



**TRABAJO FIN DE GRADO**

**FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Grado en Pedagogía**

---

**PAPEL DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN EL DESARROLLO  
EDUCATIVO DE NIÑOS Y NIÑAS EN  
RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL:  
EL CASO CONCRETO DE LA UNIDAD  
DE DÍA AOSSA**

---

Autora: Barrero Terán, Lorena M<sup>a</sup>

Tutor: Dr. Ballesteros Moscosio, Miguel Ángel

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Opción: Investigación Evaluativa

Sevilla, Junio 2016



## Contenido

1.	RESUMEN	6
2.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	7
3.	FUNDAMENTACIÓN	8
3.1	Marco Teórico	8
3.1.1	Emoción: concepto y teorías	8
3.1.2	Concepto y elementos que integran la Inteligencia Emocional	10
3.1.3	Modelos de Inteligencia Emocional	14
3.1.4	Antecedentes Exclusión Social	16
3.1.5	Concepto de Exclusión Social	17
3.1.6	Factores que llevan a la Exclusión Social	20
3.2	Marco Normativo	21
3.2.1	Internacional	21
3.2.2	Estatal	22
3.2.3.	Autonómico	23
3.2.4	Local	26
3.3	Marco Técnico	27
4.	METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	28
4.1	Perspectiva	28
4.2	Pregunta de investigación	28
4.3	Objetivos	29
4.3.1	Objetivo general	29
4.3.2	Objetivos específicos	29
4.4	Destinatarios	30
4.5	Fases de investigación	30
4.6	Negociación o consideraciones éticas	31
4.7	Técnicas e instrumentos de recogida de datos	31
4.7.1	Análisis Documental (inventario)	32
4.7.2	Técnicas de Encuesta (cuestionario)	33
4.7.3	Entrevista	34
4.8	Técnicas de Análisis de Datos	35
5.	RESULTADOS	39
5.1	Dimensión 1: Competencias emocionales.	43

5.1.1	Conceptualización	43
5.1.2	Conciencia Emocional	44
5.1.3	Regulación Emocional	46
5.1.4	Autonomía Emocional	48
5.1.5	Competencias Sociales	50
5.2	Dimensión 2: Socialización.	53
5.2.1	Gestión de Conflictos	55
5.2.2	Normas y Hábitos	59
5.2.3	Valores	65
5.3	Dimensión 3: Estrategias Didácticas.	68
5.3.1	Respecto a los educadores	69
5.3.2	Talleres	71
5.3.3	Fomento de Emociones Positivas	72
5.3.4	Tareas	73
6.	CONCLUSIONES	75
7.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	78
8.	LIMITACIONES	79
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
10.	ANEXOS	83
	Documento 1: Plantilla inventario para el análisis documental	84
	Documento 2: Inventario análisis documental	85
	Documento 3: Ficha técnica del cuestionario	89
	Documento 4: Validación cuestionario	90
	Documento 5: Cuestionario	93
	Documento 6: Guion de entrevista	95
	Documento 7: Ejemplo de entrevista transcrita	97
	Documento 8: Ejemplo de entrevista codificada	103
	Documento 9: Propuesta de intervención	111
	Documento 10: Cuento	127
	Documento 11: Ficha	128
	Documento 12: Imagen	130
	Documento 13: Imagen 2	131

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Habilidades de la Inteligencia Emocional</i>	13
<b>Tabla 2</b> <i>Componentes del modelo de Bar-On</i>	15
<b>Tabla 3</b> <i>Habilidades que posee el ser humano</i>	16
<b>Tabla 4</b> <i>Técnicas e Instrumentos utilizados para la recogida de datos</i>	32
<b>Tabla 5</b> <i>Resumen técnicas de recogida de datos, instrumentos de análisis de datos y técnicas de análisis de datos</i>	35
<b>Tabla 6</b> <i>Sistema de Categorías para el análisis de contenido cualitativo</i>	36
<b>Tabla 7</b> <i>Dimensiones y categorías de las Entrevistas (f y %)</i>	40
<b>Tabla 8</b> <i>Categoría Conciencia Emocional. Reconocer y dar nombre a las emociones (f y %)</i>	45
<b>Tabla 9</b> <i>Categoría Conciencia Emocional. Reconocer y dar nombre a las emociones (f y %)</i>	45
<b>Tabla 10</b> <i>Categoría Conciencia Emocional. Tomar conciencia de las propias emociones (f y %)</i>	45
<b>Tabla 11</b> <i>Categoría Conciencia Emocional. Comprender las emociones de los demás (f y %)</i>	45
<b>Tabla 12</b> <i>Categoría Regulación emocional. Expresión emocional apropiada (f y %)</i>	46
<b>Tabla 13</b> <i>Categoría Regulación emocional. Regulación de emociones y sentimientos (f y %)</i>	47
<b>Tabla 14</b> <i>Categoría Regulación emocional. Autogenerar emociones positivas (f y %)</i>	47
<b>Tabla 15</b> <i>Categoría Autonomía. Autoestima (f y %)</i>	48
<b>Tabla 16</b> <i>Categoría Autonomía. Automotivación (f y %)</i>	49
<b>Tabla 17</b> <i>Categoría Autonomía. Responsabilidad (f y %)</i>	49
<b>Tabla 18</b> <i>Categoría Autonomía. Resiliencia (f y %)</i>	49
<b>Tabla 19</b> <i>Categoría Competencia Social. Dominar las habilidades sociales básicas (f y %)</i>	51
<b>Tabla 20</b> <i>Categoría Competencia Social. Respeto por los demás (f y %)</i>	51
<b>Tabla 21</b> <i>Categoría Competencia Social. Comunicación eficaz (f y %)</i>	51
<b>Tabla 22</b> <i>Categoría Competencia Social. Comunicación eficaz (f y %)</i>	52
<b>Tabla 23</b> <i>Categoría Competencia Social. Competencia Prosocial (f y %)</i>	52
<b>Tabla 24</b> <i>Categoría Competencia Social. Asertividad (f y %)</i>	52
<b>Tabla 25</b> <i>Categoría Competencia Social. Empatía (f y %)</i>	53
<b>Tabla 26</b> <i>Categoría Competencia Social. Capacidades para gestionar situaciones emocionales (f y %)</i>	53
<b>Tabla 27</b> <i>Resultados Entrevistas sobre la Dimensión 2: Socialización (f y %)</i>	54
<b>Tabla 28</b> <i>Categoría Gestión de Conflictos. Negociación (f y %)</i>	57
<b>Tabla 29</b> <i>Categoría Gestión de Conflictos. Agresividad, insulta (f y %)</i>	57
<b>Tabla 30</b> <i>Categoría Gestión de Conflictos. Agresividad, pegan (f y %)</i>	58
<b>Tabla 31</b> <i>Categoría Normas y hábitos. Cumplimiento (f y %)</i>	61
<b>Tabla 32</b> <i>Categoría Normas y hábitos. Cumplimiento, por miedo al castigo (f y %)</i>	61
<b>Tabla 33</b> <i>Categoría Normas y hábitos. Cumplimiento, por ser lo moralmente correcto (f y %)</i>	62
<b>Tabla 34</b> <i>Categoría Normas y hábitos. Hábitos (f y %)</i>	63
<b>Tabla 35</b> <i>Categoría Normas y hábitos. Hábitos, adquiridos en la unidad (f y %)</i>	63
<b>Tabla 36</b> <i>Categoría Normas y hábitos. Hábitos adquiridos por la familia (f y %)</i>	63
<b>Tabla 37</b> <i>Categoría Valores. Respeto (f y %)</i>	66
<b>Tabla 38</b> <i>Categoría Valores. Honestidad (f y %)</i>	66
<b>Tabla 39</b> <i>Categoría Valores. Generosidad (f y %)</i>	67
<b>Tabla 40</b> <i>Categoría Valores. Tolerancia (f y %)</i>	67
<b>Tabla 41</b> <i>Categoría Valores. Solidaridad (f y %)</i>	67
<b>Tabla 42</b> <i>Resultados Entrevistas sobre la Dimensión 3: Estrategias Didácticas (f y %)</i>	68

<b>Tabla 43</b> <i>Categoría Talleres (f y %)</i>	71
<b>Tabla 44</b> <i>Categoría Fomentar Emociones Positivas (f y %)</i>	72
<b>Tabla 45</b> <i>Categoría Tareas. Tarea en grupo (f y %)</i>	73
<b>Tabla 46</b> <i>Categoría Tareas. Tarea individual (f y %)</i>	73
<b>Tabla 47</b> <i>Proceso de actuación ante un conflicto</i>	77
<b>Tabla 48</b> <i>Temporalización de la propuesta</i>	125

## **Índice de gráficas**

<i>Gráfica 1.</i> Porcentaje total de las dimensiones analizadas en las Entrevistas.	42
<i>Gráfica 2.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Conciencia Emocional.	44
<i>Gráfica 3.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Regulación Emocional.	46
<i>Gráfica 4.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Autonomía.	48
<i>Gráfica 5.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Competencia Social.	50
<i>Gráfica 6.</i> Porcentaje total de las entrevistas de la dimensión: Socialización.	55
<i>Gráfica 7.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Gestión de Conflictos.	57
<i>Gráfica 8.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Normas y Hábitos.	61
<i>Gráfica 9.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Valores.	66
<i>Gráfica 10.</i> Porcentaje total de las entrevistas de la dimensión: Estrategias Didácticas.	69
<i>Gráfica 11.</i> Resumen porcentajes ítems categoría Estrategias Didácticas.	71

## 1. RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado, se llevó a cabo en la Unidad de Día de niños y adolescentes en riesgo de exclusión social, AOSSA, situada en el barrio de Bellavista. Relaciona varios conceptos, entre los que se encuentran los de competencia emocional, educación emocional o exclusión social. El objeto de dicho trabajo sería conocer cómo influye o cuál es el papel que juega la inteligencia emocional en niños y niñas en riesgo de exclusión social, concretamente los que acuden a esta unidad de día. Para ello, además de conocer las competencias y habilidades emocionales que desarrollan estos chicos y chicas, también nos centramos en saber cuáles son sus conductas o pautas de comportamiento ante un conflicto, los valores que poseen, las normas o hábitos que interiorizan y el desarrollo. Todo ello desde la perspectiva de sus educadores ante la imposibilidad de preguntar directamente a los menores. Asimismo los educadores fueron preguntados por las estrategias didácticas que llevan para favorecer la educación en emociones. Para todo esto realizamos una serie de entrevistas y cuestionarios a los educadores y responsables de la unidad. Finalmente se presentan las conclusiones extraídas de la investigación y una propuesta de intervención para mejorar la educación emocional de estos chicos y chicas.

### *Palabras clave*

Educación emocional, exclusión social, competencia emocional, valores.

### **ABSTRACT**

The current study was carried out in the “Unidad de Día de niños y adolescentes en riesgo de exclusión social, AOSSA” located in Bellavista. It relates several concepts such as emotional competence, emotional education and social exclusion. This study aims to find out how emotional intelligence influences children at risk of social exclusion, especially those who attend the aforementioned Unit/day center. To do so, in addition to the emotional competences and skills developed by these children, this project also aims to ascertain how children behave and react to conflict as well as the values, norms and habits that are internalised and developed by them. All this from their educators’ perspective since it has not been possible to ask the minors. Furthermore, the educators were asked about the teaching strategies they use to promote emotional education. Therefore, some questionnaires and interviews with the educators and Center managers were conducted. Lastly, this study presents research findings along with a proposal of intervention in order to improve childrens’ emotional competences.

### *Key Words*

Emotional education, social exclusion, emotional competence, values.

## 2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de nuestro Trabajo de Fin de Grado: *“El papel de la Inteligencia Emocional en el desarrollo educativo de niños y niñas en riesgo de exclusión social”*, se debe a la relevancia que tienen este tipo de competencias en el desarrollo personal y social de los niños/as, tanto más en contextos susceptibles de ser relacionados con la exclusión social. Más concretamente hemos querido centrar nuestro trabajo en el papel que juega dicha inteligencia en niños y niñas en riesgo de exclusión social, es decir, en chicos/as que poseen un entorno desfavorecido o que viven una situación de marginación.

Hasta hace poco tiempo la Inteligencia Emocional como tal, no era un tema lo suficientemente difundido. No se le concedía la importancia que realmente posee. No solo debemos educar a los niños/as de nuestra sociedad en contenidos. Consideramos igual o incluso más relevante, educarlos en valores, emociones y comportamientos, facilitándoles pautas o patrones de conducta que les ayuden a sobrevivir en un mundo social.

Nuestro interés a la hora de elegir esta temática reside en las últimas prácticas realizadas de la Universidad, en la Unidad de día de niños y adolescentes en riesgo de exclusión social, AOSSA, situada en el barrio de Bellavista. A medida que realizaba mis prácticas me daba cuenta que la mayoría de los asistentes a esta unidad presentaban necesidades o requerían ayudas personales, de tipo emocional. Muchas de ellas relacionadas con la conciencia emocional, la regulación de emociones, desarrollo de la autonomía personal etc... Las necesidades presentes eran más sociales, que académicas. Para esto es necesario enseñarle a los menores estrategias para que puedan regular las emociones, pautas de conducta sobre cómo reaccionar y resolver un conflicto, inculcarle valores, limitar su comportamiento marcándoles una serie de normas que deben acatar y hábitos sociales que deben desarrollar etc.... Una característica que generalmente suelen presentar estos chicos y chicas es el desarrollo de una autoestima muy baja, demostrando grandes carencias afectivas. Por eso es necesario trabajar estos aspectos con ellos, y en definitiva educarlos emocionalmente.

Para poder trabajar y educar de manera correcta las emociones, es necesario que los educadores presenten conocimientos sobre este ámbito, para que así puedan desarrollar diferentes y variadas estrategias didácticas que favorezcan dicha educación emocional. Este es otro bloque de contenido al que le concedemos importancia en nuestro trabajo.

Nuestro Trabajo de F.G comienza con una conceptualización sobre los dos bloques fundamentales que trabajamos: la inteligencia emocional y la exclusión social. Acompañado de un marco legislativo y técnico que regula y rige las unidades de día.

A continuación hacemos una mención a la metodología que hemos utilizado, la pregunta de investigación a la que queremos dar respuesta, los objetivos que se pretenden cumplir, los destinatarios a los que van dirigido, las distintas fases en las que se divide nuestro trabajo y las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.

El trabajo que nos ocupa corresponde a un estudio de casos único: Unidad de día AOSSA, Bellavista. Se desarrolla una metodología híbrida de investigación, en la que se integran tanto los paradigmas cualitativo como cuantitativo. El objetivo general sería conocer y diagnosticar, cuál es el papel que juega o cómo influye la educación emocional en niños y niñas en riesgo de exclusión social, más concretamente los usuarios que acuden al centro de día AOSSA desde la perspectiva de sus educadores. Utilizaremos la entrevista y la encuesta como instrumentos de recogida de datos. Además realizamos un análisis documental sobre *“El Programa del Servicio de Unidad de Día para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social”*, que dirige las actividades del centro de día.

Una vez que hemos obtenido todos los datos necesarios de las entrevistas y los cuestionarios pasados a estos profesionales, procedemos a analizar dicha información.

Para finalizar aportamos las conclusiones de nuestro estudio y una propuesta de intervención para mejorar la educación emocional, la cual irá dirigida a los chicos y chicas de la unidad. Se desarrollará en diferentes sesiones, con sus correspondientes actividades.

### **3. FUNDAMENTACIÓN**

#### **3.1 Marco Teórico**

##### **3.1.1 Emoción: concepto y teorías**

Para poder conceptualizar el tema que nos ocupa, vamos a comenzar por aportar algunas definiciones de este concepto. Podemos definir el término *emoción* en función del

área de conocimiento del que lo extraigamos, desde una perspectiva biológica, psicoanalítica, psicológica etc...

Golemán (1996) utilizó el concepto emoción para referirse a las condiciones psicológicas y biológicas que caracterizan los sentimientos y pensamientos del individuo.

Bisquerra (2000) añade que las emociones son: el estado de excitación o perturbación en el que se encuentra el organismo previamente a realizar una acción. Esta emoción se activa a partir de un suceso, y la percepción de este puede ser de manera consciente o inconsciente. A este suceso se le denomina estímulo y este puede ser interno o externo; actual, pasado o futuro; real o imaginario, pudiendo generar emociones.

Sin embargo, Soler y Conangla (2007) hacen referencia al carácter y función informativo que tienen las emociones. Para estos autores las emociones nos informan sobre nuestro entorno y la realidad que nos rodea, pero llevando consigo una gran carga afectiva.

Por otro lado encontramos diferentes teorías y clasificaciones acerca de las emociones, debido al gran interés que despierta esta temática en los últimos años.

Estas teorías se basan en la fisiología, las cogniciones y la interacción de factores físicos y mentales:

- a. Teoría de James (1884) y Lange (1885), en la que se afirma que la emoción surge cuando el sujeto interpreta sus respuestas fisiológicas o físicas a los estímulos que provocan la emoción. En este caso a cada emoción le correspondería una serie de patrones fisiológicos.
- Teoría de Cannon (1927) y Bard (1938), en la que se considera a la emoción como un acontecimiento cognitivo. Todas las emociones conlleva a las mismas las mismas reacciones físicas.
- Teoría de Schachter- Singer (1962), sostiene que la emoción es producida por la evaluación cognitiva del acontecimiento y de la respuesta corporal.

Bisquerra (2009) propone un resumen de estas teorías:

Evolucionista, iniciada por Darwin, de la cual deriva la tradición biológica.

1. Psicofisiológica, iniciada por William James.
2. Neurológica, iniciada por Cannon.
3. Psicodinámica, iniciada por Freud.
4. Conductismo, con Watson y Skinner por ejemplo.
5. Enfoque cognitivos.
6. Construccinismo social.

Una de las aportaciones que más ha influenciado y que nos ha conducido al concepto de inteligencia emocional, fue la realizada por Gardner (1983), con la teoría de las inteligencias múltiples, la cual desarrolla seis tipos de inteligencias. Este contenido lo podemos relacionar con los bloques de construcción con los que se forman el pensamiento y la acción de Sattler (1996). Los tipos de inteligencia según Gardner (1983) son:

1. Inteligencia Lingüística (por ejemplo, capacidades sintáctica y pragmática que participan en el uso del lenguaje para la comunicación).
2. Inteligencia Musical (ejemplo, habilidades rítmicas y de tono que intervienen en la composición, canto e interpretación musical).
3. Inteligencia Lógico-Matemática (pensamiento lógico, habilidad numérica...).
4. Inteligencia Espacial (percibir el mundo visual, transponer y modificar las propias percepciones iniciales...).
5. Inteligencia corporal-cenestésica (baile, atletismo, gimnasia, deportes...).
6. Inteligencia personal, que abarca tanto el conocimiento de uno mismo (inteligencia intrapersonal) como el de los otros (interpersonal).

Los cinco primeros tipos de inteligencia corresponden a capacidades específicas, mientras que el último hace referencia a la capacidad de poder comprendernos a nosotros mismos y entender a los demás, es aquí donde se sitúa la inteligencia emocional.

### **3.1.2 Concepto y elementos que integran la Inteligencia Emocional**

En 1990 Peter Salovey y John Mayer, fueron los primeros psicólogos en hacer referencia al término “*Inteligencia Emocional*”, a la que definieron como: “*la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar*

*entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).*

Los mismo autores reformularon esta definición posteriormente, al reconocer que hacía referencia a la regulación de las emociones exclusivamente, omitiendo la relación entre los sentimientos y el pensamiento, para ello propusieron esta definición: *“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Salovey & Mayer 1997, p. 10).*

Martin y Boeck (2000) destacan las cinco capacidades que estos autores habían identificado en la competencia emocional: reconocer las propias emociones, saber manejarlas, utilizar el potencial existente, ponerse en el lugar de los demás y crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales.

Goleman (1995) abre las puertas a un modelo de inteligencia en el que el coeficiente intelectual no es lo más importante para saber si un niño es o no inteligente. *“La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Hasta las personas más descollantes y con un CI más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernantes. [...] la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades – o de oportunidades- a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida” (Goleman, 1996, p. 60).* En consecuencia, consideramos fundamental tomar conciencia de la importancia que tiene educar las emociones, para que así los niños y niñas puedan aprender a desarrollar las habilidades necesarias para hacer frente a los problemas y conflictos que vayan surgiendo en su desarrollo vital.

Este autor destaca cinco elementos que determinan el desarrollo de la inteligencia emocional:

- Conciencia emocional: capacidad para conocer y darse cuenta de las propias emociones y las de los demás, conociendo el clima y el contexto en el que surgen, es

decir, los motivos y el momento en el que tienen lugar estos sentimientos o emociones.

