



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Educación Social

Alfabetización emocional en las aulas

Propuesta de intervención desde la Educación Social

Presentado por:

Laura Pina López

Tutelado por:

Enrique Morales Corral

Valladolid, 30 de junio de 2023

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene por objeto realizar una propuesta de intervención en las aulas de Educación Primaria, a fin de incorporar a los profesionales de la Educación Social en el ámbito de la educación formal. Esto viene a justificar la necesidad de participación de los educadores/as sociales en los procesos educativos derivados del ámbito formal para terminar configurándose como referentes dentro de los equipos docentes de las escuelas.

El objetivo más relevante que se plantea conseguir con el diseño de dicha propuesta es dar respuesta a los nuevos retos y necesidades socioafectivas del alumnado a partir de la Educación Emocional. De esta forma, a través de la promoción del bienestar y la salud mental, se elabora un estudio e investigación que supondrá la base para figurar al educador/a social como profesional cualificado, justificando su actuación a partir de sus propias competencias profesionales. Por último, queda conformada la propuesta para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en edades tempranas entre 8 y 10 años, que incluye un total de 10 actividades e incorpora una metodología de aprendizaje basado en la adquisición de competencias.

Palabras clave

Inteligencia Emocional; Educación Social; educación formal; salud mental.

Abstract

The purpose of this Final Degree Project is to make a proposal for intervention in Primary Education classrooms in order to incorporate Social Education professionals in the field of formal education. This comes to justify the need for the participation of social educators in the educational processes derived from the formal sphere to end up configuring themselves as references within the teaching teams of the schools.

The main objective that is proposed to achieve with the design of said proposal is to respond to the new challenges and socio-affective needs of the students based on Emotional Education. In this way, based on the promotion of well-being and mental health, a study and research are prepared. It will be the key for figuring the social educator as a qualified professional, justifying her performance based on her competencies. Eventually, the proposal for the development of Emotional Intelligence at an early age between 8 and 12 years is formed, which includes a total of 10 activities and incorporates a learning methodology based on the acquisition of competences.

Key words

Emotional Intelligence; Social education; formal education; mental health.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	12
4.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?.....	12
4.1.1. Principales teóricos de la Inteligencia emocional.....	13
4.1.2. Modelo de la inteligencia emocional social de Bar-On.....	14
4.2. Educación emocional, el papel de las emociones.....	15
4.2.1. Las emociones. Definición y concepto.....	15
4.2.2. Importancia de las emociones en edades tempranas.....	18
4.3. Inteligencia Emocional en las aulas formales.....	19
4.3.1. Aproximación a la Inteligencia Emocional en las aulas de Educación Primaria.....	19
4.3.2. Nuevos retos y necesidades del alumnado: la desregulación emocional.....	22
4.3.3. Procesos de Alfabetización Emocional: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey.....	24
4.4.2. Salud mental y Educación emocional.....	30
4.4.3. Salud mental y Educación social.....	32
4.5. ¿Por qué Inteligencia Emocional en el Ciclo de Educación Primaria?.....	34
5. VALIDACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	37
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	41
6.1. Introducción.....	41
6.2. Objetivos.....	43
6.2. Contenidos.....	43
6.3. Metodología.....	45
6.4. Recursos.....	47
6.5. Temporalización.....	47
6.6. Evaluación.....	48
6.7. Descripción de las actividades.....	51
7. CONCLUSIONES.....	61
7.1. Discusión de los resultados.....	61
7.2. Limitaciones de la investigación.....	62
7.3. Perspectivas y líneas de investigación futuras.....	64
8. REFERENCIAS.....	66
8.1. BIBLIOGRAFÍA.....	66

8.2. WEBGRAFÍA.....	72
9. ANEXOS.....	74
9.1. ANEXO 1	74
9.2. ANEXO 2 – Lista de pensamientos irracionales actividad 8: <i>¿Piensas?</i>	75
9.3. ANEXO 3 – Ejemplo de tabla para reformular las creencias erróneas actividad 8	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Habilidades emocionales de Bisquerra y Pérez, 2007.....	25
Tabla 2: Habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey	26
Tabla 3: Contenidos de la propuesta de intervención.....	44
Tabla 4: Calendario de intervención.....	48
Tabla 5: Rúbrica de evaluación	49
Tabla 6: Actividad 1 – “Recetas de lluvia y azúcar”	51
Tabla 7: <i>Actividad 2 – Colección de emociones</i>	52
Tabla 8: Actividad 3 – Juicio de las emociones	53
Tabla 9: Actividad 4 – Roleplay emocional	54
Tabla 10: Actividad 5 – Historias compartidas	55
Tabla 11: Actividad 6 – Desestresa-t.....	56
Tabla 12: Actividad 7 – Pompas de jabón.....	57
Tabla 13: Actividad 8 – <i>¿Piensas?</i>	58
Tabla 14: Actividad 9 – “Un NO asertivo”	58
Tabla 15: Actividad 10 – “Como lo oyes”	60
Tabla 16: Rúbrica de evaluación de actividades	74
Tabla 17: Reformulación de creencias erróneas.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles de desregulación emocional.....	23
Figura 2: Trastornos mentales infantojuvenil más frecuentes	31
Figura 3: Trastornos socioafectivos detectados por el profesorado	38
Figura 4: Trastornos socioafectivos más frecuentes.....	38
Figura 5: Proyecto de I.E. en las aulas	39
Figura 6: Déficits en el equipo docente	39
Figura 7: Necesidad de educadores/as sociales en las aulas.....	40

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto marcado por los cambios, la urgencia de intervención en las necesidades emocionales de los niños/as desde el ámbito escolar cada vez es mayor: “la ansiedad es uno de los problemas más frecuente en la población infanto-juvenil, con una prevalencia que oscila entre el 15-25%,” (Jiménez, 2018).

La alfabetización emocional surge como respuesta a estas exigencias y demandas del alumnado atendiendo a procesos de conducta intrapersonal, adquisición de habilidades y competencias sociales. Así pues, el interés en la incorporación de esta “escolarización emocional” en las aulas incide en la creación de una vía de aproximación de la Educación Social a la educación formal a través de la dimensión afectiva de la propia disciplina.

De esta forma, la implementación de una educación emocional en los colegios no solo supone la resolución de los retos emocionales que presenten los y las alumnas, sino que también actúa como agente preventivo para la gestión de conflictos como agresividad, miedo, ira, ansiedad, aversión..., así como el procesamiento de otras formas como la felicidad o la impulsividad.

A todo ello queda añadido la motivación personal en el planteamiento presentado: la búsqueda y apertura de nuevos campos profesionales de la Educación Social. El interés individual suscitado hacia contenidos propios de la Inteligencia Emocional ha permitido desarrollar una nueva vía laboral cualificada donde los educadores/as sociales sean capaces de aplicar las competencias adquiridas propias de su profesión, siendo estas útiles a los nuevos retos educativos expuestos.

Por tanto, el planteamiento de este TFG se orientará hacia el diseño de una propuesta de alfabetización emocional con un total de 10 actividades, dirigida a niños/as de 8 a 10 años en las aulas de educación primaria, a fin de facilitar el desarrollo de una inteligencia emocional que promueva formas de comunicación efectiva, resolución de conflictos, etc., y dé respuesta a las nuevas necesidades emocionales, dirigida por educadores/as sociales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un sentido tradicional, el sistema educativo tiene como finalidad preparar a los individuos mediante el desarrollo cognitivo e intelectual a fin de crear individuos con capacidades productivas. Así se abordaba en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: la educación pretende la “formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen a través del esfuerzo y la recompensa” (BOE, 2013).

Sin embargo, las dinámicas actuales han generado nuevos desafíos que requieren procesos de innovación educativa para ser abordados. Es decir, las nuevas demandas del alumnado radican en la necesidad de una formación integral que incluya avances en referencia tanto a la tecnología pedagógica y nuevas fuentes de conocimientos teóricos; como a la educación emocional con conocimientos subjetivos, pensamiento crítico e inteligencia emocional. El desafío entonces se encuentra en la introducción de la subjetividad en las competencias educativas, provocando una transformación del aprendizaje orientada a la adquisición de conciencia y habilidades emocionales.

De esta forma, este sentido de subjetividad en las competencias educativas pretende dar respuesta a la gran problemática: el analfabetismo emocional y a las siguientes cuestiones derivadas: la escasez de inteligencia emocional deriva en cuestiones generalizadas en gran parte de la población como ansiedad, problemas de autogestión, violencia, trastornos de la alimentación, desmotivación, problemas para las habilidades sociales ...

De igual forma, la aplicación de métodos basados en la Educación Emocional en un contexto educativo formal puede facilitar otros procesos, como la reducción del fracaso escolar o una mejor comprensión hacia la estructura intelectual del alumnado al estar inevitablemente ligada a su capacidad afectiva. Es por ello por lo que se pretende conformar procesos educativos completos e integrales ligados a la Inteligencia Emocional en beneficio de las relaciones interpersonales, y fenómenos emocionales; así como del nuevo rol de educador/a, y de las dificultades de aprendizaje.

En resumen, el desarrollo de competencias sociales con especial incidencia en niños y niñas preadolescentes responde a necesidades de bienestar personal y social, favoreciendo a un sentir colectivo que, abordado desde la Educación Social, contribuye a la generación de procesos de inclusión, respeto y tolerancia social.

Todo ello ha de confluir a través de una figura profesional capacitada y preparada para abordar las diferentes cuestiones planteadas. De ahí que se plantee el diseño de un proceso de alfabetización emocional en las aulas impartido por profesionales de la Educación Social que incluya los siguientes objetivos:

Objetivo principal:

- Diseñar una propuesta de alfabetización emocional desde la Educación Social en las aulas de educación primaria.

Objetivos secundarios:

- Proponer la necesidad de incorporación de los profesionales de la Educación Social en las aulas de educación primaria.
- Promover una Educación Emocional en el alumnado para su bienestar psicológico y físico.
- Analizar la importancia de la Educación Emocional en edades tempranas y su continuidad y permanencia en el resto de las etapas vitales.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación emocional surge como vía de aproximación de la Educación Social a los contextos escolares formales. La principal aportación para la justificación de la necesidad de la educación emocional en las aulas son los altos niveles de analfabetismo emocional en jóvenes y adolescentes y las consecuencias en las que deriva: “en 2021 solo el 5% de los colegios en España incluían Educación Emocional en su proyecto educativo” (Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada, 2021)

Algunos de los efectos del analfabetismo inciden en trastornos de depresión y ansiedad entre jóvenes y adolescentes dada la insuficiencia en términos de inteligencia y gestión emocional: “una de cada siete personas jóvenes de 10 a 19 años tiene algún problema de salud mental, con un aumento de hasta el 47% en los trastornos mentales en menores tras la pandemia” (Confederación Salud Mental España, 2022)

La educación emocional en preadolescentes adquiere un carácter preventivo a la generación de estos trastornos emocionales en jóvenes y adolescentes. Para ello se propone el tratamiento de estas cuestiones por un profesional de la Educación Social dada la necesidad de creación de un ambiente seguro, de respeto y confianza por parte del educador/a hacia los alumnos/as. Además, el/la educador/a social se convierte en figura idónea al reunir las características indispensables para abordar procesos de alfabetización emocional. Dichas competencias quedan expuestas en la Memoria de Graduado/a en Educación Social de la Universidad de Valladolid, 2008, y aparecen vinculadas a lo planteado en lo siguiente:

1. Competencia interpersonal G1: El educador/a ha de contar con competencias emocionales (escucha empática, expresión oral asertiva ...) puesto que en la enseñanza de las mismas también pondrá en práctica su propia inteligencia emocional.

2. Competencia específica E.6: El educador/a a de impulsar relaciones positivas entre las personas siendo él/ella receptivo y promovedor de las mismas. Así relacionado con las competencias del educador/a social: “Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario”
3. Competencia específica E.37: La educación emocional ha de contar con educadores/as capacitados para la creación de vínculos con otros agentes educativos (como las familias) para promover los valores de la inteligencia emocional a través de una educación compartida. Además, este diseño contribuye a la concepción de la educación emocional como aprendizaje continuo y permanente que enlaza con la competencia del educador/a social para “producir medios y recursos para la intervención socioeducativa”.
4. Competencia instrumental G7: El/la profesional de la Educación Social ha de suscitar “procesos de dinamización cultural y social, teniendo que mediar en situaciones de riesgo y conflicto”. Así pues, este sentido preventivo de la Educación Social asume labores mediadoras para la identificación de conflictos emocionales del alumnado, su estudio y posterior intervención, incorporando herramientas para el trabajo emocional como la identificación de fortalezas individuales, el reconocimiento emocional o el fomento del autocontrol.
5. Competencia específica E.19: En la misma línea, los educadores/as sociales son profesionales capacitados de “realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas”. Estos estudios aportan fiabilidad y objetividad a la necesidad de incorporar una educación afectiva para abordar los retos emocionales que se han ido detectando en el alumnado (ansiedad, búsqueda de la identidad, capacidad para la resolución de conflictos, nivel de resiliencia ...)

Como resultado, demostrar la posibilidad del papel como educador/a formal del educador/a social en las aulas a través de la educación emocional supone una gran apertura a nuevos campos de investigación y desarrollo para la comunidad científica.

4. MARCO TEÓRICO

A fin de definir y explicar conceptos propios referidos a la Inteligencia Emocional, se dará lugar a un estudio de sus contenidos y sus vinculaciones en el marco de la educación formal.

4.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

La inteligencia emocional se sitúa como uno de los principales agentes para el bienestar, el desarrollo de relaciones sociales positivas, así como otros procesos interpersonales de ajuste emocional y gestión de las emociones.

Esto se produce de acuerdo a afirmaciones como la manifestada por Goleman (1996); autor que define la inteligencia emocional como una relación entre las emociones y el pensamiento en un proceso necesario para el éxito, basado en el reconocimiento, control, e incitación de emociones y estados de ánimo tanto al resto como de forma personal.

Aun así, en 1990, los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, ya usaron este término a fin de concretar aquellas cualidades emocionales que se precisan para alcanzar el éxito. Así definían algunas como “persistencia, capacidad de adaptación, expresión y comprensión de los sentimientos ...” (Salovey y Mayer, 1990 citado por Casas Fernández, 2016).

Como propuesta más reciente, la inteligencia emocional queda definida como “la capacidad de la aceptación y la gestión consciente de las emociones” (Arrabal Martín, 2018). Esta perspectiva incluye conceptos como autocontrol emocional, automotivación, autoconciencia emocional ... que dan cuenta de la necesidad de identificación de los procesos emocionales individuales para que estos puedan tener una influencia positiva al desarrollo y bienestar personal.

En definitiva, dentro de los procesos involucrados en la inteligencia emocional quedan incluidas la habilidad para la gestión y control de las emociones en tanto a su proyección en la dirección y manejo de los propios pensamientos y acciones. Aun así, el manejo emocional también comprende habilidades para la gestión de las reacciones afectivas del resto así como la apreciación de las emociones en otras personas.

