

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial

**Propuesta de intervención para fomentar
la inteligencia emocional en niños de 6 y 7
años con trastorno de conducta.**

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Marina Vázquez Blanco
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Beatriz Rodríguez Sarmiento
Fecha:	26 de julio de 2022

Resumen

El presente trabajo de final de máster tiene como objetivo diseñar una propuesta de intervención socio-constructivista dirigida a fomentar la inteligencia interpersonal en niños de seis y siete años con trastorno de conducta. Actualmente, existen múltiples estudios acerca del desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas, aunque se observa un aumento de las conductas disruptivas de los estudiantes. Es por ello por lo que se pretende llevar a cabo una educación emocional de forma significativa, vivencial y sistemática.

Por tanto, el trabajo se inicia con una revisión teórica y práctica sobre la inclusión educativa, la inteligencia emocional y el trastorno de conducta, incluyendo los aspectos a tener en cuenta con esta tipología de alumnado. A continuación, se da paso a la propuesta de intervención formada por doce actividades, caracterizada por una metodología activa que se basa en el papel protagonista y social del niño. En dicha propuesta, se establece una base de la vertiente personal de la inteligencia para, posteriormente, desarrollar la interpersonal y facilitar la inclusión educativa.

En definitiva, a pesar de no haber implementado la propuesta, se concluye el presente trabajo afirmando el hecho de que se ha conseguido elaborar una herramienta que proporciona conocimientos, estrategias y habilidades relacionadas con la inteligencia emocional que pueden aplicar los niños en el ámbito académico, social y personal de su vida cotidiana.

Palabras clave: educación emocional, educación primaria, inteligencia interpersonal, intervención, trastorno de conducta.

Abstract

The aim of this master's thesis is to design a proposal for a socio-constructivist intervention in order to promote interpersonal intelligence in six- and seven-year-old children with conduct disorder. Nowadays there are multiple studies on the development of emotional intelligence in the classroom, although an increase in disruptive behaviors of students is observed. This is the reason why the aim of this thesis is to carry out emotional education in a meaningful, experiential, and systematic way.

Therefore, the paper begins with a theoretical and practical review of educational inclusion, emotional intelligence, and conduct disorder, including aspects to be taken into account with this type of students. The next step is the intervention proposal consisting of twelve activities, characterized by an active methodology based on the protagonist and social role of the child. This proposal establishes a basis for the personal aspect of intelligence in order to subsequently develop interpersonal intelligence and facilitate educational inclusion.

To sum up, despite not having implemented the proposal, this paper concludes by affirming the fact that it has been possible to develop a tool that provides knowledge, strategies, and skills related to emotional intelligence that can be applied by children in the academic, social, and personal areas of their daily lives.

Keywords: conduct disorder, elementary school, emotional education, interpersonal intelligence, intervention.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación de la elección del tema	8
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos del TFE	13
2.	Marco teórico	14
2.1.	La educación inclusiva	14
2.2.	Definición del concepto de inteligencia emocional	15
2.2.1.	La educación emocional según la legislación educativa vigente	19
2.2.2.	Relevancia educativa de la inteligencia emocional en las aulas	21
2.3.	El trastorno de conducta	22
2.3.1.	Necesidades del alumnado con trastorno de conducta a tener en cuenta para trabajar la educación emocional en el aula	24
2.3.2.	Relevancia de las metodologías para trabajar la inteligencia emocional en el trastorno de conducta.....	25
2.4.	Relación entre la inteligencia emocional y el trastorno de conducta.....	28
3.	Propuesta de Intervención.....	29
3.1.	Justificación y objetivos de la propuesta de intervención	29
3.1.1.	Justificación y necesidades detectadas	29
3.1.2.	Objetivos.....	30
3.2.	Diseño de la propuesta de intervención	31
3.2.1.	Destinatarios y características del centro	31
3.2.2.	Metodología	33
3.2.3.	Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades	35
3.2.4.	Temporalización: cronograma.....	49

3.2.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención.	51
3.3.	Evaluación	51
3.3.1.	Procedimiento de recogida y análisis de los datos.....	52
4.	Conclusiones.....	54
5.	Limitaciones y prospectiva	56
	Referencias bibliográficas.....	57
	Anexos	65
Anexo A.	Las inteligencias múltiples de Gardner.....	65
Anexo B.	Definición del trastorno de conducta (DSM-5)	66
Anexo C.	Las competencias básicas	68
Anexo D.	KPSI	69
Anexo E.	Plantilla “El Bingo de las emociones”	70
Anexo F.	Plantilla “El diario de las emociones”	71
Anexo G.	Plantilla “En común”	72
Anexo H.	Lista de cotejo.....	73
Anexo I.	Escala de valoración del docente	74

Índice de figuras

Figura 1.

Cronograma de la propuesta de intervención50

Figura 2.

El Bingo de las emociones.....70

Figura 3.

Diario personal del alumnado71

Índice de tablas

Tabla 1.	
<i>Objetivos de la propuesta</i>	35
Tabla 2.	
<i>Actividades de la propuesta de intervención</i>	37
Tabla 3.	
<i>Recursos materiales, humanos, tecnológicos y legislativos</i>	51
Tabla 4.	
<i>Evaluación</i>	51
Tabla 5.	
<i>Las inteligencias múltiples de Gardner</i>	65
Tabla 6.	
<i>Las competencias básicas</i>	68
Tabla 7.	
<i>KPSI</i>	69
Tabla 8.	
<i>En común</i>	72
Tabla 9.	
<i>Lista de cotejo</i>	73
Tabla 10.	
<i>Escala de valoración del docente</i>	74

1. Introducción

El presente trabajo se basa en la modalidad de propuesta de intervención para dar respuesta al aumento de conductas disruptivas que se observa en las aulas actualmente. Es por ello por lo que se proponen un conjunto de doce actividades fundamentadas en la inteligencia emocional, en concreto en su vertiente interpersonal. Por tanto, consiste en llevar a cabo una intervención destinada a niños con trastorno de conducta, además de desarrollar una prevención en edades tempranas mediante la educación emocional.

Es por este motivo que, después de realizar una revisión teórica acerca de los estudios e intervenciones de la inteligencia emocional, se ha considerado fundamental elaborar una propuesta de intervención que permita la identificación y regulación emocional, el desarrollo de habilidades sociales para fomentar las relaciones interpersonales positivas y la facilitación de la inclusión en las aulas de Educación Primaria.

1.1. Justificación de la elección del tema

La inteligencia emocional es una dimensión clave para el crecimiento, el conocimiento, el bienestar y el desarrollo de las personas (Zúñiga y Luque, 2021). Tal como defiende García (2012), desde este marco, surge la necesidad de incluir la inteligencia emocional dentro del proceso de formación de los niños, debido al hecho de que este concepto repercute en todos los ámbitos de la vida del individuo. Es por este motivo que, a lo largo del presente trabajo, se pretende estudiar la importancia del desarrollo de la educación emocional en el entorno académico de los estudiantes.

Así pues, en los últimos años, múltiples estudios han destacado la relevancia de realizar un programa de intervención sistemático, intencional y progresivo sobre el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños (De Andrés, 2005). Es por ello que se ha considerado enriquecedor dirigir la presente propuesta didáctica al primer curso de educación primaria, de modo que se establece una base para llevar a cabo una formación permanente sobre las emociones. Así mismo, Begley (1996) también defiende la importancia de iniciar este trabajo en las primeras etapas educativas, ya que supone una *ventana de oportunidades* para el desarrollo de las emociones y de la socialización.

Por otro lado, a través de una revisión de diferentes estudios, los autores Loeber y Hay (1997, como citados en Sasot-Llebadot *et al.*, 2015) concluyen que la edad de media de inicio de las distintas manifestaciones que configura el trastorno de conducta es a los siete años. Dicha edad coincide con el comienzo de la etapa de educación primaria, de manera que se considera adecuado implementar una propuesta de intervención en el primer curso.

En los últimos tiempos se ha podido identificar un creciente interés por el estudio de la inteligencia emocional (Gutiérrez *et al.*, 2013). Cabe hacer mención al hecho de que una de las posibles causas es el aumento de los conflictos en las escuelas. En concreto, como han podido exponer Bello-Dávila *et al.* (2010), se destacan algunas de las experiencias que evidencian que la inteligencia emocional es una necesidad a tratar:

Desbordamiento afectivo ante situaciones de conflicto; incapacidad para incorporarse a un grupo; no saber lidiar con las diferencias; falta de conciencia de las propias reacciones emocionales, sus causas y consecuencias; acudir a medios nocivos para contrarrestar el efecto de las emociones negativas que provocan situaciones perturbadoras (p.38).

Por ello, se observan distintas teorías acerca de este concepto, como es el caso de la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner (1985). En particular, a lo largo del trabajo se hace especial referencia a la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Cabe destacar la importancia de desarrollar la primera de ellas para poder conseguir un adecuado autoconocimiento, autoestima y autoconciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones y deseos (Armstrong *et al.*, 1999).

No obstante, la propuesta de intervención se centra en el trabajo de la inteligencia interpersonal, ya que, tal como reafirma Campos (2010, p. 14): “las relaciones interpersonales son el eje central del desarrollo infantil”. Es por ello por lo que se pretende potenciar la capacidad de percibir y distinguir las motivaciones, los estados de ánimo, las intenciones y los sentimientos de los demás (Armstrong *et al.*, 1999).

En relación con este último aspecto, como se puede identificar en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos* (DSM-5) elaborado por la *Asociación Americana de Psiquiatría* (2013), el trastorno de conducta se caracteriza por un patrón repetitivo y persistente, en el cual no se respetan los derechos básicos de los demás individuos, las normas o las reglas

sociales, provocando un malestar clínicamente significativo en el ámbito académico, social y laboral. Por tanto, se ha considerado que el trabajo de la inteligencia emocional puede resultar una herramienta útil para desarrollar con estos alumnos. En esta misma línea, diversas investigaciones han apuntado hacia una relación entre la desregulación de las emociones y el comportamiento de estos niños (Schoorl *et al.*, 2016).

Por último, es fundamental hacer mención al hecho de que, en el ámbito escolar, la inteligencia emocional no tiene un tratamiento similar al de otras áreas curriculares (De Andrés, 2005). En concreto, en el currículo de la comunidad autónoma de Cataluña, *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*, se observa como no hay ninguna competencia que haga referencia a la inteligencia emocional como tal. No obstante, se identifica una de ellas –*competencia social y ciudadana*– que se basa en la capacidad de comprender la realidad social, de afrontar la convivencia y los conflictos de manera ética, de contribuir en la construcción de la paz y la democracia, de mantener una actitud constructiva, solidaria y responsable. A pesar de hacer mención a estos aspectos relacionados con la inteligencia interpersonal, se pone de manifiesto la falta de consideración y tratamiento de la educación emocional que domina el sistema educativo (Saiz, 2014). Bien que, en relación con este aspecto, es necesario añadir que, con la nueva legislación educativa, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se ha podido observar la primera aparición del concepto “educación emocional” en un documento legislativo (Rodríguez, 2022). Es por este motivo que, como se podrá identificar a lo largo del trabajo, este hecho ha supuesto un gran avance para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas. Sin embargo, la implantación de la nueva ley educativa es muy reciente para poder comprobar sus resultados acerca del desarrollo de la competencia emocional en los niños.

En definitiva, a pesar de las nuevas tendencias, tal como afirman los autores Bisquerra (2003) y Palomero (2005), existe una preocupación acerca de la carencia de programas que suponen un “analfabetismo emocional en un mundo en el cual se ha logrado disminuir el analfabetismo cognitivo” (Muslera, 2016, p.14).

1.2. Planteamiento del problema

Según Bisquerra (2011), “la educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias” (p.5). Dichas necesidades sociales hacen referencia al estrés, la ansiedad, los comportamientos de riesgo, la depresión, los problemas de disciplina, entre otros. En todas las situaciones que se acaban de hacer mención, las emociones juegan un papel crucial. Por esta razón, se pretende llevar a cabo un trabajo basado en la educación emocional para prevenir posibles situaciones perjudiciales para el desarrollo de la persona.

Cabe destacar que, durante los últimos años, se han realizado diferentes intervenciones para dar respuesta a las necesidades emocionales de los niños, por ejemplo: Bosch (2020), Padial (2016) y Barba (2015). En particular, estos estudios han fallado debido a diversos aspectos, como: una metodología pasiva, actividades descontextualizadas, una aplicación temporal puntual, sin llevar a cabo una sistematización, un trabajo genérico y poco adaptado a las necesidades individuales de los alumnos, etcétera.

De igual modo, a lo largo de las múltiples observaciones realizadas en los últimos años de experiencia como profesional docente, se ha podido identificar una necesidad educativa en los alumnos de los diferentes cursos educativos. Es importante hacer mención al hecho de que este problema está relacionado con la capacidad de regular las emociones, de relacionarse y resolver los conflictos de manera asertiva.

Entre otros aspectos, se ha descuidado la importancia del trabajo de la inteligencia emocional, hecho que ha provocado un aumento de los conflictos en los centros educativos. Es preciso señalar la situación de pandemia mundial que han experimentado los alumnos estos últimos años, ya que ha podido influir en la manera de relacionarse entre ellos. En concreto, la falta de experiencias interpersonales supone un obstáculo en el mundo social (Prakoso, 2018). De este modo, tal como se refieren los autores Astuti *et al.* (2020) surgen dificultades de comportamiento en los colegios, desafíos emocionales, problemas en las relaciones sociales, bajo autoconcepto, fracaso escolar, aislamiento de sus compañeros, entre otros.