- Autocontrol: habilidad para mantener bajo control las emociones negativas.
- Motivación: habilidad que nos lleva a ser constantes a lo hora de diseñar o iniciar un trabajo que requiere de nuestro esfuerzo para alcanzar unos objetivos que nos hemos propuestos.
- Empatía: capacidad que permite a un individuo ponerse en el lugar de otro, aunque no esté de acuerdo con su pensamiento.
- Habilidad Social: es la capacidad para identificar problemas, fijar objetivos, resolver conflictos y generar situaciones positivas. Según Adam (2002), la habilidad social pueden agruparse en: habilidades conversacionales, habilidades para expresar emociones y habilidades para comportarse de una forma asertiva.

Las tres primeras dimensiones corresponden con el propio yo, ya que dependen de la persona, sin embargo las dos últimas dimensiones hacen referencia a la relación con los demás, y por tanto a la competencia social.

Para Shapiro (1997), la inteligencia emocional hace referencia, por su parte, a las cualidades emocionales que necesitamos para lograr el éxito. Cooper y Sawaf (1997, p. 52) definen la inteligencia emocional como: *“la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias”*. Para Simmons y Simmons (1997, p. 26) la inteligencia emocional es: *“el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible”*.

En definitiva podemos afirmar que existen dos formas de entender la inteligencia emocional: como una capacidad cognitiva que se relaciona con el ámbito de la inteligencia o como un conjunto de tendencias de comportamiento, tales como la asertividad, el optimismo etc... y que hacen referencia al ámbito de la personalidad.

Para Cooper y Sawaf (1997, p.84), la inteligencia emocional está integrada por cuatro elementos básicos:

- La alfabetización emocional: *consiste en ser consciente de nuestras propias emociones, canalizar y transferir la energía emocional*

- La agilidad emocional. *Se manifiesta en una doble vertiente: a) ofrecer a los demás un grado de confianza que facilite las relaciones con los otros y la comunicación empática al tener conciencia de los sentimientos y emociones; y, b) obtener una capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y hacer frente, de manera adecuada, a las necesidades.*
- La profundidad emocional. *Este elemento está relacionado con la ética y la moral personal. Todos tenemos motivaciones y reflexionamos sobre nuestras aspiraciones, es nuestro potencial e intención individual. Para alcanzarlo es necesario poner esfuerzo, responsabilidad y conciencia.*
- La alquimia emocional: *Es lo que se conoce como «flujo intuitivo», que hace que, a veces, seamos capaces de experimentar con más plenitud un punto determinado del tiempo y conectar con nuestros sentimientos de forma más eficaz, agudizando nuestra intuición, nuestros instintos; nuestro empeño se pone al servicio de la innovación y nuestras emociones y pensamientos no quedan atrapados en el tiempo, sino que tienen una proyección («corrimiento reflexivo del tiempo»).*

Para Gallego (1999), la inteligencia emocional presenta una serie de habilidades que podemos dividirlas en tres grandes grupos y que presentamos en la tabla 1.

**Tabla 1**  
*Habilidades de la Inteligencia Emocional*

Emocional	Cognitiva	Conductual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconocer y controlar los sentimientos.</li> <li>• saber si una decisión se ha tomado por los sentimientos o pensamientos.</li> <li>• aprender a controlar los sentimientos.</li> <li>• controlar las emociones, comprendiendo lo subyacente a un sentimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los sentimientos de los demás.</li> <li>• Interpretar los indicadores sociales.</li> <li>• Responsabilizarse de las propias decisiones y acciones.</li> <li>• Considerar las consecuencias de las alternativas.</li> <li>• Dividir en fases la toma de decisión y resolución de problemas.</li> <li>• Reconocer las propias debilidades y fortalezas.</li> <li>• Mantener una actitud positiva ante la vida con un fuerte componente afectivo.</li> <li>• Desarrollar esperanzas realistas de uno mismo.</li> <li>• Adiestrarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.</li> <li>• Ante una situación de conflicto, pararse a describir la situación y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistir las influencias negativas</li> <li>• Escuchar a los demás</li> <li>• Participar en grupos de compañeros</li> <li>• Responder eficazmente a la crítica</li> <li>• Comunicarse con los demás a través de canales no verbales.</li> </ul>

Emocional	Cognitiva	Conductual
	cómo se hace sentir, determinar las opciones de que se dispone para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.	

### 3.1.3 Modelos de Inteligencia Emocional

Según Caruso, Salovey y Mayer (2000) al hablar de Inteligencia emocional se puede distinguir entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información.

Dos grandes autores que se encuentran dentro de los **modelos mixtos** son Goleman y Bar-On, los cuales introducen rasgos de personalidad tales como el control del impulso, la motivación, el manejo del estrés etc.. Como factores a tener en cuenta. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

- a. Goleman (1995), indica la existencia de un Cociente Emocional (CE), el cual complementa al Cociente Intelectual (CI), esta relación de complementariedad se puede observar en las interrelaciones que se producen. Los componentes que constituyen la Inteligencia emocional según este autor son, como se ha mencionado anteriormente: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.
- b. Respecto al modelo de Bar-On (1997), apoya sus teorías en su tesis doctoral realizada en 1988 *“The developmnet of a concept of psychological well-being”*. El modelo emplea la expresión *inteligencia emocional y social* haciendo referencia a las competencias sociales que se deben de tener para poder desenvolverse en la vida. Este modelo está compuesto por diversos aspectos: el componente intrapersonal, el componente interpersonal, el componente del estado de ánimo en general, el componentes de adaptabilidad y los componentes del manejo del estrés.

**Tabla 2**  
*Componentes del modelo de Bar-On*

C. intrapersonal	C. interpersonal	C. del estado de ánimo	C. adaptabilidad	C. del manejo del estrés
- comprensión emocional de sí mismo - asertividad - autoconcepto - autorrealización - independencia	- empatía - responsabilidad social - relaciones interpersonales	- felicidad - optimismo	- solución de problemas - prueba de la realidad - flexibilidad	- tolerancia al estrés - control de los impulsos

c. Por otro lado los **modelos de habilidades** son los que fundamentan la inteligencia emocional en habilidades para poder procesar la información emocional. El modelo más relevante dentro de este tipo es el realizado por Salovey y Mayer (1990), el cual pasamos a describir con más detalle a continuación. Este autor defiende la existencia de una serie de habilidades o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para poder percibir, evaluar, manejar, expresar y autorregular las emociones, para alcanzar el bienestar adaptando a las normas y valores éticos.

d. El modelo de Salovey y Mayer, ha sido reformulado en varias ocasiones para perfeccionarlo. En 1990 los autores introdujeron un nuevo componente como es la empatía, sin embargo fue en el año 1997 y 2000, cuando se realiza una mejora del modelo, haciendo que este, se considerara uno de los modelos más utilizados. Este autor considera que el ser humano posee una serie de habilidades internas que tienen que ser potenciadas y mejoradas. Estas habilidades son:

- Percepción emocional
- Facilitación o asimilación emocional
- Comprensión emocional.
- Regulación reflexiva de las emociones

**Tabla 3**  
*Habilidades que posee el ser humano*

Regulación de emociones	Comprensión emocional	Facilitación emocional	Percepción emocional
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.</li> <li>•Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.</li> <li>•Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia.</li> <li>•Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Habilidad para entender las relaciones de unos estados emocionales a otros.</li> <li>•Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.</li> <li>•Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.</li> <li>•Habilidades para comprender las emociones complejas o simultáneas de amor y odio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.</li> <li>•Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones.</li> <li>•Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas.</li> <li>•Las emociones facilitan el pensamiento a dirigir la atención a la información importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.</li> <li>•Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.</li> <li>•Habilidad para identificar emociones ajenas.</li> <li>•Habilidad para identificar nuestras propias emociones.</li> </ul>

A continuación pasamos al segundo bloque de contenido con el que relacionamos nuestro trabajo, la exclusión social, del cual haremos un breve recorrido por sus antecedentes, definiremos su concepto y por último haremos una breve mención a cuales son los factores que llevan a esta exclusión.

### 3.1.4 Antecedentes Exclusión Social

El concepto de exclusión social ha evolucionado a lo largo del tiempo, debido a no tener claro cuál es el motivo que provoca las situaciones de exclusión, y cuáles son las personas o instituciones que se tienen que hacer cargo de dicha situación para solucionarla.

Podemos ver como a lo largo de los años han ido variando las causas de la exclusión. En el segundo tercio del siglo XIX, se entendía que el sujeto que era excluido, se debía a sus propios actos, y que por tanto ellos eran responsables de su propia exclusión, siendo las administraciones las encargadas de corregir dichas conductas y comportamientos. Sin embargo en los últimos años del siglo XIX y XX, se originó un cambio en la concepción de

este término, el cual entendía a la exclusión social como un proceso del que el sujeto no era responsable, ni dependía de sus actos, sino de la sociedad y sus carencias. Por tanto, la solución recaería sobre los servicios sociales, teniendo la responsabilidad de integrar a los individuos. A principios del siglo XXI, se progresa un poco más, al cursar la afirmación, en la cual se exponía que la solución no debía ser únicamente asistencial sino socio comunitaria (Pérez, Escámez, García, Sanz, & López, 2012).

Debido a esta evolución y recorrido, el término de exclusión social ha ido sustituyendo poco a poco al concepto de pobreza, debido a las limitaciones que este segundo presenta a la hora de explicar los complejos procesos de desigualdad y desfavorecimiento social, abarcando tanto el ámbito económico, social y cultural. Por todo esto, el empleo deja de considerarse la única herramienta para integrar a estos miembros en la sociedad, considerándose otros mecanismos para responder a estas limitaciones y necesidades que impiden formar parte a estas personas de la sociedad. (Camacho, 2015; Pérez, Escámez, García, Sanz, & López, 2012).

Tras a ver realizado un breve recorrido por la evolución del término exclusión social, a continuación pasamos a describir la definición de este concepto con más claridad.

### **3.1.5 Concepto de Exclusión Social**

La exclusión social es un término muy amplio y ambiguo que abarca y conlleva a otros conceptos tales como, inadaptación, precariedad o segregación, y tiene la función de integrar y sintetizar otros como el de pobreza o marginación. (Pérez, Escámez, García, Sanz, & López, 2012).

Según Camacho (2015), este término hace referencia a los profundos cambios que influyen en el desarrollo social y muestra la problemática de la integración social referida al acceso de los bienes, servicios, recursos y derechos básicos.

Sin embargo, Enriquez (2007) define la exclusión social como un concepto complejo que se refiere a la dificultad o posibilidad de una persona o grupo social para participar y acceder al ámbito económico, cultural y político de la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o rompen.

Por otro lado respecto a las dimensiones de la exclusión social, podemos afirmar que todos los autores que hemos consultado destacan distintas dimensiones. Particularmente, Enriquez (2007), basándose a su vez en numerosos autores, distingue tres dimensiones para definir la situación de los grupos sociales o de las personas:

- *La dimensión económica*, hace referencia a los aspectos que limitan o impiden a los individuos a participar en los sistemas productivos, específicamente en el acceso del mercado de trabajo.
- *La dimensión social y cultural*, comprende los elementos que influyen en la configuración de la condición social y formas de existencia social.
- *La dimensión política*, abarca los factores que dificultan el acceso y el ejercicio de los derechos civiles, políticos y humanos.

Al hablar de exclusión tenemos que hacer referencia al término opuesto, la inclusión. Según Parrilla, Gallego y Moriña (2010), ambos términos se construyen y reconstruyen socialmente de manera que la inclusión es el marco de referencia para acabar con la exclusión. Por tanto no existe una única forma de exclusión, sino que se puede dar en distintos grados, esto hace que se vayan formulando vivencias personales e historias sociales diferentes.

Por otro lado consideramos fundamental caracterizar el fenómeno de exclusión social. Según Pérez, Escámez, García, Sanz, y López (2012), basándose en varios autores, afirma que la exclusión social es un fenómeno dinámico, debido a los cambios acelerados que caracterizan al mundo actual; estructural, ya que la exclusión no depende exclusivamente del individuo; multifactorial, pues la originan distintas causas; multidimensional, por las distintas dimensiones que posee, y que vimos anteriormente; y subjetiva, puesto que además de a factores estructurales, también influye a factores personales.

Además Jiménez Ramírez (2008) destaca como rasgo relevante de la exclusión social, la condición de resoluble y reconoce dicho fenómeno como un proceso.

Por otro lado, dependiendo de los tres ejes que caracterizan la desigualdad social: el género, edad y etnia o procedencia social, existe una diversidad de factores de exclusión o vulnerabilidad, que afectan a las personas de diferente manera.

Pérez, Escámez, García, Sanz, y López (2012), basándose en otros autores, agrupan todos estos factores, en ocho:

- *Desempleo desprotegido*, influye sobre todo a los jóvenes y a las mujeres, ya que no reciben prestaciones por parte del sistema por no haber accedido al mercado laboral.
- *Enfermedad o discapacidad*, limita la autonomía de los individuos. Es de gran relevancia para la exclusión y presenta consecuencias comunes.
- *Nivel formativo muy bajo o analfabetismo*, afecta a las personas que tienen estudios primarios o no los acabaron.
- *Pobreza severa*, relacionada con la falta de experiencia laboral y el trabajo doméstico y familiar.
- *Falta de experiencia laboral por trabajo doméstico*, afecta sobre todo a las mujeres, debido a la dificultad que supone conciliar la vida familiar y laboral. Está muy relacionado con el anterior.
- *Precariedad laboral*, se incluyen todas las modalidades de trabajo precario y temporal que priva a los trabajadores de prestaciones sociales dignas y que se ven incrementadas con la crisis económica.
- *Aislamiento relacional*, afecta al desarrollo e integridad personal.
- *Precariedad económica en el hogar*, coloca a personas y colectivos por debajo del umbral de la pobreza.

Por todo esto, al igual que afirma, Pérez, Escámez, García, Sanz y López (2012), la exclusión social afecta a la persona en concreto, tanto física como psicológicamente; a la comunidad ya que conlleva a una pérdida de oportunidades; a la economía, puesto que se pierde el capital humano; a la democracia, al quebrarse los principios que la sustentan; y a la política y administración; ya que no pueden asegurar el derecho de las personas. El deber de luchar contra esta exclusión lo tiene tanto el Estado como la sociedad civil, aunque la complejidad de este fenómeno hace de esta lucha una tarea difícil, la cual debemos abordarla desde “...un plan global, integral, que abarque los diferentes ámbitos de la exclusión: laboral, educativo, económico y social. (Pérez, Escámez, García, Sanz, & López, 2012, p. 123).

Para finalizar, es fundamental el papel tan relevante que juega la Educación en este ámbito, ya que facilita el acceso a los bienes culturales básicos (Pérez, Escámez, García, Sanz, & López, 2012) sobre todo si se considera la estrecha relación que existe entre el nivel

educativo alcanzado, la posibilidad de estar desempleado y la obtención de un empleo (Jiménez Ramirez, 2008). A pesar de esto Pérez, Escámez, García, Sanz y López (2012), considera que también puede ser un factor de exclusión si no existe igualdad de oportunidades real. Por esto, las personas que no terminan los estudios obligatorios básicos están en riesgo de ser excluidos socialmente, incrementando su potencial de empleabilidad con la formación (Moreno, 1998).

### **3.1.6 Factores que llevan a la Exclusión Social**

Existen una serie de factores que influyen en el desarrollo del individuo y que favorecen y conducen a la exclusión social. Basándonos en las aportaciones que realizan Jiménez Beltrán (2011) y Reglero (2014) podemos afirmar que entre estos factores encontraríamos: el laboral, el residencial, el educativo y cultural, el personal, el familiar y el sociopolítico.

El factor laboral hace referencia al desempleo, al trabajo irregular e inestable o a la falta de recursos económicos. Mientras que los factores residenciales, implican al colectivo que carece de vivienda o al que reside en un entorno o contexto desfavorecido, caracterizado por conductas antisociales. Cuando hablamos de los factores educativos y culturales nos referimos a las barreras que existen en los individuos, ya sean lingüísticas o culturales, al desconocimiento de las nuevas tecnologías, o en general al analfabetismo o falta de recursos materiales. Los factores personales corresponderían a las personas que padecen alguna discapacidad, a aquellas que han sido víctimas de violencia, a las que presentan adicciones o antecedentes penales o las que muestran una actitud negativa o falta de motivación en su vida. Los factores familiares hacen referencia a las personas que poseen una familia extensa, a aquellas que presentan una carencia de vínculos afectivos o a las que han sufrido rupturas traumáticas o pertenecen a familias desestructuradas. En definitiva a las personas que viven una situación de inestabilidad emocional en su familia. Por último los factores sociopolíticos implican el acceso restringido a la ciudadanía, una situación administrativa irregular o el desconocimiento de los recursos institucionales.

Una vez realizado el marco teórico de este trabajo, y haber dejado claro los conceptos fundamentales, consideramos oportuno hacer referencia también al marco normativo y técnico, para el cual nos hemos basado en el documento oficial que recoge las normas y

técnicas fundamentales que rigen las unidades de día: “*Programa del Servicio de Unidad de Día para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social*”.

## **3.2 Marco Normativo**

En el marco normativo que hemos desarrollado, encontramos la justificación, los recursos y los servicios que ofrecen los servicios sociales y más concretamente las unidades de día, para poder asegurar la atención primaria de los menores y la protección social, económica y jurídica de las familias y de estos. El presente marco normativo se divide en diferentes niveles: internacional, estatal, autonómico y local.

### **3.2.1 Internacional**

La Comunidad Internacional ha elaborado una serie de normas sobre los Derechos Humanos para la atención de la infancia y la adolescencia. Entre ellos destacan:

- La Convención sobre los Derechos del Niño, firmada en Nueva York el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, constituyó el primer instrumento jurídico en el que se reconocía el conjunto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y se establecían los mecanismos de protección.
- La Carta Europea de Derechos del Niño aprobada en 1992 por el Parlamento Europeo, en la que se solicita a los Estados miembros que se adhieran a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, de tal forma que se enumeran una serie de principios que afectan a los niños y niñas de la Comunidad Europea.
- Recomendación, Rec. (2006)19, del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los Delegados de los Ministros).

Por tanto a nivel Internacional podemos afirmar que existen una serie de normas que aseguran el cumplimiento de los Derechos Humanos.

### 3.2.2 Estatal

A nivel Estatal podemos asegurar que se le asigna una serie de competencias a la Administración Local, en relación a las funciones que realizan las entidades locales, sobre la acción protectora de la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión.

- La Constitución Española de 1978, en su artículo 39 (Título I, Capítulo III), establece la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia y dentro de ésta con carácter singular la de los niños, niñas y adolescentes.
- La Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido, en su Artículo 49 recoge que *«Los servicios sociales para los minusválidos tienen como objetivo garantizar a éstos el logro de adecuados niveles de desarrollo personal y de integración en la comunidad así como la superación de las discriminaciones adicionales padecidas por los minusválidos»*.
- La Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la cual se modifican determinados artículos del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, modifica el tratamiento de las situaciones de desprotección infantil desjudicializándolo y derivándolo hacia el sistema de Servicios Sociales.
- La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, regula los principios generales de actuación frente a situaciones de desprotección social, incluyendo la obligación de la entidad pública de investigar los hechos para corregir la situación mediante la intervención de los Servicios Sociales o, si fuera necesario, asumir la tutela del niño, niña o adolescente por ministerio de la Ley.
- Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, garantiza y protege en lo que concierne al tratamiento de los datos personales que garantiza las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas y, especialmente, de su intimidad personal y familiar.
- La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores, en su art. 3 recoge: que para los menores de 14 años *«se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes. El Ministerio Fiscal deberá remitir a la entidad pública de protección de menor testimonio de los particulares que considere precisos respecto al menor, a fin de valorar su situación, y*

*dicha entidad habrá de promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél.»*

- Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local, en su artículo 1 que modifica la Ley 7/1985, de 2 de Abril, reguladora de las Bases del Régimen Local, establece como competencia propia del Municipio (art. 25.1.e) la *«Evaluación e información de situaciones de necesidad social y la atención inmediata a personas en situación o riesgo de exclusión social»*.

Es decir podemos afirmar que a nivel estatal existen diferentes normativas que atienden las necesidades de los menores, rigiendo así por sus derechos. Algunas de las leyes más significativas que hemos descrito anteriormente son: la protección social, económica y jurídica del menor, la integración social de los discapacitados, la protección de datos y la modificación de algunos artículos para reforzar el tratamiento de las situaciones de desprotección infantil para favorecer un correcto desarrollo vital en los menores.

