



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***PROPUESTA DE INNOVACIÓN CONSISTENTE EN DINÁMICAS DE ACCIÓN
TUTORIAL PARA FAVORECER EL DESARROLLO EMOCIONAL DE ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA DE 1º DE LA ESO MATRICULADOS EN CENTROS
ORDINARIOS***

María del Carmen de Obregón Rodríguez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Patricia Yáñez Conde

MADRID
Enero 2024

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. Evolución Legislativa Hacia la Inclusión del Alumnado con Discapacidad	9
3.2. La Discapacidad Auditiva	12
3.2.1. Tipos de Pérdida	13
3.2.2. Grados de Pérdida	14
3.2.3. Tipos de Sordera en Relación con el Momento de Aparición	15
3.2.4. Ideologías de la Sordera	15
3.3. Las Emociones	17
3.3.1. Clasificación de las Emociones	18
3.3.2. La Inteligencia Emocional	19
3.3.2.1. Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional	20
3.3.3. Inteligencia, Competencia y Educación Emocionales	22
3.3.4. Desarrollo Socioemocional en el niño/a con DA	23
3.3.5. Perfil Psicológico del Niño/a con DA	25
3.3.6. El alumnado con DA en el aula ordinaria	27
3.4. El Papel de la Familia	29
3.4.1. Actuaciones Familiares para promover el desarrollo socioemocional	31
3.5. El Profesorado y la Inclusión Educativa	32
3.5.1. Documentos que Favorecen la Inclusión y Educación Emocional	33
3.5.1.1. Plan de Atención a la Diversidad	33
3.5.1.2. Plan de Acción Tutorial	34
4. PROCEDIMIENTO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	36
4.1. Contexto	36
4.2. Destinatarios e Implicados	36
4.3. Objetivos	37
4.4. Metodología	38
4.5. Planificación de la Propuesta	39
4.5.1. Fases	39
4.5.2. Recursos	42
4.5.3. Actividades a Desarrollar	43
4.6. Evaluación	57
4.7. Valoración crítica y conclusiones	59
5. REFERENCIAS	63
6. ANEXOS	73

Índice de Siglas

DA	Discapacidad Auditiva
TM	Teoría de la Mente
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
OMS	Organización Mundial de la Salud
PAD	Plan de Atención a la Diversidad
PAT	Plan de Acción Tutorial
NEE	Necesidades Educativas Especiales
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
EE	Educación Especial
LISMI	Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
PT	Pedagogía Terapéutica
LOPEG	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
LOMCE	la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
dB	Decibelios
BIAP	Bureau International d'Audiophonologie
CI	Coeficiente intelectual
ILS	Intérprete de Lengua de Signos
SFSM	Sociedad Federada de Sordos de Málaga

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparativa de periodos legislativos reseñables en la inclusión educativa	12
Tabla 2. Clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas	16
Tabla 3. Clasificación de las emociones	20
Tabla 4. Cronograma de la propuesta	42

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster aborda la creciente necesidad de educación emocional encontrada hoy día en el colectivo de jóvenes con discapacidad auditiva (DA), matriculados en centros de educación secundaria en modalidad comunicativa oral, apostando por una propuesta innovadora e inclusiva a realizar en las horas tutoriales de los cursos de 1º de la ESO, fomentando el desarrollo de competencias emocionales de este colectivo junto con el resto del alumnado oyente presente en el aula. Este proyecto pretende demostrar que, por un lado, para conseguir el desarrollo íntegro del individuo se necesita proporcionar una educación emocional de calidad, además de la enseñanza de los contenidos formales propios del resto de asignaturas; y, por otro lado, que para recibir una educación emocional inclusiva y equitativa sería necesario que, tanto el colectivo docente como el ámbito familiar, reciba formación y concienciación en este ámbito. Sería impensable proporcionar una educación emocional adecuada, si los docentes y la familia no poseen formación, concienciación ni directrices para ello. Por tanto, se realizará una propuesta basada en 3 fases que incluirá, en primer lugar, la formación de los tutores/as, en segundo lugar, la práctica y formación en competencias emocionales dedicada al alumnado, haciendo uso de metodologías que incluyan gamificación y aprendizaje cooperativo y, en último lugar, la concienciación del ámbito familiar. Así, se promoverá una actuación conjunta para lograr el desarrollo íntegro del colectivo de estudiantes con DA junto con el resto de compañeros/as.

PALABRAS CLAVE: Educación emocional; Discapacidad auditiva; Inteligencia emocional; Inclusión; Competencias emocionales.

1. Introducción

En este proyecto se abordará la compleja situación en la que se encuentra el alumnado con discapacidad auditiva (DA), independientemente de su grado de pérdida, con o sin implante coclear, matriculados en centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria; y las dificultades existentes que encuentran dichos adolescentes en cuanto a su desarrollo emocional, por un lado, fuera del aula, cuando se produce la socialización primaria con la familia que, en su mayoría, no comparte la misma forma de comunicación que el niño o niña con DA, dificultando la formación de una autoestima adecuada; y por otro lado, en la escuela, debido a la mayor importancia que se ha otorgado en las aulas a educar en contenidos formales, dejando la educación emocional en un segundo plano.

Esta problemática dará paso a elaborar una propuesta innovadora en la que se recojan actividades de acción tutorial encaminadas a fomentar el desarrollo de competencias emocionales en las que participe toda el aula junto con su tutor/a docente.

A lo largo de los años hasta la actualidad, el alumnado con DA han encontrado dificultades a la hora de acceder a una educación plena y de calidad, debido a las barreras de comunicación existentes en el mundo oyente en el que se encuentran inmersos, a pesar de la importancia dada a la inclusión y a la premisa de tener en cuenta las características y necesidades de todo el alumnado en su diversidad. Entre otros factores, esto puede deberse a que, tradicionalmente, la DA en el ámbito educativo ha sido vista como una característica de incapacidad o limitación, con la consecuente intención rehabilitadora por parte del sistema, y, quizás, “pensamos que estamos ayudándolos a desarrollar su potencial limitado, cuando en realidad lo que hacemos con nuestra ideología es limitarlos” (Claros, 2003, p.76).

En torno a esta concepción y desde una visión más puramente lingüística y formal, numerosos autores han tratado la DA en el ámbito educativo, centrandose su atención en la comparación entre niños y niñas sordos y oyentes en temas recurrentes como son la lectoescritura, la amplitud de vocabulario o el uso de sistemas aumentativos de comunicación.

Autores como Celesia y Hickok (2015) han estudiado el sistema auditivo y la sordera desde un punto de vista de trastorno clínico y diagnóstico neurológico; Monteseirín y Conejo Jiménez (2022) ponen de manifiesto en su estudio que los adolescentes sordos presentan retrasos en aspectos verbales y en vocabulario receptivo en comparación con sus compañeros oyentes. Además, encontramos numerosos autores como Martín et al. (2022) que han puesto de manifiesto las dificultades de estudiantes con DA en cuanto a la lectura, y cómo la

enseñanza explícita de vocabulario puede mejorar el nivel lector. Otros autores como Carrascosa (2015) abordan las posibles ayudas técnicas a las que pueden optar las personas con DA, ya sean ayudas técnicas auditivas, estimulación vibro táctil o sistemas visuales.

Sin embargo, la DA puede verse desde una perspectiva diferente de inclusión y capacidad, en donde este alumnado puede ser visto como una minoría con estilos de aprendizaje específico, cultura, lengua y características propias, y en donde resulta imprescindible tener en cuenta el factor socioemocional para lograr una inclusión íntegra, y no sólo el aprendizaje de los contenidos formales propios de las materias escolares. Para ello, se hace necesaria la participación de este colectivo, escuchando sus necesidades e incorporando sus puntos de vista para la valoración de su bienestar personal y social, ya que el éxito en el aprendizaje no sólo tiene que ver con el éxito en los exámenes, sino también con la calidad de las experiencias de estos alumnos/as en la escuela (Ainscow y Echeita, 2011).

Para conseguir esta idea, debe contemplarse el principio de equidad educativa. En este sentido, a lo largo de la historia se ha reclamado la “igualdad” de oportunidades educativas. Sin embargo, cada alumno/a posee unas circunstancias familiares, personales, sociales, o de discapacidad, si fuese el caso. Por tanto, no puede tratarse por igual a un alumnado cuya procedencia y características son diversas. “Tratar igual a los desiguales promueve la desigualdad, por ello surge la necesidad de instrumentar acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad [...]. En virtud de lo anterior el debate se reconfigura y cobra fuerza el concepto de equidad” (de la Cruz, 2017, p. 166). Así, la equidad educativa se consigue cuando el éxito escolar no está influido por otros factores. “En coherencia con lo dicho, un sistema educativo tendría poca equidad (y por ello poca calidad) si deja (o dejara) fuera de las oportunidades de acceder, aprender y participar a algunos alumnos o alumnas” (Simón y Echeita, 2016, p. 29).

Si tomamos este último enfoque como referente, no podemos olvidar que la educación inclusiva enfatiza atender a la diversidad del alumnado, independientemente de si tienen o no necesidades especiales, para que puedan llegar a ser individuos plenos y completos en la sociedad. Por tanto, “La inclusión es un proceso, es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (Ainscow y Echeita, 2011, p.32).

En base a esta idea de búsqueda de mejores formas para responder a la diversidad existente, y a la premisa de abordar tanto el aprendizaje de contenidos formales como

personales y emocionales, resulta imprescindible tener en cuenta la famosa Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993). Dicha Teoría afirma que la inteligencia humana debe ser capaz de resolver una serie de problemas a los que los individuos se enfrentan en el día a día y puedan adaptarse a los cambios, por lo que la inteligencia pasa de ser algo fijo con lo que se nace o no, a algo que puede cambiar con el aprendizaje.

Por tanto, Gardner afirma que la inteligencia va más allá del simple hecho de ser “listo” o de los test ligados únicamente al coeficiente intelectual, por lo que rechaza la existencia de un único tipo de inteligencia, y expresa que existen diferentes tipos (lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica corporal y personal) que funcionan de forma independiente y que, según las características de los diversos individuos, éstos pueden destacar más en unas inteligencias o en otras. Partiendo de estas premisas, para Gardner, el desarrollo de la inteligencia personal y emocional merece la misma importancia que los demás para que el aprendizaje se produzca de forma significativa. Sin embargo, la educación a estudiantes con DA se ha centrado tradicionalmente más en el desarrollo de las inteligencias lingüísticas y lógicas que en el desarrollo de lo emocional (Valmaseda, 2009).

Educar en las emociones se traduce en dotar a los alumnos/as de “inteligencia emocional”. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional alude a características como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último -pero no por ello menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p.36)

Desde otra perspectiva, Goleman expresa que tradicionalmente se ha asociado la cognición con el pensamiento científico, lógico, profesional o académico; mientras que las emociones se han asociado únicamente con los sentimientos, otorgándoles una menor importancia. Sin embargo, revela que la inteligencia académica no guarda estrecha relación con la inteligencia emocional. Partiendo de esta premisa podría explicarse el por qué adolescentes con un coeficiente intelectual alto, pueden no ser capaces de controlar su bienestar emocional o padecer impulsos incontrolables, de ahí la importancia de educar en las emociones y el bienestar personal y social.

Autores como Valmaseda (2009), enfatizan la importancia de educar en las emociones a infantes y adolescentes con DA y expresa la relación existente entre la famosa Teoría de la Mente (Premack y Woondruff, 1978) y las dificultades añadidas que puede encontrarse este tipo de alumnado, como la incapacidad para controlar sus impulsos, frustración o desarrollar un adecuado autoconcepto, autoestima y empatía hacia los demás. La Teoría de la mente (TM) es la habilidad de comprender los estados mentales propios y los de otros. Los niños/as con DA (especialmente de padres oyentes) encuentran dificultades para desarrollar la TM ya que no comparten entre ellos un mismo sistema comunicativo y, por tanto, acceden con dificultades al lenguaje externo, lo que por ende repercutiría en su lenguaje interno.

En esta misma línea, otros autores han manifestado la dificultad de los adolescentes con DA para desarrollar una buena autoestima o identidad, al verse inmersos en un mundo oyente que no comparte la misma forma de comunicación, pudiendo desembocar en depresión o frustraciones (Marschark et al., 2006).

Diversos autores como Marchesi y Valmaseda (1987), han manifestado también las dificultades de los niños/as con DA en su desarrollo socioemocional, creando en consecuencia ciertos rasgos en la personalidad que parecen ser frecuentes en este colectivo, como la impulsividad, baja autoestima o inmadurez social. A su vez, autores como Díaz-Salazar (2016), revisan diversos estudios sobre la educación emocional que experimenta el alumnado con DA, revelando que los escolares con DA presentan un desarrollo socioemocional menor que sus compañeros oyentes, sobre todo en aspectos como la regulación emocional o la atribución de las emociones. Además, autores como Sidera et al. (2017) expresan en su estudio los retrasos en la capacidad de los niños/as sordos para reconocer los estados emocionales, y expresan la relación de este hallazgo con el retraso que presentan en las habilidades lingüístico-comunicativas. Asimismo, se han realizado estudios recientes (Santa Cruz et al., 2021) sobre los problemas socioemocionales en niños/as con DA, discapacidad visual y desarrollo típico, en donde se evidencia que el grupo con discapacidad sensorial presenta más problemas emocionales y un mayor factor de riesgo a sufrirlos.

Por tanto, se hace necesaria una educación emocional ya desde etapas tempranas para poder evitar enfermedades mentales y dificultades en el desarrollo emocional en la adolescencia. Es por este motivo que se decide centrar la propuesta en el alumnado de 1º de ESO, con la convicción de que cuanto antes se realice una correcta intervención en secundaria, mayores beneficios se podrán obtener en esta etapa y posteriores, promoviendo

que el alumnado con DA pueda superar estos obstáculos y pueda ir desarrollándose física, mental y emocionalmente para adaptarse a las diferentes situaciones que suceden a lo largo de la vida. Por tanto, podemos afirmar que la educación y el bienestar emocional se convierte en un factor de suma importancia para lograr el desarrollo integral de adolescentes con DA, más aún cuando se ven inmersos en un contexto educativo oyente que no termina de comprender las capacidades y necesidades de este colectivo.

En el camino de búsqueda de actuaciones ante la necesidad existente ya planteada, surgen ciertas cuestiones a tener en consideración: ¿qué tipo de problemas encuentran los adolescentes con DA a la hora de acceder a la educación en un ambiente mayoritariamente oyente, que pueden incidir en su comportamiento y personalidad?, ¿los docentes cuentan con la actitud, estrategias, formación y concienciación necesarias para proporcionar una correcta educación emocional?, ¿cómo pueden mejorar los docentes en la educación de habilidades socioemocionales hacia este tipo de alumnado?, ¿juega la familia un papel importante en la educación emocional de sus hijos/as?

Así surge este proyecto, de la necesidad creciente de dar visibilización y respuesta a todas estas cuestiones planteadas, con la convicción de que el aprendizaje de contenidos formales necesita ir de la mano con un aprendizaje emocional para que los estudiantes con DA, junto con el resto de sus compañeros/as, puedan llegar a desarrollarse plenamente.

Bien es sabido que el derecho a la educación inclusiva es un derecho universal de todas las personas en su diversidad. De forma más concreta, la web oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recoge esta cuestión en la siguiente declaración del 13 de marzo de 2023, en su apartado sobre “Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación”:

El derecho a la educación tiene como objetivo garantizar a cada persona el derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. Se concede atención particular a los educandos que corren el riesgo de exponerse a la marginación, la exclusión o el bajo rendimiento. (UNESCO, 2023)

Como se expone, todos los alumnos/as tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de su vida, y según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en su disposición adicional cuarta:

El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. (p.73)

Por lo que puede discernirse, tanto los derechos de inclusión como los recursos para que ésta pueda llevarse a cabo en los centros ordinarios, en teoría, está asegurada.

Además, según la estadística de las enseñanzas no universitarias de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023), en el pasado curso 2021-2022, del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad (entre las que se encuentra la discapacidad auditiva), ascendió a 245983 alumnos, y de éstos, 206098 (83,8%) cursan sus estudios en centros ordinarios. Dentro del alumnado con necesidades educativas especiales, 9410 tienen DA. De esta cifra, 8976 alumnos son atendidos en centros ordinarios (95,38%), y 434 en centros de educación especial (4,62%); a diferencia del curso 2011-2012, descendiendo a 7288 alumnos matriculados en centros ordinarios, y 579 alumnos en centros de educación especial.

Estos datos demuestran que la escolarización de alumnos/as con DA en centros ordinarios ha aumentado con el paso de los años, por lo que se hace necesario y esencial que toda la comunidad educativa cuente con estrategias específicas para la formación y desarrollo integral (incluido el socioemocional) de este tipo de alumnado.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS), revela datos impactantes sobre de la DA, previniendo que para el año 2050 se espera que casi 2500 millones de personas sufran una pérdida auditiva, lo que equivale a una de cada cuatro personas.

Así, este proyecto también es necesario para nutrir a los docentes y centro educativo, siempre en colaboración con el ámbito familiar, de nuevas visiones hacia este tipo de

alumnado, nuevas formas de educar y una mayor concienciación en cuanto a la necesidad de proporcionar educación emocional teniendo en cuenta las necesidades específicas.

El presente proyecto comenzará realizando un recorrido teórico por la historia más relevante de la legislación educativa que contempla a las personas con necesidades educativas especiales, apreciando su evolución y lo conseguido hasta nuestros días. Posteriormente, se centrará la atención en el alumnado con DA, realizando una revisión acerca de las diferentes tipologías de sordera según diversos factores, para discernir cómo es su desarrollo.

Será imprescindible profundizar en los conceptos de “emoción” y sus tipos, para realizar una revisión sobre las mayores aportaciones en el campo de la inteligencia y competencias emocionales, y analizar cuáles son las características psicológicas de los jóvenes con DA, cómo es su desarrollo emocional, cuáles son los inconvenientes que pueden encontrar y en qué pueden desembocar dichos problemas. Por otro lado, se dedicará un apartado especial a la familia, ya que ésta es la base de la socialización primaria y su actuación puede ser consecuencia de problemas socioemocionales de niños/as con DA.

Además, resulta interesante dedicar un apartado a las tradicionales creencias que tienen los docentes acerca de los alumnos con DA, para poder comprender que, para que una educación inclusiva puede llevarse a cabo, toda la comunidad educativa debe actuar al unísono y dejar a un lado las creencias obsoletas acerca de relacionar sordera con inhabilidad. Para ello, los docentes deben ser formados en materias de inclusión, y dotarlos así de más conocimiento y estrategias para responder a la diversidad existente. Esto fomentará que, como tutores/as, puedan ofrecer un trato más personalizado a las familias y una guía más completa para una correcta actuación y educación en el hogar. Asimismo, se tratarán los dos documentos de los centros escolares más significativos y relacionados con este proyecto: el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el Plan de Acción Tutorial (PAT).

Una vez sentadas las bases, se propondrá la creación de una variedad de dinámicas para trabajar la educación emocional en la tutoría de los cursos de 1º de la ESO, asegurando un clima de bienestar, inclusión y confianza para el correcto desarrollo de este tipo de alumnado y de los que les rodean, incluyendo además a la familia en la última sesión, invitando al conocimiento y desarrollo de la educación emocional tanto dentro como fuera del aula, para finalizar con una valoración crítica y conclusiones de la presente propuesta, analizando sus fortalezas, debilidades o propuestas de mejora para su futura implementación.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Vista la necesidad existente de educar en inteligencia emocional, el objetivo general de este proyecto se concreta en:

- Fomentar el desarrollo efectivo de competencias emocionales del alumnado con DA en cursos de 1º de la ESO, matriculados en centros ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria, junto con el resto de sus compañeros/as oyentes.

Para llevar a cabo este objetivo principal, será necesario tener en cuenta la consecución de ciertos objetivos específicos que se detallarán a continuación.

2.2. Objetivos Específicos

- Conocer las características y necesidades específicas del alumnado con DA.
- Conocer cómo es el desarrollo socioemocional del alumnado con DA, para entender los posibles comportamientos derivados de ese desarrollo.
- Fomentar la comunicación con las familias para lograr el éxito en el desarrollo socioemocional de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula.
- Concienciar a los docentes en la necesidad de educar en el terreno socioemocional para lograr un desarrollo integral de los adolescentes con DA.
- Dotar al profesorado de estrategias y recursos adecuados para fomentar la inteligencia emocional y el desarrollo de las competencias emocionales.
- Diseñar actividades que promuevan el desarrollo socioemocional del alumnado con DA con el resto de sus compañeros, fomentando formas de aprendizaje diferentes a los métodos exclusivamente oralistas.

