



**Universidad
Europea**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA

**IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE
EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA UNA ALUMNA
DE 9 AÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TDAH**

Trabajo fin de máster

Presentado por: Alicia Núñez Piquer

Dirigido por: Sefa Mulet Salvador

Valencia, 18 de octubre de 2023

Índice de contenidos

1.- Introducción	7
2.- Justificación	8
3.- Marco teórico.....	10
3.1.- Conceptos clave	10
3.2.- Educación emocional.	15
3.3.- ¿Por qué se ha de trabajar la educación emocional?	16
3.4.- Alumnos con TDAH	18
4.- Objetivos.....	22
5.- Metodología	23
5.1.- Fase inicial.....	23
5.2. Fase de diseño	23
5.3.- Fase de Intervención	35
6.- Resultados.....	47
8.- Limitaciones y futuras líneas de investigación	53
9.- Bibliografía	55
10.- Legislación	59
11.- Anexos	60

Índice de figuras

Figura 1	12
Figura 2	29
Figura 3	30
Figura 4	31
Figura 5	32
Figura 6	44
Figura 7	45

Índice de tablas

Tabla 1	26
Tabla 2	33
Tabla 3	34
Tabla 4	37
Tabla 5	38
Tabla 6	39
Tabla 7	40
Tabla 8	41

Resumen

En el presente trabajo se ha realizado una revisión teórica centrada en la educación emocional y los beneficios que de ella se desprenden tanto a nivel interpersonal como intrapersonal con el fin de implementar un programa de educación emocional a un caso concreto. El trabajo se centra en Belinda, una alumna de 9 años diagnosticada con el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) que mostraba una actitud preocupante en los contextos familiar y escolar. Para poder ajustar dicho programa a la realidad de la alumna se han analizado las necesidades que presentaba a partir de dos instrumentos fundamentalmente: el SENA y el sociograma. El primero de ellos ofrece información que se centra en problemas de tipo emocional y el segundo, muestra el rol que tiene y la relación que ha establecido con sus compañeros del aula de referencia. A partir de los resultados obtenidos, se muestra una falta de manejo de las emociones y de habilidades sociales que han servido como hoja de ruta para adaptar el programa de educación emocional a su realidad. En dicho trabajo se muestran las 5 sesiones que dan inicio a la implementación del programa de educación emocional a la espera de cumplimentar las 10 restantes que lo cumplimentan. Una vez terminadas las sesiones se volverá a recoger información con ambos instrumentos para analizar los resultados. Hasta el momento, se cuenta con resultados parciales a partir del diario de sesiones que se han llevado a cabo en el que, de forma provisional, se pone de manifiesto la efectividad del trabajo de las emociones.

Palabras clave: educación emocional, SENA, sociograma, manejo de las emociones y necesidades específicas de apoyo educativo.

Resum

En el present treball s'ha realitzat una revisió teòrica centrada en l'educació emocional i els beneficis que d'ella es desprenen, tant a nivell interpersonal com intrapersonal, amb la finalitat d'implementar un programa d'educació emocional a un cas concret. El treball se centra en Belinda, una alumna de 9 anys diagnosticada amb el Trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH) que mostrava una actitud preocupant en els contextos familiar i escolar. Per a poder ajustar aquest programa a la realitat de l'alumna s'han analitzat les necessitats que presentava a partir de dos instruments fonamentalment: el SENA i el sociograma. El primer d'ells ofereix informació que se centra en problemes de tipus emocional i el segon, mostra el rol que té i la relació que ha establert amb els seus companys de l'aula de referència. A partir dels resultats obtinguts, es mostra una falta de maneig de les emocions i d'habilitats socials que han servit com a full de ruta per a adaptar el programa d'educació emocional a la seva realitat. En aquest treball es mostren les 5 sessions que donen inici a la implementació del programa d'educació emocional a l'espera d'emplenar les 10 restants que l'emplenen. Una vegada acabades les sessions es tornarà a recollir informació amb tots dos instruments per a analitzar els resultats. Fins al moment, es compta amb resultats parcials a partir del diari de sessions que s'han dut a terme en el que, de manera provisional, es posa de manifest l'efectivitat del treball de les emocions.

Paraules clau: educació emocional, SENA, sociograma, maneig de les emocions i necessitats específiques de suport educatiu.

Abstract

In this study, a theoretical review has been carried out focused on emotional education and the benefits that arise from it, at an interpersonal and intrapersonal level, in order to implement an emotional education program in a specific case. The study focuses on Belinda, a 9-year-old student diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) who showed a worrying attitude in family and school contexts. In order to adjust this program to the student's reality, the needs she presented have been analyzed using two fundamental instruments: SENA and sociogram. The first one offers information that focuses on emotional problems and the second one shows the role she has and also the relationship she has established with his classmates. The results obtained was a lack of management of emotions and social skills and that has served as a roadmap to adapt the emotional education program to her reality. This study shows the 5 sessions at the beginning of the implementation of the emotional education program while waiting to complete the remaining 10 that complete it. Once the sessions are over, information will be collected again with both instruments to analyze the results again. So far, there are partial results from the diary of sessions that have been carried out in which, provisionally, prove the effectiveness of the work on emotions.

Keywords: emotional education, SENA, sociogram, emotional management and specific educational support needs.

1.- Introducción

El presente trabajo aborda la Educación Emocional a partir de un caso real centrado en Belinda, una alumna de 9 años diagnosticada de TDAH cuya actitud en el día a día es preocupante en el contexto escolar y familiar. Ante dicha situación se realizó un análisis más profundo sobre su situación personal desde un centro psicopedagógico. A través del análisis de los resultados se detectaron una serie de necesidades de carácter socioemocional, tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, que se abordarán mediante la implementación de un programa de Educación Emocional. Dicho programa es personalizado, por lo que su desarrollo se llevará a cabo en un total de 15 sesiones individuales en el centro psicopedagógico.

A lo largo de este trabajo se ha realizado, en primer lugar, una fundamentación teórica basada en la importancia de la Educación Emocional y en las necesidades individuales derivadas del TDAH. Así mismo, se muestra la aplicación de dos instrumentos, el test SENA y el sociograma, que recogen información personal y social valiosa para conocer con mayor detalle las dificultades y necesidades que presenta la alumna en concreto. A partir de este análisis se plantea un programa de Educación Emocional personalizado con el objetivo de mejorar la situación de la alumna. La intervención será de 15 sesiones, una semanalmente, con lo que se alargará 4 meses, teniendo en cuenta las vacaciones de verano. Una vez aplicado dicho programa, su efectividad se medirá a través de la comparación de los resultados obtenidos con los dos instrumentos nombrados anteriormente. Debido a la larga duración de la propuesta de intervención, en el presente trabajo se detalla la intervención de 5 sesiones y se plantea el resto de sesiones para un futuro. Por este motivo, la parte final del mismo en el que se plantean los resultados y las conclusiones, se han de interpretar de forma provisional a la espera de completar el programa y obtener la totalidad de resultados para analizarlos de forma global, con lo que se obtendrá mayor rigor y fiabilidad. Por último, se encuentran las limitaciones y las futuras líneas de investigación del trabajo que sirven de nexo de unión con otros estudios y se ponen de manifiesto aspectos a tener en cuenta en otros trabajos que sigan esta misma línea con el fin de poder generalizar las conclusiones obtenidas en materia de educación emocional en relación con la educación especial.

2.- Justificación

La justificación del presente trabajo, en el que se interrelaciona la educación emocional y la educación especial, se puede entender desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, cabe desatacar la importancia de la justificación legal, dado que la normativa en materia de educación es la hoja de ruta que se debe seguir con el fin de asegurar los derechos básicos de los menores. En este caso, dicha justificación viene abogada por 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) cuya aplicación es a nivel nacional y en ella se establece un grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que les hacen vulnerables. Por ello, dichas necesidades se han de cubrir realizando cambios en la metodología, los materiales y los contenidos y objetivos, si fuera necesario, con el fin de facilitar el acceso, el aprendizaje y la participación a todos los usuarios superando cualquier barrera existente y garantizando las mismas oportunidades.

En segundo lugar, desde el punto de vista de la investigación, la relevancia de dicho trabajo recae en la combinación de la educación emocional y la personalización de los programas que la fomentan con el fin de adaptarlos a las necesidades que presentan los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En los últimos años ha habido un auge por el interés sobre la inteligencia emocional en materia de educación, e incluso actualmente existen contenidos transversales que la abordan que están contemplados en la LOMLOE. Sin embargo, en muchas ocasiones, en los centros escolares se implementan programas de educación emocional ya existentes de forma rígida y no se atiende a diversidad ni a las necesidades individuales que presentan los alumnos del aula en la que se va a implementar. Muchos alumnos con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) no obtienen los beneficios de estos programas porque los docentes no han tenido en cuenta las barreras de acceso, participación o aprendizaje que pueden tener. Por este motivo, en este trabajo se hace hincapié en la necesidad de personalizar y ajustar un programa de educación emocional a un contexto y un alumnado determinado, que en este caso es muy detallado al tratarse de una intervención individualizada. Así mismo,

también se incide en la importancia de realizar un buen análisis previo de los posibles problemas socioemocionales que puedan tener los alumnos, dado que es clave saber con detalle cuáles son sus necesidades. Esto se puede conseguir a través del análisis tanto de información intrapersonal (a través del SENA) como de información interpersonal (a través del sociograma). De esta forma, cobra importancia la idea de realizar un estudio exhaustivo previo del contexto en el que se va a aplicar un programa de educación emocional, así como el ajuste del mismo a las necesidades del alumno con el que se va a trabajar.

3.- Marco teórico

En dicho apartado se recoge, a nivel teórico, aspectos claves para dar soporte científico al trabajo. Es decir, a partir de la lectura de otros estudios científicos se ha recopilado una serie de información sobre la educación emocional y las necesidades derivadas del Trastorno de déficit de atención e hiperactividad que aportan información rigurosa y fiable para entender los conceptos clave del trabajo, así como la parte práctica basada en la implementación del programa de educación emocional personalizado.

3.1.- Conceptos clave

Antes de adentrarse en el grueso teórico del presente trabajo, cabe comentar que en los últimos años el interés sobre las emociones en materia de educación está en auge, hecho que se ha visto reflejado en la normativa tanto a nivel nacional como a nivel autonómico. Sin embargo, en muchas ocasiones se dan confusiones en referencia a algunos conceptos por lo que se hace necesario realizar una pequeña referencia a tres términos muy recurrente para evitar confusiones a lo largo del desarrollo de dicho trabajo.

3.1.1.- Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, cobrando así diferentes significados a lo largo de las décadas. Cuando se hablaba de inteligencia en el siglo XX, de forma implícita, únicamente se hacía referencia a las capacidades lingüísticas, lógico-matemáticas y espaciales empleando la escala cognitiva de Binet y Simon, que ha sido una de las más utilizadas a través de test estandarizados cuyos resultados se centraban en dichos ítems (Mora y Martín, 2007). Sin embargo, esta visión ha cambiado por completo en el siglo XXI, ya que ahora el concepto se ha extendido y se entiende que la inteligencia va más allá de las capacidades básicas dado que las personas cuentan con un amplio abanico de cualidades y capacidades que afectan a su forma de aprender.

Howard Gardner fue uno de los autores que más ha contribuido a este cambio de visión sobre la inteligencia con la presentación de la Teoría de las inteligencias múltiples, entre las que inicialmente incluyó 8 que son las siguientes: lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical-

auditiva, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. De esta forma, con esta teoría se puso de manifiesto que, por ejemplo, una persona puede ser igualmente inteligente por tener muchos conocimientos y habilidades lógico-matemáticos como por tener una gran capacidad para la música (Gardner, 2005).

Con los años, hubo otros autores que secundaron esta idea y ampliaron las inteligencias, como es el caso de Daniel Goleman, quien en 1995 acuñó el término de inteligencia emocional con el que hacía referencia a personas con una capacidad más elevada para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como la habilidad para manejar las situaciones donde priman el afecto, las emociones y los sentimientos. De esta forma, se incluyó un nuevo subgrupo dentro de las inteligencias que hacía referencia a personas que son capaces de conocer las emociones y los sentimientos, reconocerlos, manejarlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones con relativa solvencia y eficacia (Goleman, 1996).

3.1.2. Competencia emocional

El término de competencia, en general, hace referencia al manejo y dominio de un conjunto de habilidades. Implica una parte teórica, que serían los conocimientos; una parte práctica, que haría referencia a las habilidades y al saber hacer y por último, una serie de conductas, es decir, saber ser y saber estar.

Si complementamos la competencia con la parte emocional, surge un nuevo término el cual se explicará tomando como referencia la definición de Hurtado (2015) quien afirma que:

la competencia emocional es un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para comprender, lo que sentimos, pensamos y hacemos; saberlo expresar de forma adecuada y conseguir el mayor desarrollo personal posible que nos permita sentirnos bien y establecer relaciones positivas con los demás (p.20).

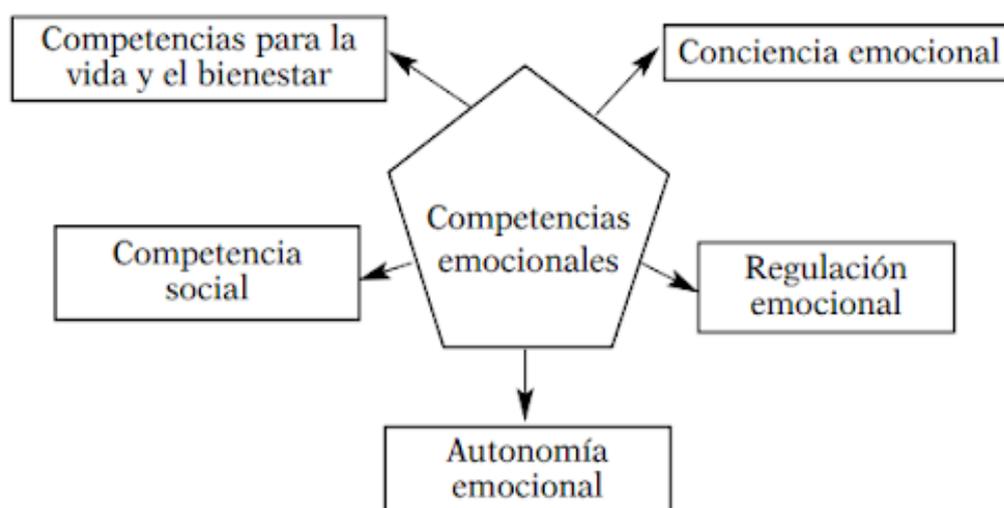
De esta definición se deriva que la competencia emocional se trata de un constructo extenso y variado de carácter abstracto, dado que es muy difícil medirlo con instrumentos objetivos. Con el fin de definir la competencia

emocional, algunos autores identificaron diferentes dimensiones para poder acotar su definición. Entre los primeros autores en concretar dicha competencia destacan Salovey y Sluyter (1997), quienes afirmaron que había 5 dimensiones que son las siguientes: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.