4.1.1. Principales teóricos de la Inteligencia emocional

Pese a la uniformidad en relación a la importancia de la inteligencia emocional, existen diferentes perspectivas desde las que teóricos contribuyen con nuevas aportaciones a la disciplina.

Así pueden verse algunos de los principales autores y sus modelos

- El modelo de inteligencia emocional basado en la habilidad mental de Mayer y Salovey (1997). Ambos son los responsables de la acuñación del término Inteligencia Emocional en 1990. Años después desarrollan este modelo dividido el cual dividen en cuatro ámbitos: “1) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; 2) acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; 3) comprender emociones y el conocimiento emocional; 4) regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997. pp. 3-31).

El primer apartado que incluye el modelo refiere a la capacidad de percepción y comprensión de las emociones tanto en el propio individuo como en el resto. En un segundo nivel, esta identificación de emociones ayuda a la resolución de problemas, así como otros procesos cognitivos, por lo que el Cociente Emocional (CE) guarda una importante relación con el Cociente Intelectual (CI). En un tercer nivel se encuentra el CE como herramienta para la distinción de tipos, variedades y transformaciones de emociones. En última instancia aparece la regulación emocional como término para el crecimiento personal.

- El modelo de las competencias emocionales de Goleman, donde se define el CE como componente principal para la puesta en marcha del intelecto. Goleman afirma que el manejo de las emociones es una capacidad fundamental para el desarrollo de demás competencias. Por ello, Goleman concreta cuatro etapas que facilitan dicho manejo emocional (Goleman, 2001):
 1. Preferencias, sensaciones, estados y recursos internos
 2. Autocontrol, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y necesidades internas
 3. Conciencia social, reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros
 4. Manejo de las relaciones, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte
 clave para la función social de la inteligencia emocional.

- Modelo biológico evolutivo de Ekman, donde las emociones asumen funciones de supervivencia para la evolución de especies y la selección natural. Este modelo considera las emociones de carácter hereditario y genético y asume un sentido universal apoyándose en lo que denomina como *expresiones emocionales faciales* por el cual se reconocen siete expresiones faciales: “ira, disgusto, miedo, felicidad, tristeza, sorpresa y emoción neutral” (Ekman, 1999 citado por Estrada, 2014)

4.1.2. Modelo de la inteligencia emocional social de Bar-On

En este modelo, el autor Bar-On (1977) conceptualiza el término de Cociente Emocional (CE), situándolo al mismo nivel del término Cociente Intelectual (CI) para destacar la importancia compartida entre la categoría emocional y la cognitiva, y su influencia en el individuo.

Así pues, Bar-On establece una diferenciación en la definición de ambos conceptos: mientras que el CE hace referencia a aspectos como la amabilidad, la autoconfianza, la

tolerancia, el respeto hacia diferentes colectivos ...; el CI recoge competencias relacionadas a la capacidad de retención, comprensión visual, vocabulario ...

Sin embargo, la principal diferencia entre estos dos cocientes radica en su estabilidad: las competencias intelectuales son fácilmente recogidas en una escala de inteligencia y se definen como estables en un individuo a partir de los 6 años de edad. En cambio, las competencias emocionales quedan definidas como un subconjunto de la inteligencia difícilmente medible que permite orientar nuestros pensamientos y acciones.

Estas diferenciaciones, por el contrario, no suponen la contraposición de los términos, sino que; dada la asociación del CE a la Inteligencia Emocional y del CI a la inteligencia cognoscitiva, se permite determinar las capacidades de cada cociente como complementarias que pueden trabajar en común en diferentes partes del cerebro.

Es por ello por lo que, al trabajar en conjunto las habilidades cognitivas recogidas en el CI, junto con las agrupadas en el CE, muchas de las capacidades académicas van a venir marcadas por la inteligencia emocional. De ahí que el aprendizaje y desarrollo de la inteligencia emocional en edades tempranas y preadolescentes sea clave tanto para el desarrollo personal, como para el futuro profesional de los individuos.

4.2. Educación emocional, el papel de las emociones

Dado que la inteligencia emocional reúne las capacidades de percepción, entendimiento y gestión de las emociones propias y ajenas, resulta imprescindible el estudio de las emociones.

4.2.1. Las emociones. Definición y concepto

Una emoción queda definida como: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2016)

Autores como Ekman (2003), afirman que las emociones son las encargadas de determinar la calidad de nuestras vidas. Con argumentaciones fisiológicas y cognitivas, el autor trata de demostrar este supuesto a través de lo que él denomina “banco de datos de alerta emocional”, una red neuronal que posibilita la detección de diferentes emociones en todas las culturas.

De esta forma, las emociones adquieren un carácter universal resumiéndose en seis emociones básicas: alegría; sorpresa; rabia-ira; miedo; disgusto y tristeza. Es aquí donde el autor desarrolla su teoría de la identificación de las emociones a través de la expresión corporal. Éste afirma que la principal forma de manifestación emocional es a través del cuerpo donde cada emoción queda asociada a un indicador muscular específico. Según Ekman (2003), “la expresión facial y la voz son los componentes somáticos que identifican las emociones con mayor exactitud”.

Aun así, en contraposición a esta teoría, puede afirmarse que la vía última de expresión emocional no es únicamente facial, sino que incluye otros procesos como “el movimiento corporal, el color, el tono de voz, la prosodia y las reacciones fisiológicas” (Levav, 2005). De ahí que la inteligencia emocional tome partido al adoptar una visión transversal en la forma de procesar de cada individuo sus emociones.

A su vez, y según los autores Larsen y Buss (2005), las emociones suponen lo siguiente:

- En ellas se incluyen sentimientos asociados a las mismas
- Suponen alteraciones físicas vinculadas al sistema nervioso (ritmo cardiaco, presión arterial, expresiones corporales y faciales ...),
- Las emociones aparecen vinculadas a la creación de una tendencia o posibilidad de aparición de un comportamiento

De esta forma, las emociones han de someterse a procesos de regulación, identificación y conocimiento al concebirse como base de las relaciones. De ahí que, con un carácter multidimensional, éstas tengan diferentes funciones:

- Función adaptativa; a fin de preparar al individuo para generar respuestas de acuerdo a las exigencias y condicionantes ambientales. Las emociones facilitan la aparición de conductas apropiadas para la adaptación y supervivencia en un entorno.
- Función social, en tanto que las emociones dan paso a procesos de comunicación, favorecen el control de la conducta, y contribuyen a la creación de conductas apropiadas. La represión emocional también actúa como función social puesto que la inhibición de ciertas emociones da estabilidad a la organización de grupos y mantenimiento de redes sociales.
- Función motivacional, dado que aquellas acciones cargadas de un componente emocional se desarrollarán de forma más ágil y facilitará el acercamiento al objetivo.

Estas funciones dotan a las emociones de un sentido intencional “determinado por aquellas situaciones, personas y/o cosas hacia las cuales se desarrollan las mismas” (Cruz: 2012).

Así pues, dada su intencionalidad, universalidad, y sus funcionalidades, se concreta que las emociones quedan sujetas a factores contextuales y por ello se hace difícil establecer una categorización entre emociones positivas y negativas dando pie a controversias en su argumentación teórica:

A lo largo del siglo XX se dieron una serie de investigaciones psicológicas orientadas hacia emociones como “miedo-ansiedad, ira, y tristeza y depresión” que hicieron posible su clasificación como *emociones negativas* bajo un modelo patogénico. Es así como surgen conceptos como la “afectividad negativa” de Watson y Clark (1984), que define la inclinación a experimentar emociones negativas en diferentes contextos y situaciones. Estos argumentos son reforzados a su vez en un sentido clínico tras la incorporación de dichas emociones en manuales psiquiátricos como el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales [DSM5] en categorías emocionales desadaptativas con tendencia al desarrollo de trastornos mentales.

Sin embargo, autores como Seligman, 1998, aportan otra visión al desarrollar la disciplina de la psicología positiva. Esta rama de la psicología incluye otros conceptos como la existencia de fortalezas, que, asociadas a procesos emocionales, aportan una visión positiva de las mismas. El modelo PERMA o Teoría del Bienestar desarrollado por Seligman, 2002, afirma que para el alcance de bienestar, el individuo ha de experimentar emociones positivas tales como la paz, gratitud, esperanza, amor ...

Corrientes de la psicología actuales demuestran el avance hacia una nueva categorización. La rama de la ciencia que estudia las emociones – psicología – siempre había tratado de atajar un problema mediante la propuesta de soluciones, de ahí que las emociones “negativas hayan sido asociadas a los trastornos mentales” para abordarlas con un tratamiento correspondiente. Sin embargo, como se ha ido diciendo, con el surgimiento de variantes como la Psicología positiva, se ha ido desvinculando ese carácter negativo al conjunto de emociones de ira, tristeza ... para convertirlas incluso en propias variables del bienestar. Todo ello se recoge bajo el punto medio de la regulación emocional donde tanto emociones negativas (para la evitación) como las positivas (para la aproximación) presentan un balance con claras funciones adaptativas del individuo al entorno, convirtiéndose ambas así en imprescindibles.

4.2.2. Importancia de las emociones en edades tempranas

El factor que supone un elemento clave en el desarrollo vital de los individuos y grupos sociales es la educación. Sin embargo, el principal enfoque que se ha venido dando hasta finales del siglo XX es la potenciación de las capacidades intelectuales y rendimiento académico. En definitiva, la escuela se ha definido como agente potenciador de desarrollo cognitivo, dejando al margen el desarrollo emocional.

Sin embargo, diversos avances e investigaciones de la psicología positiva han evidenciado la importancia de las competencias emocionales y sociales en el desarrollo personal del alumnado, estableciéndolas así como un aspecto fundamental de la educación en colaboración con la dimensión cognitiva.

El desarrollo emocional entonces, se basa en objetivos para el conocimiento personal como: conocer, identificar, denominar y regular las emociones; aumentar el umbral de la tolerancia a la frustración, ser resiliente ... (Bisquerra, 2016).

Así pues, teniendo en cuenta el impacto de la educación emocional para la construcción de relaciones interpersonales, su aplicación en edades tempranas actúa con un carácter preventivo puesto que, el desarrollo de competencias emocionales también supone la creación de futuros entornos favorecedores de aprendizaje y facilita conductas adaptativas, fomenta habilidades sociales y potencia aspectos como la resiliencia.

A su vez, esta educación emocional en edades tempranas no solo contribuye a la adquisición de habilidades socioemocionales (actitudes positivas y empáticas, autoconocimiento, regulación emocional ...), sino que también motiva a la mejora de los niveles de aprendizaje sistemático definiéndose como elemento complementario al desarrollo cognitivo.

4.3. Inteligencia Emocional en las aulas formales

4.3.1. Aproximación a la Inteligencia Emocional en las aulas de Educación

Primaria

Los avances producidos en el siglo XXI en el campo de investigación emocional así como la toma de conciencia de la importancia de cuestiones y procesos emocionales; están dando paso a una nueva forma de concebir las aulas como espacios donde confluyan tanto métodos educativos académicos como nuevas formas de aprendizaje en su aproximación a la inteligencia y educación emocional.

Esta aproximación ha tenido lugar a través de diferentes de propuestas educativas, las cuales comparten un objetivo común: formar a una ciudadanía tanto agente de su propio bienestar, como responsable y comprometido con bienestar de la comunidad y del entorno del que participa. Así pues, estas iniciativas han tratado de incluirse en las prácticas habituales que conforman las estructuras educativas formales de las diferentes leyes

educativas de España, con una serie de reformas en su planteamiento y metodología como respuesta a las necesidades emergentes de una sociedad de cambios.

Ya el currículo de Educación Primaria de La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de abril, de Ordenación General del Sistema Educativo), propone un cambio de perspectiva asumiendo, desde la educación, responsabilidades para el desarrollo de la personalidad del alumnado. Así pues, el Real Decreto 1344/1991 tenía en cuenta la adquisición de competencias prácticas, actitudes y valores vinculados a la educación moral y para la paz desde concepciones humanistas que consideraban el desarrollo integral del individuo.

Más tarde, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se acerca a la incorporación de elementos transversales concibiendo la educación como un elemento para la garantía democrática que incluía la construcción de individuos con capacidades para la conformación de identidad, comprensión de la realidad, y construcción de la personalidad. Es así como se crea el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación ético-cívica en los cursos del tercer y cuarto ciclo de Educación Primaria, donde se imparten conocimientos que tienen que ver con las relaciones interpersonales y sociales, la identidad y el individuo o la vida en sociedad.

Superando algunas controversias, a Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también conocida como Ley Wert, se sobrepone a esta Educación para la Ciudadanía, sustituyéndola por la materia de Educación Cívica y Constitucional que plantea una aproximación al bienestar colectivo del país. Esta reforma educativa articula su estructura a través de la incorporación de cuestiones en el currículo de Educación Primaria, como una igualdad efectiva entre hombres y mujeres, o la prevención y resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, este bienestar no deja lugar a una dimensión emocional o afectiva como elemento clave para el bienestar psicológico del alumnado.

Esta aproximación al concepto de bienestar se profundiza con la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) y la recuperación del área de Educación en Valores cívicos y éticos en el tercer ciclo de Educación Primaria donde se plantea el tratamiento de cuestiones como:

“Conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, los recogidos en la Constitución española, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, la función social de los impuestos y la justicia fiscal, la igualdad de mujeres y hombres y el valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales” (LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre)

Los avances legislativos en la apertura curricular educativa suponen la formación en valores cívicos, y la adopción de una transversalidad que no termina por alcanzar las expectativas educativas previstas dejando insatisfechas que, entre esta transversalidad, encuentra un vacío al no llegar a satisfacer las demandas y necesidades emocionales del alumnado en relación a este ideal de convivencia en sociedad que se plantea, con cuestiones como el autoconocimiento, la autorregulación u otros procesos de identificación emocional.

Así pues, la escasez en la incidencia en materia de inteligencia y educación emocional en edades comprendidas en el ciclo de Educación Primaria dejan resultados tales como: síntomas de ansiedad en infantes y adolescentes que implican un factor de riesgo clave para el desarrollo de trastornos de ansiedad en edades más avanzadas; problemas de para la identificación emocional que puede derivar en patologías de conflicto; bajos niveles de resiliencia, regulación emocional y mediación de conflictos que puede llegar incluso a suponer trastornos del sueño; e incluso problemas con el autoconcepto y la identidad que pueden resultar en trastornos de conducta alimentaria como anorexia, u otros como comportamientos sexuales de riesgo, tendencias suicidas ...

De tal forma puede concluirse que, los problemas emocionales en la infancia y preadolescencia tienen un grave impacto en la salud y desarrollo del bienestar así como en el resto de las etapas vitales, si no hay existencia de labores de prevención e intervención. Además, esta problemática no solo tiene un creciente impacto en mayor número de población sino que además estos se inician en edades más tempranas: “la depresión y la ansiedad se encuentran entre los trastornos más prevalentes y con mayor capacidad para

generar desadaptación en niños/as y adolescentes de entre 10 y 19 años (Espada et al., 2021).