3. Marco Teórico

3.1. Evolución Legislativa Hacia la Inclusión del Alumnado con Discapacidad

Las concepciones sobre diversidad o discapacidad han evolucionado considerablemente a lo largo de la historia hasta el surgimiento de la idea de inclusión educativa y Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por tanto, para que este proyecto pueda contextualizarse, será necesario hacer un breve recorrido legislativo desde la conocida Ley Moyano de 1857 hasta la actualidad.

La Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857 fue la primera Ley en España sobre educación. En ella, se contempló por primera vez a las personas con discapacidad sensorial, aunque de forma despectiva y excluyente, proporcionando una escasa intervención educativa de calidad. Esta idea podía apreciarse en su Artículo 108:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

Siguiendo a esto, se promulgó la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, en donde se dio paso a la creación de escuelas para niños “anormales y deficientes mentales”. Asimismo, se fomentaron la creación de Escuelas para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos (art. 33).

Posteriormente, la entrada de nuevos movimientos educativos dio paso a una nueva ley que estableció algunos avances en materias de discapacidad: la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Ésta fue la primera Ley en España que contempló una Educación Especial (EE) para el alumnado, estableciendo que alumnos con deficiencias leves serían escolarizados en centros ordinarios y sólo aquellos que presentaran una deficiencia más severa serían escolarizados en centros de EE (art. 51). Además, contemplaba a los alumnos superdotados, estableciendo su aprendizaje en centros ordinarios con atención individualizada.

Ya con el fin del régimen franquista, comenzó la democracia con la llegada de la Constitución de 1978 en el Estado español. Esto trajo consigo numerosas reformas en el terreno de la discapacidad. Un ejemplo de ello fue la Ley 13/1982, de 7 de abril, de

Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que atendía especialmente a los discapacitados psíquicos, físicos y sensoriales, promoviendo su integración en las escuelas ordinarias. A partir de esta Ley, este colectivo pasó a llamarse “minusválido”, eliminando las descalificaciones de leyes anteriores.

Sucesivo a la LISMI fue la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en donde se mantenía lo establecido en la LGE, generalizando los derechos para todo el colectivo de estudiantes. Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un gran cambio, ya que introdujo por primera vez en España, aunque sin definirlo, el concepto de NEE, como sustitución a los conceptos anteriores de “minusválido” o “deficiente”. Además, apostó por la normalización e integración escolar, y la identificación y valoración de las NEE por profesionales cualificados que debía ofrecer el sistema educativo, estando presentes en los centros la figura del orientador escolar junto con el profesional en Pedagogía Terapéutica (PT).

Pocos años más tarde, por fin se definió el concepto de NEE, recogido en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG):

Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (LOPEG, 1995, p. 33.660).

Posteriormente, ya en el nuevo siglo, adquirió relevancia la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en donde se potenciaba la equidad, apareciendo por primera vez el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), contemplando dentro de este grupo a alumnado con NEE, altas capacidades intelectuales, alumnado con integración tardía en la educación y alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (artículos 71 a 78). Sin embargo, el alumnado en situaciones de riesgo de exclusión no estaba contemplado.

Los años posteriores supusieron un cierto retorno hacia la exclusión, con la entrada en

vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley obtuvo numerosas críticas por ser un tanto conservadora, con escasa mención a la diversidad e inclusión (mencionada brevemente en su art. Único) o introduciendo la realización de evaluaciones estandarizadas (art. 144), lejos de la atención individualizada a cada estudiante. Además, los centros perdían más autonomía, debido a las acciones centralizadoras por parte de la Administración (art. 57).

Finalmente, esta Ley fue derogada y así, entró en vigor la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) hasta día de hoy. La LOMLOE avanza en materias de atención a la diversidad, sosteniendo la necesidad de crear un clima de inclusión para lograr el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo el alumnado en riesgo de exclusión (art. único, p.13). Además, responsabiliza al Estado en la formación de los docentes en materias de inclusión.

Por tanto, podemos ver que nos encontramos ante el momento en el que más auge se encuentra el campo de la equidad, diversidad e inclusión, para garantizar el aprendizaje integral de todo tipo de alumnado en función de las características individuales.

A continuación, se resumen los cambios legislativos más importantes mencionados:

Tabla 1

Comparativa de periodos legislativos reseñables en la inclusión educativa

LEY	AÑO DE VIGENCIA	TERMINOLOGÍA HACIA EL ALUMNADO CON NEE	ACTUACIÓN QUE SE PLANTEA
Ley Moyano	1857	Sordomudos, ciegos, desgraciados	Educación en los centros ordinarios cuando sea posible
Ley sobre Educación Primaria	1945	Sordomudos Ciegos Deficientes físicos/mentales Anormales	Creación de escuelas para “anormales/deficientes mentales”, y “sordomudos/ciegos/deficientes físicos”
LGE	1970	Deficientes leves/severos Inadaptados Superdotados	Creación de centros específicos para deficientes severos. Atención especial en centros ordinarios para deficientes leves y superdotados
Ley LISMI	1982	Discapacitados físicos/psíquicos/sensoriales Minusválidos	Promoción de la integración social de minusválidos. Establecimiento de centros de EE para los que encuentren imposible integrarse.
LODE	1985	Alumnos necesitados de Educación Especial Disminuidos	Integración completa en centros ordinarios con unidades de EE. Escolarización en centros específicos como en la ley anterior.

LOGSE	1990	Alumnado con NEE o específicas	Normalización e integración escolar. Actuación conjunta de Orientador y profesional en PT. Mejora de las condiciones físicas y materiales en centros educativos
LOPEG	1995	Alumnado con NEE asociadas a la discapacidad	Definición de alumnado con NEE, incluyendo situación desfavorecida
LOE	2006	Alumnado con NEAE: discapacidad física/psíquica/sensorial, trastornos graves de conducta, altas capacidades, dificultades específicas, incorporación tardía al sistema Ed., condiciones personales o historia escolar	Principios de equidad, inclusión, concepto de alumnado con NEAE. Sin contemplar alumnado en riesgo de exclusión. Centros de EE, centros ordinarios con unidades de EE.
LOMCE	2013	Sin grandes modificaciones, añade Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	Evaluación estandarizada, menor individualización en función de las capacidades del alumnado. Centros educativos con menor autonomía.
LOMLOE	2020	Ampliación de alumnado con NEAE, añadiendo retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje/atención/aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, condiciones de vulnerabilidad	Principios de la LOE, haciendo hincapié en establecer clima adecuado para la inclusión del alumnado. Incluye alumnado en riesgo de exclusión. Formación de los docentes en materias de inclusión.

3.2. La Discapacidad Auditiva

La audición es un sentido importante que capacita al acceso de la información que se encuentra a nuestro alrededor. Así, la audición es de los sentidos que más influye en el desarrollo del lenguaje externo e interno en la infancia. Como ya se ha introducido, existe un gran número de personas que experimentan una pérdida auditiva y, si ésta se produce en edades tempranas, dificulta el aprendizaje del lenguaje y del habla, algo que repercute en las habilidades comunicativas del niño/a.

Según Carrascosa (2015), la DA se define como “la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral” (p.102). Pero, más allá de esta idea, otros autores enfatizan que la DA también afecta al desarrollo socioemocional de los que la sufren, siendo “un impedimento grave que trasciende la imposibilidad de hablar” (Álvarez et al., 2003, p.28).

De esta forma, se ha puesto de manifiesto que la DA también influye en el desarrollo socioemocional de los sujetos que la padecen. Autores como Valmaseda (2017) han enfatizado la necesidad de incluir la educación emocional en la escuela, ya que el desarrollo de una autoestima y seguridad adecuadas influye favorablemente en el aprendizaje y en la inserción social de este tipo de alumnado.

Para entender qué dificultades pueden encontrar los niños/as y adolescentes con DA en su desarrollo socioemocional, que es el foco principal del presente proyecto, en primer lugar, debe tratarse de forma general cuántos tipos de DA existen en función del momento de aparición, tipo de pérdida auditiva o grado de pérdida. Esto permitirá realizar un acercamiento hacia la comprensión de los diferentes tipos de alumnado que los/as docentes pueden encontrar en las aulas y apreciar la diversidad dentro de este colectivo, para entender las dificultades que encuentra este tipo de alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1. Tipos de Pérdida

Dentro del amplio concepto en el que se engloba la DA, deben diferenciarse principalmente dos tipos de pérdida de audición que, aunque en muchos estudios son utilizados de forma indistinta, conviene resaltar la diferencia entre ambos: la hipoacusia y la sordera. Con hipoacusia existe una pérdida de audición que, a pesar de estar presente, sigue haciendo posible el desarrollo de la vida ordinaria y la adquisición del habla a través del canal auditivo. Por otra parte, se habla de sordera cuando la pérdida auditiva no permite el desarrollo del lenguaje oral a través del canal auditivo, por lo que la visión se convierte en el canal principal de acceso a la información y comunicación (Pérez y Garaigordobil, 2007). Atendiendo a la parte del oído afectada, puede establecerse la siguiente clasificación (Carrascosa, 2015):

Hipoacusia Conductiva. Afecta al oído externo y medio. Son numerosas las razones por las cuales se puede experimentar este tipo de hipoacusia, entre las que pueden destacarse la presencia de otitis u otras alteraciones inflamatorias, perforación del tímpano, malformaciones en el oído o lesiones traumáticas u obstructivas. Con tratamiento médico o rehabilitación, no deben afectar de forma sustancial al desarrollo del lenguaje.

Hipoacusia Neurosensorial. Afecta al oído interno y/o nervio auditivo. Para poder especificar sus posibles causas, conviene distinguir entre la hipoacusia neurosensorial congénita (producida desde el nacimiento) e hipoacusia neurosensorial adquirida (posterior al nacimiento). Entre sus posibles causas suelen destacar la causa hereditaria o problemas de

gestación, en la modalidad congénita; y tumores en el nervio auditivo, uso de medicamentos ototóxicos, meningitis u otros síndromes, en la modalidad neurosensorial adquirida. Independientemente del tipo, se hace necesario el uso de prótesis auditiva o, en algunos casos, de implante coclear para contribuir al desarrollo del lenguaje.

Hipoacusia Mixta. Se refiere a una combinación de las dos anteriores, por lo que se ven afectados el oído externo, medio e interno, ocasionando problemas de percepción del sonido, así como de su conducción hasta el cerebro para su correcto procesamiento. Sus causas pueden desembocar en hipoacusias leves, moderadas, graves o profundas.

3.2.2. Grados de Pérdida

Atendiendo a los grados de pérdida auditiva, la clasificación más utilizada es la que proporciona el Bureau International d'Audiophonologie (BIAP), con su Clasificación Audiométrica de las Deficiencias Auditivas (2017). En dicho documento, la pérdida auditiva es categorizada en grado leve, moderado, grave y profundo y total, en función del nivel de audición medido en decibelios (dB). Debe tenerse en cuenta que un nivel de audición normal no sobrepasa los 20 dB de pérdida tonal.

Pérdida Auditiva Leve. Se caracteriza por una pérdida tonal entre 21dB y 40dB. Esto se traduce en que puede percibirse el habla con tono normal y la voz baja o lejana con mayor dificultad. Además, se perciben la mayoría de ruidos familiares.

Pérdida Auditiva Moderada. El BIAP diferencia entre dos tipos de pérdida moderada: la de primer grado, cuya pérdida tonal se sitúa entre los 41dB y 55 dB; y la de segundo grado, cuya pérdida se sitúa entre los 56 dB y 70 dB. El habla se percibe elevando el tono de voz, favoreciéndose la comunicación si ésta es acompañada de comunicación no verbal, como miradas directas. En estos casos aún se perciben los ruidos familiares.

Pérdida Auditiva Grave. Se pueden clasificar a su vez en pérdida auditiva grave de primer grado y de segundo grado. Las de primer grado comprenden una pérdida tonal entre 71 dB y 80 dB. Por otra parte, las de segundo grado se sitúan con pérdidas tonales entre 81 dB y 90 dB. Con pérdidas auditivas graves, el habla se percibe sólo si se produce cerca del oído y con voz fuerte. Además, sólo se perciben los ruidos fuertes.

Pérdida Auditiva Profunda. Puede clasificarse a su vez en pérdida auditiva profunda de primer, segundo y tercer grado. Las de primer grado sufren una pérdida tonal entre 91 dB y 100 dB, las de segundo grado las superan con una pérdida tonal entre 101 dB y 110 dB, y, por último, las de tercer grado sufren una pérdida tonal entre 111 dB y 119 dB. En estos casos, no

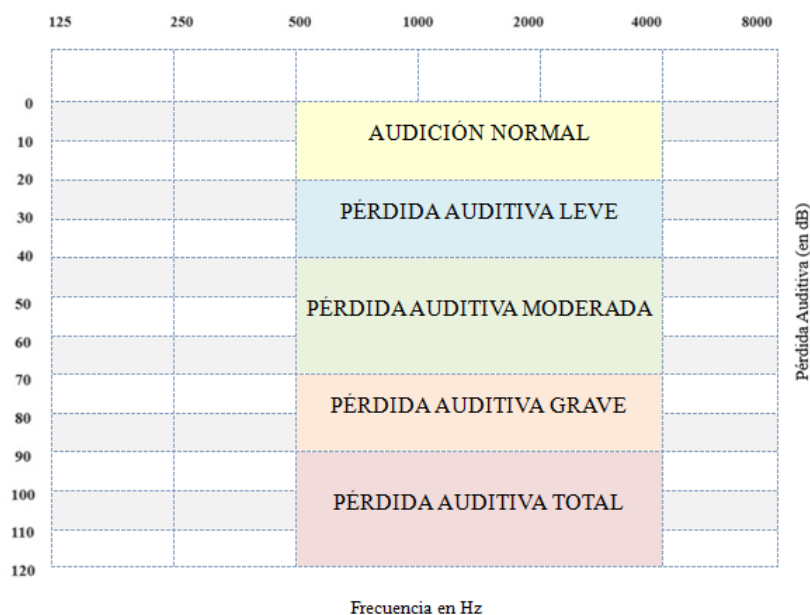
se perciben las palabras ni los ruidos, a no ser que sean ruidos muy fuertes.

Pérdida Auditiva Total o Cofosis. En estos casos, la pérdida tonal se sitúa a partir de los 120 dB. A estos niveles de pérdida no se percibe ningún sonido o ruido.

A continuación, se muestran los grados de pérdida auditiva de forma más explícita:

Tabla 2

Clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas



3.2.3. Tipos de Sordera en Relación con el Momento de Aparición

Autores como Carrascosa (2015) o Pulgar (2018) también clasifican la DA según el momento en el que ésta aparece. Atendiendo a esta variable, se debe distinguir entre DA hereditaria, en donde dicha condición se encuentra genéticamente en alguno de los progenitores u ambos; y DA adquirida, sin condición genética, pudiendo clasificarse en:

Prelocutiva. La DA se produce antes del desarrollo del lenguaje.

Postlocutiva. La DA se produce después del desarrollo del lenguaje.

En este caso, se deberá tener en cuenta que la DA prelocutiva afectará más a la socialización del niño/a, ya que el desarrollo del lenguaje interno y externo se verá mucho más dificultado.

3.2.4. Ideologías de la Sordera

La DA es un concepto que puede concebirse desde diferentes puntos de vista. Anteriormente se introducía que la DA ha sido tradicionalmente tratada como una característica de incapacidad, en donde el principal objetivo ha sido un diagnóstico médico y tratamiento rehabilitador para favorecer un proceso de integración en un sistema normo

oyente. Posteriormente, la aparición del concepto de inclusión y equidad ha propiciado que la DA pueda verse como una característica propia de un grupo determinado de personas que tienen unas necesidades y características específicas que deben conocerse para proporcionar ya desde la infancia y adolescencia un aprendizaje y desarrollo personal de calidad.

Para comprender las diferentes ideologías que rondan al concepto de DA, resulta imprescindible citar a autores como Claros (2003), que expresa que la sordera puede distinguir tres tipos de ideologías que dan base a diferentes enfoques adoptados en la educación de personas con DA:

La Sordera como Característica Desahuciante. Según esta ideología, la DA es vista como un fracaso global. En este caso, los individuos se ven abocados a frenar su desarrollo en cualquier etapa, impidiendo la posibilidad de progreso lingüístico y emocional. Es la ideología más inhumana, en comparación con el resto explicadas a continuación. Además, “es debido a esta ideología que a los sordos se les ha ubicado en puestos de ayudantes, o de segundo plano en la sociedad eminentemente oyente en la cual vivimos” (Claros, 2003, p.72).

La Sordera como Característica Limitante. Según esta ideología, las personas con DA pueden recibir una educación con ciertos límites. En España ha predominado y predomina el oralismo como estilo de enseñanza-aprendizaje, por lo que las personas con DA encuentran un sistema educativo con métodos que reciben a través del canal que menos pueden potenciar, lo cual acaba limitándolos o conduciéndolos al fracaso. Por tanto, Claros (2003) afirma que este problema es más del sistema educativo y sus métodos oralistas que en sí de las propias personas con DA, las cuales han intentado adaptarse a tal sistema sin mucho éxito.

La Sordera como Característica Sociocultural. Esta última ideología considera a las personas con DA como un grupo que posee sus propias características, cultura y lengua propios, considerando la posibilidad de una educación bilingüe con Lengua de Signos (LS) y aportando prestigio y valor tanto a la LS como a la cultura sorda. En este sentido, no podemos olvidar que el lenguaje va ligado a la cultura y viceversa, por lo que, si las personas con DA pueden acceder a la educación en un canal que potencie sus fortalezas (el canal visual), esto propiciaría un correcto desarrollo cognitivo y mayor sentimiento de identidad y pertenencia.

De esta forma, no está de más mencionar que la ideología de la DA como característica sociocultural sería la deseable para que las personas con DA desarrollaran plenamente sus potencialidades, algo relacionado estrechamente con el concepto de inclusión. Si la inclusión trata de que cada alumno/a posea unas características y necesidades propias, y

el sistema debe adaptarse a esta diversidad, éste también debería adaptarse a las personas con DA, ya sea mediante el uso de LS en los casos en los que el alumnado sea signante, u otro tipo de adaptaciones (como las explicaciones más pausadas y claras manteniendo contacto visual, mayor utilización de imágenes o vídeos con subtitulación, etc.) para lograr su desarrollo en todos los sentidos posibles.

3.3. Las Emociones

Las emociones son algo imprescindible en la vida de las personas. De hecho, ya desde tiempos prehistóricos, nuestros antepasados expresaban emociones como el miedo para, por ejemplo, ocultarse de los peligros existentes y continuar viviendo de forma segura, por lo que gracias a ellas el ser humano ha sido capaz de adaptarse a los inevitables cambios de la vida. Además, posibilitan manifestar a los demás cómo nos sentimos, e intervenir en su comportamiento. Pero, uno de los factores más importantes se concreta en que las emociones son inevitables, es decir, no podemos evitar sentir las. Por tanto, si son inevitables, con más motivo resultaría imprescindible la educación emocional, en donde se adquiriera una conciencia de las emociones que se experimentan, y se puedan dominar y regular adecuadamente para el correcto desarrollo profesional y personal.

Las emociones incluyen tres componentes (Bisquerra, 2009):

- Componente neurofisiológico: son las reacciones corporales que se producen a consecuencia de una emoción, por ejemplo, el sonrojo en las mejillas ante una situación vergonzosa, la sudoración ante nerviosismo, etc.
- Componente comportamental: se refiere a la exteriorización de la emoción. Se produce de forma verbal (expresando cómo nos sentimos) o no verbal (gestos, miradas).
- Componente cognitivo: permite tomar conocimiento de la emoción que se siente para, posteriormente, ser capaces de actuar y responder adecuadamente ante ellas.

El término “emoción” se refiere “a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Goleman, 1995, p.242). Además, autores como Soler et al. (2016) definen las emociones como “reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial”. Al ser inmateriales, tradicionalmente no se ha conocido demasiado acerca de ellas y han sido difíciles de catalogar. No obstante, se dedicará el siguiente epígrafe a clasificar los

principales grupos de emociones para pasar a tratar el concepto de inteligencia y educación emocionales, relacionando ambos con el desarrollo emocional de los adolescentes con DA y la necesidad de educación emocional de este colectivo.