### **3.2.3. Autonómico**

- La Ley 2/1.988 de 4 de Abril, de Servicios Sociales de Andalucía, en su art. 6 establece como líneas de actuación *«La atención y promoción del bienestar de la familia y de las unidades de convivencia alternativa»* y la *«Atención y promoción del bienestar de la infancia, adolescencia y juventud»*; así como el art. 10 que establece que entre las prestaciones que se ofrecen desde los Servicios Sociales Comunitarios, la de *«CONVIVENCIA Y REINSERCIÓN SOCIAL»*, tendrá como función la búsqueda de alternativas al internamiento en instituciones de las personas que se encuentran en especiales condiciones de marginación, procurando la incorporación de todos los ciudadanos a la vida comunitaria.

- Decreto 11/1.992 sobre la Naturaleza y Prestaciones de los Servicios Sociales Comunitarios que en su Art. 5.2 recoge las acciones para la *“Convivencia y Reinserción Social”*, aplicándose al Programa Unidad de Día las siguientes:

- Programas y actividades de carácter preventivo tendentes a propiciar el desarrollo y la integración social de la población.

- Apoyo y tratamiento psicosocial en los diferentes marcos convivenciales, dirigidos fundamentalmente a aquellas personas y familias que presentan desajustes.
  - Posibilitar alternativas dentro del marco comunitario.
- La ley 1/1.998 de 20 de Abril, de «*los Derechos y Atención al Menor*» en el Título II, sobre la protección del/la menor en su Capítulo I, art. 18 nos indica que «*Las Corporaciones Locales de Andalucía son componentes para el desarrollo de actuaciones de prevención, información y reinserción social en materia de menores, así como para la detección de menores en situación de desprotección y la intervención en los casos que requieran actuaciones en el propio medio*». En el art.9 de la mencionada ley nos indica también que hay que fomentar «*la permanencia del menor en el propio entorno familiar. El art. 20, cita las Medidas de prevención y de apoyo a la familia contando con la colaboración de los servicios sociales comunitarios*»; así mismo, al dirigirse este Programa a menores con familias en situación de riesgo, es de aplicación el art. 22.2 de esta misma Ley que obliga a la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención social individual y temporalizado.
- Orden de 28 de julio del 2000, conjunta de las consejerías de presidencia de 28 de julio del 2000, conjunta de la consejería de Presidencia y de Asuntos Sociales, «*por la que se regulan los requisitos materiales y funcionales de los servicios sociales de Andalucía y se aprueba el modelo de solicitud de la autorización administrativa*». (B.O.J.A. nº 102 de 5 de septiembre de 2000). En su punto 2.5.1, define los Centros de Día como «*aquellos que, fuera del horario escolar, desarrollan una función preventivas través de actividades de ocio y cultura, con el fin de compensar las deficiencias socioeducativas de los menores, potenciando su desarrollo personal y la integración social de éstos y sus familias. Estos Centros contarán con dependencias suficientemente dimensionadas para el total de usuarios atendidos y adecuadas en sus instalaciones y equipamiento al tipo de programas que se lleven a cabo*».
- Decreto 42/2002, de 12 de febrero, del régimen de desamparo, tutela y guarda administrativa. Especialmente, el artículo 6 de relaciones con las Corporaciones Locales, el 19 sobre riesgo, donde las administraciones autonómica y local colaborarán utilizando los recursos disponibles para evitar que se produzca la situación de desamparo (BOJA núm.20, de 16.02.2002).

- Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. BOJA núm. 52 de 4 de mayo 2002. Y su ampliación en DECRETO 66/2005, de 8 de marzo, de ampliación y adaptación de medidas de apoyo a las familias andaluzas.
- Orden de 11 de febrero de 2004, por la que acuerda la publicación del texto íntegro del Procedimiento de Coordinación para la Atención a Menores Víctimas de Malos Tratos en Andalucía (BOJA, núm. 39, de 26 de febrero 2004) en el apartado 2.I sobre actuaciones se subraya que los Servicios Sociales (Corporaciones Locales) son la principal vía de acceso de los ciudadanos a los servicios especializados y tienen una labor fundamental en la prevención, detección y atención a la infancia y adolescencia.
- La Orden de 20 de junio de 2005 (BOJA núm. 130 de 06/07/2005) y la Orden de 25 de julio de 2006 (BOJA núm. 156 de 11/08/2006) que desarrollan el «*Programa de Tratamiento a Familias con Menores*».
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía.
- Ley 5/2010, de 11 de junio, de Autonomía Local de Andalucía (BOJA núm. 122 de 23 de junio de 2010 y BOE núm. 174 de 19 de julio de 2010). En su Título I, Capítulo II, artículo 8, se señala que «*los municipios andaluces tienen competencia para ejercer su iniciativa en la ordenación y ejecución de cualesquiera actividades y servicios públicos que contribuyan a satisfacer las necesidades de la comunidad municipal*». Concretamente, se especifican, en el artículo 9, las competencias municipales propias, entre las que destacamos el punto 3, sobre la «*gestión de los servicios sociales comunitarios, conforme al Plan y Mapa Regional de Servicios Sociales de Andalucía*», donde se incluyen los apartados relativos tanto a las prestaciones técnicas como al equipamiento.

A nivel autonómico también percatamos la preocupación existente hacia la exclusión o marginación de los niños y jóvenes. Por esto se establecen una serie de normas que regulan y ponen especial énfasis en la atención del bienestar de los menores de la unidad, prestando servicios de apoyo a éstos y a sus familias y elaborando una serie de actividades, que favorecen el desarrollo y la integración social de la población.

### 3.2.4 Local

- Carta Municipal de los Derechos del Niño y la Niña. Año 2000.
- El Plan Municipal de Prevención y Atención a la Infancia y la Adolescencia en situaciones de riesgo 2012-2015, del Ayuntamiento de Sevilla, recoge entre sus actuaciones del eje estratégico general *«Atención en situaciones de riesgo para el desarrollo integral de la Infancia y la Adolescencia»* en su objetivo específico 3º se recoge la medida: *«Elaborar y desarrollar el programa de Unidades de Día de Menores en Situación de Riesgo»*.
- III Plan Director de Igualdad, 2010-2012, del Ayuntamiento de Sevilla en su eje estratégico *«violencia de género, explotación sexual y trata»*, en su objetivo 4º *«Promover y consolidar procedimientos de coordinación intra e interinstitucionales para garantizar una mayor eficacia de la respuesta frente a las situaciones de violencia de género»*; en relación a este texto, las Unidades de Día tienen a los hijos/as de víctimas de violencia de género como destinatarios/as preferentes para ser atendidos/as por dicho recurso.
- Plan Integral Para la Prevención, Seguimiento y control del Absentismo Escolar. (Protocolo de Intervención en Absentismo Escolar de la Ciudad de Sevilla. 2008).
- Convenio de colaboración Unicef-Ayuntamiento de Sevilla (30 de agosto 2012), para el desarrollo del *«Proyecto Sevilla Ciudad Amiga De La Infancia 2014 (FASE I)»*.
- Plan Municipal de Familias e Igualdad de Oportunidades de la ciudad de Sevilla, 2013-2015.
- Plan de Infancia y Adolescencia de la Ciudad de Sevilla, 2014-2017. Ayuntamiento de Sevilla.

Por último a nivel local, contamos con el Plan Municipal de Prevención y Atención a la Infancia y la Adolescencia en situaciones de riesgo, el Plan de Igualdad, el Plan para la prevención, seguimiento y control del Absentismo escolar, entre otros, los cuales rigen y se preocupan por el correcto desarrollo social y personal de los menores.

### 3.3 Marco Técnico

Basándonos en el “*Programa del Servicio de Unidad de Día para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social*” podemos afirmar que el correcto trato a los niños y niñas, a través de la preservación familiar y social, desembocará en la cobertura de las necesidades del desarrollo de estos, reforzando así su resiliencia, es decir la capacidad para desarrollarse de manera adecuada, proyectándose hacia el futuro y enfrentándose, por tanto a las diferentes situaciones o acontecimientos vitales desestabilizadores y a las condiciones adversas de la vida.

Cuando las necesidades del desarrollo de los niños y niñas están descuidadas y no se atienden de manera adecuada por el entorno familiar y comunitario, se pone en peligro su desarrollo integral, situándolos por tanto en una situación de riesgo de exclusión social.

*La normativa autonómica, en la Ley 1/1998 de 20 de abril del Menor en Andalucía, en su art. 22, considera como Situaciones de Riesgo para el/la Menor, a «aquellas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que precisan los/las menores para su correcto desarrollo físico, psíquico y social y que no requieran la separación del medio familiar».* (Programa del servicio de unidad de día para la infancia y adolescencia en situación o riesgo de exclusión social, p. 13)

Otro factor que influye en el desarrollo de las situaciones de riesgo en los menores, es el contexto sociofamiliar donde se desarrollan estos, pudiendo clasificarse los distintos casos según el nivel de gravedad y las necesidades que presentan. Todo esto se recoge en el «Manual de Intervención Técnica Individual Familiar con la Infancia, la Adolescencia y sus Contextos de Desarrollo desde los Servicios Sociales Municipales».

Para luchar contra esas situaciones de riesgo o exclusión social existen sistemas de protección social que se coordinan junto a los servicios sociales comunitarios, para hacer reversibles las situaciones que viven los menores y garantizar un correcto desarrollo, cubriendo de tal forma sus necesidades, apoyando de esta forma a las figuras parentales en estas tareas y orientando a estas para que desarrollen las funciones de educativas, socializadoras y de cuidado que le corresponden, preservando así la vida familiar, que se considera el mejor contexto para el menor se desarrolle.

*Desde los Servicios Sociales Comunitarios de Atención Primaria, se articulan una serie de programas, prestaciones y recursos orientados a los fines anteriormente referidos, entre ellos se encuentran las «Unidades de Día» destinadas a menores en situación de riesgo, vulnerables en su desarrollo integral, que requieren temporalmente de un servicio que les garantice la cobertura de sus necesidades del desarrollo, a la vez que apoya a sus figuras parentales en la superación de sus dificultades en el ejercicio de la parentalidad y en la preservación familiar. (Programa del servicio de unidad de día para la infancia y adolescencia en situación o riesgo de exclusión social, p. 14).*

## **4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **4.1 Perspectiva**

El trabajo que nos ocupa corresponde a un estudio de caso único: la Unidad de Día AOSSA. Así partimos del estudio de una situación compleja, buscando el entendimiento de dicha situación, a partir de su descripción y análisis, implicando por tanto una descripción extensiva de dicha situación. Según Bisquerra (2009) este tipo de metodología de estudio de casos se define como un proceso de indagación caracterizado por una investigación detallada y sistemática de casos de una entidad social o educativa.

El presente trabajo desarrolla una metodología híbrida de investigación, en la que se integran tanto los paradigmas cualitativo como cuantitativo. Partimos desde una perspectiva etnográfica, desde la que trataremos de conocer y describir las distintas competencias emocionales que poseen los niños y niñas en riesgo de exclusión social, así como de la utilización de este tipo de competencias y las estrategias empleadas por los educadores para fomentar el correcto desarrollo del individuo tanto a nivel personal como social.

### **4.2 Pregunta de investigación**

La pregunta a la que pretendemos dar respuesta con este trabajo de Fin de Grado, es la siguiente:

*“¿Cómo influye la educación emocional en el desarrollo educativo de niños y niñas en situación de riesgo de exclusión social?”*

## 4.3 Objetivos

Los objetivos que nos planteamos llevar a cabo en esta investigación son los siguientes:

### 4.3.1 Objetivo general

Conocer y diagnosticar cuál es el papel que juega y cómo influye la educación emocional en el desarrollo educativo en niños y niñas en riesgo de exclusión social, concretamente en el caso de los usuarios que acuden al centro de día AOSSA.

### 4.3.2 Objetivos específicos

Para definir correctamente los objetivos específicos, los dividimos en tres grupos: los beneficiarios, el profesorado y los educadores de la unidad y la institución en sí.

#### *Beneficiarios*

- Identificar cuáles son las necesidades sobre inteligencia emocional que posee el asistente a la unidad.
- Conocer la autonomía personal que presentan los niños y niñas de la unidad.
- Estudiar la percepción de los estudiantes y educadores sobre la importancia de la educación de las emociones.
- Conocer la respuesta de los niños y niñas ante un conflicto.

#### *Profesores y Educadores*

- Conocer si el profesorado de AOSSA utiliza algunas estrategias para fomentar la inteligencia emocional en sus alumnos.
- Conocer si los educadores están capacitados y formados para educar emocionalmente.
- Estudiar la percepción de los estudiantes y educadores sobre la importancia de la educación de las emociones.

#### *Centro*

- Conocer si en los talleres o en las diferentes actividades propuestas y desarrolladas en la unidad, se llevan a cabo ejercicios para fomentar habilidades para la regulación y asimilación de las propias emociones y la de los demás.

- Identificar cuáles son las normas de comportamiento que tienen establecidos en la unidad.
- Conocer la normativa y el funcionamiento de las unidades de día, y ver si en ellas se fomenta la educación emocional.

#### **4.4 Destinatarios**

La muestra de esta investigación la componen los docentes y educadores que se encuentran a cargo de los niños y niñas de la Unidad de Día AOSSA.

#### **4.5 Fases de investigación**

El presente trabajo de investigación se estructura siguiendo una serie de pasos o fases:

FASE 1. Revisión Bibliográfica: En primer lugar se lleva a cabo una revisión teórica de las publicaciones o documentos relacionados con el tema que nos ocupa, seleccionando así la información y aportaciones más relevantes que se han hecho hasta ahora sobre el tema elegido.

FASE 2. Elaboración de los Instrumentos de Recogida de Datos: A continuación se elaboran los instrumentos a través de los cuales recogeremos toda la información necesaria para la investigación, como por ejemplo el guión de la entrevista, el cuestionario, el inventario para el análisis documental etc...

FASE 3. Estudio del Contexto Institucional: a partir del análisis de documentos y el desarrollo de observaciones en el aula.

FASE 4. Fase Extensiva: Se distribuyen los cuestionarios a los participantes de la investigación, en este caso a los docentes y educadores de la unidad de día AOSSA.

FASE 5. Fase Intensiva: Una vez realizadas las encuestas se seleccionará a una muestra a la que realizará una entrevista semi-estructurada y en profundidad.

FASE 6. Análisis e Interpretación de los Datos, (entrevistas y cuestionarios):

a. Datos cuantitativos: Se realizará un estudio descriptivo y correlacional, fruto del cual se procederá a la elaboración de tablas y gráficas y al posterior análisis e interpretación de dichos datos.

b. Datos cualitativos: Análisis de contenido a partir de un sistema de categorías y códigos creado *ad hoc* usando para ello el programa AQD7 de análisis de datos cualitativos.

FASE 7. Extracción de Conclusiones: cuando tenemos analizados los datos que hemos recogido, se realiza una serie de conclusiones.

FASE 8. Redacción del Informe Final de Investigación.

#### **4.6 Negociación o consideraciones éticas**

Todos los datos y la información que se ha obtenido de los cuestionarios y entrevistas es confidencial, garantizando la correspondiente protección de datos. Los usuarios han estado informados en todo momento del uso que se le dará a la información que faciliten, sabiendo en todo momento el propósito de este Trabajo de Fin de Grado.

#### **4.7 Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Para recoger la información que necesitamos en nuestro estudio llevaremos a cabo diversas técnicas, utilizando, por tanto, diferentes instrumentos para la obtención de los datos necesarios.

Las técnicas que hemos seleccionado fueron el análisis documental, la encuesta y la entrevista.

**Tabla 4***Técnicas e Instrumentos utilizados para la recogida de datos*

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Análisis Documental	Inventario para el análisis de documentos
Entrevista	Guion de entrevista
Encuesta	Cuestionario

#### 4.7.1 Análisis Documental (inventario)

Estudiamos en profundidad el “*Programa del Servicio de << Unidad de Día >> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social*”, con el fin de saber qué papel o relevancia tiene la inteligencia emocional en el plan oficial de las unidades de día, y si se fomenta o no el desarrollo de competencias emocionales en los jóvenes en riesgo de exclusión social. En definitiva, buscamos conocer aspectos relevantes del tema que nos ocupa y que estén recogidos en el programa oficial de esta institución. Para llevar a cabo este análisis documental, realizaremos un inventario como instrumento para recoger los datos de esta fuente.

El análisis documental es un trabajo, en el que se extraen unas nociones básicas que representan al documento. Para este análisis documental es necesario realizar un inventario.

Este inventario consta de las tres dimensiones que corresponden al sistema de categorías, que explicamos más adelante: competencia emocional, socialización y las estrategias didácticas que llevan a cabo los educadores.

A cada dimensión le corresponden una serie de categorías y subcategorías, que explicamos a continuación en el sistema de categorías.

Este inventario consiste en anotar todas las aportaciones que realice el documento que vamos a analizar: “*Programa del Servicio de << Unidad de Día >> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social*”, atendiendo a las categorías que hemos establecido anteriormente. Este instrumento se adjunta en el anexo, documento 1.

#### 4.7.2 Técnicas de Encuesta (cuestionario)

La encuesta es una técnica que se realiza sobre una muestra de sujetos en representación a un colectivo más amplio, la cual utiliza procedimientos estandarizados con el objeto de obtener mediciones cuantitativas de una gran diversidad de características tanto objetivas como subjetivas de la población. Mediante este instrumento se obtienen datos e información de interés.

El instrumento básico utilizado en esta técnica es el cuestionario, que es un documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas, Repullo & Donado, 2003, p.528). En el cuestionario existe una mayor estructuración y una menor necesidad de la explicación y participación del encuestador que en la entrevista.

Nuestro cuestionario, consta de treinta y siete ítems redactados de manera clara y concreta, los cuales nos permitirán obtener la información que necesitamos a partir de las respuestas de los encuestados, a través de una serie de enunciados con los que el encuestado ha de mostrar su grado de acuerdo siguiendo una escala tipo Likert, donde uno es la puntuación más baja, correspondiendo a “*nada de acuerdo*” y seis a la más alta, “*totalmente de acuerdo*”.

El cuestionario ha sido validado siguiendo la técnica Delphi por nueve expertos de la universidad de Sevilla, a los cuales se les entregó la ficha técnica del cuestionario, anexo 3, junto al instrumento que hemos utilizado para validarlo, anexo 4.

El instrumento se pasó a los educadores y formadores que constituyen el equipo de trabajo de esta institución, para que nos ofrezcan su visión acerca de la realidad de los jóvenes en riesgo de exclusión social que forman parte de la unidad de día AOSSA. Dicho cuestionario está dividido en dos partes, la primera de ellas hace referencia a las actitudes y conductas que de manera general desempeñan los niños y niñas de la unidad de día en las diferentes y diversas situaciones a las que se exponen, y por otro lado las actividades o talleres que se llevan a cabo en la unidad. Todo esto corresponde a los bloques de contenido que hemos señalado anteriormente y que hemos descrito en el sistema de categorías realizado previamente: competencias emocionales, socialización y estrategias didácticas de los educadores. El cuestionario se adjunta en el anexo, documento número 5.

### 4.7.3 Entrevista

La entrevista se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad.

En este caso hablamos de una entrevista abierta, en la cual se hacen preguntas precisas redactadas previamente. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha.

Es un instrumento semi-estructurado y en este caso corresponde a la variante de entrevista estandarizada no presecuencializada, ya que realizaremos las mismas preguntas y cuestiones a todos los respondientes, con un orden establecido, pero el cual puede alterarse según las reacciones de éstos. En este caso los resultados se enumeran fácilmente, la flexibilidad a la hora de realizar las preguntas otorga una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador. Por todo ello elaboramos un guion de entrevista.

Dicho guion consta de quince preguntas, está estructurada en dos partes, la primera de ellas hace referencia a los datos e información personal del sujeto que la realiza, mientras que la otra parte consiste en las preguntas que propiamente corresponden al tema en cuestión. Podemos encontrar tres bloques de preguntas, que corresponde a tres de las cuatro categorías que hemos diseñado, las dos primeras hacen referencia a la obtención del concepto e información general sobre la inteligencia emocional, a continuación las ocho siguientes cuestiones corresponden a la categoría de socialización, y el último bloque de contenido hace referencia a las estrategias didácticas que llevan a la práctica los educadores de la unidad. Todas las preguntas diseñadas previamente nos ayudarán a obtener la información que necesitamos sobre estos aspectos.

La entrevista será realizada por los educadores y formadores de la unidad de día AOSSA, para conocer la visión que tienen estos sobre la inteligencia emocional y el papel que juega esta en los niños y niñas en riesgo de exclusión social. Además de conocer cuáles son las necesidades emocionales que existen entre ellos, cuáles son las competencias emocionales que caracterizan el comportamiento de los sujetos, si los educadores utilizan alguna estrategia didáctica para fomentar el buen uso de éstas, conocer también cuáles son las pautas de

socialización que se fomentan en la unidad, refiriéndonos tanto a los valores que se le inculcan a los jóvenes como a las normas que tienen que cumplir estos, entre otros aspectos y datos de interés. Dicho guion de entrevista se adjunta en el anexo 6.

#### 4.8 Técnicas de Análisis de Datos

Una vez que tenemos recogidos todos los datos que necesitamos, pasamos al siguiente paso que sería analizar e interpretar esos datos que nos ayuden a obtener las conclusiones de nuestro trabajo.

Para analizar los datos que hemos obtenido del cuestionario, datos de tipo cuantitativo, utilizaremos el programa de análisis de datos SPSS versión 22, con el que se realizará un estudio descriptivo y correlacional.

Mientras que para analizar los datos cualitativos, correspondientes al análisis documental y a la entrevista, se utilizará un sistema de categorías y códigos que elaboramos, empleando como herramienta de análisis el programa AQUAD 7.

**Tabla 5**

*Resumen técnicas de recogida de datos, instrumentos de análisis de datos y técnicas de análisis de datos*

TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS
Análisis Documental	Inventario para el análisis de documentos	Análisis de contenido AQUAD Siete Estudio descriptivo f y %
Entrevista	Guion de entrevista	Análisis de contenido AQUAD Siete Estudio descriptivo f y %
Encuesta	Cuestionario	SPSS v. 22 Estudio descriptivo f y %

Como mencionamos anteriormente, a los datos cualitativos le realizamos un análisis de contenido a partir de un sistema de categorías, diseñado ad hoc y que presentamos a continuación, el cual se basa en las aportaciones que realiza Rafael Bisquerra (2009) sobre las competencias emocionales:

**Tabla 6***Sistema de Categorías para el análisis de contenido cualitativo*

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Competencias emocionales	A	Conceptualización	EC	Hace referencia a la importancia y al concepto general de inteligencia y competencias emocionales.
	Conciencia emocional	Reconocer y dar nombre a las emociones	ECR	Eficacia en el uso de un vocabulario emocional adecuado. Se trataría de reconocer las propias emociones y la de los demás.
		Tomar conciencia de las propias emociones	ECT	Capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones, identificándolos y etiquetándolos.
		Comprender las emociones de los demás	ECC	Capacidad para percibir las emociones y sentimientos de los demás, implicándose empáticamente en sus emociones.
	Regulación emocional	Expresión emocional apropiada	ERE	Capacidad para expresar las emociones de manera correcta, incluyendo la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa.
		Regulación de emociones y sentimientos	ERR	Aceptar los sentimientos y emociones y regularlos.
		Autogenerar emociones positivas	ERA	Generarse y experimentar de manera voluntaria y consciente emociones positivas.
	Autonomía emocional	Autoestima	EAA	Valor que le otorgas al autoconcepto.
		Automotivación	EAAU	Capacidad para implicarse emocionalmente en actividades de la vida personal.
		Responsabilidad	EAR	Capacidad para responder y hacer frente a sus propios actos.
		Resiliencia	EARE	Capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a las diferentes condiciones de la vida.
	Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas	ECD	Control habilidades tan básicas como la escucha, dar las gracias.
		Respeto por los demás	ECRE	Aceptar las diferencias de los individuos y valorar los derechos de todas las personas.
		Empatía	ECE	Capacidad de ponerse en el lugar del otro.
		Comunicación eficaz	ECCE	Capacidad de escuchar activamente y expresarse de forma clara.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	
	A	Competencia prosocial	ECCP	Realización de acciones a favor de otras personas.	
		Asertividad	ECA	Capacidad para expresar y defender nuestras ideas, respetando a los demás.	
		Capacidades para gestionar situaciones emocionales	ECCA	Habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales.	
Socialización	Gestión de conflictos	Conceptualización	SCC	Hace referencia al concepto general de resolución de conflictos.	
		Negociación	SCN	Negociación ante una situación de conflicto.	
		Agresividad	Insulta	SCAI	El sujeto insulta ante una situación de conflicto.
			Pega	SCAP	El sujeto pega ante una situación de conflicto.
	Normas y hábitos	Conceptualización	SNC	Hace referencia al concepto general por un lado de las normas y por otro de los hábitos.	
		Cumplimiento	Por miedo a castigo	SNCC	Acatamiento de las normas establecidas, por miedo a un reforzador negativo.
			Por moral	SNCM	Acatamiento de las normas establecidas, porque es lo que considera correcto moralmente.
		Hábitos	Adquiridos por la familia	SNHF	Posesión de unos hábitos saludables adecuados aprendidos por la familia.
			Aprendidos en la unidad	SNHU	Posesión de unos hábitos saludables adecuados aprendidos por la unidad.
		Valores	Conceptualización	SVC	Hace referencia al concepto general de valores.
	Respeto		SVR	El sujeto respeta a todas las personas.	
	Honestidad		SVH	El sujeto se muestra honesto ante los demás.	
Generosidad	SVG		El sujeto es generoso con las personas.		
Tolerancia	SVT		El sujeto se muestra tolerante hacia los demás.		
Solidaridad	SVS		El sujeto es solidario con el resto de personas.		
Estrategias didácticas	Respecto a los educadores	Estrategias para favorecer la E.E	EEFE	Hace referencia a las estrategias didácticas que ponen en práctica los educadores para favorecer la educación emocional.	
		Formación	EEFC	Hace referencia a la formación	

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
	A			
		complementaria		complementaria que reciben los educadores.
	Talleres		ETA	Los educadores desempeñan talleres que fomentan una buena educación emocional.
	Fomentar emociones positivas		EEP	Realización de actividades que fomenten emociones positivas en los niños.
	Tareas	Tarea en grupo	ETG	Planificación de actividades que se desarrollarán de manera grupal.
		Tarea individual	ETI	Planificación de actividades individuales.

Como hemos visto nuestro sistema de categorías se divide en tres dimensiones, las competencias emocionales que poseen los niños y niñas, la correspondiente socialización de estos y las estrategias didácticas que emplean los educadores para fomentar una adecuada educación emocional adecuada.

Respecto a la primera dimensión *competencias emocionales*, hacemos referencia a cinco categorías. La primera de ellas hace referencia al *concepto* en general de competencias y habilidades emocionales, y las cuatro restantes corresponden con las competencias existentes sobre el tema que nos ocupa: *conciencia emocional*, que correspondería al reconocimiento y denominación de las emociones, la toma de conciencia y comprensión de nuestras propias emociones y la de los demás; regulación emocional, con la cual el individuo tiene que tener una expresión y gestión de las emociones y sentimientos adecuados, además de generar emociones positivas. La tercera categoría corresponde a la *autonomía personal*, incluyendo por tanto el autoestima del individuo, la capacidad para implicarse emocionalmente en actividades de la vida personal, la responsabilidad y la capacidad que presenta el sujeto para enfrentarse con éxito a las diferentes condiciones de la vida. Y la última categoría seleccionada es la *competencia social*, que hace referencia al dominio de habilidades sociales básicas, el fomento de una actitud respetuosa hacia los demás, la empatía, la existencia de una comunicación eficaz entre los sujetos, el desarrollo de actitudes prosociales y asertivas y la correcta gestión de las diferentes situaciones emocionales.

La segunda dimensión, a la cual hemos denominado *Socialización*, está formada por tres categorías que consideramos fundamentales para desarrollar en el sujeto las pautas adecuadas para dicha socialización e integración en la comunidad. La primera categoría

correspondería a la *gestión de conflictos*, es decir la respuesta conductual del niño o niña cuando está ante una situación conflictiva. El chico o chica puede reaccionar de manera agresiva, ya sea a través de insultos o agresiones físicas, o por el contrario puede llevar a cabo una actitud de negociación para la resolución de dicho conflicto. El segundo bloque corresponde a las *normas sociales y morales* que los sujetos deben desarrollar y a través de las cuales deben guiar su comportamiento, dichas normas pueden ser cumplidas por miedo a que se desarrolle un reforzador negativo contra el sujeto, o sin embargo el acatamiento de estas normas las llevarían a cabo por reconocer que es lo moralmente correcto. Tenemos que tener en cuenta también, para poder finalizar este bloque, los *hábitos saludables* que desempeñan los chicos y chicas de la unidad, fijando la mirada principalmente en el foco que ha desarrollado dichos hábitos en ellos, pudiendo ser por un lado la familia de estos, o por otro, que el aprendizaje de dichos hábitos haya tenido lugar en la unidad. La tercera categoría de esta segunda dimensión, corresponde a una serie de *valores* que los chicos y chicas deben desarrollar, siendo estos por ejemplo la solidaridad, generosidad, tolerancia, honestidad y respeto por los demás.

La última dimensión de nuestro sistema de categorías para poder analizar los datos cualitativos corresponde a las *estrategias didácticas* que ponen en marcha los educadores para fomentar y conseguir una educación emocional positiva y beneficiosa para los niños y niñas de la unidad. Por ello es necesario que hagamos referencia a las estrategias didácticas que emplean los educadores para fomentar la educación emocional, así como la formación complementaria que reciben estos, los talleres que realizan los educadores, a las diversas actividades que llevan a la práctica y cuyo objetivo sea desarrollar emociones positivas en los niños y por último la realización de actividades tanto a nivel individual como colectivo, para que los sujetos puedan obtener y llevar a la práctica las capacidades necesarias para un buen desarrollo tanto personal como social.

## **5. RESULTADOS**

En este apartado presentamos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos en nuestro trabajo. Hemos considerado oportuno presentar el análisis en función de las dimensiones y categorías elaboradas previamente.

En primer lugar analizaremos los porcentajes que hemos obtenido de cada una de las dimensiones de nuestro sistema de categorías en general, a partir de las entrevistas realizadas a los sujetos.

A continuación presentaremos cada una las dimensiones, y dentro de ellas las categorías y subcategorías que hemos registrado. Partiremos de los porcentajes totales obtenidos de cada dimensión, para posteriormente, centrarnos en las categorías y subcategorías que corresponden a cada dimensión, aportando los porcentajes de cada una de ellas. El análisis de los datos cuantitativos se complementan con los fragmentos de las entrevistas y del análisis del documento realizado. Así, iremos analizando paralelamente tanto los datos cuantitativos como los cualitativos en función de las dimensiones de nuestro sistema de categorías simultáneamente.

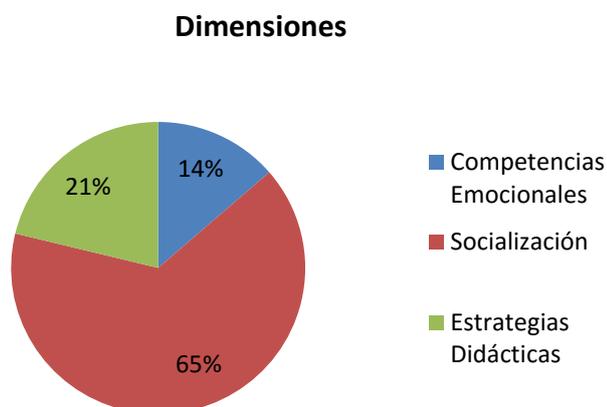
**Tabla 7**  
*Dimensiones y categorías de las Entrevistas (f y %)*

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	ENTREV. 01		ENTREV. 02		ENTREV. 03		TOTAL	
				f	%	f	%	f	%	F	%
Competencias Emocionales	Conceptualización		EC	1	5,5	4	17,39	4	16	9	13,63
	Conciencia emocional	Reconocer y dar nombre a las emociones	ECR	0	0	0	0	0	0	0	0
		Tomar conciencia de las propias emociones	ECT	0	0	0	0	0	0	0	0
		Comprender las emociones de los demás	ECC	0	0	0	0	0	0	0	0
	Regulación Emocional	Expresión emocional apropiada	ERE	0	0	0	0	0	0	0	0
		Regulación de emociones y sentimientos	ERR	0	0	0	0	0	0	0	0
		Autogenerar emociones positivas	ERA	0	0	0	0	0	0	0	0
	Autonomía Emocional	Autoestima	EAA	0	0	0	0	0	0	0	0
		Automotivación	EAAU	0	0	0	0	0	0	0	0
		Responsabilidad	EAR	0	0	0	0	0	0	0	0
		Resiliencia	EARE	0	0	0	0	0	0	0	0

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	ENTREV. 01		ENTREV. 02		ENTREV. 03		TOTAL		
				f	%	f	%	f	%	F	%	
	Competencia Social	Dominar las habilidades sociales básicas	ECD	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Respeto por los demás	ECRE	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Empatía	ECE	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Comunicación eficaz	ECCE	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Competencia prosocial	ECCP	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Asertividad	ECA	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Capacidades para gestionar situaciones emocionales	ECCA	0	0	0	0	0	0	0	0	
Socialización	Gestión de conflictos	Conceptualización	SCC	3	16,6	3	13,04	3	12	9	13,63	
		Negociación	SCN	1	5,5	1	4,34	2	8	4	6,06	
		Agresividad	insulta	SCAI	1	5,5	1	4,34	2	8	4	6,06
			pega	SCAP	1	5,5	1	4,34	2	8	4	6,06
	Normas y hábitos	Conceptualización	SNC	2	11,11	2	8,69	3	12	7	10,6	
		Cumplimiento	Por miedo a castigo	SNCC	1	5,5	1	4,34	1	4	3	4,54
			Por moral	SNCM	1	5,5	1	4,34	1	4	3	4,54
		Hábitos	Adquiridos por la familia	SNHF	1	5,5	1	4,34	1	4	3	4,54
			Aprendidos en la unidad	SNHU	1	5,5	1	4,34	1	4	3	4,54
	Valores	Conceptualización	SVC	1	5,5	1	4,34	1	4	3	4,54	
		Respeto	SVR	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Honestidad	SVH	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Generosidad	SVG	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tolerancia		SVT	0	0	0	0	0	0	0	0		
Solidaridad		SVS	0	0	0	0	0	0	0	0		
Estrategias Didácticas	Respecto a los educadores	Estrategias para favorecer la E.E	EEFE	1	5,5	1	4,34	1	4	3	4,54	
		Formación complementaria	EEFC	1	5,5	2	8,69	2	8	5	7,57	

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	ENTREV. 01		ENTREV. 02		ENTREV. 03		TOTAL	
				f	%	f	%	f	%	F	%
	Talleres		ETA	0	0	0	0	0	0	0	0
	Fomentar emociones positivas		EEP	1	5,5	2	8,69	1	4	4	6,06
	Tareas	Tarea en grupo	ETG	1	5,5	1	4,34	0		2	3,03
		Tarea individual	ETI								
				18	27,27	23	34,84	25	37,87	66	100

La gráfica 1 representa los porcentajes correspondientes a uno de los contenidos comunicativos empleados en el discurso recogido de las entrevistas atendiendo a las distintas dimensiones que aparecen en el sistema de categorías, en función del número de veces que los sujetos hacen referencia a tales dimensiones.



*Gráfica 1.* Porcentaje total de las dimensiones analizadas en las Entrevistas.

Como podemos ver la dimensión a la que más se hace referencia, corresponde a la “socialización” con un 65,15%, esto tiene sentido en un contexto que pretende desarrollar en los menores actitudes prosociales. Pasamos a continuación a comentar cada una de las dimensiones.

## 5.1 Dimensión 1: Competencias emocionales.

En primer lugar, vamos a comenzar analizando los resultados de las diferentes categorías de la dimensión 1 “*competencias emocionales*”

### 5.1.1 Conceptualización

En esta dimensión podemos observar como la única categoría a la que los individuos hacen referencia en las entrevistas, corresponde a la **Conceptualización** (con su código EC) y con un porcentaje por tanto del 100%.

Respecto a este código todos los sujetos, hacen especial mención a la importancia que tiene la inteligencia emocional para el desarrollo y futuro de los chicos y chicas de la unidad. Además añaden como se fomenta esta inteligencia en las actividades o talleres que se llevan a cabo en la unidad.

*“si claro muchísimo, de hecho yo creo que es lo más importante de aquí que los talleres y las actividades que se realizan en la unidad, en realidad es un instrumento para realmente de forma transversal ir metiéndole a los niños los valores”* (entrevista sujeto 3, línea 3-6).

*“Hombre la consideramos muy importante, tanto para la actualidad, para su presente como para su futuro, para que sepan reaccionar antes situaciones conflictivas, situaciones exitosas, y que bueno porque yo creo que es esencial para que tengan un éxito laboral y también en sus relaciones personales”* (entrevista sujeto 1, línea 3).

A este código también se hace referencia cuando hablamos de la forma en que se trabajan estas competencias emocionales. Respecto a esto también encontramos concordancia entre los sujetos cuando afirman que la mejor forma de hacerlo, es que los chicos y chicas sean partícipes, y realicen autoevaluaciones, para ello, como así recoge uno de nuestros entrevistados, elaboran estrategias para su desarrollo como es el caso del sistema de puntos que se desarrolla en la unidad, en el cual los menores son partícipes de su evaluación:

*“la trabajamos básicamente con un sistema de autoevaluación, porque consideramos que los niños la única forma de que sean conscientes de las cosas que hacen mal, es que ellos mismos sean partícipes de esto. Tenemos un instrumento que los niños a lo largo de la semana tienen tres objetivos que mejorar, que todos sabemos y que están consensuados con ellos, entonces todos los lunes vamos valorando con los niños mediante una asamblea si han conseguido los*

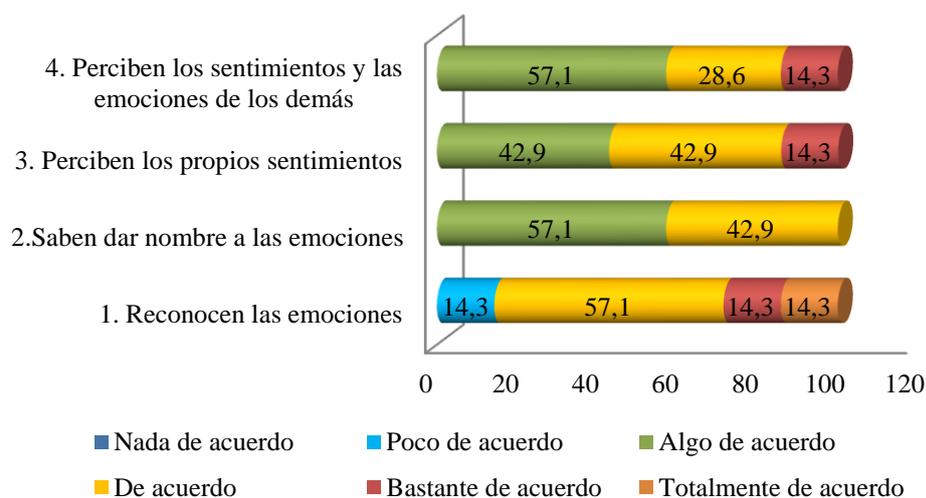
objetivos de la semana anterior, entonces cada niño se autoevalúa dice que si o que no, los profesores también van recordándoles cositas, bueno pues si lo hacen bien se les pone un punto verde, y si lo hacen mal, rojo entonces los puntos verdes si los sumamos pueden ir acumulando puntos y luego pues los pueden canjear por una serie de privilegios, regalos una serie de cosas que les gusten” (entrevistado 3, líneas 8-19).

Todo esto se apoya, con el contenido que hemos obtenido del análisis documental y que hace referencia a que la finalidad de esta institución es compensar las necesidades y favorecer el desarrollo integral de los sujetos:

“La intervención, desde la Unidad de Día, está orientada a compensar en los y las menores los déficit en sus necesidades y estimular su desarrollo integral, a la vez que busca fortalecer la parentalidad positiva y la preservación del contexto familiar como el idóneo para el desarrollo de los/as menores” Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Línea 32-34).

### 5.1.2 Conciencia Emocional

Se muestra a continuación una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de los cuestionarios, que corresponden a esta segunda categoría, **Conciencia Emocional**.



Gráfica 2. Resumen porcentajes ítems categoría Conciencia Emocional.

Como podemos observar los educadores afirman que los menores saben reconocer las emociones con más de un 85% (tabla 8).

**Tabla 8**

*Categoría Conciencia Emocional. Reconocer y dar nombre a las emociones (f y %)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1.reconocen las emociones					
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	de acuerdo	4	57,1	57,1	71,4
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	85,7
	totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Aunque a la hora de nombrar o percibir sus emociones y sentimientos y los de los demás, no existe tanta firmeza, ya que en todos los casos se han obtenido porcentajes superiores al 42% afirmando estar solamente algo de acuerdo con dichos enunciados, como podemos observar en las tablas 9, 10 y 11. Aun así por lo general, podemos afirmar que los menores saben nombrar las emociones, perciben sus emociones y las de los demás. A continuación podemos observar de manera más detallada, los porcentajes obtenidos y que corresponden a los distintos niveles de acuerdo o desacuerdo para cada ítem.

**Tabla 9**

*Categoría Conciencia Emocional. Reconocer y dar nombre a las emociones (f y %)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2.saben dar nombre a todas las emociones					
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	57,1
	de acuerdo	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 10**

*Categoría Conciencia Emocional. Tomar conciencia de las propias emociones (f y %)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3.perciben los propios sentimientos					
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	3	42,9	42,9	42,9
	de acuerdo	3	42,9	42,9	85,7
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 11**

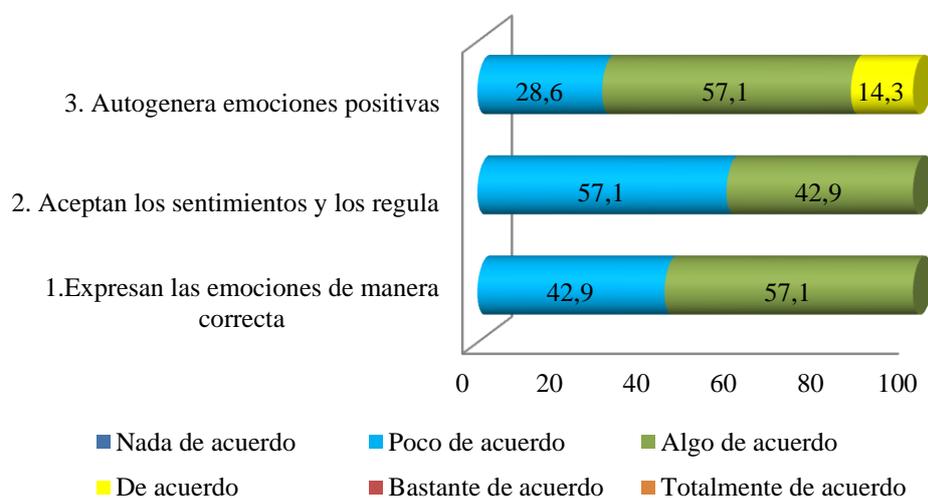
*Categoría Conciencia Emocional. Comprender las emociones de los demás (f y %)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
4.perciben los sentimientos y emociones de los demás					
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	57,1
	de acuerdo	2	28,6	28,6	85,7
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En general, podemos afirmar que los encuestados piensan que los sujetos poseen una buena conciencia emocional y que son capaces de dar nombre y reconocer sus emociones y las de sus compañeros, ya que los porcentajes más altos obtenidos en las respuestas, corresponden a los valores “algo de acuerdo” y “de acuerdo”.

### 5.1.3 Regulación Emocional

Por otro lado respecto a la **Regulación emocional**, nos encontramos con tres ítems que hacen referencia a esta categoría. Se muestra a continuación una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de los cuestionarios:



Gráfica 3. Resumen porcentajes ítems categoría Regulación Emocional.

Los educadores consideran que los chicos y chicas de la unidad no son capaces de expresar de manera correcta sus emociones ni aceptar y regular los sentimientos, ya que en ambos casos nos encontramos porcentajes superiores al 40% que corroboran dicha afirmación, para más detalle acerca de los porcentajes obtenidos podemos recurrir a las tablas 12 y 13 que se muestran a continuación.

**Tabla 12**

*Categoría Regulación emocional. Expresión emocional apropiada (f y %)*

5. expresan las emociones de manera correcta		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	3	42,9	42,9	42,9
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 13***Categoría Regulación emocional. Regulación de emociones y sentimientos (f y %)*

6.aceptan los sentimientos y los regula		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	4	57,1	57,1	57,1
	algo de acuerdo	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Este pilar de regulación y control de emociones y sentimientos es algo fundamental que se debe trabajar en la unidad para que así los chicos y chicas puedan autocontrolar su comportamiento y esto le permita un desarrollo óptimo y la aceptación en la sociedad. La importancia de esta competencia, se ve reforzada por la mención que se hace en el documento analizado, en la cual se afirma que:

*“Es necesario contar, con un nivel de autocontrol del propio comportamiento que le permita, de manera regular, la convivencia normalizada con todos los miembros de la Unidad de Día”. Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (líneas 306-309).*

Por otro lado respecto a si los menores autogeneran emociones positivas, nos encontramos que existe variedad de respuestas en este enunciado, ya que el 28,6% considera que los niños y niñas no son capaces de autogenerar emociones positivas. Sin embargo el 57,1% y el 14,3% de los educadores están algo de acuerdo y de acuerdo respectivamente con este enunciado y por tanto piensan que los menores si autogeneran emociones positivas. Estos porcentajes obtenidos podemos contemplarlos en la tabla 14.

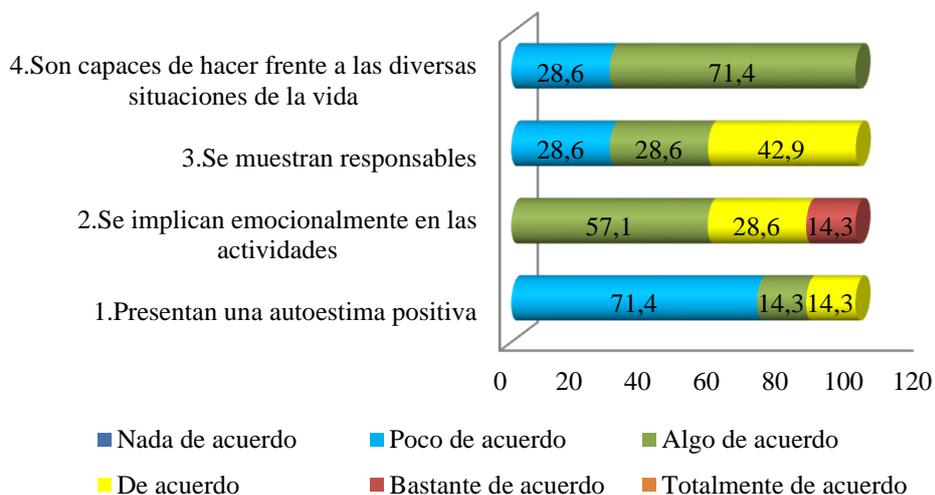
**Tabla 14***Categoría Regulación emocional. Autogenerar emociones positivas (f y %)*

7.autogeneran emociones positivas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	85,7
	de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En general podemos afirmar que los encuestados piensan que los niños y niñas expresan los sentimientos de manera correcta y que además en ciertas ocasiones son capaces de autogenerar emociones positivas, sin embargo a la hora de aceptar los sentimientos y regularlos o controlarlos los chicos encuentran dificultades ante esto.

### 5.1.4 Autonomía Emocional

Se muestra a continuación una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de la siguiente categoría: **Autonomía**.



Gráfica 4. Resumen porcentajes ítems categoría Autonomía.

La mayoría de educadores ven un déficit en la imagen o autoconcepto que los chicos/as tienen sobre sí mismo, ya que consideran con más de un 70%, como podemos observar en la tabla 15, que los menores no presentan una autoestima positiva, esto tiene sentido ya que se encuentran en una situación desfavorecida, permaneciendo en sectores y contextos de exclusión y marginación.

**Tabla 15**

*Categoría Autonomía. Autoestima (f y %)*

8. presentan una autoestima positiva		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	5	71,4	71,4	71,4
	algo de acuerdo	1	14,3	14,3	85,7
	de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Esta autoestima se considera un ámbito el cual se tiene que trabajar por su relevancia, por ello hay que tenerlo en cuenta a la hora de desarrollar los objetivos y metas de los sujetos. Se encuentra incluido en una de las líneas básicas del trabajo que se lleva a cabo en la unidad, el cual hemos recogido del análisis documental:

“para la intervención individual/familiar se evaluará el Autoconcepto /autoestima en niño/a y adolescente de los niños y adolescentes...” Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (líneas 596,607).

Por otro lado los encuestados consideran que los chicos y chicas si se implican emocionalmente en las actividades que se llevan a cabo en la unidad, según los porcentajes que hemos obtenido, (tabla 16).

**Tabla 16**  
*Categoría Autonomía. Automotivación (f y %)*

		9.se implican emocionalmente en las actividades			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	57,1
	de acuerdo	2	28,6	28,6	85,7
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En cuanto a si los menores son responsables, el 42,9% de los educadores afirman que si se muestran responsables, aunque el 28,6% opine que no, (tabla 17).

**Tabla 17**  
*Categoría Autonomía. Responsabilidad (f y %)*

		10.se muestran responsables			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	algo de acuerdo	2	28,6	28,6	57,1
	de acuerdo	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

El último ítem que encontramos en esta categoría es la resiliencia, en la que los docentes afirman estar algo de acuerdo con la afirmación de que los chicos y chicas son capaces de hacer frente a las diversas situaciones de la vida, concretamente un 71,4%, mientras que el 28,6% consideran que no con capaces de hacer frente a dichas situaciones, como podemos observar en la tabla número 18.

**Tabla 18**  
*Categoría Autonomía. Resiliencia (f y %)*

		11.son capaces de hacer frente a las diversas situaciones de la vida			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	algo de acuerdo	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

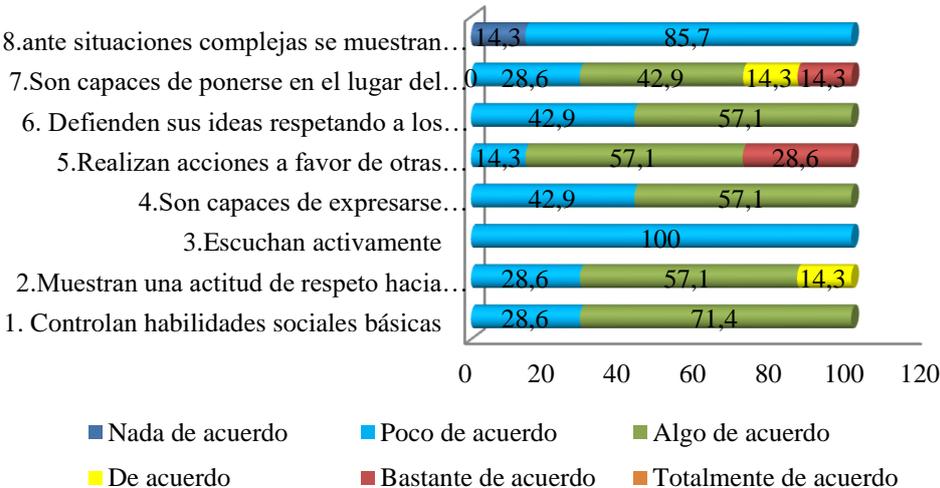
La relevancia de esta subcategoría es tal que podemos ver como en el análisis de documento que hemos realizado, se hace mención a ella como una línea fundamental que se trabaja en la unidad.

*“El buen trato a la infancia y la adolescencia, a través de la preservación familiar y social, redundará en la cobertura de las necesidades del desarrollo de los niños y niñas reforzando su resiliencia, es decir, «su capacidad para continuar desarrollándose bien, para seguir proyectándose hacia el futuro, a pesar de los acontecimientos vitales desestabilizadores y de las condiciones de vida difíciles»”. Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 216-220).*

En resumen, podemos afirmar que los educadores consideran que en general los niños/as se implican emocionalmente en las actividades, responden en ocasiones a determinadas situaciones de la vida, son bastantes responsables, pero sin embargo presentan una autoestima negativa.

**5.1.5 Competencias Sociales**

Se muestra a continuación una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de la categoría **Competencias Sociales**.



Gráfica 5. Resumen porcentajes ítems categoría Competencia Social.

Los encuestados consideran que los menores no dominan o controlan por completo las habilidades sociales básicas, aunque en ocasiones si se desenvuelven y muestran el dominio de éstas, es decir las controlan de manera aceptable y limitada. Los porcentajes que corroboran dicha información los encontramos en la tabla 19.

**Tabla 19**

*Categoría Competencia Social. Dominar las habilidades sociales básicas (f y %)*

		12.controlan habilidades sociales			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	algo de acuerdo	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En cuanto a si los menores muestran una actitud de respeto hacia los demás, los educadores consideran con un 14,3% que si son respetuosos con el resto de personas, mientras que el 28,6% considera que no y el 57,1% afirma que solo se muestran respetuosos en algunas ocasiones, (tabla 20).

**Tabla 20**

*Categoría Competencia Social. Respeto por los demás (f y %)*

		13.muestran una actitud de respeto hacia los demás			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	85,7
	de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Los encuestados consideran por otro lado, que los menores no son capaces de escuchar activamente con un porcentaje del 100% y que solo algunos son capaces de expresarse correctamente en determinadas situaciones, como podemos observar en las tablas 21 y 22 respectivamente.

**Tabla 21**

*Categoría Competencia Social. Comunicación eficaz (f y %)*

		14.escuchan activamente			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	7	100,0	100,0	100,0

**Tabla 22***Categoría Competencia Social. Comunicación eficaz (f y %)*

15.son capaces de expresarse adecuadamente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	3	42,9	42,9	42,9
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	100,0
Total		7	100,0	100,0	

Por otro lado los educadores consideran que los chicos y chicas realizan acciones a favor de otras personas, y por tanto desarrollan una actitud prosocial. Estos datos podemos obtenerlos de la tabla número 23.

**Tabla 23***Categoría Competencia Social. Competencia Prosocial (f y %)*

16.realizan acciones a favor de otras personas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	71,4
	bastante de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
Total		7	100,0	100,0	

Es un ámbito que se contempla en el documento que hemos analizado, y se fija como un objetivo fundamental, para que el chico/a desarrolle las competencias sociales necesarias:

*“promover el desarrollo de competencias sociales que faciliten el conocimiento, la integración de los niños, niñas y adolescentes, mejorando su relación y participación con el entorno social y comunitario...”* Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (líneas 357-359).

Además según los encuestados los menores no desarrollan completamente sus competencias y habilidades asertivas y, por lo general, consideran que los chicos y chicas son capaces de ponerse en el lugar del otro, como podemos observar en la tabla 24 y 25 respectivamente.

**Tabla 24***Categoría Competencia Social. Asertividad (f y %)*

17.defienden sus ideas respetando a los demás					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	3	42,9	42,9	42,9
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	100,0
Total		7	100,0	100,0	

**Tabla 25***Categoría Competencia Social. Empatía (f y %)*

18.son capaces de ponerse en el lugar el otro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	algo de acuerdo	3	42,9	42,9	71,4
	de acuerdo	1	14,3	14,3	85,7
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Finalmente los educadores consideran que los menores no saben mostrarse de forma relajada, ni reconducir las situaciones emocionales a las que tienen que enfrentarse, como puede observarse en la tabla número 26.

**Tabla 26***Categoría Competencia Social. Capacidades para gestionar situaciones emocionales (f y %)*

19.antes situaciones complejas se muestran relajados y saben reconducir las situaciones emocionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	nada de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	poco de acuerdo	6	85,7	85,7	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En general podemos afirmar que respecto a la competencia social, algunos de los sujetos se expresan de manera correcta en algunas situaciones, en ocasiones muestran una actitud de respeto, pero otras veces la omiten, por otro lado controlan de manera limitada las habilidades sociales básicas, y presentan una habilidad empática aceptable, sin embargo también debemos hacer mención a que los sujetos no son capaces de escuchar activamente, no desarrollan completamente sus competencias y habilidades asertivas y no saben reconducir las diversas y diferentes situaciones emocionales a las que tienen que hacer frente.

## 5.2 Dimensión 2: Socialización.

En segundo lugar, vamos a analizar los resultados que hemos obtenido y que hacen referencia a la dimensión 2 “Socialización”.

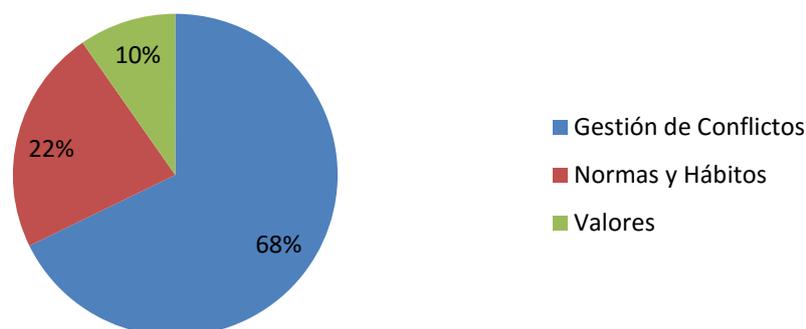
**Tabla 27**

Resultados Entrevistas sobre la Dimensión 2: Socialización (f y %)

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	ENTREV. 01		ENTREV. 02		ENTREV. 03		TOTAL		
				f	%	f	%	f	%	f	%	
Socialización	Gestión de conflictos	Conceptualización	SCC	3	23,07	3	23,07	3	17,64	9	20,93	
		Negociación	SCN	1	7,69	1	7,69	2	11,76	4	9,3	
		Agresividad	insulta	SCAI	1	7,69	1	7,69	2	11,76	4	9,3
			pega	SCAP	1	7,69	1	7,69	2	11,76	4	9,3
	Normas y hábitos	Conceptualización	SNC	2	15,38	2	15,38	3	17,64	7	16,27	
		Cumplimiento	Por miedo a castigo	SNCC	1	7,69	1	7,69	1	5,88	3	6,97
			Por moral	SNCM	1	7,69	1	7,69	1	5,88	3	6,97
		Hábitos	Adquiridos por la familia	SNHF	1	7,69	1	7,69	1	5,88	3	6,97
			Aprendidos en la unidad	SNHU	1	7,69	1	7,69	1	5,88	3	6,97
	Valores	Conceptualización	SVC	1	7,69	1	7,69	1	5,88	3	6,97	
		Respeto	SVR	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Honestidad	SVH	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Generosidad	SVG	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Tolerancia	SVT	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Solidaridad	SVS	0	0	0	0	0	0	0	0	
					13	30,23	13	30,23	17	39,53	43	100

Dentro de esta segunda dimensión denominada **“Socialización”**, como podemos observar en la gráfica que se muestra a continuación la categoría que ha obtenido un porcentaje superior y que por lo tanto los encuestados han hecho una mayor referencia, ha sido la *gestión de conflictos*, más concretamente, la conceptualización de esta, con un porcentaje superior al 20%. Sin embargo la categoría que menos porcentaje ha obtenido ha sido la de los *valores*, con un 6,97%.

## Socialización



Gráfica 6. Porcentaje total de las entrevistas de la dimensión: Socialización.

### 5.2.1 Gestión de Conflictos

Respecto la primera subcategoría de la **Gestión de conflictos**, que correspondería a la conceptualización, debemos afirmar que los diferentes entrevistados hacen una mención especial a como es la forma de actuar o de comportarse de los distintos agentes educativos ante un conflicto, centrándonos principalmente en las pautas de conducta que lleva a cabo el sujeto implicado, y las diferentes indicaciones que les proporcionan los educadores ante este.

A la hora de actuar ante un conflicto, los entrevistados coinciden en que lo primero que hacen es tranquilizar a los implicados, debido a su impulsividad y nerviosismo, una vez conseguido esto les explican que es lo que han hecho mal o cómo podrían haberlo resultado dándoles por tanto diferentes estrategias de resolución de conflictos, para que sean conscientes del comportamiento nocivo y perjudicial que han tenido tanto a nivel personal como grupal.

*“pues bueno lo primero que hacemos es pararlo en ese momento eh... sentamos a los dos protagonistas, porque normalmente suelen ser dos o tres, esperamos a que se relajen un poco, porque en ese momento los niños son muy impulsivos y los niños empiezan a insultar, gritar a todo sabes?, y bueno esperamos a que se relajen y bueno normalmente lo solemos sentar un rato a nivel de castigo pero luego si es verdad que hablamos con ellos, y le intentamos hacer conscientes de lo que han hecho y de que realmente haya un arrepentimiento y luego pues que intenten pedir perdón o ver quien tiene la culpa o un poco que reflexionen o incluso darle estrategias para solucionar el conflicto, pues bueno hablarlo entre vosotros, lo discutís, porque bueno a veces los dos tienen parte de culpa, los dos tienen parte de razón e intentamos*

*que ellos lo solucionen entre ellos pero siempre tenemos que ayudarlos un poco la verdad.”* (entrevistado 3, líneas 48-58).

*“bueno, lo primero es como suelen estar muy muy nerviosos lo primero es esperar a que se relajen, y bueno cuando ya están en una situación en la que se puede razonar con ellos pues.... bueno intentamos razonar con ellos, ver que ha pasado, como han actuado si creen que es correcto, si creen que podían a ver actuado de otra manera.”* (sujeto 1, líneas 4-5).

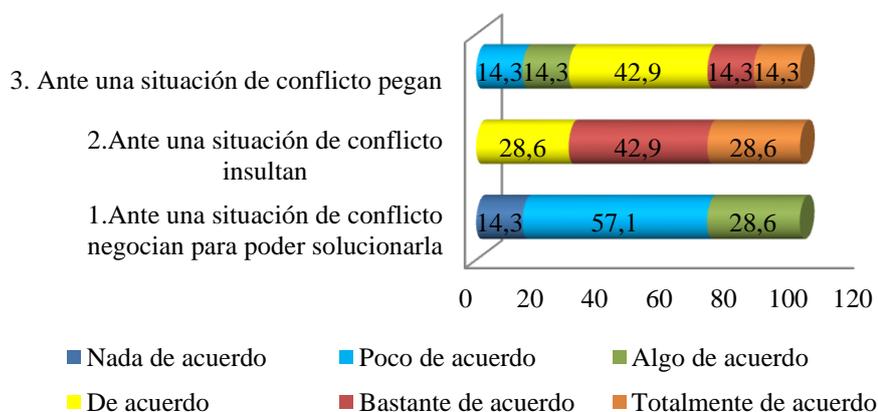
*“sobre todo como he comentado antes, haciéndoles ponerse en el papel de los demás, de la persona con la que están teniendo el conflicto eh... intentamos no ser partidarios d ninguno de los dos a no ser que la situación sea muy clara o lo hayamos presenciado nosotros y sobre todo intentamos que sean ellos los que lo resuelven antes que nosotros”* (sujeto 2, línea 10-11).

Además de este aspecto de interés, dentro de la conceptualización también los entrevistados nos hablan acerca de la utilización de reforzadores positivos, y no sólo la puesta en práctica de los negativos, por ejemplo un sistema de puntos, organizar actividades lúdicas, dar más tiempo de recreo etc...

*“No, utilizamos muchos reforzadores positivos, también los negativos pero es verdad que muchos positivos, premiamos mucho cuando vemos que se portan bien con los demás, cuando son generosos, cuando han sacado buenas notas, yo que se también tenemos un sistema de puntos que lo que hace es premiar todas esas cosas positivas, yo que se... una merienda chula, más tiempo de recreo o incluso chuche, no sé lo que sea...”* (sujeto 1, líneas 6-7)

*“nono, se utilizan muchísimo los positivos, siempre se les da pues eso, alguna merienda que les guste, o más tiempo de patio, que alijan compañeros, siempre sabes... hay veces que no nos queda más remedios, pero vamos los negativos normalmente suelen ser esos que se sienten un rato o a lo mejor que no salgan al patio durante un periodo de tiempo, pero vamos que se utilizan los dos, dependiendo del momento”* (sujeto 3, líneas 59-64).

A continuación se muestra una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de la categoría *Gestión de Conflictos*:



Gráfica 7. Resumen porcentajes ítems categoría Gestión de Conflictos.

Respecto a las categorías de negociación y agresividad están muy relacionadas ya que hacen referencia a cómo actúan los chicos y chicas ante un conflicto, si negocian o por el contrario responden con actitudes y comportamiento agresivos, ya sean verbales o físicos.

Los educadores consideran que los menores no negocian a la hora de resolver un conflicto con un porcentaje superior al 70%. Los encuestados afirman con un 100%, que la respuesta más habitual que los chicos y chicas desempeñan ante un conflicto es ejercer agresiones verbales, aunque también consideran con un porcentaje demasiado elevado que ejercen agresiones físicas, como podemos observar en las tablas 28, 29 y 30.

**Tabla 28**  
*Categoría Gestión de Conflictos. Negociación (f y %)*

20. ante una situación de conflicto negocian para poder solucionarla					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	nada de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	poco de acuerdo	4	57,1	57,1	71,4
	algo de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 29**  
*Categoría Gestión de Conflictos. Agresividad, insulta (f y %)*

21. ante una situación de conflicto insultan					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	bastante de acuerdo	3	42,9	42,9	71,4
	totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 30***Categoría Gestión de Conflictos. Agresividad, pegan (f y %)*

22. ante una situación de conflicto pegan					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	algo de acuerdo	1	14,3	14,3	28,6
	de acuerdo	3	42,9	42,9	71,4
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	85,7
	totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Todo esto podemos corroborarlo en las afirmaciones que obtenemos de las entrevistas realizadas a los educadores:

*“son muy impulsivos todos entonces claro llega un momento en el que en ese momento se les va un poco la cabeza, empiezan a insulta a pegar entonces claro en ese momento hay que pararlos, incluso a veces hay que agarrarlos, porque a veces son agresivos, no todos porque algunos son más tranquilos otros lo que hacen es pedir ayuda, oye que este me ha hecho no seque... a la seño o a los profes que están allí y entonces lo solucionamos con ellos, pero la gran mayoría si hay que pararlos y sentarlos porque son muy agresivos y tranquilizarlos, sí sí porque además te insultan incluso muchas veces llegan a las manos”* (entrevistado3, líneas 1-8).

*“la mayoría de las veces suele ser agresiva, con insultos o pegar...”* (sujeto 1, líneas 8-9).

*“tenemos un par de casos quizás tres que sí se ponen un poco más nerviosos y sí actúan pues pegándose o de una manera bastante negativa incluso con los educadores...”* (entrevistado 2, líneas 14-15).

A pesar de que en esta categoría los educadores piensen que ante un conflicto los niños y niñas de la unidad responden con agresiones, ya sean físicas o verbales, y no con un comportamiento calmado, mostrando una actitud de negociación a la hora de resolver los conflictos, también han notado un progreso en ellos, en el cual van mejorando las actitudes ante las diversas situaciones, aunque no cabe duda que hay que seguir trabajándolo con ellos:

*“pero si es verdad que yo creo que voy viendo un cambio de los niños que llevan aquí un tiempo, que cada vez menos suelen actuar de forma agresiva intentan un poco o bien hablarlo con el que sea , o bien te piden ayuda, que bueno me parece bien es lo que perseguimos que sean capaz de autocontrolarse, de eliminar ese impulso primario que les llega”* (entrevistado 1, líneas 8-9).

## 5.2.2 Normas y Hábitos

La segunda categoría hace referencia a las **Normas y Hábitos**, en la que encontramos la conceptualización de ésta que hace referencia a que en la unidad se establecen unas normas y se fomenta además una serie de hábitos saludables.

En este caso todos los educadores entrevistados están de acuerdo en que existen unas normas básicas que deben cumplir los chicos y chicas del centro, como por ejemplo no pegar, no insultar, no correr, respetar a todas las personas etc...

*“hay una serie de normas es verdad que cuando nos planteamos la unidad intentamos que fueran pocas pero claras, que no saturáramos con mil normas, pero normas esenciales... tres cosas pero tres cosas súper importante y que las cumplan, y sobre todo yo pondría respeto, que a lo mejor es muy general pero bueno hay entra no pegar, no insultar, respeto yo lo resumiría todo en respeto”* (entrevistado 1, líneas 12-15).

*“aquí en la unidad tenemos una serie de normas básicas de convivencia de todo tipo, desde el comportamiento en la comida, a la hora del juego, el comportamiento con los demás, a la hora de hablar, de hacer los deberes, tenemos una serie de normas básicas que tienen que aceptar todos y después a parte según el caso del menor tiene unas normas exclusivas para él si no las cumple normalmente”* (sujeto 2, líneas 18 -19).

*“desde el primer día, están además puestas en la pared, en carteles grandes muy poquitas, porque no queremos atosigarlos porque si no se queda todo en el aire y no lo tienen claro pero si es verdad que las que hay están pegadas en la pared de forma atractiva y bueno en las asambleas estamos constantemente recordándoselos, hay dos o tres que son fundamentales como no pegar, no insultar y no correr, pero en el sentido de que hay muchísimos niños mayores y pequeños y se pueden hacer daño, entonces esas tres fundamentalmente son las que tienen que respetar”* (entrevistado 3, líneas 20-27).

También los educadores coinciden en afirmar que en la unidad se fomentan una serie de hábitos saludables que los niños y niñas de la unidad aprenden y desempeñan en su día a día, tales como una alimentación saludable y equilibrada, la higiene etc...

*“sí bueno una alimentación saludable, para que sea una alimentación equilibrada, porque si hay muchos niños que no comen de nada o que comen muy mal, entonces intentamos poco a poco muy lentamente pues que vayan comiendo de todo y que se vayan acostumbrando a*

*probar y comer todo tipo de alimentos. Y luego el tema de la higiene, que se laven las manos antes de comer y los dientes después de comer” (entrevistado 1, líneas 18-19).*

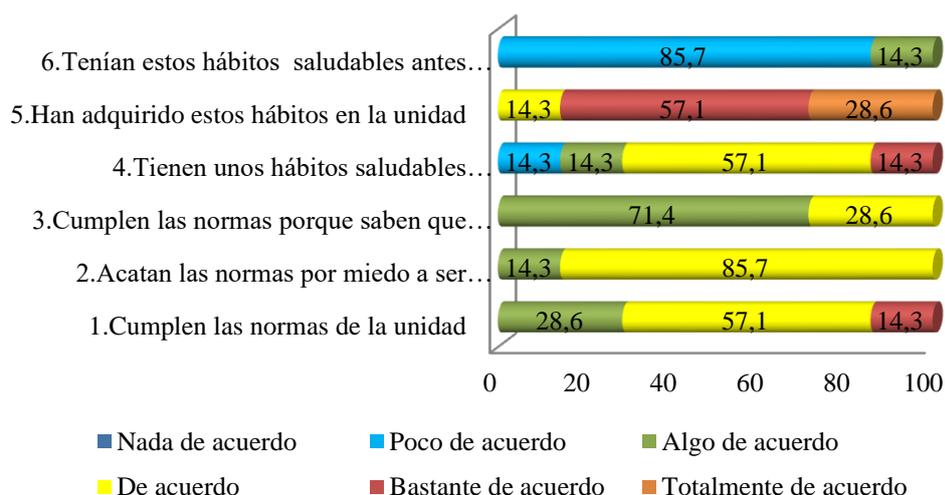
*“ese es otro pilar en la unidad, aparte de las normas de convivencia pues fomentar hábitos saludables de todo tipo desde la higiene antes y después de la comida hasta eh... la manera de comer correctamente y bueno todo ese tipo de... sobre todo respecto a la alimentación de las cosas que tienen y que no tienen que comer y claro es otro de los pilares de aquí de la unidad” (entrevistado 2, líneas 22-23).*

*“tenemos el tema de la alimentación por ejemplo comen mucha verdura, mucho pescado, en fin mucha variedad de cosas sanas, evitamos los fritos y las cosas que... aunque de vez en cuando también nos damos un caprichito, en las meriendas chocolate y esas cosas, pero bueno que sea variado, equilibrado y eso... y bueno luego el tema de la higiene también siempre se laven las manos antes de comer, los dientes después de comer el tema de no sé qué haya un orden en la clase, ellos tienen sus taquillas, entonces ellos saben que cuando llegan pues tienen que dejar las cosas en su taquilla de forma ordenada, yo creo que sí, que hay hábitos o por lo menos intentamos trabajarlos, y yo creo que sí se les va quedando, los niños que llevan aquí un tiempo si se les ve que forman parte de su dinámica habitual y lo hacen de forma mecánica” (entrevistado3, líneas 47-56).*

Como hemos podido observar el tema de las normas y los hábitos saludables de la unidad, es muy importante y se le otorga gran relevancia en la puesta en práctica de estos, por ello es fundamental que también se recoja en el programa oficial que regla estas instituciones. En el cual se afirma que los niños y niñas tienen que conocer las normas del centro así como potenciar en ellos una serie de hábitos saludables y de convivencia para que puedan sentirse parte de toda la comunidad.

*“reforzar los sentimientos de pertenencia en los niños, niñas y adolescentes, potenciando hábitos de convivencia.... garantizar que conozcan los objetivos de trabajo en la «Unidad del Día», así como las normas de funcionamiento...” Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 355-356, 356-366).*

Se muestra a continuación una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de la categoría Normas y Hábitos:



Gráfica 8. Resumen porcentajes ítems categoría Normas y Hábitos.

La siguiente subcategoría hace referencia al cumplimiento de las normas, correspondiendo con los tres ítems que se muestran a continuación, y de la que podemos extraer no solo si los chicos y chicas de la unidad cumplen las normas, sino si las cumplen por miedo a ser castigados o por ser lo moralmente correcto.

Los encuestados consideran que los chicos y chicas cumplen las normas en la unidad. Afirman con más de un 80% que creen que las acatan por miedo a ser castigados, aunque en ciertas ocasiones consideran con un porcentaje adecuado que también las cumplen por ser lo moralmente correcto. Todo esto podemos observarlo en las tablas 31, 32 y 33.

**Tabla 31**  
*Categoría Normas y hábitos. Cumplimiento (f y %)*

23. cumplen las normas de la unidad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	de acuerdo	4	57,1	57,1	85,7
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 32**  
*Categoría Normas y hábitos. Cumplimiento, por miedo al castigo (f y %)*

24. acatan las normas por miedo a ser castigados		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	de acuerdo	6	85,7	85,7	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 33***Categoría Normas y hábitos. Cumplimiento, por ser lo moralmente correcto (f y %)*

25.cumplen las normas porque saben que es lo moralmente correcto					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	5	71,4	71,4	71,4
	de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Todo esto podemos contrastarlo con los datos obtenidos de las entrevistas a los educadores:

*“ellos tienen muy claro lo que no hay que hacer y que si lo hacen tienen su castigo...”*  
(entrevistado 3, línea 48).

*“a ver esto tiene un proceso como todo y al principio lo hacen todo por no ser castigados suele ser así, si no haces los deberes no sales al recreo, si no comes bien luego comerán fruta y suelen empezar haciendo las cosas por no ser castigados...”* (sujeto 2. líneas 20-21).

*“algunos tienen sus ganas de hacerlo bien, no solo porque venga el castigo, sino por ganas de hacerlo bien, de sentirse bien consigo mismo”* (entrevistado 1, líneas 16-17).

*“después si el proceso se lleva a cabo bien aprenden que es lo correcto y que lo tienen que hacer aunque no fueran castigados, la mayor parte de los niños lo hace así y acaban aprendiendo y haciéndolo porque está bien y no porque vayan a ser castigados”*  
(entrevistado 2, líneas 20-21).

*“es verdad que aquí hay niños con sentimientos y si es verdad que cuando ellos reflexionan y se paran a lo mejor ellos dicen pues seño lo siento y yo sé que algunos si lo dicen de verdad, lo que pasa que en el momento en el que ha surgido el conflicto, están tan nerviosos que no piensan, verás que hay algunos que si son nobles y que piden perdón y sé que es de verdad, y que lo hacen de corazón, espero que algunos yo creo que sí”* (entrevistado 3, líneas 38-46).

Es decir que podemos resumir toda esta subcategoría de cumplimiento de las normas, en que los educadores piensan en general que los niños y niñas de la unidad cumplen estas normas por miedo a ser castigados, pero que una vez que los implicados avanzan en el proceso de la unidad y se sienten parte de él, van realizando y actuando según lo que consideran moralmente bueno, y que por tanto cumplirían las normas para sentirse bien consigo mismo, distinguiendo así que es lo correcto.

Por otro lado la última subcategoría dentro de *normas y hábitos* corresponde a si los chicos y chicas de la unidad presentan unos hábitos adecuados y si estos hábitos saludables han sido adquiridos en la unidad o por el contrario los traían de casa y les han sido enseñados por la familia.

La mayoría de los educadores afirman con más de un 70% que los niños y niñas de la unidad poseen unos hábitos saludables. Además consideran que estos hábitos han sido aprendidos en la unidad con un porcentaje superior al 90%, y que por tanto en la mayoría de los casos los menores no los traían aprendidos de casa. Todos estos datos podemos observarlos de manera más detallada en las tablas número 34, 35 y 36.

**Tabla 34**  
*Categoría Normas y hábitos. Hábitos (f y %)*

26.tienen unos hábitos saludables adecuados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	algo de acuerdo	1	14,3	14,3	28,6
	de acuerdo	4	57,1	57,1	85,7
	bastante de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 35**  
*Categoría Normas y hábitos. Hábitos, adquiridos en la unidad (f y %)*

27.han adquirido estos hábitos saludables en la unidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	bastante de acuerdo	4	57,1	57,1	71,4
	totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 36**  
*Categoría Normas y hábitos. Hábitos adquiridos por la familia (f y %)*

28.tenían estos hábitos saludables antes de llegar a la unidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	6	85,7	85,7	85,7
	algo de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Además todo esto podemos contrastarlo con la información que hemos obtenido de las entrevistas realizadas a los educadores.

*“eh la mayoría lo han aprendido aquí, sobre todo eso que fuera una rutina diaria, a lo mejor ellos sabían lavarse los dientes pero yo no creo que fuera una rutina diaria de cada vez que*

*comas te tienes que lavar los dientes, y el tema de la alimentación por supuesto la mayoría comía muy mal, de hecho los padres se sorprenden cuando empiezan a comer mejor porque ellos no lo han conseguido” (entrevistado 1, líneas 20-21).*

*“generalmente los aprenden aquí porque no suelen traer unos hábitos muy fuertes aprendidos de casa la mayoría no se lava las manos ni los dientes en su casa, comen lo que sea sin ver si es bueno o malo, o sin ver si es buena o mala hora de comer eso, entonces esos hábitos saludables son aprendidos aquí, no en todos los casos pero generalmente sí” (sujeto 2, líneas 24-25).*

*“yo creo que lo han aprendido en la unidad la gran mayoría, alguno yo creo q puede que lo haya traído de casa pero estos padres la verdad que el tema ese, por lo que yo veo no...muchos me los dicen, pues Sonia fíjate los niños cuando llegan a casa y terminan de comer los fines de semana me dicen: “mamá me lavo los dientes” , entonces si me lo dicen así será porque antes no lo hacían, entonces yo creo que lo están adquiriendo aquí, lo que pasa que luego si es verdad que intentamos que lo pongan en práctica en casa, y vamos informando a los padres de lo que van haciendo aquí para que ellos también sigan los hábitos en su casa” (entrevistado 3, líneas 57-68).*

Todo esto se ve apoyado también en el texto oficial que hemos analizado, en el cual se remarca la importancia que tienen fomentar unos hábitos saludables e higiénicos y llevar a cabo una dieta saludable y equilibrada:

*“Se fomentarán hábitos y cuidados saludables, tanto a nivel personal como para la convivencia, garantizando el suministro necesario para esta actividad... La dieta será equilibrada, adaptada a la normativa vigente y respetará las restricciones por salud y religiosas de los/as menores que lo precisen... Los menores colaborarán, según su edad, en las actividades cotidianas encaminadas al adecuado mantenimiento, orden y limpieza del espacio de convivencia.” Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 418-419, 411-413, 421-422).*

Es decir, podemos resumir toda esta subcategoría en que los educadores consideran que los hábitos saludables que poseen y desarrollan en su vida diaria los niños/as los han aprendido en la unidad.

### 5.2.3 Valores

Para finalizar esta dimensión, nos encontramos con la última categoría que corresponde a los **Valores**, dentro de esta al primer bloque que haremos mención es a la conceptualización, en la cual los educadores hacen referencia a que en la unidad se fomentan una serie de valores para ayudar a los niños/as de la unidad en su desarrollo personal, como por ejemplo el respeto, la empatía la amistad etc...

*“Sí, por supuesto, es la esencia de la unidad que tengan una serie de valores que le ayuden a relacionarse con los demás y a relacionarse con su medio, es que es no sé o esencial”* (entrevistado 1, líneas 22-23).

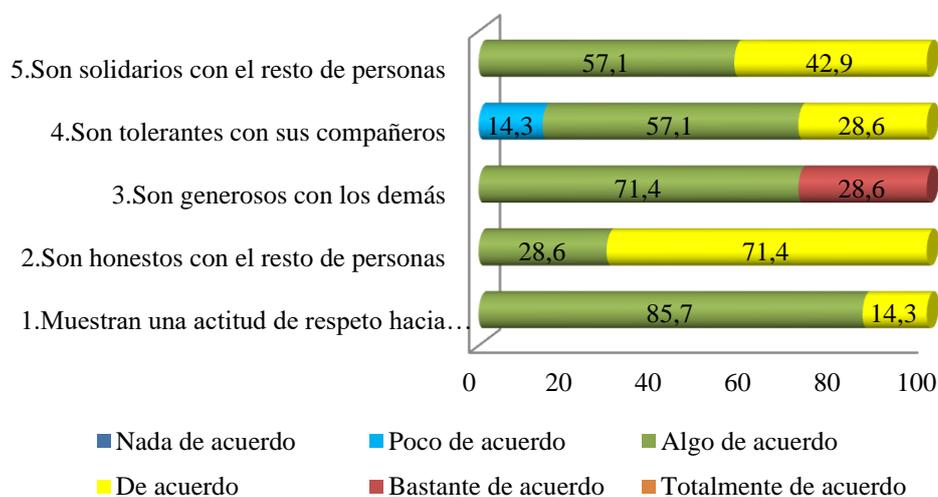
*“claro nosotros intentamos eso porque los niños están aquí un periodo de tiempo concreto y una vez que salen de aquí intentamos que se lleven, que lo que aprendan aquí se lo lleven a la calle, porque el tiempo aquí es limitado y entonces intentamos que esos valores les sirvan después en la vida, porque los hábitos saludables pues les van a valer durante toda su vida, y otros tipos de valores como la amistad o la empatía la tienen que desarrollar en su vida fuera de aquí”* (entrevistado 2, líneas 26-27).

*“sí claro un poco también lo que hemos dicho antes, que sean generosos, tolerantes, de que respeten tanto a sus iguales como a las personas mayores, sí aquí de forma transversal siempre se van trabajando y por lo menos que lo vayan adquiriendo”* (entrevistado 3, líneas 69-73).

Como a los valores se le concede tanta importancia como vemos, es fundamental que en el plan oficial que regula estos centros apareciera o se hiciera mención en algún momento. Por esto recurrimos al documento que hemos analizado en el cual podemos encontrar como se hace mención a estos valores y como se tiene el objetivo de desarrollar y favorecer esta educación en valores:

*“favorecer la educación en valores relacionados con la educación en la salud, el consumo responsable, la convivencia, la educación para la paz, interculturalidad, coeducación, relaciones igualitarias de género, educación vial y medioambiental...para la intervención individual/familiar se evaluará el Área de desarrollo moral y educación en valores de los niños y adolescentes.”* Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 306-363, 596-601).

A continuación, se muestra una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de la categoría Valores.



Gráfica 9. Resumen porcentajes ítems categoría Valores.

El resto de los ítems de esta categoría hacen referencia a si los niños/as tienen desarrollados una serie de valores. Los resultados que obtenemos son bastante positivos ya que los educadores consideran que en ocasiones los menores muestran actitudes de respeto, honestidad, generosidad, tolerancia y solidaridad con el resto de personas. A continuación se muestran las tablas número 37, 38, 39, 40 y 41, en las que se detallan los porcentajes obtenidos en relación al grado de acuerdo o desacuerdo que muestran los educadores con dichos enunciados.

**Tabla 37**

*Categoría Valores. Respeto (f y %)*

29.muestran una actitud de respeto hacia los demás					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	6	85,7	85,7	85,7
	de acuerdo	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 38**

*Categoría Valores. Honestidad (f y %)*

30.son honestos con el resto de personas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	de acuerdo	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 39***Categoría Valores. Generosidad (f y %)*

31.son generosos con los demás					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	5	71,4	71,4	71,4
	bastante de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 40***Categoría Valores. Tolerancia (f y %)*

32.son tolerantes con los demás					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	poco de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	71,4
	de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 41***Categoría Valores. Solidaridad (f y %)*

33.son solidarios con el resto de personas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	algo de acuerdo	4	57,1	57,1	57,1
	de acuerdo	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

De modo general la visión que tienen los educadores respecto a los valores que poseen y desarrollan los chicos y chicas de la unidad es bastante positiva, ya que a groso modo afirman que están de acuerdo, en los distintos grados, que éstos poseen una serie de valores que les sirven y que deben potenciar a lo largo de su vida.

En resumen podemos afirmar que en esta segunda dimensión denominada “*Socialización*”, los chicos y chicas de la unidad cumplen las normas por miedo a ser castigados pero que una vez que los implicados avanzan en el proceso de la unidad y se sienten parte de él, van realizando y actuando según lo que consideran moralmente bueno, y que por tanto cumplirían las normas para sentirse bien consigo mismo, distinguiendo así que es lo correcto. Por otro lado los educadores consideran que los hábitos saludables e higiénicos que poseen los chicos/as los han aprendido en la unidad. Por último, respecto a los valores que los miembros de la unidad poseen podemos afirmar, que los educadores tienen una visión bastante buena de los valores que desarrollan los chicos/as.

### 5.3 Dimensión 3: Estrategias Didácticas.

Por último, vamos a analizar los resultados que hemos obtenido y que hacen referencia a la dimensión 3 “estrategias didácticas”.

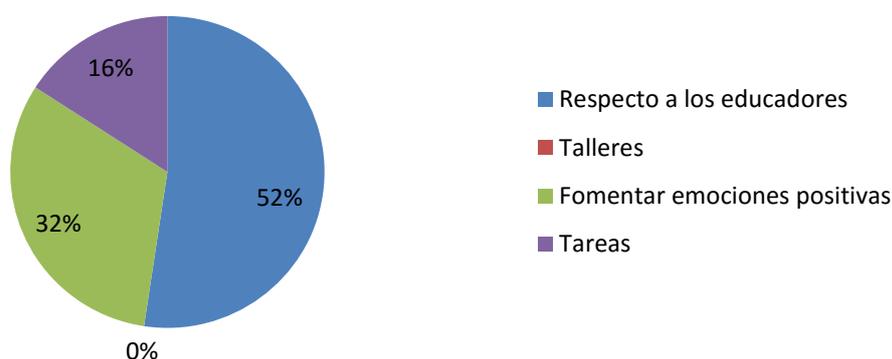
**Tabla 42**

*Resultados Entrevistas sobre la Dimensión 3: Estrategias Didácticas (f y %)*

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	ENTREV. 01		ENTREV. 02		ENTREV. 03		TOTAL	
				f	%	f	%	f	%	f	%
Estrategias Didácticas	Respecto a los educadores	Estrategias para favorecer la E.E	EEFE	1	25	1	16,66	1	25	3	21,42
		Formación complementaria	EEFC	1	25	2	33,33	2	50	5	35,71
	Talleres		ETA	0	0	0	0	0	0	0	0
	Fomentar emociones positivas		EEP	1	25	2	33,33	1	25	4	28,57
	Tareas	Tarea en grupo	ETG	1	25	1	16,66	0	0	2	14,28
		Tarea individual	ETI	0	0	0	0	0	0	0	0
				4	28,57	6	42,85	4	28,57	14	100

Dentro de esta última dimensión de nuestro sistema de categorías denominada “*Estrategias Didácticas*” la categoría que ha obtenido un porcentaje superior en las entrevistas realizadas ha sido la que hace referencia a *los educadores*, más concretamente a la *formación complementaria* que éstos reciben. Sin embargo la que ha obtenido un porcentaje menor, y por tanto a la que los entrevistados han hecho menor referencia ha sido la categoría de *tareas*, obteniendo un 14,28% las tareas en grupo, y sin que los sujetos hicieran mención en las entrevistas a las tareas individuales.

### Estrategias Didácticas



Gráfica 10. Porcentaje total de las entrevistas de la dimensión: Estrategias Didácticas.

#### 5.3.1 Respeto a los educadores

La primera categoría de esta última dimensión, denominada **“Respeto a los educadores”**, hace referencia por un lado a las estrategias para favorecer la educación emocional que utilizan los educadores, y por otro a la formación complementaria que estos reciben.

Respecto a la primera de las subcategorías los educadores afirman que llevan a la práctica una serie de estrategias como por ejemplo tratar las situaciones o los casos de manera individual, con los más pequeños trabajar a través de herramientas que puedan ser más atractivas y captar la atención de estos, como por ejemplo los cuentos, actuar siempre con una actitud empática o simplemente desarrollar la estrategia del sistema de puntos que reside en la unidad:

*“muchas veces pues se tratan todas las situaciones de manera individual con ellos, también se analizan muchas situaciones que ocurren en grupo, luego con los pequeños también se trabaja mucho a través de los cuentos que es muy fácil y es una forma que veo muy adecuada de trabajar sobre todo con los chicos”* (entrevistado 1, líneas 28-29).

*“pues sobre todo la práctica de la empatía siempre, porque como ya hemos dicho antes la variedad de casos y de edades y de competencias y de situaciones son muy dispares y entonces sobre todo trabajamos que siempre tengan presente la empatía, porque así se resuelve la mayoría de los conflictos y es un valor que deben llevar a cabo después cuando salgan de aquí”* (entrevistado 2, líneas 28-29).

*“bueno yo creo que el sistema de puntos es la base fundamental, porque es una cosa muy amplia que además analiza toda la semana y que además analiza además la conducta que necesitan mejorar, con lo cual yo creo que.... además son ellos mismo los que te dicen si se han portado bien o no , entonces al analizar un poco su comportamiento puede ser mucho más eficaz a que se lo diga alguien desde fuera, entonces yo creo que el sistema de puntos es nuestro instrumento fundamental para eso, aunque luego de forma transversal se haga en todas las actividades”* (entrevistado 3, líneas 74-82).

Algunas de estas estrategias, se ven apoyadas y recogidas por las afirmaciones que hacen referencia a este ámbito u objetivos que se marcan en el documento oficial de las unidades de día y que tras analizar podemos obtener estas declaraciones:

*“realizar el seguimiento y actuaciones de tutoría Individual: Apoyo y seguimiento individualizado del/la niño/niña y del/la adolescente en función de los objetivos establecidos en el «PAIM» en las diversas áreas de desarrollo... desde la Unidad de Día se realizará el apoyo y seguimiento individualizado del/la menor y del adolescente en función de los objetivos establecidos en el «PAIM», manteniendo una tutoría individual con el/la menor, al menos, una vez cada dos meses, en la que se le haga participe de su proceso de desarrollo.”* Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 446-448, 632-635).

En cuanto al segundo bloque de esta primera categoría, los educadores afirman no haber recibido ninguna formación complementaria en el tema emocional:

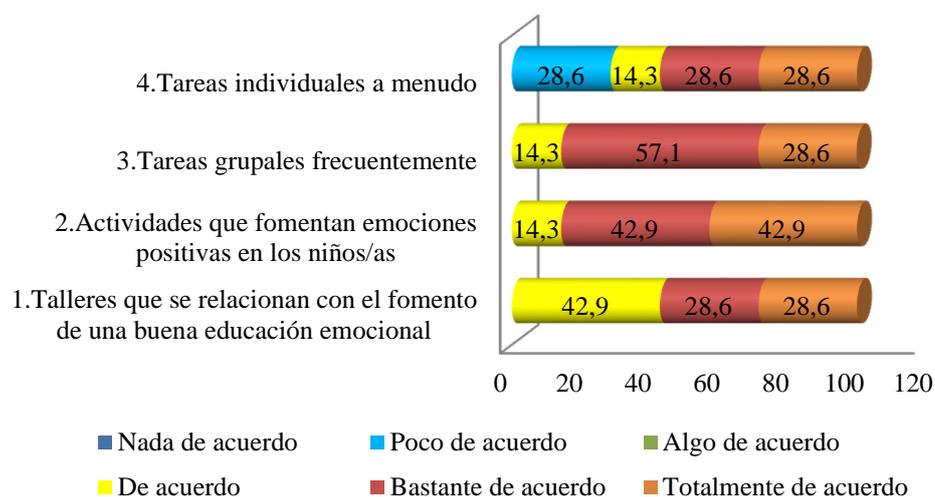
*“no, no que nos ofrezcan, si tú te quieres formar pero no porque nos ofrecen nada, que no nos ofrecen nada desde el ayuntamiento o desde la empresa”* (entrevistado 1, líneas 26-27).

*“aparte de la formación universitaria mm... si que he asistido a bastantes seminarios sobre el tema y bueno esa formación la llevo a la práctica aquí también, eh pero esa formación la traía yo previamente, la traía yo antes de entrar aquí”* (entrevistado 2, líneas 30-33).

*“no, por parte de la unidad no, cada profesional se ha ido formando, vamos hemos hecho cursos y tenemos nuestras carreras y demás pero en la empresa lo que es la empresa... no lo que es la empresa nada, y de momento el ayuntamiento y eso tampoco, nos han pedido*

*muchos papeles de que estamos formados, de que demostramos que estamos formados, pero luego la formación continua no la hemos tenido” (entrevistado 3, líneas 83-90).*

Se muestra una tabla resumen de los porcentajes obtenidos de los resultados de los ítems de la categoría Estrategias Didácticas:



Gráfica 11. Resumen porcentajes ítems categoría Estrategias Didácticas.

### 5.3.2 Talleres

La segunda categoría de esta dimensión corresponde a los **Talleres** que se realizan en la unidad y si estos están relacionados con el fomento de una buena educación emocional, ante esto los educadores consideran con un 100% que en los talleres se realizan actividades que fomentan y potencian una buena educación emocional, como podemos observar en la tabla 43.

**Tabla 43**  
Categoría Talleres (f y %)

34.se realizan talleres que se relacionan con el fomento de una buena educación emocional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	de acuerdo	3	42,9	42,9	42,9
	bastante de acuerdo	2	28,6	28,6	71,4
	totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Ante la importancia de desarrollar en la unidad talleres que fomenten una buena educación emocional y unas buenas habilidades sociales, el plan oficial de unidades de día afirma que:

*“Se aplican programas y actividades de carácter preventivo tendentes a propiciar el desarrollo y la integración social de la población... se realizan actuaciones programadas y encaminadas a la adquisición de hábitos y habilidades sociales (aprendizaje de normas, trabajo individual y grupal, etc.), así como el conocimiento de su entorno... juegos creativos a fin de desarrollar sus capacidades creativas y cooperativas.”*  
Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 122- 124, 467- 469, 470).

### 5.3.3 Fomento de Emociones Positivas

En cuanto a la tercera categoría que corresponde al **Fomento de Emociones Positivas**, los educadores opinan que en la unidad se llevan a cabo dinámicas diferentes en las que se potencian y fomentan las emociones positivas, como podemos observar en la tabla 44.

**Tabla 44**  
*Categoría Fomentar Emociones Positivas (f y %)*

35.se realizan actividades que fomenten emociones positivas en los niños/as					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	bastante de acuerdo	3	42,9	42,9	57,1
	totalmente de acuerdo	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Es decir que los educadores consideran y coinciden en que en la unidad se llevan a cabo actividades que fomentan emociones positivas o algún aspecto o competencia de la educación emocional:

*“se hizo un taller de violencia de género, también otro de acoso escolar, bueno que eso es prácticamente eso fomentar y analizar situaciones en las que no se están respetando al otro, como se sienten, como crees que se puede sentir la otra persona, un poco eso educación en emociones”* (sujeto 1, líneas 30-31).

“eh hombre todos los talleres tienen un fin para que aprendan algo y normalmente pues sí tienen un fin para que aprendan una competencia, y normalmente si se consigue... debe ser un objetivo prioritario que estos niños que a veces vienen con un poco de autoestima así un poco baja, se fomente que esa autoestima se realce un poco y normalmente se hacen actividades para que su autoestima suba y sea bastante más positivas de las que a veces traen (sujeto2, líneas 36-39).

“los talleres son muy diferentes, tenemos de manualidades, pero también hemos hecho cursos, deporte, entonces en cada uno de ellos se va fomentando una serie de objetivos, por ejemplo en el deporte el tema también del equilibrio, de la coordinación, del trabajo en grupo, del saber perder y ganar, que ese tema aquí lo llevan regular, del respeto a los compañeros, y luego en el de manualidades también que tengan creatividad, ósea que en cada taller siempre hay un objetivo detrás, verás el taller es un instrumento para intentar ayudarlos en otros aspectos, valores y capacidades (entrevistado 3, líneas 91-99).

### 5.3.4 Tareas

Los educadores sostienen con un 100% que en la unidad se realizan tareas grupales de manera frecuente, para estimular y desarrollar en los menores diferentes valores. Sin embargo también consideran, en un porcentaje menor, que se realizan tareas individuales en la unidad para cumplir objetivos o satisfacer necesidades específicas de cada sujeto. Todos estos datos los podemos observar de manera más detallada en las tablas 45 y 46.

**Tabla 45**

*Categoría Tareas. Tarea en grupo (f y %)*

		36.se realizan tareas grupales			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de acuerdo	1	14,3	14,3	14,3
	bastante de acuerdo	4	57,1	57,1	71,4
	totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

**Tabla 46**

*Categoría Tareas. Tarea individual (f y %)*

		37.se realizan tareas individuales a menudo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco de acuerdo	2	28,6	28,6	28,6
	de acuerdo	1	14,3	14,3	42,9
	bastante de acuerdo	2	28,6	28,6	71,4
	totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

En las entrevistas analizadas a los educadores encontramos como afirman que se realizan en la unidad tanto tareas grupales como individuales:

*“Sí, bueno los talleres, algunas actividades son en grupos, y luego aunque no tengan que hacer cosas conjuntas en grupo, la mayoría de las cosas viven digamos en comunidad, a la hora de los deberes del almuerzo, pues están siempre conviviendo”* (entrevistado 1, líneas 28-29).

*“sí la verdad que todas las actividades, aparte de la hora de deberes de refuerzo escolar, la mayoría de las actividades son en grupo, sí que es verdad que según la actividad se puede dividir entre el grupo de mayores y el grupo de los pequeños pero todas las actividades se hacen en grupo”* (entrevistado 2, líneas 34-35).

También podemos contrastar toda esta información en el documento oficial que hemos analizado, y en el cual se señala:

*“es necesario una intervención grupal, al objeto de potenciarles hábitos de convivencia, habilidades y valores que refuercen su socialización secundaria... desarrollar y/o incrementar las habilidades y competencias sociales a través de actividades de participación grupal... ser consistentes en el desarrollo de actividades grupales de interés para los niños, las niñas y adolescentes, tipo asambleas; que potencien la participación, la comunicación, la propuesta, organización y revisión de actividades de la Unidad de Día. La asamblea grupal se realizará semanalmente, durante todo el año... realizar actuaciones grupales con los/las menores que potencien su integración en el medio familiar (hábitos de convivencia, habilidades cotidiana, autonomía y participación, resolución de conflictos...)”* Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (Líneas 280-281, 347- 348, 480- 484, 486- 488, 652-655).

*“intervención individualizada, basada en potenciar sus capacidades personales y compensar las necesidades y carencias detectadas “.* Programa del Servicio de <Unidad de Día> para la Infancia y Adolescencia en situación o Riesgo de Exclusión Social (líneas 278-279).

Toda esta última dimensión podemos resumirla a grandes rasgos en que los educadores llevan a la práctica alguna de las estrategias didácticas tales como la empatía, tutorías individualizadas etc... Sin embargo estos argumentan que no han tenido ni les han requerido una formación complementaria en el tema emocional al que se le concede tanta

importancia y de la cual dependen muchos aspectos en el desarrollo de estos chicos/as. Por otro lado los educadores piensan que se desarrollan talleres en la unidad que fomentan una buena educación emocional, y además se llevan a cabo actividades que generan emociones positivas en los niños y niñas o que fomentan algún aspecto, competencias o habilidad emocional. Para finalizar también opinan armónica y mayoritariamente que se realizan bastantes tareas grupales, sin embargo respecto a la realización de tareas individuales encontramos diversidad de opinión, aun así el porcentaje mayor corresponde a que se realizan también actividades individuales a menudo en la unidad.

## **6. CONCLUSIONES**

El tema emocional es un tema muy complejo y relevante ya que afecta e influye en muchos factores del desarrollo de los chicos y chicas, por eso es fundamental el análisis que hemos realizado, para obtener la información necesaria y poder así intervenir con ellos para mejorar su situación. Todos los datos que hemos analizado anteriormente los hemos obtenido, de los cuestionarios realizados a los educadores que comparten día a día con los menores; de las entrevistas a la coordinadora, y al monitor/a responsable de la unidad, y por último del documento que rige esta institución. Hemos creído necesario obtener información de distintas fuentes. Por un lado de la documentación oficial que regula el funcionamiento de esta entidad, es decir la parte más formal, y por otro del perfil más cercano de los chicos y chicas, que son los educadores que comparten con ellos su día a día.

Tras analizar los datos anteriores, podemos afirmar que los educadores consideran que la inteligencia emocional es una herramienta fundamental para el desarrollo y futuro de los chicos y chicas de la unidad. Debido a esta relevancia, desarrollan una serie de estrategias para poder trabajarla de la mejor manera, haciendo partícipes a los menores en sus propias evaluaciones. Como ejemplo de ello, encontramos el sistema de puntos que se desarrolla en la unidad.