Así mismo, el mundo está inmerso en una sociedad basada en las nuevas tecnologías, en el cual se ha desvalorizado la relevancia de las interacciones sociales. De este modo, se muestra una carencia dado que, tal como subrayan Sahakian *et al.* (2021), los niños son aprendices sociales que desarrollan habilidades emocionales y sociales como compartir, resolver conflictos y la empatía a través de las relaciones con los demás. Es por este motivo que, como docentes, se debe lograr el reto de aportar estrategias a los alumnos que faciliten el desarrollo de su inteligencia emocional.

Cabe destacar que esta necesidad emocional se ha manifestado con gran notoriedad en los estudiantes con trastorno de conducta. De hecho, los niños con este diagnóstico presentan dificultades a la hora de relacionarse con los demás. Así pues, como se ha podido mencionar anteriormente, son alumnos que se caracterizan por la falta de desarrollo de la inteligencia interpersonal, de manera que no se respetan los derechos básicos de los demás individuos, las normas o las reglas sociales (*Asociación Americana de Psiquiatría, 2013*). De igual modo, son incapaces de comprender y gestionar sus emociones, hecho que provoca una baja competencia de la inteligencia intrapersonal (Padial, 2016).

Por tanto, es conveniente especificar que las dificultades que muestran estas personas en relación con su comportamiento provocan un deterioro significativo del funcionamiento a nivel académico, social y laboral. En particular, sus manifestaciones se caracterizan por una reacción violenta y desmesurada ante otras personas, además de transgredir las normas. Este hecho se debe a las frecuentes malinterpretaciones acerca de las intenciones de los demás. Por último, destacar la baja tolerancia a la frustración como, también, la insensibilidad al castigo (Sánchez, 2017).

En definitiva, poniendo de manifiesto los diferentes motivos inspiradores de la elección temática, se pretende solventar dicha necesidad mediante el diseño de una propuesta de intervención basada en el fomento de la inteligencia emocional en niños de seis y siete años con trastorno de la conducta.

1.3. Objetivos del TFE

El objetivo general que se pretende alcanzar con la elaboración del presente trabajo es:

- Diseñar una propuesta de intervención socio-constructivista dirigida a fomentar la inteligencia interpersonal en niños de seis y siete años con trastorno de la conducta.

Por consiguiente, los objetivos específicos son los siguientes:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre el concepto de educación emocional y su importancia en las aulas.
- Describir las características generales de los niños con trastorno de la conducta.
- Identificar los recursos facilitadores para el trabajo con niños con trastorno de la conducta.
- Diseñar actividades basadas en el aprendizaje socio-constructivista para mejorar la inteligencia interpersonal.

2. Marco teórico

2.1. La educación inclusiva

Según Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), la educación inclusiva se basa en la implementación de prácticas que brindan la igualdad de oportunidades educativas para todos los miembros que participan en el proceso educativo. Así pues, este concepto pretende que todos los alumnos sean aceptados, valorados, reconocidos en su singularidad y que participen en la escuela partiendo de sus capacidades, intereses y necesidades (Tenreyro y Cuellar, 2017). Por tanto, la educación inclusiva es aquella que ofrece a todos sus estudiantes las ayudas y oportunidades necesarias para su proceso personal y académico.

Tal como exponen Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), es importante tener en cuenta una serie de factores para conseguir una educación inclusiva:

- Priorizar el desarrollo de las competencias emocionales.
- Partir de los conocimientos previos y de la experiencia de los alumnos.
- Tener el convencimiento pleno de querer avanzar hacia la inclusión.
- Emplear el trabajo cooperativo como instrumento metodológico.
- Identificar la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Establecer una estructura de centro flexible que dé respuesta a las necesidades de todos los niños.
- Potenciar el trabajo en equipo y colaborativo entre los docentes.
- Fomentar los planes de formación para el profesorado.
- Llevar a cabo evaluaciones que promuevan la retroalimentación, como: la autoevaluación y la coevaluación.
- Potenciar la comunicación y el apoyo de la comunidad educativa.

Por último, es relevante hacer mención al hecho de que, dentro del alumnado que se debe tener en cuenta para que la educación inclusiva se desarrolle de manera correcta, es conveniente hablar sobre las personas con trastorno de conducta. De este modo, estos alumnos deben hacer frente a situaciones de exclusión por parte de sus compañeros. Es decir, se puede observar como el comportamiento de estos niños genera el rechazo del grupo. Así pues, es fundamental considerar que, a menudo, estos niños muestran

dificultades para desarrollar sus habilidades sociales. En particular, este fenómeno provoca que aún surjan más obstáculos para la aceptación e inclusión por parte del resto de compañeros (Astudillo, 2019).

2.2. Definición del concepto de inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional se ha ido configurando como el resultado de la evolución, el desarrollo y la combinación de los términos de inteligencia y emoción (Mejía, 2012). Salovey y Mayer (1990) utilizaron por primera vez este concepto, aportando la siguiente definición:

La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera eficaz y adecuada a las metas personales y el ambiente (Mejía, 2012, p. 14).

Por tanto, el modelo de la inteligencia emocional basado en la habilidad mental de Salovey y Mayer (1997) se compone por cuatro ámbitos:

- 1) *Percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.* “Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p.47).
- 2) *Acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento.* Las emociones modelan el pensamiento con la finalidad de prestar atención hacia aquella información más significativa para el individuo (Fulquez, 2011).
- 3) *Comprender emociones y el conocimiento emocional.* “Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p.47).
- 4) *Regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.* Manejo y regulación de las emociones con el objetivo de generar un crecimiento personal y en los demás (Guevara, 2011).

En definitiva, este modelo fundamenta el concepto de inteligencia emocional en la habilidad para el procesamiento de la información emocional (García-Fernández y Giménez-Mas,

2010). De este modo, se establece un conjunto de destrezas internas del individuo que ha de potenciar, a partir de la práctica y la mejora continua.

Años más tarde, según Bisquerra *et al.* (2012, como citados en Peiro, 2016), Goleman (1995) difundió el término más allá de la comunidad científica, logrando expandir la necesidad del estudio de la inteligencia humana (Mejía, 2012). Por tanto, el autor se basó en los trabajos desarrollados por Salovey y Mayer (1993), agregando más conceptos que se describen a continuación.

Así pues, Goleman considera la inteligencia emocional como la capacidad para identificar y manejar los sentimientos, además de potenciar la motivación y monitorear las relaciones (Mejía, 2012). Cabe destacar que el autor impulsa la relevancia del Cociente Emocional (CE) por encima del Cociente Intelectual (CI) para alcanzar el éxito tanto personal como profesional (Goleman, 1995, como citado en Pérez y Castejón, 2006). No obstante, manifiesta que ambos términos se complementan, de manera que “interactúan en forma dinámica en un nivel conceptual en el mundo real” (Casas, 2003, p.32). Es por esta razón que el concepto de inteligencia emocional definido por Goleman está categorizado como modelo mixto.

De manera más específica, este modelo de inteligencia emocional se constituye por los siguientes componentes (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010):

- 1) *Conciencia de uno mismo.* Conciencia de los propios estados internos, intuiciones y recursos.
- 2) *Autorregulación.* Control de los estados, recursos e impulsos internos.
- 3) *Motivación.* Tendencia emocional que guía o favorece el logro de objetivos.
- 4) *Empatía.* Conciencia de las necesidades, sentimientos y preocupaciones ajenas.
- 5) *Habilidades sociales.* “Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás” (p.46).

Por tanto, el modelo que extiende Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional se compone por las destrezas comunicativas y sociales relacionadas con la expresión y comprensión de emociones, como la motivación, la autorregulación y la empatía. Es por ello que se trata de un modelo basado en las competencias emocionales que se miden mediante el Cociente Emocional (Chamarro y Oberst, 2004).

Por otro lado, el modelo mixto de inteligencia emocional, propuesto por Bar-On (1997) está compuesto por los siguientes elementos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010):

- 1) *Componente intrapersonal*. Está formado por la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia.
- 2) *Componente interpersonal*. Hace referencia a la empatía, a las relaciones interpersonales y a la responsabilidad social.
- 3) *Componente del estado de ánimo general*. Por un lado, está formado por el concepto de felicidad, definido como la capacidad para sentir satisfacción con la vida. Por otro lado, el optimismo, definido como la habilidad para observar el aspecto más positivo de la vida.
- 4) *Componentes de adaptabilidad*. Está relacionado con la solución de problemas, la prueba de la realidad con el objetivo de evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y lo que en realidad existe y, por último, la flexibilidad.
- 5) *Componentes del manejo del estrés*. Está conceptualizado por la tolerancia al estrés y la habilidad para controlar los impulsos.

Según Bar-On (1997), la inteligencia emocional se define como un conjunto de capacidades no cognitivas, es decir, competencias de habilidades adquiridas que influyen la calidad de las personas para hacer frente de manera eficaz las presiones y demandas del ambiente (Mejía, 2012).

Así pues, del mismo modo que Goleman (1995), el autor defiende que la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva. Cabe destacar que la expresión “inteligencia emocional y social” que emplea Bar-On (1997) hace referencia a las competencias sociales que deben tener los individuos para desenvolverse en la vida (Mejía, 2012).

Por otra parte, Gardner define la inteligencia emocional como “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas” (Palomo, 2019, p.13).

Según Mora y Martín (2007), al existir diversos marcos culturales en los cuales se plantean una amplia gama de problemas, Gardner (1993) propone la existencia de diferentes inteligencias independientes denominadas: inteligencias múltiples. Cabe destacar que el

autor plantea ocho tipos de inteligencias que se pueden observar en el Anexo A¹, pero el presente trabajo se centra en las dos siguientes:

1) *Inteligencia intrapersonal.*

Permite formar una imagen precisa del propio individuo, además de entender las necesidades, características, cualidades y defectos (Infante, 2019). Por tanto, en palabras de Mora y Martín (2007), se trata de la inteligencia que “permite el acceso a la vida interna, posibilitando la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas” (p.74). De este modo, las personas con esta inteligencia desarrollada identifican y distinguen con mayor claridad sus estados internos, lo cual posibilita entender y guiar mejor sus propias conductas.

2) *Inteligencia interpersonal.*

Se entiende como la habilidad de comprender a los demás, identificar sus motivaciones, observar cómo trabajan con el objetivo de cooperar con ellos (Ecurra *et al.*, 2000). Así pues, esta inteligencia consiste en reconocer los estados de ánimo e intereses en otras personas.

Este tipo de inteligencia es fundamental a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como defienden los autores Al-Kalbani y Al-Wahaibi (2015, como citados en Escudero, 2020), la inteligencia interpersonal incluye la sensibilidad, la comunicación y la visión social, además del diálogo, la cooperación, la empatía y la asertividad. Por tanto, dichos conceptos pueden ser de gran utilidad para mejorar las habilidades cognitivas (Abas *et al.*, 2019).

Es importante hacer mención al hecho de que la inteligencia interpersonal depende del previo desarrollo de la intrapersonal (Mora y Martín, 2007). Es por este motivo que, para poder potenciar la inteligencia social de manera específica, es crucial establecer una base sobre el conocimiento de las propias emociones.

En conclusión, tal como se ha podido observar en el presente apartado, las principales teorías sobre la inteligencia emocional se clasifican en modelos de habilidades, modelos mixtos y otros modelos que complementan a ambos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Además, cabe especificar que los modelos expuestos comparten características muy

¹ Véase el Anexo A. Las inteligencias múltiples de Gardner.

comunes, a pesar de que se utilizan una terminología diferente. Es por este motivo que la presente propuesta se basa en varios elementos que se defienden en las diferentes teorías sobre la inteligencia emocional. Por tanto, se considera enriquecedor extraer los que más se adecuan de cada teoría a los contenidos de la intervención y a la edad de los alumnos, en particular: la comprensión y autorregulación de las propias emociones, la empatía y la asertividad, las habilidades y las relaciones sociales. Así pues, como ya se ha mencionado anteriormente, se cree fundamental trabajar las dos vertientes de la inteligencia emocional basándose en las teorías que mejor se adaptan a las necesidades de la etapa, de los alumnos y del trastorno.

2.2.1. La educación emocional según la legislación educativa vigente

Antes de comenzar, la legislación educativa vigente, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, ha introducido importantes cambios que se van a ir exponiendo en el presente apartado.

Así pues, una de las primeras variaciones a considerar es la primera aparición del término “educación emocional” en un documento legislativo (Rodríguez, 2022). Cabe destacar que las leyes educativas anteriores se habían centrado en la formación ética y valores. Por tanto, tal como expone Rodríguez (2022) este hecho supone un gran avance en la educación, ya que esta nueva legislación “apuesta por la presencia de la educación emocional en el sistema educativo” (p.13).

Siguiendo con los cambios en la normativa, la educación emocional se expone como un tema transversal e interdisciplinar que debe estar presente en todas las áreas (Medina, 2021). Por tanto, se fomenta la presencia de este concepto en los centros educativos, de manera que queda igualado con otras competencias, como la comunicación lingüística (Rodríguez, 2022).

Por otro lado, también se recogen aspectos relativos a la educación emocional en algunas áreas de conocimiento descritas en el currículo de Cataluña: *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*.

