor. De esta forma proporcionamos estrategias para adecuar su conducta en estas situaciones. Por ejemplo salir del lugar donde estemos para relajarnos, respirar profundamente, pensar en otras cosas, etc.

- Llenas, A. (2015). *Vacío*. Albolote, España: Barbara Fiore Editora.

Julia vivía feliz con su familia en su casa. De repente todo eso desapareció y Julia se quedó con un gran vacío que intento llenar y tapar de muchas maneras diferentes, pero no fue capaz. Cuando dejo de buscar, y empezó a mirar en su interior, ese vacío se hizo cada vez

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

más pequeño. Con este cuento trabajamos la emoción de la tristeza y cómo afrontar y superar ese estado, como ser resilientes.

Quitamos el monstruo amarillo de la alegría y colocamos el azul de la tristeza.

- Actividades:

1. Hacemos una radiografía de la tristeza. Les preguntamos sobre que siente su cuerpo cuando están tristes y vamos dibujándolo o anotándolo junto al monstruo. Por ejemplo, ganas de llorar, no querer hacer nada ni ver a nadie, pérdida de apetito, tono de voz bajo, etc. Además recordamos la expresión facial de la tristeza y la analizamos con ellos (posición de los ojos, las cejas, la boca).

2. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre aquellas cosas o situaciones que les provocan tristeza.

3. ¿Qué hace que estemos tristes? Asociamos la tristeza a diferentes situaciones. Primero son los alumnos los que nos cuentan momentos que les hacen estar tristes y después nosotros les proponemos otros que nos dirán si son tristes o no. En esta actividad nos ayudamos de apoyos visuales que representen esas situaciones. Por ejemplo cuando perdemos un juguete, cuando un amigo nos trata mal, cuando se acaba algo que nos gusta mucho, etc.

4. Dibujamos nuestra tristeza. Cada uno de los alumnos tiene un dibujo de Julia, la protagonista del cuento, con el agujero que simboliza el vacío. Los alumnos ponen dentro la representación de su tristeza mediante dibujos, recortes de revistas, palabras, etc.

5. ¿Qué hago cuando estoy triste? Realizamos un mural en el ponemos las cosas que ocurren cuando estamos tristes (llorar, gritar, no hablar con nadie, etc.). Después analizamos la forma de expresar la tristeza y las posibles consecuencias. Por ejemplo si estamos tristes y no le decimos a los demás lo que nos pasa, no podrán ayudarnos, etc.

6. ¿Qué puedo hacer en esos momentos? Recordamos las situaciones que hemos trabajado en la actividad anterior, y realizamos guiones e historias sociales ayudándonos de apoyos visuales (pictogramas) en los que planteamos la situación inicial, lo que hacemos y las consecuencias. Después añadimos las posibles alternativas a ese comportamiento y sus consecuencias y reflexionamos sobre cuál es la mejor. De esta forma proporcionamos estrategias para adecuar la conducta en esas situaciones y para afrontar la tristeza de forma



positiva. Por ejemplo hablar con alguien sobre lo que nos pasa, pensar en cosas agradables, hacer cosas divertidas, etc.

- Goossens, P., Robberecht, T. (2010). *¡Soy un dragón!* Zaragoza, España: Edelvives.

Cuando el protagonista del cuento se enfada, se convierte en un terrible dragón que lo destroza todo a su paso. A través de este cuento trabajamos el enfado, las consecuencias que este tiene en nuestra vida y como poder afrontarlo de una forma mejor.

Quitamos el monstruo azul de la tristeza y colocamos el rojo del enfado.

- Actividades:

1. Hacemos una radiografía del enfado. Les preguntamos sobre que siente su cuerpo cuando estamos enfadados y vamos dibujándolo o anotándolo junto al monstruo. Por ejemplo, músculos en tensión, sensación de rabia por todo el cuerpo, tono de voz alto, etc. Además recordamos la expresión facial del enfado y la analizamos con ellos (posición de los ojos, las cejas, la boca).

2. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre aquellas cosas o situaciones que les provocan enfado e ira y hacen que se conviertan en dragones.

3. ¿Qué hace que estemos enfadados? Asociamos el enfado a diferentes situaciones. Primero son los alumnos los que nos cuentan momentos que les hacen estar enfadados y después nosotros les proponemos otros que nos dirán si les provocan enfado o no. En esta actividad nos ayudamos de apoyos visuales que representen esas situaciones. Por ejemplo cuando nos regañan, cuando creemos que algo es injusto, etc.

4. ¿Qué hago cuando estoy enfadado? Realizamos un mural en el ponemos las cosas que ocurren cuando estamos enfadados (gritar, empujar, insultar, pegar, tirar cosas, etc.). Después analizamos la forma de expresar el enfado y las posibles consecuencias. Por ejemplo si insultamos o pegamos, nos regañaran y castigarán, si tiramos las cosas se romperán y no podremos utilizarlas, etc.

5. Vivenciamos y analizamos el enfado y la rabia. Nos colocamos en círculo y colocamos en el centro una caja, la caja del enfado. Pensamos en las cosas que nos provocan esa emoción y abrimos la caja. Dentro está el enfado simbolizado con una tela roja que ponemos encima de cada uno de los alumnos, de tal forma que no pueden ver con claridad a su alrededor. Al

moverse, se tropiezan con los demás, tiran cosas sin querer, etc. Le quitamos la tela cuando se siente de nuevo y se tranquilice. Después de la actividad reflexionamos con ellos sobre lo que hemos vivido. Eso es lo que ocurre cuando estamos enfadados, no vemos la realidad como es, sino que está distorsionada y hacemos cosas que no queremos hacer. Solo cuando nos relajamos y meditamos sobre el enfado, este desaparece.

6. Ahora asociamos el enfado y la rabia utilizando un globo. Los alumnos hincharan el globo pensando en todo aquello que les provoca esa emoción. Una vez que lo hemos hinchado les pedimos que dirijan el globo hacia un punto concreto. Después de hacerlo, analizamos con ellos que ninguno ha sido capaz, ya que el enfado y la rabia no va siempre donde nosotros queremos y en ocasiones por ejemplo podemos hacer daño a alguien a quien queremos, y por eso es importante calmarnos a tiempo. De igual forma, reflexionamos con ellos sobre el hecho de que son nuestros dedos los que impiden que el globo se deshinche, es decir que el enfado continúe, por lo que somos nosotros los que tenemos el control.

7. ¿Qué puedo hacer en esos momentos? Recordamos las situaciones que hemos trabajado en las actividades anteriores, y realizamos guiones e historias sociales ayudándonos de apoyos visuales (pictogramas) en los que planteamos las situaciones iniciales, lo que hacemos y las consecuencias. Después añadimos las posibles alternativas a esos comportamientos y sus consecuencias y reflexionamos sobre cuál es la mejor. De esta forma proporcionamos estrategias para adecuar su conducta en estos momentos. Por ejemplo decir lo que nos pasa, respirar profundamente, hacer una actividad que nos gusta mucho, correr o saltar, etc.

- Balmes, S. (2015). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona, España: Futurbox Project y La vecina del Ártico.

Martina, una niña humana, y Anitram, una niña monstruo, tienen miedo la una de la otra. Temen que por la noche les agarren del brazo y les lleven al otro mundo. A través de este cuento trabajamos la emoción del miedo hacia aquello que nos imaginamos pero que no existe y cómo enfrentarnos a él.

Quitamos el monstruo rojo del enfado y colocamos el negro del miedo.

- Actividades:

1. Hacemos una radiografía del miedo. Les preguntamos sobre que siente su cuerpo cuando tienen miedo y vamos dibujándolo o anotándolo junto al monstruo. Por ejemplo, manos frías, latido del corazón acelerado, nudo en el estómago, sudor, voz entrecortada, etc. Además recordamos la expresión facial del miedo y la analizamos con ellos (posición de los ojos, las cejas, la boca).

2. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre sus propios miedos hacia cosas que imaginan (monstruos, fantasmas, etc.) y compartimos con ellos alguno nuestro.

3. En parejas, dibujamos nuestras siluetas una junto a la otra en papel continuo y las pintamos y decoramos como queramos utilizando diferentes materiales.

4. Dibujamos una línea debajo de nuestras siluetas para crear nuestro propio mundo imaginario. Allí vamos a colocar todas las cosas que nos dan miedo pero que no existen. Usaremos recortes de revista, dibujos o escritos de los alumnos.

5. Usando el mural que hemos creado, reflexionamos con ellos sobre las cosas que han colocado debajo de la línea. Son cosas que nos dan miedo pero que no están en nuestro mundo.