No obstante, a lo largo de los años ha habido controversia entre los científicos por lo que respecta a las dimensiones de la competencia emocional. Por su parte, Goleman, Boyatzis y Mckee (2003) hicieron una revisión en la que establecieron únicamente cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Años más tarde, Bisquera y Pérez-Escoda (2007) establecen cinco bloques dentro de la competencia emocional, que serán desarrollados en los siguientes apartados debido a su posterior aplicación en la intervención de caso. Estos bloques han sido establecidos después de hacer una revisión bibliográfica entre las cuales también se encuentran diversos estudios del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

Figura 1

Esquema de las competencias emocionales



Fuente: Bisquera y Pérez-Escoda (2007)

3.1.2.1.- Conciencia emocional

Este bloque se basa en identificar el clima emocional de un contexto, por lo que implica tomar conciencia de las emociones propias y ajenas. De este modo, será imprescindible contar con un vocabulario amplio sobre las emociones con el fin de conocerlas y reconocerlas, tener empatía con el resto de convivientes (en este caso el resto de compañeros que conforman tanto el aula como el centro escolar) con el fin de comprender qué y cómo se sienten en determinadas situaciones y poner en práctica dinámicas conscientes y la atención selectiva para poder captar estas emociones (Bisquera y Pérez-Escoda, 2007).

3.1.2.2.- Regulación emocional

En este caso se hace referencia a la relación que se establece entre la emoción, la cognición y el comportamiento. Es decir, se basa en la forma en que cada persona maneja y gestiona las emociones, de modo que se ven implicadas las estrategias de afrontamiento.

Bisquera y Pérez-Escoda (2007) afirman que existe una relación bidireccional entre los estados emocionales y el comportamiento, dado que uno afecta al otro y viceversa. A su vez, ambos están sujetos a la regulación a través del razonamiento donde entra en juego la autorregulación, la tolerancia a la frustración y las habilidades de afrontamiento. Este tipo de actividad cerebral relacionada con la toma de decisiones y la racionalización se produce en el córtex prefrontal del cerebro, que es uno de los lóbulos cerebrales que más tarda en madurar y conformarse completamente, por lo que es importante cuando se trabaje, tanto en el centro escolar como en el centro psicopedagógico, se incida en estos aspectos siendo conscientes del estadio de evolución de los alumnos dadas sus afecciones respecto al desarrollo cerebral.

3.1.2.3.- *Autonomía emocional*

Esta dimensión aborda la relación existente entre la autoestima, la autogestión personal y la autoeficacia emocional. Todo ello confluye en la capacidad de los individuos en la construcción del yo siendo parte de una sociedad en un contexto determinado, por lo que se trata de una dimensión en la que el contexto y la percepción que se tiene de él es clave. En este caso, se hace hincapié en la

visión que se tiene de uno mismo, así como la motivación e implicación emocional en diferentes actividades de la vida cotidiana (Bisquera y Pérez-Escoda, 2007).

Del mismo modo, dentro de esta dimensión se encuentra la resiliencia, que se basa en la capacidad de los individuos para afrontar situaciones adversas y sobreponerse a ellas. Normalmente, cuando los individuos se enfrentan a este tipo de situaciones se puede dar lugar a un cúmulo de emociones negativas, que en ocasiones, no son fáciles de manejar y esto afecta de forma negativa a la toma de decisiones.

3.1.2.4.- *Competencia social*

Tal y como afirman Bisquera y Pérez-Escoda (2007), esta subcompetencia se basa en la capacidad para establecer y mantener buenas relaciones con las personas de los diferentes contextos en los que se desarrollan. Dentro de ella se incluyen una serie de habilidades que determinan la forma de relacionarse con las personas del entorno como son las habilidades sociales, los valores pro-sociales, la comunicación receptiva y la asertividad, entre otras.

Así pues, se hace referencia a la capacidad de los individuos para saber comunicarse con el resto de personas que viven en el mismo contexto y respetar unas normas básicas que deben establecerse de forma consensuada. Cabe destacar que el hecho de ser seres sociales se plantea como imprescindible aprender a vivir y convivir conjuntamente y para ello, es indispensable tener consciencia de la necesidad de relacionarse, interactuar y mantener un clima de convivencia positivo.

3.1.2.5.- *Competencias para la vida y el bienestar*

Esta subcompetencia está estrechamente relacionada con la anterior y se influyen mutuamente. Según los autores Bisquera y Pérez-Escoda (2007), la principal diferencia es que en este caso se centra en la persona, dado que se basa en la idea de que si una persona logra alcanzar el bienestar personal esto contribuirá al bienestar colectivo.

De esta forma, se apela a la capacidad de mostrar comportamientos responsables y apropiados en los diferentes contextos cotidianos ya sea el

profesional, social o privado. Así mismo, también se hace referencia al bienestar subjetivo, concepto que implica contagiar tu propio bienestar en los diferentes miembros de la comunidad en la que vives como es el caso de los amigos, la familia, etc.

3.2.- Educación emocional.

En los últimos años, ha habido un auge por lo que respecta a la educación emocional en los centros escolares, este hecho se explica debido a los numerosos estudios científicos realizados en los que se ha demostrado que el fomento de la educación emocional tiene efectos positivos tanto en el rendimiento escolar de los alumnos como en el fomento de mejoras en las relaciones interpersonales así como en la construcción de un clima de aprendizaje positivo donde destaca el respeto y la igualdad (Bisquerra, 2011; Collel y Escudé, 2003; y Gallardo, 2007).

Así pues, a partir de esta justificación científica, se ha visto incrementada la implementación de programas de alfabetización emocional en los centros escolares. Cabe comentar que este interés se ha visto impulsado, no solo por los docentes sino también por las familias y las asociaciones externas, cuyo impulso e implicación ha provocado que esto tenga un reflejo a nivel normativo, donde ya se empieza a hablar de emociones en los contenidos transversales de los currículos de la actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Sala y Abarca, 2002).

El término de educación emocional está estrechamente vinculado con trabajar la inteligencia emocional y para que tenga beneficios notables se ha de evitar la arbitrariedad y la improvisación en el tratamiento de dichos contenidos. Es decir, el trabajo de la inteligencia emocional requiere de una programación seria y comprometida que cuente con un hilo conductor coherente que permita el desarrollo de la misma. Tal y como afirma Bisquerra (2000, p. 243) se trata de “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad”.

Tal y como apuntan Pérez-Cabaní, Carretero, y Juandó, (2001), uno de los objetivos prioritarios de la educación emocional es desarrollar las competencias emocionales en los alumnos, es decir, centrarse en el saber hacer y las habilidades aplicadas al desarrollo socioemocional y a su puesta en práctica en contextos reales. De esta forma, se busca superar el pensamiento de la escuela tradicional ligada a la acumulación de conocimientos relacionados con las áreas troncales para ampliar la oferta educativa e ir más allá con el fin de que los alumnos reciban una formación integral. Del mismo modo, otros autores reafirman esta idea y defienden que es necesario que desde la escuela se trabaje, no solo la adquisición de conocimientos teóricos y/o prácticos, sino también contenidos actitudinales que ayuden a los alumnos a conseguir un mayor bienestar individual y colectivo (Hurtado, 2015).

Debido a las características de este reto educativo, se entiende que se trata de un proceso continuo y permanente que precisa de mucho tiempo para trabajar, integrar y generalizar este tipo de aprendizajes que serán útiles tanto en el centro escolar como fuera de él, ya que se centra en capacitar a los individuos para la vida y la convivencia con otros. La forma más óptima de abordarlo en los centros educativos es desde una perspectiva transversal a todas las áreas curriculares debido a su influencia en el bienestar individual y colectivo del grupo clase, donde ambos tienen influencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2000).

3.3.- ¿Por qué se ha de trabajar la educación emocional?

Existen numerosos estudios que han demostrado la importancia de trabajar la educación emocional en los centros educativos. Entre ellos, cabe destacar las aportaciones de Sánchez-Román y Sánchez-Calleja (2015) quienes han elaborado un listado justificando la educación emocional en los centros educativos, donde finalmente llegan a la conclusión de que:

Queramos o no siempre educamos en emociones puesto que es algo que forma parte de lo que somos y nos acompaña en cada instante de nuestras vidas, desde que aparecemos en este mundo hasta que lo dejamos. La actitud que tomemos ante ellas, el cómo las entendamos, el lugar que les demos en nuestras aulas, la metodología que empleemos para su desarrollo es lo que diferencia un modelo de Educación Emocional de otros. (p. 91)

De esta forma, refuerzan la idea de que la escuela ha de ofrecer una formación integral a los alumnos y prepararles para la vida real, por lo que es imposible dar la espalda al terreno de las emociones, el autoconocimiento y las relaciones sociales, idea que comparte con otros autores a favor de la educación emocional en materia de educación como Teruel (2014).

Siguiendo con esta misma línea, cabe mencionar a Segovia (2012, p. 109), quien hace referencia a las investigaciones de Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations para afirmar que “el éxito de las personas se debe en un 23% a las capacidades intelectuales y un 77% a las aptitudes emocionales. Por ello, es especialmente importante educar a los niños desde edades tempranas para que sean inteligentes emocionalmente”.

Actualmente, los centros educativos carecen de criterios de evaluación establecidos para evaluar las habilidades emocionales, ni tampoco hay un área concreta centrada en ella como es el caso de las matemáticas o la lengua. Sin embargo, la educación emocional propone un desarrollo integral con el que los alumnos no deben limitarse a memorizar datos teóricos, sino que es imprescindible el trabajo interpersonal e intrapersonal aplicándose en contextos reales (Flores, 2010).

Siguiendo con esta idea, cabe destacar a Bisquerra y Pérez-Poda (2007, p.65) quienes proponen que:

hay evidencias de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currículos. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones.

Siguiendo con esta línea, Hurtado (2015) hace hincapié en dos ideas: el autoconocimiento de cada uno de los alumnos y el desarrollo de las relaciones sociales. La primera, se basa en ofrecer herramientas a los alumnos para que puedan llegar a ser cada vez más plenos y felices. Y la segunda, se centra en trabajar de forma explícita los valores básicos para la convivencia para que los

niños aprendan a ser más solidarios y sean capaces de trabajar en equipo, dado que son seres sociales y la interacción y comunicación es imprescindible para la vida.

3.4.- Alumnos con TDAH

Actualmente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y la adolescencia (con una prevalencia del 5% en niños y 2.5% en adultos). Dicho trastorno queda definido en el manual diagnóstico DSM-V como un trastorno biológico, basado en el cerebro, que es provocado por algunos de los neurotransmisores cerebrales (dopamina y norepinefrina) y que tiene como consecuencia una inadaptación o desajuste al medio social, a los sistemas de valores, actitudes y hábitos de comportamiento respecto al resto de la sociedad.

3.4.1.- Necesidades educativas derivas del TDAH

Cada individuo es único y presenta unas particularidades individuales que deben tener cabida dentro de las instituciones educativas, las cuales deben ser flexibles para atender a todo el alumnado. En el caso de los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se debe tener en cuenta que presentan unas características y unas necesidades diferenciadas en relación a las áreas del desarrollo (Tortosa, 2018).

Con respecto al desarrollo motriz, son alumnos con una actividad motriz superior a la normal si son comparados con el resto de alumnos de su edad. Esta excesiva actividad les lleva a una interrupción constante de la actividad educativa e influye de forma negativa a su nivel de concentración, adquisición de aprendizajes e integración en el grupo-clase, siendo más evidente las carencias en la forma de interaccionar con sus iguales (Maldonado, González-Ballester, Vera, y Vicente, 2017).

Por lo que se refiere al desarrollo lingüístico, y tomando como referencia el estudio de Galve (2009), cabe tener en cuenta que los alumnos con TDAH presentan, en general, peores habilidades lingüísticas que el resto, en todos los ámbitos. A nivel fonético-fonológico, tienden a la simplificación del habla hasta edades avanzadas, influyendo en su percepción auditiva y el control motor del

habla en el desarrollo lingüístico. Presentan especiales dificultades en tareas relacionadas con la conciencia fonológica, presentando puntuaciones más bajas a nivel expresivo y comprensivo en trabajos narrativos con presentaciones orales. A pesar de todo ello, se encuentra una gran variabilidad que responde a las individualidades de los alumnos y el tipo de estimulación que han recibido desde edades tempranas (Miranda, García-Castellar y Soriano, 2005).

Atendiendo al desarrollo cognitivo de los alumnos con TDAH, y tal y como indican Lagos, Pizarro y Fuentes (2019), dichos pupilos presentan una escasa capacidad de atención sostenida durante un largo periodo de tiempo. Son alumnos con una gran predisposición a la distracción, lo que puede desembocar en un bajo rendimiento escolar, afectando a áreas fundamentales como la lectoescritura, cuyo desarrollo es clave en las primeras edades y marcará el éxito de los cursos superiores. Estudios recientes señalan que los niños con TDAH presentan limitaciones en las funciones ejecutivas, tales como la memoria, la atención, percepción, razonamiento y procesamiento (Amador, Forns, y González, 2010).

Por último, cabe mencionar el área social, dado que es clave en el desarrollo de los alumnos. Tal y como afirman Rusca y Cortez (2020) cabe remarcar que, generalmente, son alumnos que presentan baja tolerancia a la frustración por lo que las rabietas y/o el llanto son comportamientos habituales, donde queda reflejado el bajo nivel de autocontrol que poseen. Reforzando esta idea, Sánchez-Pérez y González-Salinas (2013) añaden que las escasas habilidades sociales y las dificultades por lo que respecta a la interacción con los iguales puede llevar al alumno con TDAH a desarrollar ansiedad producida por la situación que le rodea: fracaso escolar, rechazo de sus iguales, conflictos familiares.

3.4.2.- Adaptaciones de acceso para alumnos con TDAH

Tal y como se establece en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, la identificación y determinación de las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realiza mediante la evaluación psicopedagógica. Dicha evaluación se entiende como un proceso de recogida,

análisis y valoración de toda la información relevante relativa al alumno/a y a los contextos en los que se desenvuelve en su vida cotidiana (escolar, familiar y socio-comunitario). Para que dicha información sea fiable se hace uso de diferentes instrumentos de recogida de datos para indagar en diversos problemas socioemocionales. Esto se debe al carácter interactivo de dichas necesidades, es decir, dependen tanto del alumno/a como de los entornos que les rodean. Por tanto, lo más coherente es contar con un buen análisis de la situación, para posteriormente intervenir teniendo en cuenta que la respuesta a las mismas depende de la interacción de todos los elementos.