3.3.1. Clasificación de las Emociones

En base a la exposición anterior, podría evidenciarse que las emociones no son fáciles de catalogar. No obstante, se presenta una clasificación de las principales emociones partiendo de la distribución que propone Bisquerra (2009), en donde distingue entre emociones desagradables, positivas y ambiguas. A su vez, se hará mención a la definición y clasificación de las principales emociones básicas o primarias.

Emociones Desagradables. Se experimentan con hechos o situaciones que se relacionan con amenazas, peligros, frustraciones, metas no alcanzadas o situaciones desagradables. Requieren de una respuesta para hacerles frente y adaptarse a los cambios necesarios. Entre ellas destacan el miedo, la ira, la tristeza, el asco y la ansiedad.

Emociones Positivas. Al contrario que las anteriores, las emociones positivas se experimentan ante situaciones agradables, de éxito personal y de bienestar. Además, se perciben cuando se consigue lo deseado tanto para uno mismo como para otros. Entre ellas destacan la alegría, el amor y la felicidad.

Emociones Ambiguas. Se refieren a emociones que pueden ser desagradables o positivas, en función de las diversas situaciones. Entre ellas destaca la sorpresa, la cual podría ser positiva o desagradable en función de la reacción que conlleve dicha sorpresa.

Emociones Básicas o Primarias. Se refieren a emociones que están presentes desde el nacimiento, caracterizadas por expresiones faciales concretas y entendidas de forma universal. Además, llevan consigo una respuesta característica de los individuos. Así, la forma característica de responder al miedo podría ser mediante la huida.

Para finalizar, cabe exponer una breve consideración: las emociones positivas y desagradables no son sinónimos de emociones “buenas” o “malas”. Todas las emociones son aceptables y naturales. Por ejemplo, sería lógico sentir alegría cuando se consiguen objetivos o ansiedad cuando aparecen dificultades para afrontar. Por tanto, todas deben experimentarse para poder desarrollar una conciencia y regulación emocional adecuadas a lo largo de la vida.

A continuación, se mostrará una tabla en la que se recogen los principales grupos de emociones de forma más esquemática:

Tabla 3*Clasificación de las emociones*

Fuente: Reñé, 2010, (p. 137).

EMOCIONES DESAGRADABLES	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, rechazo, recelo, antipatía, etc.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, pena, dolor, pesimismo, melancolía, soledad, desaliento, disgusto, abatimiento, etc.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio, etc.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, desazón, nerviosismo, etc.
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	Entusiasmo, euforia, contento, deleite, diversión, placer, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, buen humor, etc.
Amor	Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, enamoramiento, gratitud, etc.
Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, serenidad, etc.
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, perplejidad, inquietud, etc.
EMOCIONES BÁSICAS	
Podrían catalogarse como emociones básicas la alegría, miedo, tristeza e ira.	

3.3.2. La Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es un concepto que ha adquirido auge con el paso de los años y diversos autores han dedicado años a su estudio. Unos de los más significativos en este campo han sido Salovey y Mayer (1990) y, posteriormente, Goleman (1995). Este último, a su vez, basa su trabajo en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1994), en donde ya se explicita que el ser humano posee varios tipos de inteligencia, y no solo la propia de los test de inteligencia que miden el coeficiente intelectual (CI). En esta diversidad se encuentra la inteligencia personal, igualmente importante para el desarrollo integral del ser humano.

Goleman manifiesta que los seres humanos poseen una inteligencia racional,

relacionada con la medición del CI y el pensamiento crítico, científico o profesional; y una inteligencia emocional (englobada dentro de la inteligencia personal de Gardner), en donde demuestra que la emoción (y no sólo la razón) también adquiere importancia, y, por tanto, se hace necesario dotar a los humanos de inteligencia emocional para “descubrir el modo inteligente de armonizar ambas funciones” (Goleman, 1994, p. 32).

Ya sabemos que la inteligencia emocional va ligada a las emociones y a los sentimientos, pero ¿qué es realmente la inteligencia emocional? Según Goleman (1994), inteligencia emocional es:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último -pero no por ello menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p.36)

Una vez analizado el concepto de inteligencia emocional, se realizará un breve recorrido por las teorías más famosas que la sustentan, para pasar a relacionarla con la educación emocional y la necesidad de regular las emociones para conseguir el éxito personal. Así, una vez sentadas dichas bases, se tratará en concreto el desarrollo emocional de los adolescentes con DA, dejando patente la necesidad de educación emocional de este colectivo.

3.3.2.1. Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional

Los principales modelos teóricos que sustentan el marco de la inteligencia emocional son, por un lado, el modelo inicial presentado por Salovey y Mayer (1990), posteriormente difundido y modificado por Goleman con gran éxito (1995).

Modelo de Salovey y Mayer. Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como “the ability to monitor ones’own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” [La habilidad para monitorear los sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones] (p. 189). En concreto, su modelo incluye los siguientes componentes:

- *Evaluar y expresar las emociones hacia uno mismo y hacia los demás.* Este tipo de habilidad permite identificar con precisión las propias emociones y las respuestas

afectivas de los demás, y adaptar el comportamiento para ofrecer una respuesta adecuada.

- *Regulación emocional.* Permite adaptar y reforzar los estados de ánimo. Alguien que sea emocionalmente inteligente posee regulación emocional propia y hacia otros, pudiendo motivar a otros hacia un objetivo deseado.

- *Utilizar las emociones de manera adaptativa.* Permite adaptar las emociones para resolver los problemas. Incluye flexibilidad de planteamientos (cuanto mejor humor tiene la persona, mayor probabilidad de plantear los eventos a su alrededor de forma positiva), pensamiento creativo (para integrar y recordar nueva información) y atención redirigida del estado de ánimo (si las personas prestan más atención a sus pensamientos, pueden redirigir su atención de un problema en curso a otro de mayor importancia).

Para concluir, la inteligencia emocional se resumiría en la capacidad de las personas de ser conscientes de sus propias emociones y las de los demás, regular las emociones y utilizarlas para propiciar comportamientos adaptativos (Salovey y Mayer, 1990).

Modelo de Goleman. El modelo de Goleman está basado en el modelo de Salovey y Mayer con algunas modificaciones. De hecho, fue gracias a Goleman (1995) que el concepto de inteligencia emocional experimentó un auge considerable.

Goleman basa su modelo en la famosa Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Mención especial cabe recordar esta Teoría, que afirma que el ser humano posee una diversidad de inteligencias en las que puede destacar en mayor o menor medida, en función de sus características e intereses. Por tanto, se refuta la idea de un único tipo de inteligencia medida por los test de CI, y más aún, la idea de que la inteligencia es algo fijo e innato, pudiendo trabajarse con el aprendizaje.

Goleman en su modelo pone énfasis en la Inteligencia Personal de Gardner, dividida en dos: la inteligencia interpersonal (necesaria para responder de forma apropiada a los estados de ánimo y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (útil para ser conscientes de nuestros propios sentimientos para así orientar nuestra conducta).

Así, Goleman pone de manifiesto que el CI no va ligado a la inteligencia emocional, y no necesariamente un alto CI significa una inteligencia emocional desarrollada. Para fundamentar su teoría, nombra diversos estudios que lo demuestran. Uno de ellos, realizado con ochenta y un alumnos/as de institutos de enseñanza secundaria de Illinois, había demostrado que, a pesar de haber obtenido puntuaciones más altas en CI, muchos de ellos a la edad de 30 años no habían obtenido un éxito social. Por tanto, la inteligencia emocional se

convierte en algo fundamental que necesita de educación específica, independientemente de la educación en contenidos formales o científicos propios de las materias escolares.

A diferencia del modelo de Salovey y Mayer, en donde se trata el componente afectivo y cognitivo, Goleman también incluye en su modelo el componente motivacional:

- *Autoconocimiento de las emociones.* La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y emociones, y comprendernos a nosotros mismos. Hace que las personas puedan dirigir mejor sus vidas y conocer cuáles son sus sentimientos reales.

- *Autocontrol.* Es la habilidad que permite controlar los sentimientos y ajustarlos al momento. Así, las personas que poseen autocontrol son más capaces de tolerar los contratiempos desagradables y recuperarse a ellos más fácilmente.

- *Automotivación.* La capacidad de controlar las emociones de uno mismo y enfocarlas hacia un objetivo es crucial para lograr atención y motivación. Las personas con automotivación suelen ser más provechosas y efectivas.

- *Reconocimiento de las emociones ajenas.* Comprender las emociones de otros, averiguar qué necesitan y mostrar empatía, lo cual es una habilidad social fundamental.

- *Control de las relaciones u habilidades sociales.* La capacidad para relacionarse con las emociones de otras personas hace de los que la poseen auténticos líderes en las relaciones y eficacia interpersonales.

3.3.3. *Inteligencia, Competencia y Educación Emocionales*

Existe cierto desconcierto entre los términos “Inteligencia Emocional”, “Competencia Emocional” y “Educación Emocional”. Para poder vislumbrar diferencia entre ellos, debe tenerse en cuenta que el concepto de inteligencia emocional es un concepto más hipotético y característico de la familia de la psicología, con origen en los estudios de Salovey y Mayer (1990). Sin embargo, algo común en muchos estudios realizados sobre inteligencia emocional es la necesidad de conseguir competencias emocionales en los individuos, las cuales aportan más importancia al proceso de aprendizaje y desarrollo personal. La competencia emocional podría definirse como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

Son muchos los autores que han estudiado el campo de las competencias emocionales. Uno de los más importantes ha sido Bisquerra (2009), que las clasifica en cinco bloques:

Conciencia Emocional. Capacidad para poner un nombre a las emociones utilizando

un vocabulario y expresiones adecuados, ser conscientes de las propias emociones y las ajenas, así como captar el clima de una situación determinada.

Regulación Emocional. Capacidad para administrar las emociones de forma correcta. Implica contar con estrategias para afrontar las dificultades y perseverancia para lograr los objetivos, pautas de autocontrol para razonar y actuar acorde a las situaciones, capacidad de adaptación y tolerancia o pautas para producir emociones positivas.

Autonomía Emocional. Incluye a su vez diversas características, como poseer una correcta autoestima, autoconcepto positivo, ser responsable, auto eficaz, actitud positiva ante los retos, capacidad para pedir ayuda o prestar ayuda, etc.

Competencia Social. Capacidad de relacionarse de forma correcta con los demás, manejando ciertas habilidades sociales, como el respeto, asertividad, atender la comunicación verbal y no verbal de los demás, valorar las diferencias individuales, cooperar en grupo, etc.

Competencias para la Vida y el Bienestar. Capacidad para poseer un comportamiento responsable y adecuado en los retos diarios o extraordinarios que se encuentran en la vida, facilitar el sentimiento de bienestar y transmitirlo a otras personas, tomar decisiones considerando lo correcto y ético, etc.

Por último, queda por conocer en qué lugar se encuentra la educación emocional. La educación emocional es la forma de materializar la adquisición de competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2007) definen la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (p. 75). De esta forma, si se proporciona una educación emocional en la escuela, los conocimientos académicos se aprenderán mejor. En todo momento, se trata de una integración de ambos campos, el emocional y el formal, para lograr una educación integral y de calidad.

3.3.4. Desarrollo Socioemocional en el niño/a con DA

La DA provoca la creación de ciertas barreras que dificultan el acceso a la comunicación y a la adquisición/desarrollo del lenguaje, impidiendo la llegada de estímulos externos. Este hecho provoca que los niños/as con DA también se vean repercutidos en el desarrollo de su lenguaje interno, y, por ende, de su personalidad (Pabón, 2009).

El desarrollo del lenguaje guarda estrecha relación con la formación de personalidad de los niños/as con DA, ya que el lenguaje permite a su vez crear inferencias, capacidad de abstracción, organizar los pensamientos de forma lógica, etc. Por tanto, las dificultades

existentes en el desarrollo del lenguaje provocan a su vez recepción de menos estímulos de su entorno oyente, creando límites en la expresión de sus sentimientos o pensamientos. Este hecho guarda relación con numerosos estudios acerca de la TM (Premack y Woondruf, 1978). La TM expresa la habilidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a otros, para poder predecir pensamientos (simples, como expresar emociones; y complejos, como captar el sentido no literal del lenguaje) y comportamientos. Así, las habilidades de la TM son habilidades no observables directamente mediante el canal visual, por lo que los niños/as con DA encontrarían dificultades en su desarrollo.

Se ha demostrado que existen importantes diferencias en cuanto al desarrollo de la TM en hijos/as con DA de padres oyentes, frente a hijos/as con DA de padres con DA. La diferencia principal radica en que los hijos/as con DA de padres que también la poseen, pueden tener acceso a la LS, lo que favorecería el desarrollo del lenguaje externo, lenguaje interno y la TM, siendo éste similar al desarrollo de niños/as oyentes. Sin embargo, los hijos/as con DA de padres oyentes no comparten entre ellos el mismo canal de comunicación. Esto dificulta la adquisición del lenguaje externo e interno y, más aún, la atribución de estados mentales (Muñoz-Ledo et al., 2019).

Además, requiere una importante consideración el hecho de establecer las primeras relaciones sociales con el entorno, es decir, la socialización primaria que aporta la familia, ya que es la base sobre la cual el niño/a con DA se va desarrollando y adquiriendo habilidades mentalistas. Todo niño/a necesita establecer comunicación con su entorno familiar desde edades tempranas a través del juego, expresando sentimientos o emociones. Los niños/as con DA hijos de padres oyentes no comparten el mismo canal comunicativo, lo que provoca la limitación de cantidad de información y comunicación disponibles, dificultando el desarrollo mental y emocional. Autores como Valmaseda (2009) enfatizan que los niños/as con DA:

Estos niños no tendrían acceso a las conversaciones espontáneas que frecuentemente suceden a su alrededor en el entorno ya que incluso en aquellos casos en que los padres acompañan sus producciones orales con signos, éstos sólo se producen cuando los mensajes se dirigen directamente hacia el niño en una relación tú a tú, pero no forman parte de la comunicación cuando la comunicación se dirige a otros miembros de la familia con lo que esos intercambios comunicativos no resultan accesibles a los niños sordos, mientras que sí lo son para sus hermanos oyentes (p. 151-152).

Otros autores manifestaron en sus estudios que la DA adquiere mayor intensidad por la incapacidad de adquirir el lenguaje social, ya que los niños/as con DA se ven privados de la oportunidad de mediar verbalmente en el comportamiento social y personal, lo que dificulta aún más el desarrollo de una imagen adecuada de uno mismo (Rodda et al., 1983).

Estas dificultades crean un aislamiento en estos niños/as, experimentando un mayor sentimiento de soledad y creciente necesidad de contacto, acercamiento y comunicación con su entorno. Como se pondrá de manifiesto en epígrafes posteriores, la familia y la escuela adquirirán un papel esencial en el desarrollo emocional de los niños/as con DA, por lo que se hará necesaria una adecuada intervención profunda para mejorar estas dificultades.

3.3.5. Perfil Psicológico del Niño/a con DA

Autores como Marchesi (1987), Harvey (2003), Pabón (2009), Clark (2003), Marschark (2006) y otros han realizado revisiones acerca del perfil psicológico de los niños/as con DA a raíz de los problemas en su desarrollo emocional. Otros autores como Edwards y Crocker (2008), evidencian la asociación entre el retraso del lenguaje y los problemas de conducta, pudiendo éstos desembocar en baja autoestima, baja confianza en sí mismos o retracción social. Ante todo, debe clarificarse que las personas con DA no poseen rasgos de personalidad propios de la discapacidad, ni los aspectos descritos a continuación tienen por qué ser compartidos por todas las personas con DA (Prieto et al., 2017). Por tanto, se enumerarán posibles características derivadas de un desarrollo emocional inmaduro.

Más concretamente, autores como Marchesi y Valmaseda (1987), Muro (2009) o Pabón (2009) enumeran ciertos aspectos del perfil psicológico frecuentemente asociados al niño/a con DA. Exponemos a continuación los más significativos:

Dificultades de Atención. Las personas oyentes reciben continuamente estímulos de su alrededor de forma involuntaria, aunque no estén prestando atención. Sin embargo, las personas con DA no cuentan con estos estímulos. Por tanto, en muchas ocasiones interrumpen su atención hacia algo específico para controlar el ambiente por medio del canal visual.

Inseguridad. Los hijos/as con DA, especialmente de padres oyentes, suelen mostrar sentimientos de inseguridad, ya que, sus padres se sienten desorientados en cómo actuar y educar a su hijo/a debido al bloqueo de comunicación. Esto propicia mayor incertidumbre en el niño/a con DA ya que no cuenta con un modelo claro con el que identificarse. Estos aspectos “van a afectar a la evolución de la propia identidad, que va a quedar menos estructurada, suponiendo todo ello un incremento de la inseguridad” (Muro, 2009, p. 79).

Inmadurez. Las personas oyentes progresan en su desarrollo personal en base a las experiencias e interacción con su entorno familiar y social. Las personas con DA se encuentran más aisladas del entorno, por tanto, encontrarán más dificultades en su desarrollo emocional, lo que propiciará cierto grado de inmadurez.

Afectividad Acentuada. Las personas con DA presentan un mayor grado y necesidad de afectividad, debido a la falta de estímulos del entorno y su mayor nivel de aislamiento. Debe tenerse en cuenta que el canal auditivo también proporciona numerosa información emocional. Por ejemplo “aprendemos que la falta de concordancia entre el tono y el contenido pueden significar sarcasmo o emociones encubiertas – el tono de la ira es diferente del que se usa para la ternura y el amor” (Pabón, 2009, p.8). Todas estas cuestiones influyen en el desarrollo emocional y el nivel de afectividad.

Dependencia de la Comunicación no Verbal. En los momentos del acto comunicativo, las personas con DA se vuelven dependientes en cierta manera del mundo oyente, ya que se hace necesario el contacto visual con el interlocutor o la necesidad de hablar de forma clara y directa. Así, se vuelven dependientes de una serie de factores y, en muchos casos, necesitan pedir repeticiones o aclaraciones para captar el mensaje.

Impulsividad. Alude a las dificultades para controlar su conducta. Dado que las personas con DA utilizan más el canal visual y no el auditivo, para sentirse comprendidos por los demás tienden a gesticular de forma más pronunciada para hacerse entender y pueden parecer un tanto bruscos para las personas oyentes. De hecho, el no conseguir que los comprendan o no emitir correctamente los mensajes tiende a causarles momentos de frustración, irritabilidad o impotencia.

Bajo Nivel de Autoestima. Las barreras que encuentran las personas con DA en cuanto a no captar lo que sucede en el ambiente, además de las dificultades que experimentan en el momento comunicativo, hace que puedan sentirse inferiores al resto. Además, tienden a sentirse inferiores por no poder ser valorados por otras habilidades que pudieran poseer, y a su vez, por ser valorados únicamente en el grado de superación de sus puntos débiles.

Todas estas características que pudieran encontrarse en niños/as con DA, podrían disminuir con una adecuada intervención familiar y escolar, y con una mejora de la relación familia-escuela que contribuya a un desarrollo emocional íntegro, ya que, como podrá verse a posteriori (epígrafe 3.4), existen ciertos factores familiares determinantes que influyen en el desarrollo emocional de este colectivo (Valmaseda, 2009).

3.3.6. *El alumnado con DA en el aula ordinaria*

En numerosas ocasiones, alumnos/as con DA quedan sin la atención necesaria para su correcto desarrollo en la escuela, ya que muchas dinámicas educativas, a pesar de promulgar su inclusión, acaban limitando a este tipo de colectivo.

Algunos autores han expuesto que la inclusión de alumnos con DA en secundaria es todavía algo no logrado, ya que entre los docentes predominan concepciones negativas hacia este colectivo, como la dificultad en el momento de comunicación e imposibilidad de enseñar a dos colectivos diferentes al mismo tiempo. Así, se sigue interpretando que los estudiantes con DA son limitados, intentando homogeneizar su aprendizaje con la mayoría oyente, en vez de potenciar sus propias capacidades (Hernández, 2015).

Además, cabe recalcar que el profesorado es un ejemplo a seguir para los estudiantes, sobre todo al inicio de la adolescencia, en donde empiezan a formar su personalidad y experimentan más cambios tanto físicos como personales, siendo un momento crucial para el desarrollo emocional. Por tanto, si el docente no conoce las estrategias ni posee la formación adecuada para la comunicación y enseñanza del niño/a con DA, es común que el resto del alumnado tienda a imitar dicha conducta, provocando una situación de aislamiento en el alumno/a con DA.