- Punset, E., Bonilla, R. (2015). *Los atrevidos dan el gran salto*. Barcelona, España: Beascoa.

Alexia, Tasi y su perro Rocky descubren como ser valientes y dominar sus miedos, con ayuda del entrenador de emociones, la gaviota Florestán. Con este cuento trabajamos el miedo a enfrentarnos a situaciones y como superarlo.

1. Recordamos radiografía del miedo y la expresión facial que hemos hecho con el cuento anterior.

2. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre sus propios miedos hacia cosas y situaciones que pueden ocurrirles y compartimos con ellos alguno nuestro.

3. ¿Qué hace que sintamos miedo? Asociamos el miedo a diferentes situaciones. Primero son los alumnos los que nos cuentan momentos que les hacen tener miedo y después

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

nosotros les proponemos otros que nos dirán si les provocan miedo o no. En esta actividad nos ayudamos de apoyos visuales que representen esas situaciones. Por ejemplo cuando vamos al médico, los petardos, las tormentas, etc.

4. Representamos nuestros miedos. Hacemos un mural en el que dibujamos un barco flotando en el cielo como en el cuento, utilizando diferentes. Nos dibujamos dentro del barco y colocamos una foto de nuestra cara en esos dibujos. Después colocamos alrededor del barco nuestros miedos para simbolizar nuestro gran salto. Utilizamos dibujos, fotografías, recortes de revistas, etc.

5. ¿Qué hago cuando tengo miedo? Realizamos un mural en el ponemos las cosas que ocurren cuando sentimos miedo (quedarnos paralizados, gritar, huir, etc.). Después analizamos la forma de expresar el miedo y las posibles consecuencias. Por ejemplo si huimos sin mirar lo que nos rodea podemos tropezarnos y caernos, etc.

6. ¿Qué puedo hacer en esos momentos? Recordamos las situaciones que hemos trabajado en la actividad anterior, y realizamos guiones e historias sociales ayudándonos de apoyos visuales (pictogramas) en los que planteamos la situación inicial, lo que hacemos y las consecuencias. Después añadimos las posibles alternativas a esos comportamientos y sus consecuencias y reflexionamos sobre cuál es la mejor. De esta forma proporcionamos estrategias para superar los miedos. Por ejemplo pedir ayuda, respirar y relajarnos, pensar en algo o algún sitio que nos haga sentir bien y seguros, etc.

- De Dios, O. (2016). *Monstruo rosa*. Zaragoza, España: Apila.

Monstruo rosa era diferente a los demás. No encajaba en el lugar donde había nacido, así que un día decidió ir en busca de otros lugares. Encontró uno donde vivía gente muy diferente y todos eran felices. A través de este cuento trabajamos las diferencias entre las personas y la aceptación de esta como algo positivo y enriquecedor, con el fin de crear un autoconcepto ajustado.

- Actividades:

1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre sus características y aquello que les hace diferente a los demás.

2. Creamos nuestro propio monstruo. Delante del espejo nos miramos, fijándonos en nuestros rasgos (forma y color de los ojos, de la cara, del pelo, como es nuestro cuerpo, etc.) y nos dibujamos.

3. ¿Quién soy yo? Para responder a esta pregunta, debemos pensar en cómo somos físicamente, en que nos gusta hacer o quienes son las personas importantes en nuestra vida. Con ayuda de las familias, cada alumno creará un mural en una cartulina utilizando fotografías, recortes de revista, objetos o cualquier otro material, que intente responder a la pregunta inicial. Después cada alumno lo cuenta al resto de compañeros. Nosotros como tutores también hacemos el nuestro para compartirlo con ellos.

4. ¿Qué me define? Cada uno de los alumnos hace una lista con aquellos aspectos y características que le definen como persona (referentes a su personalidad y a cosas que les gustan o disgustan) escribiéndolas o usando pictogramas. Previamente hacemos una lista de adjetivos que pueden utilizar para hacer su definición: simpático, valiente, tímido, nervioso o responsable. Les pedimos que coloquen en esa lista, al menos cinco aspectos positivos y 5 aspectos negativos.

5. Asociamos esas características a situaciones. Ahora asociamos a momentos concretos cada una de esas características. Si hemos dicho que somos responsables, contamos una situación en la que hemos actuado de esa forma.

- Aguilar, L., Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.

Los compañeros de Mara se burlan de como es, pero a ella no le importa, porque su madre le ha enseñado a valorar sus cualidades y a contestar con imaginación. Mediante este cuento trabajamos la autoestima de los alumnos para que en base a su propio conocimiento sean capaces de valorar sus características y sus propios potenciales. .

- Actividades:

1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento.
2. ¿Cómo soy? Recordamos la lista que hemos hecho anteriormente con todos los rasgos que nos definen (físicos, de personalidad y de gustos y preferencias) tanto positivos como negativos.
3. Vamos a hacer como Mara en el cuento y vamos a transformar todo aquello que creemos negativo en aspectos positivos mediante comparaciones divertidas.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

4. ¿Cómo me ven los demás? Damos a cada uno de los alumnos post-it en las que tienen que poner características positivas de sus compañeros y colocárselas, explicando los motivos. Haremos lo mismo con rasgos negativos. Después los anotaremos en una lista.

5. Jugamos a adivinar a quien estamos definiendo. Utilizaremos las listas de la actividad anterior, y sin decir el nombre del compañero, tendremos que averiguar con quien se corresponde.

6. ¿Soy como me ven? Ahora comparamos ambas listas, la que hemos realizado nosotros y las que han hecho nuestros compañeros. Las comparamos y analizamos viendo en aquellos aspectos en los que coincidimos y aquellos en los que no.

7. Reflexionamos sobre todo lo recogido en las actividades anteriores y pensamos en como podemos mejorar algunos aspectos que no nos gustan de nosotros y que los demás piensan también que no nos benefician. Buscamos estrategias que puedan ayudarnos. Por ejemplo uno de nuestros alumnos es muy despistado, por lo que le aconsejamos que tanto en casa como en el colegio tenga una hoja donde apunte todo aquello que debe recordar y antes de salir la revise para que no se le olvide nada.

- Rodríguez, M. J., Arcos Corretjé, A. (2015). *Galgui*. Madrid, España: Morwen.

Galgui es un perro vagabundo al que Diego y su familia encuentran y deciden darle una nueva vida. Con este cuento trabajamos la empatía. Utilizamos este cuento ya que a todos los alumnos del aula les gustan los animales y es para ellos un centro de interés importante. Trabajamos la empatía partiendo de este personaje para después trasladarla a las personas más cercanas a ellos.

- Actividades:

1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre que piensan ellos de la situación que describe el cuento.

2. Les pedimos que imaginen que ellos son Galgui y que nos digan que sentirían ellos en la situación que describe el cuento.

3. Trabajamos con situaciones. Les proponemos situaciones en las que diferentes personas sienten cosas diferentes en un mismo escenario. Por ejemplo un niño se encuentra una pelota que ha perdido otro. En una misma situación, dos personas sienten cosas diferentes

(uno de ellos esta triste porque ha perdido la pelota, y el otro está contento porque se la ha encontrado). De esta forma trabajamos las inferencias y las diferentes perspectivas de las situaciones, aspecto fundamental para desarrollar la empatía.

4. Analizamos situaciones conflictivas vividas por los alumnos en el colegio. Realizamos historias sociales en las que exponemos la situación inicial, que pasó y cuáles fueron las consecuencias. A partir de esta, reflexionamos sobre las emociones que teníamos en ese momento y cuáles eran los motivos. De igual forma pensamos en que sentían las personas con las que hemos tenido el conflicto, intentando entender sus causas. A partir de ese análisis buscamos soluciones alternativas y más adecuadas para resolver el conflicto de forma positiva.

5. Para finalizar, realizamos una actividad en colaboración con la asociación Galgos 112 de Madrid. Representantes de la asociación acuden al centro con algunos de sus galgos que tienen en acogida y en adopción para pasar el día con nosotros. En esta actividad nos contarán las historias de los galgos que les acompañan y que es lo que hicieron para ayudarles. Además nos darán pautas sobre cómo actuar en caso de encontrarnos un animal abandonado, y cuáles son los cuidados que necesita un animal cuando decidimos tenerlo como mascota. Harán hincapié en la responsabilidad que ello requiere.

- Llenas, A. (2015). *Te quiero (casi siempre)*. Barcelona, España: Espasa.