De ahí que la incorporación de la Inteligencia Emocional en las aulas de manera eficaz resulte esencial no sólo en términos de prevención, sino también como herramienta que permita identificar sintomatologías emocionales que, junto a las cognitivas, biológicas y somáticas, permita el tratamiento de trastornos de regulación emocional como la ansiedad o la depresión.

4.3.2. Nuevos retos y necesidades del alumnado: la desregulación emocional

En un contexto abierto a los cambios, a la flexibilidad y a la consideración de nuevos aspectos como la capacidad emocional y la salud mental del alumnado; las herramientas educativas tradicionales empleadas en los ámbitos formales anuncian cierta obsolescencia en su aplicación y eficacia. De ahí que, para el tratamiento de estos nuevos desafíos, sea importante llevar a cabo un análisis de los principales retos y amenazas, y como consecuente, el impacto emocional que se manifiesta en el alumnado.

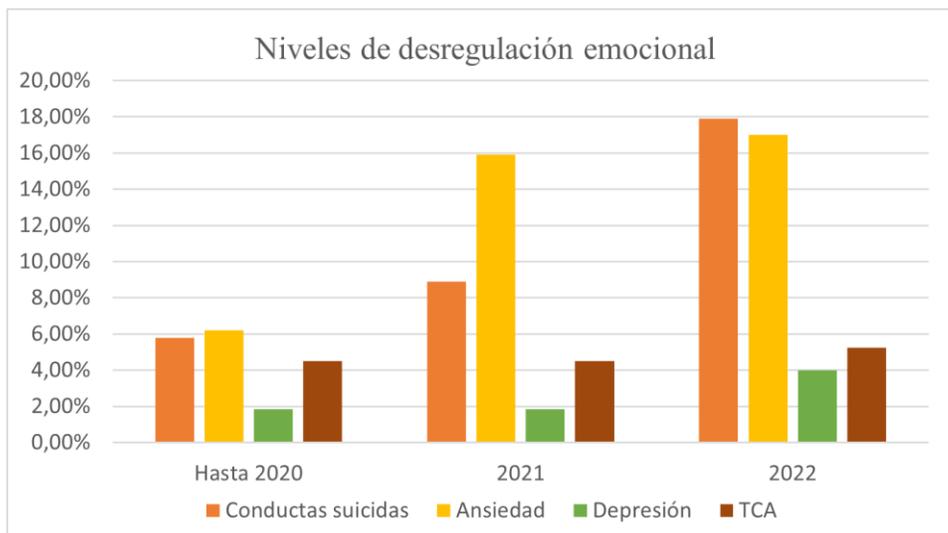
Así pues, habiendo considerado un nuevo paradigma educativo abierto y receptivo a la conformación de sujetos integrales, se plantea la necesidad de incorporar y reconocer nuevos términos que definen y concretan dichos retos para su posterior abordaje mediante modelos y disciplinas propias de la Inteligencia emocional. Entre ellos se encuentran los términos de desregulación emocional, crisis de identidad o desórdenes afectivos.

La desregulación emocional, propiamente dicha, “se caracteriza por evidenciar sentimientos de vacío existencial, dificultad para relacionarse con personas cercanas a un círculo social, estos de ánimo cambiantes y bruscos, pudiendo derivar en la ingesta de sustancias psicoactivas, tales como alcohol y drogas” (Cabrera y Asley, 2021 citado por Sierra & Bedregal, 2019; DSM-IV, 2014).

En la misma línea, esta desregulación emocional presente en el alumnado infanto-juvenil evidencia el desarrollo de diferentes patologías tales como ansiedad, depresión, desórdenes

socio afectivos o de ideación suicida, así como alteraciones en trastornos de conducta alimentaria (T.C.A.) o de personalidad. De forma representativa puede observarse el aumento de la desregulación y sus efectos en el siguiente gráfico:

Figura 1: Niveles de desregulación emocional



Fuente: elaboración propia a partir de Anarcomunica et. al, 2022.

Reflejados los datos en la figura, puede advertirse cierto patrón aumentativo en los desórdenes socio afectivos entre la población en etapas de infancia y adolescencia. Como resultado, se obtiene un grupo poblacional con tendencia a la vulnerabilidad emocional, con mayores predisponentes y factores de riesgo que apuntan a una baja autoestima, baja tolerancia al estrés, indefensión aprendida o desajustes comportamentales y de aprendizaje.

Puede concluirse cómo los desórdenes emocionales en edades tempranas inciden directamente en el bienestar subjetivo y social del grupo poblacional, alterando a su vez, otras esferas y variables como factores cognitivos y biológicos o en los sistemas familiares y educativos. De forma concreta las señales que alertan de estos trastornos del estado de ánimo en niños/as hasta los 12 años quedan reflejadas en aparición de cuestiones vistas en el gráfico como síntomas de depresión, tristeza, y pesimismo; insomnio o hipersomnio; aumento o pérdida de peso significativos; e ideas de suicidio.

En tanto que estos resultados concernientes a la salud emocional continúan aumentando e impactando de forma negativamente alarmante entre el alumnado, puede argumentarse la ineficacia de las herramientas que han sido aplicadas desde un contexto educativo formal y con ello la necesidad de implementación de nuevas formas y estrategias vinculadas a la Educación Emocional, dando cabida a nuevas ocupaciones en este ámbito tales como la Educación Social y sus profesionales

4.3.3. Procesos de Alfabetización Emocional: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey

Los problemas de autogestión emocional en jóvenes y adolescentes ya definidos llevan a la necesidad de introducir el tratamiento emocional en las aulas formales mediante modelos conocidos como la Educación Emocional o Alfabetización Emocional, quedando definidos como procesos continuos y permanentes que permite el desarrollo de las competencias emocionales para la captación y bienestar social y personal.

Sin embargo, los procesos de alfabetización emocional llevados a cabo en el aula no solo han de abordar los desafíos emocionales implícitos sino la continuación e incorporación de este tratamiento como proceso permanente con independencia al momento temporal que acontezca.

Este conjunto de competencias emocionales hace referencia a algunas como regulación emocional, autocontrol, autonomía, autoconfianza, equilibrio emocional, capacidad para la toma de decisiones, etc. Bisquerra y Pérez (2007) señalaron cómo las competencias emocionales favorecen los procesos adaptativos necesarios para la realización de actividades diarias de forma eficaz y exitosa. Estos autores definen las competencias emocionales como un total de cinco elementos – donde convergen algunos de los términos anteriores – definidos de la siguiente forma:

Tabla 1: *Habilidades emocionales de Bisquerra y Pérez, 2007*

COPETENCIA EMOCIONAL	DEFINICIÓN
Regulación emocional	Permite la adaptación y promoción del bienestar individual y social mediante la inflexión de los comportamientos del sujeto mediante la toma de consciencia de la relación entre cognición (CI) y comportamiento y estados de la emoción (CE).
Competencias para la vida y el bienestar	Permite asumir comportamientos responsables y adaptativos para la superación de los desafíos diarios.
Autonomía emocional	Incluye conceptos como regulación emocional, autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, etc.
Competencia emocional	Capacidad para advertir emociones propias y del resto dentro de un clima emocional en un contexto concreto
Competencia social	Concepto que incluye habilidades sociales, actitudes prosociales, comunicación afectiva ... para alcanzar un estado de asertividad con un comportamiento equilibrado, prevención y solución de conflictos ...

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra y Pérez, 2007, citado por Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. 2005.

Para fundamentar la importancia de las competencias y habilidades incluidas en la alfabetización emocional y posibilitar su incorporación en las aulas formales de Educación

Primaria se plantea hacer uso de modelos como el Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Este modelo conceptualiza la Inteligencia Emocional como un conjunto de cuatro habilidades básicas que actúan de respuesta a los desafíos propuestos en su incorporación en las aulas. Estas cuatro habilidades básicas que recoge el modelo son:

Tabla 2: *Habilidades emocionales básicas de Mayer y Salovey*

HABILIDADES BÁSICAS	FINALIDAD EDUCATIVA
Habilidad de acceso y generación de sentimientos	Facilita el desarrollo de pensamientos y aprendizaje
Habilidad de comprensión y conocimiento emocional	Permite identificar y afrontar conflictos emocionales intra e interpersonales facilitando la convivencia en el aula.
Habilidad de regulación emocional	Promueve un crecimiento emocional e intelectual
Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud	Promueve el desarrollo de la comunicación

Fuente: Mayer y Salovey, 1997

Además de las cuatro habilidades básicas, en este modelo quedan encuadradas algunas competencias emocionales con su siguiente definición:

- **Percepción emocional:** grado de habilidad para el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos a través de la interpretación de códigos emocionales. En la práctica, el alumno/a aplica esta herramienta para la adaptación en procesos de socialización o trabajo en equipo.

- **Comprensión emocional:** capacidad de diferenciar un amplio repertorio emocional, pudiendo así categorizar y etiquetar emociones y sentimientos. A su vez, facilita las transiciones emocionales, así como la anticipación y retrospección reconociendo las causas y consecuencias del estado anímico a través de las acciones. En el aula es puesta en práctica, entre otras, en la capacidad de anteposición a estados emocionales de remordimiento al no responsabilizarse de una tarea.
- **Facilitación o asimilación emocional:** con matices que radican en diferencias personales: dentro de un mismo contexto escolar, la capacidad para el procesamiento de información del alumnado es diferente: mientras que algunos necesitan de emociones positivas para el estudio o realización de tareas, para otros esta concentración viene facilitada por situaciones de tensión o presión para que pueda desencadenarse dicho rendimiento.
- **Regulación emocional:** siendo definida como una de las más complejas por Mayer y Salovey (1997), ésta refiere a la capacidad de experimentar la diversidad de emociones y determinar su utilidad a través de la reflexión. De esta forma, no solo se moderan las emociones propias sino que también plantea el dominio de las ajenas, orientada al crecimiento interpersonal e intrapersonal, reflejada en ejemplos como la prevención de conflictos o la regulación de ansiedad en periodos de estrés académico.

Sin embargo, esta necesidad de recurrencia a las habilidades emocionales definida por Mayer y Salovey no implica su materialización y puesta en práctica en los procesos educativos actuales, lo que conduce a procesos de desadaptación del alumnado e incluso trastornos de regulación emocional como depresión y ansiedad. Aun así, comienzan a verse algunas iniciativas que apuestan por una Educación Emocional de calidad como el “Proyecto de Educación Emocional en la Escuela” en el CEIP Clara Campoamor en Málaga o proyectos individuales de maestros como el propuesto por Elena: “Proyecto emocional”.

Por ende, la utilidad de este Modelo de Habilidad reside en las posibilidades de aplicación en las aulas formales de Educación Primaria como herramienta de Inteligencia Emocional, que a su vez, permita evidenciar la importancia de la incorporación de procesos de Alfabetización Emocional en edades tempranas.

4.4. Educación Social.

4.4.1. Educación Social y Educación Emocional

La Educación Social se conceptualiza como una disciplina orientada al ámbito socioeducativo cuyas acciones y cambios quedan dirigidos a la transformación social. Esta labor de los profesionales de la Educación Social queda envuelta en contextos socio-comunitarios abordados principalmente a través de ámbitos no reglados.

Sin embargo, en líneas de investigación y aplicación futuras, los ámbitos y competencias de la Educación Social tienen cabida en contextos formales como las escuelas y aulas de Educación Primaria a través de su confluencia con la Educación Emocional puesto que, los fines socioeducativos para la creación de una ciudadanía participativa y activa, guardan una estrecha relación con la promoción de los niveles de bienestar que se plantean desde procesos de Educación Emocional como la Inteligencia Emocional o la Psicología Positiva.

Ya en la LOMLOE se elabora un currículum educativo orientado a competencias académicas y profesionales, en las que quedan incluidas competencias para la ciudadanía, desde un enfoque global, ecológico e interdependiente. Es decir, se pretende una práctica educativa holística que apunte hacia el conocimiento social, ético, medioambiental y emocional, donde, gradualmente, va tomando forma la educación emocional: “en todas las materias se trabajará transversalmente la educación emocional, la creatividad, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales” (LOMLOE, 2020).

Así pues, desde que la legislación educativa apunta por una enseñanza integral, surge un nuevo marco institucional desde donde han de conformarse individuos con pensamiento

crítico, social y emocionalmente competentes, partícipes de su comunidad y con capacidades productivas. La intervención socioeducativa con estos individuos requiere del uso de una serie de competencias emocionales que resultan insuficientes desde la realidad del contexto académico. De ahí la idoneidad para el tratamiento de la I.E. desde la Educación Social, puesto que las competencias emocionales propias de los educadores/as sociales “se presentan como necesarias al permitir gestionar la influencia de las emociones en las relaciones que se producen entre el educador/a social y el educando/a” (Castro, J., y Medina, L., 2020)

Además, para abordar estos nuevos desafíos la escuela ya ha tomado una metodología propia de la Educación Social que sólo reafirma la posibilidad de la incorporación de sus profesionales a los equipos docentes:

La educación escolar se ha nutrido de estrategias como las técnicas de animación y participación, dinámicas para el trabajo socioeducativo del grupo y de los educandos, atención y orientación individualizada en problemas socioemocionales y familiares, el trabajo y el desarrollo de acciones culturales para la comunidad, etc., estrategias y procedimientos que conformaron la praxis de la educación social. (Tejada, E.F., 2021)

De esa forma, la incorporación de un/a profesional de la Educación Social en las aulas para el desarrollo de una alfabetización emocional tiene una lógica sencilla, de acuerdo al papel que tiene la disciplina socioeducativa en la socialización del alumnado en el marco de la educación formal; lo que implica un reconocimiento directo en la necesidad del trabajo y aprendizaje de las capacidades emocionales y sociales. Este fomento de la convivencia y socialización también supone, de forma implícita, el trabajo de competencias y habilidades emocionales intrapersonales (con nuevos espacios de intervención desde la educación emocional en su sentido preventivo tanto curricular como socioeducativo) puesto que el fomento del bienestar individual contribuye a sentimientos de búsqueda y aspiración de bienestar grupal.

En definitiva, la vinculación de la Educación Social a la Educación Emocional encuentra lugar en las funciones compartidas de socialización, promoción de formas de convivencia positiva y fomento de la autonomía individual. De igual forma, el tratamiento de estas cuestiones orientadas a la inteligencia emocional desde un carácter preventivo socioeducativo busca plantear una solución a las crecientes problemáticas de regulación emocional en jóvenes y preadolescentes como trastornos de ansiedad y depresión.

4.4.2. Salud mental y Educación emocional.

El contexto educativo trata de aproximarse a las problemáticas actuales más incipientes como es el aumento de los problemas de salud mental, de forma dinámica a través de la prestación de servicios.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Así pues, de acuerdo a esta definición, la salud incluye dimensiones del bienestar más allá de las condiciones físicas como son el bienestar psicológico, financiero, físico, social, ambiental o emocional.