En primer lugar, la educación emocional forma parte de los contenidos clave del ámbito artístico, así como el área de conocimiento del medio. Además, la séptima competencia de la última área mencionada remarca la necesidad de tomar consciencia de las emociones y los

sentimientos propios y ajenos con el fin de conseguir el equilibrio emocional y favorecer la convivencia.

En segundo lugar, en relación con el área de lengua catalana y literatura, se pretende trabajar la expresión y comunicación de emociones, sentimientos y estados de ánimo mediante la escritura de poemas. De igual modo, para potenciar la expresión de las emociones, en el área de educación física se desarrolla este trabajo mediante el cuerpo y el movimiento.

Por último, en el ámbito de la educación en valores sociales y cívicos se observa una mayor presencia de la educación emocional, en concreto mediante dos dimensiones claves. Por un lado, la vertiente personal centrada en el reconocimiento de los propios sentimientos y emociones. Por otro lado, la dimensión interpersonal que abarca las competencias que preparan al alumnado para una relación respetuosa y armónica con los demás, además de la resolución de conflictos mediante el diálogo.

De igual modo, tal como se puede identificar en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria*, se exponen dos objetivos en referencia con el concepto de educación emocional:

Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (p.7).

Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (p.8).

Por último, es importante destacar que la aplicación de esta nueva legislación educativa se ha llevado a cabo a lo largo de este curso escolar 2021-22. De este modo, los avances en materia de educación emocional no están del todo presentes en las aulas. Así pues, será interesante analizar los resultados obtenidos a lo largo del presente curso escolar con el objetivo de evaluar la posible evolución del trabajo de la educación emocional en los colegios.

En definitiva, como se ha podido observar, 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* ha tomado en

consideración la falta de tratamiento de las emociones y valores, y es por este motivo que, con su aplicación, se pone especial atención en su desarrollo. Por ello, es enriquecedor aprovechar este fenómeno actual para asegurar un trabajo sistemático y transversal de la educación emocional en los centros educativos.

2.2.2. Relevancia educativa de la inteligencia emocional en las aulas

Tal como exponen Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), la literatura más reciente ha señalado que la falta de habilidades de inteligencia emocional produce un impacto en los alumnos dentro y fuera del entorno escolar.

A continuación, se hace referencia a las cuatro áreas relevantes en las que una carencia de inteligencia emocional facilita o provoca la aparición de problemas de conducta de los niños, según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008).

Para empezar, los autores manifiestan la importancia de controlar las propias emociones para, posteriormente, poder manejar los estados emocionales de los demás. De este modo, las personas con alta inteligencia emocional son capaces de percibir, comprender y manejar sus estados emocionales con mayor habilidad, además de extrapolar esta capacidad a las emociones de los demás. Es por ello por lo que la inteligencia emocional juega un papel fundamental “en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales” (p.430).

En segundo lugar, la inteligencia emocional desempeña una función elemental en el rendimiento escolar de los estudiantes. En concreto, como comentan Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), lograr un equilibrio psicológico influye en el rendimiento académico final. Por tanto, las personas con baja inteligencia emocional tienen más probabilidad de experimentar estrés y dificultades emocionales a lo largo de sus estudios.

En definitiva, tal como defienden Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) y, por las razones expuestas en el presente apartado, llevar a cabo una educación basada en la inteligencia emocional se ha manifestado como una tarea necesaria en el contexto educativo. Este fenómeno ha provocado que “la mayoría de familias y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos” (p.432).

2.3. El trastorno de conducta

Actualmente, el trastorno de conducta es un diagnóstico presente en muchos centros educativos. Así pues, para poder entender este concepto, es enriquecedor prestar atención a la definición que se redacta en el manual DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013):

Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios [...], existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses (p.246).

El trastorno de comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral (p.247).

De manera más específica, la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) expone los criterios diagnósticos para el trastorno de la conducta que se pueden ver en el Anexo B². A continuación, se destacan aquellos que son relevantes para el desarrollo del presente trabajo, teniendo en cuenta la edad y el curso seleccionado (p.246-247):

- Agresión a personas y animales:
 1. A menudo acosa, amenaza o intimida a otros.
 2. A menudo inicia peleas.
 3. Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros (p. ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma).
 4. Ha ejercido la crueldad física contra personas.
 5. Ha ejercido la crueldad física contra animales.
- Destrucción de la propiedad:
 8. Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
 9. Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien (pero no por medio de fuego).
- Engaño o robo:

² Véase el Anexo B. Definición del trastorno de conducta (DSM-5).

11. A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones (p. ej., “engaña” a otros).

12. Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima (p. ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión; falsificación).

- Incumplimiento grave de las normas:

15. A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años.

Además, en el manual DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) se remarca la importancia de especificar la tipología de trastorno de conducta según la edad de aparición, según la gravedad actual y según otras conductas agregadas.

Por un lado, en relación con la tipología de trastorno de conducta según la edad, se establecen tres categorías de las cuales el presente trabajo se interesa por la siguiente:

312.81 (F91.1). Tipo de inicio infantil: los individuos muestran por lo menos un síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años (p.247).

Por otro lado, el trastorno de conducta se clasifica según la gravedad mediante la siguiente categorización:

- Leve. “Existen pocos o ningún problema de conducta aparte de los necesarios para establecer el diagnóstico, y los problemas de conducta provocan un daño relativamente menor a los demás” (p.248). Por ejemplo, incumplir alguna regla, mentiras, absentismo escolar.
- Moderado. “El número de problemas de conducta y el efecto sobre los demás son de gravedad intermedia” (p.248). En este caso, vandalismo, robo sin enfrentamiento con la víctima.
- Grave. “Existen muchos problemas de conducta, además de los necesarios para establecer el diagnóstico, o dichos problemas provocan un daño considerable a los demás” (p.248). Por ejemplo, la crueldad física.

Por último, es relevante especificar si, además de las conductas anteriores, se ponen de manifiesto las siguientes características:

- Con emociones prosociales limitadas. La persona debe presentar por lo menos dos de los siguientes aspectos de forma persistente durante doce meses.

- Falta de remordimientos o culpabilidad. El individuo no se siente mal ni culpable cuando realiza la conducta. Además, la persona muestra falta de preocupación por las consecuencias negativas de trasgredir las reglas.
- Insensible, carente de empatía. El individuo muestra despreocupación por los sentimientos de los demás, de manera que se preocupa únicamente por los posibles efectos de sus actos sobre sí mismo.
- Despreocupado por su rendimiento. No se manifiesta preocupación acerca del rendimiento deficitario o problemático en la escuela, por ello no efectúa esfuerzo.
- Afecto superficial o deficiente: La persona no manifiesta ni muestra sentimientos y emociones con los demás, salvo para obtener beneficios.

2.3.1. Necesidades del alumnado con trastorno de conducta a tener en cuenta para trabajar la educación emocional en el aula

Una vez identificados los criterios diagnósticos, es enriquecedor analizar las necesidades de los niños con esta tipología de trastorno en el aula de primero de primaria. Para ello, la autora Ruiz (2010) y la Junta de Castilla y León (2016) destacan un conjunto de demandas a las que, como docentes, se debe dar respuesta.

En primer lugar, los alumnos con trastorno de conducta muestran la necesidad de un ambiente estructurado y predecible, además de conseguir reducir los estímulos del entorno. En particular, tal como expone Barragán (2020), para garantizar esta necesidad, es importante emplear metodologías que potencien la concentración con el objetivo de evitar las distracciones. Así mismo, es interesante poder situar al alumno en lugares estratégicos para mantenerlo lejos de los estímulos del entorno.

En segundo lugar, se observa la necesidad de establecer relaciones positivas con el grupo-clase y con los miembros de la familia. Para ello, Barragán (2020) destaca la relevancia de promover la empatía del grupo hacia el niño con trastorno de conducta para lograr dar respuesta a esta demanda. De igual modo, se consigue mejorar la integración en el grupo, adquiriendo un rol propio ajustado dentro del mismo, además de mejorar las relaciones con los profesores. Por consiguiente, este fenómeno permite reforzar la autoestima y mejorar el

autoconcepto del alumnado. En concreto, Barragán (2020) expone que el hecho de reforzar los pequeños logros diarios, además de potenciar aquellos que muestra habilidad, permite fortalecer la imagen positiva del niño.

En tercer lugar, es fundamental poder dar respuesta a las necesidades relacionadas con el ámbito académico-curricular y el ámbito comportamental. En particular, se señalan las dificultades de comprensión y aceptación de los límites y las normas en el aula. Por tanto, como docentes, se pretende disminuir la frecuencia y/o intensidad de los comportamientos desadaptados, de manera que el alumno se pueda integrar en la dinámica normal del aula. Para ello, Barragán (2020) destaca una serie de elementos clave como: definir las normas de manera clara, evitar tomar de forma personal la conducta del alumno, evitar entrar en discusiones y luchas de poder, anticipar el desarrollo de las actividades y los recursos materiales apropiados para cada propuesta, entre otros.

En relación con el ámbito conductual, es enriquecedor identificar las técnicas de modificación de conducta más adecuadas para el niño. De este modo, se trata de reconocer y retirar los reforzadores que sostienen las conductas indeseables, por ejemplo, utilizando la técnica de extinción o ignorando las conductas inapropiadas que no sean molestas o peligrosas. Así mismo, se recomienda llevar a cabo técnicas de escucha activa para que el niño sepa que tiene la atención en ese momento. Además, es fundamental que el docente muestre empatía colocándose frente al alumno y mirándolo a los ojos, en vez de exponer, ridiculizar o etiquetar al niño.

En definitiva, el alumnado con trastorno de conducta muestra la “necesidad de entrenar el autocontrol, la solución de problemas, las habilidades afectivas, la asertividad y la comunicación” (Ruiz, 2010, p.4). Es por este motivo que la presente propuesta de intervención pretende dar respuesta a cada una de estas necesidades para lograr la comprensión, la inclusión y su adecuado desarrollo personal, social y académico.

2.3.2. Relevancia de las metodologías para trabajar la inteligencia emocional en el trastorno de conducta

Existen diversas estrategias metodológicas para favorecer el trabajo de la inteligencia emocional en el trastorno de conducta. Tal como defiende Jurado (2009), se persigue

emplear una metodología rica, flexible y variada, que consiga hacer más motivador y ameno el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, a lo largo del presente apartado, se exponen diferentes tipologías.

En primer lugar, es fundamental partir de la metodología constructivista, ya que es la base de todos los métodos de enseñanza que se van a ir exponiendo. Por tanto, el constructivismo se define como un modelo educativo que visualiza la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje interno, en el cual el alumno es capaz de construir sus propios esquemas de conocimiento (García, 2012). En este caso, los estudiantes destacan por su participación activa, mientras que el docente actúa como mediador y guía, reduciendo su nivel de autoridad con el objetivo de crear un clima motivador y de confianza. Además, tal como señala Coll (1990), el maestro debe considerar los conocimientos previos como base para la construcción de los nuevos aprendizajes. Es por este motivo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se adapta a cada uno de los alumnos, permitiendo dar respuesta a las diversas necesidades e intereses.

En segundo lugar, Escribano *et al.* (2010) proponen llevar a cabo una metodología centrada en el aprendizaje basado en problemas. En concreto, este método de enseñanza persigue el paradigma basado en el aprendizaje activo del alumno a partir de la problematización para llegar al conocimiento riguroso. Así pues, se apoya en los diseños individualizados y de grupo, en la investigación por parte del alumnado, en el seguimiento tutorial, entre otros.

Siguiendo este método de enseñanza, es interesante añadir la vertiente social que sugiere la metodología socio-constructivista. De este modo, se basa en los principios mencionados en el párrafo anterior, incluyendo la importancia de la socialización e interacción para el aprendizaje de los alumnos. En particular, el método basado en los grupos interactivos favorece la innovación y la inclusión en las aulas. Así pues, un grupo interactivo consiste en formar grupos heterogéneos de cuatro o cinco estudiantes para realizar propuestas cortas y sucesivas de manera conjunta y dialogada. De este modo, según Iglesias *et al.* (2013), esta tipología de metodología persigue los siguientes fines (p.65):

- Potenciar la educación inclusiva. Pretende romper con la segregación que caracteriza a las metodologías tradicionales que se basan en la agrupación del alumnado por nivel curricular o en sacar del aula a los niños con dificultades.

- Favorecer el aprendizaje dialógico. El diálogo es un elemento clave para trabajar la inteligencia interpersonal, ya que los niños son los protagonistas, colaboran, reflexionan en grupo, cooperan para buscar las respuestas a las propuestas o retos planteados.
- Fortalecer la comunidad escolar. Las familias deben formar parte de la educación de los niños.

En tercer lugar, la metodología basada en el aprendizaje cooperativo es clave para favorecer la inclusión en el grupo del alumnado con trastorno de conducta. Por tanto, según los autores Heredero y Garrido (2017):

Las estrategias cooperativas son una forma de organización e interacción en el aula que se basa en la necesidad de compartir el conocimiento y a través de las cuales, organizando convenientemente los grupos cooperativos, atenderemos los diferentes niveles de aprendizaje que puedan existir y, por tanto, las diferencias individuales de los alumnos (p.180).

De este modo, los grupos cooperativos han demostrado eficiencia en sobreponerse de actitudes negativas, además de incrementar el autoconcepto y la motivación. Así mismo, el aprendizaje colaborativo permite crear conocimiento asociado al entorno social de la persona, de manera que se propicia la elaboración de ambientes participativos y estimulantes, en los cuales los niños se sienten en confianza y apoyados para potenciar su propio estilo de aprendizaje (Heredero y Garrido, 2017).