Lolo, un bicho bola, y Rita, una luciérnaga, son muy diferentes, por eso se gustan. Pero un día de repente esas diferencias empiezan a molestarles y ya no les gustan tanto. Así que de pronto un día los dos comienzan a aceptar las diferencias del otro y a pesar de ellas, se quieren mucho. Con este cuento trabajamos habilidades relacionadas con la amistad.

- Actividades:

1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre la amistad y las personas a las que consideran sus amigos.

2. ¿Qué es la amistad? Reflexionamos y analizamos con los alumnos sobre que es la amistad y aquellos aspectos que consideran importantes en esa relación. Les hacemos preguntas para guiar y ayudar en esa reflexión: ¿tus amigos tienen que pensar igual que tú?, ¿les tienen que gustar las mismas cosas que a ti?

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

3. Círculos de la vida. En esta actividad vamos a organizar a las personas que nos rodean en varios círculos concéntricos de diferentes colores. En el centro de los círculos estamos nosotros e iremos colocando a las personas más cerca o más lejos dependiendo del grado de confianza que tengamos con ellos. De esta forma, nuestra familia y amigos estarían en el primer círculo más cercano a nosotros y las personas desconocidas con las que nos cruzamos en nuestra vida estarían en el último.

4. A partir de los círculos de la vida, establecemos que cosas podemos hacer y de que podemos hablar en cada uno de ellos. Por ejemplo en el primer círculo donde se sitúan los amigos y familiares podemos mostrarnos tal cual somos y podemos hablar sobre nuestros sentimientos y preguntar por ellos abiertamente. Sin embargo a las personas desconocidas no podemos preguntarles por su vida privada.

- Grejniec, M. (2015). *¿A que sabe la luna?* Pontevedra, España: Kalandraka

Los animales querían averiguar a qué sabe la luna, pero no eran capaces de hacerlo solos. Una noche se unieron todos para intentar conseguirlo. A través de este cuento trabajamos la importancia del trabajo cooperativo en equipo para conseguir alcanzar nuestras metas...

- Actividades:

1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado les preguntamos sobre lo sucedido en el cuento.

2. Realizamos marionetas de los personajes del cuento, dibujándolos, plastificando y poniéndoles un palo de polo para poder moverlas. Representamos el cuento con esas marionetas.

3. Analizamos el desarrollo del cuento. Les preguntamos si creen que los personajes del cuento habrían podido conseguir su objetivo si no hubieran trabajado juntos, si creen que podrían haberlo hecho de otra forma, etc. Jugamos a variar el orden de los animales para comprobar si el resultado hubiera sido el mismo, por ejemplo que pasaría si el elefante se hubiera subido encima del ratón.

4. Para finalizar, contamos el cuento de forma multisensorial. Realizamos los animales del cuento en cartulinas fluorescentes y asociamos cada uno de ellos a una textura. Después en la sala multisensorial del centro, utilizando la luz negra, les contamos el cuento. Cada vez



que aparece uno de los personajes tocamos la textura que lo representa y visualizamos el animal.

- Llenas, A. (2016). *Laberinto del alma*. Barcelona, España: Planeta; y Núñez Pereira, C., Valcárcel, R. (2014) *Emocionario*. Madrid, España: Palabras Aladas.

Estos dos cuentos nos sirven como apoyo en el resto de las actividades. Ambos hacen una definición de diferentes emociones desde un punto de vista tanto positivo como negativo, siguiendo el planteamiento de que ninguna emoción es mala o negativa, sino que eso depende de cómo la expresemos y la gestionemos. A lo largo de las actividades nos servimos en muchas ocasiones de estos cuentos, mostrando las ilustraciones y leyendo la definición que hace de cada una de ellas.

## 7. RECURSOS.

Entendemos por recurso todos aquellos materiales que nos sirven para desarrollar, apoyar y complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Esto incluye materiales educativos creados con intención didáctica, pero también aquellos materiales que sin ser diseñados específicamente para ellos, los utilizamos en ese contexto.

En base a esto, para el desarrollo de nuestro proyecto contamos con diferentes recursos tanto materiales, espaciales y personales.

En primer lugar y como recurso más importante del desarrollo de nuestra intervención didáctica con nuestros alumnos, ya que todo el proyecto se basa en ellos, contamos con los diferentes cuentos que hemos mencionado en las actividades. Para esta selección nos hemos basado en la capacidad de atraer el interés de los alumnos por su formato, ilustraciones y texto, y por el potencial de las historias que se desarrollan en ellas aplicándolas a las emociones y el resto de aspectos de la inteligencia emocional.

Además de los cuentos, otro recurso importante que utilizamos en este proyecto son los pictogramas y apoyos visuales. Debido a las características de nuestros alumnos en relación a la comprensión del lenguaje, y a la abstracción de los conceptos que hemos trabajado, ha sido necesario contar con ellos para facilitar su asimilación y generalización.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

Los pictogramas que hemos utilizados los hemos obtenido de la base de datos de ARASAAC, un portal de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa en el que encontramos la base de datos libre y gratuita con todos los pictogramas necesarios. Estos pictogramas son los que utilizamos en todo el centro y su diseño es el más generalizado en el uso de estos sistemas de comunicación.

De igual forma contamos con fotografías obtenidas de internet y con material visual de revistas o periódicos.

Con respecto a los **recursos espaciales**, contamos con todos los espacios del centro para el desarrollo de las actividades: la propia aula, sala de estimulación multisensorial, patio, etc. Sin embargo es importante destacar que aunque la mayoría de actividades se desarrollan en el aula, la intervención que realizamos se produce en cualquier lugar, ya que aprovechamos las situaciones conflictivas que se dan a lo largo del día para poner en práctica los aprendizajes que hemos trabajado. De esta forma, el patio, el comedor y el resto de aulas (de música, gimnasio, religión, etc.) se convierten en recursos espaciales importantes para llevar a cabo nuestro proyecto.

En relación a los **recursos personales**, destacamos la importancia del Técnico Especialista Educativo (TEE III). Esta figura es primordial en los centros de educación especial, ya que es la persona de referencia para nuestros alumnos en aquellos espacios y momentos donde no estamos presentes nosotros, como el comedor o el periodo de recreo después de comer. Además el TEE III, interviene de forma directa en el aula con nosotros en el desarrollo de las actividades de este proyecto, siendo un apoyo imprescindible durante ellas.

También contamos con la ayuda del Equipo de Orientación del centro, que nos presta su ayuda y asesoramiento en cualquier momento: planificación de las actividades, intervención en situaciones conflictivas, pautas de resolución de conflictos, etc.

No queremos olvidarnos de la ayuda que nos brindan las familias de los alumnos. Es importante que el trabajo que llevamos a cabo en el aula se proyecte en la vida familiar y social del alumno. Para ello, contamos con las familias para que nos proporcionen recursos materiales necesarios para realizar las actividades, como las fotos de la familia y realización del mural que define a cada alumno, pero también que nos informen de las situaciones que les preocupan y que alteran el ámbito familiar para poder intervenir y facilitar esa relación con sus hijos.

## 8. EVALUACIÓN.

La evaluación es un aspecto imprescindible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras la evaluación inicial, previa al diseño de la programación, hemos realizado una evaluación continua y una evaluación final que nos ha permitido adecuar y/o modificar los objetivos y las actividades que hemos programado, así como nuestra propia actuación docente. Además nos proporciona información sobre la adquisición de dichos objetivos y su aplicación en las diferentes situaciones y contextos del centro.

A lo largo del desarrollo de las actividades hemos evaluado dichas actividades para realizar ajustes en la realización de las mismas en los casos necesarios, así como en los objetivos propuestos. Además hemos utilizado la observación directa de los alumnos en el aula y en resto de espacios del centro para introducir actividades o modificar la temporalización cuando ha surgido una situación o conflicto concreto que ha sido necesario analizar y resolver.

Una vez finalizado el proyecto, hemos realizamos una **evaluación final**. Para ello hemos analizado los datos registrados durante las actividades y en la observación de las situaciones cotidianas del centro. De esta forma hemos podido valorar si los alumnos han adquirido los objetivos propuestos y los han interiorizado, generalizándolos a su actividad diaria y poniéndolos en práctica en las situaciones cotidianas.

Al ser objetivos difícilmente medibles, ya que están relacionados con actitudes, procedimientos y valores más que con conceptos, al finalizar el proyecto hemos realizado de nuevo un registro funcional de la conducta y el cuestionario BASC. De esta forma hemos podido comparar los resultados de los alumnos al inicio y final del proyecto, valorando el tipo de conductas que se han producido, la frecuencia e intensidad de las mismas así como la aplicación de estrategias en las situaciones cotidianas del centro.