En este sentido, debe recordarse el epígrafe 3.2.4, sobre las ideologías de la sordera proporcionadas por Claros (2003). Es esencial evolucionar de la ideología limitante (los alumnos/as con DA son reciben una educación con ciertos límites, buscando rehabilitar su limitación para llegar al nivel del resto) a la ideología sociocultural (las personas con DA son valoradas por sus capacidades y no por sus limitaciones, potenciando la equidad).

Ciertos estudios ponen de manifiesto que los alumnos con DA suelen realizar tareas más mecánicas de repetición y carentes de sentido, impidiendo el aprendizaje significativo. Esto es realmente porque el currículo cuenta con la mayoría oyente, y sólo se realizan pequeñas adaptaciones que no hacen más que seguir limitando a este colectivo, fomentando que acaben creciendo sin identidad y con baja autoestima por los bajos resultados académicos (Vesga y Vesga, 2015). Además, estas autoras resaltan en su estudio realizado con niñas/as con DA de nivel de primaria, que ya en estas edades limitan sus interacciones sociales al no lograr intercambios comunicativos de éxito con sus profesoras y compañeros oyentes. De esta forma, el niño/a con DA se encuentra rodeado de muchos compañeros, pero lleno de soledad. Este aislamiento puede propiciar comportamientos agresivos y sentimientos de inferioridad

frente a sus compañeros oyentes en etapas posteriores. Además, ya que la escuela está basada en prácticas oralistas, los alumnos/as con DA tienden a tener problemas de comprensión de los contenidos tratados en el aula. Ciertamente, se piensa en igualdad, pero no en equidad, en donde a cada alumno se le proporciona lo necesario para lograr el aprendizaje de todos.

Por último, otro inconveniente que experimentan los alumnos/as con DA es que, como los docentes no suelen conocer la forma de aprendizaje de este colectivo ni existen intercambios comunicativos exitosos, éstos tienden a dejar al niño/a con DA libertad para hacer lo que desee, algo que puede provocar celos en el resto de niños oyentes, además de un incorrecto aprendizaje de lo que realmente significa la inclusión, viendo ya desde estas edades al alumno/a con DA desde la diferencia, y no desde la semejanza (Vesga y Vesga, 2015).

Otro interesante estudio es el realizado por Rom y Silvestre (2011), en donde se analizaron las relaciones de amistad entre compañeros/as sordos y oyentes inscritos en centros ordinarios de secundaria. En su estudio, en relación con la cantidad de mejores amistades que se suceden a principios de la adolescencia, adolescencia media y final de la adolescencia, pudo comprobarse que los chicos/as con DA disminuyen considerablemente sus amistades al final de la adolescencia (de 4 mejores amigos a 1; de 6 mejores amigas a 1). Sin embargo, en los chicos oyentes este número incrementa (de 3 amistades a 5), y en el de chicas oyentes se mantiene. Además, al final de la adolescencia, algunos chicos/as con DA exponen que no tienen mejores amigos/as, sino que sólo tienen compañeros/as. También se comprueba que, ya desde el inicio de la adolescencia, los estudiantes con DA tienen más problemas para establecer las relaciones de amistad fuera de la escuela con sus amigos/as oyentes.

En base a estas ideas, se deduce la necesidad de potenciar (ya desde los comienzos de secundaria) la educación emocional en alumnos con DA, incrementar las relaciones emocionales entre alumnos oyentes y sordos y establecer una mayor concienciación y valores de inclusión de forma más sólida, para que, en la últimas etapas de la adolescencia, los resultados en cuanto a relaciones sociales y de amistad entre sordos y oyentes pudiera ser mayor, lo que repercutiría positivamente en su éxito personal y académico.

Así, se decide centrar la propuesta didáctica en alumnos del primer ciclo de secundaria, concretamente de 1º de la ESO, pensando en que, tanto en este epígrafe como en anteriores (3.3.4, 3.3.5, 3.4, 3.5) se han tratado numerosas dificultades que experimentan los niños/as con DA ya desde las primeras etapas de su desarrollo. Por tanto, cuanto más temprana sea la actuación en los ciclos de secundaria, más va a poder mejorar su desarrollo

emocional y su bienestar en el aula con el resto de los compañeros/as, siendo más positivos los resultados en un futuro, hasta poder lograr un desarrollo íntegro del colectivo en las etapas finales de la adolescencia. Por otro lado, actuando desde las primeras etapas se conseguirá mayor concienciación y formación del profesorado en materias de inclusión hacia el colectivo con DA, lo que propiciará una mejora en el conocimiento sobre la DA y el trato con los alumnos/as desde este momento y en adelante.

Los adolescentes con DA necesitan que sus profesores los refuercen y mantengan expectativas positivas hacia ellos, y necesitan formar parte de la clase al igual que sus compañeros oyentes, comprender y ser comprendidos, valorar y ser valorados, no limitados.

Gracias a diversas dinámicas que se plantearán en la propuesta didáctica de epígrafes posteriores, se pondrán en marcha una serie de actuaciones que los tutores/as de cada curso de 1º de la ESO plantearán en sus horas de tutoría y que fomentarán la educación emocional de este colectivo y su inclusión plena en el aula con alumnos/as oyentes. Esto, a su vez, beneficiará al colectivo docente en cuanto a que se proporcionará más formación en materia de inclusión e información concreta sobre la educación hacia el alumnado con DA, además de mejorar el clima del aula y proporcionar un ambiente de menor tensión y mayor confianza para favorecer las situaciones de aprendizaje para todo el alumnado, con o sin DA.

3.4. El Papel de la Familia

La familia juega un papel fundamental en el desarrollo emocional de su hijo/a con DA. Es la que proporciona la primera socialización del niño/a y, por tanto, su papel es crucial para su posterior introducción en la sociedad. Sin embargo, los niños/as con DA, especialmente los de padres y madres oyentes, experimentan dificultades en este desarrollo.

Por ello, se dedicará este apartado especial para abordar los sentimientos que suelen experimentar las familias con hijos/as con DA y las malas acciones familiares que pueden desembocar en un desarrollo emocional inmaduro de sus hijos/as, para pasar a enumerar algunas actuaciones recomendadas que mejoren la socialización primaria en este colectivo.

Antes de entrar en materia, cabe destacar una importante consideración: cada familia o situación familiar es única y no todas siguen el mismo proceso ante la educación de su hijo/a con DA, así como cada niño/a con DA experimenta un desarrollo emocional diferente. Por tanto, el contenido expuesto se referirá a las actuaciones familiares más comunes.

Ya desde un principio, la DA de un niño/a supone un cambio en la vida familiar. Cuando se produce el diagnóstico del niño/a con DA, los padres suelen experimentar ciertas fases (Corvera y González, 1999):

- En la primera fase, los padres/madres suelen pasar una etapa de crisis, caracterizada por el dolor de aceptar la discapacidad junto con sentimientos de culpa hacia ellos mismos o hacia los médicos. En algunos casos, las parejas pasan por una fase de negación de la discapacidad o incredulidad, en donde se resisten aceptar la realidad existente. Así, se embarcan en una búsqueda constante de médicos que puedan ofrecerle soluciones a la discapacidad o bien la búsqueda de un error en el diagnóstico.

- En la segunda fase, los padres empiezan a aceptar la DA de su hijo/a. Así, comienza un importante proceso de adaptación a las características del niño/a, que necesitará modificarse a medida que el niño/a vaya pasando por las diferentes etapas de crecimiento.

Estas fases pueden llevar a la familia a actuar de forma errónea en el proceso de educación y socialización, pudiendo establecer sentimientos de “sobrepotección”, dificultando así el desarrollo de la autonomía personal. En estos casos, los padres/madres, ante el miedo al posible rechazo de su hijo/a por otros niños, tienden a no proporcionarles independencia en ciertas actividades y juegos. Esta sobreprotección conlleva una menor solidez en los límites de conducta de su hijo/a, propiciando que, si el niño/a se comporta inadecuadamente, los padres actúen de forma menos estricta, produciendo un menor aprendizaje en el niño/a con DA para discernir lo que está bien o mal (Valmaseda, 2009).

La sobreprotección familiar hacia el niño/a con DA también puede generar sentimiento de dependencia o de ser poco capaz de conseguir sus propósitos. De esta forma, el niño/a genera un sentimiento negativo hacia su propia persona, en donde puede sentir que siempre va a necesitar de ayuda para conseguir cualquier objetivo. Así, “la sobreprotección conlleva una menor asunción de responsabilidad y de autonomía y el desarrollo de un autoconcepto negativo” (Valmaseda, 2009, p.155).

Por otro lado, otra actuación familiar que influye negativamente es la dificultad en los actos de comunicación. En concreto, en los casos de hijos/as sordos de padres oyentes, ya se ha expuesto que los padres no comparten con sus hijos/as el mismo canal de comunicación, y esto dificulta la actuación educadora. Según Valmaseda (2009), si el niño/a realiza una conducta inadecuada, los padres suelen transmitir mediante la expresión facial que eso es algo que no debe hacer, o bien, evitan mediante la acción que el niño/a continúe haciendo esa

actividad determinada. Estas acciones tienen consecuencias negativas, ya que el niño/a entonces sólo aprenderá que eso es algo que no debe hacer, pero no el por qué no debe hacerlo, o qué actitud debe tomar en un futuro cuando se presente una situación parecida. No es de extrañar que, en situaciones futuras similares, el niño/a adopte conductas de acción o de evitación, pero no de comunicación.

Por último, y no menos importante, otra actuación familiar con consecuencias negativas es la escasa educación emocional que se proporciona. Los padres, ante el temor de no ser comprendidos, tienden a desarrollar una comunicación escasa en cuanto a sentimientos y emociones. De esta forma, los niños/as pueden crecer sin aprender a expresar conceptos emocionales (pienso..., siento..., etc.), sin aprender a relacionar las expresiones faciales con el nombre del sentimiento al que se refieren, o sin aprender a expresar abiertamente sus estados emocionales o comprender los estados emocionales de los demás (Valmaseda, 2009).

3.4.1. Actuaciones Familiares para promover el desarrollo socioemocional

Una vez presentadas las dificultades más importantes que encuentran las familias en los procesos de educación y socialización de su hijo/a con DA, se enumerarán una serie de consejos que pueden minimizar las consecuencias negativas de las conductas familiares inapropiadas. Ya Marchesi (1987) afirmaba que “si los adultos llegan a hacerse comprender de forma efectiva, podrán dar explicaciones más completas, evitando así los frecuentes malentendidos y el sentimiento de desconfianza por parte el niño” (pp. 216-217). Por otro lado, según Prieto y García-Valcárcel (2017), se pueden establecer algunas estrategias para mejorar el desarrollo emocional. Algunas de ellas son las siguientes:

- Fijar unas normas claras de conducta y evitar así la sobreprotección.
- Destacar las cualidades de los hijos/as, promoviendo el desarrollo de la confianza en ellos mismos y en sus capacidades. Se puede reforzar positivamente la buena conducta por medio de expresiones como “estoy orgulloso”, “lo has hecho muy bien”.
- Fomentar la independencia y autonomía del niño/a en actividades cotidianas.
- Propiciar situaciones en donde el niño/a con DA deba elegir entre diferentes opciones. Esto fomentará el desarrollo del autocontrol y razonamiento.
- Ante situaciones de conducta inapropiada por parte del niño/a, expresarles el por qué esa acción está mal, seguido de enseñarles qué es lo correcto.
- Enseñar que los errores son una parte más del aprendizaje, apreciando más el esfuerzo que los resultados finales.

- Fomentar las relaciones de amistad con niños/as con DA y con oyentes.
- Expresar los sentimientos propios y los del resto, para que pueda aprender a identificar sus propias emociones y expresarlas de forma adecuada.
- Facilitar que los niños/as con DA puedan expresar sus inquietudes, sentimientos o enfados, para que los padres puedan contribuir a fomentar una reacción adecuada a estos sentimientos. Esto fomentará la regulación emocional.

Con estos breves consejos queda manifestada la importancia de una educación y orientación adecuada hacia la familia. Según Santana (2010), las familias con hijos/as con DA necesitan orientación para favorecer el adecuado desarrollo de éstos. Una correcta orientación y educación familiar marcarán la diferencia para una correcta estructuración de los entornos de aprendizaje y el desarrollo íntegro del niño/a con DA (Marshack, 2006).

3.5. El Profesorado y la Inclusión Educativa

La actuación del profesorado en el campo de la inclusión educativa se vuelve algo de necesidad fundamental. Autores como Robinson (2015), expresaban que la inclusión es un trabajo de toda la comunidad: de los políticos en cuanto a la formación e instauración de las leyes inclusivas, de los directores de los centros educativos en cuanto a la creación de condiciones en donde los educadores puedan adoptar este rol inclusivo y, de los profesores, por convertirse en “facilitadores del aprendizaje”, teniendo en cuenta a toda la diversidad del alumnado, independientemente de sus características.

Sin embargo, la realidad no es tan idílica. A modo de ejemplo, Sales et al. (2001) señalaron en su estudio la necesidad de formación inicial del profesorado y adopción actitudes positivas hacia la inclusión de los alumnos/as con NEE, mostrando que existen opiniones y actitudes negativas hacia la diversidad e inclusión. Así, el 87,1% de alumnos de magisterio que participaron en su estudio pensaban que un alumno/a con NEE necesita atención individualizada y que su presencia puede perjudicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de enriquecerlo. Además, el 53,5 % de los estudiantes universitarios preferían trabajar en un futuro con alumnado homogéneo, lo que nos esclarece la necesidad de esta formación inicial en materia de inclusión. Tal vez, si se conocieran más estrategias de inclusión y atención a la diversidad, la concepción del profesorado podría dar un giro.

Otros autores como Salvador y Gallego (1999) señalaron la necesidad de actuación conjunta de los maestros de Educación Especial junto con el resto de maestros, así como su necesaria formación diferenciada en materias de inclusión. Además, autores como De la Oliva

et al. (2015) exponen en su estudio que, encuestas realizadas a grupos de estudiantes de últimos años de primaria y profesionales de equipos de apoyo psicopedagógico muestran que los términos de “discapacidad” y “NEE” adquieren connotaciones negativas ya desde estas etapas. Así, el término “NEE” se relaciona con alumnado que suele presentar trastornos de conducta, problemas familiares o síndrome de Down; y el término “discapacidad” es asociado frecuentemente a problemas motrices graves o a dificultades sensoriales e intelectuales.

Por otro lado, muchos otros profesores señalan que los mayores inconvenientes para aplicar la inclusión en las escuelas es su falta de preparación en dicha materia, la falta de materiales y recursos existentes en la escuela, y la cantidad heterogénea de alumnos/as en la misma aula que hace que sea imposible una atención más individualizada. Todo esto provoca un clima de malestar e impotencia en el profesorado (Mendoza, 2008).

Finalmente, se debe resaltar el importante papel que ejerce toda la sociedad en la educación inclusiva, que determina la concepción que las personas tienen, y no sólo el papel del profesorado, el cual sólo es una parte de ella. Una educación inclusiva podría materializarse si la sociedad cuenta con unos valores similares. Por tanto, “difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente” (Echeita, 2004, p.40).

3.5.1. Documentos que Favorecen la Inclusión y Educación Emocional

En este apartado se introducirán brevemente dos Planes que se desarrollan en los centros educativos, asociados a la mejora de los procesos de inclusión y educación emocional, además de nombrar los documentos oficiales que regulan dichos Planes en Andalucía, sede del surgimiento de esta propuesta.

3.5.1.1. Plan de Atención a la Diversidad (PAD)

El PAD es un documento que elabora el centro educativo y que constituye un referente primordial para tratar a la diversidad y las formas de actuación con el alumnado. Autores como Tortosa et al. (2010) o Sandoval et al. (2012) expresan que el PAD debe ser redactado cooperativamente por toda la comunidad educativa y, además, debe ser un documento utilizado frecuentemente a modo de consulta por todo el profesorado, y no sólo por los profesores de apoyo o de EE.

Por tanto, el PAD es necesario para poder ofrecer un tratamiento flexible y adecuado a las características individuales de los estudiantes en cada centro, y no sólo a los alumnos/as con NEAE, así como para establecer coordinación y colaboración entre los docentes y el resto de los profesionales del centro, en una tarea conjunta.

Concretamente, en Andalucía, el PAD está regulado por la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica. En esta Orden, se expresa la posibilidad de cierta autonomía por parte de los centros en una organización flexible, diversa y personalizada de los contenidos de la enseñanza, estableciendo el apoyo necesario para detectar posibles problemas en el aprendizaje y superarlos, incluyendo el desarrollo del alumnado con altas capacidades (art. 2.4).

Siguiendo a autores como Beresaluce y Cutillas (2013), un buen PAD debería contener aspectos esenciales como un análisis real del contexto en el que se desarrolla la inclusión, objetivos específicos dependiendo de las necesidades del alumnado presente en las aulas, las medidas a adoptar (generales y específicas), un correcto seguimiento y evaluación de estas medidas, un apartado sobre los recursos tanto materiales como personales presentes en el centro y una correcta revisión y evaluación del Plan, ya que, dependiendo de las diferentes necesidades, se aplicarán unas medidas u otras, por lo que no es algo cerrado y estático.

Asimismo, Moguer y Navarro (2022), en su estudio sobre diversos PAD en la provincia de Andalucía, concluyen que éstos podrían incluir algunas mejoras como, por ejemplo, una mejor organización del documento para una consulta más rápida, descripción más clara del contexto escolar del centro y de las necesidades del alumnado presente en dicho centro, o incluir un apartado en donde se realice un seguimiento detallado del PAD.

Hoy día no puede olvidarse la gran necesidad de ver las diferencias individuales no como problemas que necesitan una solución, sino como oportunidades para enriquecer las formas de aprender (Ainscow, 2020), y, en este caso, el PAD es el documento que puede ofrecer ayuda y posible solución a estas necesidades de inclusión.

3.5.1.2. Plan de Acción Tutorial (PAT)

Este Plan es de gran importancia para todo el sistema educativo, ya que ofrece información, líneas de actuación y orientación a los profesionales y familias para favorecer el desarrollo académico, profesional y personal del alumnado. Es elaborado en conjunto por el Departamento de Orientación y los tutores/as, se enmarca en el proceso de orientación, atendiendo a toda la diversidad existente, y, además, engloba un conjunto de actuaciones o actividades que involucra al conjunto de la comunidad educativa (Morales, 2010). Este mismo autor, expresa que el PAT debe incluir ciertos apartados, como la introducción, el organigrama del centro, las funciones de los Equipos de Orientación y, específicamente, del orientador; y los ámbitos de actuación. Además, Escaño (2010) expresa que deben recogerse

aspectos cuantitativos, como número de reuniones/participaciones familiares. La familia juega un papel importante, y el tutor/a debe fomentar su colaboración y el contacto frecuente.

Concretamente, en Andalucía, el PAT está regulado por la Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al PAT en los Institutos de Educación Secundaria. Dicho documento, en su artículo 26, apartado cuarto, establece que “corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa” (p.29), por lo que puede comprobarse que el PAT es algo fundamental en la etapa de Secundaria.

Dentro del PAT, la figura del tutor/a cobra especial importancia. Autores como Álvarez (2017), expresan que la figura del tutor/a debe cumplir con una serie de características, destacando el guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; gozar de buenas habilidades comunitativas con el resto de compañeros, alumnos y sus familias; ser observador para detectar las características y necesidades del alumnado; ser ingenioso, para utilizar nuevos métodos de enseñanza; y, sobre todo, ser una persona positiva, empática y mediadora de conflictos, promoviendo un clima de confianza y respeto mutuo en el aula.

Asimismo, tomando como referencia el libro de una de las asignaturas del presente Máster, llamada “Procesos y Contextos Educativos”, según Escaño (2010), las áreas principales de trabajo presentes en el PAT podrían resumirse en:

- Convicencia (reducir conductas agresivas, promover conductas cívicas, etc.).
- Equilibrio afectivo-personal (promover una autoestima positiva, mejorar los sentimientos negativos, prevenir las adicciones, etc.).
- Motivación y esfuerzo (promover el interés por los contenidos escolares, favorecer una visión positiva del profesorado, designar hábitos de trabajo, etc.).
- Orientación académica/profesional (incentivar el autonocimiento de los intereses y aptitudes, facilitar el acceso a la información de posibles caminos académicos/profesionales, impulsar la participación de las familias en la toma de decisiones, etc.).

De esta forma, el PAT permite detectar los inconvenientes, necesidades o posibles incongruencias que puedan producirse en el plan de estudios del centro y las limitaciones de los alumnos/as en su desarrollo académico y emocional, por lo que constituye un elemento importante para dar solución a los problemas que el alumnado va encontrándose a lo largo de su desarrollo formativo y personal (Álvarez, 2017).