Finalmente, tal como aporta Jurado (2009), aquellas metodologías que favorecen el trabajo de la inteligencia emocional en el trastorno de conducta son aquellas que se basan en las siguientes estrategias:

Aumentar la cohesión de grupo, favorecer el apoyo y comprensión, mantener un clima de orden favorable al aprendizaje, estimular más la participación personal y grupal en clase, manejar los conflictos personales y/o grupales. Además, el uso del diálogo, la autorregulación, el establecimiento de normas (p.3).

En definitiva, los métodos de enseñanza que se desarrollan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje son cruciales para favorecer un clima de aula adecuado con la finalidad de potenciar una educación emocional en los niños con trastorno de conducta. Por tanto, todas

aquellas actividades y propuestas educativas deben basarse en una metodología participativa, motivadora, cooperativa e interactiva.

2.4. Relación entre la inteligencia emocional y el trastorno de conducta

Tal como afirma Sánchez (2017), los centros educativos tienen como objetivo formar a los alumnos en todos los ámbitos, además de prepararlos para vivir en sociedad. En concreto, uno de los aspectos fundamentales para el ser humano es la socialización y la interacción con los demás. Es por ello que las competencias emocionales y sociales son imprescindibles para el desarrollo pleno del individuo. En este caso, los niños con trastorno de conducta manifiestan un déficit en dichas competencias, de manera que es importante establecer un trabajo emocional sistemático y exhaustivo

De este modo, tal como destacan Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), las habilidades que componen la inteligencia emocional son un factor crucial en la aparición de conductas disruptivas. Así pues, los estudiantes con escasa inteligencia emocional presentan mayores niveles de impulsividad y peores habilidades sociales, favoreciendo la aparición de diversos comportamientos antisociales.

Cabe destacar que la mejor intervención ante los problemas de conducta es la prevención a través del aprendizaje de habilidades esenciales para la socialización con los demás (Sánchez, 2017). Es por este motivo que llevar a cabo un trabajo de desarrollo de la inteligencia emocional es valioso para reducir o evitar comportamientos disruptivos. Por tanto, el aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales debe estar presente en los centros educativos.

3. Propuesta de Intervención

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas

Tal como se ha expuesto en apartados anteriores, la motivación de esta propuesta parte de la identificación de las necesidades detectadas en relación con las habilidades emocionales, sociales y conductuales de los niños. A lo largo de los últimos años, se ha podido observar un aumento de las conductas disruptivas en las aulas de educación primaria. Es por este motivo que se identifica un incremento de conflictos entre iguales, de manera que surgen dificultades para relacionarse de manera asertiva entre ellos. Uno de los factores que influye en este fenómeno es la carencia de inteligencia emocional, tanto intrapersonal como interpersonal.

La educación emocional es una herramienta clave para la autoconciencia y la autorregulación de los sentimientos y de las emociones. Es por ello por lo que permite ajustar el comportamiento a cada situación de la vida diaria, además de facilitar las relaciones sociales positivas. En la actualidad, se observa un mayor espacio para el trabajo de las emociones en las escuelas, a pesar de que los conflictos siguen aumentando de manera significativa. Es por esta razón que se considera que el trabajo que se lleva a cabo no es significativo para dar respuesta a esta necesidad.

De manera conjunta, en estos últimos años, cada vez son más los que muestran un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

En particular, la presente propuesta de intervención está pensada para desarrollarla en un grupo clase compuesto por un alumno con necesidades educativas especiales. Así pues, se trata de un niño de siete años que ha sido diagnosticado, de manera muy reciente, con trastorno de conducta. En particular, es un alumno que molesta a sus compañeros, desobedece las órdenes, rompe el material, entre otros aspectos. Cabe destacar que, hasta este curso, la intervención por parte de los docentes ha estado castigar al niño sin recreo o no participar en algunas actividades. No obstante, gracias a su diagnóstico, se ha podido

replantear la manera de dar respuesta a las conductas del niño. A pesar de ello, se ha considerado esencial desarrollar un trabajo sistemático y, a su vez, adaptado a esta tipología de diagnóstico.

Así mismo, es fundamental llevar a cabo una prevención de los casos de trastorno de conducta, fenómeno que se puede conseguir mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. Esta intervención se debe realizar en edades tempranas para evitar las conductas que caracterizan a dicho trastorno. Es por este motivo que implementar una propuesta sobre la educación emocional en niños entre seis y siete años facilita el refuerzo de las relaciones interpersonales positivas, además de la concienciación y regulación de las propias emociones.

Por otro lado, el hecho de trabajar la educación emocional con el conjunto de todo el grupo clase favorece la inclusión de este alumno con trastorno de conducta. Así pues, se refuerzan las actitudes de respeto y cooperación.

En definitiva, es esencial ofrecer espacios ricos y significativos para desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos con trastorno de conducta y, de manera colateral, de los alumnos sin esta tipología de diagnóstico. Por tanto, a través de esta propuesta de intervención, se pretende ofrecer un tratamiento y, a su vez, una prevención educativa mediante la educación emocional destinada para el alumnado con trastorno de conducta y para los demás niños que forman parte del grupo.

3.1.2. Objetivos

Para el logro de dicha propuesta de intervención, se proponen los siguientes objetivos a desarrollar.

Por un lado, el objetivo general que se pretende que logren los alumnos es:

- Desarrollar una mayor competencia emocional para crear relaciones positivas consigo mismo y con los demás.

Por otro lado, dicho objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.
- Regular y expresar las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria.

- Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.
- Conocer y adquirir diferentes estrategias para el respeto, la resolución de problemas y el autocontrol.
- Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la propia reflexión.
- Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.
- Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención

3.2.1. Destinatarios y características del centro

La presente propuesta de intervención está pensada para implementarla en un aula de primer curso de Educación Primaria, de manera más específica en una escuela de la enseñanza pública ubicada en Rubí (Barcelona).

En primer lugar, Rubí es un municipio que pertenece a la comunidad autónoma de Cataluña y, de manera más específica, a la provincia de Barcelona. Así pues, se trata de una ciudad que ha ido creciendo con el paso de los años y que, actualmente, cuenta con un conjunto de 78.591 habitantes (Instituto de Estadística de Cataluña, 2022). Tal como se expone en Vázquez (2021), esta cifra se ha ido incrementando de manera significativa debido al aumento de industrias y empresas, además del crecimiento de la inmigración, que representa el 16,3% del total de la población. Por último, señalar que se observa una amplia diversidad de escuelas que ofrecen educación infantil y primaria, en concreto trece de titularidad pública y seis de concertada-privada.

En segundo lugar, la escuela pensada para llevar a cabo esta propuesta se encuentra en una zona urbana, en particular en un barrio periférico caracterizado por un nivel socioeconómico medio. De este modo, el nivel de poder adquisitivo y de estudios de las familias que componen el barrio es alto. Además, es interesante desatacar que, en comparación con el municipio, el porcentaje de inmigración en esta zona es muy bajo, fenómeno que influye en la baja diversidad cultural en las aulas de la escuela (Vázquez, 2021).

Por tanto, como se ha mencionado, se trata de un centro educativo de titularidad pública que entró en funcionamiento a principios de este siglo. Así pues, consiste en una escuela de dos líneas que ofrece una escolarización desde los tres hasta los doce años de edad. En particular, está formada por un conjunto de cuarenta y dos profesionales de la educación, y cuatrocientos cincuenta alumnos.

Tal como expone Vázquez (2021), el edificio está formado por dos plantas, en el cual se diferencian tres espacios: pabellón de infantil, pabellón de primaria y el gimnasio. A estas zonas, se le suman una pista deportiva y las diversas zonas de recreo de educación infantil. Además, la escuela cuenta con un conjunto de dieciocho aulas ordinarias y con diferentes espacios para llevar a cabo propuestas con diversidad de agrupamientos, como: el aula de ciencias, el aula de idiomas, la biblioteca, el aula de música, el aula de informática, cocina, comedor, entre otros. Cabe señalar que todos los espacios están equipados con puntos de acceso a Internet para poder trabajar con ordenadores y pizarras digitales interactivas.

Para finalizar la descripción del centro, como expone Vázquez (2021), la escuela define sus líneas generales como un centro catalán, democrático, respetuoso con la diversidad cultural, coeducativo, integrador, abierto a las nuevas tecnologías, cooperador, sensible con la educación musical y plástica, impulsor del inglés, participativo y abierto a las familias.

En tercer lugar, la propuesta de intervención está destinada al alumnado de entre seis y siete años de edad. En concreto, el grupo está compuesto por veinticuatro estudiantes que cursan primero de Educación Primaria. En relación con la distribución del género, son un aula mixta y compensada, ya que son un total de doce niños y doce niñas. De este modo, se puede definir como un conjunto de alumnos activos y motivados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, se trata de un grupo caracterizado por su participación activa en todas las propuestas que se desarrollan dentro y fuera del aula.

Tal como se ha mencionado anteriormente, la escuela se caracteriza por la poca diversidad étnica y cultural, de modo que todos los estudiantes son catalanes. En particular, este fenómeno está vinculado con que en el aula se habla en catalán, ya que se trata de la lengua vehicular de la escuela. Así mismo, el nivel económico y social de este conjunto de niños es medio, como la mayoría de familias que componen este centro educativo.

Es interesante destacar que el curso anterior los estudiantes fueron mezclados con el otro nivel y, es por este motivo que se identifica poca cohesión entre ellos. Este aspecto influye en el aumento de conflictos que se han ido observando a lo largo de este curso escolar. No obstante, han empezado a construirse las primeras relaciones afectivas entre los estudiantes, a pesar de que se identifican niños que no acaban de encontrar su lugar en el aula.

Por último, como se ha expuesto anteriormente, el grupo clase cuenta con un alumno diagnosticado con trastorno de conducta. En concreto, se trata de un estudiante con actitudes prosociales limitadas que a menudo inicia los conflictos, despreocupado por su rendimiento académico, con dificultades para mostrar empatía, etcétera. A raíz de este diagnóstico, se ha considerado imprescindible llevar a cabo un trabajo sistemático basado en las emociones y las relaciones interpersonales.

3.2.2. Metodología

El trabajo de la educación emocional se debe realizar en contextos significativos y ricos para alcanzar todos los objetivos expuestos anteriormente. Es por este motivo que la presente propuesta de intervención pretende generar actitudes positivas para lograr potenciar el interés, la motivación, la curiosidad y la asertividad.

Para ello, se ha considerado fundamental desarrollar un conjunto de actividades basadas en los principios metodológicos correspondientes a una metodología activa. Así pues, el niño se caracteriza por ser el responsable de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, además de tomar sus propias decisiones. Es por ello por lo que en esta intervención se pretende dar todo el protagonismo a los niños, mientras que el adulto ejerce su función de guía y orientador, a la vez que planifica y organiza las propuestas.

Así mismo, para facilitar el trabajo de la vertiente introspectiva de la educación emocional, es esencial brindar a los alumnos autonomía para poder llevar a cabo una toma de conciencia emocional. De este modo, mediante la metodología activa, los alumnos pueden desarrollar su inteligencia intrapersonal de manera significativa y vivencial con la finalidad de aplicar todos los aprendizajes en la vida diaria.

Por otro lado, en relación con la vertiente interpersonal de la inteligencia emocional, es fundamental ofrecer a los alumnos un espacio rico y seguro para fomentar relaciones sociales positivas. Es por ello por lo que la metodología se basa en la socialización para potenciar las interacciones entre los compañeros del grupo.

Siguiendo esta misma línea, como se puede observar en los siguientes apartados, la intervención combina diferentes tipos de agrupamientos con el reto de dar respuesta a la diversidad de necesidades, intereses y formas de construir el conocimiento, además de respetar los estilos de aprendizaje de cada niño. Es por este motivo que, a lo largo de la propuesta, se pueden identificar espacios de trabajo tanto autónomos e individuales como de socialización y cooperación.

En relación con estos últimos ambientes organizativos, tal como se ha identificado en la búsqueda de referencias teóricas, el aprendizaje cooperativo es clave para desarrollar la inteligencia interpersonal, además de favorecer la inclusión en el grupo del alumnado con trastorno de conducta.

Así pues, es por cada una de las razones expuestas en el presente apartado que se puede confirmar que esta propuesta de intervención se basa en el modelo de aprendizaje socio-constructivista, ya que es fundamental la socialización de los alumnos para construir su propio conocimiento.

De igual modo, para implementar esta metodología es imprescindible partir de los conocimientos previos de los niños con el objetivo de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades e intereses del grupo. Por tanto, la actividad con la que se inicia esta propuesta de intervención trata de identificar los conocimientos previos de los alumnos.

En definitiva, la propuesta de intervención se caracteriza en una metodología activa basada en el aprendizaje socio-constructivista y compuesta por espacios de reflexión, socialización e implicación activa. En dicha propuesta, la función del docente es imprescindible para la organización, la retroalimentación y los aprendizajes significativos.

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades

Para empezar, se ofrece una tabla relacionando los objetivos que se han descrito anteriormente, juntamente con los contenidos y las competencias. Cabe destacar que se han relacionado con las ocho competencias establecidas en el *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primaria*.