## 9. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este proyecto hemos podido observar pequeños cambios significativos en los alumnos del aula al que va dirigida esta intervención.

Tras la evaluación final y comparándola con la evaluación inicial que realizamos antes de iniciar el proyecto, podemos concluir:

## I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

- Los alumnos han adquirido vocabulario referente a las emociones y son más competentes a la hora de expresar sus sentimientos en las diferentes situaciones del aula.
- Los alumnos tienen mayor capacidad de reconocer lo que sienten en cada situación, y por lo tanto de buscar estrategias para expresarlas de forma adecuada acorde a la situación concreta.
- Los conflictos que se daban en el aula han disminuido tanto en frecuencia como en intensidad. Esto es debido tanto al aprendizaje de nuevas estrategias de resolución de conflictos, como a una mayor cohesión entre los alumnos, conseguida mediante el desarrollo de las actividades.
- Los conflictos en el patio y en otros entornos del centro, han disminuido pero en menor medida que los que se producían en el aula.
- Los alumnos tienen una mayor empatía por el resto de alumnos del aula, lo que hace que las dinámicas sean mucho más positivas.

Hay que destacar que los alumnos con los que se ha realizado este proyecto son alumnos con discapacidad intelectual asociada a diversos trastornos y problemas de conducta y a otras características. Esto hace que la asimilación y generalización de los aprendizajes sea más lenta y requiera de mayor tiempo para su completa adquisición.

Basándonos en la resolución del 25 de abril de 1996 por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Educación Básica Obligatoria en los centros de educación especial, podemos tomar los intentos de aproximación, una mayor participación en las actividades y un menor número de ayudas, como indicadores de logro y de progreso.

Como conclusión final, podemos decir que el trabajo sistemático y planificado dentro de la programación de aula de las emociones y los aspectos más relevantes de la inteligencia emocional, ha mejorado el clima de convivencia del aula, y en menor medida del resto del centro.

Aunque este proyecto está destinado a un grupo concreto de alumnos de un centro de educación especial, puede realizarse con cualquier otro grupo de cualquier etapa educativa, realizando las adaptaciones que los alumnos y el contexto requieran.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acción Magistral. *Taller "Educación Emocional (Emociones, sentimientos y valores): Propuestas de enseñanza"* (1 de octubre 2015). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H4imh38GaV8>
- Aguilar, L., Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Sevilla, España: Kalandraka.
- Alcalá la Real, *Conferencia "Una educación emocional y emocionante"* (2 de febrero 2017). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pU03hMyZ22U>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Medica Panamericana
- Balmes, S. (2015). *Yo mataré monstruos por ti*. Barcelona, España: Futurbox Project y La vecina del Ártico.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bona, C (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Brioso, A. y Sarriá, E. (1990). Trastornos de comportamiento. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 3. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.
- CEP Bollullos Valverde. *Educación en el siglo XXI. De lo que la mayoría sabemos, todos queremos y muchos olvidan* (25 de julio 2014) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=z6cQQhzZBXM>
- CEP Málaga. *Jornadas de Infantil 2016 "La imaginación y la emoción siempre ganan a la razón"* (15 de septiembre 2016). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hWWK2jBCJmU>.
- De Dios, O. (2016). *Monstruo rosa*. Zaragoza, España: Apila.
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (2014). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goossens, P., Robberecht, T. (2010). *¡Soy un dragón!* Zaragoza, España: Edelvives.

I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

Grejniec, M. (2015). *¿A que sabe la luna?* Pontevedra, España: Kalandraka

<https://cuentosparacrecer.org/>

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/>

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona, España: Flamboyant.

Llenas, A. (2015). *Te quiero (casi siempre)*. Barcelona, España: Espasa

Llenas, A. (2016). *Laberinto del alma*. Barcelona, España: Planeta;

Llenas, A. (2015). *Vacío*. Albolote, España: Barbara Fiore Editora

Mora, F. (2013) *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial

Punset, E., Bonilla, R. (2015). *Los atrevidos dan el gran salto*. Barcelona, España: Beascoa.

Rodríguez, M. J., Arcos Corretjé, A. (2015). *Galgui*. Madrid, España: Morwen.

Valcárcel, R., Núñez Pereira, C., (2014) *Emocionario*. Madrid, España: Palabras Aladas.

# ANEXO 1. CRITERIOS DIAGNOSTICOS DSM-5

28

Trastornos del desarrollo neurológico

## Trastorno del espectro del autismo

### Trastorno del espectro del autismo

299.00 (F84.0)

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

*Especificar la gravedad actual:*

**La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos** (véase la Tabla 2).

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

Trastorno del espectro del autismo

29

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

*Especificar la gravedad actual:*

**La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos** (véase la Tabla 2).

- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

**TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo**

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inusuales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/ dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observar casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/ o dificultad para cambiar el foco de acción.

**TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (cont.)**

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos dados de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.



## Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

34

Trastornos del desarrollo neurológico

### Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):

1. **Inatención:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

**Nota:** Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (17 y más años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

- a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).
- b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).

- c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
- d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas sucesivas; dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden; descuido y desorganización en el trabajo; mala gestión del tiempo; no cumple los plazos).
- f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasmado en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).
- g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).
- h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).
- i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

2. **Hiperactividad e impulsividad:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:

**Nota:** Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender tareas o instrucciones. Para adolescentes ma-

yores y adultos (a partir de 17 años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

- a. Con frecuencia juguetea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
  - b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).
  - c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (**Nota:** En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.)
  - d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
  - e. Con frecuencia está "ocupado," actuando como si "lo impulsara un motor" (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o que le resulta difícil seguirlos).
  - f. Con frecuencia habla excesivamente.
  - g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros; no respeta el turno de conversación).
  - h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).
  - i. Con frecuencia interrumpe o se intermiste con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades; puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede intermiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).
- B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
- C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo; con los amigos o parientes; en otras actividades).
- D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.

- E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).

*Especificar si:*

**314.01 (F90.2) Presentación combinada:** Si se cumplen el Criterio A1 (Inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

**314.00 (F90.0) Presentación predominante con falta de atención:** Si se cumple el Criterio A1 (Inatención) pero no se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.

**314.01 (F90.1) Presentación predominante hiperactiva/impulsiva:** Si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) y no se cumple el Criterio A1 (Inatención) durante los últimos 6 meses.

*Especificar si:*

**En remisión parcial:** Cuando previamente se cumplían todos los criterios, no todos los criterios se han cumplido durante los últimos 6 meses, y los síntomas siguen deteriorando el funcionamiento social, académico o laboral.

*Especificar la gravedad actual:*

**Leve:** Pocos o ningún síntoma están presentes más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.

**Moderado:** Síntomas o deterioros funcionales presentes entre "leve" y "grave".

**Grave:** Presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral.

## Trastornos destructivos del control de los impulsos y de la conducta

### Trastorno negativista desafiante

**313.81 (F91.3)**

- A. Un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas de cualquiera de las categorías siguientes y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano.

#### Enfado/irritabilidad

1. A menudo pierde la calma.
2. A menudo está susceptible o se molesta con facilidad.
3. A menudo está enfadado y resentido.

#### Discusiones/actitud desafiante

4. Discute a menudo con la autoridad o con los adultos, en el caso de los niños y los adolescentes.
5. A menudo desafía activamente o rechaza satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad o normas.
6. A menudo molesta a los demás deliberadamente.
7. A menudo culpa a los demás por sus errores o su mal comportamiento.

#### Vengativo

8. Ha sido rencoroso o vengativo por lo menos dos veces en los últimos seis meses.

**Nota:** Se debe considerar la persistencia y la frecuencia de estos comportamientos para distinguir los que se consideren dentro de los límites normales, de los sintomáticos. En los niños de

243

244

Trastornos destructivos y de la conducta

menos de cinco años el comportamiento debe aparecer casi todos los días durante un período de seis meses por lo menos, a menos que se observe otra cosa (Criterio A8). En los niños de cinco años o más, el comportamiento debe aparecer por lo menos una vez por semana durante al menos seis meses, a menos que se observe otra cosa (Criterio A8). Si bien estos criterios de frecuencia se consideran el grado mínimo orientativo para definir los síntomas, también se deben tener en cuenta otros factores, por ejemplo, si la frecuencia y la intensidad de los comportamientos rebasan los límites de lo normal para el grado de desarrollo del individuo, su sexo y su cultura.