4. Procedimiento de la Propuesta Didáctica

4.1. Contexto

Esta propuesta puede realizarse en cualquier centro de secundaria que contenga alumnos/as adscritos con DA en cursos de 1º de ESO, siempre y cuando sea realizada por los tutores/as de cada curso, aunque podría adaptarse para ser realizada con cursos superiores de edades más avanzadas, utilizando dinámicas más apropiadas con la edad correspondiente.

En relación con el espacio en el centro educativo, sería necesario que cada aula pudiese contar con material audiovisual, como un portátil u ordenador y cañón para proyectar, así como pizarra blanca y buena calidad de audio. Si las aulas no contaran con estos recursos, podría plantearse la posibilidad de utilizar la sala de “Audiovisuales”, “Laboratorio de idiomas”, “Sala de música” u otra sala del centro que contara con este equipamiento. Además, será necesario que el mobiliario de las aulas permita el cambio de configuración o el desplazamiento, dependiendo del tipo de agrupamiento de la actividad a realizar.

No está de más recordar que es necesario tener una buena iluminación en las aulas, necesaria para realizar cualquier actividad y, sobre todo, para interactuar con los demás, especialmente los alumnos con DA, que potencian al máximo su canal visual, pudiendo utilizarse el recurso de encendido y apagado de luces del aula para captar la atención de los alumnos con DA y del resto de la clase cuando sea necesario. Es importante apuntar que, durante el desarrollo de la propuesta, los profesores/as deberán tener en cuenta establecer contacto visual directo con los alumnos/as con DA, así como una expresión clara de los contenidos y normas claras, para lograr una comprensión completa. Podrá comprobarse que todas las actividades se podrán realizar para toda la diversidad del alumnado, ya que incluyen contenido visual (imágenes, vídeos con subtitulación, etc.) y el uso de comunicación no verbal, mostrando así diversas formas de comunicación efectiva y lenguaje alternativo, y, por tanto, entendimiento efectivo y aprendizaje significativo adaptado a las diversas formas de aprender, y no sólo al método exclusivamente oralista.

4.2. Destinatarios e Implicados

Esta propuesta abarca diferentes tipos de destinatarios porque se reflexiona que, sin la atención e implicación de cada una de estas partes, la propuesta no sería lo suficiente completa y efectiva. Así, encontramos tres destinatarios:

En primer lugar, los tutores/as de cada curso, que serán directos implicados en este proyecto, ya que se dedicarán tres sesiones fuera del horario lectivo, impartidas por el

Departamento de Orientación o profesores de EE/bienestar (dependiendo del centro educativo en cuestión y los profesionales que se encuentren activos en dicho momento), dedicadas a la formación del profesorado en el trato con alumnado con DA, inclusión del colectivo y educación emocional, promoviendo su formación en materias de inclusión, así como la eliminación de prejuicios y antiguas creencias sobre este colectivo. Además, dado que la propuesta surge en la ciudad de Málaga, se contactará con la Sociedad Federada de Sordos de Málaga (SFSM), para que, en colaboración con el centro educativo, pueda asistir uno de sus miembros para impartir dos charlas en dos de estas tres sesiones. De esta forma, los docentes contarán con información y estrategias adecuadas para una correcta inclusión en las aulas.

En segundo lugar, los alumnos/as con DA, junto con el resto del aula oyente en la que se encuentren. No hay que olvidar que, aunque se pretenda potenciar el desarrollo emocional en los alumnos/as con DA, esto implica que también se debe potenciar de igual forma en el resto de los compañeros, para así fomentar la correcta inclusión, autoestima, bienestar en el aula, relaciones sociales y conocimiento de uno mismo y de los demás, incentivando las cualidades que a cada uno hacen único, y no las diferencias vistas como características negativas o barreras de comunicación.

En tercer lugar, las familias. Debe recordarse que la educación emocional es algo necesario tanto dentro como fuera del aula y, para que la propuesta sea exitosa, debe contarse con la implicación de los familiares, a los que se les proporcione concienciación, directrices y consejos para lograr un avance en la educación emocional de sus hijos/as, con o sin DA, así como una mejora en la relación familia-escuela.

4.3. Objetivos de la Propuesta

- Informar a los docentes sobre las características y diversidad de estudiantes con DA.
- Concienciar a los docentes para potenciar los principios de inclusión y equidad.
- Formar a los docentes en estrategias diversas de educación emocional.
- Mejorar el desarrollo de las competencias emocionales explicadas en el epígrafe 3.3.3.
- Conseguir un clima de inclusión, confianza y respeto mutuo en el aula.
- Fomentar las relaciones de amistad entre alumnos con DA y oyentes.
- Fomentar una actitud positiva hacia compañeros con características diferentes a las propias, demostrando que diversidad es enriquecimiento.
- Colaborar y concienciar a las familias de hijos/as con y sin DA, fomentando la relación familia-escuela y la educación emocional en el hogar.

4.4. Metodología

En el desarrollo de esta propuesta se utilizarán metodologías diversas que puedan ajustarse a las características de cada grupo. Debe tenerse en cuenta que, para educar emocionalmente, serán necesarias metodologías activas y prácticas, en donde se invite a la participación, reflexión, concienciación, dramatización, etc., para el adecuado desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2011).

No obstante, la primera fase de la propuesta se centrará en 3 sesiones de 90 minutos de duración para los tutores/as de los cursos de 1º ESO, que se realizarán fuera del horario lectivo, cuya metodología tendrá una base informativa, concienciadora y formativa.

En la segunda fase de la propuesta, los tutores/as utilizarán ese conocimiento aprendido para ponerlo en práctica con los alumnos/as a través de una serie de dinámicas/actividades. En este caso, se utilizarán metodologías innovadoras y activas, en donde se potencie la inclusión de la diversidad existente y en donde los alumnos, en especial los alumnos/as con DA, participen activamente para lograr un aprendizaje significativo.

En la tercera fase, se dedicará una última sesión de 90 minutos a los familiares de los alumnos/as, con o sin DA. Esta sesión se realizará fuera del horario lectivo, y en ella los tutores/as de cada curso informarán sobre los conceptos de inteligencia, educación y competencias emocionales, además de explicar la propuesta ya realizada y los avances positivos logrados, concienciando así sobre su importancia. Por último, se realizará una pequeña actividad con los padres y madres para asegurar su mayor concienciación y participación en la educación emocional de sus hijos/as.

Además, se recurrirá al aprendizaje cooperativo en diversas dinámicas, ya que es esencial que los alumnos/as, con o sin DA, trabajen juntos en grupos heterogéneos y aprendan unos de otros para lograr un aprendizaje conjunto e inclusión real. De esta forma, puede hacerse visible lo que los demás pueden aportar al aprendizaje de uno mismo, más aún en el terreno emocional, que se enriquece en base a las interacciones con el entorno.

Por otra parte, la educación emocional se materializa en el desarrollo de competencias emocionales (epígrafe 3.3.3.), por lo que esta propuesta se materializará en diversas dinámicas que fomentarán la mejora en el desarrollo de cada una de estas competencias.

Cabe recalcar que será de suma importancia una metodología que incluya gamificación, ya que, indudablemente, los alumnos/as aprenden mejor y de una forma más relajada si ven dicho aprendizaje como un juego divertido, interactivo y entretenido. Además,

la temática abordada en este proyecto invita a la realización de actividades y juegos que fomenten la socialización, inclusión y empatía, además del bienestar y desarrollo emocional.

Por tanto, en la primera parte de la propuesta, los docentes adquirirán el rol de aprendices, practicando la escucha activa y captando toda la información posible. Además, participarán en dichas sesiones aportando opiniones, creencias y experiencias personales. Los profesionales encargados de la impartición actuarán como fuentes fiables en donde apoyarse u orientarse, proporcionando información y conduciendo el desarrollo de las sesiones.

En la segunda parte de la propuesta, los docentes adquirirán el rol principal de facilitadores del aprendizaje, guiando al alumnado en la consecución de los objetivos, además de proporcionar ayuda en los momentos necesarios. El docente será visto como una figura de respeto y autoridad, pero también de cercanía, apoyo y ejemplo a seguir, realizando su labor de forma adecuada y transmitiendo los valores correctos.

Asimismo, todos los alumnos/as, en especial los alumnos/as con DA, se convertirán en protagonistas de su propio aprendizaje, participando activamente en el desarrollo de las dinámicas que contribuirán a un aprendizaje y desarrollo de las competencias emocionales, mejorando cualidades como la empatía, el autoconcepto o la regulación emocional.

Por último, en la tercera fase de la propuesta, los tutores/as actuarán como fuentes fiables de información, proporcionando conocimiento sobre inteligencia, educación y competencias emocionales, además de los resultados del desarrollo de la propuesta a las familias, concienciando sobre la importancia de educación emocional e incentivando la colaboración familiar. Los padres y madres asistirán en calidad de aprendices, con una actitud abierta y colaborativa que haga posible el aprendizaje del contenido y los valores expuestos.

4.5. Planificación de la Propuesta

4.5.1. Fases

Esta propuesta se realizará durante el primer trimestre, es decir, a comienzos de curso. De esta forma, también servirá para establecer nuevos lazos de unión con alumnos/as que se hayan incorporado a esta nueva etapa de secundaria, provenientes de otros centros educativos.

No obstante, se ha introducido anteriormente que la propuesta se dividirá en tres partes: una primera parte que constará de 3 sesiones dirigidas al profesorado para incentivar su formación en el colectivo con DA, dificultades de este colectivo y educación emocional; una segunda parte, consistente en 5 sesiones que el tutor/a impartirá a su alumnado en las horas de tutoría, realizadas una vez por semana; y una tercera parte, consistente en una sesión

dirigida a la familia que incentivará su colaboración y concienciación en la temática.

Por tanto, lo ideal es que los docentes comiencen realizando estas 3 sesiones de formación antes del inicio del periodo de clases, es decir, durante la primera quincena de septiembre, en 3 días seguidos, ya que éstos deben acudir al centro aunque las clases no hayan comenzado. Si esta opción no fuese posible, se propone que, al comenzar el curso escolar, se aproveche el día concreto de la semana en el que los docentes suelen permanecer en el centro por tarde por diversos motivos (claustro, tutorías, reuniones, etc.) para realizar las sesiones. En este caso, se realizaría una sesión por semana, terminando la primera fase en 3 semanas. No obstante, esta propuesta puede continuar si se desea, repitiendo actividades cuyo resultado no haya sido el esperado o añadiendo nuevas en base a lo que se necesite enfatizar.

❖ *Primera Fase:* 3 sesiones de 90 minutos, durante la primera quincena de septiembre.

Sesión 1 – Inclusión y Discapacidad Auditiva

Sesión impartida por un miembro de la SFSM, que dará a conocer los diferentes tipos de sordera y su diversidad, además de explicar y concienciar sobre el concepto de “inclusión”.

Sesión 2 – La DA y el Desarrollo Emocional

Los orientadores/as o profesoras/as de EE junto con un miembro de la SFSM identificarán las dificultades que los jóvenes con DA encuentran en su desarrollo emocional, utilizando la revisión teórica del presente proyecto, concienciando en la importancia de proporcionarla, además de desmitificar falsas creencias acerca de la conducta de este tipo de alumnado.

Sesión 3 – Las Competencias Emocionales Dentro y Fuera del Aula

Los orientadores/as o profesores/as de EE identificarán las cinco competencias emocionales. Además, se enfatizará en la necesidad de educar emocionalmente dentro y fuera del aula. Se presentará el presente proyecto, las actividades y los cuestionarios a cumplimentar.

❖ *Segunda Fase:* 5 sesiones de una hora a la semana, consistentes en la práctica de las cinco competencias emocionales descritas en el epígrafe 3.3.3.

Sesión 4 – Conciencia emocional

Actividad 1: La ruleta de las emociones (40 min)

Actividad 2: Te presto mi sonrisa (20 min)

Sesión 5 – Regulación emocional

Actividad 1: Hundir la flota (30 min)

Actividad 2: Títeres en apuros (30 min)

Sesión 6 – Autonomía emocional

Actividad 1: Lo que esconde mi nombre (35 min)

Actividad 2: La historia cambiante (25 min)

Sesión 7 – Competencia social

Actividad 1: Todos tenemos algo en común (20 min)

Actividad 2: Nuestra “diversa” obra de arte (40 min)

Sesión 8 – Competencias para la vida y el bienestar

Actividad 1: En nuestra clase... (60 min)

❖ *Tercera Fase:* 1 sesión final de 90 minutos dedicada a las familias.

Sesión 9 – Educación Emocional y Familia

Los tutores/as de cada curso explicarán la importancia de la educación emocional dentro y fuera del aula, además de comentar los resultados positivos de la realización de la propuesta.

Tabla 4.

Cronograma de la propuesta

	SEPTIEMBRE 2024				OCTUBRE 2024			
SEMANAS	Del 2 al 6	Del 9 al 13	Del 16 al 20	Del 23 al 27	Del 30 al 4	Del 7 al 11	Del 14 al 28	Del 21 al 25
1º FASE								
SESIÓN 1								
SESIÓN 2								
SESIÓN 3								
2º FASE								
SESIÓN 4								
SESIÓN 5								
SESIÓN 6								
SESIÓN 7								
SESIÓN 8								
3º FASE								
SESIÓN 9								

4.5.2. Recursos

En esta propuesta se deberán tener en cuenta tanto los recursos humanos como los recursos materiales en todas sus fases para su correcto desarrollo.

- En la primera fase de la propuesta:

En cuanto a los recursos humanos, será necesaria la presencia de los tutores/as en cuestión que van a realizar las dinámicas en las horas de tutoría con su grupo de alumnos/as, con y sin DA. Además, será necesaria la presencia de orientadores o profesores de EE (dependiendo de su disponibilidad en el centro), encargados de impartir estas sesiones, así como de un miembro de la SFMSM que colaborará en la impartición de 2 sesiones de esta fase.

En cuanto a los recursos materiales, será necesaria un aula con ordenador o portátil y proyector, así como una adecuada iluminación y sonido. El contenido de la propuesta será facilitado a los tutores/a como material fiable a consultar en los momentos que sea necesario. Además, se les entregará copias de un cuestionario a completar durante el desarrollo de cada sesión, así como copias de cuestionarios que tendrán que entregar al alumnado para que cumplimenten al finalizar las sesiones.

- En la segunda fase de la propuesta:

En cuanto a los recursos humanos, la figura del tutor/a deberá estar presente en estas sesiones. Además, si el centro o los estudiantes con DA cuentan con el servicio de Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) que acompañan a los alumnos/as que lo soliciten y necesiten (ya sea por su condición signante o por su grado de pérdida) para el correcto aprendizaje de los contenidos del resto de asignaturas, estos ILS podrían también estar presentes durante la realización de las sesiones, mejorando así la adquisición de las competencias emocionales. El alumnado con DA que no posea o necesite de este servicio durante la impartición del resto de asignaturas, tampoco lo necesitará para el correcto desarrollo de estas sesiones. Además, los grupos estarán formados por 20-25 estudiantes de 1º de ESO, con presencia de estudiantes con DA, independientemente de su número y grado de pérdida.

En cuanto a los recursos materiales, se necesitará un aula con ordenador/portátil, proyector y pizarra blanca. Además, el mobiliario del aula no podrá ser fijo, para poder permitir cambios de configuración. Asimismo, cada alumno deberá aportar su propio material: lápices, bolígrafos, cuaderno. Si alguna actividad requiriese de algún material específico, éste será aportado por el tutor/a y serán especificados dentro de la descripción de cada actividad.

Al final de cada sesión el tutor/a deberá poseer un cuestionario que entregará a cada

alumno/a, que completarán de forma anónima con sus opiniones y sentimientos acerca de la sesión, y servirá para comprobar los logros alcanzados, o bien, la necesidad de refuerzo de algunas competencias.

- En la tercera fase de la propuesta:

En cuanto a los recursos humanos, se deberá contar con el tutor/a presente del grupo en cuestión, que se encargará de impartir y conducir la sesión. Además, se necesitará la presencia de los familiares de todo el alumnado de los cursos implicados en la propuesta, es decir, padres, madres o tutores legales.

En cuanto a los recursos materiales, se necesitará un portátil con cañón para proyectar y pizarra blanca. Además, se deberá contar con buena iluminación y sonido, ya que se hará uso de material audiovisual.

4.5.3. Actividades a Desarrollar

Se mostrarán las actividades detalladas correspondientes a:

La primera fase de la propuesta: tres sesiones dirigidas al profesorado (sesión 1, 2 y 3).

La segunda fase: sesiones para el alumnado en las tutorías (sesión 4, 5, 6, 7, y 8).

La tercera fase: sesión que incluirá a la familia como principal destinataria (sesión 9).

Cabe realizar una importante consideración. Debe tenerse en cuenta que las sesiones propuestas buscan potenciar el desarrollo emocional de los jóvenes con DA junto con el resto de compañeros/as, utilizando actividades adaptadas que, de una forma sutil, proporcionen este desarrollo e inclusión necesaria. Por tanto, en la Fase 2 no aparecerán actividades dedicadas exclusivamente a tratar la DA, ya que, de esta forma, se estaría poniendo en el “punto de mira” a este colectivo, otorgándole un protagonismo que quizás este alumnado no desee; y cuando, además, puede existir otro tipo de alumnado en la misma aula que también posea otro tipo de discapacidades. Por tanto, se pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales y capacidades a través de la inclusión, sin poner “en el punto de mira” la discapacidad en sí, elaborando una propuesta válida para alumnado con DA y para el resto del alumnado que pueda encontrarse en el aula.

Sesión 1 – Inclusión y Discapacidad Auditiva

Título de la Sesión:	Inclusión y Discapacidad Auditiva
Duración:	90 min
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los diferentes tipos de sordera existentes. • Apreciar la diversidad dentro de este mismo colectivo. • Entender el concepto real de “inclusión”.
Recursos materiales y personales:	<ul style="list-style-type: none"> • Miembro de la SFSM que impartirá la charla • Portátil y proyector • Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=lzr1zHAXYGE&list=RD CMUCxzaQ00egqW9NAxy291pB7Q&index=11
Descripción de la Sesión:	

En esta primera sesión, los tutores/as de los cursos escucharán una charla realizada por un miembro de la SFSM, acompañado/a de uno o varios miembros del Departamento de Orientación del centro. En ella, se tratarán los diferentes tipos y grados de DA, ofreciendo información sobre la diversidad existente dentro del mismo colectivo.

