



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo
Social**

Grado en Educación Primaria

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE
MEJORA DE LA COMUNICACIÓN
SOCIOEMOCIONAL PARA PREVENIR
EL RECHAZO ENTRE IGUALES**

**Alumna: Elisa Fernández Miguel
Profesor: Luis Jorge Martín Antón**

RESUMEN

El presente trabajo trata de profundizar en el concepto de rechazo entre iguales dentro del ámbito escolar, así como en aquellos aspectos relacionados con el mismo, como son las causas que lo motivan, las consecuencias, las diferentes modalidades prevención e intervención o el papel del profesorado en relación con dicho rechazo. Asimismo, se tratan también otros aspectos directamente relacionados, cuya carencia significa el fomento de dicho rechazo, como son la competencia social y las habilidades sociales. Además, el trabajo pretende dar respuesta a las posibles necesidades de este alumnado, rechazado en el aula, a través de un programa de prevención, centrado en la comunicación socioemocional, especialmente en el ámbito emocional, y dirigido principalmente, debido a las características y necesidades a las que atiende, a cualquier tipo de centro específico de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE

Rechazo, relaciones entre iguales, habilidades sociales, comunicación socioemocional, educación emocional, competencias socioemocionales.

ABSTRACT

The following work's objective is to analyze the rejection between equals related to school, also different aspects related with as the causes, the consequences which their lack make, the different kinds of intervention and prevention, or the importance of the teachers on this aspects. The work also deals other aspects directly related, whose absence means the encouragement of this rejection, such as social competences and social skills. Besides, this work tries to get an answer about the possible necessities of this students, making a prevention program which has as a central topic the socio-emotional communication, especially into the emotional ambit, and mainly directed, according to the characteristics and necessities which it cares about, to any specific center of Special Education.

KEYWORDS

Rejection, peer relationships, social skills, socio-emotional communication, emotional education, socio-emotional competences.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Justificación	3
3. Fundamentación teórica: el rechazo entre iguales	6
3.1. Las relaciones entre iguales.....	6
3.2. Distribución sociométrica del alumnado en las aulas	7
3.3. Motivos de elección y de rechazo.....	9
3.4. Consecuencias del rechazo.....	10
3.5. Aspectos relacionados.....	12
3.6. Perfil del alumnado rechazado	14
3.7. Alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo.....	15
3.8. Instrumentos de evaluación del rechazo	16
3.9. Intervención.....	17
3.9.1. El papel del profesorado.....	20
3.9.2. Pautas de actuación	21
3.9.3. Competencias y educación emocional	22
4. Intervención: comunicación socioemocional	24
4.1. Justificación.....	24
4.2. Contexto	25
4.3. Destinatarios.....	25
4.4. Objetivos	26
4.5. Contenidos.....	27
4.6. Metodología	29
4.7. Temporalización	30
4.8. Actividades.....	31

4.9. Recursos	45
4.10. Evaluación	46
4.11. Resultados	47
5. Discusión y conclusiones	48
6. Referencias	52
7. Apéndices.....	56
7.1. Apéndice I. Recursos	56
7.2. Apéndice II. Resultados	58

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo hace referencia, en primera instancia, al rechazo entre iguales dentro del ámbito escolar. Las relaciones interpersonales, en ocasiones, conducen a ese rechazo, provocado por una serie de conductas determinadas. Dichas conductas pueden ser de diversa índole, resultando las principales causantes del rechazo las agresiones psicológicas e indirectas, físicas y verbales, seguidas de los comportamientos inmaduros, agobiantes, molestos, etc. Entre un 11 y un 12 % del alumnado de un aula ordinaria es rechazado, siendo considerado el resto del alumnado, en su mayor parte, promedio, y existiendo también, aunque en porcentajes menos significativos, los preferidos, los ignorados y los controvertidos (García-Bacete, Monjas y Sureda, 2008).

Partiendo de esta problemática, se cree conveniente la creación y fomento de programas de intervención que reduzcan este rechazo, hasta erradicarlo por completo. Los programas de prevención, por su parte, son igualmente necesarios y susceptibles de ser llevados a cabo en cualquier ámbito, independientemente de la problemática. Cualquiera de estos programas han de basarse en la adquisición por parte del alumnado de habilidades sociales, que formen personas competentes en el ámbito de las relaciones interpersonales. Para ello, es necesaria la formación del profesorado en dichas competencias, pues este es quien habrá de informar, transmitir los aprendizajes y ser guía a lo largo del desarrollo del programa. Durante el proceso de intervención ha de estar involucrada la comunidad educativa, pues es tarea de todos descubrir las necesidades y carencias del alumnado y, partiendo de las mismas, realizar un trabajo colaborativo, con el fin de alcanzar logros significativos. A partir de las premisas citadas, este trabajo plantea un programa de intervención centrado en comunicación socioemocional, principalmente en el ámbito emocional, cuyo objetivo principal es la prevención del rechazo en un aula específica, mediante la promoción de habilidades y competencias socioemocionales.

El programa, en su fase inicial, para la elaboración y organización de la intervención, parte de las necesidades y características particulares del alumnado al que está destinado. Se crean un total de diez sesiones, además de una actividad en colaboración con las familias, que dura todo el proceso. Cada sesión se centra en uno o varios aspectos en relación con la comunicación socioemocional y la educación

emocional, tratando de llevar a cabo actividades lúdicas que fomenten el aprendizaje significativo. La evaluación es continua y para la realización de la misma se emplean tres instrumentos principales; la observación directa, el registro sistemático en un cuaderno de campo y un cuestionario de evaluación final. Igualmente, para la evaluación final se cuenta con la colaboración de las familias y es a través de una entrevista con las mismas como el maestro puede conocer mejor el alcance y logros obtenidos en otros ámbitos, a parte del escolar, así como otros aspectos que puedan resultar relevantes.

En este caso, la intervención se ha aplicado con cinco alumnos que tienen discapacidad física e intelectual, cuya comunicación por vía oral no es funcional. Este hecho ha suscitado la necesidad de buscar formas alternativas de comunicación, resultando finalmente y tras la realización de adaptaciones una amplia variedad de posibilidades. Otro aspecto que ha facilitado la intervención ha sido la diversidad de recursos y materiales didácticos con los que se ha contado, además de los espacios de los que se ha dispuesto para la realización de las sesiones. Asimismo, la colaboración puntual de otros profesionales, así como de las familias ha sido imprescindible. Finalmente, la intervención ha resultado satisfactoria no solo desde el ámbito académico, sino también desde el punto de vista personal, puesto que se ha aprendido de todas y cada una de las personas que han estado involucradas y la satisfacción compartida por los logros obtenidos ha sido mucha.

Este trabajo se estructura en diferentes apartados; en primer lugar, en el apartado de la justificación, se exponen las razones que han motivado la realización del programa, los objetivos y las competencias que se pretenden alcanzar con el mismo. A continuación, el apartado de la fundamentación teórica aborda algunos de los aspectos relacionados con la problemática del rechazo, tales como las relaciones entre iguales, las causas que motivan la elección o el rechazo, el perfil del alumnado rechazado en el aula, el caso específico de alumnado con necesidades de apoyo educativo, las posibles consecuencias, otros aspectos, relacionados con la intervención, etc. Seguidamente, el apartado destinado a la intervención planteada en este caso explica todas las partes de la misma; justificación, contexto, destinatarios, objetivos, contenidos, metodología, temporalización, actividades, recursos, evaluación y, por último, resultados. Y finalmente, el apartado último del trabajo muestra la discusión y conclusiones obtenidas de la realización y puesta en práctica del mismo.

2. JUSTIFICACIÓN

El rechazo se produce como consecuencia de la no correcta interacción entre una persona y su entorno. Hay muchas variables implicadas en el entorno de una persona; el grupo de iguales es una de ellas. A lo largo de la escolaridad, un porcentaje significativo de alumnos es rechazado. Por lo tanto, se hace evidente la importancia del ámbito escolar en este sentido, pues el colegio y el aula son los principales lugares en los que los niños se relacionan con sus iguales. Así, es necesario que el maestro, siendo consciente de su gran relevancia en el aula, conozca todo cuanto esté a su alcance acerca del rechazo a nivel general, y de las características e interacciones producidas, para así poder actuar en consecuencia. Además, si el profesor recibe formación, podrá no solo intervenir en el caso de que se produzca una situación de rechazo, sino prever situaciones de riesgo, creando y llevando a cabo planes de prevención, basados en habilidades sociales y en competencia social, por ejemplo. Asimismo, el maestro, con su formación y sus conocimientos, puede ser útil en otros ámbitos de la vida de sus alumnos, trasladando aquello que sabe a las familias. Cuanta más gente sea consciente de la importancia de la detección e intervención, así como de la prevención, más fácil y sencillo será abordar el tema, tratando de buscar siempre la situación más óptima para el niño. Por otro lado, si el profesor es capaz de crear concienciación también en sus alumnos, hará que dichos alumnos se involucren, tratando de evitar que se produzca el rechazo. De este modo, la ausencia de rechazo en el aula promoverá un ambiente de aprendizaje óptimo, en el que todos y cada uno de los alumnos se sientan fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, así como del aula a todos sus niveles; social, emocional, afectivo, etcétera.

Atendiendo a las competencias establecidas para el Grado en Educación Primaria, en las siguientes tablas se concretan las mismas, especificándose el grado en el que cada una ha sido desarrollada mediante la realización de este trabajo:

Tabla 1. *Competencias generales Título Grado Maestro en Educación Primaria.*

Competencias generales Título Grado Maestro en Educación Primaria	Grado de desarrollo		
	Total	Parcial	Nada
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.		X	
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.	X		
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	X		
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	X		
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	X		
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	X		

Tabla 2. *Competencias Mención Educación Especial*

Competencias Mención en Educación Especial	Grado de desarrollo		
	Total	Parcial	Nada
1. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.	X		
2. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.	X		

En relación con las competencias generales del Grado, a lo largo del trabajo se demuestra haber adquirido y comprendido ciertos conocimientos relacionados con la educación, a través del uso de terminología específica y el empleo de conocimientos relacionados con la práctica educativa, el currículum, la legislación educativa, etc. Asimismo, la creación de un programa indica que se ha adquirido la capacidad de planificar, poner en práctica y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las características y problemática específica para cada caso particular. Del mismo modo, para crear dicho programa, ha sido necesaria la previa observación y recopilación de datos y posterior interpretación y reflexión acerca de los mismos, para después comenzar con la búsqueda de información relacionada. Durante la búsqueda de información y realización del trabajo, se ha desarrollado el aprendizaje autónomo, además de haberse fomentado la creatividad y la capacidad de investigación en relación con un tema determinado, como en este caso es el rechazo. Además, el trabajo refleja, de forma transversal, la idea de promoción de una educación, integral, crítica y responsable, que garantice la igualdad de oportunidades y la accesibilidad y que fomente actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad entre el alumnado. Se trata de eliminar cualquier forma de discriminación, en este caso, causada por una discapacidad. Y por último, el trabajo demuestra la adquisición de habilidades en comunicación oral y escrita en distintas lenguas; castellano e inglés en este caso.

De acuerdo a las competencias específicas de la Mención de Educación Especial, el programa de intervención se ha diseñado en colaboración con los diferentes agentes que intervienen en la planificación y desarrollo del mismo, demostrando así haber adquirido la capacidad de ofrecer una respuesta educativa que atiende las necesidades educativas de cada alumno de forma individualizada y que se apoya en diferentes recursos para ello. Asimismo, se han tratado de crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo por parte de toda la comunidad educativa.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL RECHAZO ENTRE IGUALES

Tras la lectura de diferentes documentos relacionados con el rechazo, se procede a realizar una síntesis de los mismos. Existen diferentes motivos, dados por los alumnos, para la elección o el rechazo de un compañero, influyendo diferentes aspectos, entre los que se encuentra el hecho de que el alumno tenga o no Necesidades de Apoyo Educativo (NAE). Asimismo, cada aula es diferente y consecuentemente, tiene una distribución sociométrica distinta, que el profesor ha de conocer para su posterior intervención. Constan diferentes pautas de actuación y de intervención; esta puede ser general o específica. De igual modo, se pueden crear programas de prevención o de intervención, dependiendo de cada caso particular.