Por lo que se refiere a la alumna protagonista de dicho trabajo, Belinda presenta una serie de necesidades derivadas del TDAH, que en su mayoría coinciden con las enumeradas en el estudio realizado por Pérez de Albéniz, Fonseca, Carballido, y Molina (2019), entre las que destacan las siguientes necesidades:

- Adquirir habilidades sociales (de intercambio, autodirección, autorregulación, planificación, flexibilidad, autonomía...) que le permitan interactuar con sus compañeros y maestros de una forma más ajustada y generalizada.
- Alcanzar logros académicos realistas y funcionales que estén planificados con antelación.
- Mejorar el uso del lenguaje verbal como elemento de interacción y regulación de la conducta.
- Optimizar las habilidades de procesamiento de la información, fundamentalmente la atención mediante la utilización de programas que mejoren y aumenten su reflexividad, el control de la impulsividad y la propia atención.
- Intervenir y colaborar en la elaboración de normas para facilitar la extinción de las conductas desajustadas.
- Recibir una atención individualizada en ambientes más estructurados que posibiliten un adecuado desarrollo personal y el éxito, tanto dentro como fuera del centro escolar.
- Desarrollar estrategias de aprendizaje que faciliten el desarrollo de hábitos de trabajo cada vez más autónomos.

- Adquirir la capacidad de anticipar y predecir los resultados de sus propias conductas.

Por su parte, Martin y Molina (2021) añaden que los alumnos con TDAH requieren de momentos en los que conectar con el aquí y ahora a través del Mindfulness. Además, Martin y Molina (2021, p.65) afirman que a través de estas técnicas un alumno con TDAH

se puede llegar a encontrar más motivado y tranquilo, si tanto los conflictos como sus habilidades sociales mejoran con el resto de compañeros/as. Puede aprender técnicas para solucionar los conflictos, entablar conversación, expresar y comunicar lo que siente. En definitiva, es una manera muy significativa de conseguir un desarrollo integral pleno.

Por tanto, se entiende que trabajar la toma de conciencia de lo que ocurre en el terreno interno y externo con estos alumnos es muy beneficioso y además les ayuda a rebajar la inquietud, la ansiedad y el estrés. Hecho que les permitirá estar más centrados en las tareas académicas y en mayor sintonía con el resto de compañeros del aula.

4.- Objetivos

Para la realización de este trabajo se han planteado objetivos generales y específicos.

Generales:

- Diseñar un plan de intervención basado en la educación emocional para una alumna con TDAH con dificultades socioemocionales.

Específicos:

- Analizar el marco teórico de la educación emocional.

- Examinar las barreras y las fortalezas que presenta la alumna con TDAH, haciendo hincapié en el desarrollo socioemocional.

- Elaborar un plan de apoyo específico y holístico para la alumna con TDAH contemplando los contextos en los que se desarrolla basado en la educación emocional.

- Examinar la eficacia de la intervención realizada durante 5 sesiones.

5.- Metodología

A continuación, se detallará la metodología empleada para realizar este trabajo que consta de 4 fases: la fase inicial, la fase de diseño, la fase de intervención, que es la más relevante en dicho trabajo y, por último, la fase de recogida de resultados, que se desarrolla en el siguiente apartado.

5.1.- Fase inicial.

El presente trabajo se ha desarrollado en el centro psicopedagógico el Traç a partir de una intervención individual con Belinda, una alumna de 9 años escolarizada en 3º de Educación Primaria diagnosticada de trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Desde el centro escolar al que acude recomendaron a los padres de Belinda llevarla a un centro externo porque en los últimos meses habían notado que la alumna no se relacionaba con sus compañeros y mostraba una actitud apática a lo largo de toda la jornada escolar. Tras realizar una entrevista con el centro y los padres, se hizo notable una preocupación por el estado de ánimo de Belinda. Desde el Traç se indagó en las causas de esta actitud, se realizó el test SENA y se propuso la realización de un sociograma en el aula de referencia en la que está escolarizada.

5.2. Fase de diseño

Una vez llegó el caso de Belinda al centro psicopedagógico Traç y se realizaron las entrevistas pertinentes con los tutores en ambos contextos de desarrollo (escolar y familiar), se estudiaron diferentes formas de proceder para recoger información más detallada sobre el estado de ánimo de Belinda y la relación con sus iguales para así plantear diversas soluciones que favorecieran un cambio positivo en su actitud.

5.2.1.- Búsqueda de información

Para la realización de la primera parte del trabajo se ha llevado a cabo una investigación teórica basada en la competencia emocional ligada al ámbito educativo y en la personalización de los programas de educación emocional dependiendo de las necesidades que presente cada usuario. Por ello, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de documentos especializados en la materia,

tales como libros, revistas o recursos disponibles a través de webs para contar con una base teórica sólida y rigurosa que cuente con el respaldo científico.

Para comenzar con el estudio se consultaron tres bases de datos fundamentalmente: Dialnet, Proquest y EBSCOhost. Así mismo, para establecer una investigación rigurosa, estructurada y coherente se empleó un diario de búsqueda en el que se explicitaba el campo de búsqueda, los operadores booleanos empleados, el tipo de fuente, el año de publicación y los autores. En cuanto al campo de búsqueda nos hemos centrado en las palabras clave y el título de las investigaciones y respecto a los operadores booleanos estos han sido diferentes según el apartado del marco teórico.

Una vez escogidos los estudios más idóneos para realizar el marco teórico, se leyeron con detenimiento y se fueron agrupando las ideas más destacadas en bloques temáticos correspondientes a los epígrafes de la primera parte de este estudio. La elaboración de dicha parte se basó en la técnica documental que consiste en recopilar y analizar la información de fuentes primarias relacionadas con un tema en concreto, en este caso la educación emocional y las diferentes vías didácticas para su desarrollarlo en niños en edad escolar, así como la adaptación de dichos programas a las necesidades que presenten.

En este caso, la información recopilada en el marco teórico ha sido trabajada, reelaborada y citada siguiendo un método deductivo. Es decir, se parte de lo general a lo particular, pues primero se hace referencia a la parte más teórica de la educación emocional hasta llegar a su aplicación práctica. Por último, cabe comentar que esta información se ha citado atendiendo a las normas APA en vigor y para ello, se ha hecho uso del gestor bibliográfico Zotero.

5.2.2.- Muestra

El programa de Educación Emocional que se plantea en el presente trabajo está diseñado para Belinda, atendiendo a sus necesidades y a los contextos reales en los que se desarrolla. Es decir, para su elaboración se ha tenido en cuenta su edad, los puntos fuertes y las barreras derivadas del TDAH. Así mismo, se ha contemplado el contexto familiar y escolar, ya que no se puede desligar el programa de los ambientes sociales en los que está inmersa. Así pues, en este caso se pone el centro de interés en Belinda, pero se tendrán en cuenta las

relaciones interpersonales que mantiene con el resto de integrantes de sus contextos escolar y familiar.

5.2.3.- Instrumentos

Para conocer más a fondo estos contextos, que son externos al centro psicopedagógico Traç donde se implementará el programa de educación emocional, se ha necesitado de la colaboración por parte de la familia y profesionales del centro educativo al que acude. En este caso se han empleado dos instrumentos: el SENA y un sociograma.

5.2.3.1.- SENA

El test SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes), sirve para realizar una evaluación amplia sobre diferentes problemas emocionales y de conducta como por ejemplo depresión, ansiedad, hiperactividad e impulsividad o conducta desafiante, así como problemas contextuales derivados del contexto familiar, con la escuela y con los compañeros y diferentes áreas de vulnerabilidad como por ejemplo problemas de regulación emocional, aislamiento o rigidez y también sobre recursos psicológicos como la autoestima, integración y competencia social o la inteligencia emocional (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco y del Barrio, 2015). Este test se puede aplicar desde los 3 años hasta los 18 y ante este abanico de posibilidades, ofrece 3 versiones diferentes agrupadas por edad. En este caso, como Belinda tiene 9 años se aplicará un total de tres test: uno que lo rellenará la familia, otro la escuela y el tercero que se trata de un autoinforme. En el Anexo 1 se muestra la leyenda de los diferentes ítems del test SENA.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos del test SENA realizado en tres sesiones en el centro psicopedagógico Traç entre el 11 de mayo de 2023 y el 25 de mayo de 2023

Tabla 1*Resultados del test SENA de Belinda*

Ítems	Familia		Escuela		Autoinforme (8-12 años)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Escalas de control Estas escalas sirven para dar fiabilidad a los resultados del test, ya que el profesional podrá observar si ha habido coherencia en la respuesta a las diferentes preguntas.						
INC.	52		53		54	
NEG.	51		51		57	
POS.	55		54		49	
Índices globales En estos índices se recopila información general que permite delimitar la manifestación fundamental de los problemas que presenta el evaluado. Por ello, se divide en 5 grandes bloques: el primero es de carácter global, el segundo emocional, el tercero conductual, el cuarto de las principales funciones ejecutivas y el último sobre el grado de ajuste y recursos psicológicos que dispone la persona evaluada.						
GLO.	79		74		69	
EMO.	80		85		78	
CON.	62		59		55	
EJE.	70		76		66	
REC.	72		74		68	
Escalas de problemas Son puntuaciones sobre problemas más específicos y por ello encontramos 3 subgrupos.						
Problemas interiorizados						
DEP.	75		78		69	
ANS.	76		80		71	
ASC.	76		78		70	
SOM.	51		52		49	
Problemas exteriorizados						
ATE.	85		89		85	
HIP.	90		86		80	
IRA.	48		45		48	

AGR.	48		50		45	
DES.	49		51		50	
Otros problemas						
INU.	58		55		51	
Escalas de vulnerabilidad se centran en factores de riesgo que afectan negativamente y de forma colateral a los problemas psicológicos que pueda presentar el evaluado. Por tanto, se trata de factores que favorecen el mantenimiento o el inicio de problemas o trastornos más graves.						
REG.	91		89		90	
RIG.	79		76		70	
AIS.	90		95		91	
Escalas de recursos personales en este caso se evalúan aspectos que favorecen y sirven de apoyo para realizar una intervención.						
SOC.	15		18		14	
IEM.	19		18		15	
EST.	31		29		32	

Fuente: elaboración propia

A partir de estos resultados, se observa que Belinda ha obtenido puntuaciones muy altas en ítems que muestran vulnerabilidad en relación a problemas emocionales como es el caso de depresión, ansiedad, ansiedad social, rigidez, atención, hiperactividad y regulación emocional. Del mismo modo, se observan niveles muy bajos en recursos personales como es el caso de la interacción y competencia social, inteligencia emocional y disposición al estudio.

5.2.3.2.- Sociograma

Por lo que respecta al test sociométrico, este se utiliza para analizar con mayor profundidad y rigor el tipo de relaciones que se establece entre todos los alumnos del aula. Tal y como afirma Bezanilla (2011), el test sociométrico se trata de un instrumento que sirve para conocer las relaciones sociales entre un grupo de personas que conviven. En el caso de un aula, es idóneo para conocer con mayor detalle las relaciones entre compañeros que a veces pueden pasar desapercibidas a los maestros. Esta información resulta muy útil para dar visibilidad a posibles situaciones conflictivas, de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social e intervenir adecuadamente para mejorar el clima del aula. Para

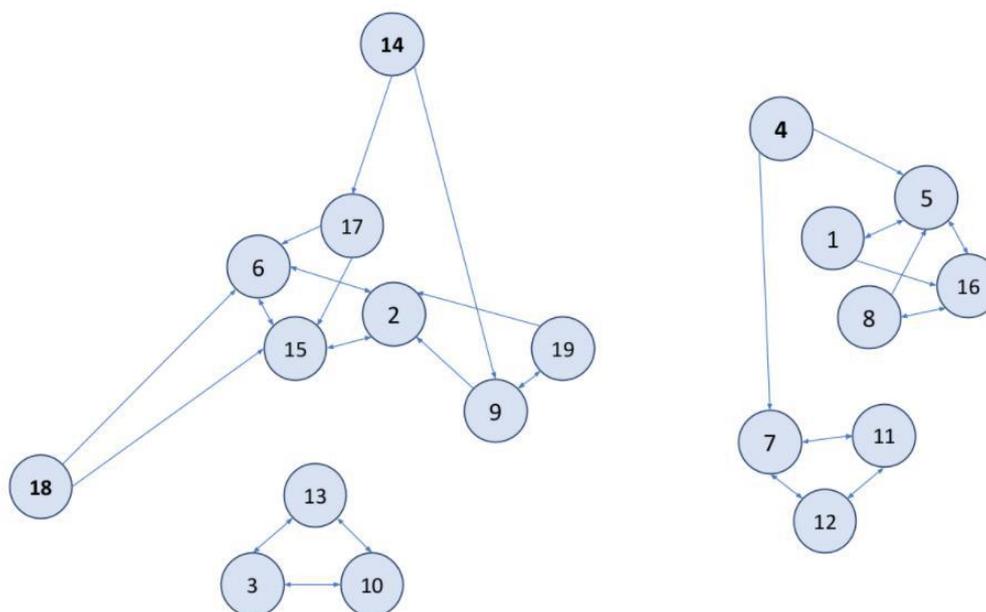
este trabajo se configuró un test sociométrico adaptado a partir de los aspectos más importantes indicados por Bezanilla (2011) y centrándose en aquellas cuestiones claves para conocer el tipo de relaciones establecidas en el aula de tercero de Educación Primaria.

En este caso, el test sociométrico utilizado se basa en cuatro preguntas directas en las que los alumnos han de contestar con el nombre de dos compañeros y argumentarlo debidamente. Dos de estas preguntas tienen un carácter positivo, pues los alumnos han de escoger aquellos compañeros con los que les gusta pasar su tiempo tanto dentro como fuera del aula. Las otras dos preguntas son de carácter negativo, pues en ellas se ha de seleccionar dos compañeros con los que no disfrutan compartiendo tiempo juntos. La parte final del test se basa en relacionar un compañero con un adjetivo para conocer los pensamientos de los alumnos sobre sus compañeros. Así pues, en este apartado se pregunta por la inteligencia, la popularidad y la simpatía de los alumnos, en positivo y en negativo. El objetivo es conocer si los alumnos han designado etiquetas a sus compañeros y el efecto que esto tiene a la hora de compartir tiempo con ellos. En este caso, es muy beneficioso por dos razones fundamentalmente: la primera se basa en conocer cuál es el rol que tiene la alumna en el aula, teniendo en cuenta la percepción que tienen sus compañeros de ella y su función dentro del grupo-clase; y la segunda, ayudará a conocer qué personas son más afines a Belinda y pueden suponer una red de apoyo natural para ella.