- B. Este trastorno del comportamiento va asociado a un malestar en el individuo o en otras personas de su entorno social inmediato (es decir, familia, grupo de amigos, compañeros de trabajo) o tiene un impacto negativo en las áreas social, educativa, profesional u otras importantes.
- C. Los comportamientos no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico, un trastorno por consumo de sustancias, un trastorno depresivo o uno bipolar. Además, no se cumplen los criterios de un trastorno de desregulación perturbador del estado de ánimo.

*Especificar la gravedad actual:*

**Leve:** Los síntomas se limitan a un entorno (p. ej., en casa, en la escuela, en el trabajo, con los compañeros).

**Moderado:** Algunos síntomas aparecen en dos entornos por lo menos.

**Grave:** Algunos síntomas aparecen en tres o más entornos.

### Trastorno explosivo intermitente

**312.34 (F63.81)**

- A. Arrebatos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos de agresividad, manifestada por una de las siguientes:

1. Agresión verbal (p. ej., berrinches, diatribas, disputas verbales o peleas) o agresión física contra la propiedad, los ani-

males u otros individuos, en promedio dos veces por semana, durante un periodo de tres meses. La agresión física no provoca daños ni destrucción de la propiedad, ni provoca lesiones físicas a los animales ni a otros individuos.

2. Tres arrebatos en el comportamiento que provoquen daños o destrucción de la propiedad o agresión física con lesiones a animales u otros individuos, sucedidas en los últimos doce meses.
- B. La magnitud de la agresividad expresada durante los arrebatos recurrentes es bastante desproporcionada con respecto a la provocación o cualquier factor estresante psicosocial desencadenante.
- C. Los arrebatos agresivos recurrentes no son premeditados (es decir, son impulsivos o provocados por la ira) ni persiguen ningún objetivo tangible (p. ej., dinero, poder, intimidación).
- D. Los arrebatos agresivos recurrentes provocan un marcado malestar en el individuo, alteran su rendimiento laboral o sus relaciones interpersonales, tienen consecuencias económicas o legales.
- E. El individuo tiene una edad cronológica de seis años por lo menos (o un grado de desarrollo equivalente).
- F. Los arrebatos agresivos recurrentes no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno depresivo mayor, trastorno bipolar, trastorno de desregulación perturbador del estado de ánimo, trastorno psicótico, trastorno de la personalidad antisocial, trastorno de personalidad límite), ni se pueden atribuir a otra afección médica (p. ej., traumatismo craneoencefálico, enfermedad de Alzheimer) ni a los efectos fisiológicos de alguna sustancia (p. ej., drogadicción, medicación). En los niños de edades comprendidas entre 6 y 18 años, a un comportamiento agresivo que forme parte de un trastorno de adaptación no se le debe asignar este diagnóstico.

**Nota:** Este diagnóstico se puede establecer además del diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastornos de conducta, trastorno negativista desafiante o trastorno del espectro del autismo, cuando los arrebatos agresivos impulsivos recurrentes superen a los que habitualmente se observan en estos trastornos y requieran atención clínica independiente.

---

### Trastorno de la conducta

- A. Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes en cualquier de las categorías siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses:

#### Agresión a personas y animales

1. A menudo acosa, amenaza o intimida a otros.
2. A menudo inicia peleas.
3. Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros (p. ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma).
4. Ha ejercido la crueldad física contra personas.
5. Ha ejercido la crueldad física contra animales.
6. Ha robado enfrentándose a una víctima (p. ej., atraco, robo de un monedero, extorsión, atraco a mano armada).
7. Ha violado sexualmente a alguien.

#### Destrucción de la propiedad

8. Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
9. Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien (pero no por medio del fuego).

#### Engaño o robo

10. Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.
11. A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones (p. ej. "engaña" a otros).
12. Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima (p. ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión; falsificación).

#### Incumplimiento grave de las normas

13. A menudo sale por la noche a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.

14. Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces o una vez si estuvo ausente durante un tiempo prolongado.
  15. A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años.
- B. El trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral.
- C. Si la edad del individuo es de 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de la personalidad antisocial.

*Especificar si:*

**312.81 (F91.1) Tipo de inicio infantil:** Los individuos muestran por lo menos un síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años.

**312.82 (F91.2) Tipo de inicio adolescente:** Los individuos no muestran ningún síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años.

**312.89 (F91.9) Tipo de inicio no especificado:** Se cumplen los criterios del trastorno de conducta, pero no existe suficiente información disponible para determinar si la aparición del primer síntoma fue anterior a los 10 años de edad.

*Especificar si:*

**Con emociones prosociales limitadas:** Para poder asignar este especificador, el individuo ha de haber presentado por lo menos dos de las siguientes características de forma persistente durante doce meses por lo menos, en diversas relaciones y situaciones. Estas características reflejan el patrón típico de relaciones interpersonales y emocionales del individuo durante ese período, no solamente episodios ocasionales en algunas situaciones. Por lo tanto, para evaluar los criterios de un especificador concreto, se necesitan varias fuentes de información. Además de la comunicación del propio individuo, es necesario considerar lo que dicen otros que lo hayan conocido durante períodos prolongados de tiempo (p. ej., padres, profesores, compañeros de trabajo, familiares, amigos).

**Falta de remordimientos o culpabilidad:** No se siente mal ni culpable cuando hace algo malo (no cuentan los remordimientos

que expresa solamente cuando le sorprenden o ante un castigo). El individuo muestra una falta general de preocupación sobre las consecuencias negativas de sus acciones. Por ejemplo, el individuo no siente remordimientos después de hacer daño a alguien ni se preocupa por las consecuencias de transgredir las reglas.

**Insensible, carente de empatía:** No tiene en cuenta ni le preocupan los sentimientos de los demás. Este individuo se describe como frío e indiferente. La persona parece más preocupada por los efectos de sus actos sobre sí mismo que sobre los demás, incluso cuando provocan daños apreciables a terceros.

**Despreocupado por su rendimiento:** No muestra preocupación respecto a un rendimiento deficitario o problemático en la escuela, en el trabajo o en otras actividades importantes. El individuo no realiza el esfuerzo necesario para alcanzar un buen rendimiento, incluso cuando las expectativas son claras, y suele culpar a los demás de su rendimiento deficitario.

**Afecto superficial o deficiente:** No expresa sentimientos ni muestra emociones con los demás, salvo de una forma que parece poco sentida, poco sincera o superficial (p. ej., con acciones que contradicen la emoción expresada; puede "conectar" o "desconectar" las emociones rápidamente) o cuando recurre a expresiones emocionales para obtener beneficios (p. ej., expresa emociones para manipular o intimidar a otros).

*Especificar la gravedad actual:*

**Leve:** Existen pocos o ningún problema de conducta aparte de los necesarios para establecer el diagnóstico, y los problemas de conducta provocan un daño relativamente menor a los demás (p. ej., mentiras, absentismo escolar, regresar tarde por la noche sin permiso, incumplir alguna otra regla).

**Moderado:** El número de problemas de conducta y el efecto sobre los demás son de gravedad intermedia entre los que se especifican en "leve" y en "grave" (p. ej., robo sin enfrentamiento con la víctima, vandalismo).

**Grave:** Existen muchos problemas de conducta además de los necesarios para establecer el diagnóstico, o dichos problemas provocan un daño considerable a los demás (p. ej., violación sexual, crueldad física, uso de armas, robo con enfrentamiento con la víctima, atraco e invasión).

## **ANEXO 2. REGISTRO FUNCIONAL DE LA CONDUCTA.**

FECHA:

DURACION:

LUGAR:

PERSONA/S:

<b>ANTECEDENTE</b> ¿Qué estaba haciendo?	
<b>CONDUCTAS</b> (todas)	
<b>FUNCION</b> ¿Qué pensamos que pretende?	
<b>CONSECUENTE</b> ¿Qué efecto tiene la conducta y como lo consigue?	
<b>RESOLUCION</b> ¿Quién y cómo lo resolvemos?	
<b>DIFICULTADES ASOCIADAS</b> Propias o externas que explican la conducta	

## ANEXO 3. ADAPTACION CUESTIONARIO BASC.

Lea cada frase y valore:

- 1: si esa conducta nunca ocurre                      - 2: si esa conducta ocurre alguna vez  
- 3: si esa conducta ocurre frecuentemente.       - 4: si esa conducta ocurre casi siempre.