3.1. Las relaciones entre iguales

Los seres humanos estamos genéticamente preparados para interactuar y relacionarnos. Una parte de las interacciones son las relaciones entre iguales, pilar fundamental en aquellos ámbitos relacionados con la socialización y el desarrollo infantil. Existen diferentes niveles de relación entre iguales; individual, diádica y grupal. En el desarrollo personal contribuyen tanto aquellos considerados amigos como el resto de

iguales. Por un lado, los amigos aportan compañía, diversión, protección, información, intimidad, afecto y seguridad emocional, pero por el otro, los iguales también contribuyen al conocimiento y validación del yo, con ellos se comparten experiencias importantes, son confidentes, favorecen el desarrollo de competencias sociales y son parte del apoyo emocional de la persona. A través de los iguales y la influencia que estos generan, se completa el ámbito de la experiencia, relacionado con la aportación de necesidades básicas y el aprendizaje y adquisición de habilidades sociales, además de contribuir al ajuste personal, social y escolar de la persona (García-Bacete et al., 2008; García-Bacete, Monjas y Sureda, 2010; García-Bacete et al., 2014). Existen diferentes mecanismos a través de los cuales los iguales se influyen, señalados por Fuentes (2001): el refuerzo, el aprendizaje por observación, los procesos de comparación social y las normas grupales.

Gracias a los iguales, los niños conocen sus propios intereses, expectativas y autopercepciones y desarrollan su autonomía personal y autoestima de forma óptima. Además, los iguales son fuente de diversión e información y dan seguridad emocional, contribuyendo al mismo tiempo al desarrollo de capacidades empáticas, de adopción de perspectiva, de comunicación y de gestión y resolución de conflictos. Es decir, estos contribuyen al desarrollo personal y cognitivo, así como al aprendizaje de habilidades y procesos esenciales para la adaptación y ajuste del alumno, siendo la escuela el contexto principal donde se producen las relaciones que lo motivan.

3.2. Distribución sociométrica del alumnado en las aulas

Para conocer situaciones de rechazo, se pueden emplear diferentes técnicas, que permiten obtener la posición sociométrica de un grupo. La técnica más empleada es la nominación, en la cual cada persona ha de elegir a un número limitado o ilimitado de personas relacionado con un aspecto positivo o negativo, que puede ser general o específico. En cada aula hay alumnos de distintos tipos y las relaciones entre el grupo de iguales dentro de la misma son esenciales, pues tienen efectos sobre el desarrollo personal, social y escolar de cada persona. Por consiguiente, al haber la posibilidad de desarrollarse en cada aula situaciones muy diversas, la distribución sociométrica será también muy diferente, dependiendo de un conjunto de factores que llevan a la afiliación

o, por el contrario, al aislamiento. Dichos factores son la conducta, el grado de conformismo con las normas, el rendimiento académico, la reputación y las características y dinámica del aula. El profesor desempeña un papel fundamental, pues no todo es percibido por este a simple vista, y ha de prestar atención a las relaciones sociales dadas en su aula, además de conocer y llevar a cabo procedimientos de evaluación social, para posteriormente preguntarse por qué se da una distribución sociométrica u otra (García-Bacete et al., 2008; García-Bacete et al., 2014).

Tras el estudio llevado a cabo por García-Bacete et al. (2008), se obtienen los siguientes porcentajes para la distribución sociométrica de un aula ordinaria: 9,9 % preferidos, 11,3 % rechazados, 12,4 % ignorados, 4,2 % controvertidos y 62,1 % promedio. Se puede observar que es mayor el número de chicas ignoradas y promedio, de igual forma que el número de chicos rechazados es también mayor, concluyendo así que el rechazo está asociado al género masculino. Asimismo, se detecta que se produce el denominado efecto ciclo, variando únicamente la proporción controvertido a lo largo de la escolaridad. Además, la distribución sociométrica en chicos se mantiene estable, mientras que la de las chicas cambia. Con respecto a los distintos grupos, el de no preferidos suele tener efectos negativos, aunque sus resultados académicos sean promedio o positivos. Precisamente este hecho, unido a la escasa formación del profesorado, hace que sus posibles conductas negativas o sus dificultades no sean percibidas, pues la timidez o el aislamiento habitualmente son subestimados. En concreto, el grupo de los controvertidos suele ser tan agresivo como el de los rechazados, careciendo de habilidades sociales, aunque si poseen una competencia académica óptima. Con respecto al grupo de ignorados, estos presentan mayor nivel de conformidad e interés por las normas que por las relaciones sociales, y habitualmente tienen un perfil académico alto, no valorado por sus compañeros, pero si por los profesores, quienes muchas veces los catalogan como los alumnos preferidos. La situación más problemática para estos grupos de alumnos llega en la adolescencia, cuando se modifica la asociación entre tipos y estereotipos de género, lo que provoca un aumento del porcentaje de controvertidos y una disminución del de ignorados y preferidos.

3.3. Motivos de elección y rechazo

Diversos estudios (García-Bacete et al., 2008; García-Bacete, Monjas y Sureda, 2009; García-Bacete et al., 2010) han creado un sistema de categorías de motivos de elección y rechazo en los niños. Por un lado, entre los motivos de elección se encuentran la simpatía, la diversión, la satisfacción conjunta y la posesión de características relevantes en una relación de amistad, como pueden ser la lealtad, la confianza o la ayuda. Es decir, todo se basa en la búsqueda por parte de la persona de su propio bienestar, a lo que se sumaría otro motivo de preferencia; intereses, actividades y ocupaciones similares en relación con la otra persona. Por otro lado, los motivos de rechazo son, en primer lugar, las agresiones de cualquier tipo, y en segundo lugar, los comportamientos inmaduros, agobiantes, molestos o que muestran falta de atención. Con respecto a las agresiones, las hay de distintos tipos, de modo que no todas causan el mismo grado de rechazo. La agresión psicológica e indirecta, referida a dominancia, superioridad y prepotencia, es la principal causante de rechazo, seguida de la agresión física y, por último, la agresión verbal.

Asimismo, se puede afirmar que la aceptación tiene naturaleza intragénero, es decir, cada niño elige a otros de su mismo género. Los motivos dados para dicha aceptación o, por el contrario, el rechazo, son similares en ambos géneros, aunque con algunas diferencias significativas. El género masculino es quien recibe más motivos de rechazo por parte de ambos géneros, y las razones de aceptación suelen ser, en todos los casos, la diversión, la simpatía y la amistad. Con respecto a los motivos de aceptación, la diversión es un motivo recibido más habitualmente por niños y emitido por niñas, mientras que la simpatía y la amistad son dos motivos más recibidos y emitidos por niñas. Esta última, la amistad, así como otros aspectos vinculados a ella, tales como ser amable, buen amigo y cooperador, son más valorados por la muestra femenina. Del mismo modo, el hecho de realizar actividades conjuntas es una razón más frecuente entre la muestra masculina. Consecuentemente, los niños pasan más tiempo con amigos realizando actividades juntos, mientras que en el caso de las niñas, estas crean formas diferentes de afiliación, aspecto vinculado directamente con el tipo de juego que llevan a cabo.

Otros motivos dados por ambos géneros son el ser competente en actividades escolares y de otra índole o las características físicas; el primero dirigido en la mayoría de los casos a chicos y el segundo a chicas. Todo ello hace entrever la socialización de

género y estereotipos sexuales presentes todavía en la sociedad, aspecto que indica la no superación del sexismo, pues aún siguen presentes los mandatos de género y las expectativas sociales tradicionales. Por un lado, del grupo femenino se espera la respuesta de interacción clásica de pasividad asociada a simpatía, fidelidad, cooperación, etcétera, del mismo modo que se acepta a este género por sus características físicas, no siendo este el caso del género masculino. Y por otro lado, del grupo masculino se valora la competencia atlética y escolar, así como la actividad y el discurso lúdico y bromista. En cuanto a las razones de rechazo, tanto niños como niñas rechazan por motivos de dominancia, superioridad y prepotencia. Otro de los motivos son las agresiones, diferenciándose en ambos géneros en este caso; los chicos emiten y reciben más agresiones físicas, mientras que las chicas sobre todo cometen agresiones relacionales. Ambos sexos reconocen más las agresiones directas del sexo contrario. En cambio, en relación con la prepotencia, forma de agresión indirecta, chicos y chicas la perciben más negativamente cuando proviene de alguien de su mismo género, probablemente por motivos de competencia y liderazgo. Mostrar conductas agresivas, ya sean directas o indirectas, es signo de una mala adaptación social, en el caso de ambos géneros. También hay que tener en cuenta los actos de interacción manipulativos.

Existen otros motivos de rechazo, diferenciados para cada género; en el caso de los niños, estos rechazan y son más rechazados por ser pesados o por dar respuestas raras o impulsivas, y en el caso de las niñas, por inmadurez o por manifestar conductas poco prosociales. Asimismo, las niñas rechazan a personas de su mismo género por no tener las características que una buena amiga precisa o por ser aburridas, mientras que las razones que dan para rechazar al sexo contrario son el ser aburrido o retraído. Por tanto y como ya se ha dicho, se evidencia la continuidad del sexismo en la sociedad actual, siendo necesaria una escuela que fomente la igualdad y rehaciendo el sistema de valores y actitudes que se transmiten en las aulas.

3.4. Consecuencias del rechazo

Según afirman diversos artículos (García-Bacete et al., 2010; García-Bacete, Martín-Antón, Monjas y Sanchiz, 2014; García-Bacete et al., 2014), la carencia de

relaciones entre iguales puede suponer consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo en la vida de una persona, pues dichas relaciones proporcionan importantes beneficios y contribuyen al óptimo desarrollo, y la ausencia de estas y el rechazo repercuten directamente en ambos aspectos. A corto plazo, se pueden producir daños emocionales, soledad y bajo rendimiento académico, mientras que a largo plazo se pueden dar problemas de internalización, como una baja autoestima, ansiedad o depresión, y de externalización, como problemas de conducta o abandono escolar. Asimismo, la falta de influencia por parte de los pares priva a la persona de adquirir determinadas habilidades y competencia social, y la no pertenencia al grupo hace que este no sea un contexto de aprendizaje. Consecuentemente, se produce un deterioro del ajuste socioemocional, pudiendo llegar a generar estrés y daño si la situación de rechazo se estabiliza en el tiempo y se convierte en un problema crónico.

La relación entre iguales es un proceso interpersonal en el que conductas determinadas provocan el rechazo del grupo, entrando el alumno en una espiral negativa y produciéndose el denominado efecto ciclo, siendo cada vez mayor el grado de rechazo y de hostilidad del grupo hacia la persona. Según el perfil del niño rechazado, se puede producir una reacción y otra antes la hostilidad. Si el niño es retraído, normalmente se produce un realismo depresivo. Es decir, el niño, sabiendo que no es querido, se autoaisla. Y en el caso de ser agresivo, el niño tiene a generar un mecanismo de protección de sí mismo, autojustificando su conducta, siendo hostil y frustrándose con frecuencia. Ello, unido a la poca capacidad de autorregulación emocional, contribuye a la perpetuación de su situación de rechazo. Del mismo modo, ante la carencia de interacciones sociales positivas, las oportunidades de aprendizaje de habilidades sociales son menos, lo que repercute negativamente en la competencia social de la persona, intensificándose y perpetuándose así el rechazo.

Asimismo, la proporción de alumnado rechazado se mantiene elevada y estable a lo largo de la escolaridad, lo que repercute en este colectivo, incrementándose las diferencias con respecto a otros tipos sociométricos, como son los ignorados o los controvertidos, que, aunque pudiendo manifestar conductas de aislamiento o agresividad similares, son más sociables. Pues si hay un aspecto que tiene en común este grupo de alumnado rechazado, pese a ser un colectivo muy heterogéneo, es su bajo nivel de sociabilidad.

3.5. Aspectos relacionados con el rechazo

Algunos de los conceptos relacionados con el rechazo son la antipatía y la popularidad. En primer lugar, según Muñoz (2015), antipatía o enemistad pueden ser conceptos competidores o complementarios en relación con el rechazo. La antipatía difiere de otras formas de aversión, como puede ser el rechazo, pero aun así, ambos son constructos estrechamente conectados. Se considera que dos personas están inmersas en una relación de antipatía cuando entre ellas hay sentimientos negativos recíprocos. Por lo tanto, las relaciones de antipatía se centran en la dimensión o nivel relacional, mientras que el rechazo entre iguales lo hace a nivel grupal. Así, el rechazo se relaciona con soledad, pobre ajuste social y académico y otros aspectos, relacionados con la salud mental. De cualquier forma, no se puede analizar la antipatía sin tener en cuenta el rechazo, aunque esta bien pudiera ser un riesgo adicional al rechazo, independiente del mismo. Card (citado en Muñoz, 2015) propone varias técnicas; la primera de ellas consiste en separar el rechazo en recíproco y no recíproco, siendo el segundo antipatía. Así, se permite relacionar el papel de la parte relacional del rechazo, pudiendo a la vez contar con la parte no relacional. Otra de las técnicas que el autor propone es controlar estadísticamente el grado de rechazo recibido. Y en tercer lugar, plantea la utilización de técnicas distintas para evaluar rechazo y antipatía; usar nominaciones positivas y negativas para evaluar la preferencia social y una escala de calificación para la antipatía o viceversa. Independientemente de la técnica elegida, es necesario establecer un mecanismo que permita discriminar el papel de la antipatía frente al rechazo, pues parece que los efectos del rechazo son mayores y más amplios.