A partir del cumplimiento del test sociométrico en el aula de Belinda se han recopilado los resultados y se han creado figuras en las que, de forma visual, se pueden observar las relaciones que se establecen. Con el fin de cumplir con la política de privacidad de datos, se han preservado los nombres de los alumnos y en su lugar se les ha otorgado el número de la lista, donde Belinda se corresponde con el número 14.

Figura 2

Sociograma sobre la preferencia para trabajar con compañeros

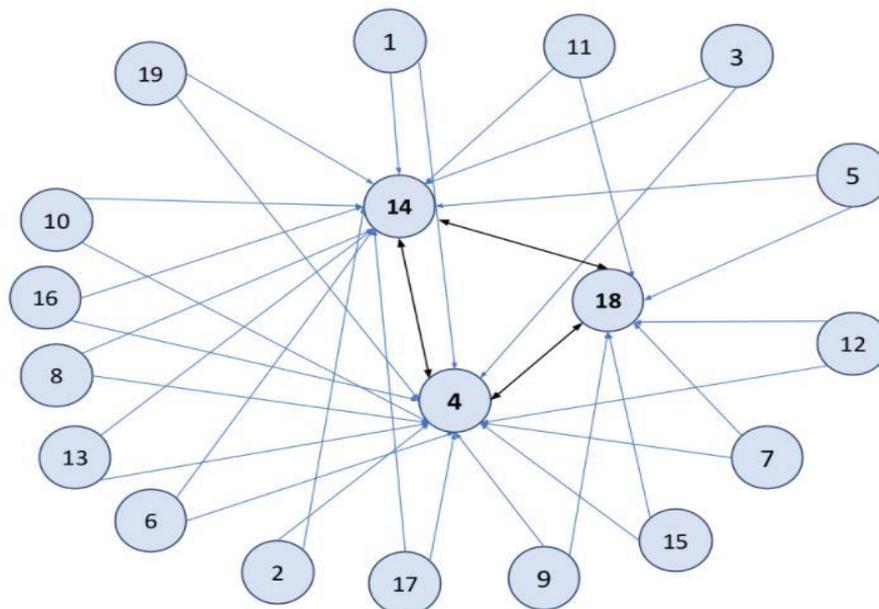


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se muestran las preferencias de los alumnos a la hora de trabajar o realizar actividades grupales. Como se puede observar hay 3 alumnos claramente aislados que no han sido escogidos por ningún compañero y coinciden con los alumnos con NEAE y el alumno que repitió curso (4, 14 y 18). Así mismo, queda reflejado que existen 4 grupos pequeños consolidados en los que se establecen relaciones bidireccionales. En él se ve que Belinda tiene preferencia por dos compañeros (17 i 9), pero su elección no ha sido recíproca.

Figura 3

Sociograma que muestra el rechazo para trabajar con los compañeros



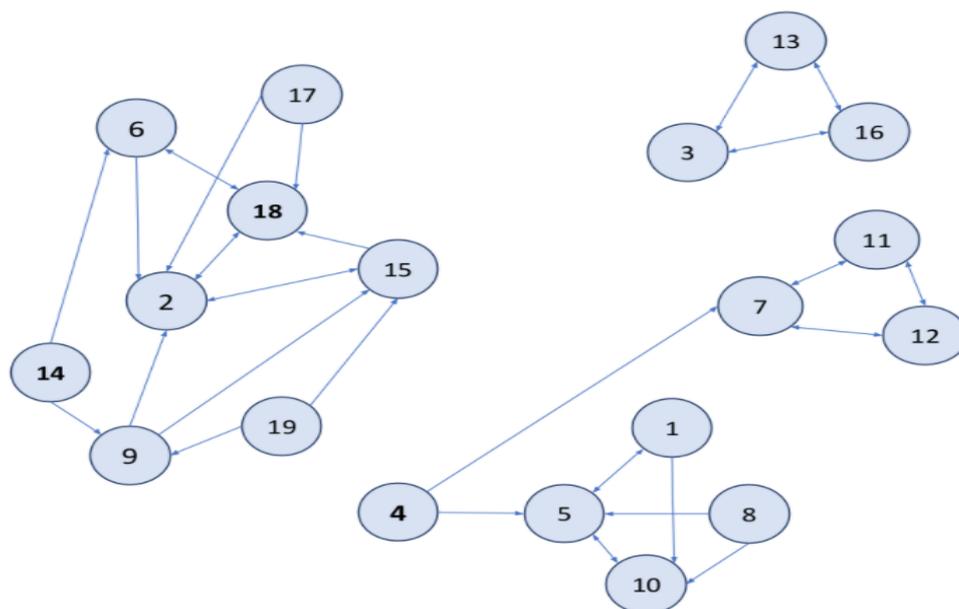
Fuente: Elaboración propia.

Si conjugamos estos resultados con los de la figura 2, respecto a los alumnos con los que no les gusta trabajar, se observa una correlación entre ambas respuestas. Los alumnos destacados son el 4, el 14 y el 18, ya que de forma clara son los excluidos a la hora de realizar trabajos grupales. Del mismo modo, cabe destacar que entre los propios alumnos con NEAE se han seleccionado para excluirse del grupo, por tanto, se trata de una situación grave de exclusión social a la hora de trabajar en equipo.

Igualmente, en la Figura 3 se observa que los grandes excluidos son los mismos que sacan las notas más bajas de la clase. Por tanto, se entiende que los alumnos tienen etiquetas a partir de las notas que sacan y por ello, son escogidos o no por sus compañeros para realizar trabajos en grupo.

Figura 4

Sociograma sobre la preferencia para pasar el tiempo libre con compañeros

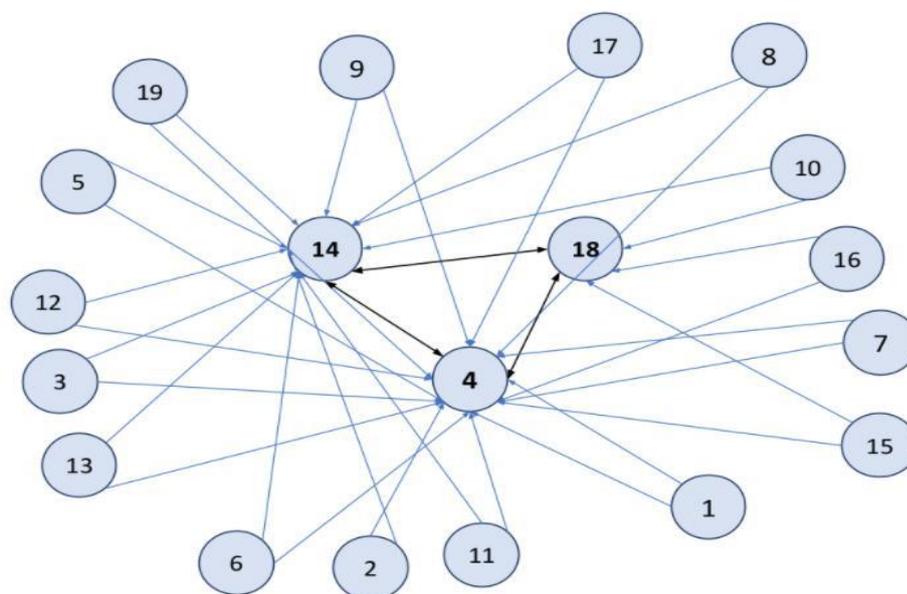


Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se muestra en la Figura 4, relacionada con la preferencia de compañeros para pasar el tiempo libre, existen 4 pequeños grupos estables y una pareja (9 y 19). Entre ellos existen relaciones bidireccionales, pues se observa cómo los alumnos se eligen entre ellos para pasar el tiempo libre juntos. Esto quiere decir que hay grupos muy estables y cerrados, pues no existen relaciones interpersonales que mezclen a los grupos y esta situación también da lugar a la exclusión. Esto se debe a que entre ellos no se dan la oportunidad de pasar tiempo juntos y cada uno va por separado sin existir un sentimiento de pertenencia al grupo-clase. Otro aspecto destacable es que de nuevo se observa un aislamiento por parte de los alumnos con NEAE (4 y 14), pues no han sido elegidos por ningún compañero de clase.

Figura 5

Sociograma que muestra el rechazo para pasar el tiempo libre con los compañeros



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se observa que los alumnos con NEAE (4 y 14) son los que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión social, pues son los más votados para no pasar el tiempo libre con ellos. Todos los alumnos han pensado en ellos y han justificado que son poco divertidos y que se aburren cuando juegan juntos. Así mismo, se observa que aquellos que no les han votado, han pensado en el alumno 18, excepto los miembros del grupo al que pertenece. Esto evidencia que su inclusión en el aula tras la repetición no fue del todo buena, pues se ha consolidado como el líder de un pequeño grupo, pero no cuenta con el apoyo y la amistad de la otra parte de la clase.

Del mismo modo, cabe comentar el caso de los alumnos con NEAE (4 y 14) quienes no se han integrado en ningún grupo y son los más rechazados por la mayoría del resto de compañeros.

Tabla 2*Resultados de la segunda parte del test sociométrico*

Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
2.1		6			3	3				4								3	
2.2				9										6				4	
2.3	5		2					1		2		2				1		5	
2.4		1		7								4		7					
2.5		3	2		2	4		1		3			1		1			2	
2.6	1			3		1		1	1			1		6	1			3	1

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2, correspondiente a la segunda parte del test sociométrico, se confirman los resultados comentados anteriormente. Las primeras cuatro preguntas están estrechamente relacionadas, pues como se puede observar, existe un vínculo entre las calificaciones de los alumnos y la cantidad de amigos que tienen. Las respuestas a la pregunta 2.1 junto a las respuestas de la 2.3 sobre buenas notas y los alumnos con mayor número de amigos muestra aquellos alumnos que consideran como los más populares, que de nuevo son el 2, el 5, el 6, el 10 y el 18. Este último, rompe con la regla de la relación entre notas y amistades, ya que únicamente es rechazado cuando se trata de realizar actividades escolares. No obstante, analizando las respuestas a la pregunta 2.2 y 2.4 se confirma que los alumnos con NEAE (4 y 14) son considerados los menos populares y, por tanto, se encuentran en una situación de riesgo de exclusión social.

Por último, atendiendo a las respuestas sobre las preguntas de personalidad (2.5 y 2.6) se observa una gran variabilidad en las respuestas. Esto puede deberse a la existencia de grupos pequeños, ya que entre ellos se evalúan positivamente y tienden a pensar en personas fuera de su grupo como las más antipáticas. El hecho de no decantarse por una persona en concreto muestra que los alumnos tienen grupos cerrados y no contemplan la idea de ampliar sus redes sociales y conocer en profundidad al resto de compañeros. Sin embargo, de nuevo se observa que los alumnos con NEAE son los más votados, especialmente la

alumna diagnosticada con TDAH, pues a veces es impulsiva y esto produce cierto rechazo al resto de compañeros.

5.2.4.- Cronograma

En la siguiente tabla se muestran las diferentes sesiones que se han llevado a cabo con Belinda y sus padres para la recopilación de información, así como la previsión de las sesiones restantes para la implementación completa del Programa de Educación Emocional.

Tabla 3

Cronograma de la atención a Belinda

Fecha	Descripción de la sesión
02/05/2023	El colegio se pone en contacto para atender a esta alumna
04/05/2023	1º contacto con la familia y la niña. Entrevista con la niña y entrevista con la familia.
11/05/2023	Pre-evaluación: 1 parte del SENA
18/05/2023	Pre-evaluación: 2 parte del SENA
25/05/2023	Pre-evaluación: 3 parte del SENA
01/06/2023	Comunicación de resultados y propuesta de programa de educación emocional, entrevista con los padres y con la niña.
08/06/2023	Sesión 1
15/06/2023	Sesión 2
22/06/2023	Sesión 3
29/06/2023	No acude al centro por razones personales (colonias por final de curso)
06/07/2023	Sesión 4
13/07/2023	Sesión 5
20/07/2023 26/10/2023	Sesiones 6-15
02/11/2023	Post-evaluación 1 parte del SENA

09/11/2023	Post-evaluación 2 parte del SENA
16/11/2023	Post-evaluación 3 parte del SENA

Fuente: elaboración propia

5.3.- Fase de Intervención

Una vez se ha recopilado la información a través de entrevistas y los dos instrumentos empleados (SENA y Sociograma) y se conoce con mayor profundidad la situación de Belinda, cabe centrarse en la intervención basada en la implementación del programa de Educación Emocional.

5.3.1.- Justificación

Tanto en los resultados del SENA como en el Sociograma realizado en el aula de Belinda se muestra que la alumna presenta problemas socioemocionales y carece de habilidades sociales, ya que muestra apatía, aislamiento e indicios de depresión y ansiedad social. Ante esta situación, se ha decidido intervenir mediante un Programa de Educación Emocional que se llevará a cabo principalmente en el Centro Psicopedagógico del Traç de forma personalizada con sesiones de 1 hora semanales. No obstante, es importante que exista una generalización de este trabajo al contexto escolar y familiar, dado que es en ellos donde Belinda deberá aplicar lo trabajado a lo largo de las sesiones. Así mismo, el trasvase fluido de información entre el centro, la escuela y la familia será clave para ir ajustando el programa y trabajar todos en la misma línea para superar las dificultades que manifiesta Belinda.

Este programa de educación emocional ha sido diseñado a partir de “Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico” elaborado por María Dolores Hurtado Montesinos (Hurtado, 2015). En este caso, al tratarse de una intervención individual, se han hecho reajustes con el fin de adaptar y personalizar el programa a las necesidades de Belinda. De esta forma, tanto los objetivos que se plantean conseguir como los materiales y el diseño de las sesiones han sido personalizados a partir de los resultados del SENA y del sociograma, de donde se han extraído las necesidades que presenta la alumna. Así mismo, es importante tener en cuenta que dicho programa es una herramienta flexible y abierta. Es decir, es susceptible de tener modificaciones

en la organización de las sesiones como en los materiales o los objetivos en función de cómo vaya respondiendo la alumna al trabajo que se vaya realizando en las intervenciones.

A continuación, se mostrarán los diferentes apartados del programa de educación emocional realizado de forma personal y única para Belinda.

5.3.2.- Objetivos del Programa de Educación Emocional

En primer lugar, a partir de las necesidades de Belinda, derivadas del TDAH así como de lo reflejado en el SENA y el sociograma, se han establecido 5 objetivos principales. El hecho de establecer metas antes de elaborar el programa es fundamental, dado que estas metas marcarán la hoja de ruta y servirán para articular todo el programa. Así mismo, cabe comentar que los objetivos han sido propuestos desde el centro Traç para posteriormente ser consensuados tanto con el centro escolar como con la familia y la propia alumna, dado que es importante que ellos también sepan qué se persigue con dicha intervención.