1. Se adapta bien a los nuevos profesores		43. Se adapta bien a los cambios de rutinas	
2. Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere		44. Insulta a otros niños	
3. Se desanima enseguida cuando tiene que aprender algo nuevo		45. Es miedoso	
4. Muestra falta de interés por los sentimientos de los demás		46. Se queja de tener pensamientos desagradables que no puede eliminar	
5. Se ofrece voluntario para ayudar		47. Lloro con facilidad	
6. Hace las tareas que se le encargan		48. Interrumpe a los demás cuando están hablando	
7. Se niega a hablar		49. Hace propuestas buenas para resolver los problemas	
8. Amenaza con hacer daño a los demás		50. Pide ayuda adecuadamente	
9. Se preocupa por cosas que no tienen arreglo		51. Los demás niños le eligen el último en los juegos	
10. Intenta hacerse daño		52. Parece tomarse los contratiempos con calma	
11. Dice “no tengo amigos”		53. Se muestra inseguro ante las tareas	
12. Molesta a otros niños cuando están trabajando		54. Escucha atentamente	
13. Dice “por favor” y “gracias”		55. Usa un lenguaje ofensivo	
14. Trabaja con otros compañeros		56. Se disgusta fácilmente	

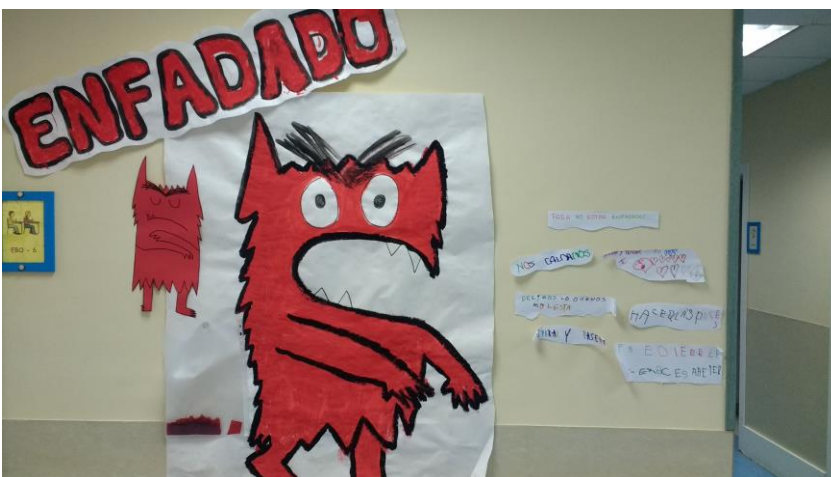
I.E y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención.

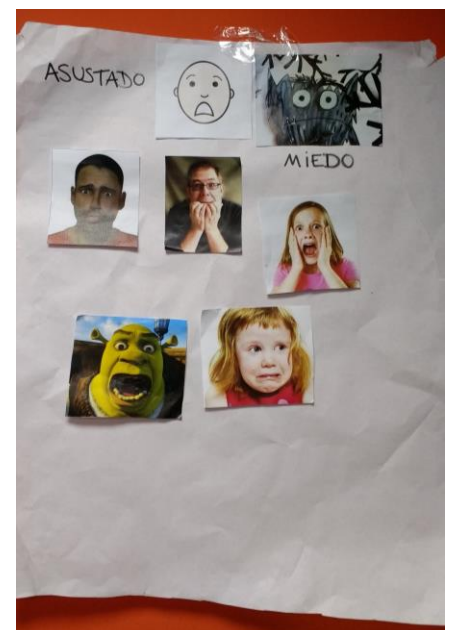
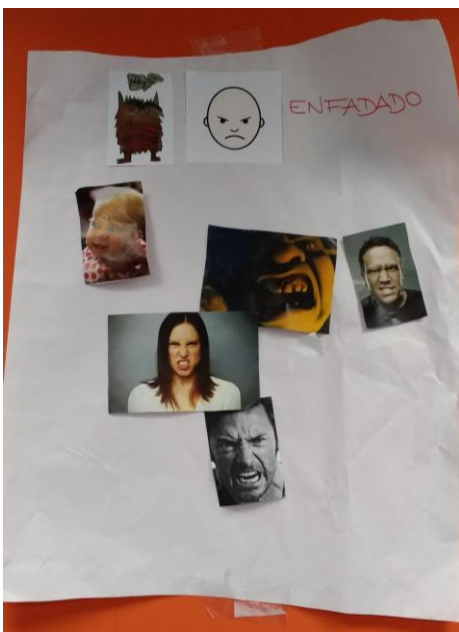
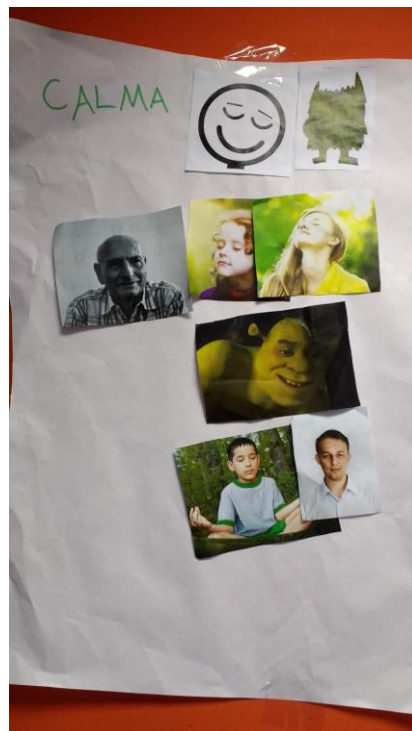
15. Evita competir con otros niños		57. Se le da bien organizar trabajos en grupo	
16. Culpa a los demás		58. Felicita a los demás cuando algo les sale bien	
17. Hace trampas en los juegos		59. Termina sus tareas	
18. Dice que se ríen de él		60. Le cuesta hacer nuevos amigos	
19. Habla demasiado alto		61. Se burla de los demás	
20. Coacciona e intimida a otros		62. Repite un pensamiento una y otra vez	
21. Llama la atención cuando está haciendo las tareas escolares		63. Hace sus tareas precipitadamente	
22. Anima a los demás		64. Coge rabietas	
23. Antes de resolver un problema lo analiza con cuidado		65. Hace sugerencias sin ofender a los demás	
24. Rompe las cosas de otros niños		66. Se queja de las normas	
25. Cambia rápidamente de humor		67. Esta triste	
26. Tiene sentido del humor		68. Hace tonterías	
27. Hace más trabajo del debido		69. Admite sus errores	
28. Juega solo		70. Es tímido ante los adultos	
29. Responde con impertinencia		71. Pega a otros niños	
30. Dice: “Me parece que me voy a equivocar”		72. Dice: “Esto no se me da bien”	
31. Parece alejado de la realidad		73. Atiende a las instrucciones	
32. Dice: “No le caigo bien a nadie”		74. Es excesivamente afectivo	



33. Actúa sin pensar		75. Ayuda a otros niños	
34. Elogia o felicita a otras personas		76. Rehúye hacer actividades en grupo	
35. Se esfuerza incluso en tareas que no le gustan		77. Tiene muy mal perder	
36. Evita a los otros chicos/as		78. No puede esperar a que llegue su turno	
37. Trata a los demás de forma dominante		79. Suele ser considerado como líder	
38. Se queja de la policía o de otras autoridades		80. Muestra interés por las ideas de los demás	
39. Dice: "Nadie me comprende"		81. Le gusta conocer personas nuevas	
40. Grita en clase		82. Tiene peleas y discusiones intensas	
41. Critica a los demás		83. Se coloca en lugares donde se le vea poco y llame poco la atención	
42. Anima a los demás a hacer mejor las cosas			

## ANEXO 4. FOTOS DE ACTIVIDADES







## ANEXO 5. CUARO RESUMEN DEL PROYECTO

### PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS DE E.B.O. EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

<p><b>1. Marco legal</b></p>	<p><u>Legislación general</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.</i></li> <li>- <i>Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.</i></li> </ul> <p><u>Legislación a nivel educativo nacional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Título II (Texto integrado LOE-LOMCE)</i></li> <li>- <i>REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, El Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria</i></li> </ul> <p><b><u>Contexto educativo. Castilla y León</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.</i></li> <li>- <i>RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regula el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.</i></li> <li>- <i>ORDEN EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León.</i></li> </ul>
------------------------------	---