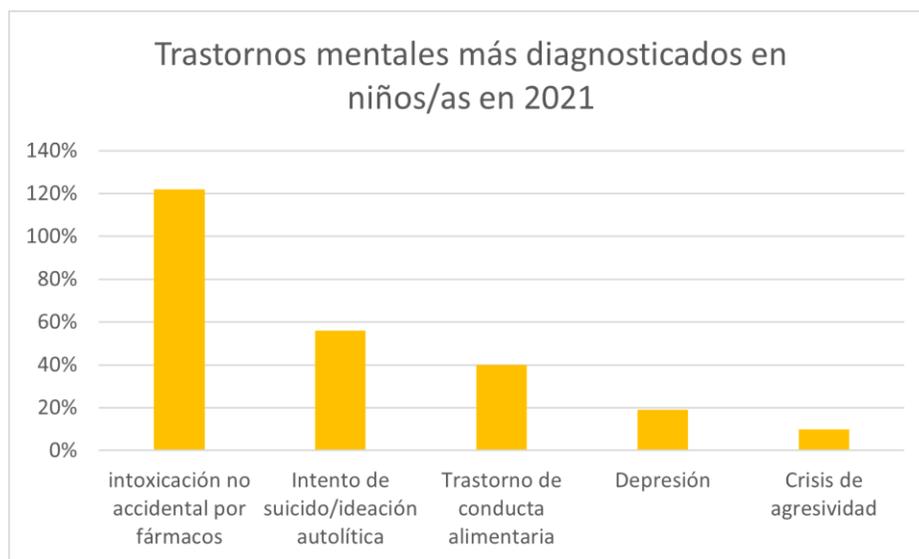
Este bienestar psicológico o salud mental queda determinado tanto por factores endógenos en las que se incluyen aquellas tendencias biológicas, características individuales o tendencias de la personalidad que predisponen a ciertos trastornos mentales; como factores exógenos en los que se recogen aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, laborales, o ambientales – políticas estatales, niveles de calidad de vida, apoyos sociales, condiciones laborales, etc.

En concreto, la salud mental del grupo infanto-juvenil, se ha convertido en una cuestión prioritaria por varios motivos. En primer lugar esta etapa queda definida por procesos de maduración biológicos, psicológicos y sociales (factores endógenos), que, dependiendo de las condiciones de su desarrollo (factores exógenos), pueden derivar en trastornos y otras problemáticas de salud mental en la etapa de adultez y vejez así como otras enfermedades en la madurez. De esta forma, la promoción del bienestar en la infancia y juventud tiene

como fin la detección precoz y su intervención temprana para contribuir a reducir las consecuencias en la medida de lo posible en edades futuras, ya que “el 70% de los trastornos mentales, en general, se inician en la etapa infanto-juvenil” (Saad, E., et al. 2010 citado por Ministerio de Sanidad, 2022).

A modo de representación gráfica, puede verse la presencia de diagnósticos en menores hasta los 14 años relacionados con trastornos de salud mental:

Figura 2: *Trastornos mentales infantojuvenil más frecuentes*



Fuente: elaboración propia a partir de Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, et al., 2021.

En segundo lugar, se ha evidenciado a través de diferentes investigaciones, cómo los trastornos del comportamiento en la adolescencia suponen uno de los principales problemas emergentes de salud mental. Según se afirma desde la Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud para el periodo 2022-2026 (ESM 22-26), las pautas generales del comportamiento de adolescentes vienen determinadas por conductas antisociales, reacciones agresivas, y un déficit relevante para la solución de problemas, autoestima, autopercepción ... Esta escasez en la tolerancia a la frustración y las dificultades para la gestión emocional, dan paso a la necesidad de intervención en términos de Educación Emocional, es decir, ésta se convierte en una de las vías más favorables para el trabajo de la

irritabilidad, el retraimiento o hiporreactividad ... en infantes y preadolescentes a través de métodos y formas propios de la Inteligencia y Alfabetización Emocional.

De ahí que, dentro del ESM 22-26, se planteen una línea de estrategias que den respuesta a las demandas suscitadas del incremento de los problemas de salud mental en jóvenes y adolescentes. En concreto, la segunda línea estratégica que recoge este informe reúne información para la promoción de la salud mental de la población y prevención de problemáticas, desde donde se afirma que la generación de espacios de consideración y defensa de derechos culturales, económicos, sociales y políticos, son necesarios para el desarrollo de la salud mental.

Por ende, el contexto educativo formal queda definido como espacio de respeto y desarrollo de los derechos humanos que incluye la satisfacción y disfrute de los niveles máximos de salud mental del alumnado. Así pues, la Educación Emocional encuentra lugar en el marco escolar formal como herramienta aplicable en edades tempranas para construir un alumnado emocionalmente competente que, desde un sentido preventivo, esté capacitado para sobreponerse a situaciones de adversidad mediante la adquisición de competencias emocionales. A su vez, estas competencias – regulación emocional, competencias para la vida y el bienestar, autonomía emocional, competencia social ... – permiten reducir la predisposición al padecimiento de trastornos de regulación emocional como ansiedad y depresión, contribuyendo al bienestar del alumnado y al desarrollo óptimo de su salud mental.

4.4.3. Salud mental y Educación social

Dada la aproximación de la Educación Emocional a la salud mental, los profesionales de la Educación Social también han de converger en las líneas de actuación en defensa de la salud mental para su correcta promoción y desarrollo.

Así pues, la Educación Social encuentra sus aportaciones en el ámbito de la salud en la consideración de los individuos como seres prosociales, como característica para la

potenciación y mejora de la condición de vida de los individuos a través de la intervención de las necesidades sociosanitarias.

A su vez, la transversalidad de la Educación Social asume, desde una perspectiva sociosanitaria, labores de acompañamiento, en pro de la escucha y la comunicación a fin de construir procesos de transformación que contribuyan al bienestar grupal e individual. Esta función pedagógica del acompañamiento define a los educadores y educadoras sociales como profesionales referentes en tanto al desarrollo de funciones empáticas y asertivas, para la promoción de la salud y bienestar.

Estas funciones se definen como clave para la conceptualización de referentes capacitados para el tratamiento de la Educación Emocional a fin de promover la salud mental desde la prevención, y su abordaje con preadolescentes en contextos educativos formales. De esta forma, el educador/a social es una “pieza fundamental en la generación de climas educativos positivos a través de estrategias como la cooperación, comunicación, aprecio a la diversidad y la expresión positiva de las emociones”. (García, M., Sola, J.M. y Gregori, S., 2016).

Asimismo, el terreno de la salud y más concretamente de la salud mental, permanece aún envuelto por un gran conjunto de estereotipos en relación a tratamientos, fármacos, efectos secundarios ... La Educación Social argumenta favorablemente de acuerdo a la intervención en la salud desde un punto de vista sanitario, fomentando, en un sentido preventivo, la detección precoz e intervención temprana de problemas como trastornos de regulación emocional o trastornos de conducta.

Por último, las labores de mediación del educador/a social permiten identificar espacios que faciliten el desarrollo y fomento de la sociabilidad y confluencia social asumiendo como herramienta técnicas y procesos de la Educación Emocional, y con ello, poder distinguir aquellos factores que perturban o dificultan la convivencia inter e intrapersonal para su intervención y tratamiento (como los trastornos ya mencionados anteriormente). Según afirma el “el educador social será parte fundamental en la planificación de las actividades

que posibiliten un acompañamiento del sujeto en los procesos de tratamiento e intervención socioeducativa” (Martínez, A., 2020)

En resumen, la Educación Social contribuye a la reducción de la vulnerabilidad de un funcionamiento deficiente psicológico a corto y largo plazo a través de la promoción de la salud mental para su tratamiento en la infancia, adolescencia y juventud, configurándose como figura clave para los equipos de salud mental flexibilizando el sector y reduciendo la carga asistencial de los equipos profesionales

4.5. ¿Por qué Inteligencia Emocional en el Ciclo de Educación Primaria?

Las escuelas dentro del contexto educativo formal se confieren como uno de los entornos de socialización más importantes en las etapas de infancia y juventud. Sin embargo, para llevar a cabo procesos de socialización favorables se necesita una serie de habilidades y competencias que escasamente son abordadas en las aulas.

Además, estas competencias de carácter emocional se sitúan como elemento protector a factores de riesgo que dificulten el desarrollo bio-psico-social del alumnado. Así pues, la necesidad de la incorporación de la Inteligencia Emocional en las aulas se resume en la necesidad de concentrar las acciones de Educación Emocional para el conocimiento y aprendizaje de contenidos conceptuales y la consecuente puesta en práctica en los comportamientos diarios y relaciones entre los alumnos/as y para con la comunidad educativa.

De esta forma, la incorporación de la Educación Emocional en edades comprendidas en el ciclo de Educación Primaria encuentra su justificación a través de lo siguiente:

- Dotar al alumnado de capacidades que permitan prepararse y lidiar con las contradicciones y tensiones entre lo que se desea y lo que debe ser, imprevistos, interrupciones, pequeños conflictos ... tanto propias de su etapa vital como de futuras.

- Promoción de emociones positivas para profundizar en la función de motivación emocional que contribuya al alcance de objetivos y realización personal.
- Fomentar el autoconocimiento donde la dimensión emocional se sitúa como clave para la introspección, análisis personal y proporción de respuestas a procesos confusos o significativos.
- El conocimiento emocional aporta seguridad y facilita la toma de decisiones y responsabilidades personales de los alumnos/as, contribuyendo a su autonomía y autoconcepto.
- La Inteligencia Emocional supone la realización de uno de los principales objetivos de la educación: el desarrollo de la personalidad del alumno/a, donde confluyen tanto el desarrollo cognitivo (CI), como el desarrollo emocional (CE)
- La incidencia en la regulación emocional como herramienta para el desarrollo positivo de las relaciones sociales, evitando conflictos emocionales y actuando de forma preventiva de acuerdo a la aparición de futuros trastornos de regulación emocional como depresión o ansiedad
- Ahondar en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, 1995, como respuesta al fracaso escolar y dificultades en el aprendizaje del alumnado en edades tempranas. Así pues, esta teoría pretende abordar además de las capacidades cognitivas, dos tipos de inteligencia en el ámbito escolar formal que conforman la base de la inteligencia emocional: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

En definitiva, la justificación de la necesidad de la incorporación de la Inteligencia Emocional en infantes y preadolescentes reside en las crecientes problemáticas entre el alumnado y su íntima relación con un contexto de analfabetismo emocional. Así pues, el tratamiento de la IE en Educación Primaria pretende actuar como elemento preventivo a conflictos emocionales como: violencia, ansiedad, trastornos de alimentación, depresión, problemas de autoconcepto y disciplina ... a través del fomento de las competencias

emocionales que, junto con las cognitivas, posibiliten un desarrollo intelectual y socioafectivo positivo y satisfactorio.

5. VALIDACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez habiendo llevado a cabo un estudio respecto a la realidad socioeducativa y su relación con la Inteligencia Emocional y la Educación Social, se ha pretendido realizar una investigación cuantitativa que corrobore y valide el análisis ya presentado, al contar con la opinión de un equipo de profesionales docentes sobre la Inteligencia Emocional en las aulas impartido por educadores/as sociales.

Esta investigación en forma de cuestionario pretende introducir la propuesta de intervención posteriormente planteada en este TFG, así como demostrar la existencia de necesidades socioafectivas presentes en el alumnado que abalan la necesidad de intervención por parte de los educadores/as sociales en las aulas formales.

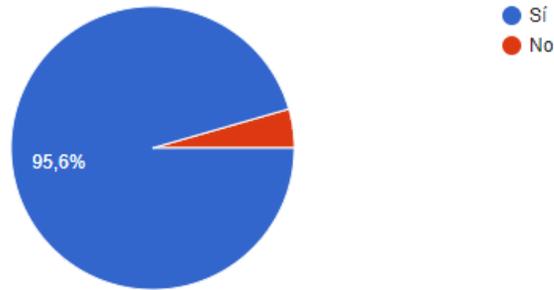
Este cuestionario ha sido aplicado a un equipo docente de la etapa de educación primaria del Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano. Habiendo contestado un total de 45 personas, tanto docentes como profesores/as de educación especial, la orientadora y psicopedagoga del centro, se han extraído los siguientes resultados:

- La mayor parte de los profesionales ha identificado la presencia de trastornos socioafectivos entre el alumnado; una necesidad que da paso a nuevas formas de intervención a través de la Inteligencia Emocional y los Educadores/as Sociales.

Figura 3: *Trastornos socioafectivos detectados por el profesorado*

Desde tu perspectiva como profesional, ¿has detectado un aumento en la presencia de trastornos socioafectivos en el alumnado a partir de 2020?

45 respuestas



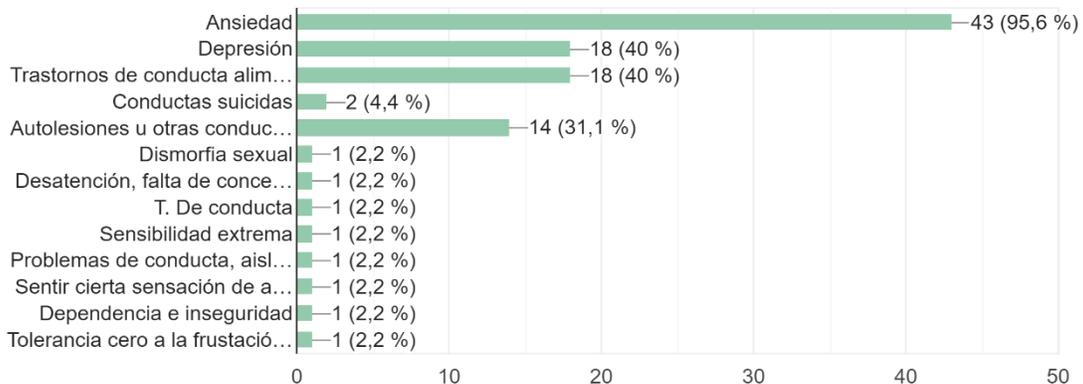
Fuente: elaboración propia

- El equipo de profesionales apunta un aumento en los siguientes trastornos socioafectivos:

Figura 4: *Trastornos socioafectivos más frecuentes*

¿Cuáles crees que son los trastornos socioafectivos más frecuentes en las aulas?

45 respuestas



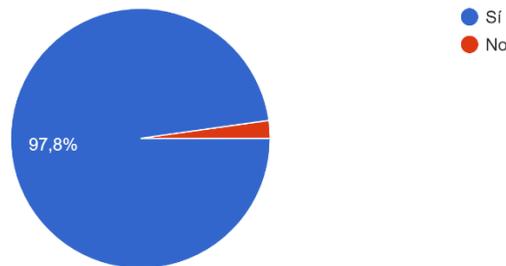
Fuente: elaboración propia

- La mayor parte de profesionales consideran necesario y de utilidad un proyecto de inteligencia emocional para trabajar estas necesidades socioafectivas detectadas en el alumnado

Figura 5: Proyecto de I.E. en las aulas

¿Crees que un proyecto de Inteligencia Emocional en las aulas sería una herramienta útil para trabajar el aumento de trastornos socioafectivos del alumnado?