Tabla 1.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general de la propuesta:					
Desarrollar una mayor competencia emocional para crear relaciones positivas consigo mismo y con los demás.					
Objetivos específicos de la propuesta:					
Objetivos	Contenidos	Competencias³	Sesión	Actividad	
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones: alegría, tristeza, ira, miedo, asco, sorpresa, vergüenza.	C1, C6, C7, C8	S2-S8	A3-A12	
Regular y expresar las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria.	Identificación, reconocimiento, regulación y expresión emocional.	C1, C6, C7, C8	S1, S3, S5	A2, A6, A8	
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Habilidades sociales. Relaciones interpersonales. Asertividad y empatía	C1, C6, C7, C8	S1, S4-S7	A1, A7, A9, A10, A11	
Conocer y adquirir diferentes estrategias para el respeto, la resolución de problemas y el autocontrol.	Estrategias para el autocontrol. Resolución de problemas.	C6, C7, C8	S1, S3, S6, S7	A1, A6, A10, A11	
Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la propia reflexión.	Evaluación. Reflexión.	C7, C8	S1, S4, S7	A2, A7, A12	
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y	Participación. Normas y reglas.	C7, C8	S1 – S7	A1 – A12	

³ Véase el Anexo C. Las competencias básicas.

reglas establecidas.	Autonomía.			
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.	C6, C7, C8	S1 – S7	A1 – A12

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, siguiendo los objetivos presentados y la legislación, se presenta un resumen de las actividades de la propuesta de intervención.

Tabla 2.*Actividades de la propuesta de intervención*

ACTIVIDAD 1. NUESTRO COMPROMISO			SESIÓN 1
<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Habilidades sociales. Relaciones interpersonales positivas.	Folios. Lápiz y goma.	
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	Cartulina A3. Rotuladores. Lápices de colores.	45 minutos.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.		

Antes de empezar a trabajar la inteligencia emocional con los alumnos, es importante establecer una serie de normas y reglas que marcarán la dinámica y la conducta de los niños en el aula. De este modo, para presentar la unidad didáctica, los estudiantes y el docente se organizan en el suelo del aula en forma de círculo para establecer un clima agradable, cálido y de seguridad. Así pues, a través de la asamblea, se lleva a cabo una conversación sobre la importancia de respetar a los compañeros y que, para ello, es esencial construir, entre todos, un decálogo de normas y reglas de manera conjunta con la finalidad de crear un ambiente adecuado a lo largo de la implementación de la propuesta de intervención. Cabe destacar que los alumnos son los protagonistas de esta asamblea, mientras que la única función del docente es ir guiando la conversación. De este modo, el profesor va escribiendo las normas y reglas que han aportado los niños en la pizarra para que les resulte más fácil escribirlas. Es importante hacer mención al hecho de que, en este colegio, esta dinámica ya se ha llevado a cabo alguna vez con los alumnos, de manera que los estudiantes pueden desarrollar el decálogo con mayor autonomía e iniciativa. Por último, una vez la cartulina ya está escrita y decorada, todos los alumnos que forman parte del grupo deben firmar con la finalidad de garantizar el compromiso del cumplimiento de estas normas y reglas.

ACTIVIDAD 2. ¿QUÉ HAY EN MI CABEZA?			SESIÓN 1	
<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>	
Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la propia reflexión.	Evaluación. Reflexión.			
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	KPSI ⁴ Lápiz y goma	10 minutos.	
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.			

De manera seguida a la actividad anterior, el docente propone a los alumnos realizar una autoevaluación para medir los conocimientos previos de los niños acerca de las emociones. Así pues, se ha considerado enriquecedor realizar un KPSI con la finalidad de observar la evolución individual de cada alumno a lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención. Cabe destacar que los niños llevan a cabo esta evaluación de manera individual y autónoma, mientras que el docente tiene la función de orientar y aclarar las dudas que les pueda surgir en su realización.

ACTIVIDAD 3. LAS EMOCIONES			SESIÓN 2	
<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>	
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.	Cuento “El león y el pájaro” de Marianne Dubuc.	25 minutos.	
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas.	Tabletas con el audiolibro “El león y el pájaro” de Marianne		

⁴ Véase Anexo D. KPSI

	Autonomía.	Dubuc.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.	Carteles con el nombre e imagen de cada emoción. Lápiz y goma. Folios.

Cabe destacar que, antes de empezar con la presente actividad, es fundamental que el docente recuerde las normas y reglas que han construido los niños en la anterior propuesta. La primera actividad relacionada con la inteligencia intrapersonal consiste en identificar y reconocer las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, asco. En primer lugar, el docente presenta estas emociones mediante carteles con el nombre y la imagen que simboliza cada una de ellas. En particular, una vez se ha desarrollado la asamblea para introducir las emociones, se pueden colgar los carteles en un espacio visible para hacer más visible su identificación y reconocimiento por parte de los alumnos. En segundo lugar, el docente propone a los estudiantes organizarse en grupos de cuatro para realizar la lectura de un libro: “El león y el pájaro” de Marianne Dubuc. En concreto, cada equipo dispone de una copia, así como un folio y lápiz para ir apuntando sus opiniones. Para aquellos alumnos que muestren dificultades con la lectoescritura, se les puede facilitar una tableta para visualizar y escuchar el audiolibro. Así pues, entre todos los miembros de cada grupo deben de identificar las emociones que van apareciendo en la historia del cuento. Una vez cada equipo ha realizado el análisis, los niños hacen una pequeña exposición al resto para conversar sobre ello. En particular, se les pide que salgan a la pizarra y argumentar su punto de vista para, posteriormente, debatir acerca de las emociones que han identificado los compañeros entre todo el grupo clase. Es relevante hacer mención al hecho de que el docente debe recordar a los alumnos la importancia de respetar la opinión y los puntos de vista de los demás con la finalidad de fomentar la libertad de expresión y la inclusión. Por último, cabe señalar que, en esta actividad, el docente evalúa los conocimientos previos de los niños para adaptar las propuestas de la presente intervención al grupo clase. Por tanto, se lleva a cabo una observación a lo largo del trabajo en grupo y durante la exposición de cada equipo, de manera que el adulto va anotando sus análisis en el cuaderno de notas.

ACTIVIDAD 4. EL BINGO DE LAS EMOCIONES

SESIÓN 2

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas.	El Bingo de las emociones ⁵ .	15 minutos

⁵ Véase el Anexo E. Plantilla “El Bingo de las emociones”.

	Identificación y reconocimiento emocional.	Escala de valoración.
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.	

Antes de realizar esta actividad, el adulto debe recordar la importancia de seguir las normas y las reglas, además de hacer hincapié en la relevancia de participar y no de ganar. Con el objetivo de comprobar si los alumnos son capaces de reconocer las emociones, se propone llevar a cabo un bingo sobre la temática. En particular, el docente organiza a los niños en nuevos equipos de trabajo con la finalidad de fomentar nuevas relaciones interpersonales dentro del grupo clase. De este modo, se pretende que los estudiantes jueguen con compañeros con los que todavía no han trabajado con ellos. Así pues, cada miembro del grupo tiene un tablero y, además, cada equipo tiene un bombo con bolas en las cuales está escrito el nombre de las emociones básicas. Es por este motivo que los niños que forman parte de los equipos tienen que decidir entre todos quien hace girar el bombo y los que van tachando las imágenes de las emociones de su tablero. Cabe destacar que en esta actividad los niños llevan a cabo una autoevaluación a través de una escala de valoración para tomar conciencia sobre sus aprendizajes acerca de la identificación y reconocimiento de las emociones básicas.

ACTIVIDAD 5. MI DIARIO PERSONAL

SESIONES 3-7

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.	El diario de las emociones ⁶ .	10 minutos.
Expresar las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria.	Emociones básicas. Expresión emocional.		

⁶ Véase el Anexo F. Plantilla “El diario de las emociones”

Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.

Antes de empezar, es fundamental hacer mención al hecho de que esta actividad se lleva a cabo en todas las sesiones a partir del desarrollo de la presente. Así pues, se trata de que los alumnos trabajen de manera sistemática la identificación y reconocimiento diario de las propias emociones. De este modo, se pretende que no solo se realiza a lo largo de la implementación de la propuesta de intervención, sino que permanezca como a modo de rutina diaria de la vida de los niños. Para ello, se ha elaborado un diario personal, en el cual se puede observar el conjunto de emociones básicas que se han ido trabajando con los estudiantes. De este modo, cada uno de ellos, cuenta con este material en el que se debe indicar que emoción siente de manera diaria. En particular, se ha considerado adecuado que los alumnos realicen esta actividad de manera individual, ya que se les debe dar un espacio de introspección personal. No obstante, una vez ya han señalado la emoción, se anima a los niños a compartir con el grupo su elección. Por tanto, el desarrollo de esta actividad consiste en presentar el recurso a los alumnos, observar cada uno de sus apartados y elaborar el correspondiente al día en el que se lleva a cabo esta propuesta.

ACTIVIDAD 6. ROJO, AMARILLO Y VERDE**SESIÓN 3**

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Regular las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria.	Emociones básicas. Regulación emocional.	Cartulina A4.	
Conocer y adquirir diferentes estrategias para el autocontrol.	Estrategias para el autocontrol.	Lápices de colores. Tijeras.	40 minutos.
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	Pantalla digital y ordenador.	
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la	Respeto y colaboración.		

 inclusión educativa.

Inclusión.

Es crucial ofrecer a los alumnos recursos para poder autorregular sus emociones y, para ello, en esta actividad se les propone crear de manera individual la técnica del semáforo. En particular, se pretende que el recurso permanezca en la mesa de los niños a lo largo del curso escolar. De este modo, el docente inicia la actividad conversando acerca de la autorregulación emocional para, de manera posterior, entregar a los estudiantes una cartulina para que puedan hacer el dibujo del semáforo. Para facilitar el diseño del semáforo, el docente puede proyectar en la pantalla un dibujo del semáforo. No obstante, en el caso que se considere que los niños no tienen la suficiente madurez para dibujar el semáforo, se les puede ofrecer una plantilla que, únicamente, tienen que pintar con los tres colores. Antes de proceder a su elaboración, es fundamental explicar a los alumnos las pautas de esta técnica de conducta:

- Rojo: Parar. Respira lenta y profundamente. ¿Cómo me siento?, ¿Cuál es el problema?
 - Amarillo: Pensar. Busca soluciones y alternativas para el problema. ¿Qué es lo que puedo hacer?
 - Verde: Solucionar. Llevar a la práctica la mejor de las alternativas. ¿Ha funcionado?
-

ACTIVIDAD 7. COMPARTIENDO EMOCIONES
SESIÓN 4

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Habilidades sociales. Relaciones interpersonales positivas.	Plantilla "En común" ⁷	35 minutos.
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.		
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la	Respeto y colaboración.		

⁷ Véase el Anexo G. Plantilla "En común"

inclusión educativa.	Inclusión.
Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la propia reflexión.	Evaluación. Reflexión.

Antes de realizar esta actividad, se desarrolla la “Actividad 5. Mi diario personal”.

Es importante que los alumnos del grupo se conozcan entre ellos y, para ello, se propone que mediante la siguiente dinámica identifiquen las características en común, así como las diferencias. De este modo, el docente reparte una ficha de manera individual, en la cual hay una serie de frases que tienen que ir preguntando a sus compañeros. Uno de los requisitos es que no se puede repetir ningún nombre del grupo, por tanto, tienen que comunicarse con todos los miembros de la clase. Cabe destacar que una vez se finaliza esta búsqueda de elementos en común y diferencias, se realiza una puesta en común con todo el grupo para reflexionar sobre la diversidad. De este modo, la función del docente en este caso es guiar la conversación hacia la inclusión educativa con la finalidad de aceptar las diferencias con los demás y conocer de manera particular a cada uno de los compañeros. En particular, los niños pueden comentar los aspectos que más les ha llamado la atención, por ejemplo: “Me ha sorprendido que mi compañero y yo nos de tristeza esta situación”.

ACTIVIDAD 8. NUESTRO BUZÓN

SESIÓN 5

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Regular las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria.	Emociones básicas. Regulación emocional.	Buzón.	
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	Folios. Lápiz y goma.	10 minutos.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.		

Antes de realizar esta actividad, se desarrolla la “Actividad 5. Mi diario personal”.

Es importante hacer mención al hecho de que cada grupo aula de esta escuela cuenta con un buzón elaborado por los niños, en el cual se pueden meter mensajes para, más tarde, leerlos entre todos en la hora de tutoría. De este modo, se pretende aprovechar este recurso para trabajar la inteligencia interpersonal, además de la empatía, la asertividad y la cohesión grupal. Es por este motivo que, en esta actividad, se les pide a los alumnos que escriban en un papel una situación o un caso personal que les haya ocurrido y especifiquen qué emoción han sentido en esa ocasión. Cabe señalar la importancia de recordar las normas y reglas establecidas para fomentar el respeto a lo largo de esta actividad. Así pues, es fundamental dejar claro que estas situaciones son importantes para las personas que las escriben y no son motivo de burla, potenciando, así, la libertad de expresión y el compañerismo. Además, si un alumno no quiere compartir con los demás una situación personal, el docente debe respetar su decisión, a pesar de que el mensaje es anónimo. Por último, los niños que tengan dificultades con la expresión escrita, se les puede pedir una extensión de una línea o lo pueden explicar de manera oral.