Los objetivos planteados son los siguientes:

1. Reconocer y entender los estados de ánimo propios y ajenos
2. Desarrollar la autoconciencia emocional (alfabetización emocional)
3. Fomentar la empatía y la socialización emocional.
4. Construir un autoconcepto positivo.
5. Aumentar las habilidades sociales (escucha activa, resolución de problemas, asertividad, mantener una conversación, etc.)

5.3.3.- Bloques de contenidos del Programa de Educación Emocional

Los bloques de contenidos del programa de educación emocional suponen un nivel más de concreción de los objetivos planteados. Es decir, a través del trabajo de estos módulos pretendemos la consecución de dichas metas trabajando contenidos y habilidades concretas a lo largo de todas las sesiones que completarán esta intervención. En este caso, y siguiendo las líneas generales del programa emocional de Hurtado (2015), se trabajarán 6 bloques que fomentarán el desarrollo de la competencia emocional y son los siguientes:

1. Conciencia emocional (C.E)
2. Autocontrol emocional (A.E)

3. Autoestima (A)
4. Empatía (E)
5. Habilidades sociales y de comunicación (HHSS y C)
6. Resolución de conflictos (R.C)

5.3.4.- Sesiones de trabajo con Belinda

Tabla 4

Desarrollo de la sesión 1 con Belinda

08/06/2023	Sesión 1: Llamada al inspector Drilo
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación con las psicopedagogas encargadas de hacer la intervención. - Recorrido por la sala donde se hará la intervención. - Recordatorio de las emociones básicas de “El monstruo de los colores”.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 1: ¿Cómo me siento (1.0)?</u> Se trata de una pequeña autoevaluación de cómo se encuentra. Belinda tiene que completar esta tabla (Anexo 2) con ayuda de la plantilla resumen del monstruo de los colores que se le proporciona, que es una herramienta visual y esquemática que le facilitará la tarea. - <u>Actividad 2: “Viaje al centro del cuerpo”.</u> Una vez identificada la emoción, pasaremos a localizarla en el cuerpo y a tratar de llegar a un equilibrio emocional. En este caso, Belinda comentó que sentía tristeza y nervios, y pasamos a la zona de colchonetas a realizar una actividad de mindfulness. Se pretende trabajar los sentimientos mediante una introspección profunda para conocer dónde se localiza, que los provoca, cómo reconocerlos, qué hacer con ellos, etc. Se inicia con respiraciones diafragmáticas profundas con música de fondo relajante. A través de preguntas a través de un recorrido por el cuerpo se intentará localizar y manejar dicha emoción.
Conclusión	- <u>¿Quién es el Inspector Drilo?</u> Una vez localizadas las emociones en el cuerpo y cuando Belinda está más tranquila, se reflexiona sobre la cantidad de emociones que existen y se le presenta a Drilo a través de la lectura del capítulo “Las misteriosas lágrimas de Drilo”.
Materiales utilizados (Anexo 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Libro “El monstruo de los colores”. - Plantilla ¿Cómo me siento (1.0)? - Esquema “El monstruo de los colores”

	- Libro “El emociómetro del inspector Drilo”
--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Desarrollo de la sesión 2 con Belinda

15/06/2023	Sesión 2: Preparamos nuestro maletín de inspectores de las emociones
Introducción	<p>- Charla sobre cómo ha ido la semana en casa y en el colegio.</p> <p>- <u>Actividad 1: ¿Cómo me siento (1.0)?</u> Se trata de una pequeña autoevaluación de cómo se encuentra. Belinda tiene que completar la tabla (Anexo 2) con ayuda de la plantilla resumen del monstruo de los colores que le proporcionamos, que es una herramienta visual y esquemática que le facilitará la tarea.</p>
Desarrollo	<p>- <u>Actividad 2: ¿Qué es una emoción?</u> Belinda realizará una lluvia de ideas sobre lo que cree que es una emoción con el Canvas. Este recurso le será muy útil para esquematizar los conocimientos previos e ir completándolo a medida que va recopilando nueva información sobre las emociones a través de la lectura de las páginas 20 y 21 del libro “El emociómetro del inspector Drilo”.</p> <p>- <u>Actividad 3: Ahora ya somos 11.</u> A través de la lectura de las páginas 12 y 13 de “El emociómetro del inspector Drilo” se presentará a Belinda a los EMIS, que son las 10 emociones que nos acompañarán en las siguientes sesiones. Debido a la edad de Belinda ampliaremos las emociones básicas del libro de colores para introducir otras nuevas que le ayuden a desarrollar su competencia emocional. Las trabajaremos a través del memory e iremos esbozando aquello que define cada una de esas emociones: lo que se siente, los rasgos de la cara, las sensaciones en el cuerpo...</p>
Conclusión	<p>- <u>Actividad 4: Mi primer maletín de inspectora de emociones.</u> Para cerrar esta sesión conoceremos el maletín de Drilo y crearemos otro para convertir a Belinda en toda una inspectora profesional. En él incluiremos el emociómetro de Drilo, un esquema con los EMIS, una imagen del cuerpo para localizar las emociones y una plantilla de la cara en blanco para dibujar las expresiones. Se harán 3 maletines iguales: uno se quedará en el centro Traç, otro será para casa y otro para la escuela.</p>
Materiales utilizados	<p>- Plantilla ¿Cómo me siento (1.0)?</p> <p>- Esquema “El monstruo de los colores”</p>

(Anexo 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Libro “El emociómetro del inspector Drilo”. - Esquema de los EMIS - Maletín: emociómetro, cuerpo humano y plantilla de cara.
------------------	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Desarrollo de la sesión 3 con Belinda

22/06/2023	Sesión 3: Mister Sad
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Charla sobre cómo ha ido la semana en casa y en el colegio. - <u>Actividad 1: ¿Cómo me siento (2.0)?</u> Se trata de una pequeña autoevaluación de cómo se encuentra. Belinda tiene que completar esta tabla (Anexo 5) con ayuda la plantilla resumen de los EMIS que le proporcionamos, que es una herramienta visual y esquemática que le facilitará la tarea.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 2: ¿Quién es Mister Sad?</u> Presentamos al primer EMIS, que en este caso será tristeza porque es la emoción que más ha repetido la alumna en las sesiones anteriores. En este caso, la presentación se realizará a través de un vídeo de Youtube en el que se pone voz al capítulo del libro de “El emociómetro del inspector Drilo”. Además, se presentará el capítulo del libro en físico, por lo que el canal auditivo se verá reforzado con la lectura en caso de despiste de Belinda. Una vez se haya acabado el capítulo se hará hincapié en las notas del inspector Drilo en el que se analizan las manifestaciones corporales de dicha emoción. - <u>Actividad 3: Ficha técnica de Mister Sad.</u> Con esta tarea haremos un mapa conceptual del EMIS Mister Sad con Canva. Consta de 4 bloques: el nombre del EMIS, las anotaciones sobre las manifestaciones de tristeza, ejemplos de situaciones en las que ha sentido tristeza y la receta sobre la tristeza que son consejos para tratar de validar esta emoción y equilibrarla. - <u>Actividad 4: “Viaje al centro del cuerpo”.</u> Hacemos una pequeña sesión de mindfulness para que Belinda pueda reconocer esa emoción en su cuerpo y reflexione sobre las señales corporales y además pueda rebajar los niveles de tristeza y ansiedad.
Conclusión	<p><u>Actividad 5: Reorganizamos el maletín.</u> Fotocopiamos la ficha técnica para tenerla en los 3 maletines. Haremos hincapié en la idea de la validación de las emociones y que no existen emociones buenas o malas, pero sí es</p>

	importante que verbalice cómo se siente y que exprese lo que necesita en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve.
Materiales utilizados (Anexo 6)	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla ¿Cómo me siento (2.0)? - Libro “El emiconómetro del inspector Drilo” - Ficha técnica sobre Mister Sad.

Fuente: elaboración propia

Tabla 7

Desarrollo de la sesión 4 con Belinda

06/07/2023	Sesión 4: Yupi
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Charla sobre cómo han ido las dos últimas semanas en casa y en el colegio (faltó a la sesión anterior). Se hace hincapié en las colonias que ha realizado junto al resto de compañeros de clase. - <u>Actividad 1: ¿Cómo me siento (2.0)?</u> Se trata de una pequeña autoevaluación de cómo se encuentra. Belinda tiene que completar la tabla con ayuda la plantilla resumen de los EMIS que le proporcionamos, que es una herramienta visual y esquemática que le facilitará la tarea.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 2: ¿Quién es Yupi?</u> A raíz de haber realizado las colonias, es notable que Belinda está más contenta y por ello, presentamos al EMIS relacionado con la alegría. Este nuevo personaje se introduce con el capítulo del libro “El emiconómetro del inspector Drilo”. Se hace hincapié en las aventuras vividas en las colonias junto al resto de compañeros, cómo se ha sentido y si se ha sentido a gusto lejos de casa rodeada de sus amigos. - <u>Actividad 3: Taller de alegría.</u> Esta actividad se basa en la que propone María Dolores Hurtado en su programa de Educación Emocional. Se inicia a partir de experiencias personales donde Belinda deberá dibujar 3 situaciones que le han hecho feliz recientemente donde se ha centrar en los gestos de la cara. Posteriormente, se hace una reflexión sobre dicha emoción a través de 3 preguntas fundamentales: ¿Qué nos ha gustado más?, ¿Ha sido fácil expresar esa emoción? y ¿Nos sentimos felices y contentos en este momento? Estas respuestas las escribiremos en post-it y junto a los dibujos crearemos un pequeño mural de la alegría. - <u>Actividad 4: Ficha técnica de Yupi.</u> Con esta tarea haremos un mapa conceptual del EMIS Yupi con Canva. Consta de 4 bloques: el nombre del

	EMIS, las anotaciones sobre las manifestaciones de alegría, ejemplos de situaciones en las que ha sentido alegría y la receta sobre la alegría que son consejos para tratar de validar esta emoción y equilibrarla.
Conclusión	<u>Actividad 5: Reorganizamos el maletín.</u> Fotocopiamos la ficha técnica de Yupi para tenerla en los 3 maletines. Haremos hincapié en la idea de la validación de las emociones y que no existen emociones buenas o malas, pero sí es importante que verbalice cómo se siente y que exprese lo que necesita en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve.
Materiales utilizados (Anexo 7)	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla ¿Cómo me siento (2.0)? - Libro “El emociómetro del inspector Drilo” - Dibujo que representen la felicidad para ella. - Ficha técnica sobre Yupi.

Fuente: elaboración propia

Tabla 8

Desarrollo de la sesión 5 con Belinda

13/07/2023	Sesión 5: Agustín
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Charla sobre cómo ha ido la última semana en casa y en el colegio - <u>Actividad 1: ¿Cómo me siento (2.0)?</u> Se trata de una pequeña autoevaluación de cómo se encuentra. Belinda tiene que completar la tabla con ayuda la plantilla resumen de los EMIS que le proporcionamos, que es una herramienta visual y esquemática que le facilitará la tarea.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Actividad 2: ¿Quién es Agustín?</u> Es momento de presentar al EMIS relacionado con el miedo, dado que Belinda ha verbalizado en otras sesiones que a veces le da miedo acercarse a sus compañeros para que le inviten a jugar. Este nuevo personaje se introduce con el capítulo del libro “El emociómetro del inspector Drilo”. - <u>Actividad 3: Taller de miedo.</u> Esta actividad se basa en la que propone María Dolores Hurtado en su programa de Educación Emocional. Haremos uso de imágenes de personas que muestren miedo relacionándolas con situaciones que lo provocan como por ejemplo animales peligrosos. Una vez identificadas las señales faciales, hablaremos sobre situaciones reales que le provocan miedo a Belinda como por ejemplo hablar delante de sus compañeros, pedir ayuda, equivocarse en público, pedir jugar en el patio...

	<p>- <u>Actividad 4: Nuestro pequeño teatro.</u> A partir de las situaciones que le dan miedo a Belinda haremos uso del role-playing donde se recreen estas situaciones para proponer diferentes herramientas que le ayuden a salir de esa parálisis y pueda enfrentarse a esas situaciones. Cambiaremos los roles para que ella pueda “vivir” estas experiencias desde diferentes puntos de vista.</p> <p>- <u>Actividad 5: Ficha técnica de Agustín.</u> Con esta tarea haremos un mapa conceptual del EMIS Agustín con Canva. Consta de 4 bloques: el nombre del EMIS, las anotaciones sobre las manifestaciones de miedo, ejemplos de situaciones en las que ha sentido miedo y la receta sobre el miedo que son consejos para tratar de validar esta emoción y equilibrarla.</p>
Conclusión	<p><u>Actividad 6: Reorganizamos el maletín.</u> Fotocopiamos la ficha técnica de Agustín para tenerla en los 3 maletines. Haremos hincapié en la idea de la validación de las emociones y que no existen emociones buenas o malas, pero sí es importante que verbalice cómo se siente y que exprese lo que necesita en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve.</p>
Materiales utilizados (Anexo 8)	<ul style="list-style-type: none"> - Plantilla ¿Cómo me siento (2.0)? - Libro “El emiconómetro del inspector Drilo” - Ficha técnica sobre Agustín.

Fuente: elaboración propia

5.3.5.- Metodología de aplicación del Programa de Educación Emocional

Una vez establecidas las metas a conseguir y los módulos a trabajar, cebe plantearse cómo se van a desarrollar las sesiones, los materiales, etc. Por tanto, a continuación, se detallará la metodología empleada en la implementación de dicho programa, que al tratarse de un programa individual y personalizado se ha ajustado a las necesidades de Belinda.