45 respuestas



Fuente: elaboración propia

- La mayor parte de los profesionales ha identificado déficits en sus habilidades como profesional para trabajar la Inteligencia emocional en el alumnado siendo definidas por los mismos como: “el trabajo de la autoestima, la gestión emocional, ayuda en la toma de decisiones, resolución de la frustración del alumnado, pensamiento en positivo, fomento de autonomía, etc.”

Figura 6: Déficits en el equipo docente

Como profesor/a ¿Qué habilidades crees que te faltan para impartir formas de Inteligencia Emocional en el alumnado?

45 respuestas

Actividades y/o dinámicas para aplicar en el aula
conocimiento del tema y herramientas
Preparación en el tema
Dar respuestas adecuadas y no meter la pata. Con la mejor intención a veces no respondemos correctamente. Poder dar herramientas,pautas,consejos adecuados a los alumnos con estas necesidades
No tengo formación profesional en inteligencia emocional, por tanto me faltan todas las habilidades necesarias.
Formación para impartir talleres
herramienta de gestión de las emociones

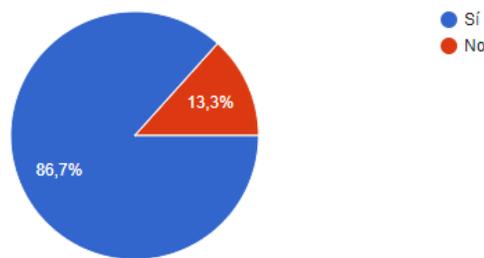
Fuente: elaboración propia

- La mayor parte de los profesionales reconoce la necesidad de incorporar a un Educador/a Social en las aulas formales para el trabajo de la Inteligencia Emocional

Figura 7: *Necesidad de educadores/as sociales en las aulas*

¿Crees que un Educador/a Social puede resolver el déficit de habilidades en el profesorado para impartir Inteligencia Emocional en el alumnado?

45 respuestas



Fuente: elaboración propia

Este estudio piloto demuestra una tendencia en las respuestas que plantean la presencia de desregulación emocional entre el alumnado de Educación Primaria a partir de su detección por parte de los profesionales de la educación; y sus consecuencias derivadas: aumento de la ansiedad, problemas de conducta y autorregulación, conductas depresivas ... Todo ello justifica una investigación más profunda sobre el tema que incluya la Inteligencia Emocional como forma de intervención específica, así como la adquisición de nuevas competencias entre los profesionales.

De igual forma, se da pie al estudio de la presencia del Educador/a Social contextos educativos formales – es decir, en las escuelas – siendo éste un profesional capacitado para la promoción de la salud mental e incidencia en los niveles del bienestar al tener una perspectiva abierta del mismo como elemento multifactorial con diferentes condicionantes (ambiental, social, intelectual, física, emocional ...) sobre los que trabajar e incidir para alcanzar una satisfacción global, resolviendo así las nuevas necesidades del alumnado.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Introducción

El análisis de la incidencia de trastornos como ansiedad o depresión entre jóvenes y adolescentes, evidenciado a partir de estudios como el llevado a cabo por UNICEF en 2021 sobre el Estado Mundial de la Infancia que refleja la presencia de trastornos mentales en adolescentes entre 10 y 19 años con un porcentaje mayor al 13% (siendo la ansiedad y la depresión un 40% de ese total diagnosticado); evidencia la necesidad de impulsar el desarrollo de propuestas de intervención de carácter preventivo que proporcionen las herramientas precisas para afrontar nuevos retos.

El contexto educativo formal se presenta como idóneo para el desarrollo de intervenciones en edades tempranas dada su universalidad, accesibilidad y la no discriminación en sus procesos. Sin embargo, las nuevas formas de intervención planteadas a lo largo de esta propuesta necesitan de nuevas figuras profesionales que puedan vincularse a entornos educativos característicos por su flexibilidad y diversidad.

De esta forma se define a los educadores/as sociales como figuras profesionales capacitadas para ejercer propuestas educativas preventivas en favor del bienestar socioemocional y de la salud mental. Sus competencias no solo permiten generar nuevos contenidos y dinámicas de trabajo sino que permiten abordar nuevas necesidades de ampliación de aprendizaje.

Vinculando dichas características profesionales de la Educación Social a la propuesta como figura educativa en el ámbito formal, promotora de la salud mental y bienestar emocional, se señalan algunas competencias extraídas de la Memoria del Grado de Educación Social (2008) como:

- Competencia intrapersonal G9: Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos. Dicha competencia permite trabajar en entornos flexibles y abiertos donde confluyen otras disciplinas como la Inteligencia Emocional y la promoción de la salud mental.

- Competencia específica E.2: Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos.
- Competencia Específica E.4: Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.
- Competencia Específica E.25: Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa. Junto a las dos anteriores, estas competencias definen a los/las educadores/as sociales como profesionales capaces de abordar estas nuevas necesidades socioeducativas en un sentido preventivo y de intervención.

A ello se añaden los estudios y fundamentaciones sobre la proyección socioeducativa en la rama sociosanitaria como elemento definitivo en las acciones, programas y procesos de carácter preventivo. De ahí que se determine la Educación Social como ciencia basada en el “principio del bienestar que busca ofrecer una mayor calidad de vida para las personas, los grupos y las comunidades” (Serrano, 2012).

Es por ello por lo que se concluye a la figura del Educador/a Social como clave para la búsqueda y proporción de recursos socioculturales y formativos para garantizar la armonía, el equilibrio y la inclusión de los individuos para la vida en sociedad poniendo en práctica estrategias propias de la profesión como “la comunicación, el aprecio a la diversidad o la expresión positiva de las emociones” (Vidal, Reche, y Gregori, 2016)

En definitiva, la propuesta de intervención, configurada a través de la Inteligencia Emocional y la Educación Social, pretende atender a los nuevos retos emocionales del alumnado en contextos educativos formales con educadores/as sociales como profesionales para su trabajo desde edades tempranas. Así pues, desde la educación emocional como estrategia de aprendizaje, el diseño de intervención quedará enmarcado en el 2º y 3º ciclo de Educación Primaria con edades de 8 a 12 años.

6.2. Objetivos

En el desarrollo de la propuesta de intervención se estructura a partir de los siguientes objetivos:

- Capacitar al alumnado para la identificación, reconocimiento y expresión emocional.

La capacitación de los niños y niñas en la adquisición de conocimientos emocionales básicos, para su posterior expresión y puesta en marcha, supone un equilibrio educativo entre el desarrollo del cociente intelectual y el cociente emocional.

- Desarrollar habilidades para la percepción y comprensión emocional del resto.

La habilidad de comprender, interpretar y comprometerse de forma afectiva promueve relaciones sociales positivas que reducen el riesgo de trastornos como ansiedad o depresión.

- Generar herramientas inter e intrapersonales para la resolución de conflictos.

De igual forma, el aprendizaje para la gestión emocional en niños/as actúa como elemento preventivo a futuros conflictos de estrés, ansiedad ... contribuyendo al equilibrio emocional y a una educación más efectiva

- Promover conductas y estilos de comunicación asertivo.

La incorporación de formas de comunicación y conductas asertivas facilita la expresión de sentimientos y con ello evita frustraciones, procesos de aislamiento, o actitudes agresivas por conflictos emocionales.

6.3. Contenidos

Los contenidos a trabajar a lo largo de esta propuesta de intervención se estructurarán a partir de cinco bloques donde éstos quedan incluidos. Cada contenido plantea una forma de acción específica que se materializa en el desarrollo de una actividad concreta, pudiendo ver su organización en la siguiente tabla:

Tabla 3: *Contenidos de la propuesta de intervención*

BLOQUE	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
Bloque 1 – Vida interpersonal	Contenido 1.1 - Qué son los sentimientos y las emociones: a través de este contenido se trabajará la toma de conciencia emocional, las respuestas y formas de conducta.	Actividad 1: “Recetas de lluvia y azúcar”
	Contenido 1.2 - Autoconcepto e identidad emocional: donde se aborda el origen de las emociones, percepciones cognoscitivas y actitudes referidas a uno mismo	Actividad 2: “Colección de emociones”
Bloque 2 – Relaciones interpersonales	Contenido 2.1 - Autonomía moral y emocional: donde se plantean las herramientas para fomentar la autoestima, toma de decisiones, seguridad emocional ...	Actividad 3: “Juicio de las emociones”
	Contenido 2.2 - Responsabilidad emocional: a través de este contenido se trabajará la toma de conciencia emocional, las respuestas y formas de conducta.	Actividad 4: “ <i>Roleplay</i> emocional”
Bloque 3 – Resolución de conflictos	Contenido 3.1 - Técnicas de regulación emocional: desde donde se favorece la toma de respuestas emocionales eficaces, respiración, técnicas de relajación emocional, control del estrés	Actividad 5: “Historias compartidas”
	Contenido 3.2 - Autocontrol y equilibrio emocional: donde se trabajarán técnicas de introspección, gestión de la ansiedad, registro emocional ...	Actividad 6: “Desestresat”
Bloque 4 – Conductas asertivas	Contenido 4.1 - Gestión y expresión de sentimientos: para la generación de respuestas emocionales eficaces, capacidad de empatía, técnicas de relajación, entrenamiento autógeno	Actividad 7: “Pompas de Jabón”
	Contenido 4.2 - Autoestima, autocontrol y adaptabilidad: donde se trabajará el control emocional, técnicas de relajación,	Actividad 8: “¿Piensas?”

	gestión de impulsos, modelos de conducta	
Bloque 5 – Habilidades sociales	Contenido 5.1- Tipos de comunicación: mediante el trabajo de la expresión emocional y lenguaje no verbal	Actividad 9: “Un NO asertivo”
	Contenido 5.2 - Redes de influencia y formas afectivas de comunicación: donde se abordarán los vínculos afectivos, interacciones en redes sociales ...	Actividad 10: “Como lo oyes”

Fuente: Elaboración propia

6.4. Metodología

La estructura que define la propuesta de intervención se desarrollará a través de una metodología de aprendizaje basado en la adquisición de competencias. Los principios de esta metodología permiten desarrollar los conocimientos propios para una alfabetización emocional de carácter básico y transversal, que puedan ser aplicados en un sentido ascendente y progresivo a otros contextos, convirtiéndose así en herramientas íntegras en favor de un desarrollo vital.

De esta forma, se dará un aprendizaje guiado que permita al profesional responsable de la dirección del proyecto, orientar y dirigir al alumnado a través de la incorporación de diferentes estrategias (aprendizaje significativo, estrategias afectivas con actividades para la relajación ...). A su vez, este aprendizaje guiado permitirá superar algunas limitaciones para una mejor puesta en práctica de los contenidos en relación al desconocimiento parcial o total del grupo de intervención de las formas de Inteligencia Emocional.

Así pues, las actividades del proyecto seguirán una estructura de aprendizaje progresiva para la adquisición de competencias emocionales de acuerdo a cada actividad, partiendo de contenidos relacionados a la vida y contexto interpersonal de cada alumno/a, hasta el trabajo de la conducta y las habilidades sociales.

De igual forma, con la aplicación de la metodología se han seguido unos principios pedagógicos que han estructurado el desarrollo de las actividades:

- Fomento del autoconocimiento del alumnado a través de actividades como “Desestresa-T” con técnicas para la identificación individual de las reacciones emocionales desencadenadas de la ira o frustración y herramientas para la relajación como el entrenamiento autógeno de Schultz.
- Promoción de un clima de respeto mutuo y colaboración grupal con herramientas llevado a cabo en actividades como “Historias compartidas” a través de formas pedagógicas como el aprendizaje colaborativo
- Impulso del pensamiento crítico y reflexivo con procesos aplicados como herramientas para la gestión emocional y razonamiento como el diálogo, el modelo ABC de Ellis ... aplicadas en la actividad de “¿Piensas?”.
- Aprendizaje significativo con la necesidad de aplicación de los conocimientos previos en actividades como en la actividad “Pompas de Jabón” donde para llegar al objetivo final de la actividad han de ponerse en práctica competencias adquiridas previamente como técnicas de regulación emocional.
- Impulso de la creatividad del alumnado con herramientas pedagógicas como el teatro a través de la improvisación y *roleplay* en la actividad de “*Roleplay* emocional”
- Preparación para la resolución de problemas presentes en la vida cotidiana a través de las actividades que incluyen el bloque 3 – Resolución de conflictos.

En definitiva, estos principios recogidos en la metodología han permitido la elaboración de diferentes actividades (de introducción como “Recetas de lluvia y azúcar”; de conocimientos previos como “Colección de emociones”; o de desarrollo como “Historias compartidas”) para la adquisición de competencias emocionales que permitan alcanzar el objetivo principal del proyecto: capacitar al alumnado para la identificación, reconocimiento y expresión emocional.

6.5. Recursos

Para el correcto desarrollo de la propuesta se necesitarán de recursos humanos, materiales y espaciales.

El espacio principal para el desarrollo de las actividades se dará en el aula, ya sea de psicomotricidad o un aula lectiva, desde donde se permita reflejar los contenidos y desarrollar los objetivos propuestos.

Por otra parte, cada actividad necesitará de unos recursos materiales concretos, especificándose así en los siguientes apartados entre los que se incluyen: materiales tangibles como lápices, pinturas, rotuladores ... otros como cartulinas o *rollups*; algunas tarjetas y *flayers* con información respecto a la actividad; e incluso otros como esterillas y cojines.

Por último, en relación a los recursos humanos y según el planteamiento general de esta propuesta, se define al educador/a social como profesional adecuado para la puesta en marcha de estas actividades tanto por sus competencias en relación a la dinamización, promoción del bienestar ... como por sus habilidades relacionadas con la escucha activa, habilidades sociales y actitudes asertivas que sirvan de referencia para el alumnado.

6.6. Temporalización

La temporalización de esta propuesta de intervención plantea ser llevada a cabo a lo largo del calendario lectivo de educación formal. Es decir, con temporalidad anual, las actividades pretenden incluirse a lo largo de todo el curso de Educación Primaria. Por ende, la temporalidad independiente de las actividades guardará una estrecha relación con los bloques donde queden incluidas, teniendo estos una duración mensual.