ACTIVIDAD 9. HA LLEGADO EL CORREO

SESIÓN 5

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Habilidades sociales. Relaciones interpersonales positivas.	Buzón.	
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	Papeles escritos con la situación.	40 minutos.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.		

Una vez los niños han llevado a cabo la actividad anterior, se lleva a cabo un *role-playing*, es decir, se trata de escenificar las situaciones personales que han descrito en el buzón. Cabe destacar que se mezclan los papeles y se cogen o se reparten al azar. Por tanto, el desarrollo de la presente propuesta se realiza de la siguiente manera. En primer lugar, se reparten los papeles de manera individual –en el caso de que haya papeles para todos- o en parejas y/o grupos. En segundo lugar, los estudiantes leen el caso y piensan cómo pueden escenificarlo, si

necesitan a algún compañero para representar la situación, entre otros aspectos. En tercer lugar, una vez ya lo han preparado, van saliendo los niños para llevar a cabo el role-playing que han preparado. Así pues, leen el papel con el caso y lo representan. Una vez ha finalizado esa escenificación –de un niño, pareja o grupo-, los compañeros expresan las emociones que han podido sentir los personajes de esa representación. Por tanto, cada vez que se hace un role-playing, una vez finalizado, se abre un debate para hablar sobre los posibles sentimientos de esas personas que han vivido la situación. Por último, se lee las emociones que había sentido el propietario de ese mensaje para observar la diversidad de sentimientos que pueden experimentar una persona según la posición en la que se encuentre. Cabe señalar que se pueden debatir sobre las posibles alternativas para evitar esa situación o solucionar el conflicto. En conclusión, con el role-playing se pretende fomentar conceptos como: la empatía, el respeto, el compañerismo, etc.

ACTIVIDAD 10. TODOS A UNA**SESIÓN 6**

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Habilidades sociales. Relaciones interpersonales positivas.		
Conocer y adquirir diferentes estrategias para el respeto y la resolución de problemas.	Estrategias para el respeto. Resolución de problemas.	Diarios. Lista de cotejo ⁸	35 minutos.
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.		
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.		

⁸ Véase el Anexo H. Lista de cotejo.

Antes de realizar esta actividad, se desarrolla la “Actividad 5. Mi diario personal”.

Primero de todo, para llevar a cabo este juego llamado “Cruzar el río”, es necesario que cada alumno tenga un papel de diario a su disposición. Cabe señalar que esta actividad se organiza en dos partes. Por un lado, se realizan equipos de cuatro o cinco niños con una hoja de diario cada uno de ellos. En particular, los estudiantes forman una fila y ese diario es el único espacio en el que los niños pueden apoyar sus pies y avanzar. Por tanto, el grupo necesita la colaboración de todos los miembros que forman parte de él para acabar el recorrido que establece el docente, por ejemplo: de pared a pared del gimnasio o el lateral izquierdo del patio. Así pues, los cuatro o cinco niños se colocan encima de su papel de diario y tienen que ir cogiendo de uno en uno su hoja para avanzar hasta el primero de fila, de manera que vayan avanzando en el espacio. Es importante especificar a los niños que no se trata de una carrera con los demás grupos, sino que juegan de manera independiente al resto del grupo. Finalizado el juego, cada grupo realiza una coevaluación mediante una lista de cotejo.

Por otro lado, una vez todos los equipos han conseguido llegar a la meta y conocen el funcionamiento del juego, es el momento de llevarlo a cabo con todo el grupo clase. Cabe destacar que el recorrido puede ser más corto para que los niños no se cansen en seguida. Por tanto, como se ha explicado anteriormente, se colocan todos los alumnos encima de su hoja de diario y forman una fila. De este modo, el último de la fila tiene que coger su papel de diario, avanzar por los niños que tiene por delante y colocarse el primero. Así pues, este juego permite fomentar el reconocimiento y participación de cada uno de los niños que forman parte del grupo clase. A pesar de sus diferencias, todos tienen un mismo objetivo y deben cooperar entre ellos para conseguirlo. Por último, es fundamental remarcar a los alumnos la importancia de dirigirse con respeto a los compañeros.

ACTIVIDAD 11. NUESTRO MALETÍN DE ESTRATEGIAS

SESIÓN 7

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Habilidades sociales. Relaciones interpersonales positivas.	Cartulina A3. Lápiz y goma.	35 minutos.
Conocer y adquirir diferentes estrategias para el respeto y la resolución de problemas.	Estrategias para el respeto. Resolución de problemas.	Rotuladores. Lápices de colores.	
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas.		

	Autonomía.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.

Antes de realizar esta actividad, se desarrolla la “Actividad 5. Mi diario personal”.

A lo largo de las anteriores sesiones, se ha ido trabajando la inteligencia intrapersonal e interpersonal, proporcionando a los niños diferentes estrategias para identificar, expresar y regular sus emociones. Es por este motivo que, en esta actividad, se les propone plasmar todo lo que han podido ir aprendiendo en una cartulina. En particular, consiste en elaborar un protocolo de actuación para situaciones que se deben de resolver conflictos o surjan emociones negativas. Por tanto, se inicia la actividad con una conversación guiada por el adulto recordando las situaciones que se habían representado en el role-playing, las soluciones que habían aportado los alumnos y las posibles alternativas. Así pues, para facilitar la actuación ante un caso como los que se han ido trabajando, entre todo el grupo clase, se decide cuáles son los pasos que se deben de seguir. De este modo, el docente va apuntando en la pizarra las aportaciones de los niños para, posteriormente, elaborar la cartulina entre todos. Cabe destacar que, ese recurso, queda colgado en el aula.

A continuación, un posible ejemplo de protocolo de actuación para resolver conflictos o alguna situación que suponga emociones negativas:

1. Identificar el problema:
 - ¿Qué pasa?
 - ¿Cómo me siento?
2. Explicación del problema:
 - ¿Por qué me siento así?
 - ¿Qué ha pasado antes de sentirme así?
 - ¿Necesito hablar el problema con alguien?
 - ¿Necesito ayuda externa?
3. Búsqueda de soluciones o alternativas:
 - ¿Cuáles pueden ser las soluciones?
 - ¿Cuál es la mejor?
 - ¿Cómo creo que me voy a sentir si aplico esta alternativa?
4. Evaluación de alternativas o toma de decisiones:
 - ¿Ha funcionado?

-
- ¿Cómo me siento?
-

ACTIVIDAD 12. ¿VUELVO A MIRAR, QUÉ HAY EN MI CABEZA?**SESIÓN 7**

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Temporalización</i>
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Emociones básicas. Identificación y reconocimiento emocional.		
Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participación. Normas y reglas. Autonomía.	KPSI ⁹ Escala de valoración del docente ¹⁰	5 minutos.
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Respeto y colaboración. Inclusión.		
Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la propia reflexión.	Evaluación. Reflexión.		

Una vez finalizada la propuesta de intervención, es fundamental evaluar los resultados obtenidos a corto plazo. Para ello, se propone a los alumnos finalizar el KPSI que habían realizado en la primera sesión. Por tanto, esta última actividad consiste en identificar si ha habido una evolución de manera individual de cada niño. En particular, como se ha comentado en la primera actividad, los alumnos llevan a cabo una valoración individual, es decir, se trata de una autoevaluación para que sean conscientes de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, el desarrollo de esta propuesta consiste en repartir el folio del KPSI, rellenar la última columna y observar los cambios que han podido experimentar a lo largo de la intervención. Cabe señalar que el docente realiza una escala de valoración a cada niño para evaluar su proceso y resultado a lo largo de la intervención.

Fuente: Elaboración propia.

⁹ Véase el Anexo D. KPSI¹⁰ Véase el Anexo I. Escala de valoración del docente.

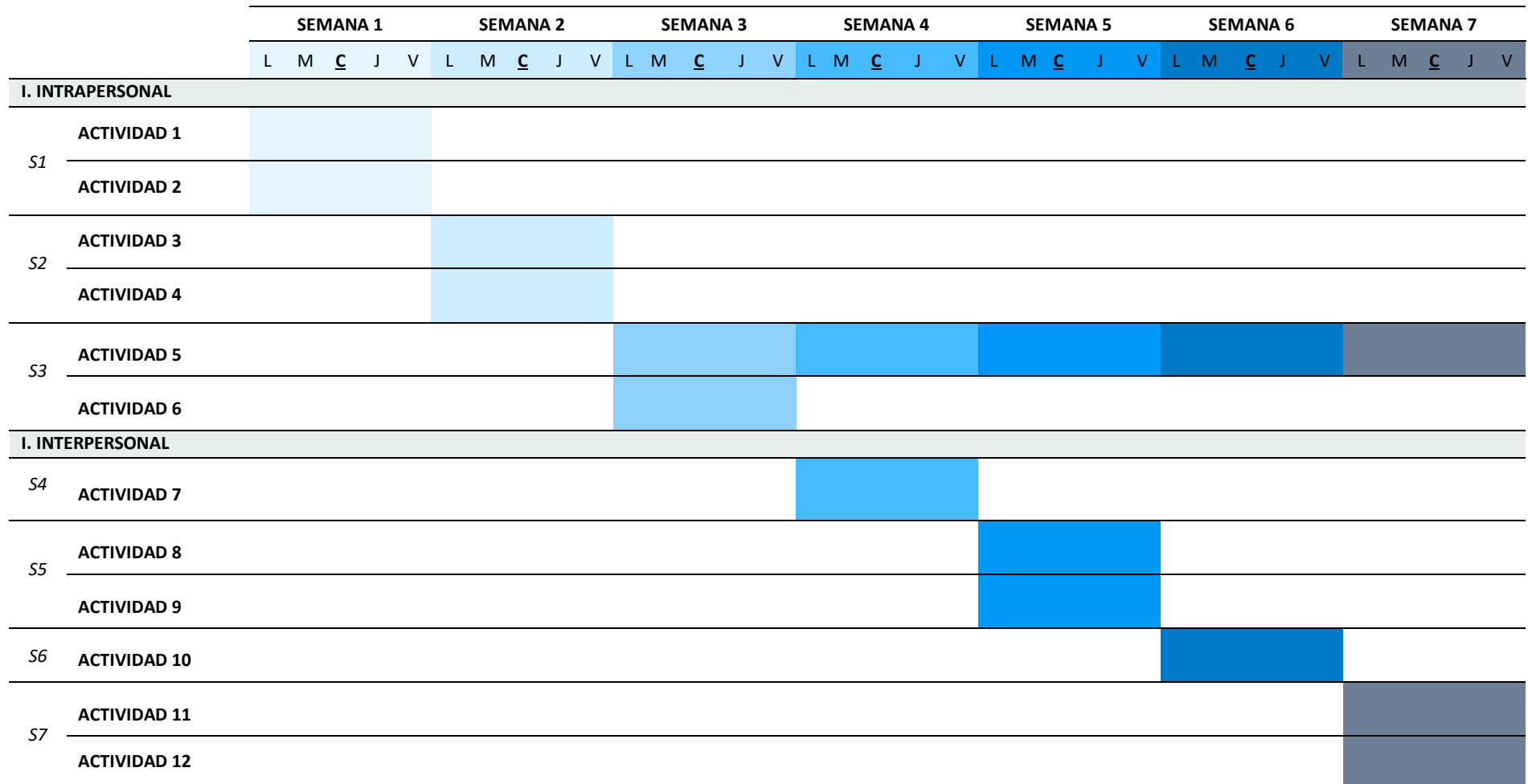
3.2.4. Temporalización: cronograma.

La propuesta de intervención se ha planificado para desarrollarla en una hora semanal dedicada al área de Lengua catalana y literatura. Cabe destacar que, en la etapa de Ciclo Inicial de Educación Primaria, entre seis y ocho años, no hay una materia específica acerca de la educación emocional. Es por este motivo que, teniendo en cuenta la distribución horaria que ese establece en el *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*, se considera enriquecedor destinar una hora a la semana del área catalana para trabajar la inteligencia emocional.

A continuación, se puede observar la propuesta de cronograma que se ha elaborado para implementar la intervención a lo largo del primer trimestre del curso académico 2022/23. Es importante hacer mención que se defiende el hecho de llevar a cabo una prevención y/o tratamiento temprano del trastorno de conducta y, para ello, es fundamental empezar a trabajar acerca de la temática lo antes posible. Además, cabe señalar que todas las sesiones son fijas, de manera que se llevan a cabo un día en concreto, a excepción de la Actividad 5. En este caso, el miércoles de 9 a 10h, ya que las sesiones tienen una duración de entre 50 y 60 minutos aproximadamente. En particular, esta propuesta comienza el día estipulado en el cronograma y se realiza sistemáticamente a lo largo de la intervención. Así pues, se pretende que, una vez se haya presentado la actividad, se quede establecida como rutina diaria de los alumnos de primero de Educación Primaria. Por último, como se ha especificado anteriormente, la propuesta de intervención se divide en dos bloques, por tanto, este hecho queda reflejado en el cronograma que se observa seguidamente.

Figura 1.

Cronograma de la propuesta de intervención



Fuente: Elaboración propia.

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.

Tabla 3.

Recursos materiales, humanos, tecnológicos y legislativos

Materiales	Folios, lápices, gomas, cartulinas A3 y A4, rotuladores, lápices de colores, cuento “El león y el pájaro” de Marianne Dubuc, tijeras, diarios.
Humanos	Alumnos de un grupo de Primero de Educación Primaria, tutora del grupo clase, profesional de soporte para el refuerzo del niño con trastorno de conducta.
Tecnológicos	Tabletas, ordenador, pantalla digital o proyector.
Legislación	<i>Decret 119/2015, de 23 de juny, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària.</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Evaluación

Tabla 4.