Asimismo, según Jiménez (2015), la popularidad está relacionada con conceptos como afiliación, poder y logro, razones que mueven a los seres humanos. Por un lado, la RAE (2015) define popularidad como “aceptación y aplauso que alguien tiene en el pueblo, en su primera acepción”. Por otro lado, el diccionario Miriam Webster (2015) define el concepto como “el estado de ser apreciado, disfrutado o aceptado por un gran número de personas: calidad o estado de ser popular”. Como cita Bukowski (citado en Jiménez, 2015), “la popularidad se refiere al estatus de una entidad individual dentro de un grupo, de modo que se puede afirmar que no hay popularidad sin grupo que te haga popular”. Es decir, cada persona ha de formar parte de un grupo, además de ser un ente individual al mismo tiempo, del mismo modo que el grupo ha de desarrollar dinámicas y

procesos colectivos, reivindicando simultáneamente el valor de cada uno de sus miembros. Bukowski también afirma que, para que un grupo progrese, la cohesión, la armonía y el cambio o evolución son esenciales, aspectos que una persona popular promueve. La aceptación fomenta el sentimiento de inclusión y pertenencia, estando la popularidad relacionada con la misma. Aunque bien es cierto que esta no solo se define como aceptación por parte de los iguales, sino que tiene un significado más amplio, relacionado con el fenómeno reputacional. Dicho fenómeno afecta a cada persona en relación a cómo es vista por los demás y su estatus o posición en el grupo. Aunque ocupar una posición social privilegiada tiene su precio; es necesario esforzarse por mantener dicha posición y requiere el empleo de estrategias no siempre positivas.

Existen dos tipos de popularidad: la popularidad sociométrica, en clave relacional y afectiva, está asociada a características positivas y hace referencia a la aceptación y preferencia social, mientras que la popularidad percibida, en clave reputacional, se asocia tanto a características positivas como negativas y se basa en la dominancia y el atractivo de la persona percibidos desde el punto de vista de los iguales. Por lo tanto, hay dos formas de emplear el término popularidad. En primer lugar, se utiliza para medir cuánto gusta o disgusta alguien en un grupo, en relación con su simpatía o antipatía y, consecuentemente, la aceptación o el rechazo que provoca. Desde este punto de vista de esta popularidad sociométrica, están mejor valoradas las personas simpáticas, cooperativas, prosociales y habilidosas socialmente. Y en segundo lugar, popularidad se emplea para definir otro aspecto particular del funcionamiento de los grupos; el índice reputacional, que mide la posición o rol asignado a un individuo dentro del grupo. En cualquier caso, el grupo de iguales es una fuente de datos esencial acerca de las relaciones sociales que se establecen dentro de un grupo, así como de la popularidad dentro del mismo.

Según Hartup (citado en Jiménez, 2015), existen tres temas clave, relacionados con tres tipos posibles de popularidad; popularidad como fuente de influencia, así como aquellas vías que describen los procesos que fomentan dicha influencia; popularidad como tipo de relación entre iguales distintiva y estable en el grupo; y popularidad como organización y posición jerárquica dentro de un grupo, donde todos los miembros están implicados.

3.6. Perfil del alumno rechazado

De acuerdo con García-Bacete et al. (2014), existen diferentes ámbitos vinculados al rechazo; el ámbito conductual, el sociocognitivo y el emocional. Por un lado, en relación con el ámbito conductual, se puede afirmar que los patrones de comportamiento en este caso son bastante heterogéneos. Hay cuatro patrones conductuales asociados al rechazo, según Bierman (citado en García-Bacete et al., 2014), que pueden darse de forma aislada o combinada y que son los siguientes: poca orientación a los demás y falta de conducta prosocial (pocas habilidades comunicativas y de autorregulación emocional, falta de empatía y de habilidades cooperativas), altas tasas de conducta agresiva y disruptiva, altos niveles de conducta inmadura y de falta de atención y existencia de ansiedad social y conducta de evitación. La principal causa de rechazo en este ámbito conductual son las bajas tasas de comportamientos prosociales o de habilidades sociales. Con respecto al patrón de conducta agresiva, cabe destacar que la más asociada al rechazo es la agresividad directa, ya sea física o verbal, seguida de la agresividad reactiva. Otras formas de agresividad, como la relacional o la proactiva, están más relacionada con popularidad percibida.

En el caso de producirse combinaciones de patrones, se originan subtipos de rechazo que, de acuerdo con García-Bacete (2008), son: subtipo agresivo (25 % del alumnado rechazado), subtipo rechazados retraídos (15 % del alumnado rechazado) y subtipo rechazados no agresivos-no retraídos (60 % del alumnado rechazado). En relación con el ámbito sociocognitivo, existe un modelo de procesamiento de la información social cuando se aborda una interacción social, de Crick y Dodge (1994). Dicho modelo consta de distintos pasos: codificación de las claves internas y externas de la situación social, interpretación de dichas claves, clarificación de los objetivos, acceso a la respuesta o construcción de la misma, toma de decisiones y puesta en marcha de la conducta. En este último paso, los iguales evalúan dicha conducta, dando una respuesta positiva o negativa a la misma. Además, este modelo está asociado al ámbito emocional, de modo que cada paso se relaciona con procesos afectivos relevantes. Con respecto a la agresividad, ya nombrada, hay determinados pasos a los que se encuentra más vinculada.

Por otro lado, desde el ámbito emocional, se dan dos tipos de procesos emocionales: la regulación de las emociones y la comprensión de las mismas. En este caso, se relacionan con el rechazo la baja regulación emocional y la impulsividad. El

rechazo interpersonal tiene consecuencias emocionales, pues sus efectos repercuten en la capacidad de autorregulación, la conducta prosocial y la conducta agresiva. Tras sufrir algún tipo de rechazo, algunos estudios afirman que la persona pasa de un estado emocional positivo hacia uno más neutro, pero no negativo. Este estado emocional neutro es una especie de mecanismo de anestesia emocional. Lo mismo ocurre con la autoestima; esta aumenta en casos de aceptación de los iguales, pero en casos contrarios de rechazo no se ve afectada e incluso puede llegar a fortalecerse. Por lo tanto, se deduce que, al ser tan importante el sentimiento de pertenencia a un grupo y ante la carencia de este, la persona afectada desarrolla mecanismos de protección. Asimismo, se observa que el dolor emocional es similar al físico, de forma que el rechazo se asocia a dolor físico, así como a mecanismos de protección ante el dolor.

3.7. Alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo

Tras un estudio llevado a cabo por García-Bacete et al. (2014), se obtuvo que el alumnado con NAE es más rechazado, tiene peor reputación social, se autopercebe más negativamente, se siente víctima de malos tratos y es considerado como menos competente por sus profesores. Asimismo, tiene peor autoconcepto en competencia personal y en aceptación de los iguales, por lo que se siente rechazado. Estas dificultades sociales y déficits en habilidades sociales, unidos a posibles conductas incómodas, aversivas y molestas, provocan, según Frostad y Pijl (citado en García-Bacete et al., 2014), una relación causa-efecto circular; la carencia de habilidades sociales, así como la ausencia de relaciones con los pares inducen a un inadecuado desarrollo de la competencia social. Por lo tanto, se trata de un colectivo en riesgo con alta vulnerabilidad al rechazo y al acoso. Con respecto a la diferenciación entre alumnado rechazado con y sin NAE, el perfil reputacional en ambos casos es de bajo funcionamiento en conductas prosociales, afecto positivo y sociabilidad, pero si además el alumnado tiene NAE, la problemática socioemocional es mayor y, consecuentemente, el pronóstico peor. Asimismo, en relación con la reputación social, los alumnos con NAE presentan mayor agresividad y retraimiento y menor prosocialidad. Con respecto a la victimización, estos perciben mayor exclusión y humillaciones por parte de sus iguales. Y en cuanto a

autoinformar, estos aprecian e informan en mayor medida que el alumnado sin NAE del maltrato más directo, como pueden ser insultos, agresiones físicas o exclusión, pero cuando se trata de un maltrato más indirecto y relacional, tienen más dificultades para reconocerlo.

El rechazo es un fenómeno o proceso grupal; el niño con NAE tiene determinadas características y déficits en habilidades sociales que, en ocasiones, molestan a los iguales, lo que provoca exclusión o rechazo por parte de estos. El alumno rechazado reacciona con comportamientos disruptivos, agresivos y molestos, autoaislándose, lo que genera en el grupo más conductas de desagrado y exclusión. Se trata de un proceso en el que el niño va adquiriendo progresivamente una mala reputación, al mismo tiempo que se van acentuando las conductas de ignorancia y evitación hacia él. Este rechazo puede generar en bullying, de tal modo que el intimidador comienza presentando una conducta proactiva agresiva que el alumno receptor no afronta, dando una respuesta inadecuada. Dicha respuesta estimula y provoca al intimidador, que repite la acción. Así, el acoso hacia el alumno rechazado se consolida y cada miembro del grupo va asumiendo distintos roles dentro de esa red de acoso. Factores de riesgo en relación con el rechazo son una baja competencia social y dificultades de integración y aceptación social. Las características físicas también se ven involucradas. Asimismo, el alumnado con NAE es más propenso a sufrir este rechazo, debido a la ausencia de una red social de apoyo.

3.8. Instrumentos de evaluación del rechazo

Existen diferentes instrumentos destinados a la obtención de información en relación con el rechazo, dirigidos a alumnado, profesorado y familias. En este caso se tratarán aquellos referidos a alumnos y profesores. Por una parte, algunos de los instrumentos destinados al alumno son: el *Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales*, que mide las preferencias entre iguales y proporciona una distribución sociométrica; el *Social Cognitive Maps*, que estudia las relaciones sociales informales; el *Class Play*, que mide la reputación social; el *Autoinforme de Victimización*, que evalúa situaciones referidas a posible acoso o victimización por parte de los compañeros hacia un alumno; el *Cuestionario sobre competencia percibida y aceptación social*, que mide

la competencia percibida de los niños; el *Cuestionario de insatisfacción social*, que evalúa la insatisfacción social; y el *Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado en los primeros cursos de primaria*, que estudia la percepción del clima del aula, es decir, las relaciones entre el profesorado y sus alumnos desde una perspectiva interpersonal, teniendo en cuenta el grado de influencia del profesor sobre el alumno y la consecuente repercusión en el rendimiento académico (Ferrá, García-Bacete, Marande y Monjas, 2014; García-Bacete et al., 2014).

Por otra parte, aquellos instrumentos administrados a maestros son: la *Escala de Conducta Social en la Escuela*, que estudia la percepción del profesor acerca del comportamiento social y antisocial del alumno; el *Cuestionario de Capacidades y Dificultades*, que evalúa posibles problemas de comportamiento en niños de entre 4 y 6 años; la *Taxonomía de situaciones sociales*, que mide la competencia social de los niños en diversas situaciones; el *Cuestionario de implicación de los padres en la escuela*, que observa el nivel de implicación de los padres en la escuela.

3.9. Intervención

Este apartado hace referencia a la intervención que ha de llevarse a cabo frente al rechazo, así como a otros aspectos relacionados con la misma, basándose en diversos artículos académicos (Ferrá et al., 2013; Ferrá, García-Bacete, Marande y Monjas, 2014; García-Bacete et al., 2008, 2008, 2009, 2010, 2014, 2014; García-Bacete, Jiménez-Lagares, Martín-Antón y Monjas, 2016). El rechazo entre iguales tiene importantes consecuencias negativas en el ajuste psicosocial y en él está implicada toda la comunidad educativa. Por lo tanto, se hace necesaria una intervención dirigida a toda la comunidad educativa; alumnado rechazado, compañeros del aula, profesorado y familias, tanto a nivel general como a nivel específico, mediante programas estructurados y multimodales. Como medidas de intervención general se plantea la adquisición, práctica y generalización de habilidades de aceptación, ayuda y convivencia implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la creación de ambientes positivos que fomenten relaciones en las que se promuevan dichas habilidades. Para ello, hay que impulsar la formación del profesorado, potenciar la comunicación y relaciones de toda la

comunidad educativa, incluidas las familias, gestionar el aula haciendo uso de estrategias que fomenten el aprendizaje cooperativo y la prosocialidad y llevar a cabo programas de desarrollo socioemocional. Con respecto a las medidas de intervención específicas, la finalidad de estas es la potenciación de las amistades, por un lado, a través de una intervención con el alumnado rechazado y, por otro lado, trabajando con las familias de dicho alumnado. El programa de intervención ha de ser de carácter idiosincrático; de mayor duración, donde el papel del profesorado sea muy activo, con trabajo de aspectos grupales e individuales, incluyendo aspectos socioemocionales en el currículo, apoyándose además en la literatura infantil, y promoviendo la cooperación y el compromiso por parte de todo el grupo-clase, siempre guiando y acompañando al maestro. El foco intencional y permanente del programa es la gestión social, las dinámicas sociales, la reputación y la calidad de la amistad.