Esta temporalidad ha sido definida de acuerdo a la conveniencia para la asimilación de contenidos y su puesta en práctica por parte del alumnado. Siguiendo una metodología de aprendizaje por proyectos, las actividades se desarrollarán una vez por semana ya que, siendo un proyecto formativo que plantea incidir en otras esferas más allá de la escuela, se

pretende que el alumnado tenga tiempo de aplicarlos fuera del contexto educativo para la puesta en práctica e identificación de dificultades de los contenidos trabajados. De esta forma quedará espacio para la resolución de conflictos y ampliación de nuevos conocimientos. Así pues, el proyecto queda estructurado en el siguiente calendario:

Tabla 4: *Calendario de intervención*

Temporalidad	Bloque	Actividades	Duración
Septiembre y octubre	Bloque 1 – Vida intrapersonal	Actividad 1: “Recetas de lluvia y azúcar”	1 hora
		Actividad 2: “Colección de emociones”	35 minutos
Noviembre y diciembre	Bloque 2 – Relaciones interpersonales	Actividad 3: “Juicio de las emociones”	30 minutos
		Actividad 4; “ <i>Roleplay</i> emocional”	1 hora
Enero y febrero	Bloque 3 – Resolución de conflictos	Actividad 5: “Historias compartidas”	1 hora
		Actividad 6: “Desestresa-T”	40 minutos
Marzo y abril	Bloque 4 – Conductas asertivas	Actividad 7: “Pompas de Jabón”	50 minutos
		Actividad 8: “¿Piensas?”	45 minutos
Mayo y junio	Bloque 5 – Habilidades sociales	Actividad 9: “Un NO asertivo”	40 minutos
		Actividad 10: “Como lo oyes”	40 minutos

Fuente: elaboración propia

6.7. Evaluación

La evaluación de la propuesta tiene como finalidad examinar el grado de alcance de los objetivos planteados. De esta forma, desde un sentido evaluativo, deberán ser recogidos los resultados de cada proceso de aprendizaje puesto en práctica determinando su nivel de efectividad y eficacia.

Así pues, aunque cada actividad haya sido sometida a un proceso de evaluación específico, la propuesta, en su totalidad, también será evaluada aunando el conjunto de instrumentos de evaluación ya utilizados (cuestionarios, observación participante, intercambios orales ...) a través de una rúbrica de evaluación final de carácter sumativo que incluye indicadores recogidos en tres dimensiones: el producto final, la adquisición de habilidades de Inteligencia Emocional y la ejecución del proyecto.

Tabla 5: *Rúbrica de evaluación*

CATEGORÍA	1 Insuficiente	2 Mejorable	3 Satisfactorio	4 Excelente
Producto final	El alumno o alumna apenas ha presenciado las actividades y tanto su participación como implicación son muy mejorables.	El alumno o alumna ha hecho su trabajo bien, aunque ha fallado en dos de los siguientes aspectos: participación activa, motivación e implicación en las actividades.	El alumno o alumna ha hecho su trabajo bastante bien: a tiempo de forma aceptable, aunque le ha faltado mayor implicación en ciertos momentos	El alumno o alumna ha hecho su trabajo perfectamente: a tiempo, con una participación activa, con motivación e implicación en las actividades
Adquisición de habilidades de inteligencia emocional Participación y responsabilidad	El alumno o alumna no ha interactuado con sus compañeros y no ha respetado los procesos emocionales de las actividades.	El alumno o alumna ha interactuado y asumido funciones aunque ha necesitado ayuda o motivación.	El alumno o alumna ha ayudado a sus compañeros, asumiendo funciones y respetando las del resto pero le ha faltado	El alumno o alumna ha interactuado con la totalidad del grupo, ha aportado ideas y ha asumido funciones respetando las

			desarrollo emocional.	del resto. Ha desarrollado las habilidades emocionales requeridas
Ejecución del proyecto y las actividades	El alumno o alumna no ha comprendido las habilidades emocionales expuestas y no ha formado parte de las actividades propuestas.	El alumno o alumna ha comprendido las habilidades emocionales expuestas en cada actividad aunque no las ha puesto en práctica.	El alumno o alumna ha comprendido las habilidades emocionales expuestas en cada actividad y las ha puesto en práctica con motivación e implicación, aunque no de forma exitosa	El alumno o alumna ha comprendido las habilidades emocionales expuestas en cada actividad y las ha puesto en práctica de forma exitosa con motivación e implicación.

Fuente: elaboración propia a partir de CDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios)

6.8.Descripción de las actividades

Tabla 6: Actividad 1 – “Recetas de lluvia y azúcar”

Título de la actividad		N.º de actividad
“Recetas de lluvia y azúcar”		1
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos emocionales básicos • Promover la identificación emocional 		<ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar las emociones: alegría, sorpresa, rabia-ira, miedo, disgusto y tristeza ...
Descripción de la actividad		
<p>A fin de que el alumnado adquiriera un conocimiento parcialmente autónomo sobre las emociones, los estados de ánimo y otros procesos relacionados con la Inteligencia Emocional se propone la lectura del libro <i>Recetas de lluvia y azúcar de trampantojo</i> de Eva Manzano Plaza.</p> <p>La lectura se dará de forma grupal en clase abriendo la posibilidad al debate y a la discusión.</p> <p>Este libro, orientado a un público preadolescente, ha sido elegido al incluir un breve y original recorrido por los sentimientos, emociones y estados de ánimo a través de un emocionario aportando herramientas que inducen a la propia gestión y regulación emocional.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
De forma individual, la actividad se desarrollará en un aula con mesas y sillas que permitan la lectura grupal de forma cómoda y distendida.	Como único recurso se necesitará del libro <i>Recetas de lluvia y azúcar de trampantojo</i> de Eva Manzano Plaza.	Para el desarrollo de esta actividad se requerirá de una hora aproximadamente
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se llevará a cabo una rúbrica con 10 ítems diferentes para determinar el nivel de adquisición de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado ¹		

Fuente: elaboración propia

¹ Ver anexo 1

Tabla 7: *Actividad 2 – Colección de emociones*

Título de la actividad		N.º de actividad
Colección de emociones		2
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar las emociones básicas • Determinar la capacidad de identificación emocional del alumnado 		<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica de las seis emociones básicas: alegría, sorpresa, rabia-ira, miedo, disgusto y tristeza.
Descripción de la actividad		
<p>El alumnado de forma individual deberá representar cada emoción en un adhesivo con velcro en forma de círculo. De esta forma se pretende que, antes de dar paso a las clases lectivas, el alumno/a identifique cómo se siente de forma diaria situando el adhesivo de la emoción correspondiente en gran tablón colocado en el aula.</p> <p>Durante todo un mes, esta actividad se repetirá de forma diaria finalizando con un cuestionario sencillo a realizar por el alumnado para determinar el grado de alcance de los objetivos</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
Tanto el dibujo de cada emoción de los correspondientes círculos adhesivos, como su puesta en marcha diaria se dará de forma individual, en el aula principal de cada grupo lectivo.	Además de material tangible como rotuladores, lápices y pinturas para dibujar cada emoción, se necesitarán de seis círculos por alumno, hechos de material firme como cartulina, con un velcro atrás que permita anexionarlos a una gran tabla clasificatoria (también de cartulina o cartón) donde por orden de lista esté el nombre de todos los alumnos/as. El resto de los círculos con emociones pueden almacenarse en bolsitas individuales y quedarse en la clase en la duración de la actividad	Para el desarrollo de esta actividad se requerirán de dos temporalizaciones diferentes:
		En primer lugar el proceso de creación de las emociones en los círculos ocupará unos 20 o 30 minutos
		La puesta en práctica y su clasificación en la tabla se desarrollará en los primeros 5 minutos de clase a lo largo del mes de septiembre.
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se llevará a cabo una rúbrica con 10 ítems diferentes para determinar el nivel de adquisición de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado ²		

Fuente: elaboración propia

² Ver anexo 1

Tabla 8: *Actividad 3 – Juicio de las emociones*

Título de la actividad		N.º de actividad
Juicio de las emociones		3
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qué desencadena las emociones • Reconocer cómo nos sentimos ante diferentes acontecimientos y relaciones con los demás 		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad emocional • Toma de conciencia emocional • Razonamiento emocional
Descripción de la actividad		
<p>Al total de la clase se le expondrá un supuesto, y por medio de sorteo los niños/as adoptarán un rol diferente diferenciándose así el grupo de jueces y juezas, los abogados, la víctima, el acusado y los testigos. Cada uno deberá defender su posición argumentando a través de las emociones, para tratar de adivinar la causa del conflicto y llegar a una conclusión.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
<p>La actividad se llevará a cabo en el aula, con una distribución de mesas y sillas que permita generar un espacio amplio para poder representar libremente a cada grupo su rol asignado. El profesor/a o responsable de la actividad actuará de moderador</p>	<p>Además de las sillas y mesas del aula, no se prescindirá de materiales específicos para el desarrollo de la actividad</p>	<p>La lectura del supuesto se desarrollará en unos 5 minutos</p>
		<p>La asignación de roles también ocupará unos 5 minutos aproximadamente</p>
		<p>El juicio en sí tendrá 3 fases: la exposición del caso por la víctima (2 minutos), la versión del acusado (2 minutos), preguntas de los jueces y diálogo con los abogados y los representados (10 minutos), y por último la sentencia final (2 minutos)</p>
Instrumentos de evaluación		
<p>A través de una observación no participante, el profesional a cargo de la actividad indicará el grado de efectividad alcanzado de acuerdo a una serie de criterios</p>		

Fuente: elaboración propia

Tabla 9: *Actividad 4 – Roleplay emocional*

Título de la actividad		N.º de actividad
<i>Roleplay emocional</i>		4
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover el racionamiento emocional • Facilitar procesos de responsabilidad emocional 		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad emocional • Razonamiento emocional • Formas de conducta emocional
Descripción de la actividad		
<p>La clase quedará dividida en grupos de 3 personas a quienes se entregarán una serie de tarjetas con diferentes situaciones. A través de la representación, los niños/as deberán actuar de acuerdo a qué sentirían ante los diferentes supuestos. Se trata de promover el razonamiento emocional a través de los procesos desencadenados por las representaciones.</p> <p>Los roles de cada uno de los participantes quedarán divididos en tres de acuerdo al número de integrantes de los grupos: en primer lugar se situará aquel que desencadene los procesos emocionales; en segundo aquel que emite la respuesta emocional por el acontecimiento; por último una figura externa encargada de parar la representación y establecer con un diálogo con el segundo actor para ver el valor de la respuesta emocional obtenida y plantear su razonamiento y justificación. De acuerdo a este diálogo, el conjunto de la clase deberá decidir si la respuesta emocional ha sido correcta o si debiese de cambiarse algo.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
La actividad se desarrollará en el aula, en grupos de 3 personas, organizando las mesas y sillas de forma que quede un espacio para la representación. El profesional encargado de la actividad deberá actuar de moderador en caso de ser necesario	Para el desarrollo de la actividad se necesitará de tarjetas donde queden expuestos los casos a representar. En el reverso de estas tarjetas se sugerirán algunas emociones para facilitar el desarrollo de la actividad, aunque es recomendable prescindir de las mismas.	La actividad se desarrollará a lo largo de una hora
		Para la organización de la clase, creación de grupos y reparto de tarjetas se ocuparán un total de 5 a 10 minutos máximo. Se dejará 5 minutos para que los grupos se preparen la representación
		Una vez preparada la actividad, se dará paso a las representaciones con una temporalización de unos 30 minutos. En los últimos 5 minutos de clase se comentará las conclusiones que han sugerido de la actividad
Instrumentos de evaluación		
En forma de observación no participante, la figura profesional determinará el grado de ejecución e identificación de pensamientos racionales emocionales, capacidad de puesta en práctica e implicación en la actividad.		

Fuente: elaboración propia

Tabla 10: *Actividad 5 – Historias compartidas*

Título de la actividad		N.º de actividad
Historias compartidas		5
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar formas de seguridad emocional • Fomentar la autoestima • Promover la toma de conciencia emocional 		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autoestima, • Seguridad emocional • Toma de conciencia emocional
Descripción de la actividad		
<p>Los niños/as quedarán divididos en 5 grupos diferentes. De forma inicial se repartirá una hoja a cada grupo con una historia incompleta, una historia de superación que debe completarse con diferentes herramientas emocionales. El fin de esta actividad es resolver la historia con las partes proporcionadas a cada grupo en forma de puzle.</p> <p>Para ello, además de la historia incompleta a cada grupo se le proporcionarán 3 posibles soluciones a un apartado de la historia concreto.</p> <p>En primer lugar, tras haber introducido brevemente la historia, deberán desechar las opciones que crean incorrectas y seleccionar una. A medida que se va leyendo la historia de forma conjunta, cada grupo proporcionará la opción que crea correcta en el orden que el conjunto de la clase crea adecuado. La clave de la actividad es que la historia tenga un final abierto, para que cada grupo aporte un desenlace diferente.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
La actividad se desarrollará en un aula, preferentemente de psicomotricidad. Este entorno amplio permite a los niños/as agruparse en el suelo con libertad de movimiento y crear estructuras de participación flexibles y dinámicas. En grupos de 5, los alumnos/as crearan la historia conjuntamente	Para el desarrollo de esta actividad se requieren de diferentes materiales: en primer lugar, se proporcionará a cada grupo una hoja con la historia incompleta. Añadido a ello, cada grupo recibirá tres posibles opciones para seleccionar aquella que mejor pueda encajar con historia incompleta. A su vez, se necesitará un roll up que, extendido en el suelo, permita a cada grupo exponer su desenlace	El total de la actividad requerirá de una hora aproximadamente para su elaboración
		En los primeros 5 minutos se dividirá la clase en grupos y se repartirá el material necesario. Se procederá a introducir brevemente la historia y se dejará unos 7 minutos para seleccionar las opciones y dando paso a la dinámica principal. A medida que se vaya leyendo la historia los grupos deberán levantar la mano para rellenar las partes incompletas ocupando unos 20 minutos
		Finalmente, se dejarán 15 minutos para que cada grupo elabore su desenlace en el roll up
Instrumentos de evaluación		
A través de diferentes indicadores, el profesional a cargo de la actividad indicará el grado de participación del alumnado, la capacidad de diferenciación entre supuestos emocionales racionales y no racionales, y los contenidos proyectados en el roll up de la fase final de la actividad		

Fuente: elaboración propia

Tabla 11: *Actividad 6 – Desestresa-t*

Título de la actividad		N.º de actividad
Desestresa-t		6
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover estrategias de regulación emocional • Generar formas de afrontamiento de estados emocionales negativos. • Facilitar el autocontrol y equilibrio emocional 		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de relajación: Entrenamiento autógeno de Schultz • Control del estrés • Gestión y regulación emocional
Descripción de la actividad		
<p>A fin de facilitar técnicas para el manejo del estrés y prevención de trastornos emocionales se practicará una técnica de relajación con imaginación temática. Esta relajación autogenerada se dará a partir de la respuesta fisiológica asociada a una idea o pensamiento.</p> <p>De esta forma, el profesional guiará la relajación a través de una serie de pautas e instrucciones que inducen a la visualización del alumnado de entornos favorables. Esta relajación gradual, con ayuda de la respiración, implicará a los 5 sentidos para unos resultados más efectivos.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
La actividad se llevará a cabo de forma individual en una sala amplia, cómoda donde los alumnos/as puedan tumbarse en el suelo de forma relajada y con espacio suficiente para generar una sensación de intimidad. La sala debe quedar en silencio y una luz cálida u oscura que facilite la relajación	Entre los recursos que se incluyen en esta actividad, se necesitará de esterillas para que los alumnos puedan tumbarse en el suelo de forma favorable, así como algún cojín o almohada de forma prescindible para apoyar el cuello e inducir a una mayor relajación.	Esta técnica de relajación ocupará un total de 30 minutos Los 5 primeros minutos se dedicarán a una breve explicación de qué va a hacerse, mientras que los 5 últimos minutos se dará pie a una reflexión en voz alta de qué ha supuesto la actividad
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se llevará a cabo una rúbrica con 10 ítems diferentes para determinar el nivel de adquisición de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado ³		