Además, ofrecerán consejos y estrategias para tener en cuenta en las clases cuando exista alumnado con DA, para que la comunicación y la atención pueda ser lo más satisfactoria posible. (40 min)

Por otro lado, se tratará el concepto de inclusión, y lo que realmente conlleva, a conjunto con el Orientador/a presente en la sesión, ya que es un concepto del que se habla mucho hoy día, pero pocos entienden su significado real. Para ello, se visualizará un vídeo de Gerardo Echeita, llamado “Gerardo Echeita nos habla de educación inclusiva”. (40 min)

Por último, se dejará un tiempo de ronda de preguntas para que los propios tutores/as puedan aclarar las dudas que hayan podido surgir durante la sesión, además de contar alguna experiencia vivida que quieran aportar. (10 min)

Sesión 2 – La DA y el Desarrollo Emocional

Título de la Sesión:	La DA y el desarrollo emocional
Duración:	60 min
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las dificultades que experimentan los jóvenes con DA en su desarrollo emocional. • Desmitificar falsas creencias sobre actitudes negativas frecuentes en los jóvenes con DA. • Concienciar de la necesidad de educación emocional.
Recursos materiales y personales:	<ul style="list-style-type: none"> • Miembro de la SFSM • Portátil y proyector. • Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=sx3vGJfQGZE • Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=3Br8irF2PIg • Vídeo 3: https://www.youtube.com/watch?v=cRWqpoA61k4 • Vídeo 4: https://www.youtube.com/watch?v=r1MJhLtggk
Descripción de la Sesión:	<p>En esta sesión, un miembro de la SFSM junto con los orientadores impartirá esta charla, utilizando además como recurso el marco teórico del presente proyecto. Se explicará a los profesores las dificultades que encuentra el alumnado con DA en su desarrollo emocional, así como las consecuencias de un desarrollo personal inmaduro, pudiendo desembocar en algunos rasgos comunes como la irritabilidad o el aislamiento y menor número de experiencias sociales. Apoyando estas ideas se visualizarán los vídeos 1, 2 y 3. (30 min)</p> <p>Con esto el miembro de la SFSM expresará que es crucial entender que muchas conductas negativas de jóvenes con DA son consecuencias de un insuficiente desarrollo emocional, y no de la discapacidad en sí, evitando falsas creencias que encasillan al alumnado. Este momento puede dar lugar a algunas preguntas como: “¿Cuántos habéis pensado que el comportamiento de X alumno/a venía dado por su DA?”, ¿os habíais planteado alguna vez que la conducta y el aprendizaje puede mejorar con educación emocional?”, etc. (15 min)</p> <p>Esto desembocará en el broche final de la sesión, expresando la necesidad general de educar en las emociones, ya que el aprendizaje siempre va ligado a la emoción, para que el alumnado pueda alcanzar un aprendizaje íntegro y significativo. Se terminará con la visualización del vídeo 4, en donde Ibarrola sintetiza de una forma muy interesante esta visión. (15 min)</p>

Sesión 3 – Las competencias emocionales dentro y fuera del aula

Título de la Sesión:	Las competencias emocionales dentro y fuera del aula
Duración:	90 min
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los cinco grupos de competencias emocionales. • Concienciar de la importancia del contacto con las familias. • Proporcionar consejos para que los tutores/as puedan transmitirlos a las familias con hijos/as con DA. • Presentar la propuesta completa a realizar.
Recursos Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • TFM presente. • Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3, Anexo 4, Anexo 5 y Anexo 6 • Copias impresas del cronograma de la propuesta. • Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=CZPFndN7ijE • Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=610XES6olqE • Portátil y proyector.
Descripción de la Sesión:	<p>En esta última sesión, impartida y guiada por el Departamento de Orientación, se tratarán:</p> <p>En primer lugar, la materialización de la educación emocional (explicada en la sesión anterior) en los cinco grupos de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, explicando cada uno de ellos. Además, se visualizará el vídeo 1 del mismo autor, llamado “¿Qué es la educación emocional?”. También se visualizará el vídeo 2 “Hablamos de Educación con Rafael Bisquerra” para concienciar sobre el objetivo real de la educación, los retos de la escuela, formación docente y el cambio para enseñar competencias emocionales. (30 min)</p> <p>En segundo lugar, se tratará la importancia de educación emocional fuera del aula, fomentando el contacto con las familias, especialmente las de hijos/as con DA, proporcionando consejos que se podrán transmitir a éstas para actuar adecuadamente en el hogar. (20 min)</p> <p>En tercer lugar, se entregará a los tutores el cronograma de la propuesta, así como la presente guía para la realización de las sesiones con las actividades planteadas que van recorriendo los campos de estas cinco competencias emocionales. Además, se entregarán los cuestionarios impresos que los tutores/as deberán rellenar en las sesiones, así como los que deberán entregar al alumnado en cada una de ellas. Además, los tutores/as podrán preguntar cualquier duda referente a la implantación de la propuesta y su desarrollo. (40 min)</p>

Sesión 4 – Conciencia Emocional

ACTIVIDAD 1

Título de la Actividad: La ruleta de las emociones

Duración: 40 min

Objetivos:

- Identificar las emociones básicas.
- Relacionar las emociones con experiencias propias.
- Ser conscientes de las propias emociones y las de otros.
- Expresar las emociones de forma apropiada.
- Conocer más a los compañeros/as.

Materiales:

Cartulinas de colores y chincheta.
Rotuladores/lápices de colores.
Pizarra.

Agrupamiento: Individual y grupo clase al completo.

Descripción de la Actividad:

En primer lugar, el profesor/a escribirá en la pizarra el título de la actividad y dibujará diferentes caras que corresponderán a las emociones a trabajar, junto con el nombre de la emoción abajo: alegría, miedo, tristeza, ira, y se asegurará de que todos los alumnos/as comprenden los dibujos, gesticulando cada emoción si es necesario. (5 min)

En segundo lugar, pedirá a todos los alumnos/as que realicen una ruleta con cartulina, en donde peguen en cada parte una cara que corresponda a las diferentes emociones a trabajar. (10 min)

En tercer lugar, el profesor/a pedirá a los alumnos que, de forma individual, piensen en algo que les haga sentir cada una de las emociones a trabajar, y lo escriban en su cuaderno. Por ejemplo: Me hace feliz comer pizza, mi comida favorita. (10 min)

En cuarto lugar, todos se colocarán en círculo con la ruleta en el centro, y jugarán en grupo. Cada alumno/a deberá girar la ruleta y, según la cara que toque, deberá salir al centro y contar sin hablar (utilizando gestos, dibujos, etc.) lo que han escrito en su cuaderno, y los demás deberán adivinar lo que ese alumno/a ha contado. El profesor/a hará ver al alumnado que existen múltiples formas de entendernos, fomentando la inclusión, y que, con esta dinámica, hemos conseguido identificar lo que nos hace felices, lo que no y ponerle un nombre, además de conocer más a los compañeros y a nosotros mismos. (15 min)

ACTIVIDAD 2

Título de la Actividad: Te presto mi sonrisa

Duración: 20 min

Objetivos:

- Identificar las emociones básicas.
- Expresar las emociones de forma apropiada.
- Responder a las emociones de otros de forma apropiada.
- Concienciar sobre la importancia de un ambiente positivo.

Materiales: Cuestionario: [Anexo 2](#)

Agrupamiento: Grupo clase al completo.

Descripción de la Actividad:

El profesor/a escribirá en la pizarra el nombre de la actividad, y los alumnos/as se organizarán sentados formando un gran círculo, con el profesor/a ubicado de pie en el centro. El profesor/a expresará, acompañado de gesticulación, que todos/as deben permanecer serios durante toda la actividad, menos la persona a la que mire directamente, a la cual le prestará su sonrisa. (5 min)

Seguidamente, el profesor sonreirá, llevará su mano a la boca y hará el gesto de tirar su sonrisa a uno de los alumnos/as. El alumno/a en cuestión, sonreirá abiertamente junto con el profesor/a, se levantará y permanecerá de pie. A continuación, el alumno/a que está de pie sonriendo, repetirá la misma acción con otro alumno/a, consiguiendo el mismo efecto. El profesor actuará de moderador, captando la atención del alumnado mediante palabras y encendido/apagado de luces para recordar las reglas del juego, en donde el resto debe permanecer serio. Es probable que, observando dicha dinámica, los alumnos que están serios vayan sonriendo sin querer, ya que las sonrisas acaban pegándose. En ese caso, el profesor/a les dirá que se pongan de pie, porque no han cumplido con las normas. Al final, casi todos estarán de pie, ya que se habrán contagiado las sonrisas, aunque no haya sido su turno. (10 min)

Finalmente, el profesor/a expresará la importancia de las sonrisas para fomentar el buen ambiente en clase. Debemos sonreír todos los días a alguien, y que ese alguien nos devuelva la sonrisa, consiguiendo que, con este simple gesto, afrontemos nuestro día con una actitud más alegre y positiva. Además, entregará a los alumnos/as un cuestionario a completar sobre sus opiniones y lo aprendido en esta sesión (5 min)

Sesión 5 – Regulación Emocional

ACTIVIDAD 1

Título de la Actividad: Hundir la flota

Duración: 30 min

Objetivos:

- Crear estrategias contra las dificultades.
- Desarrollar autocontrol en las nuevas situaciones.
- Responder acorde a los estímulos, controlando los impulsos.

Materiales: Antifaces.

Ordenador/portátil y proyector.

Video: https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I

Agrupamiento: Grupos heterogéneos de 4/5 alumnos/as

Descripción de la Actividad:

El profesor escribirá en la pizarra el nombre de la actividad, y organizará grupos heterogéneos de 4/5 alumnos. Además, explicará la actividad, utilizando un grupo como ejemplo. (8 min)

Cada grupo formará una fila, colocando las manos en los hombros de su compañero de delante. Todos tendrán los ojos vendados menos el último de ellos, que guiará a los demás. Cada grupo será un barco que tratará de derribar al resto. El grupo que aguante con más integrantes sin derribar será el ganador. Para ello, el alumno/a colocado al final, guiará a su grupo por la sala y les irá dando órdenes (sin hablar), que tendrán que ir transmitiendo a su compañero de delante hasta que todos la reciban. Una palmada en el hombro izquierdo significará “giro a la izquierda”, en el hombro derecho, “giro a la derecha” y en el centro de la espalda, “disparar”. Sólo se disparará cuando el adversario se encuentre de frente. Para disparar, el último alumno/a transmitirá la palmada de “disparo” al de delante, y así sucesivamente hasta que la orden llegue al primer alumno/a, que saldrá disparado hacia delante, chocando con el grupo de enfrente. Si logra chocar, el grupo abatido eliminará un integrante y seguirá jugando con uno menos. El profesor controlará el juego, recordando las normas con gestos o acciones. Si un alumno/a tiene un comportamiento impulsivo o falta de autocontrol hacia otro, el profesor parará su juego para que sean conscientes de su actitud, y sean capaces de cambiarla. (15 min)

Al final, se visionará el corto “Snack attack”. Después, el profesor/a reforzará la necesidad de dejar a un lado las diferencias individuales y no prejuzgar a los demás, para confiar en ellos y adaptarnos a las situaciones que se presentan, controlando nuestras emociones e impulsos y siendo responsables y capaces de rectificar nuestra conducta si es necesario. (7 min)

ACTIVIDAD 2

Título de la Actividad: Títeres en apuros

Duración: 30 min

Objetivos:

- Crear estrategias contra las dificultades.
- Desarrollar autocontrol en las nuevas situaciones.
- Fomentar el trabajo en equipo para resolver conflictos.
- Pedir ayuda, expresándose de la forma correcta.

Materiales:

Gran ovillo de lana o cuerda.
 Ordenador/portátil y proyector.
 Video: <https://www.youtube.com/watch?v=2P5ZYT5xPoQ>
 Cuestionario: [Anexo 3](#)

Agrupamiento: Grupo clase al completo

Descripción de la Actividad:

El profesor/a escribirá en la pizarra el nombre de la actividad, realizará el dibujo de un títere con hilos en sus manos junto al nombre, y colocará al grupo clase formando un gran círculo y explicará las instrucciones de la dinámica. (5 min)

El profesor/a hará ver a los alumnos que son títeres, cogidos por cuerdas por las dos muñecas. Así, repartirá trozos de cuerda que, por un extremo, un alumno/a irá amarrando de sus muñecas y, por otro extremo, otro alumno/a hará la misma acción. Una vez hecho esto, se mezclarán todos los alumnos/as del círculo, intercambiando sus posiciones y enredando así las cuerdas.

Los títeres (alumnos/as) deberán negociar entre ellos mediante gestos, miradas o acciones, para desenredarse y volver a la posición inicial. El profesor observará la actividad, ofreciendo consejos en la forma de negociar, tanto con palabras como con miradas, gestos y acciones, transmitiendo tranquilidad, autocontrol o ayuda cuando sea necesario. (15 min)

Al final, el profesor/a hará ver de nuevo la necesidad de realizar un trabajo conjunto con calma y autocontrol para solucionar conflictos. Además, se visionará el corto “Preheated”, para reforzar la necesidad de persistencia en los retos, creando estrategias para sobrepasar las dificultades que se encuentran y resolver los problemas con actitud positiva. Por último, el profesor/a, entregará a los alumnos/as un cuestionario a completar sobre sus opiniones, sensaciones y lo aprendido en esta sesión. (10 min).

Sesión 6 – Autonomía Emocional

ACTIVIDAD 1

Título de la Actividad: Lo que esconde mi nombre

Duración: 35 min

Objetivos:

- Reforzar el autoconcepto positivo.
- Aumentar la autoestima y motivación.
- Reconocer las cualidades de otros a pesar de las diferencias.

Materiales: Ordenador/portátil y proyector.
Hojas de papel, bolígrafo y recipiente.
Video: <https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>

Agrupamiento: Individual y grupo clase al completo

Descripción de la Actividad:

El profesor/a escribirá en la pizarra el nombre de la actividad y la explicará con un ejemplo, con ayuda de comunicación no verbal. Escribirá su propio nombre en un papel y lo meterá en un recipiente. A su vez, meterá otro papel con el nombre de un alumno/a. Sacará la hoja con el nombre del otro alumno/a, y escribirá el nombre con letras separadas en vertical en la pizarra. A continuación, explicará que cada letra del nombre debe ser el comienzo de una palabra o frase que indique una cualidad de esa persona. (5 min)

Todos los alumnos/as escribirán su propio nombre, doblarán la hoja y la pondrán en el recipiente. Después, el profesor/a irá pasando por cada pupitre y cada alumno/a sacará un papel con el nombre de un compañero/a. Si tocara el suyo propio, volverá a coger otro. Cuando todos tengan una hoja, deberán dibujar las letras del nombre que les ha tocado ocupando un folio completo y deberán pensar en cosas buenas de ese compañero/a que empiecen por esas letras, y escribirlas. Una vez terminado, cada alumno/a dará la hoja al dueño de ese nombre, hasta que todos los alumnos tengan su hoja, y leerán las cualidades que los compañeros piensan que tienen. Por último, todas las hojas se pegarán en una de las paredes del aula. (20 min)

El profesor/a reforzará la dinámica con el visionado del corto “Pip”, aprovechando para explicar que da igual cómo seamos, todos tenemos cualidades, y, si los demás las reconocen, nosotros mismos también debemos conocerlas para tenerlas presente y potenciarlas. Ver en el aula algo que nos recuerde lo que hacemos bien, nos ayuda a motivarnos y a seguir esforzándonos. El profesor animará al alumnado a que no se olviden de los folios colgados en clase y los lean de vez en cuando, recordando sus cualidades y las de sus compañeros.

ACTIVIDAD 2

Título de la Actividad: La historia cambiante

Duración: 25 min

Objetivos:

- Reforzar la confianza en uno mismo ante los retos.
- Aumentar la capacidad de generar actitudes positivas.
- Aumentar el sentimiento de autoeficacia, siendo capaces de generar situaciones nuevas con diferentes emociones.
- Fomentar la creatividad.

Materiales: Ordenador/portátil y proyector.

Imagen: [Anexo 7](#)

Cuestionario: [Anexo 4](#)

Agrupamiento: Grupo clase al completo

Descripción de la Actividad:

El profesor/a escribirá en la pizarra el nombre de la actividad y utilizará el portátil y proyector para visualizar la imagen. Luego explicará al grupo clase que deberán salir a la pizarra uno a uno, y continuar la historia mediante comunicación no verbal. Pero hay una norma, los alumnos/as tendrán que variar el curso de la historia representando algo positivo, y algo negativo a continuación. Por ejemplo, el primer alumno representa que la chica va corriendo con el helado y se cae (negativo), y el siguiente alumno que salga, dará un giro a la historia representando algo positivo, por ejemplo, que al caerse se encuentra una caja misteriosa en el suelo, y así sucesivamente. El profesor reconducirá la historia cuando sea necesario y aportará ideas en el caso de que los alumnos/as no sepan cómo continuar, hasta terminar la historia con un evento positivo. (20 min)

Al terminar, el profesor expresará que generar algo positivo de eventos negativos hará que nos sintamos motivados y mejorará nuestra autoestima y confianza en nosotros mismos para “girar” los inconvenientes y traer cosas buenas a nuestro día a día. Además, entregará al alumnado un cuestionario a completar sobre sus opiniones, sensaciones y lo aprendido en esta sesión. (5 min)

Sesión 7 – Competencia Social

ACTIVIDAD 1

Título de la Actividad: Todos tenemos algo en común

Duración: 20 min

Objetivos:

- Reforzar la empatía y tolerancia hacia los demás.
- Fomentar las relaciones sociales y cohesión del grupo clase.
- Descubrir similitudes entre compañeros, sin dejarse llevar por las diferencias aparentes.

Materiales: Ordenador/portátil y proyector.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=fXBXOaLcMZg>

Imágenes: [Anexo 8](#)

Agrupamiento: Grupo clase al completo

Descripción de la Actividad:

El profesor/a escribirá en la pizarra el nombre de la actividad, y dividirá el aula en dos zonas. El grupo clase al completo se colocará en una de ellas. Después, el profesor expresará que irá preguntando cuestiones a los alumnos/as, y los que se sientan identificados deberán cruzar a la otra mitad del aula. (5 min)

El profesor/a formulará enunciados en voz alta de forma clara, e irán acompañados de imágenes y subtítulo de los mismos, asegurándose de que todos se comprenden, fomentando la diversidad de estilos de presentación. A continuación, se proponen algunos enunciados como ejemplo, acompañados de su imagen y subtítulo, encontradas en el anexo 8:

Tengo una mascota. Me gusta bailar. Odio madrugar. Me gusta la pizza. Ayudo a mis compañeros de clase. Me gusta jugar a videojuegos. A veces me he sentido solo. Tuve una pesadilla anoche. Alguna vez se han reído de mí. Me gusta que me abracen.

No obstante, si se proponen otros enunciados, el profesor/a siempre aportará la imagen y versión escrita del enunciado. Además, el profesor también podrá participar en el juego, animando a los alumnos/as a ser sinceros. Poco a poco los alumnos/as podrán comprobar que tienen más cosas en común entre ellos de lo que piensan. (10 min)

Al final, esta idea será reforzada por el profesor/a, y se visualizará el corto llamado “El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas”, para entender la importancia de la empatía y de conocer antes de opinar. (5 min)

ACTIVIDAD 2

Título de la Actividad: Nuestra “diversa” obra de arte

Duración: 40 min

Objetivos:

- Cooperar para conseguir un objetivo común.
- Fomentar otras formas de socialización e interacción grupal.
- Eliminar estereotipos.
- Concienciar sobre la diversidad y adaptación al resto.

Materiales: Ordenador/portátil y proyector.
 Por grupo: palillos, ceras de colores, papel de aluminio, algodón.
 Vendas, cuerda, 6 pares de tapones para oídos, rollo de esparadrapo.
 Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=mRJwvgjIZ8o>
 Cuestionario: [Anexo 5](#)

Agrupamiento: Grupos heterogéneos de 4 alumnos

Descripción de la Actividad:

El profesor/a organizará a los alumnos/as en grupos heterogéneos de 4. A cada integrante de cada grupo se le repartirá un material: palillos, una caja de ceras, un trozo de papel de aluminio y un poco de algodón, por lo que cada grupo tendrá los mismos materiales. Además, el tutor/a elegirá un integrante dentro de cada grupo que deberá: llevar ojos vendados, boca tapada, oídos taponados y manos atadas, habiendo un alumno/a con una característica diferente. (10 min)

El tutor/a explicará de forma clara que cada alumno es diferente (diverso), pero eso no impide el derecho a aportar y comunicarnos, independientemente de nuestras características. Así, cada alumno/a deberá usar el material que le ha tocado, cooperando entre sí y comunicándose, para crear una obra de arte en grupo. El tutor/a vigilará que se cumplan las normas: cada uno debe aportar algo a la obra, y deben cooperar y ayudarse entre ellos/as. Así, cada uno se comunicará en función de sus características, ayudando al resto de su grupo y experimentarán cómo se podrían sentir si tuviesen otras características diferentes. El profesor valorará la obra más original, y el grupo ganador obtendrá unas golosinas como recompensa. (20 min)

Al final, se visualizará el corto “Apreciar la diversidad. Trabajar en equipo” para reforzar la necesidad de aprender de todos y entre todos, independientemente de como seamos, haciendo entender que todos somos diversos y cómo podríamos sentirnos si fuésemos de otra manera. Además, se entregará un cuestionario a rellenar por cada alumno/a y valorar la sesión. (5 min)

Sesión 8 – Competencias para la vida y el bienestar

ACTIVIDAD 1

Título:	En nuestra clase...
Duración:	60 min
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la búsqueda de normas que aportan bienestar en el aula. • Incentivar actitudes responsables en clase. • Fomentar una actitud comprometida con el bienestar en clase.
Materiales:	Ordenador/portátil y proyector. 1 cartulina tamaño mural Imagen de ejemplo: Anexo 9 Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=qLGNj-xrgvY Cuestionario: Anexo 6
Agrupamiento:	Grupo clase al completo

Descripción de la Actividad:

El profesor/a escribirá el título de la actividad en la pizarra y explicará de forma clara y con la ayuda de una imagen de ejemplo que proyectará, que cada alumno/a deberá escribir una frase de una norma que todos deberán cumplir. La única condición es que debe servir para ayudar a que todos se sientan bien en clase y puedan trabajar /aprender en un ambiente correcto. Pueden basar sus frases en lo que hayan podido aprender hasta esta última sesión, o aportar ideas nuevas. Si el profesor/a se encuentra con dos ideas iguales, pedirá al último alumno/a que la haya escrito, que escriba algo diferente. Además, el profesor ofrecerá ideas y guiará a los alumnos/as en la búsqueda de estas normas. Algunos ejemplos podrían ser: Respetamos las opiniones de los demás; hablamos en nuestro turno y sin gritar; se trabaja en grupo para aprender juntos; me relaciono con todos mis compañeros; ayudo a mis compañeros, etc.