	<p><u>Equipos de Orientación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RESOLUCIÓN de 26 de agosto de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 26 de agosto de 2010 relativa a la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2010/2011.</li> <li>- ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta.</li> </ul> <p><b><u>Contexto educativo. Comunidad de Madrid.</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ORDEN 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.</li> <li>- Orden 1910/2015, de 18 de junio, por la que se regula la adaptación de los modelos de los documentos básicos de evaluación a la enseñanza básica obligatoria, en centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid.</li> </ul>
<p><b>2. Contexto</b></p>	<p>Desarrollamos este proyecto en un aula de un Centro de Educación Especial del sur de la Comunidad de Madrid, en el que hay escolarizados 90 alumnos que presentan discapacidad intelectual, sensorial, Trastornos de Espectro Autista (TEA) y plurideficiencias. La oferta educativa consta de Educación Infantil Especial, Educación Básica Obligatoria (EBO) que se estructura en dos niveles y Transición a la Vida Adulta.</p> <p>En concreto el aula está formada por 6 alumnos (tres niños y tres niñas) de entre 10 y 12 años con discapacidad intelectual de grado moderado, TEA y discapacidad motora. Las necesidades de cada uno de ellos son muy diversas, pero tienen en común que presentan problemas de conducta relacionados con la dificultad de reconocer y expresar sus propias emociones y las de los demás, dificultades de autocontrol en momentos de enfado, tristeza o de mucha alegría, autoconcepto y autoestima desajustados y dificultades en la resolución de conflictos de forma correcta.</p>
<p><b>3. Evaluación inicial</b></p>	<p>Partiremos del nivel de desarrollo de los alumnos, teniendo en cuenta su nivel de competencia curricular, su nivel de comprensión de las diferentes actividades, y atendiendo a sus necesidades individuales y a sus intereses. Además nos aseguraremos de que los aprendizajes sean significativos, es decir que partiendo de los conocimientos previos que poseen sean capaces de incorporar los nuevos.</p>

	<b>Instrumentos de Evaluación</b>	<b>Observación participante /no participante</b> <b>Estructurada/no estructurada</b>	<u>Análisis funcional de la conducta</u> Registro de observación de la conducta de los alumnos (lugar, hora, personas, antecedente, conducta, función, consecuente, resolución y dificultades) para posterior análisis. Buscamos parámetros comunes a la conducta problemática para poder evitarla y ofrecer soluciones concretas.
		<b>Cuestionario de evaluación de la conducta</b>	<u>Cuestionario “BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes.</u> (Reynold y Kamphaus Evalúa una amplia gama de dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad...) y dimensiones adaptativas (habilidades sociales, liderazgo...), y puede aplicarse desde los 3 hasta los 18 años. En nuestro caso en concreto vamos a adaptarlo, utilizando algunos de los ítems reflejados en este cuestionario para establecer el perfil del alumno antes de comenzar el proyecto en inteligencia emocional.
<b>4. Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir vocabulario emocional</li> <li>- Identificar las emociones básicas en sí mismo</li> <li>- Identificar las emociones básicas en los demás</li> <li>- Asociar las emociones básicas a distintas situaciones</li> <li>- Ajustar la respuesta emocional en diferentes situaciones</li> <li>- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones</li> <li>- Mejorar el autoconcepto</li> <li>- Desarrollar una autoestima ajustada</li> <li>- Desarrollar la empatía</li> <li>- Adquirir estrategias de resolución de conflictos de forma adecuada</li> </ul>		
<b>5. Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario emocional.</li> <li>- Síntomas fisiológicos de cada emoción: alegría, tristeza, enfado, miedo</li> <li>- Expresión facial de cada emoción: alegría, tristeza ,enfado, miedo</li> <li>- Reconocimiento de situaciones que provocan alegría, tristeza, enfado y miedo</li> <li>- Comprensión de las diferentes emociones que puede provocar una misma situación en función de la perspectiva.</li> <li>- Estrategias de autocontrol emocional</li> <li>- Conocimiento de las propias habilidades</li> <li>- Estrategias de resolución de conflictos.</li> </ul>		
<b>6. Competencias Clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación lingüística.</li> <li>- Aprender a aprender</li> <li>- Competencias sociales y cívicas</li> <li>- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</li> </ul>		

<p><b>7. Temporalización</b></p>	<p>Una sesión semanal durante todo el curso escolar. Además aprovecharemos cualquier situación que se de en el aula o en cualquier otro espacio del centro para incidir en los temas trabajados (aprendizaje incidental)</p> <p>La temporalización debe ser flexible, ya que en la actividad diaria de un centro pueden surgir imprevistos que alteren dicha organización. De igual forma para que los alumnos realicen las actividades de una forma positiva, es importante que su predisposición y su estado de ánimo sea el adecuado.</p>		
<p><b>8. Metodología</b></p>	<p><b>8.1. Principios metodológicos</b></p>	<p>Metodología lúdica, activa y participativa</p>	<p>Buscamos que los alumnos participen activamente y se diviertan en las actividades ya que es la mejor manera de que adquieran los aprendizajes. Además de esta forma, sienten que los objetivos son compartidos y aumenta su implicación en las actividades.</p>
		<p>Atención individualizada</p>	<p>En cualquier entorno educativo es importante, pero en nuestro contexto es una necesidad, debido a la diversidad de alumnado en cuanto a características y necesidades educativas especiales.</p>
		<p>Autodeterminación.</p>	<p>Entendida como la capacidad de actuar como agentes causales de sus propias vidas, de decidir y elegir por ellos mismos. Pretendemos dotar a los alumnos de estrategias para que sean capaces de desenvolverse en la vida de una forma autónoma tomando sus propias decisiones y siendo consecuentes con ellas.</p>
	<p><b>8.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>Rutinas</p>	<p>Muy importantes para nuestros alumnos por sus dificultades de asimilación y generalización. Estas rutinas les sirven para anticipar y estructurar las actividades y les proporcionan seguridad ante las tareas.</p>
		<p>Estimulación multisensorial</p>	<p>La información que proporcionamos proviene de diferentes vías sensoriales (auditiva, visual, táctil, olfativa, gustativa, propioceptiva y vestibular) para asegurar que la información y el aprendizaje se asimile y se integre en los que ya poseen.</p>
		<p>Educación emocional a través de los cuentos.  (selección de 11</p>	<p>Los cuentos fomentan la comunicación, la imaginación y creatividad. Además son muy útiles para trabajar aspectos emocionales y sociales debido a que los alumnos pueden sentirse identificados con algunos de los personajes que aparecen en ellos, y encontrar similitudes con las situaciones que se plantean.</p> <p>Hemos seleccionado 11 cuentos tras un análisis exhaustivo basándonos en los siguientes</p>



		cuentos)	<p>critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar ilustraciones atractivas, que consigan atraer la atención de los alumnos.</li> <li>- Textos sencillos y cortos, que facilita la comprensión de la historia y del mensaje que queremos transmitir.</li> <li>- Los personajes que aparecen favorecen que los alumnos se identifiquen con ellos.</li> <li>- El argumento tiene muchos elementos relacionados con las emociones y la inteligencia emocional.</li> <li>- Suelen estar en cualquier centro educativo y es fácil encontrarlos en bibliotecas o librerías.</li> <li>- La gran mayoría tienen adaptaciones a audio cuentos y con pictogramas disponibles en internet.</li> </ul>
<b>9. Recursos</b>	<b>9.1. Recursos personales</b>	Técnico Especialista Educativo (TEE III)	Interviene de forma directa en el aula con nosotros en el desarrollo de las actividades, siendo un apoyo imprescindible durante ellas.
		Equipo de Orientación	Nos proporciona ayuda y asesoramiento en cualquier momento: planificación de las actividades, intervención en situaciones conflictivas, pautas de resolución de conflictos, etc.
		Familia	<p>Es importante que el trabajo que llevamos a cabo en el aula se proyecte en la vida familiar y social del alumno.</p> <p>Las familias nos proporcionan los recursos materiales necesarios para realizar las actividades (fotos de la familia y realización del mural que define a cada alumno, etc.), y nos informan de las situaciones que les preocupan y que alteran el ámbito familiar para poder intervenir y facilitar esa relación con sus hijos.</p>
	<b>9.2. Recursos materiales</b>	Pictogramas	Obtenidos de ARASAAC, portal de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa en el que encontramos la base de datos libre y gratuita con todos los pictogramas necesarios