Evaluación

Objetivos	Criterios de evaluación	Sesión	Actividad	Instrumento
Identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás.	Identifica y reconoce las propias emociones y las de los demás.	S2-S7	A3-A12	KPSI.
Regular y expresar las emociones en diferentes situaciones de la vida diaria.	Regula y expresa sus emociones en diferentes contextos de su vida académica, social y personal.	S1, S3, S5	A2, A6, A8	
Desarrollar habilidades sociales que promueven las relaciones interpersonales positivas.	Desarrolla habilidades sociales que permiten crear relaciones interpersonales positivas.	S1, S4-S7	A1, A7, A9, A10, A11	Observación. Cuaderno de notas del docente.
Conocer y adquirir diferentes estrategias para el respeto, la resolución de problemas y el autocontrol.	Conoce estrategias para el respeto, la resolución de problemas y el autocontrol.	S1, S3, S6, S7	A1, A6, A10, A11	Cuaderno personal del alumno.
Valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la propia reflexión.	Valora y reflexiona sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.	S1, S4, S7	A2, A7, A12	

Participar de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas.	Participa de manera activa y autónoma, aceptando las normas y reglas establecidas en la primera actividad.	S1 – S7	A1 – A12
Mostrar una actitud de respeto y de colaboración, favoreciendo la inclusión educativa.	Muestra respeto y colaboración, fomentando la inclusión educativa.	S1 – S7	A1 – A12

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.

La evaluación consiste en un sistema formativo, formador y continuado que facilita la recogida de información del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, parte de la necesidad de analizar el proceso y los resultados para llevar a cabo los cambios convenientes para la mejora (Departament d'Ensenyament, 2015).

Por tanto, con el objetivo de desarrollar un proceso de evaluación de calidad se ha considerado fundamental planificar diferentes tipologías de sistemas de evaluación en diversos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, a lo largo de la primera sesión de la propuesta de intervención se lleva a cabo la evaluación diagnóstica e inicial, en particular en la segunda actividad. De este modo, a través del KPSI¹¹, los niños llevan a cabo el cuestionario para identificar los conocimientos previos acerca de las emociones. Cabe destacar que este instrumento consiste en una autoevaluación con la finalidad de que los alumnos tomen conciencia de sus conocimientos. Por tanto, el desarrollo del KPSI se realiza de manera individual y, en concreto, solo se rellena la primera parte del cuestionario, ya que la segunda parte se desarrolla una vez se finaliza la propuesta de intervención.

En segundo lugar, se considera fundamental llevar a cabo una evaluación continua y formativa para valorar el proceso que desarrollan los niños durante la implementación de la propuesta. Es por este motivo que, a lo largo de las diferentes sesiones, se observan diversos

¹¹ Véase el Anexo D. KPSI

sistemas de recogida de información desde la tercera hasta la decimosegunda. Cabe señalar que la principal función es reunir datos para poder adaptar y mejorar el desarrollo de la propuesta de intervención. Por tanto, los instrumentos de evaluación que se usan para realizar la valoración del proceso son: la observación del docente, las anotaciones en el cuaderno de notas y la lista de cotejo. Por un lado, el maestro dispone de un cuaderno de notas para ir anotando las múltiples observaciones que realiza en el desarrollo de las sesiones. En particular, esta evaluación heterogénea se lleva a cabo el trabajo en grupo en la actividad número tres, además de las exposiciones sobre las emociones que han identificado los estudiantes. Así mismo, es importante hacer mención al reconocimiento y registro diario sobre las emociones que llevan a cabo los niños en su cuaderno personal¹². De este modo, este recurso permite a los alumnos realizar una autoevaluación diaria y, a su vez, facilita al maestro observar la implicación de los niños a lo largo de todo el proceso. Por otro lado, es fundamental que los estudiantes valoren el trabajo en equipo, de manera que en la actividad número diez llevan a cabo una coevaluación a partir de una lista de cotejo¹³.

Por último, la evaluación final permite a los niños a tomar conciencia acerca de los aprendizajes que han adquirido a través de la realización de una autoevaluación. Por tanto, en la última actividad de la intervención se propone a los estudiantes finalizar la segunda parte del instrumento para observar la evolución que han podido experimentar a lo largo del desarrollo de la propuesta. Además, el docente valora de manera cuantitativa, heterogénea e individual el alcance de los objetivos por parte de cada alumno a través de una escala de valoración¹⁴.

En definitiva, el proceso de mejora es esencial en el ámbito educativo y, para ello, es fundamental evaluar el alcance de los objetivos de la propuesta. Para ello, en esta propuesta de intervención se ha considerado fundamental recoger información y analizar el proceso y los resultados a través de diferentes momentos e instrumentos de evaluación. De este modo, la valoración de la presente propuesta de intervención permite ir mejorando hacia un mundo en el cual las emociones y los sentimientos están presentes en el día a día de las aulas y, a su vez, de la vida de los alumnos.

¹² Véase el Anexo F. Plantilla “El diario de las emociones”

¹³ Véase el Anexo H. Lista de cotejo

¹⁴ Véase el Anexo I. Escala de valoración del docente

4. Conclusiones

Finalizado el presente trabajo, se puede señalar el logro del diseño de una propuesta de intervención socio-constructivista dirigida a fomentar la inteligencia interpersonal en niños de seis y siete años con trastorno de conducta. En particular, se partía de la necesidad de incluir la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, debido a su repercusión en todos los ámbitos de la vida. De este modo, después de llevar a cabo una revisión bibliográfica y el estudio de casos que se han desarrollado acerca de la inteligencia emocional, se ha construido un conjunto de doce actividades que permiten facilitar la implementación de este concepto en los primeros cursos de Educación Primaria.

Seguidamente, es enriquecedor retomar cada uno de los objetivos específicos para comprobar su cumplimiento a lo largo de la realización del presente trabajo. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el concepto de educación emocional, además de su importancia en las aulas. Así pues, mediante un amplio conjunto de bibliografía, se ha podido ir construyendo el marco teórico acerca de la definición de inteligencia emocional y el trastorno de conducta, incluyendo conceptos esenciales para su comprensión y desarrollo. Por tanto, se ha conseguido interrelacionar ambos términos con la finalidad de valorar la importancia del trabajo de las emociones con niños con trastorno de conducta.

En segundo lugar, la búsqueda de referencias bibliográficas ha permitido alcanzar el segundo objetivo específico planteado, es decir, describir las características generales del trastorno de conducta. Para ello, ha sido fundamental recurrir a los criterios diagnósticos que establece la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) en el DSM-5. Del mismo modo, dicha indagación sobre las características generales del trastorno de conducta ha facilitado conseguir el objetivo específico que se expone a continuación.

En tercer lugar, una vez se han identificado los criterios diagnósticos, se han identificado y analizado los recursos facilitadores para el trabajo con niños con trastornos de conducta. De este modo, a través de los autores Barragán (2020), Ruiz (2010) y la Junta de Castilla y León (2016), se ha logrado identificar las necesidades educativas que presentan estos estudiantes y, a su vez, las metodologías y los elementos a considerar para favorecer el satisfactorio desarrollo académico, personal y social de los niños.

En cuarto lugar, el último objetivo específico consiste en diseñar un conjunto de actividades basadas en el aprendizaje socio-constructivista con la finalidad de mejorar la inteligencia interpersonal. Como se ha mencionado en el presente trabajo, una metodología activa basada en el papel protagonista y social del alumno permite construir aprendizajes significativos. Así mismo, es importante añadir el hecho de que las actividades planteadas dan respuesta a las necesidades que presentan los niños con trastorno de conducta, adicionalmente de llevar a cabo una prevención de comportamientos disruptivos por parte de los alumnos sin diagnóstico.

Por último, a pesar de que la propuesta de intervención no se ha podido implementar, son muchas las aportaciones que se ofrecen. Uno de los retos que se ha querido alcanzar es la continuidad en el tiempo de los contenidos que se desarrollan. En particular, se ha considerado fundamental que la intervención ofrezca recursos, estrategias y habilidades aplicables en la vida diaria de los niños. Por tanto, no se trata de una simple implementación que tiene una duración limitada, sino que consiste en un trabajo sistemático que favorece la evolución de la inteligencia emocional. Por otro lado, el hecho de realizar una tarea previa sobre la inteligencia intrapersonal permite establecer una base de conocimientos y estrategias para, posteriormente, desarrollar la interpersonal. De igual modo, como se ha mencionado en el anterior párrafo, las edades elegidas para llevar a cabo la implementación también permiten prevenir posibles conductas disruptivas que se deben a la falta de tratamiento acerca de la educación emocional. Para finalizar, cabe señalar la relevancia de realizar la propuesta en un ambiente de confianza, seguridad y de respeto, el cual se proponen una diversidad de espacios, agrupamientos, recursos, áreas de conocimiento, entre otros. Por tanto, se ha pretendido dar respuesta al mayor número de necesidades e intereses que caracterizan al grupo clase.

En definitiva, a modo de cierre del presente trabajo, se considera que se ha logrado diseñar una propuesta de intervención que potencia la importancia del desarrollo de la educación emocional, integrando elementos innovadores. En particular, después de llevar a cabo un estudio de intervenciones acerca de la inteligencia emocional, se puede concluir afirmando que no se trata de plantar una semilla en los alumnos, sino de ir cultivándola día a día para formar a personas emocionalmente competentes.

5. Limitaciones y prospectiva

La elaboración del presente trabajo ha supuesto un reto más en el desarrollo profesional que permite ampliar los conocimientos y habilidades como docente. La intervención psicopedagógica es fundamental para facilitar la inclusión, además de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con necesidades educativas específicas. Dada la complejidad del alumnado, es esencial que el equipo docente cuente con las competencias y la formación experta acerca de esta tipología de estudiantes (UNIR, 2020).

En primer lugar, la elección del trastorno de conducta ha permitido ampliar los conocimientos y adquirir estrategias para trabajar con este alumnado. A lo largo de la formación profesional como docente, este trastorno ha quedado relegado por otros diagnósticos con mayor visión, fenómeno que se observa reflejado en el número de referencias bibliográficas. Además, la inteligencia emocional es un concepto que se ha empezado a potenciar en los colegios en los últimos años, de manera que todavía se pone de manifiesto la carencia de estudio.

En segundo lugar, se considera que el curso elegido es un punto fuerte de la propuesta, permitiendo fomentar la prevención de conductas disruptivas en los colegios. No obstante, ha supuesto un reto para adaptar los contenidos abstractos para estas edades. Así mismo, la autora de este trabajo cuenta con poca experiencia con niños de estas edades. Por ello, se cree que se tendría que implementar el conjunto de actividades para poder adaptar la propuesta con mayor exactitud en relación con el nivel de los niños.

Por último, como se ha comentado anteriormente, el hecho de no poder llevar a la práctica la propuesta de intervención ha dificultado la total comprobación de su utilidad. No obstante, la autora del trabajo se muestra segura de que, en muchos momentos de su profesión, acudirá al presente trabajo. Del mismo modo, se expone el interés por seguir investigando para continuar sumando estudios acerca de la inteligencia emocional en las aulas de Educación Primaria. En particular, se propone indagar sobre la relación que existe entre la educación emocional y el trastorno de conducta.

En definitiva, el presente trabajo ha supuesto una oportunidad para desarrollar capacidades y habilidades tanto profesionales como personal. Así pues, se pone de manifiesto la satisfacción por el esfuerzo y dedicación, además de los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Abas, M.; Solihatin, E. & Nadiroh. (2019). Effect of Instructional Models and Interpersonal Intelligence on the Social Studies Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(4), 705-718. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12445a>
- Al-Kalbani, M. S. & Al-Wahaibi, S. S. (2015). Testing the multiple intelligences theory in Oman. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 106-112. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.001>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5). American psychiatric association.
- Armstrong, T.; Rivas, M.P.; Gardner, H. & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington.
- Astudillo, S. (2019). *Propuesta didáctica para la inclusión de minorías y fomento de la lengua extranjera en el aula* [Trabajo de fin de estudios, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39532>
- Astuti, E.; Woro, S. & Wiyanto. (2020). Interpersonal intelligence of vocational high school students on chemistry learning: a case study. *Periódico Tchê Química*, 17(34), 835-844. http://doi.org/10.52571/PTQ.v17.n34.2020.859_P34_pgs_835_844.pdf
- Barba, N. (2015). *Propuesta de intervención para trabajar la educación emocional en educación infantil* [Trabajo de fin de estudios, Universidad Internacional de La Rioja]. RE-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3224?show=full>
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-HealthSystems Inc.
- Barragán, A. A. (2020, 9 de junio). *Problemas de conducta en el aula y su manejo*. Instituto Suoeruir de Estudios Psicológicos. <https://www.isep.es/actualidad-educacion/problemas-conducta-manejo-docente/>

- Begley, S. (1996). Your child's brain. *Newsweek*, 127, 55-62.
<https://www.newsweek.com/your-childs-brain-179930>
- Bello-Dávila, Z.; Rionda-Sánchez, H. D. & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA: Revista Científico-Metodológica*, (51), 36-43.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista padres y maestros*, (337), 5-8.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. CISSPRAXIS.
- Bosch, P. (2020). *Programa de intervención para la modificación de conducta y la regulación emocional en menores de 8 a 12 años con TDAH* [Trabajo de fin de estudios, Universidad Católica de Valencia]. RIUCV. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1334>
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Cerebrum.
- Casas, G. (2003). La inteligencia emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (12), 30-34. <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/108/121>
- Chamarro, A. & Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 14, 209-217.
<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/97902/154372>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (eds): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Alianza Editorial.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6900, de 26 de junio de 2015, 1-136.
<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>
- Escribano, A. (coord.); Bejarano, M. T.; Zuñiga, M. A. y Fernández, J. L. (2010). Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el Aprendizaje Basado

Propuesta de intervención para fomentar la inteligencia emocional en niños de 6 y 7 años con trastorno de conducta en Problemas (ABP). *Revista Docencia e Investigación*, (20), 271-305. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8332/Programa%20de%20metodolog%C3%ADa%20did%C3%A1ctica%20para%20la%20mejora%20de%20la%20inteligencia%20emocional%20y%20el%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Problemas%20%28ABP%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Escudero, E. V. (2020). *Aprendizaje colaborativo y la inteligencia interpersonal en estudiantes de tercer grado de la I.E.P Jorge Basadre* [Trabajo de fin de estudios, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56623>

Escurra, L. M.; Delgado, A. E.; Quesada, M. R.; Rivera, J. C.; Santos, J.; Rivas, G. & Pequeña, J. (2000). Construcción de una prueba de inteligencia emocional. *Revista de investigación en psicología*, 3(1), 71-85. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i1.4922>

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(35), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

Fulquez, S. C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural* [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. TDX. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9284#page=1>

García, A. (2012). *Metodologías constructivistas en las aulas de Educación Infantil* [Trabajo de fin de estudios, UNIR]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/959>

García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>

García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>

Gardner, H. (1993). *Múltiples Intelligencias*. BasicBooks.