Para llevar a cabo una intervención, se plantean una serie de recomendaciones y orientaciones (García-Bacete et al., 2008). La primera de ellas consiste en realizar un retrato de las posiciones sociométricas del alumnado en el aula a lo largo de la escolaridad. Así, siendo conscientes de la heterogeneidad del fenómeno del rechazo y la particularidad de cada aula y cada caso, se sabe que una correcta intervención debe incluir tanto estrategias que estén dirigidas a evitar comportamientos específicos que provocan el rechazo, como estrategias que fomenten conductas de aceptación. Otra de las recomendaciones reside en conocer las consecuencias negativas de la falta de aceptación, el aislamiento y la indiferencia por parte de los iguales. Este hecho puede contribuir a una detección precoz de aquellos alumnos rechazados e ignorados, para así poder poner en marcha estrategias psicoeducativas de intervención temprana, como programas de habilidades sociales o la inclusión de contenidos socioafectivos en el currículum.

También es importante conocer las competencias interpersonales de cada alumno y añadir aspectos relacionados con uno mismo, trabajando el funcionamiento cognitivo de la persona, puesto que sus dificultades comportamentales ante situaciones de rechazo pueden darse, en parte, por problemas en competencia social. Ello dificulta la elaboración de respuestas alternativas y conlleva exhibir una conducta ineficaz ante distintas demandas sociales, acabando por instaurarse el rechazo. Se hace necesario, por tanto, llevar a cabo una labor educativa y preventiva adecuada frente a conductas no apropiadas, así como enseñar estrategias socioafectivas a todo el grupo-clase y trabajar el ámbito

emocional. Otra de las orientaciones consiste en plantear una dirigida a todo el grupo, modificando los sesgos reputacionales y los procesos de afiliación y dominancia, y reorganizando las redes sociales, de tal forma que aquellos niños en situación de rechazo tengan, al menos, un espacio de relación en el aula.

Además, tanto los docentes como los equipos pedagógicos, tienen que adoptar una visión más global de la realidad de las aulas, contexto social y relaciones entre iguales, recuperando el papel del maestro como líder del aula. Este ha de ser quien estructure los contextos y actividades de aprendizaje, quien repercuta en las conductas, valores y actitudes que los alumnos adquieran, y quien influya en los procesos de reputación social y dinámicas del aula. Por su parte, las familias también tienen influencia y son un apoyo fundamental a la hora de analizar los procesos causales y diseñar una intervención, estable en el tiempo. Otra orientación habla del planteamiento de una intervención continuada en el tiempo. Y como última recomendación, se propone erradicar los estereotipos sociales de género vigentes todavía en las aulas y acabar con el trato diferenciado a niños y niñas de acuerdo con los mandatos de género, promovidos en parte mediante la literatura. Si bien es cierto que actualmente los preadolescentes están comenzando a rebelarse contra estos estereotipos asignados y sus conductas ya no siempre corresponden al estilo femenino o masculino, hecho que no todo el mundo acepta. En definitiva, se hace necesario formar a maestros y equipos psicopedagógicos en técnicas de identificación de tipos sociométricos, así como en el diseño de contextos educativos social y emocionalmente saludables y en la incorporación de programas para mejorar la convivencia en el aula, erradicando los estereotipos de género y favoreciendo la intervención educativa que revise el uso del lenguaje, los contenidos curriculares y la visibilidad de ambos sexos en las aulas.

Algunas de las propuestas de intervención y prevención frente al rechazo planteadas son la puesta en marcha de programas de habilidades sociales y otras estrategias y la formación del profesorado. La primera propuesta estaría dirigida a todo el grupo-clase, aunque de forma más específica al alumnado con NAE y alumnado rechazado. Las estrategias de intervención, además de las habilidades sociales ya citadas, podrían ser programas socioemocionales, una metodología cooperativa, la erradicación de sesgos reputacionales, la potenciación de la amistad y el establecimiento de redes de ayuda entre iguales. En cuanto a la segunda propuesta, de formación del profesorado, se

trata de hacer a este colectivo consciente de la problemática, así como de su grado de influencia, creando contextos y redes de apoyo para este alumnado y promoviendo una educación positiva, más centrada en lo socioemocional.

3.9.1. El papel del profesorado.

El estudio de Ferrá et al. (2014) trata las relaciones del profesorado con el alumnado en el aula de educación primaria, a través de una adaptación al contexto español del *Questionnaire on Teacher Interaction – Early Primary* (QTI – EP), instrumento ya citado anteriormente como *Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado en los primeros cursos de primaria*. Mediante este cuestionario, es el alumnado quien informa sobre diferentes aspectos; trato del profesor, metodología empleada por este, grado de disciplina, etc.

Los resultados del estudio corroboran la teoría interpersonal de Wubbers et al. (citado en Ferrá et al., 2014), que habla de dos dimensiones; proximidad y control, ambas con un polo positivo y otro negativo. Por un lado, la dimensión proximidad considera como polo positivo un trato amable y simpático y como negativo las posibles manifestaciones de insatisfacción por parte del maestro. Por otro lado, la dimensión control tiene en su polo positivo la claridad, atención y coherencia del profesor y en su polo negativo la ausencia de control o la aplicación inadecuada del mismo. Ambas dimensiones son necesarias y la interacción entre ellas puede ser positiva si el alumno la percibe, mejorando el esfuerzo y rendimiento de este. El profesor, además, ha de cumplir las funciones de sostén y guía de su aula. Como resultado de las múltiples interacciones entre profesor y alumno, en cada aula el clima interpersonal es único.

Es aconsejable que el maestro comprenda y establezca relaciones de ayuda y amabilidad, autorregulando además sus acciones en relación con el control o la influencia en la clase, proporcionando autonomía y cooperación entre los alumnos. Además, la inclusión de interacciones emocionales e instruccionales entre profesor y alumno puede modificar la trayectoria escolar del segundo. Por lo tanto, el profesor ha de actuar siempre como un profesional reflexivo, promoviendo habilidades docentes motivadoras.

Asimismo, el papel del maestro es esencial tanto en el proceso de adquisición de habilidades y competencia social como en los procesos grupales. Las expectativas, normas y cultura de un aula están influenciadas y marcadas por el punto de vista del profesor, lo que influye directamente en la percepción de los alumnos de determinadas conductas y en su comportamiento, pues estos tienden a imitar el enfoque del maestro. En relación con el rechazo ocurre lo mismo, haciendo los niños una evaluación reputacional de sus iguales basada en la reputación adoptada por el profesor. Por lo tanto, se hace evidente la importancia del papel del profesor en el aula y los efectos que ejerce su influencia, entre otras cosas, en la aceptación o el rechazo. Así, es recomendable que este asuma ciertas actitudes, como cuidar y apoyar a aquellos alumnos más propensos a ser rechazados, protegiéndolos tanto a nivel cognitivo como afectivo. Igualmente, la tolerancia o la adopción de una conducta menos negativa y empática ante conductas agresivas o retraídas hacen que el resto de alumnos del aula sean más compasivos, reduciéndose el rechazo. Además, el alumnado con este tipo de conductas agresivas o retraídas mejora su sentimiento de competencia, al mismo tiempo que disminuye su autoconcepto negativo, evitándose así la internalización de dichas conductas. Asimismo, una atención excesiva por parte del profesorado hacia las conductas negativas, a veces lo único que hace es reforzar el mal comportamiento.

El profesorado tiene, por tanto, un papel muy importante en aquellos aspectos relacionados con la formación de las reputaciones y con la aceptación por parte del grupo. Es esencial aprovechar su influencia y su papel de referente social dentro del aula para promover actitudes de aceptación y empatía, provocando en el alumnado la interiorización de un comportamiento prosocial.

3.9.2. Pautas de actuación.

Según García-Bacete et al. (2016), conocer las variables involucradas en las diferentes situaciones sociales conlleva entenderlas y, consecuentemente, saber reconocer aquellas más complicadas. Para ello, existen una serie de pautas de intervención específicas, que consisten en el diseño y la aplicación de una serie de propuestas de intervención para la prevención y reducción del rechazo a edades tempranas, evitando

que se convierta en algo crónico en la vida del alumno afectado. La primera pauta consiste en trabajar para el logro de un mejor autoconocimiento y autocontrol, a través del fomento de habilidades basadas en el respeto por las normas y la autoridad, lo que implicará un impacto en la formación de la reputación social del alumno. Otra de las pautas es el trabajo en la identificación y regulación de las emociones, intentando que el alumno sea capaz de emitir una respuesta apropiada para cada situación determinada. Y por último, la tercera pauta está relacionada con la empatía, la asertividad y la prosocialidad; tres habilidades clave en la vida diaria de cualquier persona, que es conveniente trabajar desde edades muy tempranas.

3.9.3. Competencias y educación socioemocional.

La competencia, según Bisquerra y Pérez (2007), es *la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*. Existen dos grandes dimensiones, dentro de las cuales se encuentran las distintas competencias; las competencias de desarrollo técnico-profesional y las de desarrollo socio-emocional. Diferentes estudios identifican con competencia emocional dimensiones como la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía, el autocontrol y la inteligencia emocional. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) describen aquellos dominios y competencias asociados a inteligencia emocional, dividiéndolos en competencia personal y competencia social. Por un lado, la competencia personal abarca las subcompetencias de conciencia de uno mismo y de autogestión, mientras que por otro lado, la competencia social comprende la conciencia social y la gestión de las relaciones sociales. Además, existen un conjunto de competencias socio-emocionales descritas por diversos autores (Graczyk y otros, 2000; Payton y otros ,2000; CASEL, 2006), entre las cuales se encuentran aquellas relacionadas con la empatía, el análisis de normas sociales, el respeto, la identificar un problema y la búsqueda de la solución más adecuada al mismo, la correcta comunicación con los otros, la cooperación o la negociación. Asimismo, la competencia emocional enfatiza en la interacción entre una persona y su entorno. Por todo ello, dicha competencia interfiere en el aprendizaje y en el desarrollo de la persona, siendo necesaria una educación que trate el ámbito emocional, con el objetivo de fomentar la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de

habilidades socioemocionales. La LOMCE (2013), en su Título I establece que *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*. Es decir, este desarrollo integral presupone también un desarrollo emocional óptimo de la persona.

La educación emocional, según Bisquerra (2000), es un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano*. Las consecuencias de dicha educación afectan positivamente a casi todos, si no todos, los ámbitos de la vida de la persona, favoreciendo la integración social de esta y ejerciendo además una función preventiva ante factores de riesgo, tales como el rechazo y el bullying, por lo que se reivindica así la importancia de su aplicación. El papel del maestro en este sentido es esencial, pues dichas competencias son fruto de la convivencia y la escuela, en este caso, es uno de los principales contextos en la vida del niño. Así, este adquiere las distintas aptitudes influenciado directa o indirectamente. Por una parte, las influencias directas son aquellas acciones educativas explícitas y organizadas, cuyo objetivo claro es el aprendizaje de competencias, mientras que por otra parte, las influencias indirectas forman parte del llamado currículum oculto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 1998). En el caso de la segunda modalidad de influencia, el alumno se ve afectado a través de la observación e imitación, principalmente si tiene un vínculo afectivo con el influenciador, que en este caso es el maestro. Se hace necesario, por lo tanto, que el profesor conozca las competencias emocionales, su proceso de desarrollo y el grado de influencia de estas sobre la personalidad del alumno, así como la influencia que tiene su práctica educativa en el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia dentro del aula. Para ello, este ha de recibir formación y saber modificar posteriormente su intervención teniendo en cuenta estas consideraciones.