		<p>Cuentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llenas, A. (2012). <i>El monstruo de colores</i>. Barcelona, España: Flamboyant.</li> <li>- Llenas, A. (2015). <i>Vacío</i>. Albolote, España: Barbara Fiore Editora.</li> <li>- Goossens, P., Robberecht, T. (2010). <i>¡Soy un dragón!</i> Zaragoza, España: Edelvives.</li> <li>- Balmes, S. (2015). <i>Yo mataré monstruos por ti</i>. Barcelona, España: Futurbox Project y La vecina del Ártico.</li> <li>- Balmes, S. (2015). <i>Yo mataré monstruos por ti</i>. Barcelona, España: Futurbox Project y La vecina del Ártico.</li> <li>- De Dios, O. (2016). <i>Monstruo rosa</i>. Zaragoza, España: Apila.</li> <li>- Aguilar, L., Neves, A. (2008). <i>Orejas de mariposa</i>. Kalandraka.</li> <li>- Rodríguez, M. J., Arcos Corretjé, A. (2015). <i>Galgui</i>. Madrid, España: Morwen.</li> <li>- Llenas, A. (2015). <i>Te quiero (casi siempre)</i>. Barcelona, España: Espasa.</li> <li>- Grejniec, M. (2015). <i>¿A que sabe la luna?</i> Pontevedra, España: Kalandraka</li> <li>- Llenas, A. (2016). <i>Laberinto del alma</i>. Barcelona, España: Planeta; y Núñez Pereira, C., Valcárcel, R. (2014) <i>Emocionario</i>. Madrid, España: Palabras Aladas.</li> </ul>
	<p><b>9.3. Recursos espaciales</b></p>	<p>Con respecto a los recursos espaciales, contamos con todos los espacios del centro para el desarrollo de las actividades: la propia aula, sala de estimulación multisensorial, patio, etc. Sin embargo es importante destacar que aunque la mayoría de actividades se desarrollan en el aula, la intervención que realizamos se produce en cualquier lugar, ya que aprovechamos las situaciones conflictivas que se dan a lo largo del día para poner en práctica los aprendizajes que hemos trabajado. De esta forma, el patio, el comedor y el resto de aulas (de música, gimnasio, religión, etc.) se convierten en recursos espaciales importantes para llevar a cabo nuestro proyecto.</p>
<p><b>10. Evaluación continua</b></p>	<p>Nos permite adecuar y/o modificar los objetivos y las actividades programadas, así como nuestra propia actuación docente. Además nos proporciona información sobre la progresiva adquisición de los objetivos y su aplicación en las diferentes situaciones y contextos del centro.</p> <p>Hemos evaluado las actividades para realizar ajustes en la realización de las mismas en los casos necesarios, así como en los objetivos propuestos. Además hemos utilizado la observación directa de los alumnos en el aula y en resto de espacios del centro</p>	

	para introducir actividades o modificar la temporalización cuando ha surgido una situación o conflicto concreto que ha sido necesario analizar y resolver.	
	<b>Instrumentos de Evaluación</b>	<b>Observación participante /no participante</b>  <b>Estructurada/no estructurada</b>  <u>Evaluación de actividades</u> Comprensión de la actividad, participación de los alumnos, motivación e implicación, aplicación a situaciones cotidianas.  <u>Observación directa.</u>
<b>11. Evaluación final</b>	Nos permite valorar si los alumnos han adquirido los objetivos propuestos y los han interiorizado, generalizándolos a su actividad diaria y poniéndolos en práctica en las situaciones cotidianas.  Al finalizar el proyecto, hemos realizado de nuevo un registro funcional de la conducta y la adaptación del cuestionario BASC para comparar los resultados de los alumnos al inicio y final del proyecto, valorando el tipo de conductas que se han producido, la frecuencia e intensidad de las mismas así como la aplicación de estrategias en las situaciones cotidianas del centro	
	<b>Instrumentos de Evaluación</b>	<b>Observación participante /no participante</b>  <b>Estructurada/no estructurada</b>  <u>Análisis de los datos registrados durante las actividades</u> <u>Observación directa.</u>  <u>Análisis funcional de la conducta</u> Registro de observación de la conducta de los alumnos (lugar, hora, personas, antecedente, conducta, función, consecuente, resolución y dificultades) para posterior análisis.
	<b>Cuestionario de evaluación de la conducta</b>	<u>Cuestionario “BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes.</u> (Reynold y Kamphaus  Evalúa una amplia gama de dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad...) y dimensiones adaptativas (habilidades sociales, liderazgo...), y puede aplicarse desde los 3 hasta los 18 años. En nuestro caso en concreto vamos a adaptarlo, utilizando algunos de los ítems reflejados en este cuestionario para establecer el perfil del alumno antes de comenzar el proyecto en inteligencia emocional.

## ANEXO 6. CUADRO RESUMEN UNIDAD DIDÁCTICA 1.

UNIDAD DIDÁCTICA 1. APRENDIENDO A RECONOCER LAS EMOCIONES BÁSICAS	
<b>1. Contextualización</b>	En el aula, sentados en el suelo sobre colchonetas y cojines para estar cómodos. Nos sentamos en círculo para favorecer el contacto visual entre todos en el centro de la clase, donde previamente hemos apartado las mesas para crear un espacio amplio y libre de obstáculos. Colocamos los materiales que vamos a utilizar en el centro del círculo que hemos creado y usamos las paredes para colocar carteles o para pintar en las que sea necesario.
<b>2. Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer emociones básicas: alegría, enfado, tristeza, miedo y tranquilidad.</li> <li>- Identificar emociones básicas en nosotros mismos y en los demás.</li> <li>- Asociar emociones básicas a diferentes situaciones.</li> </ul>
<b>3. Evaluación inicial</b>	<p>Tras contarles el cuento, les hacemos preguntas y registramos sus respuestas ¿Qué saben acerca de estas emociones? ¿Las saben expresar? ¿Las reconocen en los demás?</p>
<b>Instrumentos de evaluación</b>	Observación directa y registro de las respuestas.
<b>4. Desarrollo de la U.D./ Temporalización</b>	<p>Para esta Unidad Didáctica nos basamos en el cuento “Llenas, A. (2012). El monstruo de colores. Barcelona, España: Flamboyant.”</p> <p>El monstruo de colores se hace un lío con las emociones, cada una de un color, y una amiga tiene que ayudarle a ordenarlas y ponerlas cada una en su lugar. Con este cuento vamos a hacer una primera aproximación a las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, miedo, tranquilidad y amor.</p> <p>Realizamos una sesión semanal. La temporalización es flexible, ya que depende de los acontecimientos diarios del centro y del estado de ánimo y predisposición de los alumnos ante las actividades.</p>
<b>5. Actividades</b>	1. Contamos el cuento a los alumnos mientras les enseñamos las ilustraciones del cuento. Una vez terminado recordamos las

	<p>emociones que aparecen en el cuento y les preguntamos sobre las cosas o situaciones que les provocan esas emociones.</p> <p>2. Dibujamos al monstruo expresando cada una de las emociones y lo pintamos del color que corresponda (amarillo la alegría, azul la tristeza, verde la tranquilidad, negro el miedo, rojo el enfado y rosa el amor) y los colocamos en clase. (Ver anexo 4)</p> <p>3. Trabajamos la expresión facial. Recordando el cuento y delante del espejo, expresamos con la cara las distintas emociones, resaltando los gestos que las diferencian (posición de la boca, de los ojos, las cejas, etc.). Después jugamos a adivinar las emoción de los demás. Cada uno de los alumnos escoge una emoción y la expresa, el resto de sus compañeros tiene que adivinarla.</p> <p>4. Buscamos en revistas fotografías de rostros de personas y las colocamos en el monstruo correspondiente a la emoción que están expresando. A continuación imaginamos situaciones que les han provocado esa emoción. Finalizamos asociando cada una de las emociones con el pictograma correspondiente y colocamos cada una en su monstruo. (Ver anexo 4)</p> <p>5. Asociamos las emociones a estímulos auditivos. Buscamos canciones instrumentales y los alumnos tendrán que decir que emoción les evoca</p> <p>6. Contamos de nuevo el cuento usando espaguetis de colores, teñidos con colorante alimenticio. A medida que aparecen las emociones vamos tocando los espaguetis del color correspondiente. Una vez terminado el cuento, buscamos relaciones entre las diferentes emociones y los mezclamos. Por ejemplo la alegría con la tranquilidad, el enfado y la tristeza y el amor con el miedo. Al final mezclamos todos los espaguetis y tenemos que separarlos por colores, colocando cada uno en un bote con el pictograma de la emoción correspondiente. (Ver anexo 4)</p>
<p><b>6. Evaluación continua/final</b></p>	<p>Durante el desarrollo de las actividades, hemos realizado una evaluación de las mismas, valorando si eran adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, acordes a sus conocimientos previos, adaptadas a sus necesidades, etc. Además hemos utilizado la observación directa en el aula y en otros espacios para introducir modificaciones en caso necesario.</p> <p>Al finalizar la Unidad Didáctica, hemos analizado las anotaciones registradas valorando la consecución de los objetivos y las aproximaciones a los aprendizajes.</p>