Una vez hecha cada frase y comprobada por el profesor, éste las recogerá todas y las repartirá aleatoriamente. Cada alumno deberá escribir la frase que le ha tocado con letras grandes y colorearla para pegarla en la cartulina. Así, se irán pegando todas las normas. El profesor/a ayudará a escribir el título “En nuestra clase...” y enumerar las normas. Una vez lista, se leerán todas y se colgará en clase para tenerlas presentes cada día. (50 min)

Por último, se visualizará el corto “El hombre indiferente” para incentivar no sólo con palabras, en la necesidad de participación y ayuda a los demás para producir el bienestar ajeno y propio; y se entregará un cuestionario a rellenar sobre la sesión y lo aprendido en ella. (10 min)

Sesión 9 – Educación Emocional y Familia

Título:	Educación Emocional y Familia
Duración:	90 min
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes competencias emocionales. • Dar a conocer la propuesta realizada y sus resultados positivos. • Enseñar las normas elaboradas por todo el alumnado en la sesión 8. • Concienciar de la necesidad de educación emocional en el hogar.
Recursos	Ordenador/portátil y proyector.
Materiales y personales:	<p>Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=crH_FGjkd4Y</p> <p>Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=CZPFndN7ijE</p> <p>Vídeo 3: https://www.youtube.com/watch?v=Yi-nYEUW-5M</p> <p>Familiares de los estudiantes.</p>
Descripción de la Sesión:	<p>En primer lugar, los tutores explicarán a las familias los conceptos de inteligencia y educación emocional, recalando su importancia. Además, se visualizará el video 1 para aumentar esta concienciación. Posteriormente, se materializará la inteligencia emocional en las 5 competencias emocionales de Bisquerra. Además, se visualizará el vídeo 2, también expuesto en la sesión 3, en donde se resumen estas competencias y se explica la importancia de la educación en ellas, tanto por parte del profesorado como de los padres y madres. (35 min)</p> <p>A continuación, en materialización de estos conceptos expuestos, se explicará la propuesta que se ha venido realizando con el alumnado en las horas tutoriales, así como los resultados positivos observados durante su realización. Además, se enseñará a los familiares las normas de educación emocional elaboradas por el mismo alumnado en la sesión 8. (20 min)</p> <p>Por último, se visualizará vídeo y letra de la canción “No basta” de Franco de Vita, y el tutor/a realizará algunas preguntas: ¿Escucha a su hijo cuando quiere contarle algo?, ¿Considera que los problemas de su hijo son menos importantes por no ser adulto?, ¿Cree que comprar algo a su hijo es equiparable a pasar tiempo con él? Esto iniciará un debate entre todos, con el objetivo de concienciar de la importancia de pasar tiempo con los hijos, conocerlos, escucharlos y comprenderlos. Además, se concienciará que su actuación es crucial porque todo lo que aprendan sus hijos/as ahora, les influirá en su desarrollo como adultos. (20 min)</p> <p>Al final, los tutores/as expresarán algunos consejos (epígrafe 3.4.1) para mejorar el desarrollo emocional en el hogar, en especial a los padres y madres de hijos/as con DA. (15 min)</p>

4.6. Evaluación

El presente proyecto pretende la adquisición y desarrollo de un conjunto de competencias emocionales, necesarias para fomentar el desarrollo socioemocional del alumnado con DA y del resto de sus compañeros/as en la etapa del primer ciclo de Educación Secundaria. Para ello, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su Artículo 11 el necesario desarrollo de ocho competencias clave, entre las que se encuentran la “competencia personal, social y de aprender a aprender” y la “competencia ciudadana”, definidas respectivamente en su Anexo 1 de la siguiente forma:

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (p. 30)

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030. (p. 30)

Así, esta propuesta se enmarca en el desarrollo y mejora de ambas competencias clave, ya que, por un lado, el desarrollo de la competencia personal y social es la que potencia en su totalidad este proyecto, además de la competencia ciudadana, que también engloba diversas acciones como ejercer una ciudadanía responsable, participar en la vida social, respeto hacia los demás, etc. Para evaluar el desarrollo de dichas competencias se necesita asimismo un proceso de evaluación que haga constar si el alumnado con DA, así como el resto del aula, realmente las está adquiriendo e interiorizando, valorando así su aprendizaje.

Por tanto, la presente propuesta será evaluada mediante una serie de cuestionarios a cumplimentar (expuestos en el apartado “Anexos”), que se entregarán:

- Por un lado, al alumnado, indiscutible protagonista de este proyecto. El cuestionario de cada sesión será diferente, ya que irá orientado a la sesión misma que se acaba de impartir y, además, se entregará al final de cada sesión. En él, se valorará el grado de satisfacción del alumno/a con las actividades propuestas y realizadas, así como el grado de aprendizaje emocional alcanzado en dicha sesión. El alumnado deberá cumplimentar estos formularios expresando su grado de satisfacción/aprendizaje, marcando con una “X” en las casillas de “Nada”, “Poco”, “A veces” / “Un poco”, “Mucho”. Una vez cumplimentados con sus nombres y apellidos, el tutor/a los recogerá para su posterior revisión.

- Por otro lado, a los tutores/as, otra parte protagonista de la propuesta. Los tutores/as deberán rellenar un cuestionario que tendrá el mismo formato y tipo de preguntas para todas las sesiones. Este cuestionario podrá cumplimentarse durante la realización de las sesiones, mientras el tutor/a observa la realización de las actividades, o bien, previo a finalizar cada sesión, al mismo tiempo que el alumnado cumplimenta el suyo propio. En él, los tutores deberán valorar cómo ha sido la realización de la sesión, prestando atención a factores como el grado de interés e implicación del alumnado, la adecuación del tiempo en las diferentes actividades, el interés del alumnado en los cortos de vídeo presentados, la curiosidad por las actividades a realizar, etc. redondeando los números del 1 al 4, dependiendo de su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados expuestos.

Además, al final de este cuestionario se incluirá un apartado de “Observaciones” y “Propuestas de Mejora”, en donde los tutores/as podrán escribir libremente, en el caso de que necesitaran incluir algún dato extra a considerar que no pueda ser valorado únicamente con el cuestionario, así como posibles mejoras que puedan aplicarse a posteriores sesiones. Estas mejoras podrán referirse a cualquier aspecto de la sesión, ya sean horarios y temporalización

de las diferentes actividades, propuesta de otro tipo de actividades, diferentes formas de proceder en la realización de las actividades propuestas, etc.

Esta información recopilada será revisada a posteriori por el centro, lo que permitirá valorar si la propuesta es completa y suficiente, o bien, si serán necesarias algunas sesiones extra de refuerzo en algunas competencias emocionales en donde no se hayan alcanzado los resultados esperados.

Por tanto, esta propuesta goza de flexibilidad, en el caso de ser necesaria una ampliación con la realización de más sesiones con diferentes dinámicas en donde se refuercen las diversas competencias emocionales, o bien la sustitución de unas actividades por otras más efectivas, o posibles mejoras del cronograma u organización de las mismas sesiones propuestas. Esto permitirá la adecuación de las sesiones a los intereses y necesidades del alumnado que se encuentre en las aulas de los diversos centros educativos.

4.7. Valoración crítica y conclusiones

El interés por este proyecto se basa en la necesidad de educación emocional del colectivo de estudiantes con DA de 1º de la ESO, junto con el resto de sus compañeros. Durante la realización de esta propuesta se ha demostrado en numerosas ocasiones la importancia de educar en competencias emocionales y lo que éstas aportan al desarrollo integral del alumno/a. Además, se han expuesto las dificultades que encuentran los jóvenes con DA para alcanzar un desarrollo íntegro, y la escasa importancia que se ha dedicado a la educación emocional en las aulas. Por ello, este proyecto era necesario, razonando también que puede ser igual de válido y útil para el resto de estudiantes sin DA, ya que la inteligencia personal y social es algo esencial a tener en cuenta y una parte más del aprendizaje.

Así, al inicio de este camino se propusieron una serie de objetivos específicos para llevar a cabo esta propuesta. Repasando uno a uno, pueden afirmarse estas ideas:

En primer lugar, el primer objetivo se basaba en conocer las características específicas del alumnado con DA. Para ello, se han revisado los principales tipos, grados y momentos de aparición de la sordera para conocer en profundidad la diversidad dentro de este colectivo.

En segundo lugar, se pretendía conocer cómo es el desarrollo socioemocional de los jóvenes con DA, por lo que se han dedicado varios epígrafes (3.3.4, 3.3.5, 3.3.6) a explicar este factor, así como a los problemas que encuentran debidos a la falta de este desarrollo, necesario para el aprendizaje íntegro.

En tercer lugar, se perseguía fomentar la relación familia-escuela. En este caso, se ha

aportado información sobre qué actitudes erróneas suelen cometer muchas familias con hijos/as con DA, y qué actitudes pueden ser más positivas en el hogar para que los tutores/as de los diferentes cursos puedan valerse de esta información para mantener una relación adecuada con las familias y transmitir estos útiles consejos. Además, se ha dedicado una última sesión especial a realizar con los familiares, en donde se analizan los conceptos de educación y competencias emocionales, y los beneficios del proyecto realizado, así como concienciar sobre la importancia de educación emocional tanto en las aulas como en el hogar.

En cuarto lugar, se procuraba concienciar a los docentes en la necesidad de educación emocional y de inclusión verdadera en las aulas, por lo que se han realizado sesiones específicas de formación al profesorado en estas materias, con la convicción de que, para que los profesores puedan practicar una enseñanza inclusiva y educación emocional correctas, primero deben ser formados para ello, comprendiendo lo que ello conlleva.

En quinto lugar, se aspiraba a dotar al profesorado de una serie de recursos para proporcionar una adecuada educación en competencias emocionales, por lo que se han proporcionado diversos materiales y actividades concretas para su correcta implementación, una vez han sido concienciados y formados en las sesiones previas dirigidas a los tutores/as.

Por último, en sexto lugar, se pretendía diseñar actividades para fomentar el desarrollo socioemocional del alumnado con DA junto con el resto de compañeros/a, por lo que se incluyen diferentes sesiones con actividades variadas que se encargan de trabajar la educación en competencias emocionales de diversos modos, ofreciendo formas diferentes de aprender, e intentando adaptar los contenidos a la diversidad de estilos de aprendizaje de jóvenes con DA junto con el resto del alumnado.

En definitiva, habiendo repasado uno a uno los objetivos específicos propuestos, podría asegurarse que la propuesta presentada cubre todas las necesidades planteadas, ofreciendo además la flexibilidad suficiente para posibles adecuaciones o cambios en función del tipo de alumnado presente, o necesidad extra de refuerzo en algunas competencias. Además, su sencilla implementación es otro beneficio extra, ya que no necesita de grandes instalaciones o recursos disponibles en el centro educativo para poder llevarla a cabo. No obstante, la implementación de este proyecto podría acarrear una serie de debilidades o retos a tener en consideración:

En primer lugar, el número de sesiones dedicadas al profesorado podrían no ser suficientes para transmitir la necesaria concienciación y formación que se busca. Quizás,

podría subsanarse añadiendo algunas sesiones más, en el caso de que fuesen necesarias. Además, la continuación de algunas sesiones extra pudiendo contar con personal especializado en psicología emocional podría ser una opción de mejora.

Por otro lado, no debemos olvidar que cada alumno/a es único y diverso. A pesar de tener en cuenta este factor, esta propuesta se ajusta a un cronograma que quizás no sea posible cumplir por algunas razones: bien porque no haya tiempo suficiente en cada sesión de realizar las actividades previstas, bien porque los alumnos/as necesiten más tiempo para entender las reglas y el sentido de las actividades, etc. Por tanto, es probable que los objetivos esperados de una sesión en concreto puedan no llegar a cumplirse. En este caso, podría plantearse la posibilidad de ampliar en el tiempo la propuesta, realizando, por ejemplo, una actividad por sesión, en vez de dos.

Además, otro factor a tener en cuenta es el alumnado, con o sin DA. Esta propuesta destaca por generar un ambiente de cooperación dentro del aula, en donde todos los alumnos/as participan y se implican en las sesiones para lograr un fortalecimiento de lazos entre compañeros. Sin embargo, podría darse la situación en que el alumnado no se encuentre lo suficiente motivado o participativo para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones de forma correcta y lograr el aprendizaje esperado. Será tarea de los tutores/as tener en cuenta este factor y lograr la motivación en sus estudiantes, al igual que puede suceder en el resto de las asignaturas del calendario escolar.

Asimismo, otro factor influyente es el número de alumnado con DA presente en las aulas. Es probable que algún centro educativo no se planteara llevar a cabo la propuesta si sólo cuenta con un único alumno/a con DA matriculado en el mismo, y, por tanto, un solo tutor/a encargado del grupo. No obstante, se ha introducido que la propuesta puede ser válida y necesaria para el resto del alumnado oyente presente, por lo que se apuesta igualmente por su realización, reflexionando en los mayores beneficios que traerá consigo.

Por otra parte, también debe plantearse que, en cuanto a la colaboración de Asociaciones o Federaciones de Personas Sordas en la propuesta, podría ocurrir que otros centros educativos de otras Comunidades Autónomas no pudiesen conseguir tal colaboración. En este caso, el centro asumiría un reto mayor en donde los orientadores o profesores/as de EE podrían impartir las sesiones dedicadas a los docentes en su totalidad, debiendo recopilar más información, en el caso de no tener suficiente experiencia. No obstante, el presente proyecto incluye suficiente revisión teórica e información para tal fin, por lo que se piensa

que la propuesta podría ser perfectamente realizable.

Por último, otro posible riesgo podría relacionarse con la evaluación de la propuesta. A pesar de entregar cuestionarios individuales tanto al alumnado como a los tutores/as, que aportan información de cómo las sesiones se van desarrollando, estos cuestionarios podrían no ser del todo precisos, pudiendo los alumnos/as no ser completamente sinceros a la hora de responder a lo que se les demanda. Por tanto, los resultados escritos quizás no se correspondan con la realidad vivida en el momento de la sesión. Sin embargo, una posible mejora podría incluir la entrega de cuestionarios anónimos. Así, el alumnado podría sentir más libertad a la hora de expresar sin tapujos sus sensaciones e impresiones, sentimientos, y lo aprendido en las sesiones; o bien, repetir la propuesta pasado un tiempo, y comprobar los primeros resultados junto con los últimos obtenidos para tener una idea de la evolución del alumnado en el desarrollo de estas competencias.

Finalmente, a pesar de estos posibles retos que deben afrontarse en la realización de la propuesta, no cabe duda de que merece la pena correrlos. Ha quedado demostrado que la educación emocional es una parte más del proceso de aprendizaje de los individuos, e igualmente necesaria para el desarrollo íntegro de la persona, con o sin DA. Sin educación emocional, muchos estudios han demostrado como personas con CI alto, han fracasado en otros muchos ámbitos de sus vidas (Goleman, 1995). Por tanto, toda la enseñanza no puede basarse en la impartición de contenidos formales. Además, el alumnado con DA necesita este aprendizaje emocional para evolucionar en su autoconocimiento y el conocimiento de los que les rodean. Por otra parte, tampoco puede dejarse atrás al profesorado, que también necesita de esta formación y concienciación, eliminando antiguas ideas erróneas sobre los conceptos de “inclusión” y “equidad”. Y, por último, no puede olvidarse a la familia, ya que todo el aprendizaje no ocurre en la escuela y ésta es la base del desarrollo y aprendizaje del alumnado. En definitiva, esta propuesta forma parte de un cambio para la educación, y un paso más que aproxima la educación emocional, inclusión y diversidad al alcance de todos.

Por todos estos motivos puede afirmarse que este proyecto se convierte en una propuesta necesaria, factible y accesible para su implantación en la gran mayoría de centros educativos, por lo que sinceramente se espera que todo el esfuerzo realizado en su planteamiento sirva para que los centros y docentes que accedan a ella puedan y quieran comprobar sus beneficios algún día, convirtiendo este deseo en una nueva realidad lograda con éxito.

5. Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Álvarez Fustel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298521/214181>
- Álvarez, M. G., Jiménez, M. y López, M. (2003). Anatomofisiología de la audición. Etiología y patología auditivas. En Jiménez, M. G. y López, M. (Eds.), *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*, (pp. 19-28). Madrid: CEPE.
- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Urrutxi, L. D. y Jauregui, Z. G. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155-183. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512499>
- Beresaluce Díez, R. y Cutillas Beresaluce, I. (2013). Propuesta de un modelo de plan de atención a la diversidad para las etapas de educación infantil y primaria. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 629-638. https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación. UNED. Educación XXI*, 10, pp. 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R., (2009). Las competencias emocionales. En Bisquerra, R., *Psicopedagogía de las emociones* (pp.143-154). Editorial Síntesis.
- Carrascosa García, J. (2015). Vista de la discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. (s. f.). *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1, 24-36. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4141/3367>
- Celesia, G. G. y Hickok, G. (2015). Disorders of the auditory system. En Celesia, G. G. y Hickok, G., *The human auditory system: Fundamental Organization and Clinical Disorders* (pp. 335-667). Elsevier.
- Clark, T. (2003). Psychological Evaluation of Deaf Children. En Glickman, N.S. y Gulati, S., *Mental Health Care of Deaf People. A Culturally Affirmative Approach* (pp. 109-144). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Claros Saavedra, R. E. (2003). Reseña histórica de las ideologías que sustentan los diferentes enfoques en la educación de los sordos. En Claros Saavedra, R. E. “*La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito*” (pp. 67-111). País: Autor-Editor genérico
- Corvera, J. y González, F. (1999). Psicodinamia de la sordera. *Gaceta Médica de México*, 136(2), pp. 139-152. https://www.anmm.org.mx/bgmm/1864_2007/2000-136-2-139-152.pdf
- De La Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: tensiones y transiciones. *Educación*, 26(51), 159-174. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.010>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez S., A.K. y Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Paradigma*, 36(2), pp. 49-73. <https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art04.pdf>
- Díaz-Salazar Iglesias, C. (2016). La competencia emocional en personas con sordera. *Revista Paideia Surcolombiana*, 21, pp. 123-144. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836174>
- Echeita Sarrionandia, G., (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120204.pdf>
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *tejuelo*, 12, 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Edwards, L., y Crocker, S. (2008). Behavioural and Emotional Disorders. En Edwards, L., y Crocker, S., *Psychological processes in deaf children with complex needs: An Evidence-based Practical Guide* (pp. 40-60). Jessica Kingsley Publishers.
- Escaño, J. (2010). La labor tutorial en educación secundaria. En Antúnez, S., Bolívar, A., Córdoba, F., Rosario, D. R., Escaño, J., Bautista, M. R. J., Ortega, R., Reñé, A., Revenga, A. y Viñao, A. (2010). *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 155-180). Ministerio de Educación.

- Gardner, H. (1994). Implicaciones y aplicaciones. En Gardner, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 249-260). Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Gardner, H. (1994). La Teoría. En Gardner, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 68-247). Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Goleman, D. (1995). When Smart is Dumb. En Goleman, D., *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ* (pp. 33-46). Bantam Books.
- Harvey, M.A. (2003). Life-Span Development of the Deaf Ecosystem. En Harvey, M.A., *Psychotherapy With Deaf and Hard of Hearing Persons. A Systemic Model* (pp. 24-46). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harvey, M.A. (2003). Life-Span Development of the Hard-of-Hearing Ecosystem. En Harvey, M.A., *Psychotherapy With Deaf and Hard of Hearing Persons. A Systemic Model* (pp. 47-66). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hernández Álvarez, B.E (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 102-114.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/702/1229>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Gaceta de Madrid nº 1710, de 10 de septiembre.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE nº 199, de 18 de julio de 1945.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE nº 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.

- Muro, M. (2009). Desarrollo Afectivo Social. En Jiménez Torres, M.G. y López Sánchez, M. (coords.) (2009). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Editorial CEPE.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA nº 167, de 22 de agosto de 2008. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los institutos de educación Secundaria. BOJA nº 175, de 8 de septiembre de 2006. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/175/7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (13 de marzo de 2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Pabón Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo? *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, ISSN 1988-6047. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Paniagua Martín, D., Calvo Álvarez, M.I. y González Santamaría, V. (2022). Vocabulario profundo y lectura en el alumnado con sordera. Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, (12)2. [Vista de Vocabulario profundo y lectura en el alumnado con sordera. Una revisión sistemática \(ucm.es\)](https://www.ucm.es/vista-de-vocabulario-profundo-y-lectura-en-el-alumnado-con-sordera-una-revision-sistematica)
- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(148), 159-183. Disponible en: <https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/1212>
- Premack, D. y Wodruff, G. (1978). Does the chip have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0>
- Prieto Alonso, T. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, E. (2017). Desarrollo de las habilidades sociales en niños y adolescentes con discapacidad auditiva. *FIAPAS*. 162. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5756/Desarrollo_de_las_habilidades_sociales_en_ni%C3%B1os_y_adolescentes.pdf?sequence=1&rd=0031876856649952&rd=0031206595990143

- Pulgar Anguita, M. D. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3), 11-18.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4338/3563>
- Real decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria. BOE nº 76, de 30 de marzo de 2022.
- Reñé, A. (2010). Competencias emocionales: ¿qué debe saber un docente de secundaria sobre la educación emocional?. En Antúnez, S., Bolívar, A., Córdoba, F., Rosario, D. R., Escaño, J., Bautista, M. R. J., Ortega, R., Reñé, A., Revenga, A. y Viñao, A. (2010). *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria* (pp. 131-147). Ministerio de Educación.
- Robinson, K. and Aronica, L. (2015). Changing Schools. En Robinson, K. and Aronica, L., *Creative Schools. The Grassroots Revolution that's Transforming Education* (pp. 54-72). New York: Viking Press.
- Rodda, M., Denmark, J.C., Grove, C. (1983). A Factor Analytical Study of Social, Linguistic and Cognitive Skills in Deaf Adolescents. *ACEHI Journal/Revue ACEDA*, 13(1).
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55722715/Rodda_Denmark_Grove-libre.pdf
- Rom Sedó, M. y silvestre I Benach, N. (2011). La Amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral. *Educación*, 47(2), 341-364. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837008.pdf>
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://es.scribd.com/document/408926386/Salovey-y-Mayer-1989-Emotional-Intelligence>
- Salvador Mata, F. y Gallego Ortega, J.L. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista Interuniversitaria de formación de Profesorado*, 35, 129-143.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118039>

- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación N° extraordinario*, (5), 117-137.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cadd472f-ebc4-4611-9670-8d417243d098/re201205-pdf.pdf>
- Santa-Cruz, C., Espinoza, V., & Hohlberg, E. (2021). Problemas socioemocionales en niños con discapacidad auditiva, discapacidad visual y desarrollo típico. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 95-116. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100095>
- Santana Águila, A. (2010). La orientación de las familias para la estimulación temprana de niños sordos. *Revista Varela*, 3(27), 1-26.
<https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/780/1499>
- Sidera, F., Amadó, A. y Martínez, L. (2016) Influences on Facial Emotion Recognition in Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 164–177.
<https://academic.oup.com/jdsde/article/22/2/164/2645621?login=false>
- Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandía, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando?. *Her&Mus. Heritage and Museography*, 17, pp. 25-37.
<https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/eea6cfe4-6335-4c05-b9e1-4be68beebe8b/content>
- Soler, J., Aparicio, L., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II. Ediciones Universidad San Jorge, 1, 20-31.
http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf
- Tortosa Ybañez, M.T., Navarro Soria, I.J., Álvarez Teruel, J.D. y Grau Company, S. (2010). El Plan de Atención a la Diversidad en los centros escolares. Estructura organizativa formal y alternativas de mejora. *INFAD, Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 917-925.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326096.pdf>
- Valmaseda Balanzategui, M. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 147-163.
https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Valmaseda_alfabetizacion_emocional_alumnos_sordos.pdf

- Valmaseda, M. (1987). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos* (pp. 153-164). Alianza Psicología.
- Vesga Parra, L.S y Vesga Parra, J.M. (2015). Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-128.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/703/1230>
- World Health Organization: WHO. (2023). *Sordera y pérdida de la audición*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Archivos de Video:

- Aprendemos Juntos 2030. (2021, 19 abril). «*Las emociones son las guardianas del aprendizaje*». Begoña Ibarrola, psicóloga y escritora [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=r1MJihLtgk>
- Aural Centros Auditivos. (22 de marzo de 2021). *IMPACTO DE LA PÉRDIDA AUDITIVA EN LAS RELACIONES SOCIALES* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sx3vGJfQGZE>
- Aural Centros Auditivos. (22 de marzo de 2021). *IMPACTO DE LA PÉRDIDA AUDITIVA PARA LA SALUD y EL BIENESTAR* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=cRWqpoA61k4>
- Aural Centros Auditivos. (22 marzo de 2021). *IMPACTO PSICOLÓGICO DE LA PÉRDIDA AUDITIVA* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3Br8irF2PIg>
- César Piqueras. (9 de abril de 2019). *Apreciar la diversidad | Trabajar en equipo | CésarPiqueras* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mRJwvgjIZ8o>
- CGMeetup. (16 de noviembre de 2018). *CGI Animated short film: «MR Indifferent» by Aryasb Feiz, CGMEeTUp* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=qLGNj-xrgvY>
- CGMeetup. (24 de mayo de 2019). *CGI animated short film: «Preheated» by Luke Snedecor & Sarah Heinz | CGMEeTUp* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=2P5ZYT5xPoQ>
- Eduardo Verastegui. (14 de junio de 2016). *Snack attack* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I

EducaSwitch. (15 de abril de 2021). *¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMOCIONAL? POR RAFAEL BISQUERRA* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=CZPFndN7ijE>

Pequeños Constructores. (15 de febrero de 2021). *Beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. DG.* [Vídeo]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=crH_FGjkd4Y

Plena inclusión. (25 de junio de 2020). *Gerardo Echeita nos habla de educación inclusiva* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lzr1zHAxYGE>

Southeastern Guide Dogs. (24 de octubre de 2018). *PIP. A Short Animated film by Southeastern Guide Dogs* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=07d2dXHYb94>

Tiching. (16 de mayo de 2017). *#HablamosdeEducación con Rafael Bisquerra* [Vídeo].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=610XES6olqE>

Vala Videos XD. (6 de agosto de 2021). *Franco de Vita - No basta (Letra)* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Yi-nYEUW-5M>

Verne. (2 de febrero de 2017). *El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fXBXOaLcMZg>

Archivos de imagen:

Argentina al día. (6 de octubre de 2021). *Fallos. El colegio es culpable: responsabilidad del establecimiento educativo religioso por la configuración de bullying o acoso escolar del que fuera víctima un niño.* Microjuris. Disponible en :

<https://aldiaargentina.microjuris.com/2021/10/12/fallos-el-colegio-es-culpable-responsabilidad-del-establecimiento-educativo-religioso-por-la-configuracion-de-bullying-o-acoso-escolar-del-que-fuera-victima-un-nino/>

Blanes, M. (11 de agosto de 2020). *Teaching Emotions.* Pinterest.

<https://www.pinterest.es/pin/68679963056321805/>

De Ruido, C. R. (2021, 31 enero). *¿Qué son las pesadillas?* Con R de Ruido. Disponible en:

<https://conrderuido.com/salud-y-mas/pesadillas/>

Infomistico. (5 de junio de 2019). *Mi hijo no tiene amigos, ¿qué hago?* *InfoMistico.com.*

Disponible en: <https://www.infomistico.com/portal/mi-hijo-no-tiene-amigos/>

Masubuchi, K. (s. f.). *Ilustración de un niño al que le gusta bailar*. 123RF.
https://es.123rf.com/photo_156429395_ilustraci%C3%B3n-de-un-ni%C3%B1o-al-que-le-gusta-bailar.html

Música y mandarinas: Image. (s. f.).

<https://musicaymandarinas.files.wordpress.com/2011/05/belle.jpg>

Naumov, E. (14 de agosto 2020). *Linda chica caminando por la calle y comiendo helado niño verano actividad al aire libre dibujos animados ilustrativos del vector*. Dreamstime.com. <https://es.dreamstime.com/linda-chica-caminando-por-la-calle-y-comiendo-helado-ni%C3%B1o-verano-actividad-al-aire-libre-dibujos-animados-ilustrativos-del-vector-image193439404>

Odio madrugar, / Desmotivaciones. (s. f.). Disponible en:

<https://desmotivaciones.es/2984778/Odio-madrugar>

Recursos, P. (13 de septiembre de 2021). *Normas de clase para niños. Normas de convivencia en el aula*. Profe Recursos. Disponible en: <https://www.proferecursos.com/normas-de-clase-para-ninos-normas-de-convivencia-en-el-aula/>

Viaut, M. (29 de enero de 2023). El 90% de los chicos en adopción en el país tienen más de ocho años y no consiguen familia. *www.airedesantafe.com.ar*. Disponible en: <https://www.airedesantafe.com.ar/sociedad/el-90-los-chicos-adopcion-el-pais-tienen-mas-ocho-anos-y-no-consiguen-familia-n419060>

Vicente. (20 de marzo de 2018). *¿Tienes mascotas en tu hogar?* Acuamar Limpiezas.

<https://www.acuamar.es/wp-content/uploads/2018/03/mascotas-acuamar.jpg>

Vida, R. B. (5 de enero de 2016). *Cuidado con los videojuegos*. Prensa Libre.

<https://www.prensalibre.com/vida/salud-y-familia/cuidado-con-los-videojuegos/>

6. Anexos

Anexo 1. Cuestionario para tutores/as

Redondea el nivel de realización de los siguientes enunciados, de forma que “0” exprese que no se realizan y “4” exprese que se realizan en su totalidad.					
Tutor/a:		Curso:			
El alumnado muestra curiosidad por las actividades a realizar.	0	1	2	3	4
El alumnado se divierte en la realización de las actividades.	0	1	2	3	4
Algunos alumnos/as sienten vergüenza/incomodidad al realizar la actividad.	0	1	2	3	4
El alumnado se implica en la correcta realización de las actividades.	0	1	2	3	4
El alumnado muestra interés por continuar con las actividades aunque haya terminado el tiempo, o bien interés por repetir la sesión.	0	1	2	3	4
El alumnado entiende a la perfección las instrucciones de las actividades, así como el sentido de estas.	0	1	2	3	4
Se aprecia aumento de comunicación entre el alumnado durante la sesión.	0	1	2	3	4
Se aprecia mayor cohesión de grupo durante la sesión.	0	1	2	3	4
Se aprecian momentos de reflexión en el alumnado.	0	1	2	3	4
El alumnado muestra atención e interés durante la visualización del contenido multimedia.	0	1	2	3	4
El tiempo previsto para cada actividad es adecuado.	0	1	2	3	4
El tipo de actividad es el adecuado para lo que se pretende potenciar.	0	1	2	3	4
Observaciones:					
Propuestas de mejora:					

Anexo 2. Cuestionario de comprobación de la sesión 4

Piensa en la sesión de hoy, y marca con una cruz cómo te identificas con estos enunciados. “Nada” expresa que no te identificas, y “Mucho” expresa que te sientes del todo identificado/a. Sé honesto contigo mismo/a y... ¡que te diviertas!				
CONCIENCIA EMOCIONAL	Nada	Poco	A veces	Mucho
Sé cuándo estoy feliz y me gusta.				
Reconozco el sentimiento de felicidad en los demás.				
Soy consciente de las cosas que me hacen feliz.				
Creo que estar contento me ayuda en mi día a día.				
Sé cuándo me siento triste.				
Reconozco el sentimiento de tristeza en los demás.				
Creo que sentirme triste me ayuda en mi día a día.				
Reconozco cuando algo me hace sentir triste.				
Identifico cuándo siento miedo.				
Reconozco si los demás a mi alrededor tienen miedo.				
Soy consciente de las cosas que me dan miedo.				
Sé cuándo estoy enfadado.				
Me doy cuenta si los demás a mi alrededor se enfadan.				
Soy consciente de las cosas que me enfadan.				
Creo que estar enfadado me ayuda en mi día a día.				
Ya conozco más los sentimientos de mis compañeros.				
Si identifico lo que los demás sienten, podré comprenderlos mejor.				
SOBRE LA SESIÓN DE HOY	Nada	Poco	Un poco	Mucho
Esta sesión me ha servido para conocerme más.				
He conocido más a mis compañeros.				
Me he divertido durante la sesión.				
Esta sesión me ha hecho pensar en cómo puedo mejorar mi actitud en mi día a día.				
Pondré en práctica lo aprendido.				

Anexo 3. Cuestionario de comprobación de la sesión 5

Piensa en la sesión de hoy, y marca con una cruz cómo te identificas con estos enunciados. “Nada” expresa que no te identificas, y “Mucho” expresa que te sientes del todo identificado/a. Sé honesto contigo mismo/a y... ¡que te diviertas!				
REGULACIÓN EMOCIONAL	Nada	Poco	A veces	Mucho
Me concentro en una tarea cuando necesito hacerla.				
Si me enfado, intento no gritar ni avasallar a mis compañeros/as, intentando respetarles.				
Si no sé cómo resolver un problema, intento calmarme.				
Si no sé cómo resolver un problema, pido ayuda.				
Si me comporto mal, me doy cuenta.				
Si me comporto mal, al final me arrepiento y pido perdón.				
Cuando me altero, pierdo el control.				
Cuando me agobio, me cuesta concentrarme.				
Cuando tengo un problema, pienso que es mejor no contarlo.				
Si tengo un problema, intento pensar en cómo solucionarlo.				
Si tengo un problema, me agobio y no soy capaz de pensar en nada más.				
Ante un reto, continúo la actividad hasta conseguirlo.				
Intento pensar en positivo, aunque me sienta mal.				
Si un compañero se siente perdido, lo animo a pensar en cosas positivas y buscar soluciones.				
Ante las dificultades, me apoyo en mis compañeros.				
Intento hacer lo correcto sin dejarme llevar por los demás.				
SOBRE LA SESIÓN DE HOY	Nada	Poco	Un poco	Mucho
He aprendido a intentar controlar mis impulsos.				
Me han gustado los medios utilizados (materiales, vídeos, etc.)				
Me he divertido durante la sesión.				
Esta sesión me ha hecho pensar en cómo puedo mejorar mi actitud en mi día a día.				
Pondré en práctica lo aprendido.				

Anexo 4. Cuestionario de comprobación de la sesión 6

Piensa en la sesión de hoy, y marca con una cruz cómo te identificas con estos enunciados. “Nada” expresa que no te identificas, y “Mucho” expresa que te sientes del todo identificado/a. Sé honesto contigo mismo/a y... ¡que te diviertas!				
AUTONOMÍA EMOCIONAL	Nada	Poco	A veces	Mucho
Soy consciente de mis cualidades.				
Si soy consciente de mis cualidades, trabajo mejor en clase.				
Reconozco las cualidades de los demás.				
Cuando pienso en mí mismo/a, ya pienso en cosas buenas.				
Los demás tienen más cualidades que yo.				
He descubierto cualidades de mí mismo/a que no sabía que tenía.				
He descubierto cualidades en los demás que no sabía que existían.				
Todos tenemos cualidades, aunque seamos diferentes.				
Me gusta cuando los demás reconocen mis cualidades.				
Si confío en mí mismo/a, seré capaz de conseguir mis propósitos.				
He aprendido a superar situaciones imprevistas.				
He aprendido a resolver situaciones si me esfuerzo.				
Ante un problema, confío en mí mismo/a para solucionarlo.				
Pienso que soy capaz de enfrentarme a los retos.				
Ante una situación inesperada, soy capaz de pensar en diferentes alternativas.				
Si reconozco mis cualidades, tendré más confianza en mí para superar los retos.				
SOBRE LA SESIÓN DE HOY	Nada	Poco	Un poco	Mucho
Esta sesión me ha servido para conocerme más a mí, y al resto de mis compañeros.				
Me he divertido durante la sesión.				
Me han gustado los medios utilizados (materiales, vídeos, etc.)				
Esta sesión me ha hecho pensar en cómo puedo mejorar mi actitud en mi día a día.				
Pondré en práctica lo aprendido.				

Anexo 5. Cuestionario de comprobación de la sesión 7

Piensa en la sesión de hoy, y marca con una cruz cómo te identificas con estos enunciados. “Nada” expresa que no te identificas, y “Mucho” expresa que te sientes del todo identificado/a. Sé honesto contigo mismo/a y... ¡que te diviertas!				
COMPETENCIA SOCIAL	Nada	Poco	A veces	Mucho
Si me relaciono con todos/as, aprenderé más cosas.				
Me esfuerzo en comprender a mis compañeros/as.				
Utilizo un tono adecuado con gestos apropiados para que me entiendan mejor.				
Cuando opino sobre otro/a, me “meto en su piel” para entender las cosas desde su punto de vista.				
He descubierto cosas en común con mis compañeros/as que no pensaba que teníamos.				
Si me dejo llevar por las diferencias aparentes, no conoceré las cosas en común que tengo con los demás.				
Consigo soluciones más originales si trabajo en grupo.				
Todos/as podemos aportar algo al grupo, independientemente de cómo seamos.				
Las palabras no son los únicos medios para entendernos.				
Cuando mi grupo consigue la tarea, me alegro por todos/as.				
Prefiero que mis compañeros/as sean diferentes a mí, así aprenderé más de ellos.				
Si surge un problema en el grupo, intento ayudar para solucionarlo.				
Ningún compañero/a es más que otro, todas las opiniones e ideas son válidas.				
Doy mi opinión teniendo en cuenta la de los demás.				
Compartir lo que sé puede servir a otros/as.				
SOBRE LA SESIÓN DE HOY	Nada	Poco	Un poco	Mucho
He experimentado cómo podrían sentirse otras personas con características diferentes a las mías.				
Me han gustado los medios utilizados (materiales, vídeos, etc.)				
Me he divertido durante la sesión.				
Esta sesión me ha hecho pensar en cómo puedo mejorar mi actitud en mi día a día.				
Pondré en práctica lo aprendido.				

Anexo 6. Cuestionario de comprobación de la sesión 8

Piensa en la sesión de hoy, y marca con una cruz cómo te identificas con estos enunciados. “Nada” expresa que no te identificas, y “Mucho” expresa que te sientes del todo identificado/a. Sé honesto contigo mismo/a y... ¡que te diviertas!				
COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	Nada	Poco	A veces	Mucho
Aunque los demás sean diferentes a mí, puedo llevarme bien con ellos/as.				
Ayudar a los demás me hace sentir bien.				
Si me ayudan, lo agradezco.				
Estar unidos y respetarnos hace que trabajemos mejor.				
Entiendo que debo respetar para que me respeten.				
Trabajo mejor sin miedo a que se rían si me equivoco.				
Trabajo mejor en clase cuando estoy de buen humor.				
El buen ambiente en clase es muy importante.				
Si estoy triste, me gusta que intenten animarme. Así, pasaré mejor el día.				
Intento animar a quien lo necesite.				
Intento conocer a mis compañeros/as para entenderlos mejor.				
Cuando no comprendo algo, pregunto con respeto.				
Las normas me recuerdan cómo debo actuar.				
Entiendo los beneficios de cumplir las normas.				
Confío en mis profesores cuando necesito ayuda.				
Me considero una persona responsable.				
Colaboro cuando hay algún problema de convivencia.				
SOBRE LA SESIÓN DE HOY	Nada	Poco	Un poco	Mucho
Comprendo las normas que hemos elaborado.				
Me han gustado los medios utilizados (materiales, vídeos, etc.)				
Me he divertido durante la sesión.				
Esta sesión me ha hecho pensar en cómo puedo mejorar mi actitud en mi día a día.				
Pondré en práctica lo aprendido.				

Anexo 7. Imagen para Actividad 2, Sesión 6.



Anexo 8. Imágenes de las preguntas de la actividad 1 “Todos tenemos algo en común”.



ME GUSTA BAILAR



TENGO UNA MASCOTA



AYUDO A MIS COMPAÑEROS



ODIO MADRUGAR



ME GUSTA LA PIZZA



ME GUSTA JUGAR A VIDEOJUEGOS



TUVE UNA PESADILLA ANOCHE



A VECES ME HE SENTIDO SOLO



ME GUSTA QUE ME ABRACEN



ALGUNA VEZ SE HAN REÍDO DE MI

Anexo 9. Imagen de ejemplo para actividad de sesión 8