4. INTERVENCIÓN: COMUNICACIÓN SOCIOEMOCIONAL

4.1. Justificación

Este trabajo propone una intervención centrada en comunicación socioemocional, cuyo principal objetivo es alcanzar el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales en el alumnado y evitar así situaciones de rechazo, dentro del contexto escolar. Hay varios artículos y libros referidos a distintas modalidades y programas de intervención que ya han sido puestos en práctica, en relación con competencia emocional y competencia socioemocional. El artículo de Pena y Repetto (2010) describe el Programa FOSOE, sobre competencia socioemocional, cuyo objetivo es hacer que los estudiantes adquieran y ahonden en las competencias de autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Por su parte, Segura (2003) ha elaborado un programa sobre competencia social, destinado a Educación Primaria, cuyo nombre es *Relacionarnos bien*. Los objetivos de dicho programa son mejorar de las relaciones interpersonales y conseguir una convivencia asertiva entre iguales y también con los adultos. Las 25 unidades que lo conforman están divididas en tres bloques; un primer bloque instrumental, un segundo bloque de iniciación a la educación emocional y, por último, un tercer bloque sobre solución de problemas interpersonales. Las sesiones son lúdicas y participativas, tratando de fomentar el trabajo en equipo, el respeto y las habilidades sociales. Del mismo modo, Bisquerra (2016), en su libro, ofrece al docente propuestas y recursos didácticos para trabajar la educación emocional, estructurando dichas actividades en función del aspecto o aspectos a los que hacen referencia; enfado y control de la ira, regulación emocional, conciencia emocional, valores, prosocialidad, etc. Asimismo, el programa para el desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes, de Blázquez, Moreno y Salom (2012), consta de cinco bloques. Cada uno de esos cinco bloques, a su vez, está constituido por sesiones referidas a aspectos intrapersonales, aspectos interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo y motivación.

Los cinco programas citados están destinados a centros ordinarios, en los que los alumnos tienen comunicación funcional por vía oral y/o escrita. En este caso, la intervención está dirigida a otro tipo de centro, específico de Educación Especial, por lo

que también ha de valorarse la posibilidad de tener que recurrir a Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación y a la utilización del lenguaje no verbal, a través de gestos, actitudes, expresiones faciales, etc. Asimismo, hay que estar en disposición comunicativa para comprender el discurso, que en ocasiones puede resultar inteligible. Teniendo en cuenta estas premisas, se ha elaborado un programa de intervención en comunicación socioemocional, principalmente centrado en el ámbito emocional, denominado *Emociónate*, con el fin de prevenir cualquier tipo de rechazo en el aula. El diseño y desarrollo de dicho programa serán descritos a lo largo de los siguientes apartados.

4.2. Contexto

El contexto de aplicación y desarrollo del programa *Emociónate* puede ser cualquier tipo de centro específico de Educación Especial. Dentro de estos colegios, el programa está dirigido a cualquier tipología de alumnado, especialmente a aquel con discapacidades que puedan dificultar o imposibilitar su comunicación por vía oral y que, por tanto, precise de actividades y juegos adaptados a su situación, en los que se empleen otras vías alternativas de comunicación. Bien es cierto que, al estar el programa contextualizado dentro del ámbito educativo, donde la realidad de cada aula es muy diversa, las sesiones pueden ser adaptadas, modificando el grado de dificultad o la metodología de desarrollo en función de la persona o grupo. Asimismo, debido al nivel de complejidad y formato de las actividades originales, estas preferentemente han de ser aplicadas en Educación Básica Obligatoria, aunque también pueden llevarse a cabo en centros ordinarios, en aulas de Educación Infantil, debido a la similitud en lo que respecta a los niveles de desarrollo de los alumnos. De cualquier modo, aquellos centros en los que se lleve a cabo la intervención habrán de disponer de diferentes recursos e instalaciones para el desarrollo óptimo de las sesiones.

4.3. Destinatarios

Como ya se ha dicho, los destinatarios del programa, originalmente, son alumnos escolarizados en centros específicos de Educación Especial o alumnado de Educación

Infantil. La edad de desarrollo cognitivo aproximado de los destinatarios comprende de los 3 a los 6 años, pudiendo adaptarse las sesiones y el grado de complejidad de las mismas. En este caso, el programa ha sido aplicado a un grupo de cinco alumnos con discapacidad física motórica e intelectual, derivadas de parálisis cerebral infantil (PCI) en todos los casos. Cada uno de los alumnos presenta unas características particulares, debidas a su tipología de PCI y a otros factores y por lo tanto, sus necesidades son diferentes. Una característica común a los cinco es la ausencia de comunicación por vía oral, empleando con cada uno otras formas de comunicación, mediante gestos, sonidos, expresiones faciales u otros medios. Todos ellos poseen intención comunicativa, por lo que utilizan diferentes Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, así como recursos académicos que facilitan dicha comunicación, principalmente mediante discriminación visual y auditiva. Con respecto a las actividades planteadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas han de ser breves y concisas, habiéndose anticipado su realización previamente, pues, aunque la actitud del alumnado es favorable, sus periodos de atención son cortos, con frecuentes distracciones. Sus principales vías de recepción de la información son la visual y la auditiva, por lo que se hace especial hincapié en actividades que promuevan este tipo de estimulación. También se fomentan otros tipos de estimulación, con actividades que integran la estimulación somática y vibratoria. Con respecto a sus habilidades y competencias socioemocionales, solo algunos de ellos son capaces de conocer y reconocer sus propias emociones y las de otras personas, mostrando cierto grado de empatía. En la mayor parte de los casos, interaccionan y se relacionan preferentemente con adultos, siendo escasas las relaciones entre iguales.

4.4. Objetivos

Los objetivos generales del programa son los siguientes:

- Evitar situaciones de rechazo entre iguales a través del fomento de habilidades, competencias y comunicación socioemocional.
- Desarrollar una mayor competencia socioemocional.

- Trabajar los distintos tipos de estimulación, relacionándolos con el ámbito emocional.

Los objetivos específicos, por lo tanto, son:

- Conocer las emociones básicas y los distintos tipos de emociones.
- Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones en los demás.
- Asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.
- Expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional.
- Desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Promover habilidades socioemocionales, tales como la empatía y el respeto.

4.5. Contenidos

Los contenidos son los siguientes:

- Concepto de emoción. Las emociones son sentimientos y pensamientos determinados, asociados a un conjunto de condiciones psicológicas y biológicas que los caracterizan. También forman parte del concepto de emoción las complejas respuestas del organismo a dichos sentimientos y pensamientos (Bisquerra, 2016; Goleman, 1996).
- Tipos de emociones, según las distintas clasificaciones; emociones positivas y negativas, básicas o primarias, secundarias, ambiguas, estáticas, sociales e instrumentales. Este programa se centra únicamente en las emociones básicas, las positivas y las negativas. Por un lado, las emociones básicas son aquellas que se producen como respuesta a un estímulo y son seis; tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo e ira (Ekman, 1972). Por otro lado, dependiendo del modo en que las emociones afectan a una persona y su comportamiento, estas pueden ser positivas o negativas; las primeras repercuten positivamente en el bienestar de la persona que las siente, mientras que las segundas lo hacen negativamente. Las emociones

negativas, manifestadas en baja intensidad y de forma controlada, no son perjudiciales, pues forman parte del proceso de aprendizaje de la persona. Algunos ejemplos de emociones positivas son la alegría y la gratitud, mientras que ejemplos de emociones negativas pueden ser la tristeza y el miedo.

- Las emociones básicas y principales: tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo e ira. Este programa se centra principalmente en la tristeza, la felicidad/alegría y la ira. En primer lugar, la tristeza es un estado emocional que se produce como consecuencia de circunstancias negativas, que provoca un decaimiento en la moral de la persona afectada. Por otro lado, la felicidad es una emoción generadora de bienestar y satisfacción, originada por acontecimientos positivos y sentimientos placenteros. Esta es una emoción que en ocasiones se contagia. Y por último, la ira expresa irritabilidad o resentimiento, pudiendo llegar a provocar conductas agresivas en la persona.
- Características de las emociones básicas y principales. La tristeza se caracteriza, entre otros aspectos, por la expresión del dolor e infelicidad, en ocasiones a través del llanto, y por la expresión facial de decaimiento. La felicidad se caracteriza por la expresión de júbilo, mediante signos exteriores, como la expresión facial sonriente, gestos o palabras. Y la ira se caracteriza por un aumento del ritmo cardiaco, de la presión sanguínea y de los niveles de adrenalina en la persona, además de percibirse mediante la expresión facial, el lenguaje corporal, etc.
- Conocimiento de las propias emociones. Es decir, hacer a la persona consciente de sus propias emociones y sentimientos y desarrollar en ella la capacidad para reconocerlos.
- Reconocimiento de las emociones en los demás.
- Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.
- Inteligencia emocional; control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, etc. Es decir, desarrollar habilidades para el manejo de los propios sentimientos y emociones con el fin de expresarlos de forma apropiada, aspecto fundamental en las relaciones interpersonales.
- Reconocimiento y utilización del lenguaje emocional en comunicación verbal y no verbal.
- Habilidades socioemocionales; empatía y respeto. A través del fomento de la empatía, la persona es capaz de reconocer qué es lo que necesitan o desean los

demás, promoviendo relaciones de ayuda, cooperación y respeto. Consecuentemente, mediante la interacción efectiva y buena con los demás, la persona adquiere otras habilidades y competencias sociales.

- Estimulación multisensorial. Es decir, fomentar durante el desarrollo de las sesiones los distintos tipos de estimulación; visual, auditiva, táctil, gustativa, olfativa, somática, vibratoria, vestibular, etc.
- Técnicas de relajación.

4.6. Metodología

El programa parte de los principios de normalización, integración e inclusión. La metodología empleada a lo largo de la intervención será activa, participativa y dinámica, partiendo esta de la expresión de necesidades, deseos e intereses por parte del alumnado y fomentando el aprendizaje significativo, basado en la experiencia, a través de acciones, personas, lugares y cosas. Asimismo, debido a las características y necesidades particulares de cada destinatario, dicha metodología ha de ser flexible, siendo cada alumno partícipe y protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, individualizado y personalizado, y respetando su forma y ritmo de trabajo. Además, se empleará un sistema de refuerzo positivo, que ensalce los logros y refuerce las limitaciones, aportando seguridad y confianza a los alumnos. La propuesta de intervención consta de diez sesiones:

- Sesiones 1 y 2: Concepto de emoción, tipos de emociones y emociones principales. Iniciación en la identificación de emociones.
- Sesiones 3 y 4: Emociones negativas: ira y enfado. Inteligencia emocional; control y regulación emocional, relajación.
- Sesión 5: Emociones positivas: felicidad, alegría.
- Sesión 6: Emoción negativa: tristeza.
- Sesión 7: Reconocimiento de las propias emociones.
- Sesión 8: reconocimiento de las emociones en los demás.
- Sesión 9: Asociación de emociones a situaciones de la vida diaria.
- Sesión 10: Habilidades socioemocionales; empatía y respeto.

Debido a la practicidad que exige la educación emocional, las actividades planteadas en cada sesión serán dinámicas de grupo, juegos, simulaciones, relajación, etc. Un aspecto que ha de ser tenido en cuenta es el respeto por la libertad de expresión de cada alumno, no obligando en ningún momento a exponer en público sus emociones a quien no quiera. Preferiblemente, se trataran situaciones que involucren a terceras personas y, una vez creado un clima de confianza en el aula, será cada persona, de forma individual, quien decida si comparte o no sus sentimientos, emociones y experiencias. Por otro lado, teniendo en cuenta el contexto original, así como la posible adaptación del programa a otros contextos de características similares, las actividades irán acompañadas de instrucciones verbales sencillas, así como se apoyos visuales, auditivos, etc. que puedan facilitar una mejor comprensión. Algunas de las actividades serán dirigidas. Las principales estrategias de intervención serán la observación y el modelado.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) enfatiza en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje. Es decir, el profesor ha de asumir su rol como modelo de comportamiento, siendo consciente de que sus acciones tienen más impacto que sus palabras. Asimismo, cabe tener en cuenta otros modelos que influyen las actitudes, creencias, valores y comportamientos del sujeto, tales como los padres, compañeros, personajes públicos, etc.

4.7. Temporalización

El programa se desarrollará a lo largo de diez sesiones, de 60 minutos cada una. La extensión dependerá de la distribución de dichas sesiones a lo largo del tiempo. Los meses de realización aparentemente no son relevantes, aunque sí es recomendable llevar a cabo la intervención durante la primera etapa del curso escolar a modo de prevención, anteponiéndose a posibles situaciones de rechazo. Asimismo, es importante conocer al alumnado antes de la puesta en marcha del programa, para la individualización y adaptación del mismo, por lo que tampoco es aconsejable precipitarse en su ejecución. Los espacios de realización de dichas sesiones serán el aula ordinaria, el aula de estimulación multisensorial y el gimnasio y la biblioteca del centro.

4.8. Actividades

Las actividades, como ya se ha dicho, estarán distribuidas a lo largo de diez sesiones de 60 minutos, centrándose cada una de las sesiones en uno o varios contenidos del programa. Asimismo, durante el desarrollo del programa, se elaborará un libro de las emociones, llamado *Emocionario*, en el que será esencial la participación de las familias. A lo largo del desarrollo de la intervención, algunas de las actividades irán siendo incluidas de forma permanente en las sesiones siguientes. Los materiales elaborados en cada actividad serán depositados en el denominado *rincón de las emociones*.