Fuente: elaboración propia

³ Ver anexo 1

Tabla 12: *Actividad 7 – Pompas de jabón*

Título de la actividad		N.º de actividad
Pompas de Jabón		7
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover estrategias de regulación emocional • Facilitar el autocontrol y equilibrio emocional 		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de control emocional • Autoconcepto • Gestión y regulación emocional
Descripción de la actividad		
<p>La actividad se desarrollará en el aula con un grupo reducido. En primer lugar se proporcionará a los alumnos/as una hoja que incluya la silueta de una persona, en 5 minutos deberán trazar la imagen que tienen de ellos mismos. A continuación se les pedirá que tracen un círculo alrededor de la persona. Este círculo simulará una burbuja, y se explicará que es débil y frágil como una pompa de jabón.</p> <p>Entonces, se invitará a los alumnos/as a cerrar los ojos y escuchar mientras el profesor hace una serie de preguntas con pausas y silencios intercalados para inducir a la reflexión: ¿Qué puede hacer que tu burbuja se rompa? ¿Cuántas veces se repite estas acciones a lo largo del día? ¿Identificas estas acciones como violentas? ¿Cómo se siente la persona cuando hacen daño a su burbuja? ¿Qué expresiones faciales tiene? ¿Y su actitud? ¿Ves capaz a esa persona de volver a construir su burbuja?, tras estas preguntas se dejará unos segundos para realizar tres respiraciones profundas y los alumnos/as abrirán los ojos.</p> <p>Tras ello se comentarán las preguntas en voz alta y se planteará la comparativa entre la proyección de la persona que han imaginado y la que realmente han dibujado.</p> <p>El fin es concluir que los procesos interpersonales e intrapersonales provocan una serie de emociones que el individuo ha de gestionar para cuidar su burbuja. La actividad finalizará comentando de forma individual cómo quieren que sea su burbuja.</p> <p>Esta actividad ha sido previamente planteada en la asignatura de Inteligencia Emocional del Grado de Educación Social de Valladolid, incluyendo los mismos destinatarios y planteando los mismos objetivos. La aproximación con esta propuesta convierte la actividad en idónea para la intervención.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
La actividad se desarrollará de forma individual en un grupo pequeño de unas 10/15 personas para generar un ambiente cómodo y reflexivo. Además ésta quedará encuadrada en un aula sencilla, con mesas y sillas suficientes para todos.	Entre los materiales necesarios para la actividad se encuentran las hojas con la silueta ya dibujada para entregar a los alumnos/as así como material fungible (lápices, pinturas y rotuladores)	El tiempo total de la actividad será de unos 50 minutos. Sin embargo se necesitarán algunas especificaciones Tras una breve explicación, en 5 minutos los alumnos/as se dibujarán en las hojas proporcionadas. Las preguntas de inducción a la reflexión ocuparán unos 10 minutos. El posterior comentario de ideas, aunque de carácter flexible se desarrollará en 10 minutos aproximadamente hasta llegar a la conclusión. Los últimos 15 minutos los alumnos/as definirán su nueva burbuja
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se implementará una rúbrica de evaluación con preguntas como ¿Qué emociones he tenido en la actividad? ¿Qué frases me diría para cuidar de mi burbuja? ¿Crees que es aplicable a tus retos diarios? ¿Ha sido útil esta actividad para ti?		

Fuente: elaboración propia

Tabla 13: *Actividad 8 – ¿Piensas?*

Título de la actividad		N.º de actividad
¿Piensas?		8
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el autocontrol y equilibrio emocional • Identificar las emociones con procesos de pensamiento 		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de regulación emocional • Autocontrol y equilibrio emocional • Autoestima, autocontrol y adaptabilidad
Descripción de la actividad		
<p>A través del Modelo ABC de Ellis se plantearán una serie de supuestos al total del alumnado habiendo quedado dividido en grupos.</p> <p>En primer lugar todos los grupos deberán someterse a un debate para la identificación de los supuestos⁴ que incluyan pensamientos irracionales, para que posteriormente cada grupo, con el supuesto ya elegido, desarrolle el mismo en una tabla proporcionada.</p> <p>Esta tabla⁵ incluirá diferentes casillas con apartados como la emoción que desencadena este pensamiento, un pequeño de debate donde el grupo ha de plantearse cómo desmontar las creencias erróneas, el resultado del nuevo pensamiento racional y por último las nuevas emociones que éste desencadena.</p> <p>Una vez elaborada la tabla se comentarán brevemente los resultados de la actividad y tendrá lugar un <i>roleplaying</i> donde se escenificará un último supuesto que incluya dos participantes: un “detonador” de las creencias erróneas y uno que desarrolle los pensamientos irracionales. El conjunto de la clase deberá debatir para ayudar a desmontar los juicios y creencias irracionales generadas</p> <p>Esta actividad ha sido previamente planteada en la asignatura de Psicopatología del grado de Educación Social como estrategia de regulación emocional para el tratamiento de la ansiedad en preadolescentes. La aproximación con esta propuesta convierte la actividad en idónea para la intervención.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
El total de la clase quedará dividida en grupos de unas 5 personas que desarrollarán la actividad en un aula grande y espaciosa que permita a los alumnos/as juntarse libremente.	Entre los recursos necesarios se requerirá de un proyector o pizarra para visualizar los supuestos, así como hojas con las tablas para el desarrollo de los supuestos en grupos. A ello se añade material como bolígrafos y lápices	El tiempo total de la actividad será de 45 minutos El debate inicial se dará entre 5 y 10 minutos, mientras que el trabajo en grupo de los supuestos se dará en 20 minutos. El comentario de los resultados tendrá lugar en 5 minutos para dar paso al <i>roleplay</i> final: 15 minutos.
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se implementará una rúbrica de evaluación con indicadores de satisfacción ⁶ . Además el profesional encargado de la actividad determinará el grado de consecución de objetivos a partir de una observación participante.		

Fuente: elaboración propia

Tabla 14: *Actividad 9 – “Un NO asertivo”*

⁴ Ver los supuestos en anexo 2

⁵ Ver tabla en anexo 3

⁶ Ver anexo 1

Título de la actividad		N.º de actividad
Un NO asertivo		9
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la comunicación emocional • Entrenar en habilidades sociales 		<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento de habilidades sociales • Técnica de banco de niebla • Conductas asertivas
Descripción de la actividad		
<p>La totalidad de la clase deberá quedar dispuesta en forma de círculo. El objetivo es entrenar formas de conducta asertiva a través de la técnica “banco de niebla”.</p> <p>El profesional responsable de la actividad lanzará una situación incómoda o de queja (por ejemplo, una amiga que no ha estudiado nada te pide copiarte en el examen que tanto llevas preparándote).</p> <p>Dos personas escenificarán el supuesto en el centro mientras que el resto de la clase deberá dar pautas a una de las partes para no ceder desde una conducta asertiva afirmando por ejemplo: ¡reconoce parte de sus afirmaciones! ¡Respira no pierdas la calma! ... El objetivo es trabajar herramientas de discurso defensivas que permitan rechazar o defender una relación disruptiva.</p> <p>Habiendo realizado diferentes escenificaciones, deberá comentarse qué ha parecido la actividad</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
La clase quedará dispuesta en un círculo grande con espacio suficiente en el centro para la escenificación. Esta actividad puede realizarse tanto en una clase amplia apartando las mesas y sillas, como en una zona tranquila del exterior.	Para esta actividad no se requieren materiales específicos	El tiempo total de la actividad será de 40 minutos
		Tras la exposición de la situación, cada representación no debe durar más de 5 minutos, pudiendo realizarse tantos supuestos como se quiera. Se realizará una breve reflexión y comentario final en 10 minutos.
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se llevará a cabo una rúbrica con 10 ítems diferentes para determinar el nivel de adquisición de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado ⁷		

Fuente: elaboración propia

⁷ Ver anexo 1

Tabla 15: *Actividad 10 – “Como lo oyes”*

Título de la actividad		N.º de actividad
Como lo oyes		10
Objetivos		Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autoestima • Promover el autoconcepto • Favorecer la comunicación emocional 		<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de fortalecimiento de la autoestima • Comunicación emocional • Conductas asertivas
Descripción de la actividad		
<p>A cada persona se le dará un tiempo de reflexión en torno a los dos minutos para pensar en las cualidades positivas de ellos mismos. Posteriormente mirándose a los ojos frente a un espejo verbalizarán en voz alta aquello que ven y valoran de sí mismo/a. Por ejemplo: “tengo unas piernas largas y bonitas que me permiten caminar rápido, pero el físico no es lo más importante así que también soy risueño/a y sensible”. Una vez acabado el discurso las personas se darán un abrazo a sí mismo.</p> <p>Finalizada la ronda, los participantes se pondrán en círculo, cada uno deberá mirar a los ojos de un compañero y destacar una cualidad positiva que no se haya dicho antes. Con ello se pretende fomentar la autoestima y aprender a la realización y aceptación de cumplidos. Una vez terminado se realizará un abrazo grupal.</p>		
Espacio y agrupamiento	Recursos	Temporalización
Se necesitará de una clase o aula con un espejo donde los alumnos/as puedan reflejarse. En la primera parte de la actividad los alumnos/as se dispondrán formando una fila horizontal frente al espejo. En la segunda, la clase quedará dispuesta en un círculo donde los alumnos/as puedan mirarse y comunicarse libremente	Para esta actividad no se requieren materiales específicos	<p>El tiempo total de la actividad será de 40 minutos</p> <p>Inicialmente se dará a los alumnos/as 2 minutos de reflexión para pensar en las cualidades positivas de cada uno.</p> <p>Tras ello, la exposición los discursos será de unos 15 minutos aproximadamente,</p> <p>Finalmente, la clase se dispondrá en círculo y la nueva dinámica ocupará de 15 a 20 minutos.</p> <p>Se realizará una breve reflexión y comentario final en 5 minutos.</p>
Instrumentos de evaluación		
Para la evaluación de esta actividad se llevará a cabo una rúbrica con 10 ítems diferentes para determinar el nivel de adquisición de aprendizaje y el grado de satisfacción del alumnado ⁸		

Fuente: elaboración propia

⁸ Ver anexo 1

7. CONCLUSIONES

7.1. Discusión de los resultados

Con el presente trabajo, y su labor de investigación, se ha pretendido articular una propuesta de Inteligencia Emocional llevada a cabo por profesionales de la Educación Social en contextos educativos formales. Según se ha afirmado, el desarrollo de la Inteligencia Emocional deriva en altos niveles de bienestar, definiéndose así como disciplina necesaria para la prevención salud mental; e igualmente necesaria para el abordaje e intervención de los trastornos de desregulación emocional ya presentes (y en aumento) entre edades tempranas de 8 a 10 años. Este estudio asume un carácter intencional en tanto al desarrollo de una propuesta para la inclusión de una Educación Emocional en las aulas formales, que resume la necesidad de incorporación de nuevas figuras profesionales – como son los Educadores/as Sociales – capaces de abordar los nuevos desafíos educativos.

Asimismo, la investigación ha permitido concluir con el alcance de los objetivos planteados al inicio de la propuesta en las siguientes líneas:

En primer lugar, se ha conseguido diseñar una propuesta alfabetización emocional desde la Educación Social orientada al trabajo de la Inteligencia Emocional en las aulas de educación primaria. Ésta pretende dar respuesta a las nuevas necesidades y características detectadas en el alumnado tales como altos niveles de desregulación emocional, ansiedad, etc. De esta forma el objetivo principal que planteaba el presente trabajo queda resuelto a partir del proyecto elaborado, el cual comprende un total de 10 actividades, cada una de ellas orientada a un bloque de contenidos concreto de Educación Emocional.

Atendiendo a los objetivos secundarios y siguiendo la línea de investigación, también ha quedado justificada la necesidad de incorporación de Educadores/as Sociales en las aulas de educación primaria a partir del análisis y estudio de las competencias propias de dicha figura profesional. Habiendo sido vinculado al ámbito de salud mental en materia de prevención, el educador/a social se sitúa como profesional promotor de la Educación

Emocional en el ámbito formal a partir de las competencias resumidas en la Memoria de Graduado/a en Educación Social de la Universidad de Valladolid, 2008, de la cual se extraen las siguientes conclusiones:

- El educador/a social se define como figura profesional poseedora de competencias emocionales (escucha empática, expresión oral asertiva ...) tanto para la enseñanza de las mismas como para su puesta en práctica
- El educador/a social se sitúa como profesional capaz de producir medios y recursos para la intervención socioeducativa, donde se ubica el trabajo de las emociones, comportamientos y actitudes del alumnado.
- El educador/a social está capacitado para realizar estudios sobre las características, necesidades y demandas socioeducativas. La identificación de nuevos retos proporciona nuevos campos de actuación y permite mejorar la intervención en contextos formales.

De igual forma, a través del presente trabajo, se ha reafirmado la necesidad de promoción del bienestar psicológico y físico del alumnado a través de la Educación Emocional, encuadrándose como objetivo secundario, y quedando realizado a partir de la propuesta de intervención a partir del proyecto de alfabetización emocional. Su justificación también ha sido resulta a partir del estudio establecido del aumento de trastornos socioafectivos en edades tempranas, extrayendo resultados resumidos en altos niveles de desregulación emocional y reflejados en la Figura 1: “Niveles de desregulación emocional”.

Por último, y desde un sentir personal, este TFG ha resumido la importancia de la Educación Social como profesión interdisciplinar, necesaria en la mayor parte de ámbitos, como promotora del desarrollo, garantía de derechos y capacitadora de la vida en sociedad.

7.2. Limitaciones de la investigación

Sí es cierto que se han encontrado algunas limitaciones a la hora de articular el proyecto. En primer lugar, e incidiendo en términos de Inteligencia y Educación Emocional para su

justificación y sentido, han surgido algunas dificultades a la hora de encontrar información relevante sobre los resultados derivados de la ausencia de técnicas de regulación emocional.

Es decir, se precisa de más datos y porcentajes actualizados, relacionados a trastornos socioafectivos como la depresión y ansiedad en menores entre 8 y 12 años. No obstante, esta escasez de información también evidencia la necesidad una mayor investigación e implicación que de paso a nuevos campos de acción para dar respuesta a estas problemáticas emocionales reales, como se ha venido defendiendo en este trabajo.