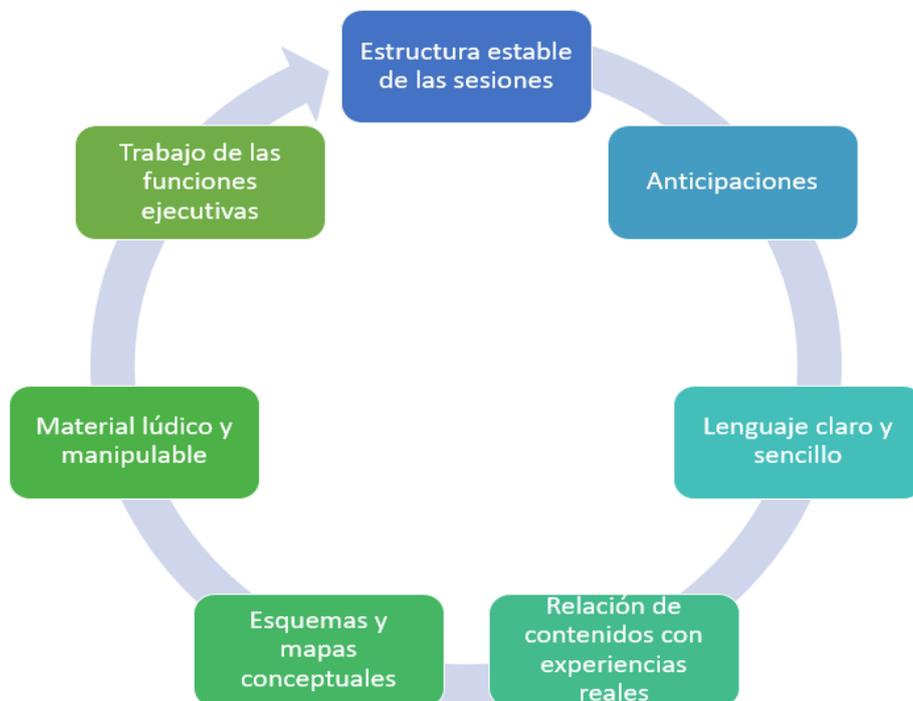
Una de las características de este programa es que todas las sesiones están estructuradas en 3 bloques dado que esta estabilidad le proporciona una mayor seguridad y ayuda a rebajar los niveles de ansiedad a Belinda. En la introducción, se inicia siempre con una pequeña charla entre la alumna y la profesional para romper el hielo y comentar lo más relevante sucedido durante la semana. Así mismo, siempre se realiza una actividad que consiste en identificar cómo se encuentra para fomentar el reconocimiento y la validación emocional. Del mismo

modo, estas actividades servirán de registro a lo largo de la implementación del programa. Además, se realiza una pequeña anticipación de lo que realizará a lo largo de la sesión con el fin de anticipar los acontecimientos, hecho que promueve que Belinda esté más tranquila y menos inquieta. El desarrollo de las sesiones se suele centrar en una emoción en concreto donde a través de ejemplos o de experiencias vivenciales se va definiendo esa emoción e identificando qué señales muestra el cuerpo. Siempre se hará uso de un lenguaje claro y sencillo y, a continuación, con toda la información recopilada se realizan esquemas y mapas conceptuales con herramientas digitales (Canva) que ayudan a interrelacionar mejor la nueva información con los conocimientos previos. Por lo que se refiere a la conclusión, generalmente se repasa lo aprendido y se guardan los esquemas en el maletín para que Belinda pueda recurrir a ellos siempre que lo necesite.

Así mismo, cabe comentar que a lo largo de la sesión se intentan intercalar estímulos visuales y auditivos para ofrecer variedad en los canales de recepción y facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos. También se hace uso de material lúdico y manipulativo para conseguir mantener unos niveles altos de atención y motivación por parte de la alumna y que sea partícipe activa de la implementación de dicho programa. En cuanto a la organización de la información, es importante trabajar con ella el orden, por tanto, el uso de Canva para realizar mapas conceptuales es muy beneficioso para tener a su disposición toda la información de forma esquemática que le resultará más accesible. Por último, también se trabajan las funciones ejecutivas a través de emparejamientos, búsqueda de diferencias o memorias temáticas de las emociones, con el fin de trabajar los contenidos relacionados con la competencia emocional y al mismo tiempo fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas principales como la memoria, la atención, la percepción... (García-González, Calleja y Arias, 2014).

Figura 6

Esquema de la metodología del Programa de Educación Emocional adaptado a las necesidades que presenta Belinda.



Fuente: elaboración propia.

5.3.6.- Evaluación del Programa de Educación Emocional

En todo proceso de intervención, es imprescindible realizar una evaluación con el fin de comprobar la repercusión que ha tenido. Este análisis, además de generalizar las intervenciones y comprobar su eficacia, también resulta útil para realizar mejoras a través de modificaciones en función del éxito en el desarrollo del mismo.

En este caso, se realizará una evaluación holística por lo que implicará 3 procesos de evaluación que permite entender el programa como un todo y no solo evaluar el resultado final. Por ello, se realiza una evaluación inicial, una durante la intervención y una final que ayudan a constatar si la implementación de este programa ha contribuido a la adquisición de la competencia emocional y ha mejorado la situación personal de Belinda.

Figura 7

Tipos de evaluación del Programa de Educación Emocional



Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la evaluación inicial, en este se ha pasado el test SENA, un sociograma en el centro escolar y se han realizado entrevistas con la familia y la propia alumna. Con estos tres instrumentos se han valorado las necesidades que presenta la alumna centrándose en la competencia emocional. El objetivo de dicha evaluación era conocer el punto de partida e identificar las necesidades que presentaba la alumna. A partir de los resultados de dicha evaluación se ha elaborado el programa de educación emocional personalizado basado en el de Hurtado (2015).

En cuanto a la evaluación durante la intervención, se han empleado las autoevaluaciones semanales en las que la alumna indicaba cómo se encontraba antes y después de cada sesión y además se ha realizado un diario de observación en el que la profesional que intervenía en las sesiones recogía información referente a la motivación de la alumna, cómo reaccionaba ante los distintos materiales y a su evolución respecto a los módulos a trabajar. La finalidad de estas evaluaciones es tener un registro sobre la respuesta de la alumna hacia la intervención con el fin de ir realizando modificaciones para ajustar el programa a la realidad y a sus necesidades.

Por lo que respecta a la evaluación final, esta se basa en volver a repetir el test SENA y el sociograma en el colegio con el fin de comparar los resultados y analizar si verdaderamente la intervención ha tenido éxito. Así mismo, a través de entrevistas personales con los padres y Belinda se recopilará información sobre el estado de ánimo, las preocupaciones y los cambios experimentados durante todo el proceso y el balance que hacen de la intervención.

6.- Resultados

El programa de Educación Emocional planteado está pensado para ser desarrollado en 15 sesiones en las que se trabajará de forma directa las emociones básicas, su reconocimiento, la validación y técnicas para manejar cada una de ellas. Así mismo, se le ofrecen diferentes herramientas a Belinda para rebajar sus niveles de estrés y ansiedad social y mejorar sus habilidades sociales con el fin de aminorar el riesgo de vulnerabilidad de diferentes problemas emocionales.

Con el fin de analizar si este programa de Educación Emocional ha tenido éxito se hace uso de dos instrumentos (el test SENA y el sociograma). El primero se centra en analizar diferentes dificultades emocionales y el segundo en las relaciones que ha establecido con los iguales en su aula de referencia y el rol que ha adoptado en el centro escolar. Con el fin de comprobar la eficacia del programa de Educación Emocional se hará uso de ambos instrumentos en dos momentos diferentes, uno de ellas antes de la implementación del programa (pre-test) y el segundo, una vez finalizada toda la intervención (post-test). De esta forma, se trata de una evaluación longitudinal donde a partir del uso de los mismos instrumentos se podrán realizar comparaciones directas entre los resultados, dado que se trata de la misma muestra y de los mismos instrumentos cuya única variable en los datos obtenidos se corresponderá con la efectividad o ineffectividad de dicho programa de Educación Emocional. Al tratarse de una intervención a largo tiempo, no se ha podido realizar el post-test, por lo que los resultados de la intervención únicamente se pueden medir a través del diario de sesiones realizado por las profesionales semanalmente, así como el registro de emociones que ha realizado Belinda en las 5 sesiones con la tarea ¿Cómo me siento? (Anexos 9 y 10)

Aunque se haya podido recopilar poca información y no sea del todo fiable, debido a solamente se han implementado 5 sesiones, cabe comentar que se ha notado una evolución positiva en Belinda a lo largo de las sesiones. Los datos extraídos del diario de sesiones indican una evolución positiva en cuanto a la implicación y participación de la alumna en las dinámicas trabajadas en el centro Traç. Así mismo, al principio era notable una actitud pasiva en las sesiones en las que la profesional tenía que esforzarse por conseguir que Belinda se abriese

a hablar sobre sus propias emociones o experiencias personales con las que las identificaba. Poco a poco, fruto de la toma de confianza, como se aprecia en el diario de sesiones (Anexo 9) es notable que la alumna reconoce el centro Traç como un lugar seguro y predecible donde cada vez acude con una actitud más proactiva e incluso hace preguntas interesándose por lo trabajado. En cuanto al registro de emociones (Anexo 10), también se observan progresos. En este caso la atención no recae en la emoción escogida sino el reconocimiento y la justificación de la misma. Es decir, desde el centro no se identifican emociones buenas ni malas, si no que la evaluación de la eficacia del programa se centra en cómo la alumna reconoce, valida y justifica las emociones que va sintiendo los días que acude al centro y cómo lo generaliza a los contextos escolar y familiar. En este sentido, sí que es notable que en cada sesión Belinda es capaz de justificar mejor qué emoción le representa en cada momento e incluso en el centro escolar empieza a verbalizar emociones y es capaz de justificarlas y muestra un mayor autocontrol.

Una vez se implemente el programa de Educación Emocional en su totalidad y se obtengan todos los resultados, es importante comentar que la interpretación del SENA y el sociograma será diferente debido al tipo de resultados que ofrece cada instrumento.

En el caso del test SENA la comparación será de tipo cuantitativa, ya que los resultados del test son numéricos y con ellos se podrá observar si han variado las puntuaciones iniciales de Belinda en los 3 test: familiar, escolar y autoinforme. En este caso, será interesante centrar la atención en los ítems relacionados con problemas emocionales como depresión, ansiedad, ansiedad social, rigidez, atención, hiperactividad y regulación emocional dado que en el pre-test fueron muy elevadas y todas sobrepasaron los 75 puntos. Así mismo, sería interesante observar si se han conseguido elevar las puntuaciones relacionadas con la vulnerabilidad y los recursos personales, dado que algunos ítems como la interacción y la competencia social, la inteligencia emocional y la disposición al estudio no sobrepasaron los 25 puntos. En este caso, será especialmente interesante analizar si la alumna ha conseguido conformar un grupo de apoyo natural en el centro escolar consolidando un pequeño grupo de amigos y

cambiando su rol, con el fin de evitar la vulnerabilidad al aislamiento y la exclusión que presentaba al inicio.

Por lo que respecta al sociograma, en este caso los resultados son de tipo cualitativos ya que a través de una figura se observa que la alumna tiene un grupo muy reducido de amigos y que en muchas ocasiones la elección de miembros de clase no es recíproca. Esto demuestra que en el contexto escolar la alumna está aislada y carece de habilidades sociales que faciliten la interacción con los iguales y la consolidación de una red de apoyo natural conformada por los iguales con los que interacciona diariamente. Si atendemos a la edad de Belinda, es importante que durante estos años de Educación Primaria logre conformar un grupo de amigos sólido. Esto se debe a que en muchas ocasiones las amistades que se realizan entre los 6 y los 12 años son muy duraderas y son claves en el desarrollo personal y social de los niños y niñas. En este caso, también se carece de evidencias claras debido a que falta información, sin embargo, en la reunión de final de curso la tutora de la alumna afirmó que había notado una mayor interacción de la alumna con sus compañeros de clase tanto en las horas de ocio de patio y de comedor como en las colonias donde estuvieron 3 días en unas casas rurales realizando actividades cooperativas.

7.- Conclusiones

Este apartado se centra en recopilar toda información del trabajo llevado a cabo para confirmar si verdaderamente el proyecto de Educación Emocional ha tenido éxito o si es necesario realizar cambios para alcanzar los objetivos operativos del programa.

En este caso, al tratarse de una intervención a largo plazo, las conclusiones a las que se llegan se entenderán como provisionales debido a la falta de evidencias recogidas en los post-tests que tienen previstos ser pasados en noviembre de 2023.

Con la información con la que se dispone actualmente, que puede ser consultada en los anexos 9 y 10, se puede afirmar que el trabajo individualizado centrado en la educación emocional tiene repercusiones positivas en la disminución de los problemas emocionales y en la mejora de las relaciones interpersonales de la alumna. En dichos apartados destaca una mejora en la actitud de la alumna hacia el trabajo sobre las emociones, pues a lo largo del paso de las sesiones era notable un aumento en la motivación y el interés por parte de Belinda, que además de ser percibido por las profesionales, era capaz de ponerlo por escrito ella misma. Así mismo, las entrevistas realizadas con la familia y la tutora del centro escolar reafirman la idea de que el programa de educación emocional provoca efectos positivos a nivel interpersonal e intrapersonal.

En este caso, se valida el marco teórico, pues el trabajo en cuanto al autoconocimiento, la validación de las emociones y el fomento de las habilidades sociales ha permitido de Belinda se muestre menos insegura y más abierta a establecer conversaciones con sus iguales en diferentes contextos (Bisquerra, 2000 y Gallardo, 2007). Siguiendo con esta línea, es importante mencionar la teoría de Vygotsky, y tal y como afirma Tortosa (2018) los humanos son seres sociales que viven en sociedad y crecen interaccionando entre sí, no obstante, es importante que desde las escuelas se fomenten las habilidades sociales y la educación emocional. Así pues, el aprendizaje natural de las normas sociales se ha de complementar con un aprendizaje explícito en los centros escolares en los que se fomente tanto la educación emocional como las habilidades sociales con

el fin de asegurar que todos los alumnos sean competentes como miembros de la sociedad.

Una vez se han puesto de manifiesto los beneficios de la educación emocional, cabe apelar a la necesidad de difundir este tipo de prácticas con avales científicos con el fin de sensibilizar a toda la sociedad. Con ello, se hace referencia a que la educación emocional no debe suponer una moda pasajera, sino que se debe apostar por ella y proponerla como un reto para integrarla dentro de los currículos académicos y trabajar dichos contenidos formalmente en todos los centros educativos. Esta idea queda justificada dados los numerosos estudios y programas que han demostrado su efectividad con su aplicación en las escuelas, donde los beneficios han traspasado las paredes del aula que han supuesto mejoras sociales

Tomando las palabras de Bisquerra (2005, p.97):

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida.

No obstante, para conseguir que la educación emocional tenga su lugar en los centros educativos no basta con la sensibilización de la sociedad y los docentes, sino que también implica una inversión en cuanto a la formación. Los maestros deben estar preparados en contenidos y herramientas para poder implementar de forma rigurosa programas de educación emocional, teniendo en cuenta las necesidades que presentan todos y cada uno de los alumnos del grupo clase. Como bien indica Bisquerra (2005, p.97):

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta.

Con estas palabras, el autor pone de manifiesto que la educación emocional no ha de suponer una actuación puntual, sino que ha de contar con una planificación seria y comprometida a lo largo de los años para que sea efectiva, hecho que

implica dejar de lado actuaciones arbitrarias y dar paso a propuestas serias con base científica.