Las sesiones desarrolladas son las siguientes:

Sesión 1

Actividad 1: *El monstruo de los colores*

- Objetivos: Conocer las emociones básicas y los distintos tipos de emociones.
- Contenidos: Concepto de emoción; tipos de emociones; las emociones básicas y principales.
- Desarrollo: Se realiza una lectura del cuento *El monstruo de los colores* (Llenas, 2012) apoyándonos en la marioneta del protagonista y en los botes dentro de los que se mete cada emoción, para hacerlo así más interactivo. Los niños, al mismo tiempo que se lee, interactúan llevando a cabo la acción del cuento. Es decir, nos estos quienes asocian cada emoción al color y bote correspondientes y quienes, desenredando al monstruo, introducen las diferentes lanas en dichos botes.
- Temporalización: 20 minutos.
- Recursos: Cuento infantil *El monstruo de los colores*, marioneta del monstruo, cinco botes de colores, lana de cinco colores.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: *Ordenamos las emociones*

- Objetivos: Conocer las emociones básicas y los distintos tipos de emociones.
- Contenidos: Concepto de emoción; tipos de emociones; las emociones básicas y principales.

- Desarrollo: La actividad consiste en organizar las emociones, teniendo en cuenta su color, en los diferentes botes. Así, según el cuento, el miedo se representa mediante el color negro, la tristeza mediante el azul, la alegría mediante el amarillo, la rabia mediante el rojo y la calma mediante el verde. Los niños tendrán una serie de objetos de estos cinco colores posibles y, conociendo el color al que se asocia cada emoción, han de introducir en cada bote el objeto correspondiente. Es esencial comunicar verbalmente el nombre de cada una de las emociones a los niños, para que estos vayan asociando progresivamente.
- Temporalización: 20 minutos.
- Recursos: Cinco botes de colores y objetos de distintos colores.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 3: *¿Qué emoción es?*

- Objetivos: Conocer las emociones básicas y los distintos tipos de emociones.
- Contenidos: Concepto de emoción; tipos de emociones; las emociones básicas y principales.
- Desarrollo: A continuación, se muestra a los niños una imagen de cada una de las cinco emociones, así como su pictograma correspondiente. Cada uno de los dos extremos del aula está señalizado con carteles, de modo que uno corresponde a emociones positivas y el otro a emociones negativas. En cada turno, cuando el maestro muestra la imagen, los alumnos, mediante discriminación visual, han de identificar la emoción, decidir a qué lado del aula pertenece y después pegarla, con ayuda del mismo. Este último es quien dirige la acción, guiado por el alumno. El niño que acabe primero en cada turno obtendrá una puntuación que al final del juego se sumará, obteniéndose el total y resultando un ganador.
- Temporalización: 20 minutos.
- Recursos: Imágenes de las emociones, pictogramas, dos carteles (emociones positivas y negativas).
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Sesión 2

Actividad 1: *¿Qué ves?*

- Objetivos: Conocer las emociones básicas y los distintos tipos de emociones; identificar las emociones en los demás.
- Contenidos: Concepto de emoción; tipos de emociones; las emociones básicas y principales; características de las emociones principales; reconocimiento de las emociones en los demás.
- Desarrollo: Se ven diferentes cortos y fragmentos de películas. Tras la visualización de cada uno, los alumnos, mediante discriminación visual, han de seleccionar cuál es la emoción o emociones que cada uno cree que están expresando los distintos personajes y si estas son positivas o negativas. Por ejemplo, en el corto *El puente*, los niños tienen que analizar uno a uno a los personajes que aparecen, que son el oso, el arce, el conejo y el mapache, y sus respectivas emociones. El oso y el arce están enfadados, sienten rabia, por lo que tienen emociones negativas, en cambio, el conejo y el mapache se ayudan, están contentos, sienten alegría y calma, por lo que sus emociones son positivas.
- Temporalización: 60 minutos.
- Recursos: Cortometrajes *El puente*, *For the birds*, *Parcialmente nublado*, *El regalo*; el cuento *Miedo*; fragmento de la película *Del Revés*.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Sesión 3

Actividad 1: *La historia de Clara*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Contenidos: Las emociones básicas y principales: ira y enfado; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas

- emociones; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.).
- Desarrollo: Se cuenta la historia de Clara, apoyándonos en una marioneta. Tras la lectura de la historia, los niños, mediante discriminación visual, a través de una serie de imágenes en distintos formatos, han de contestar a una serie de preguntas cerradas. Las preguntas planteadas son: ¿Cómo se siente Clara?, ¿qué cosas le hacen enfadar?, ¿cómo crees que se siente la otra persona?, etc.
 - Temporalización: 20 minutos.
 - Recursos: La historia de Clara, marioneta, libro de comunicación con imágenes de emociones, situaciones, pulsador, etc.
 - Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: La tortuga

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Contenidos: Las emociones básicas y principales: ira y enfado; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas emociones; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.).
- Desarrollo: Se cuenta en cuento de la tortuga, con la marioneta de dicho personaje. A continuación, poniendo de ejemplo a un alumno, se explica la técnica de la tortuga. Esta técnica, de autocontrol, consiste en que la persona utilice una especie de caparazón imaginario cada vez que sienta que no es capaz de controlar sus emociones e impulsos. El primer paso de dicha técnica es que, cuando el profesor dice la palabra clave *tortuga*, el alumno para y se encoge en su sitio, metiendo la cabeza entre los brazos. A continuación, se enseña al niño a relajarse y después, se muestra a este cómo identificar qué siente y cuál es su problema. Una vez identificado el problema, se procede a la búsqueda de una solución y puesta en práctica de la misma. Tras haber ejemplificado la técnica, se procederá a la

realización de un role-playing con todos los niños, en el que cada uno asumirá un papel específico. Quien asuma el papel de *enfadado*, habrá de emplear la técnica aprendida, siguiendo los pasos. Los demás tendrán que prestar atención, para después evaluar los aspectos positivos y negativos de la realización.

- Temporalización: 40 minutos.
- Recursos: Cuento y técnica de *La tortuga*, marioneta.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Sesión 4

Actividad 1: *El semáforo*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Contenidos: Las emociones principales: ira y enfado; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas emociones; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.).
- Desarrollo: Se realiza un semáforo manual, para trabajar así la motricidad fina. A continuación, se explica la técnica del semáforo, que consiste, cuando se está enfadado, en parar en el rojo, tomándose tiempo para reflexionar, sin gritar, ni muchos menos pegar; respirar hondo hasta pensar con claridad en el ámbar y, finalmente, exponer el problema y cómo te sientes en el verde. A continuación, se ejemplifica a través de un role-playing.
- Temporalización: 40 minutos.
- Recursos: Platos de cartón, témperas de colores, pincel, cuerda, tijeras, etc., Técnica del semáforo.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: *Respira hondo y... ¡relájate!*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- **Contenidos:** Las emociones principales: ira y enfado; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas emociones; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.); estimulación multisensorial; técnicas de relajación.
- **Desarrollo:** Se llevará a cabo una actividad de relajación, empleando diferentes técnicas y haciendo uso además de la estimulación mutisensorial; estimulación basal, vestibular, vibratoria, somática,... además de auditiva, escuchando música relajante.
- **Temporalización:** 20 minutos.
- **Recursos:** Materiales para realizar la estimulación, como masajeadores, aparatos vibradores, etc. y música.
- **Evaluación:** Observación directa y sistemática.

Sesión 5

Actividad 1: *Mafalda*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.
- **Contenidos:** Las emociones principales: felicidad y alegría; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas emociones; inteligencia emocional.
- **Desarrollo:** En primer lugar, se visualiza una viñeta de Mafalda. El maestro la lee en alto, varias veces si es necesario. La viñeta habla sobre la llave de la felicidad, por lo que los alumnos deben responder, mediante discriminación visual, varias preguntas, como para qué usarían ellos esa llave, qué les hace felices a ellos, etc.
- **Temporalización:** 20 minutos.

- Recursos: Viñeta de Mafalda, imágenes relacionadas.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: *¿Qué te hace más feliz?*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.
- Contenidos: Las emociones principales: felicidad y alegría; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas emociones; inteligencia emocional.
- Desarrollo: Los alumnos disponen de una tabla con tres columnas; la primera columna para personas, la segunda para cosas y la tercera para lugares. Tienen que pegar, con ayuda del profesor, imágenes de todo aquello que les hace felices, independientemente de la columna. A continuación, tienen que tachar tres de las imágenes que han pegado y pensar el por qué. Después, tienen que hacer lo mismo, tachando otras tres. Así, hasta que queden un total de tres imágenes restantes sin tachar. Junto con el maestro, han de analizar en qué columna o columnas están las imágenes que les han quedado finalmente y, entre todos, analizar el por qué, valorando qué es más importante y les aporta más felicidad en sus vidas; las personas, las cosas o los lugares.
- Temporalización: 20 minutos.
- Recursos: Tabla, imágenes.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 3: *Cadena de sonrisas*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.
- Contenidos: Las emociones principales: felicidad y alegría; características de dichas emociones; comprensión de las causas y consecuencias de dichas emociones; inteligencia emocional.
- Desarrollo: La tercera actividad de esta sesión consiste en que cada alumno haga un pequeño detalle manual a uno de sus compañeros, con ayuda del maestro.

Posteriormente, se lo regalará, expresando al mismo tiempo, a través de una imagen, una característica positiva de su compañero.

- Temporalización: 20 minutos.
- Recursos: Materiales variados para la realización del regalo, imágenes.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Sesión 6

Actividad 1: *Exprésate*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Contenidos: Las emociones principales: tristeza; características de dicha emoción; comprensión de las causas y consecuencias de dicha emoción; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.).
- Desarrollo: Se ve el fragmento de la película *Del revés* en el que aparece más la tristeza y donde se habla de su importancia. A continuación, los alumnos han de imitar mediante la expresión facial dicha emoción.
- Temporalización: 15 minutos.
- Recursos: Película *Del revés*.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: *Dibuja*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.

- Contenidos: Las emociones principales: tristeza; características de dicha emoción; comprensión de las causas y consecuencias de dicha emoción; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.).
- Desarrollo: Los alumnos tienen que haber llevado a clase una fotografía suya en la que estén tristes. A continuación, se pondrá filtro de colores, transparente, sobre la foto, y cada alumno tendrá que dibujar los rasgos faciales. Después, se analizarán, viendo cómo están la boca, las cejas, etc. cuando se siente tristeza.
- Temporalización: 15 minutos.
- Recursos: Fotografía de cada alumno, filtro transparente de colores, rotulador.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 3: *Cosas que me ponen triste*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; expresar, controlar y canalizar las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional; desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Contenidos: Las emociones principales: tristeza; características de dicha emoción; comprensión de las causas y consecuencias de dicha emoción; inteligencia emocional (control, tolerancia a la frustración, autorregulación emocional, relajación, etc.).
- Desarrollo: Los alumnos elaboran un mural con todo aquello que les hace sentirse tristes. Tienen que seleccionar mediante discriminación visual, de entre un conjunto de imágenes de situaciones, personas y otras cosas, aquello que les afecta negativamente emocionalmente. A continuación, pegan en el mural la imagen o imágenes. Después, el profesor explica, verbalizando el resultado del mural.
- Temporalización: 30 minutos.
- Recursos: Cartulina, imágenes, pegamento.
- Evaluación: Observación directa y sistemática.

Sesión 7

Actividad 1: *¿Cómo me siento hoy?*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.
- **Contenidos:** Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.
- **Desarrollo:** Tras haber llevado a cabo sesiones acerca de las emociones básicas y principales, a partir de ahora se procederá a preguntar, al comienzo de cada sesión, cómo se siente cada alumno ese día. Para ello, se utilizarán imágenes y pictogramas, colocados en el aula. Así, los alumnos seleccionarán mediante discriminación visual.
- **Temporalización:** 10 minutos.
- **Recursos:** Imágenes y pictogramas.
- **Evaluación:** Observación directa y sistemática.

Actividad 2: *Estatuas*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria; identificar las emociones en los demás.
- **Contenidos:** Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; reconocimiento de las emociones en los demás.
- **Desarrollo:** Un alumno muestra una emoción mediante la expresión facial. Los demás tienen que decidir, de forma individual, cuál es la emoción, y para ello emplean la discriminación visual. A continuación, el maestro comenta cuál ha sido la elección de cada uno y cuál era la opción correcta, según el alumno. Después, el alumno que muestre la emoción a los demás será otro, y así sucesivamente hasta que todos lo hayan hecho.
- **Temporalización:** 25 minutos.
- **Recursos:** Imágenes.
- **Evaluación:** Observación directa y registro sistemático.

Actividad 3: ¡Ya!

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.
- **Contenidos:** Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.
- **Desarrollo:** El profesor dice una emoción en alto y todos a la vez, sin mirarse, tienen que expresarla, según lo que signifique para ellos. Después, cada expresión será analizada por el maestro, atendiendo a aquellos aspectos en los que hayan coincidido todos, las diferencias, etc.
- **Temporalización:** 25 minutos.
- **Evaluación:** Observación directa y registro sistemático.

Sesión 8

Actividad 1: *Cubo de las emociones*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria; identificar las emociones en los demás.
- **Contenidos:** Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; reconocimiento de las emociones en los demás.
- **Desarrollo:** Se procede, en primer lugar, a la realización del cubo de las emociones. Una vez finalizado, los alumnos, de uno en uno, lo lanzarán y después tendrán que expresar como ellos decidan; mediante un dibujo, mímica, etc. dicha emoción, con ayuda del profesor. El maestro decidirá quién es el ganador en cada turno.
- **Temporalización:** 40 minutos.
- **Recursos:** Cartulina, tijeras, pegamento, pinturas y rotuladores.
- **Evaluación:** Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: *Busca a tu pareja*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria; identificar las emociones en los demás.
- **Contenidos:** Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; reconocimiento de las emociones en los demás.
- **Desarrollo:** Cada persona tiene un pictograma con la emoción que le corresponde y ha de encontrar a la otra persona que tenga su misma emoción. Para encontrarla, ha de fijarse en la expresión facial. Cuando todos se hayan reunido con su pareja, comienza el juego de nuevo.
- **Temporalización:** 20 minutos.
- **Recursos:** Pictogramas de las distintas emociones.
- **Evaluación:** Observación directa y registro sistemático.

Sesión 9

Actividad 1: *Canciones*

- **Objetivos:** Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.
- **Contenidos:** Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; estimulación auditiva.
- **Desarrollo:** Se han elegido una serie de canciones, que se reproducirán de forma aleatoria. Dichas canciones producirán en cada uno de los alumnos unas sensaciones y motivarán una emoción preferentemente. Estos, por lo tanto, han de decidir que emoción les transmite cada canción y expresarlo mediante discriminación visual, haciendo uso de imágenes.
- **Temporalización:** 30 minutos.
- **Recursos:** Imágenes, música.
- **Evaluación:** Observación directa y registro sistemático.

Actividad 2: *¿Cuándo fue la última que...?*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.
- Contenidos: Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.
- Desarrollo: Se planteará a los niños una serie de preguntas, tales como: ¿cuándo fue la última vez que te sentiste triste?, ¿cuándo fue la última vez que sonreíste?, o ¿cuándo fue la última vez que te enfadaste? Estos tendrán que responder a través de discriminación visual, seleccionando entre diversas situaciones y momentos.
- Temporalización: 15 minutos.
- Recursos: Imágenes.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 3: *Los botes*

- Objetivos: Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones; asociar las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.
- Contenidos: Conocimiento de las propias emociones; comprensión de las causas y consecuencias de las emociones.
- Desarrollo: Hay cinco botes, que corresponden a las diferentes emociones básicas. Se dará a los niños la imagen o pictograma de una determinada situación y ellos han de decidir en qué bote la introducen. El maestro verbalizará y analizará en voz alta la acción, tratando de descubrir las causas.
- Temporalización: 15 minutos.
- Recursos: Botes de colores, imágenes y pictogramas.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Sesión 10

Actividad 1: *Muéstrame qué siento*

- Objetivos: Promover habilidades socioemocionales, tales como la empatía y el respeto; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.

- Contenidos: Habilidades socioemocionales; empatía y respeto.
- Desarrollo: Uno de los alumnos llevará pegada a su espalda una emoción, de tal forma que el resto han de tratarle y dirigirse a él en función de la misma. Por ejemplo, si la emoción es tristeza, los demás habrán de ser compasivos y cercanos. Cuando la persona que tiene pegada crea que ha adivinado cuál es la emoción, tiene que decirlo, mediante discriminación visual. Así, hasta que todos hayan realizado la actividad.
- Temporalización: 20 minutos.
- Recursos: Imágenes, nombre y pictograma de las distintas emociones.
- Evaluación: Observación directa y sistemática.

Actividad 2: *Los abrazos*

- Objetivos: Promover habilidades socioemocionales, tales como la empatía y el respeto; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.
- Contenidos: Habilidades socioemocionales; empatía y respeto.
- Desarrollo: Los alumnos se colocarán en círculo y todos ellos, de uno en uno, saldrán al centro y tendrán que dar un abrazo o hacer una caricia a todos sus compañeros, contando el porqué de cada abrazo o caricia. Es decir, tendrán que dar una razón a cada compañero, diciéndola o expresándola a través de imágenes.
- Temporalización: 15 minutos.
- Recursos: Imágenes.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

Actividad 3: *El emocionario*

- Objetivos: Conocer las emociones básicas y los distintos tipos de emociones; promover habilidades socioemocionales, tales como la empatía y el respeto.
- Contenidos: Las emociones principales; características de las emociones principales; habilidades socioemocionales; empatía y respeto.
- Desarrollo: Durante el desarrollo de la intervención, se llevará a cabo una actividad conjunta con las familias. Dicha actividad consiste en crear un libro de las emociones, el *Emocionario*, trabajando cada semana la emoción que elija uno

de los alumnos. Estos tendrán que llevarse el libro a casa y hacer en el aquello que deseen en relación con dicha emoción; un dibujo, una foto, etc. rotándose el *Emocionario*. Durante esta última sesión se verá el libro entre todos.

- Temporalización: 25 minutos.
- Recursos: *Emocionario*.
- Evaluación: Observación directa y registro sistemático.

4.9. Recursos

Los recursos empleados han sido los siguientes:

a) Personales:

- Participa a lo largo de toda la intervención el maestro tutor del aula, especialista en Pedagogía Terapéutica o no, dependiendo del tipo de centro. Asimismo, es esencial durante el desarrollo de algunas de las sesiones, el apoyo por parte de otro profesional, debido al papel de guías de la acción que han de asumir tanto este como el tutor. La colaboración de otros profesionales, especialistas en Audición y Lenguaje, puede ser necesaria puntualmente, para la realización de ciertas adaptaciones que requieran el empleo de SAAC y otros recursos.

b) Materiales:

- Instrumentos y material de manualidades variados.

c) Didácticos (ver en el Apéndice I):

- Cuentos.
- Marionetas.
- Carteles, imágenes y pictogramas de las emociones.
- Libro de comunicación.
- Películas y cortometrajes.
- Instrumentos de estimulación: masajeadores, aparatos vibratorios, etc.
- Música.
- Otros recursos, tales como tablas, viñetas, etc.

4.10. Evaluación

Es esencial la realización de una evaluación que permita continuar trabajando la educación emocional y las competencias socioemocionales a través futuros programas. Para ello, hay que evaluar las competencias adquiridas en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona, tomando una perspectiva ecológica y sistemática, según Bisquerra (2016). Para la correcta evaluación, hay que basarse en los comportamientos, actitudes y valores manifestados por el alumno en su vida diaria y para ello es necesaria la participación no solo de los iguales y el profesorado que conforman el contexto escolar, sino también la de las familias. En este caso, se ha decidido realizar, en primer lugar una evaluación inicial, a través de una entrevista de preguntas cerradas, con el objetivo de conocer las necesidades del alumnado, así como sus conocimientos previos e intereses. Asimismo, se ha aplicado el Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (GREI, 2009; publicado en García-Bacete y González, 2010), con el fin de conocer la distribución sociométrica del aula. A continuación, una vez siendo conscientes de la situación de partida, se ha llevado a cabo una evaluación continua durante el proceso de desarrollo de la intervención y para ello se han empleado la observación directa y el registro sistemático en un cuaderno de campo. La observación directa del desarrollo de las sesiones ha sido el principal instrumento evaluador, teniendo en cuenta, sobre todo, el grado de atención e interés de los alumnos y su intención participativa, así como su nivel de implicación en las mismas, siendo estos apoyados en todo momento por los adultos del aula. También se ha valorado la modificación de ciertos comportamientos negativos, la adquisición y aplicación de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional. Con respecto al registro sistemático, se ha contado con un cuaderno de campo, en el cual se han anotado aquellos aspectos más relevantes y destacables de cada sesión, relacionados con los aprendizajes, logros y dificultades del alumnado. Esta herramienta ha facilitado la reflexión diaria acerca del proceso y ha servido como instrumento de seguimiento y mejora de cada sesión, aportando información de utilidad. Al finalizar el programa y gracias a la observación a lo largo del desarrollo del mismo, se ha realizado un cuestionario de evaluación, que ha servido al maestro para valorar el grado de consecución de cada una de las competencias. Dicho cuestionario puede verse en el Apéndice II.

Además, con el profesorado y las familias se han aplicado las Escalas de conducta social en la escuela y en la comunidad (HCSBS-P, Merrell y Caldarella, 2002; versión

adaptada al castellano por Salazar y Caballo, 2005; SSBS, Merrell, 2002; versión adaptada al castellano por Salazar y Caballo, 2005). Ambas versiones están formadas por 64 ítems que evalúan la competencia social, divididos a su vez en dos escalas; la primera mide el comportamiento social, mientras que la segunda el antisocial. Las dos escalas han sido suministradas al profesorado y a las familias en dos momentos puntuales, durante la evaluación inicial y durante la evaluación final del programa, con el objetivo de conocer los posibles cambios producidos. Este hecho, sumado a la realización de una entrevista del maestro a las familias, ha facilitado la evaluación de la práctica docente. Las familias han aportado información más detallada acerca de los efectos del programa fuera del contexto escolar. Este promueve la toma de consciencia acerca de la repercusión de dicha intervención, tanto positiva como negativa, lo que contribuye a la mejora de futuros programas de intervención.

4.11. Resultados

A lo largo de la intervención he sido consciente de la cantidad de material del que se dispone en relación con las emociones y de las posibilidades educativas que ello supone. Ello, sumado a la respuesta de los alumnos, en general positiva y favorable, ha contribuido al óptimo desarrollo y resultado del programa. Igualmente, cabe destacar que, debido a las características, circunstancias puntuales e imprevistos que han surgido, la planificación y organización se han visto modificadas en ciertas ocasiones durante el transcurso de las sesiones. Los alumnos, por su parte, han demostrado comprender, en mayor o menor medida, aquello que se pretendía transmitir y ponerlo en práctica. Son capaces de identificar distintas emociones y expresarlas de diferentes formas; algunos utilizan las expresiones faciales y otros las comunican mediante discriminación visual. Muestran, asimismo, reconocer cómo se sienten ellos mismos cada día, e incluso algunos han desarrollado su capacidad de abstracción, siendo capaces de reconocer cómo se sienten en diferentes situaciones planteadas, propias de su vida diaria. Cada uno de ellos ha realizado las actividades siendo estas adaptadas a su caso concreto. La respuesta del alumnado ha sido positiva, mostrado este interés, aunque en ocasiones ha sido difícil captar su atención, en cuyo caso se han empleado actividades y juegos más lúdicos, con el objetivo de motivar y utilizándolo como refuerzo positivo.

Para proporcionar una información más detallada acerca de los resultados de la intervención, se ha realizado un cuestionario de evaluación que ha sido completado por el tutor del aula, con la colaboración de otros profesionales que han intervenido. Dicho cuestionario, formada por un total de nueve competencias, se ha elaborado mediante la observación de la práctica educativa, teniendo en cuenta el grado de consecución de cada una de las competencias. La puntuación establecida para cada competencia ha oscilado entre 5 y 1, significando 5 un grado de consecución alto, mientras que 1 ha significado nula consecución. Por un lado, los resultados generales de dicho cuestionario han mostrado que, de las nueve competencias, se han superado con un alto grado de éxito el conocimiento por parte de los alumnos de las emociones básicas y los tipos existentes, la adquisición de conocimientos acerca de las propias emociones y la asociación de emociones a situaciones de su vida diaria. Los alumnos también son bastante capaces de identificar emociones en los demás, generar habilidades positivas y bienestar y adquirir habilidades socioemocionales como la empatía. Asimismo, han mostrado tener más dificultades en la expresión, control y canalización de emociones mediante regulación emocional, en la tolerancia a la frustración y en la prevención de emociones negativas. Por otro lado, el análisis de las puntuaciones de forma individualizada ha mostrado que, en general, el programa ha resultado satisfactorio, pues tres de los cinco alumnos han finalizado el mismo con un alto grado de consecución de los objetivos y contenidos planteados. Los otros dos alumnos lo han superado con menos éxito. Estos resultados son coherentes con el desarrollo cognitivo e intelectual de cada uno de los alumnos. El cuestionario de evaluación se puede ver en el Apéndice II.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Haciendo referencia a las conclusiones y valoraciones finales acerca de este trabajo, cabe destacar aquellos aspectos que han resultado más relevantes en la elaboración del programa de intervención. En primer lugar, para la realización del mismo, he tenido en cuenta distintos artículos, libros e investigaciones relacionados con habilidades y competencias socioemocionales y con educación e inteligencia emocional, primordialmente. Del mismo modo, he estudiado los aspectos considerados más relevantes en relación con el rechazo entre iguales. De todo ello he concluido que las

relaciones entre iguales son esenciales para el desarrollo óptimo de la persona en todos los ámbitos de su vida y, por lo tanto, hay que prestar especial atención al correcto progreso de las mismas. Uno de los principales agentes de socialización en la infancia es el colegio y desde el mismo fomentan comportamientos, actitudes y valores que favorecen o que, por el contrario, dificulten la implantación del rechazo. Por lo tanto, el papel y rol del maestro en este caso es esencial, teniendo este la capacidad de promover e implantar un proceso de aprendizaje que logre un desarrollo socioafectivo óptimo en sus alumnos, promoviendo la adquisición de habilidades y competencias sociales y emocionales y fomentando consecuentemente el bienestar, la integración dentro del grupo y la buena convivencia en el aula.