Gardner, H. (1985). *Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.

Guevara, L. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12, 1-12.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5692&s=5&ind=247>

Gutiérrez, M.; Ibáñez, R. & Aguilar, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 77-92.

<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/194>

Herederó, E. S. y Garrido, M. P. (2017). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación: estudio de casos. *Notandum*, 44-45, 175-180.

<http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.15>

Iglesias, B.; de la Madrid, L.; Ramos, A.; Robles, C. y Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias pedagógicas*, (21), 63-78.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2045>

Infante, Y. (2019). *Desarrollo de inteligencias múltiples con poesía* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca.

https://www.academia.edu/43909439/Proyecto_para_el_de_desarrollo_de_las_inteligencias_Infante_Yoangel

Instituto de Estadística de Cataluña. (2022). *Rubí*. Consultado el 25 de junio de 2022.

<https://www.idescat.cat/emex/?id=081846&lang=es>

Junta de Castilla y León. (2016). *Guía-protocolo para la intervención con alumnado que presenta problemas graves de conducta en centros educativos*.

https://www.educa.jcyl.es/dpvalladolid/es/informacion-especifica-dp-valladolid/area-programas-educativos/atencion-diversidad-equidad-educativa/atencion-alumnado-trastornos-conducta.ficheros/1338760-Gu%C3%ADa-Protocolo_intervenci%C3%B3n_alumnado_problemas_graves_conducta.pdf

Jurado, C. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (21), 1-10.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/CARMEN JURADO GOMEZ01.pdf

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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (p.3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Medina, A. M. (2021). *El uso de los cuentos para transmitir una Educación Emocional en Infantil* [Trabajo de fin de estudios, Universidad de Jaén]. TAUJA. <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/17646>

Mejía, J. J. (2012). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 17(1), 10-32. <https://doi.org/10.14483/23448350.4505>

Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 8(4), 67-92. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años* [Trabajo de fin de estudios, Universidad de la República de Uruguay]. Colibri. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7816>

Orientación Andújar (2016). *Dado de las emociones 2* [Fotografía]. <https://www.pinterest.es/pin/687643436832746070/>

Padial, M. J. (2016). *Programa para la mejora de los trastornos de la conducta en tercer ciclo de educación primaria, a través de la educación emocional* [Trabajo de fin de estudios, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46220?show=full>

- Palomero, J. E. (2005). Presentación de la reedición del número 54 de la RIFOP. La Educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13. <http://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1681>
- Palomo, A. (2019). Educar la inteligencia emocional. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, (15), 11-15. <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/15/files/assets/basic-html/page-1.html#>
- Peiro, L. (2016). *Propuesta de material para trabajar la inteligencia emocional en el aula de Educación Infantil* [Trabajo de fin de estudios, UNIR]. Re-UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4267>
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 1-27. <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 3 de marzo de 2022, 24386-24504.* <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rodríguez, A. (2022). *Diseño de un programa de educación emocional para la prevención de la salud mental en estudiantes de secundaria* [Trabajo de fin de máster, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/64462>
- Ruiz, M. V. (2010). Trastornos de conducta: el trastorno negativista desafiante. *Innovación y experiencias educativas*, (36), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MARIA_VICTORIA_RUIZ_DIAZ_02.pdf
- Saiz, H. (2014). *La educación emocional y su relevancia en el proceso educativo: el acto dramático como práctica comunicativa* [Trabajo de fin de estudios, UVA]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6994?show=full>

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sasot-Llavadot, J.; Ibáñez Bordas, R.M.; Soto-López, A.; Montañés-Rada, F.; Gastaminza-Pérez, X.; Alda-Díez, J. A.; Cantó-Díez, T.; Catalá, M.A.; Ferrín-Erdozain, M.; García-Giral, M.; Graell-Bernal, M.; Granada-Jiménez, O.; Herreros-Rodríguez, O.; Mardomingo-Sanz, M.J.; Mojarro-Práxedes, D.; Morey-Canyelles, J.; Ortiz-Guerra, J.; Pàmies-Massana, M.; Rey-Sánchez, F.; Romera-Torrens, M.; Rubio-Morell, B.; Ruiz-Lázaro, P.M. & Ruiz-Sanz, F. (2015). Consenso del GEITDAH sobre los trastornos de conducta en niños y adolescentes. *Revista Neurología*, 61(4), 167-182. <https://doi.org/10.33588/rn.6104.2014483>
- Sánchez, D. (2017). *Inteligencia emocional y trastornos de conducta en alumnos de educación especial: influencia e intervención* [Trabajo de fin de estudios, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22948>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista española de orientación y pedagogía*, 24(2), 24-36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Schoorl, J.; Van Rijn, S.; De Wied, M.; Van Goozen, S. & Swaab, H. (2016). Emotion Regulation Difficulties in Boys with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder and the Relation with Comorbid Autism Traits and Attention Deficit Traits. *PloSone*, 17 (11), 50-61. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0159323>
- Sahakian, B. J.; Langley, C.; Li, F. & Feng, J. (2021). Cómo la pandemia puede afectar la inteligencia social de los niños. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56103033>
- Tenreyro, M. L. & Cuellar, M. E. (2017). La formación inicial de los profesionales de la Educación Preescolar para una educación inclusiva. *Revista Conrado*, 13(60), 229-236. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/601>
- UNIR. (2020). Trastornos de conducta en niños de Educación Primaria. *UNIR Revista*. Consultado el 26 de junio de 2022. <https://www.unir.net/educacion/revista/trastornos-conducta-ninos-primaria/>

Vázquez, M. (2021). *Propuesta de intervención didáctica para el fomento de la expresión oral en el aula de tercero de Educación Primaria* [Manuscrito no publicado]. UNIR.

Zúñiga, C. L. & Luque, M. J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 182-195.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/743#:~:text=En%20suma%2C%20la%20reflexi%C3%B3n%20te%C3%B3rica,sin%20olvidar%20otros%20niveles%20educativos.>

Anexos

Anexo A. Las inteligencias múltiples de Gardner

Tabla 5.

Las inteligencias múltiples de Gardner

Inteligencias múltiples
1. Lingüístico-verbal.
2. Lógico-matemática.
3. Viso-espacial.
4. Musical.
5. Corporal-kinestésica.
6. Intrapersonal.
7. Interpersonal.
8. Naturalista.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Definición del trastorno de conducta (DSM-5)

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

Agresión a personas y animales:

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

Destrucción de la propiedad:

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

Engaño o robo:

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

Incumplimiento grave de las normas:

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

14. Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces o una vez si estuvo ausente durante un tiempo prolongado.

15. A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años.

B. El trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral.

C. Si la edad del individuo es de 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de la personalidad antisocial.

Anexo C. Las competencias básicas

Tabla 6.

Las competencias básicas

Competencias básicas

1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual.
 2. Competencia matemática.
 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
 4. Competencia artística y cultural.
 5. Competencia digital.
 6. Competencia social y ciudadana.
 7. Competencia de aprender a aprender.
 8. Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento.
-

Fuente: Elaboración propia.

Anexo D. KPSI

Tabla 7.

KPSI

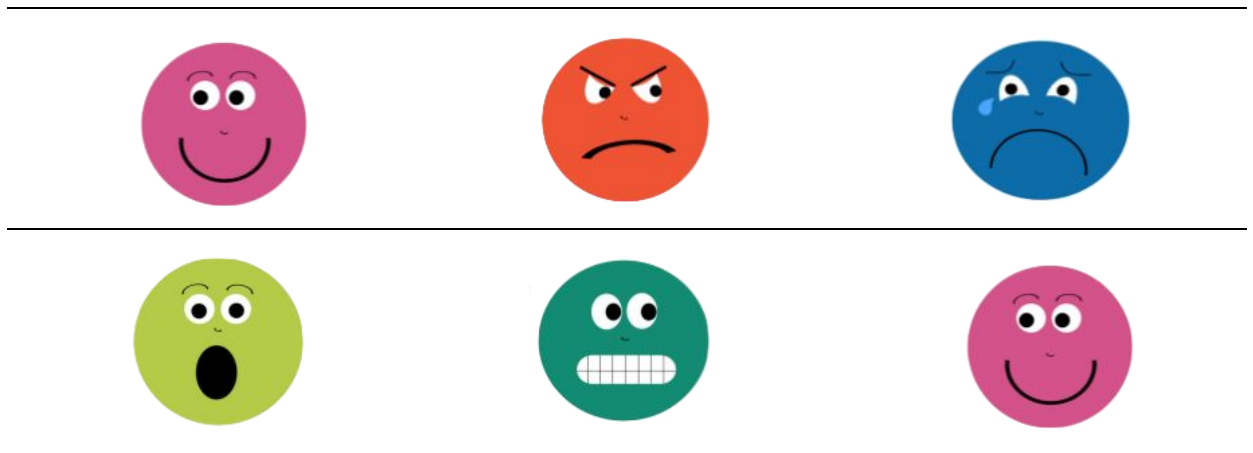
AUTOEVALUACIÓN. KPSI	Puntuación inicial					Puntuación final				
El valor 1 es el mínimo y el 5 el máximo de puntuación										
Reconozco las cinco emociones básicas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sé poner palabras a mis sentimientos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conozco estrategias para resolver conflictos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Valoro la importancia del trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Participo y me implico de manera activa en las actividades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Muestro respeto hacía mis compañeros.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>Añade tu propia frase:</i>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración propia.

Anexo E. Plantilla “El Bingo de las emociones”.

Figura 2.

El Bingo de las emociones



Fuente: Elaboración propia.






Anexo F. Plantilla “El diario de las emociones”

Figura 3.

Diario personal del alumnado

FECHA:

Hoy me siento:

				
Alegre	Triste	Sorprendido	Enfadado	Miedoso

Quiero explicar algo más:

Fuente: Elaboración propia.

Anexo G. Plantilla “En común”

Tabla 8.

En común

EN COMÚN	Nombre del compañero
Tenemos los mismos años.	
Nuestro nombre empieza por la misma letra.	
Nos gusta la misma asignatura.	
Compartimos el mismo miedo.	
Nos hace feliz ir de vacaciones a la playa / a la montaña	
Nos enfadamos cuando	
En algún momento nos hemos sentido tristes.	
Nos gusta que nos hablen con respeto.	
Nos sentimos felices cuando	
<i>Añade otra frase:</i>	
<i>Añade otra frase:</i>	
<i>Añade otra frase:</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo H. Lista de cotejo

Tabla 9.

Lista de cotejo

COEVALUACIÓN. LISTA DE COTEJO	Sí	No
Hemos desarrollado habilidades sociales para trabajar en equipo.		
Nos hemos sentido bien en el grupo.		
Hemos aportado soluciones o alternativas para avanzar en el juego.		
Hemos utilizado el respeto para dirigirnos a nuestros compañeros.		
Hemos participado de manera activa.		
Valoramos la importancia de la colaboración.		

Fuente: Elaboración propia.

Anexo I. Escala de valoración del docente

Tabla 10.

Escala de valoración del docente

ESCALA DE VALORACIÓN DEL DOCENTE	Puntuación
El valor 1 es el mínimo y el 10 el máximo de puntuación	
Identifica las cinco emociones básicas.	
Reconoce sus propias emociones y las de los demás.	
Regula sus emociones mediante diferentes estrategias para el autocontrol y la resolución de conflictos.	
Participa de manera activa y autónoma.	
Acepta y respeta las normas y reglas establecidas.	
Muestra una actitud de respeto y colaboración con sus compañeros.	
Favorece la inclusión educativa valorando las diferencias de los demás.	

Fuente: Elaboración propia.