8.- Limitaciones y futuras líneas de investigación

Todo trabajo científico cuenta con una serie de limitaciones que se han de tener en cuenta para contextualizar todo el proceso tanto de recopilación de información como de recogida y análisis de datos y de implementación de programas. En cuanto a las limitaciones que se desprenden de este trabajo, cabe destacar que la muestra es muy reducida, pues el estudio que se ha llevado a cabo se ha centrado en una alumna en concreto, por lo que se trata de un caso único. Por un lado, este estudio permite analizar la eficacia de personalizar un programa de educación emocional general a las necesidades de una única alumna. Sin embargo, al tratarse de un programa personalizado para Belinda resulta muy difícil extrapolar los resultados y las conclusiones a otros usuarios debido a que cada alumno, inmerso en un contexto concreto, es único y tiene unas necesidades diferentes.

Otra de las limitaciones a tener en cuenta es la falta de tiempo que ha impedido realizar una coordinación más seguida con la familia y la escuela. A pesar de que ambos agentes se han mostrado muy participativos y han colaborado en todo lo que se les ha pedido desde el centro psicopedagógico Traç, la alumna acudió al centro psicopedagógico en el último trimestre escolar, por lo que el ritmo frenético de final de curso ha hecho que las comunicaciones vía email y telefónicas se demoraran más de lo esperado a priori. Este hecho ha resultado perjudicial por lo que se refiere al reajuste de materiales y/o actividades que después se generalizaban en el contexto familiar y escolar. Así mismo, el hecho de contar con un parón tan grande por vacaciones de verano, se considera que puede afectar a la consecución de los objetivos que se habían propuestos en el programa de educación emocional, dado que durante este tiempo la alumna dejará de tener un hábito que había empezado a asumir, provocando un detrimento en la mecanización de estrategias útiles para la interacción con los iguales.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, sería interesante seguir fomentando el desarrollo de programas de Educación Emocional en contextos educativos con el fin de dar visibilidad a este tipo de contenidos e introducirlos de forma transversal en los centros. Además, como bien indica Hurtado (2015), es necesario que las actividades y materiales que se propongan en los

programas de educación emocional muestren alternativas de aplicación en función de la edad de los alumnos a los que va dirigido, así como contemplar también la educación especial, ya que existen numerosos programas de educación emocional, pero en muy pocos se contemplan alternativas para su adaptación a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

9.- Bibliografía

- Amador, J. A., Forns, M. y González, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Síntesis.
- American Psychological Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (5th ed.)*.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Propuestas para educadores y familias*. DESCLÉE
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Traç, Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. TEA Ediciones.
- Flores, E. (2010). La inteligencia emocional en la educación primaria. *Revista de la educación en Extremadura*. 118- 123.
http://www.quned.es/mvg/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel05.pdf
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12857/file_1.pdf

- Galve, J. L. (2009). Intervención psicoeducativa en el aula con TDAH. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2), 87-106. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765490002.pdf>
- García-González, N., Calleja, M. A., y Arias, B. (2014). Programa ADHISO para la mejora de las funciones ejecutivas en niños de infantil con sintomatología TDAH. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 155–162. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.428>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2003). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Hurtado, M. D. (2015). *Educación emocional: Programa y guía de desarrollo*.
- Lagos, R. I., Pizarro, D. y Fuentes, G. A. (2019). Programa de desarrollo cognitivo y motor para atención selectiva y sostenida de niños y niñas con TDAH. *Revista Educación*, 43(2), 411-425. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30518>
- Maldonado, J. J., González-Ballester, S., Vera, D., y Vicente, F. (2017). Necesidades educativas especiales: una mejora mediante innovación educativa. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11), 252-258. : <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2880>
- Martin, I. y Molina, I. (2021). El mindfulness como terapia emocional para el alumnado con TDAH en la etapa de primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (11), 62-76. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21956>
- Miranda, A., García-Castellar, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2), 227-232. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207.pdf>
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2007). La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2-3), 307-313.

- Pérez de Albéniz, A., Fonseca, E., Carballido, R., y Molina, B. (2019). Implementación y evaluación de la eficacia de un programa de educación emocional en adolescentes con diagnóstico de TDAH. *Summa Psicológica UST*, 16(2), 98-109. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.413>
- Pérez-Cabaní, L. M., Carretero, R. M., y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela: Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Graó.
- Rusca, F., y Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Sala, J., y Abarca, M. (2002). La educación emocional en el curriculum. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 209-232. <https://doi.org/10.14201/2937>
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Bookrus.
- Sánchez-Pérez, N., y González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 11(2), 527-550. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12189>
- Sánchez-Román A. y Sánchez-Calleja, L. (2015). Educación Emocional: diez razones para una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, (452), 86 – 91. <http://hdl.handle.net/11162/110792>
- Segovia, N. Programa de aprendizaje social y emocional en los centros SEK (2012). En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones?: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.109-122). Faros Sant Joan de Déu.
- Teruel M. (2014). Por qué y para qué la Educación Emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, (442), 62 - 64. <http://hdl.handle.net/11162/101581>

Tortosa, A., (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 158-165.
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660908013/574660908013.pdf>

10.- Legislación

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://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)*, 7477, de 19 de octubre de 2019.

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

11.- Anexos

Anexo 1. Leyenda de los diferentes ítems del test SENA.

Escalas de control:
INC.Inconsistencia
NEG. Impresión negativa
POS.Impresión positiva
Índices globales:
GLO. Índice global de problemas
EMO. Índice de problemas emocionales
CON.Índice de problemas conductuales
EJE.Índice de problemas en las FFEE
REC.Índice de recursos personales
Escalas de problemas: Son puntuaciones sobre problemas más específicos y por ello encontramos 3 subgrupos.
Problemas interiorizados:
DEP. Depresión
ANS. Ansiedad
ASC. Ansiedad social
SOM. Quejas somáticas
Problemas exteriorizados
ATE. Problemas de atención
HIP. Hiperactividad-Impulsividad

IRA. Problemas de control de la ira
AGR. Agresión
DES. Conducta desafiante
Otros problemas
INU. Comportamiento inusual
Escalas de vulnerabilidad
REG. Problemas de regulación emocional
RIG. Rigidez
AIS. Aislamiento
Escalas de recursos personales
SOC. Integración y competencia social
IEM. Inteligencia emocional
EST. Disposición al estudio

Anexo 2. Actividad “¿Cómo me siento (1.0)?”



Anexo 3. Materiales utilizados en la sesión 1.

Materiales sesión 1

Esquema visual del cuento El monstruo de colores.

Anexo 4. Materiales utilizados en la sesión 2.

Materiales sesión 2

Presentación Drilo

Las misteriosas lágrimas de Drilo

Drilo es un pequeño crocodilo lloraba a todas horas. Por la mañana, a mediodía, por la tarde, también de noche. Estando solo, acompañado, despierto o durmiendo. En familia y sus amigos lo preguntaban: -¿Por qué lloras? ¿Por qué lloras? Para él, era un misterio.

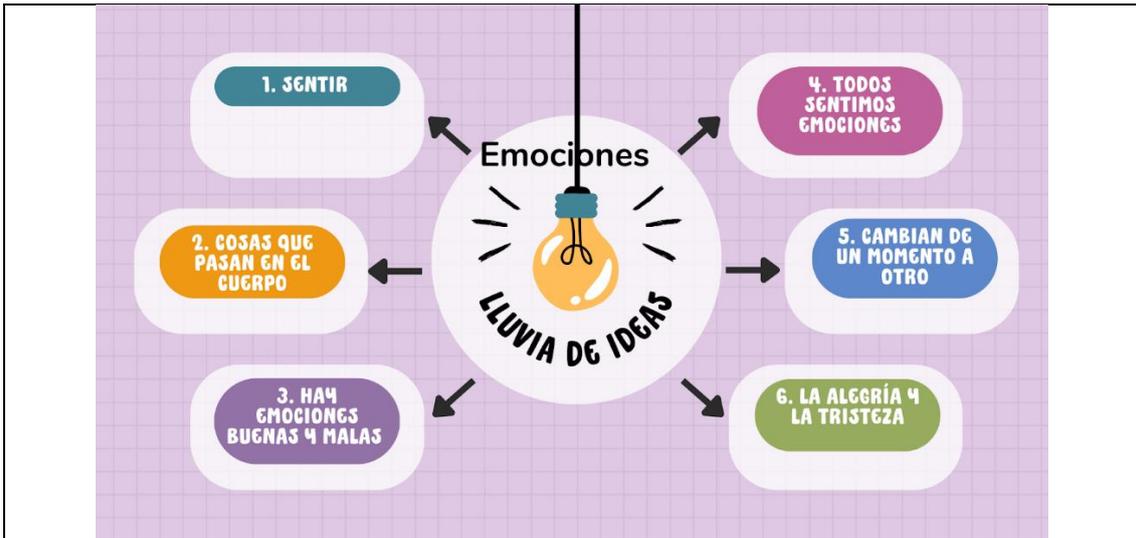
Un día visitó su casa una hermana que había vivido un mundo de afuera y que sabía mucho más mundo y lo dijo: -No te preocupes, las cosas que lloras lloran sin saber. "¿Por qué lloras?", le dijeron. En todas partes se escuchaba este fenómeno.

Para Drilo, en adelante con la compañía de la hermana, comenzó a conocer más y más preguntas. Y así que, se dio a la tarea de investigar sus lágrimas, también comprendía por qué algunas animales reían y por qué lloraban, por qué había otros que durante la noche temblaban e reían del dolor o por qué otros gritaban. De pronto, se hicieron muy curiosos.

Así fue como Drilo comenzó a investigar y observar a los habitantes de Paratruel. Se sentaba con su libreta en la plaza, en el parque o en el patio del colegio y se pasaba horas tomando notas.

Con el paso de los días, se convirtió en el investigador Drilo, se fue haciendo un nombre especial en PARATRUEL. Y cuando las familias de Paratruel se daban que les pasaba, le llamaban para que investigara.

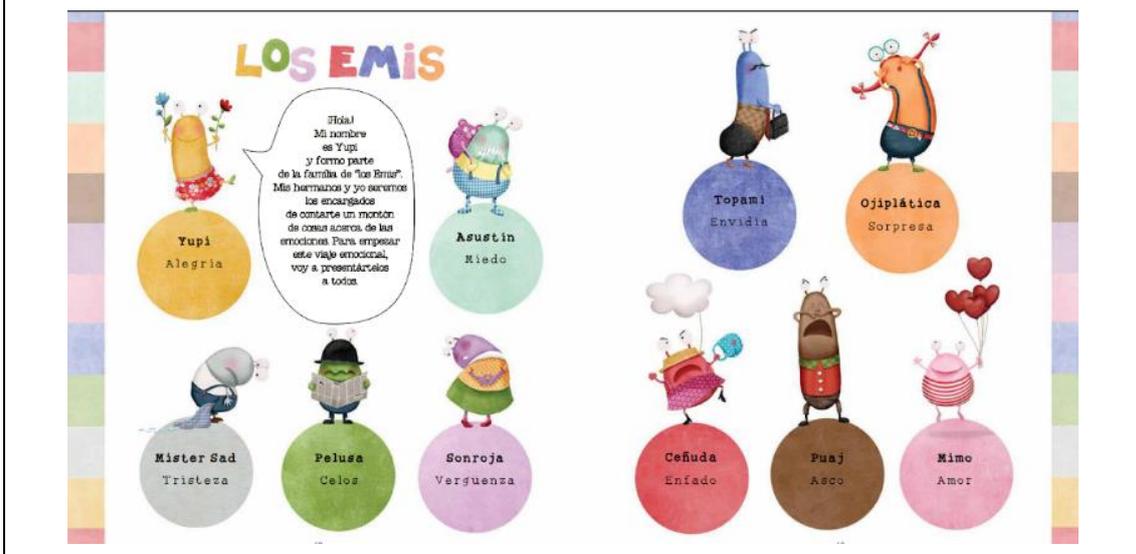
Mapa conceptual ¿Qué es una emoción?



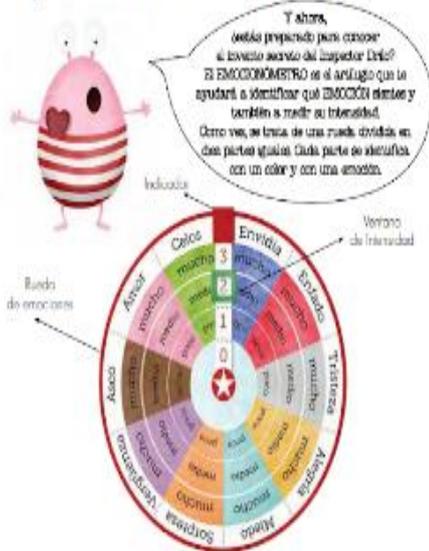
Páginas 20-21 del libro "El emociómetro del inspector Drilo"



Los Emis. Ahora ya somos 11



Aprende a utilizar tu EMOCIONÓMETRO



Con el **indicador** puedes señalar la **emoción** que sientas: alegría, tristeza, enfado, miedo, envidia, celos, sorpresa, asco, vergüenza o amor. Gira el **indicador** y colócalo sobre la emoción que te parece estar sintiendo. Una vez que el **indicador** señala una emoción, se puede medir su **intensidad** del 0 al 3. Eso se consigue desplazando la **ventana de intensidad** que hay en el **indicador**. Esta medición es subjetiva y depende de la percepción de cada uno.

La intensidad se puede medir en 4 niveles:



Intensidad 0: Es un estado medio en el que no predomina ninguna emoción. Cuando uno se encuentra en este estado, está muy relajado. Es como si las emociones estuvieran dormidas.



Intensidad 1: La emoción se siente algo, un poco, de forma muy suave.



Intensidad 2: La emoción se siente en un grado medio. No mucho ni poco.

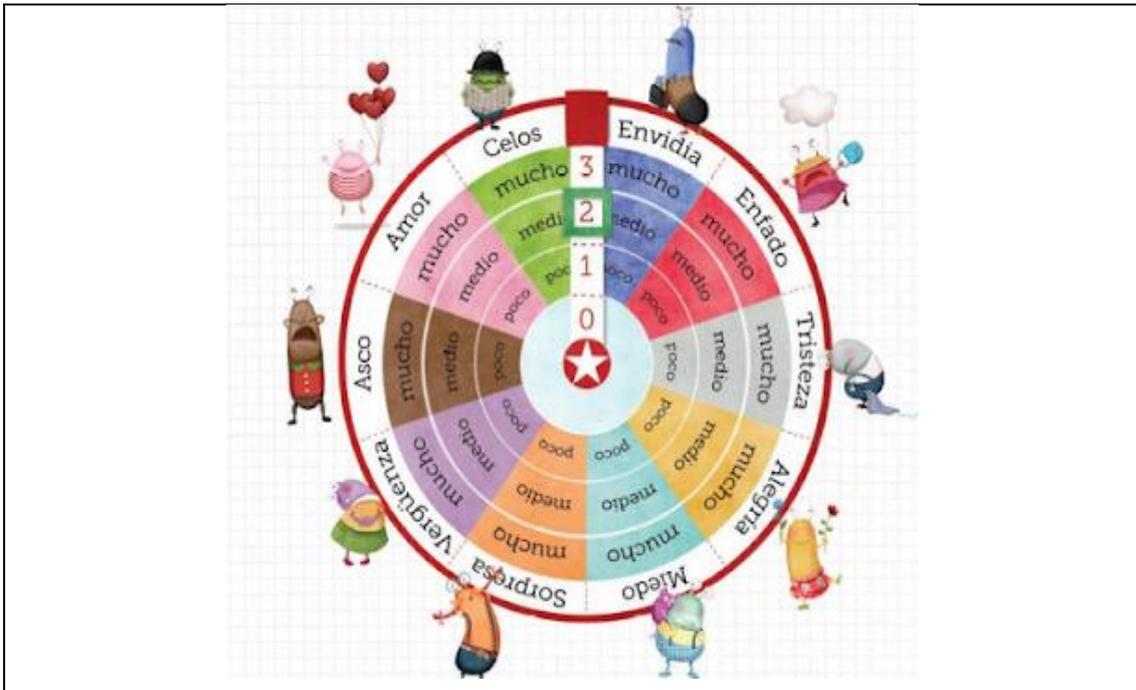


Intensidad 3: La emoción se siente mucho, de forma muy intensa, y muy fuerte.

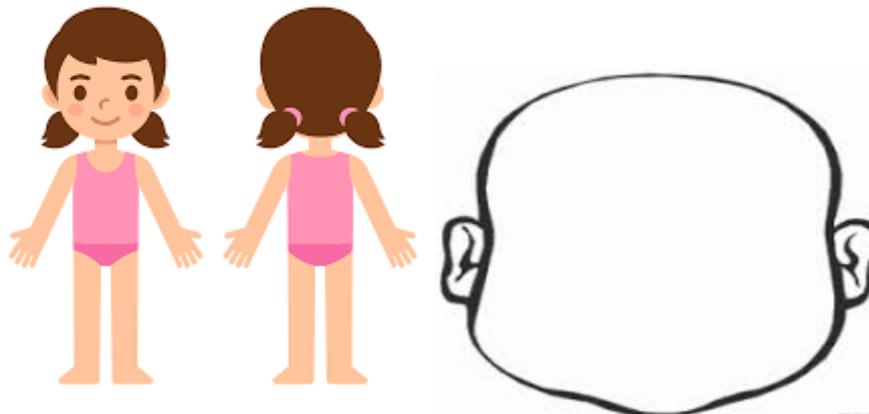
Maletín de Drilo



El emiconómetro de Drilo



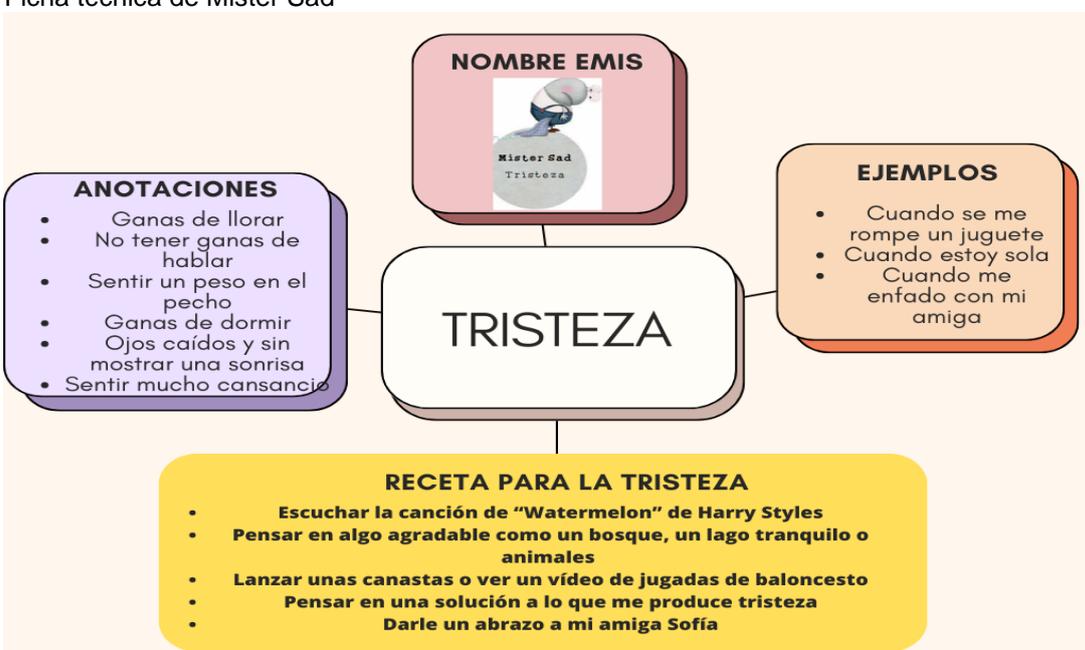
Partes del cuerpo



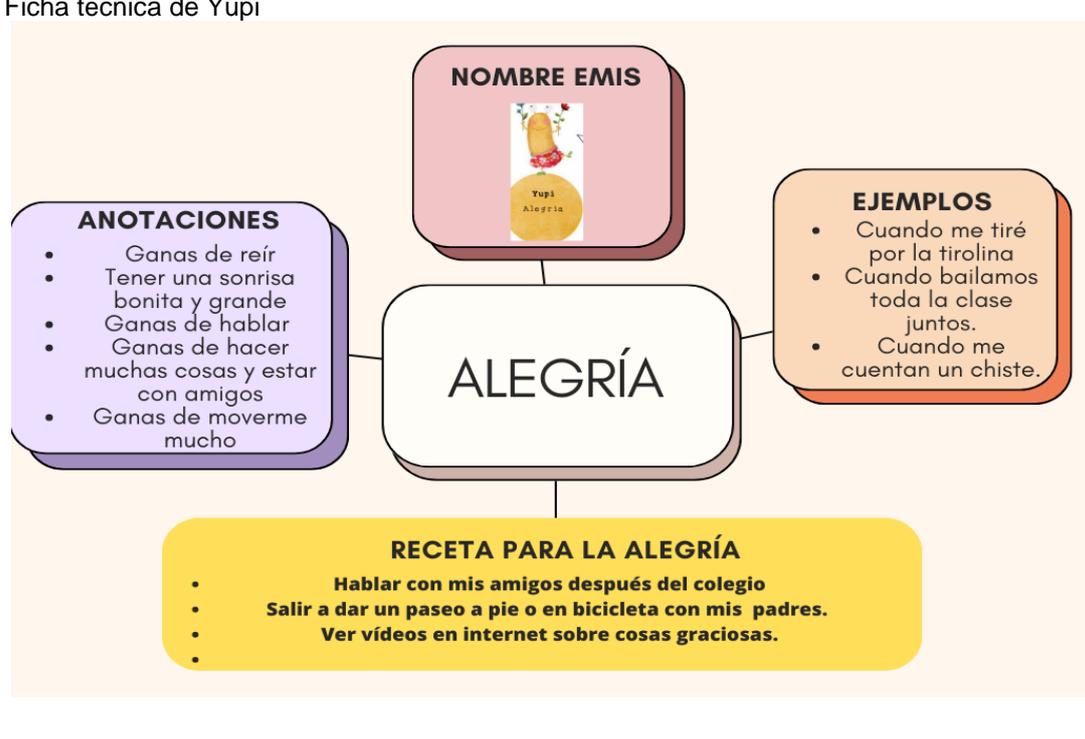
Anexo 5. Actividad “¿Cómo me siento (2.0)?”

JUEGO
DRILO, EL DETECTIVE DE EMOCIONES

Anexo 6. Materiales utilizados en la sesión 3.

Materiales sesión 3	
<p>Quién es Mister Sad https://www.youtube.com/watch?v=GJoNeuvR5tQ</p>	
<p>Ficha técnica de Mister Sad</p>  <p>The infographic is centered on the word TRISTEZA. Above it is a box labeled NOMBRE EMIS with an image of a sad character and the text 'Mister Sad Tristeza'. To the left is a purple box labeled ANOTACIONES with a list of symptoms. To the right is an orange box labeled EJEMPLOS with a list of situations. Below is a yellow box labeled RECETA PARA LA TRISTEZA with a list of activities.</p>	

Anexo 7. Materiales utilizados en la sesión 4.

Materiales sesión 4	
<p>Ficha técnica de Yupi</p>  <p>The infographic is centered on the word ALEGRÍA. Above it is a box labeled NOMBRE EMIS with an image of a happy character and the text 'Yupi Alegría'. To the left is a purple box labeled ANOTACIONES with a list of symptoms. To the right is an orange box labeled EJEMPLOS with a list of situations. Below is a yellow box labeled RECETA PARA LA ALEGRÍA with a list of activities.</p>	

Anexo 8. Materiales utilizados en la sesión 5.



Anexo 9. Diario de sesiones de Belinda.

<p>Sesión 1. 08/06/2023</p>	<p>La alumna se muestra inquieta y da la sensación de estar en estado de alerta constantemente. Le cuesta mucho seguir órdenes sencillas de la profesional porque está pendiente de lo que sucede a su alrededor y de ver los diferentes espacios del aula. Apenas reconoce las emociones básicas y no sabe muy bien cómo justificarlas. Muestra una actitud apática y no se muestra participativa en las dinámicas que se le proponen. Muestra mayor interés cuando trabajamos con materiales con formas y colores vivos. La música lenta y tranquila le ayudan a rebajar los niveles de ansiedad y se muestra más centrada en las diferentes dinámicas. Pregunta varias veces por sus padres y tiene ganas de ir a casa. Al final ha mostrado mayor interés cuando hemos presentado a Drilo. La teatralización y los cambios de voces junto a sorpresas y materiales novedosos parece que le motivan y se muestra mucho más activa.</p>
<p>Sesión 2. 15/06/2023</p>	<p>La alumna sigue “desconectada” de la dinámica inicial porque está de nuevo muy activa e inquieta explorando visualmente el aula que aún le resulta “extraña”. Recuerda a Drilo y parece que le gusta y le motiva a participar en las actividades. No tenía muy claro lo que es una emoción y le costaba</p>

	<p>relacionarlo con vivencias propias. Las nuevas tecnologías le han motivado bastante y tenía un buen manejo. Este hecho ha provocado que se sintiera más segura y muy proactiva en la dinámica. Además, el mapa conceptual ha favorecido que la alumna pusiera ejemplos sobre emociones que tiene o ha tenido en el pasado. Tanto los Emis como el maletín y el emiconómetro le han gustado bastante. Los dibujos coloridos junto a imágenes lúdicas le motivan y hacen que crezca su interés. El maletín también le ha gustado mucho y de momento le motiva bastante tener otros dos maletines en casa y en el colegio, pero no le ha quedado muy claro para que sirven porque requiere de ejemplos con experiencias vitales propias para acabar de interiorizarlo.</p>
<p>Sesión 3. 22/06/2023</p>	<p>Parece que la alumna ya reconoce el aula y al entrar ha preguntado directamente por su maletín, por lo que se ha notado una mejora en su actitud y predisposición a trabajar las emociones junto a Drilo. Empieza a justificar mejor las emociones. Ha contado que en el colegio se ha sentido triste porque había peleado con una amiga en educación física porque han perdido a un juego, así mismo ha contado que ha al día siguiente junto a la maestra consiguieron arreglarlo y ya se puso feliz. Tiene interés por conocer nuevos Emis y completar las fichas de cada uno. A raíz de la experiencia con el Emis Tristeza, hemos abordado dicha emoción y hemos creado una ficha técnica que copiaremos y guardaremos en cada uno de los maletines que tiene. Le hemos enseñado que cada Emis cuenta con herramientas útiles para saber detectar esa emoción, validarla y saber manejarla.</p>
<p>Sesión 4. 06/07/2023</p>	<p>La alumna viene muy contenta y se muestra muy habladora porque el cole ya ha acabado y tenía ganas de venir al Traç a contarnos lo que ha hecho en las colonias junto a sus amigas del colegio. En este caso es capaz de justificar e identificar la alegría, hecho que le hace sentir bien y mejora su actitud en las sesiones. En este caso, partimos de la experiencia personal y abordamos el Emis de la alegría y realizamos la ficha técnica. En este caso, le ha resultado mucho más fácil elaborarla, dado que ya contaba con la experiencia de la anterior ficha. Le gusta mucho trabajar con las nuevas tecnologías y hacer esquemas porque “le ayudan a entenderlo”. Además, dice que quiere completar su maletín y enseñárselo a sus padres y a sus compañeros, porque lo utiliza en ambos contextos.</p>
<p>Sesión 5. 13/07/2023</p>	<p>En esta sesión, la alumna se muestra activa y motivada. Conoce muy bien el espacio y la estructura de las sesiones, hecho que le hace estar más tranquila dado que predice lo que se va a hacer. Se muestra tranquila y atenta e incluso se le ve que disfruta descubriendo nuevos Emis que intenta relacionarlo con experiencias personales, donde cada vez pone ejemplos más idóneos e identifica mejor las señales. Sabe muy bien cómo utilizar el</p>

	<p>maletín y cómo elaborar las fichas técnicas de las diferentes emociones. En este caso, hemos abordado el miedo porque se acerca el verano y no le gusta mucho el agua porque tiene miedo a ahogarse. Belinda ha relacionado muy bien esta emoción a experiencias personales y ha detectado con gran facilidad los síntomas que produce.</p>
--	--

Anexo 9. Registro de emociones de Belinda.

Sesión	Hoy me siento	Explico lo que siento
1	Bien	Estoy bien porque no sé, estoy aquí y ha venido mi mamá.
2	Bien	Estoy bien porque me gusta este sitio y hay muchos juegos. Estoy contenta y me lo paso bien.
3	Triste	Estoy triste porque he recordado que me enfadé con mi amiga Cloe porque había perdido a un juego haciendo educación física.
4	Contenta	Estoy contenta y feliz porque tenía ganas de volver aquí y contaros las colonias. Siento alegría, me gusta sentirme así y tengo ganas de reír todo el rato. Tengo ganas de hablar y me siento tranquila.
5	Contenta	Estoy contenta y tengo ganas de hablar y aprender. Me gusta conocer a Drilo y a sus Emis porque luego los enseño a mis padre y amigos y me gusta explicarles lo que aprendo. Tengo ganas de reír y de conocer a nuevos Emis.