Con respecto al planteamiento y elaboración del programa, incluso una vez adquirida consciencia acerca de la importancia tanto de la problemática como de la búsqueda de soluciones, me planteé en qué grado era necesario llevar a cabo una intervención en mi aula de referencia. Se trataba de un aula cuyos alumnos prácticamente carecían de comunicación y relaciones sociales con sus iguales y creía que, consecuentemente, no necesitaban desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, pues no eran susceptibles de sufrir rechazo en ese entorno. Pero conforme transcurrió el tiempo y comencé a trabajar las emociones con ellos, me di cuenta de que en este caso, quizá, resultaba incluso más trascendental trabajar el ámbito emocional y social. Los alumnos mantenían interacciones con adultos, también importantes, pero no con sus iguales, quienes, como ya se ha dicho, constituyen una pieza clave en el desarrollo de cualquier persona. Solo si se trabaja por el fomento de las competencias sociales y emocionales, será posible alcanzar la inclusión, tanto dentro como fuera del contexto escolar. La expresión de emociones permite a estos alumnos transmitir cómo se sienten y por qué, y el reconocimiento de las mismas en otras personas les permite adoptar un comportamiento prosocial, fomentando al mismo tiempo competencias socioemocionales, tales como la empatía y el respeto.

Otro de los retos que supuso este trabajo fue la falta de comunicación funcional por vía oral de los alumnos. En un principio, pensé que resultaría difícil llevar a cabo actividades apropiadas, que pudiesen atender a estas características, pero después comprendí que casi cualquier actividad puede ser adaptada. De hecho, durante el desarrollo de las sesiones, las actividades han ido siendo modificadas de acuerdo a la situación y momento, siendo de especial importancia la predisposición de los niños, que,

como le ocurre a cualquier persona, no todos los días era la misma. Este es un hecho que hay que respetar y comprender sin frustrarse ni forzar el proceso, para así alcanzar logros y satisfacciones conjuntas de una manera más eficaz. Por otro lado, tras la finalización y análisis de los resultados obtenidos, cabe destacar la importancia de las familias a lo largo de todo el proceso. La participación y colaboración de estas contribuye a un mayor afianzamiento de los aprendizajes por parte de los alumnos, viéndose reforzados en sus casas, además de facilitar la labor del profesor, apoyando a este.

Con respecto a los objetivos planteados para este trabajo y su consecución, el alumnado ha desarrollado, en mayor o menor medida, su competencia socioemocional, adquiriendo habilidades útiles para su vida diaria. Aunque el fin primordial era evitar situaciones problemáticas de rechazo, por fortuna estas no se han dado en el aula de referencia. En cuanto a los objetivos específicos de la intervención, su desarrollo ya ha sido especificado previamente, resultando el programa, en general, satisfactorio. Asimismo, cabe citar que el nivel de progreso durante el transcurso del programa ha sido diferente en cada caso, teniendo dificultades más significativas aquellos alumnos con un menor grado de desarrollo cognitivo e intelectual. Es decir, los diferentes niveles de desarrollo han interferido en la práctica educativa.

Como líneas futuras de intervención, se propone profundizar en el ámbito social y en habilidades sociales, puesto que el presente programa se ha centrado principalmente en el ámbito emocional y el reconocimiento de las emociones por parte del alumnado. Las relaciones interpersonales son esenciales y a través de actividades que fomenten la autoestima y el autoconcepto, la empatía, la asertividad o la prosocialidad será más sencillo alcanzar interacciones positivas. Para ello, sería interesante alargar la intervención en el tiempo, incluso establecer la misma para todo el curso escolar, con sesiones menos extensas y frecuentes, pero continuadas. Asimismo, teniendo en cuenta la limitación en lo que respecta a la diferencia en el desarrollo, sería interesante partir de una línea de intervención más individualizada, trabajando algunas sesiones de forma individual y otras de forma conjunta.

Finalmente, me gustaría hacer una reflexión personal. La problemática del rechazo es de gran actualidad y esta conlleva altos grados de angustia para aquellas personas que la sufren. Desde mi perspectiva como futura maestra, me ilusiona pensar que puedo aportar algo, por poco que sea, para contribuir a la erradicación de este rechazo. Es tarea de todos crear seres capaces de querer, de respetar y de valorar a sus iguales, y a sus no

iguales también. Se trata de encontrar, cada uno, la manera de involucrarse. Yo personalmente, tras la realización de este trabajo, sé que tengo la posibilidad de fomentar una educación cuyo principal objetivo sea alcanzar el bienestar de todos los alumnos. Por supuesto que todos los conocimientos que adquiera el niño y que están establecidos en el currículum oficial son importantes, pero los aspectos sociales y la educación emocional, que contribuyen al desarrollo de una persona íntegra y feliz, en mi opinión, son especialmente necesarios. Por lo tanto, habría que poner en auge estos temas y desde las aulas tenemos la posibilidad de hacerlo, a través de programas y actividades que promuevan una educación positiva, que prime en valores, actitudes y comportamientos positivos. Así que aprovechemos la oportunidad. Este trabajo, por su parte, aporta:

1. Una síntesis acerca de la temática del rechazo entre iguales, que puede resultar de gran interés, especialmente, para aquellas personas directamente relacionadas con la educación del niño. Información de estas características puede contribuir tanto en la prevención como en la identificación y consecuente búsqueda de una solución a la problemática.
2. El diseño de una intervención centrada en comunicación socioemocional, desarrollada específicamente para un tipo de centro, pero que puede ser fácilmente adaptada a otras circunstancias y contextos.
3. Al haber sido parcialmente aplicado en un centro concreto, los resultados que se han obtenido en relación con las competencias alcanzadas por los alumnos tras la intervención son verídicos, pudiendo observarse las repercusiones, positivas y negativas, que ha tenido la misma.

6. REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.
- Abascal, J., Garay, N., & Gardezabal, L. (2002). Mediación emocional en sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 6(16), 65-70.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra Alzina, R. (2017). Rafael Bisquerra. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boix Casas, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: CEAC.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1972). Hand movements. *Journal of communication*, 22(4), 353-374.
- Elias, M. J., Friedlander, B. S. & Tobias, S. E. (1999). *Educar con inteligencia emocional: Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Española, R. A. (2015). Diccionario de la Real Academia Española (versión online). Recuperado de: <http://www.rae.es>.

- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fagoaga Azumendi, J. M. & Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid.
- Ferrá Coll, P., García Bacete, F. J., Jiménez Lagares, I., Marande Perrín, G., Martín Antón, L. J., Monjas Casares, M. I.,... Sureda García, I. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de psicología*, 31(2), 145-154.
- Ferrá Coll, P., García-Bacete, F. J., Marande Perrín, G., & Monjas Casares, M. I. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9081
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 205-218.
- García Bacete, F. J., Equipo, G.R.E.I., Ferrá Coll, P., Jiménez Lagares, I., Marande Perrín, G., Martín Antón, L. J.,... Sureda García, I. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- García Bacete, F. J., Jiménez-Lagares, I., Martín Antón, L. J., & Monjas Casares, M. I. (2016). Problematic Social Situations for Peer-Rejected Students in the First Year of Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01925
- García Bacete, F. J., Martín Antón, L. J., Monjas Casares, M. I., & Sanchiz Ruíz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>.

- García Bacete, F. J., Monjas Casares, M. I., & Sureda García, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74. doi: 10.1174/021347408783399480
- García Bacete, F. J., Monjas Casares, M. I., & Sureda García, I. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. doi: 10.1174/113564008786542181
- García-Bacete, F. J., Monjas Casares, M. I., & Sureda García, I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496009>.
- García Bacete, F. J., Monjas Casares, I., & Sureda García, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez Lagares, I. (2015). *La evolución de la popularidad entre iguales desde el inicio de la educación primaria*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Mestre Escrivá, V., Pérez Delgado, E., & Samper García, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 251-270.
- Monjas Casares, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS): (Educación Infantil, Primaria y Secundaria)*. Madrid: CEPE.
- Muñoz Tinoco, M. V. (2015). *No nos gustamos: las relaciones de antipatía al comienzo de la educación primaria*. Universidad Jaume I. Sevilla.
- Orgánica, L. (2013). 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *BOE. España*, 9.

- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.
- Paredes Gómez, D. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educacion y diversidad*, 4(2), 51-60.
- Peña Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf>.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rulicki, S. (2011). *Comunicación no-verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Salom Ayuso, E., Moreno Manso, J. M., & Blázquez Alonso, M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid: CCS.
- Sebastián, C. (2006). *La comunicación emocional*. Madrid: Esic.
- Segura, M. (2003). Un programa de competencia social. *Cuadernos de pedagogía*, 324, 46-50.
- Zimmermann, D. (1998). *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: Morata.

7. APÉNDICES

7.1. Apéndice I. Recursos

En este apartado se pueden ver algunos de los recursos materiales y didácticos empleados para el desarrollo y consecución de las actividades:

- Sesión 3, actividad 2: Técnica de la tortuga.

Ilustración 1. *Técnica de la tortuga.*



- Sesión 4, actividad 1: Técnica del semáforo.

Ilustración 2. *Técnica del semáforo.*



- Sesión 5, actividad 1: Viñeta de Mafalda.

Ilustración 3. *Viñeta de Mafalda.*



- Sesión 5, actividad 2: Tabla de la felicidad.

Tabla 3. *La felicidad.*

<i>Personas</i>	<i>Cosas</i>	<i>Lugares</i>

- Sesión 9, actividad 1: Canciones.

Tabla 4. *Canciones.*

	Alegría	Rabia	Tristeza	Miedo	Calma
Música clásica	- Las cuatro estaciones de Vivaldi	- El rito de la primavera; Consagración, de Igor Stravinsky	- Pavana para una infanta difunta, de Ravel	- Primer movimiento de la Quinta Sinfonía de Beethoven	- Canción de Pachebel
Música pop actual	- Happy, de Pharrell Williams - Madre Tierra, de Chayanne - Cuando me siento bien, de Efecto Pasillo	- Desaparece, de El canto del loco	- Si tú no estás aquí, de Rosana - A thousand year, de Christina Perri - All of me, de John Legend - Someone like you, de Adele	- Diamonds, de Rihanna - Thriller, de Michael Jackson	

7.2. Apéndice II. Resultados

A continuación, se puede observar el cuestionario de evaluación final del programa, en el que se reflejan las puntuaciones obtenidas, por un lado, para cada competencia y, por el otro, para cada alumno de forma individualizada. Es decir, cada competencia ha sido valorada con una puntuación que ha oscilado de 1 a 5, significando 1 nada y 5 mucho, en relación con el grado de consecución. Asimismo, A, B, C, D y E son los cinco alumnos evaluados. Dicho cuestionario se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Cuestionario de evaluación.*

Competencias del programa	A	B	C	D	E	Puntuación competencias
1. Que los alumnos conozcan las emociones básicas y los distintos tipos de emociones.	5	5	3	5	2	20
2. Que los alumnos adquieran un mayor conocimiento de las propias emociones.	5	5	3	5	2	20
3. Que los alumnos identifiquen las emociones en los demás.	5	5	2	5	1	18
4. Que los alumnos asocien las emociones a situaciones significativas de la vida diaria.	5	5	3	5	2	20
5. Que los alumnos expresen, controlen y canalicen las emociones de forma apropiada, empleando la autorregulación emocional.	4	3	2	4	1	14
6. Que los alumnos desarrollen la capacidad de tolerancia a la frustración.	3	3	2	3	1	12
7. Que los alumnos desarrollen la habilidad para generar emociones positivas y bienestar.	4	3	2	4	2	15
8. Que los alumnos sean capaces de prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.	3	2	2	3	1	11
9. Que los alumnos adquieran habilidades socioemocionales, tales como la empatía y el respeto.	5	4	2	4	1	16
Puntuación del alumnado	39	35	21	38	13	146