En segundo lugar, y más como reto que como limitación, se da la defensa del educador/a social como figura profesional cualificada en materia de prevención y promoción de la salud y bienestar enmarcada dentro de contextos formales. La distancia existente entre el campo de trabajo de la Educación Social y los contextos educativos formales perjudica a la validación de la propuesta. Sin embargo, no es la diferenciación entre educación formal y no formal lo que supone una limitación para la efectividad del proyecto, sino las escasas experiencias de conexión entre la Educación Social como parte de los equipos docentes de las escuelas y colegios.

A través de la investigación plasmada en este trabajo se concluye que ambos contextos son paradigmas histórica e institucionalmente separados, en los que, de forma progresiva, comienzan a verse las posibilidades de fusión para alcanzar un mayor equilibrio en la prestación de recursos a fin de abordar las necesidades educativas del alumnado, incluyendo así nuevos aspectos y variables con mayor exactitud en los procesos de detección e intervención, para alcanzar el desarrollo integral de los individuos.

Existe un tercer factor limitante a la validación de la propuesta del proyecto así como al proceso de investigación, y es la falsa concepción del trabajo exclusivo de los profesionales de la Educación Social aplicado únicamente la resolución de conflictos y mediación en situaciones adversas.

Gracias a las competencias propias del educador/a social expuestas a lo largo del trabajo, se concluye definiendo al mismo como figura referente para la dinamización, orientación,

diseño de proyectos y promoción del bienestar de la población en general. Por tanto, siguiendo la línea anterior, se concluye la idoneidad de los profesionales de la Educación Social en la participación e integración de contextos de la educación formal como son las aulas de educación primaria.

7.3. Perspectivas y líneas de investigación futuras

Como proyección y continuación de este trabajo se dan algunos aspectos propios de una investigación futura.

Primero, y dado el trabajo realizado sobre el concepto y técnicas de Inteligencia Emocional y sus beneficios, se propone la profundización de la investigación incorporando así una perspectiva de género. A pesar de que muchos de los estudios de género realizados por la I.E. para la comprensión emocional de hombres y mujeres han sido contradictorios; se plantea aplicar la perspectiva de la Educación Social y la utilización de la I.E. como herramienta para promover aspectos como la sociabilidad, la asertividad, la sensibilidad, la atención al resto o la empatía de forma igualitaria entre géneros.

De esta forma se pretende eliminar la construcción de perfiles estereotípicamente masculinos (basados en la agresividad, la independencia y la falta de empatía) o perfiles estereotípicamente femeninos (con conductas inhibidas, falta de habilidades sociales ...). Para ello, estos procesos de enseñanza-aprendizaje de procesos afectivos y técnicas emocionales han de ser aplicado en edades tempranas, incidiendo en la experiencia y en las formas de expresión emocional, y en la creación de una identidad.

En segundo lugar, puesto que la investigación y propuesta de proyecto realizada se centra en edades tempranas comprendidas entre los 8 y 12 años, sería interesante aportar una continuidad con intervenciones propias de la Educación Emocional en el mismo grupo a medida que se alcancen edades más avanzadas. De esta forma, se obtendrían resultados más fiables sobre la efectividad de la aplicación de la Inteligencia Emocional como factor protector de desarrollo de trastornos socioafectivos tales como depresión y ansiedad en jóvenes.

Por último, con la ampliación de un proyecto basado en la adquisición de competencias de Inteligencia Emocional por parte del alumnado, se propone el trabajo de la I.E. a través del teatro. El teatro, como forma de intervención psicopedagógica, cuenta con muchas herramientas para la prevención de problemáticas de exclusión y conflictos en etapas como la adolescencia y la juventud. A su vez, incluye procesos que facilitan la expresión emocional y la adquisición de técnicas de regulación e identificación emocional como es la interpretación, la improvisación, el diálogo, formas de expresión corporal... En definitiva, el teatro se define como una pedagogía activa que favorece la autoconfianza, la asertividad y la regulación emocional situándose como herramienta clave y llamativa para el trabajo de la I.E.

8. REFERENCIAS

8.1. BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, A. y García, S. (2017). Intervención socioeducativa con enfermos mentales: retos globales para un futuro cercano. *RES, Revista de Educación Social*, 25. 245-260
<http://bit.ly/3V4NHTC>
- Arrabal Martín, E.M. (2018). *Inteligencia emocional*. Elearning, S.L
- Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, et. al, (2021). *La pandemia ha provocado un aumento de hasta el 47% en los trastornos de salud mental de los menores*. Comstribre. <https://bit.ly/42Hg1y2>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://bit.ly/3FL6TRa>
- Bar-On Estrada, M. L., Zatarain Cabada, R., y Hernández Pérez, Y. (2014). Tutor inteligente con reconocimiento y manejo de emociones para Matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 88-102. <https://bit.ly/3NykMEI>
- Bas, E., Pérez, V., & Vargas, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
<https://bit.ly/3thPgkR>
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. 61-68.
<https://bit.ly/3sYLL2l>
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Buss, D. & Larsen, R. (2005). *Psicología de la personalidad*. McGraw-Hill

- Casas Fernández, G. (2016). La inteligencia emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*. 15. 1-15 <https://bit.ly/3zJytug>
- Cruz, M. (2012). Aristóteles y el placer en las emociones. *Estudios Filosóficos*, 61(178), 493-511.
- Díaz, A. & Hernández, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81-95. <https://bit.ly/3qsL2by>
- Dovala, J. M. C. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-10. <http://bit.ly/3icc3w3>
- Ekman, P. (1984). *Expression and the nature of emotion*. En K. R. Scherer y P.
- Ekman, P. (1984). *Approaches to Emotions*. Erlbaum.
- Ekman, P. (1999). *Facial Expressions*. John Wiley & Sons Ltd.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. Times Books
- Espada, J.P., Orgilés, M., Méndez, X. & Morales, A. (2021). Problemas relacionados con la regulación emocional: Depresión y problemas de ansiedad en J.R. Fernández Hermida y S. Villamarín Fernández. *Libro Blanco de la Salud Mental Infanto-Juvenil*. (Vol.1, 18-32). Consejo General de la Psicología de España. <https://bit.ly/3fH2bJA>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3). 63-93. <https://bit.ly/3D6DL45>
- Fernández Hermida, J. R., & Villamarín Fernández, S. (2021). *Libro blanco de la salud mental infanto-juvenil*. Consejo General de la Psicología. <https://bit.ly/3fH2bJA>

- García, M., Sola, J.M., y Gregori, S. (2016). El Educador Social: pieza clave en los recursos de salud mental. *Revista de Educación Social*, VII (24). 1-7. <https://bit.ly/3MMXydt>
- Gartizia, L. et al. (2012). Inteligencia Emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28 (2), 567-575. <https://bit.ly/40dFWfv>
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: Issues in paradigm building*. In: C. Chernis & D. Goleman (eds.), *The emotional intelligence workplace*. Jossey-Bass
- Hoyos, I. et al., (2006). Entre la escuela y la educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* (32), 19 – 28. <https://bit.ly/3WKywAv>
- Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. IIdena. <https://bit.ly/3WPUC4I>
- Jiménez, C. (2018). *Diseño de un programa de intervención para reducir la ansiedad en niños escolarizados en primaria* [Trabajo Final de Grado]. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3qmz9UV>
- Larsen, R. J., Buss, D. M., et al (2005). *Psicología de la personalidad: dominios de conocimiento sobre la naturaleza humana*. McGraw Hill.
- Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5. 15-24. <https://bit.ly/3WwQMg1>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de abril, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://bit.ly/3qkwiMb>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://bit.ly/3oydeJS>

- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://bit.ly/42jQV8g>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/43zthWu>
- Lirio, C. y Medina, L. (2020). La gestión de las emociones en profesionales de la Educación Social en el ámbito de la protección de menores. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 112-129. <https://bit.ly/45HkZhi>
- Martínez, A.M. (2020). *Salud Mental infantil. Una perspectiva desde la Educación Social*. Instituto de Formación en Educación Social. <https://bit.ly/3C2AQJE>
- Martínez-Hernández Á, Muñoz GA. (2010). Un infinito que no acaba. Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España). Primera parte. *Salud Mental*.;33 (2), 145-152. <https://bit.ly/43DjU88>
- Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (1). 47-64. <https://bit.ly/3HIBcJz>
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”. *Intelligence*, 27, 267-298. <https://bit.ly/3Do0RV5>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In: P. Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merino, R. (2013). La Educación Social en la escuela/la escuela en la Educación Social. *Revista de Educación Social* (16), 1-9. <https://bit.ly/3MQ82KK>

- Ministerio de Sanidad (2022). *Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud. Periodo 2022-2026*. Ministerio de Sanidad. <https://bit.ly/3D8cQ7W>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014). *Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade*. <https://bit.ly/3qljgxS>
- Orgilés, M. et al. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: Diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5(2), 115-120. <https://bit.ly/3Sk01NI>
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 220, de 13 de septiembre de 1991. <https://bit.ly/3ORysgm>
- Saad, E., et al. (2010). *Salud mental infanto juvenil: Prioridad de la humanidad* Ediciones científicas APAL. <https://bit.ly/3zf63rO>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press
- Serrano, F.J. (2012). Educación social para la salud: proyección, acción y profesionalización. *Revista Médica Risaralda*, 19 (1). <https://bit.ly/3UmKSIK>
- Tejada Fernández, E. (2021). *La educación social en la escuela. Métodos, estrategias y prácticas para una complementariedad pedagógica en la educación formal*. <https://bit.ly/3CoA6ih>
- UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia: En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. <https://uni.cf/3Kml2Ah>
- UVA (2007). *Memoria del Grado en Educación Social*. Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid. 5. 28-29. <https://bit.ly/3CmnlFG>

Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40. (1). 15-48.
<http://bit.ly/3UQa26W>

Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490
<https://bit.ly/3WMYnYr>

8.2. WEBGRAFÍA

¿Qué son los TCA? - Associació Contra l'Anorèxia i la Bulímia. (07 de julio de 2020). *Associació Contra l'Anorèxia i la Bulímia*. <https://bit.ly/41J6ENV>

Admin, & Admin. (01 de junio de 2020). Estadísticas sobre los TCA. Asociación TCA Aragón. Asociación TCA Aragón. *Sumando voces contra los Trastornos de la Conducta Alimentaria*. <https://bit.ly/3pQuTNa>

Comunicación. (2022). Salud Mental España reclama prevención y recursos para remontar la precaria salud mental de la infancia, adolescencia y juventud. *Confederación Salud Mental España*. <https://bit.ly/3MIJwK3>

Fad. (19 de diciembre de 2022). Barómetro Juvenil 2021. Salud y bienestar: Informe Sintético de Resultados. - Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. <https://bit.ly/3Wiow15>

Infocop - Ver artículo - Infocop. (24 de mayo de 2023). *Infocop*. <https://bit.ly/3W95ytQ>

Informe del Suicidio en España (9 de septiembre de 2022). *Observatorio de biopolitica*. <https://bit.ly/43kULzd>

Lucio, C. G. (10 de octubre de 2022). La huella de la pandemia sobre la salud mental de los niños. *ELMUNDO*. <https://bit.ly/3Mw229G>

Maqueda, A. (23 de mayo de 2022). España, el país europeo en el que los adolescentes sufren mayores problemas de salud mental. *Newtral*. <https://bit.ly/430izYW>

Neozink. (s. f.). Trastornos depresivos en niños. *SALUS Seguros de salud*. <https://bit.ly/3pSQt3e>

OMS (2022). Preguntas más frecuentes. *Organización Mundial de la Salud*. <https://bit.ly/3DFIDOU>

Palomares, V. (27 de octubre de 2022). España, a la cabeza en problemas de salud mental en jóvenes: los preocupantes datos de suicidio. *LaSexta*. <https://bit.ly/3MycRYI>

Redacción. (2022). El número de suicidios en niños de 10 a 14 años ha aumentado un 41% en 2021, con 22 casos. *Magisnet*. <https://bit.ly/3liQJir>

Rúbrica para evaluar la preparación y ejecución de un proyecto (s.f.). *Cedec*. <https://bit.ly/43h0Ixm>

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1

Tabla 16: *Rúbrica de evaluación de actividades*

INDICADOR	1/ Nada satisfactorio	2/ Algo Satisfactorio	3/ Satisfactorio	4/ Muy satisfactorio
Trabajo y escucha	No se han aportado nuevas ideas y escucha selectiva	Participación limitada y en ocasiones se escucha a los compañeros	Escucha activa y en ocasiones se aportan ideas al grupo	participación activa, propuesta de ideas y escucha activa.
Manejo y organización de información	No hay un manejo claro de la información	Se clasifica la información aunque falta profundización y conexión con el tema	Buena clasificación y manejo de la información, aunque falta discriminar alguna información obtenida	Clasificación y discriminación de los contenidos e información
Creatividad y participación	No hay creatividad, solo se copia los contenidos propuestos	El enfoque no está claro, poca profundización y participación en el tema	Selección de contenidos de forma creativa aunque necesita de mejor conexión entre las ideas e información obtenida	Creatividad y participación adaptada a los materiales e información adquirida

Fuente: elaboración propia

9.2. ANEXO 2 – Lista de pensamientos irracionales actividad 8: *¿Piensas?*

- He sacado menos nota de la que pensaba en el examen porque soy idiota
- Mi amigo no me contesta y por tanto ya no quiere ser mi amigo nunca más
- Si no me hago el gracioso en clase nadie va a escucharme realmente
- No tengo muchos amigos porque nadie quiere estar conmigo
- No voy a decir lo que siento porque no le importo a nadie
- Decir lo que siento no vale para nada, nadie me escucha y me voy a quedar solo.
- Mi pareja me ha dejado porque tiene un nuevo novio/a
- Me enfado con facilidad pero soy así y no puedo cambiarlo
- Nunca voy a conseguir lo que me propongo porque soy inútil.
- Nunca voy a aprobar matemáticas porque no soy inteligente
- Debería de vestirme mejor para tener más amigos.

(algunos pensamientos racionales para contribuir al debate y la distinción)

- He suspendido el examen porque no he estudiado nada
- Mi amiga no me ha hablado hoy porque puede que estén ocupadas
- Me duele la cabeza pero puede que mañana esté mejor
- No voy a arreglar nada si pienso todo el rato en el suspenso

9.3. ANEXO 3 – Ejemplo de tabla para reformular las creencias erróneas actividad 8

Tabla 17: *Reformulación de creencias erróneas*

Miembros del grupo	Pensamiento irracional	¿Cómo me siento?	¿Qué pienso realmente? ¿Cómo puedo cambiar el pensamiento?	Nuevo pensamiento racional	¿Qué siento ahora? ¿Qué emociones tengo?

	<i>Mi amigo no me contesta y por tanto ya no quiere ser mi amigo nunca más</i>				
--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia