

Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones

Irene Gómez-Marí - Universidad de Valencia

 0000-0002-0452-3293

Recepción: 26.02.2020 | Aceptado: 30.06.2020

Correspondencia a través de **ORCID**: Irene Gómez-Marí

 0000-0002-0452-3293

Citar: Gómez-Marí, I (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. *REIDOCREA*, 9, 85-92.

Resumen: Antecedente. El alumnado con NEAE debe ser educado en el campo de las emociones. Es importante que aprendan a gestionarlas e identificarlas para reducir las conductas desadaptativas que son consecuencia de estas y así, facilitar su inclusión. **Objetivo.** Proporcionar estrategias de identificación y gestión de emociones a alumnado con NEAE para disminuir sus conductas desadaptativas y favorecer su inclusión. **Método.** Han colaborado 4 alumnos de 7 años con diagnósticos de TEA y DI. Se trata de una investigación cualitativa a partir de la comparación de datos registrados en fase pre y post intervención. **Resultados.** Se ha observado una disminución de la frecuencia de conductas desadaptativas. **Discusión.** En algunos casos las conductas han resultado extintas. El alumnado del aula ordinaria se acerca a ellos y juegan con ellos. Los cuatro participantes usan las estrategias fuera del contexto de aprendizaje. **Conclusiones.** Se ha mejorado el bienestar de los cuatro alumnos al reducirse el número de conductas desadaptativas.

Palabra clave: Educación emocional

Emotional education for inclusive education: a multicausal study to work on emotion management

Abstract: Background. Students with disabilities must be educated in the field of emotions. It is important that they learn to manage and identify them to reduce maladaptive behaviors that are a consequence of them and thus facilitate their inclusion. **Objective.** Provide strategies for identification and management of emotions to students with disabilities to reduce their maladaptive behaviors and favor their inclusion. **Method.** Four 7-year-old students have collaborated with diagnoses of ASD and ID. This is a qualitative investigation based on the comparison of data recorded in the pre- and post-intervention phase. **Results.** A decrease in the frequency of maladaptive behaviors has been observed. **Discussion.** In some cases, the behaviors have been extinct. The ordinary classroom students approach them and play with them. The four participants use the strategies outside the learning context. **Conclusions.** The well-being of the four students has been improved by reducing the number of maladaptive behaviors.

Keyword: Emotional education

Introducción

Según Gardner (2006), las personas tenemos ocho tipos de inteligencias que desarrollamos en mayor o menor medida. He aquí donde destacamos dos de los tipos de inteligencia de su clasificación: la inteligencia interpersonal (que permite entender a los demás y establecer relaciones satisfactorias) y la inteligencia intrapersonal (es decir, la capacidad de conocerse a uno mismo, entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr metas en la vida).

De la misma manera que se pueden educar los elementos del conocimiento intelectual, también se puede ayudar a gestionar las emociones (Ruiz-Rodríguez, 2004). Según Bisquerra (2000), podríamos definir “educación emocional” como un proceso educativo constante y continuo que pretende el crecimiento integral de la persona dotándole de competencias emocionales (como conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para comprender, lo que sentimos, pensamos y hacemos) para expresar de forma adecuada y conseguir el mayor desarrollo personal posible que nos permita estar cómodos con nosotros mismos y con los demás.

La emoción y la razón no son independientes, sino que se coordinan, buscando el equilibrio en todo momento (Ruiz-Rodríguez, 2004; Ibarrola, 2003). Una buena educación emocional podría ser garantía de aprender a expresar verbalmente emociones y experiencias intensas vividas que pueden desembocar en una depresión, además de contribuir a la regulación e inhibición de conductas desadaptativas, tratando de hacer que el propio sujeto tenga el control sobre la manifestación externa de sus emociones.

Ruiz-Rodríguez (2004) propone algunas dinámicas y actuaciones para trabajar las emociones, ya que poner palabras a las propias emociones supone el comienzo de su dominio y control. Por ejemplo, el autor menciona nombrar sentimientos, identificar y etiquetar sentimientos (en uno mismo y en los demás), valorar las consecuencias emocionales de sentirse de una determinada manera u otra, reconocer en imágenes el estado de ánimo de los demás, revisar por qué ha ocurrido un episodio de conductas desadaptativas, representar sentimientos de manera teatral, recordar situaciones en las que se experimentaron sentimientos concretos, practicar métodos de relajación tanto física como mental.

Por tanto, trabajar la educación emocional en los centros educativos no debería reducirse al desarrollo de actuaciones aisladas. Lo verdaderamente eficaz sería que estos contenidos formasen parte de nuestros currículos, durante todas las etapas educativas, tal y como afirma Hurtado (2015). En el caso de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) tampoco podemos obviar la relación de la persona en el contexto, ambiente y cultura (Cabrera, Lizarazo y Medina, 2016). El desarrollo de las emociones es un punto crucial si pretendemos ayudar a formar personas íntegras, democráticas y sociales. Es por ello, y ciñéndonos a las palabras de Pulido (2015) que determinamos como muy necesaria la enseñanza de las emociones por el gran impacto que estas tienen en el desarrollo de la teoría de la mente (ToM), dimensión en la que las personas con trastorno del espectro autista (TEA) muestran déficits, pues es la inteligencia emocional la que nos ayuda y repercute en las relaciones y habilidades sociales que permiten al alumnado socializar con su grupo de iguales e interactuar con el resto de la sociedad (Fortuny y Sanahuja, 2020).

Por ello, se ha querido trabajar las emociones con un grupo de alumnos con NEAE (LOE, 2006), en concreto dos con TEA y dos con discapacidad intelectual. Por una parte, el TEA abarca un conjunto heterogéneo de síndromes del neurodesarrollo vinculados con déficits en la interacción social, habilidades comunicativas, flexibilidad mental y procesamiento sensorial (American Psychiatric Association, 2013). Por otra, las personas con diagnóstico de discapacidad intelectual se caracterizan por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, donde incluimos las sociales y prácticas (Muñiz, Alcedo y Gómez-Sánchez, 2017). Por ello, si se quiere participar del proceso inclusivo de alumnado con NEAE, se ha de trabajar la esfera emocional con tal de evitar la exclusión y rechazo de este alumnado (Espelage, Rose y Polanin, 2016).

Así, por ejemplo, son múltiples las investigaciones que han demostrado la existencia de un déficit específico en el reconocimiento y comprensión de emociones en personas con autismo, bien de valencia positiva, bien de valencia negativa (Blain, Peterman y Park, 2017; Herpers et al., 2019; Ioannou et al., 2017; Jodra y García-Villamisari, 2019). Normalmente, estos déficits se explican debido a aspectos relacionados con un mal funcionamiento de la ToM o a la coherencia central débil o a alguna disfunción en las funciones ejecutivas (Whalon y Cox, 2020).

En el caso del alumnado con discapacidad intelectual, en ocasiones sus sentimientos pasan desapercibidos o se infravaloran, debido a que la persona presenta limitaciones comunicativas. En el caso concreto de los comportamientos inusuales como consecuencia del duelo el alumno puede llegar incluso a presentar un cuadro de ansiedad y depresión (Muñiz et al., 2017). Por este motivo, el alumnado con alguna NEAE supone un doble reto educativo: académico y social (Espelage et al., 2016). Tal y como expone Ibarrola (2003), las emociones son parte de nuestra vida diaria e influyen de una manera determinante en cómo nos relacionamos con los demás.

Por su parte, según Reichert (2011), debemos pensar en la construcción de un mundo más humano y menos violento, para lo que es indispensable conocer al alumnado para poder atender sus necesidades, de modo que podamos estimular sus emociones y cultivar la autorregulación de estas mediante la educación; y hacer todavía más hincapié en el caso del alumnado con algún tipo de trastorno o dificultad, ya sea cognitiva o a nivel familiar-social. Es importante conocer la esfera emocional para garantizar el bienestar físico y mental de la persona. En este sentido, las sesiones del taller programado se han planificado de la manera más personalizada posible, atendiendo a las características y situaciones de los cuatro alumnos que participarán de las sesiones, así como a sus centros de interés.

Objetivo

Proporcionar estrategias de identificación y gestión de emociones a alumnado con NEAE para disminuir sus conductas desadaptativas y favorecer su inclusión.

Método

Participantes

La presente intervención ha sido realizada para cuatro alumnos (chicos) de 7 años. Todos ellos están escolarizados bajo la modalidad ordinaria, contando con el apoyo de una maestra especialista en pedagogía terapéutica. La siguiente tabla sintetiza los rasgos más característicos de cada uno de los cuatro participantes.

Participante	Curso	Diagnóstico	Características	Preferencias
Alumno 1	1ºEP	Discapacidad intelectual leve (según criterios diagnósticos de la OMS)	Conductas agresivas cuando se enfada. Problemas de autoestima. Situación familiar compleja	Le gusta mucho pintar y jugar con peluches.
Alumno 2	2ºEP	Discapacidad intelectual moderada (según criterios diagnósticos de la OMS)	Huérfano recientemente. Situación familiar compleja.	Le gusta mucho pintar, dibujar y los juguetes.
Alumno 3	2ºEP	TEA. Nivel 1 (según criterios diagnósticos del DSM-5)	Tiene ciertas HHSS adquiridas. Interacciona. Baja tolerancia a la frustración. Es muy perezoso.	le gusta mucho pintar y dibujar
Alumno 4	2ºEP	TEA. Nivel 1 (según criterios diagnósticos del DSM-5)	Carácter rígido. No tolera los cambios. No presenta HHSS. Gran predisposición al trabajo con ordenador Problemas de celos con su hermana recién nacida.	Intereses muy restringidos. Le gusta pintar

Herramientas

Sistema de registro observacional de conductas desadaptativas. Tiene en cuenta la frecuencia de las conductas, los antecedentes, las consecuencias y quién está presente ante las conductas registradas. Permite el registro de otros aspectos que se consideren pertinentes.

Procedimiento de la intervención

A partir de estos datos y de la observación individualizada de cada uno de los integrantes del grupo, se ha determinado, junto con la opinión, supervisión y la valoración de las maestras de Pedagogía Terapéutica, la necesidad de realizar una sesión semanal con este alumnado, en la que se trabajarán las emociones del enfado, la tristeza, el miedo y la alegría, dedicando a cada emoción dos sesiones. Estas se llevarán a cabo en el aula de Pedagogía Terapéutica con material manipulativo, a partir del cuento “El mounstro de colores” (Llenas, 2014).

Tabla 2. *Procedimiento de la intervención*

Fase	Descripción de la fase	Sesiones	Descripción
Preintervención (11/02-15/02)	Observación y registro de las conductas desadaptativas de los sujetos.	5 sesiones de 45 minutos en 1 semana	
Intervención (22/02-10/05)	La intervención es progresiva y acumulativa: se van introduciendo novedades. Se trabajan cuatro emociones básicas: enfado, tristeza, miedo y alegría a partir de la identificación emoción-color del libro “El mounstro de colores” (Llenas, 2014).	Y yo, ¿cómo me siento?	1 sesión. Lectura del cuento y presentación de las emociones.
		Me enfado cuando... No quiero estar más rojo	2 sesiones. Identificación del enfado, situaciones que producen enfado y a dotar al alumnado de estrategias para gestionarlo.
		Lágrimas y más lágrimas No estaré más azul	2 sesiones. Identificación de la tristeza, situaciones que producen tristeza y a dotar al alumnado de estrategias para gestionarla.
		Tengo miedo ¡Ya no tengo miedo!	2 sesiones. Identificación del miedo, situaciones que producen miedo y a dotar al alumnado de estrategias para gestionarlo.
		Alegría, alegría. ¡Celebrémoslo!	2 sesiones. Identificación de la alegría, situaciones que producen alegría y a dotar al alumnado de estrategias para gestionarla.
Postintervención (13/05-24/05)	Seguimiento: observación y registro de las conductas del sujeto durante siete sesiones.	10 sesiones de 45 minutos en 2 semanas	

Tratamiento de los datos

Los datos recogidos sobre las conductas desadaptativas en las tablas de registro observacional durante las fases de pre y post intervención se han comparado para poder observar si estas han variado a partir de la intervención.

Resultados

A continuación, se proporcionan las gráficas comparativas para cada alumno participante. En cada una de ellas, podemos observar la media de la frecuencia década una de las conductas desadaptativas que más se han dado para cada uno de ellos durante la fase de preintervención y a partir de las cuales se diseñó la intervención. Así, podemos observar cómo ha variado cada una de estas conductas para cada participante tras la intervención.

Figura 1. Evolución de la media de conductas desadaptativas por sesión del alumno 1

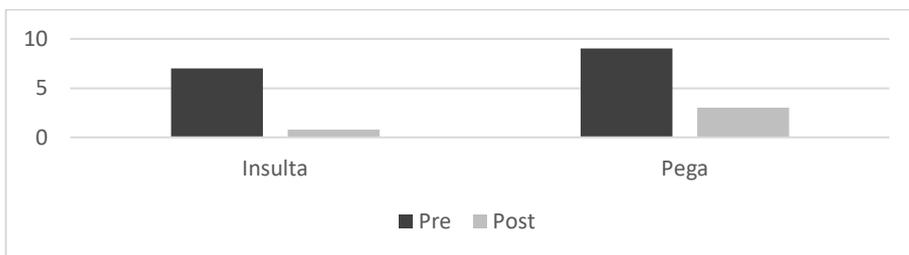


Figura 2. Evolución de la media de conductas desadaptativas por sesión del alumno 2

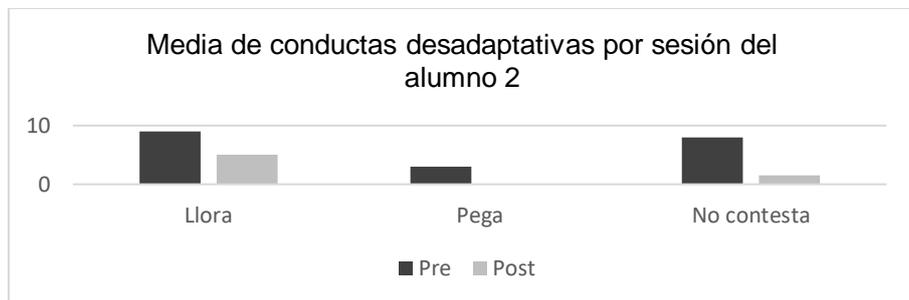


Figura 3. Evolución de la media de conductas desadaptativas por sesión del alumno 3

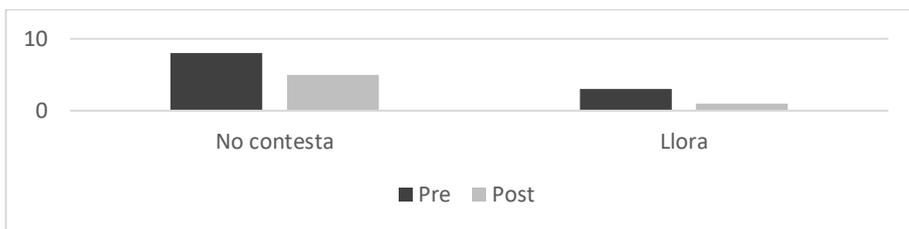
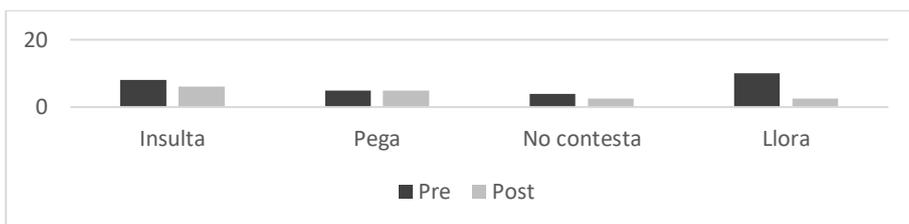


Figura 4. Evolución de la media de conductas desadaptativas por sesión del alumno 4



Discusión

En general, se ha observado una mejora en la gestión y expresión de las emociones en todos los participantes, que se ha visto manifestada en la reducción e incluso desaparición de conductas desadaptativas (Muñiz et al., 2017). Podemos afirmar que se ha cumplido el objetivo de la intervención ya que se considera que el alumnado sí ha adquirido estrategias para identificar y gestionar sus emociones (Espelage et al., 2016). Los cambios menos llamativos se han dado en los alumnos con diagnóstico de TEA. En concreto en el alumno 4, quizás por sus características (rigidez).

En el caso del alumno 1 las mejoras son notorias. Observamos una reducción de los insultos, así como de las agresiones físicas de hasta un 66,6% entre la fase de pre y postintervención. Se ha destacado que la mayoría de estas conductas se daban en momentos de interacción con el grupo de iguales, como en el patio o momentos de comedor o en clase. Se ha observado a los alumnos cantando una de las canciones tratadas en una de las sesiones del taller cuyo objetivo es reducir el enfado y tranquilizar. Además, se ha observado un incremento de la recurrencia a un adulto en busca de ayuda ante la presencia de una situación problemática. Cabe destacar que, en una ocasión, en el momento del recreo, un alumno fue a pegar a otro y el alumno 1 le dijo: “Respira”.

En el caso del alumno 2, durante las sesiones de intervención ha llegado a verbalizar algunas inquietudes acerca de la reciente muerte de su padre. Esto es positivo debido a que, antes de la intervención, no había llegado a expresar sus sentimientos después del fatídico acontecimiento. En cuanto a los resultados reflejados en la gráfica, observamos cambios notables y una gran mejoría entre la fase de pre y post intervención. La conducta desadaptativa “pega” ha llegado a desaparecer; no obstante, el alumno no había agredido a ningún compañero hasta la muerte de su padre. Es por ello que quizá la extinción de la conducta “pega” no tiene que ver solo con la intervención, sino también con que coincidió en un momento de estrés y frustración para el alumno.

Las otras dos conductas del alumno 2, “llora” y “no contesta”, también se han visto reducidas. En el caso de “no contesta” la mejora ha sido muy notable; de hecho, el alumno ha llegado a verbalizar sentimientos, plantear inquietudes y manifestar cómo se está viviendo el duelo en su casa, llegando a contestar hasta en un 81% de las ocasiones que se le cuestiona. La conducta “llora” se ha reducido a un 55,5%. Sin embargo, el alumno sigue llorando una media de 5 veces por sesión. No obstante, la duración de la conducta desadaptativa se ha visto reducida y se puede reflexionar con él. Asimismo, el alumno 2 se ha servido en numerosas ocasiones de la botella de la calma, así como de la caja de la alegría elaborada en uno de los talleres. Así pues, su madre asegura que la usa y abre varias veces.

En el caso del alumno 3, se ha visto reducida la conducta “llora”, así como la conducta “no contesta”. Sin embargo, en un menor grado que el resto de los participantes ya mencionados. Con este participante en particular se ha observado la repetición de expresiones de las emociones tratadas durante las sesiones, es decir, el alumno dice “estoy triste” cuando se le presenta el trabajo (momento en el cual surgen la mayoría de las conductas desadaptativas con este participante en concreto). Además, en una ocasión, en clase se colapsó y bloqueó porque no le salía un ejercicio. Estaba a punto de llorar porque todos acababan y él apenas había comenzado. De repente, se levantó y le preguntó a la maestra si podía coger su botella sensorial, elaborada en una de las sesiones del taller emocional.

Por último, el alumno 4 es el que más conductas desadaptativas presentaba y con el que menos se ha notado la evolución. No obstante, sí podemos decir que se han percibido cambios positivos, sobre todo, en la conducta “llora” y “no contesta”. También se han visto reducidos los insultos hacia compañeros. De hecho, en los patios, juega con un grupo de alumnos de su clase. Sin embargo, la conducta “pega” no se ha reducido y sigue agrediendo a sus compañeros como provocación para que le hagan caso. Posiblemente, este es el alumno en el que menos efecto positivo ha podido tener la intervención debido al carácter rígido que presenta. Se ha de destacar que la mayoría de conductas desadaptativas surgen ante la presentación de un trabajo no motivante para el alumno.

Finalmente, es importante mencionar que, en la sesión del teatro de la técnica de la tortuga, en la emoción del enfado, el alumnado quien pidió realizar él mismo el teatro tras haberlo interpretado la maestra de Pedagogía Terapéutica. El hecho de que ellos lo realizaran fue un acto totalmente imprevisto y espontáneo, no planificado, que constituyó un verdadero éxito y una evaluación de aquello que habían comprendido, favoreciendo a la vez el desarrollo de la expresión oral y de la memoria. En referencia a esto, pienso que es muy positivo que el principal elemento de comunicación que empleáramos fuera el lenguaje oral y no el escrito, con el fin de potenciarlo y desarrollarlo.

En cuanto a la sesión de arteterapia, esta consistía en describir sentimientos y emociones que sentían los personajes del cuadro. El alumnado compartió experiencias sin la necesidad de utilizar preguntas directas, pues a través de las imágenes daban posibles explicaciones razonables al porqué se sentían tristes los personajes del cuadro, reflejando experiencias y situaciones propias.

Con todo, podemos afirmar que los resultados generales han sido positivos y que, los alumnos han puesto en marcha estrategias aprendidas durante las sesiones de intervención fuera de esa situación concreta: en clase, en el patio, en el aula ordinaria y hasta en casa. Además, el resto de alumnos se acerca a ellos. Todos, excepto el alumno 3, no pasan tiempo solos en el patio y están más incluidos en los grupos de trabajo en el aula, debido a la reducción de conductas desadaptativas (Muñiz et al., 2017). Esto pone de manifiesto la importancia de trabajar las emociones para favorecer la gestión de estas y expresarlas de manera adecuada, sin recurrir a la agresividad o violencia (Ibarrola, 2003).

Conclusiones

A modo de conclusión, el cultivo de la educación emocional en el aula de Educación Primaria, sobre todo, con alumnado con autismo, discapacidad intelectual y/o situaciones familiares desfavorables y complejas es muy positivo para el alumnado. Los beneficios son innegables, pues se les ayuda a tomar conciencia de las propias capacidades, aumentar el bienestar psicológico, la motivación y el entusiasmo, fomenta relaciones armoniosas con otras personas (ya sean compañeros, profesores o familiares), favorecen la empatía y las habilidades sociales y de comunicación, etc. (Pulido, 2015). Asimismo, sirve para prevenir conflictos o abordarlos de manera diferente con estrategias de resolución que distan mucho de la respuesta agresiva. Así, al verse mejorada el área afectiva, también mejora el rendimiento académico y el comportamiento del alumno en su aula de referencia (Muñiz et al., 2017).

Sin embargo, en futuras intervenciones sería interesante ampliar la muestra, así como llevar a cabo una observación más exhaustiva en diferentes contextos: no solo en aula, sino que se observe cómo ha variado la conducta del alumno en otros ámbitos como

patio, casa, actividades extraescolares, etc. Es positivo que la intervención haya sido diseñada para cuatro individuos con diferente diagnóstico, buscando los puntos en común entre todos y ellos y aunando en una misma intervención las necesidades y preferencias de cuatro participantes, ¿podríamos hacerlo en el aula ordinaria tratando de buscar intervenciones inclusivas? (Hurtado, 2015).

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Edition)*. Washington, DC: Author.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blain, SD., Peterman, JS., & Park, S. (2017). Subtle Cues Missed: Impaired Perception of Emotion from Gait in Relation to Schizotypy and Autism Spectrum Traits. *Schizophrenia Research*, 183, 157–160.
- Espelage, DL., Rose, CA., & Polanin, JR. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(6), 323-332.
- Fortuny, R. y Sanahuja, J. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista educación*, 44(1).
- Gardner, H. (2006). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Herpers, PCM., Bakker-Huvenaars, MJ., Greven, CU., Wieggers, EC., Nijhof, KS., Baanders, AN., Buitelaar, JK., & Rommelse, NNJ. (2019). Emotional Valence Detection in Adolescents with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder or Autism Spectrum Disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 1011–1022.
- Hurtado, MD. (2015). *Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico*. Región de Murcia. Consejería de Educación y Universidades.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir*. Madrid: SM.
- Ioannou, C., El Zein, M., Wyart, V., Amsellem, F., Delorme, R., Chevallier, C., & Grèzes, J. (2017). Shared Mechanism for Emotion Processing in Adolescents with and without Autism. *Scientific Reports*, 7.
- Jodra, M. y García-Villamizar, D. (2019). Impacto de la activación emocional en el reconocimiento de emociones en personas adultas con Trastornos del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual. *Acción psicológica*, 16(2), 103-117.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899.
- Llenas, A. (2014). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Múñiz, V., Alcedo, MA., y Gómez-Sánchez, L. (2017). El proceso de duelo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 48(3), 7-25.
- Pulido, M. (2015). "Viaje hacia lo positivo". Programa para trabajar la inteligencia emocional del aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 37-46.
- Reichert, E. (2011). *Infancia, la edad sagrada: años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos*. Barcelona: La llave.
- Ruiz-Rodríguez, E. (2004). Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93.
- Whalon, K. y Cox, S. (2020). El papel de la Teoría de la Mente y el aprendizaje de los niños con trastornos del espectro autista en clase. *Educação Temática Digital Campinas*, 22 (1), 10-26.