Si nos centramos de manera específica en las competencias emocionales que poseen los sujetos, podemos afirmar que los educadores encuestados piensan que los menores poseen unas competencias emocionales básicas, ya sea referido a la conciencia, regulación, autonomía emocional o a la competencia social. Más concretamente consideran que los sujetos, en general son capaces de dar nombre y reconocer sus emociones, de percibir las de

sus compañeros, expresar los sentimientos de manera correcta y autogenerar emociones positivas, aunque a la hora de aceptar los sentimientos y regularlos o controlarlos los chicos encuentran grandes dificultades ante esto.

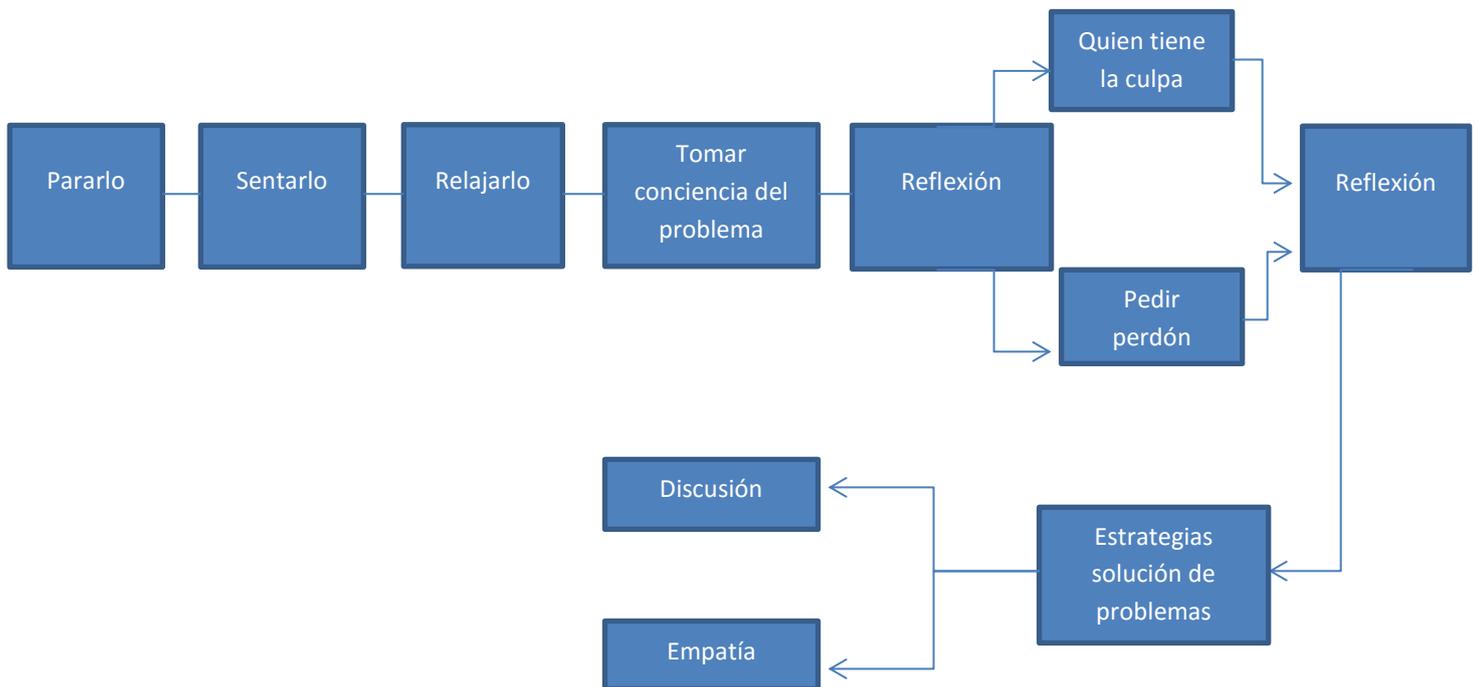
Además afirman que los sujetos muestran un nivel de autonomía bastante positivo, ya que consideran que en general los menores se implican emocionalmente en las actividades, responden en ocasiones a determinadas situaciones de la vida, son bastantes responsables, pero sin embargo presentan una autoestima negativa.

Respecto a la competencia social, algunos sujetos se expresan de manera correcta en determinadas situaciones, en ocasiones muestran una actitud de respeto, pero otras veces la omiten, controlan de manera limitada las habilidades sociales básicas, y presentan una habilidad empática aceptable, sin embargo también debemos hacer mención a que los sujetos no son capaces de escuchar activamente, no desarrollan completamente sus competencias y habilidades asertivas y no saben reconducir las diversas y diferentes situaciones emocionales a las que tienen que hacer frente.

A pesar de que hemos obtenido unos resultados variados, en los cuales se muestra que los menores poseen unas buenas competencias emocionales, es necesario seguir trabajando esta temática para potenciar aquellas estrategias y habilidades que los sujetos poseen e inculcar y trabajar aquellas que no han logrado dominar e interiorizar.

Por otro lado, otra de las afirmaciones y tema que nos ocupa es la resolución de conflictos y la forma de actuar o el comportamiento que tienen ante estos. Cuando surge un conflicto lo primero que hacen los educadores es tranquilizar a los implicados, debido a su impulsividad y nerviosismo, una vez conseguido esto les explican que es lo que han hecho mal o cómo podrían haberlo resultado, dándoles por tanto diferentes estrategias de resolución de conflictos, para que sean conscientes del comportamiento nocivo y perjudicial que han tenido, tanto a nivel personal como grupal. Una herramienta clave que debemos considerar y que puede jugar un papel fundamental son los reforzadores positivos, los cuales según los entrevistados se utilizan con frecuencia en la unidad.

**Tabla 47**  
*Proceso de actuación ante un conflicto*



Frecuentemente la forma de responder de los chicos y chicas ante un conflicto es ejercer agresiones, ya sean físicas o verbales, y no responder con un comportamiento calmado, mostrando una actitud de negociación. A pesar de esto los educadores señalan a ver notado un cambio en ellos, los cuales van progresando y mejorando las actitudes que tienen ante las diversas situaciones a las que tienen que enfrentarse, aunque no cabe duda que hay que seguir trabajando con ellos esta temática.

Otro bloque importante al cual tenemos que hacer referencia es la existencia de unas normas básicas que deben cumplir los chicos y chicas del centro y el fomento de unos hábitos saludables que estos deben aprender y desarrollar en su día a día.

Los educadores piensan en general que los niños y niñas de la unidad cumplen estas normas por miedo a ser castigados, pero que una vez que los implicados avanzan en el proceso de la unidad y se sienten parte de él, van realizando y actuando según lo que consideran moralmente bueno, y que por tanto cumplirían las normas para sentirse bien consigo mismo, distinguiendo así que es lo correcto.

Por otra parte la visión que tienen los educadores respecto a los valores que poseen y desarrollan los niños/as de la unidad es bastante positivo, ya que a groso modo afirman que éstos poseen una serie de valores que les sirven y que deben potenciar a lo largo de su vida.

Como hemos podido observar los educadores llevan a la práctica una serie de estrategias didácticas, para favorecer la educación emocional, tales como realizar tutorías individuales, trabajar con los más pequeños a través de herramientas que puedan ser más atractivas para captar la atención de estos, actuar siempre con una actitud empática o simplemente desarrollar la estrategia del sistema de puntos que reside en la unidad.

A pesar de toda la importancia que se le concede al ámbito emocional los educadores afirman no haber recibido ninguna formación complementaria respecto a esta temática, aspecto que opino que debería de cambiar, ya que estos profesionales son los encargados de fomentar un desarrollo adecuado en los chicos/as y una buena educación emocional.

También se le otorga mucha importancia a que se desarrollen en la unidad talleres que fomenten una buena educación emocional y unas buenas habilidades sociales, al igual que una serie de actividades que generen emociones positivas en los niños/as, ya sea tanto a nivel individual como grupal.

Para finalizar me gustaría añadir que dada la importancia del amplio ámbito que nos ocupa para el desarrollo personal y social de los sujetos, creemos que es de vital importancia seguir trabajando esta temática, ya sea para cubrir las necesidades y desarrollar las competencias correspondientes y necesarias, o para fomentar y potenciar aquellas habilidades que poseen los chicos y chicas de la unidad. Para ello planteamos una propuesta de intervención, en la cual se trabajan las emociones y la educación de estas.

## **7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Como hemos mencionado anteriormente, debido a la relevancia de tema que nos ocupa, es necesario trabajar con los chicos y chicas de la unidad las emociones y educarlos en ella, para ello hemos creído oportuno desarrollar en profundidad una propuesta de intervención que adjuntamos en anexos, documento 9.

## 8. LIMITACIONES

Una de las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de realizar nuestro proyecto ha sido, la falta de documentación e informes propiciados por parte de la unidad, acerca de la situación personal de la familia de los niños y niñas, así como del funcionamiento y programa más interno que rige esta unidad en concreto. Esto se debe a la ley de protección de datos que salvaguarda la confidencialidad de la información sobre el colectivo con el que trabaja esta institución.

Por otro lado, la muestra que hemos trabajado ha sido menor de la que teníamos pensado inicialmente, debido a que al ser un estudio de casos, en un contexto y en una unidad concreta (*Unidad de Día AOSSA, Bellavista*), el personal es reducido, y por tanto las entrevistas y cuestionarios solo han podido ser pasadas a un número limitado de personas, que son los que trabajan en dicha institución.

Para finalizar otro aspecto que ha entorpecido nuestra investigación, ha sido la imposibilidad de pasar documentos de recogida de datos a los chicos y chicas de la unidad, debido a las peculiaridades del colectivo con el que trabajamos y la ley de protección de menores.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, E. (2002). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio? *Aula de Innovación Educativa*, 11(111), pp. 35-40.
- Área de Familia, Asuntos Sociales y Zona de Especial Actuación. D.G. Asuntos Sociales. Ayuntamiento de Sevilla. (2011). Manual de Intervención Técnica Individual Familiar con la Infancia, la Adolescencia y sus Contextos de Desarrollo desde los Servicios Sociales Municipales. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Ayuntamiento de Sevilla (2015). Programa del servicio de unidad de día para la infancia y adolescencia en situación o riesgo de exclusión social.
- Berrocal, P. & Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (54), pp. 63-94.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), pp. 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla S.A.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Síntesis.
- Buey, M.L. (2002). *Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa*. Madrid: Educación XXI.
- Casas, J., Repullo, J.R. & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Atención Primaria*, 31(8), pp. 527- 38. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>.

- Enríquez, P. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en humanidades* (15), pp. 57-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484048>.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, pp. 97-116. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Pablo\\_Fernandez-Berrocal/publication/39207918\\_La\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_el\\_contexto\\_educativo\\_Hallazgos\\_cientificos\\_de\\_sus\\_efectos\\_en\\_el\\_aula/links/0912f50a3e6ffc966e000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/0912f50a3e6ffc966e000000.pdf)
- Extremera, N. & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), pp. 1-6.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994) *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>.
- García, M, & Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), pp.43-52.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J.P & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: KAIRÓS.
- Jiménez, M. (2011). Infancia en situación de riesgo social. *Pedagogía Magna*, (11), pp. 434-439.
- Moreno, J.L.(1998). *Economía de la educación*. Ediciones Pirámide.

- Oberst, U. & Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 60(4), pp. 5-22. Recuperado de: <http://www.oberst.es/documentos/OberstLizeretti.pdf>.
- Ortiz, A. D. (2010). Teoría de las emociones. *Innovación y experiencias educativas*, 29, pp.1-8. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_29/ALVARO\\_DIAZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ALVARO_DIAZ_1.pdf).
- Pérez, C., Escámez, J., García, R., Sanz, R., & López, I. (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. Recuperado de: <http://0-site.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/reader.action?docID=10637990>.
- Reglero, M. (2014). Utilización de los términos pobreza y exclusión: una cuestión dinámica. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30), pp. 39-59. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?q=Utilizaci%C3%B3n+de+los+t%C3%A9rminos+pobreza+y+exclusi%C3%B3n+una+cuesti%C3%B3n+din%C3%A1mica.+Educaci%C3%B3n+y+futuro&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.es/scholar?q=Utilizaci%C3%B3n+de+los+t%C3%A9rminos+pobreza+y+exclusi%C3%B3n+una+cuesti%C3%B3n+din%C3%A1mica.+Educaci%C3%B3n+y+futuro&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5).
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Recuperado de: [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf).
- Soler, J. & Conangla, M. (2007). *La ecología emocional: El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: RBA.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Warner, J. (2008). *Inteligencia emocional: perfil de competencias*. Madrid: centro de estudios Ramón Areces.

# 10. ANEXOS

## Documento 1: Plantilla inventario para el análisis documental

DIMENSIÓN	CATEGORÍA		SUBCATEGORÍA	INFORMACIÓN	
Competencias emocionales	Conceptualización				
	Conciencia emocional				Reconocer y dar nombre a las emociones
					Tomar conciencia de las propias emociones
					Comprender las emociones de los demás
	Regulación emocional				Expresión emocional apropiada
					Regulación de emociones y sentimientos
					Autogenerar emociones positivas
	Autonomía emocional				Autoestima
					Automotivación
					Responsabilidad
					Resiliencia
	Competencia social				Dominar las habilidades sociales básicas
					Respeto por los demás
					Empatía
					Comunicación eficaz
		Competencia prosocial			
		Asertividad			
		Capacidades para gestionar situaciones emocionales			
Socialización	Gestión de conflictos	Conceptualización			
		Negociación			
		Agresividad	insulta pega		
	Normas y hábitos	Conceptualización			
		Cumplimiento	Por miedo a castigo		
			Por moral		
		Hábitos	Adquiridos por la familia		
	Aprendidos en la unidad				
	Valores	Conceptualización			
		Respeto			
Honestidad					
Generosidad					
Tolerancia					
Solidaridad					
Estrategias Didácticas	Respecto a los educadores	Estrategias para favorecer la E.E			
		Formación complementaria			
	Talleres				
	Fomentar emociones positivas				
	Tareas	Tarea en grupo			
		Tarea individual			

## Documento 2: Inventario análisis documental

### Documento: Programa del Servicio de Unidad de Día para la Infancia y Adolescencia en Situación o Riesgo de Exclusión Social.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INFORMACIÓN
Competencias emocionales	Conceptualización		<p>La intervención, desde la Unidad de Día, está orientada a compensar en los y las menores los déficit en sus necesidades y estimular su desarrollo integral, a la vez que busca fortalecer la parentalidad positiva y la preservación del contexto familiar como el idóneo para el desarrollo de los/as menores. Con todo ello, se evita en los y las menores la codificación del riesgo, la desprotección y la separación del medio sociofamiliar. (Línea 32-36).</p> <p>Para la intervención individual/familiar se evaluarán las áreas del desarrollo físico y psicomotricidad, área socioafectiva, área cognitivo-lingüística de los niños ya adolescentes (líneas 596, 598-600).</p>
	Conciencia emocional	Reconocer y dar nombre a las emociones	
		Tomar conciencia de las propias emociones	
		Comprender las emociones de los demás	
	Regulación emocional	Expresión emocional apropiada	
		Regulación de emociones y sentimientos	Contar, con un nivel de autocontrol del propio comportamiento que le permita, de manera regular, la convivencia normalizada con todos los miembros de la Unidad de Día (líneas 306-309).
		Autogenerar emociones positivas	
	Autonomía emocional	Autoestima	Para la intervención individual/familiar se evaluará el Autoconcepto /autoestima en niño/a y adolescente de los niños y adolescentes (líneas 596,607).
		Automotivación	
		Responsabilidad	
		Resiliencia	El buen trato a la infancia y la adolescencia, a través de la preservación familiar y social, redundará en la cobertura

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INFORMACIÓN	
			de las necesidades del desarrollo <sup>3</sup> de los niños y niñas reforzando su resiliencia, es decir, «su capacidad para continuar desarrollándose bien, para seguir proyectándose hacia el futuro, a pesar de los acontecimientos vitales desestabilizadores y de las condiciones de vida difíciles» (Líneas 216-220).	
	Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas		
		Respeto por los demás		
		Empatía		
		Comunicación eficaz		
		Competencia prosocial	Promover el desarrollo de competencias sociales que faciliten el conocimiento, la integración de los niños, niñas y adolescentes, mejorando su relación y participación con el entorno social y comunitario (líneas 357- 359).	
		Asertividad		
		Capacidades para gestionar situaciones emocionales		
Socialización		Gestión de conflictos	Conceptualización	
	Negociación			
	Agresividad		Insulta	
			Pega	
	Normas y hábitos	Conceptualización	Reforzar los sentimientos de pertenencia en los niños, niñas y adolescentes, potenciando hábitos de convivencia (líneas 355-356). Garantizar que conozcan los objetivos de trabajo en la «Unidad del Día», así como las normas de funcionamiento (líneas 365-366).	
		Cumplimiento	Por miedo a castigo	
			Por moral	
		Hábitos	Adquiridos por la familia	
			Aprendidos en la unidad	Se fomentarán hábitos y cuidados saludables, tanto a nivel personal como para la convivencia, garantizando el suministro necesario para esta actividad. (líneas 418-419). La dieta será equilibrada,

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INFORMACIÓN
			<p>adaptada a la normativa vigente y respetará las restricciones por salud y religiosas de los/as menores que lo precisen (líneas 411-413).</p> <p>Los menores colaborarán, según su edad, en las actividades cotidianas encaminadas al adecuado mantenimiento, orden y limpieza del espacio de convivencia (líneas 421-422).</p>
	Valores	Conceptualización	<p>Favorecer la educación en valores relacionados con la educación en la salud, el consumo responsable, la convivencia, la educación para la paz, interculturalidad, coeducación, relaciones igualitarias de género, educación vial y medioambiental (líneas 306-363).</p> <p>Para la intervención individual/familiar se evaluará Área de desarrollo moral y educación en valores de los niños y adolescentes (líneas 596,601).</p>
		Respeto	
		Honestidad	
		Generosidad	
		Tolerancia	
		Solidaridad	
Estrategias didácticas	Respecto a los educadores	Estrategias para favorecer la E.E	<p>Realizar el seguimiento y actuaciones de tutoría Individual: Apoyo y seguimiento individualizado del/la niño/niña y del/la adolescente en función de los objetivos establecidos en el «PAIM» en las diversas áreas de desarrollo (LÍNEAS 446-448).</p> <p>Desde la Unidad de Día se realizará el apoyo y seguimiento individualizado del/la menor y del adolescente en función de los objetivos establecidos en el «PAIM», manteniendo una tutoría individual con el/la menor, al menos, una vez cada dos meses, en la que se le haga participe de su proceso de desarrollo (líneas 632-635).</p>
		Formación complementaria	
	Talleres		<p>Se aplican programas y actividades de carácter preventivo tendentes a propiciar el desarrollo y la integración social de la población (Líneas 122-124).</p> <p>Actuaciones programadas y encaminadas a la adquisición de hábitos y habilidades sociales (aprendizaje de normas, trabajo individual y grupal, etc.), así como el conocimiento de su entorno (líneas 467-469).</p> <p>Juegos creativos a fin de desarrollar sus capacidades</p>

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INFORMACIÓN
			creativas y cooperativas (línea 470). Iniciación a la actividad física y el deporte (línea 471).
	Fomentar emociones positivas		
	Tareas	Tarea en grupo	Intervención grupal, al objeto de potenciarles hábitos de convivencia, habilidades y valores que refuercen su socialización secundaria (líneas 280-281). Desarrollar y/o incrementar las habilidades y competencias sociales a través de actividades de participación grupal (líneas 347-348).  Consistentes en el desarrollo de actividades grupales de interés para los niños, las niñas y adolescentes, tipo asambleas; que potencien la participación, la comunicación, la propuesta, organización y revisión de actividades de la Unidad de Día. La asamblea grupal se realizará semanalmente, durante todo el año (líneas 480-484).  Actuaciones grupales con los/las menores que potencien su integración en el medio familiar (hábitos de convivencia, habilidades cotidiana, autonomía y participación, resolución de conflictos...) (líneas 486-488).  A través de las dinámicas grupales y, específicamente, en las asambleas semanales se trabajará la comunicación, la participación, la resolución de conflictos, la organización y revisión de las actividades grupales y sucesos de la vida cotidiana de la Unidad de Día, la elaboración de propuestas... (líneas 652-655).
		Tarea individual	Intervención individualizada, basada en potenciar sus capacidades personales y compensar las necesidades y carencias detectadas (líneas 278-279).

### Documento 3: Ficha técnica del cuestionario

<p><b>Título:</b></p> <p><i>“Papel de la Inteligencia Emocional en el Desarrollo Educativo de niños y niñas en Riesgo de Exclusión Social”.</i></p>
<p><b>Número de Preguntas</b></p> <p><i>Primera parte:</i> estudio demográfico (sexo, edad, profesión). <i>Segunda parte:</i> 37 preguntas</p>
<p><b>Dimensiones y categorías</b></p> <p>- <i>Competencias emocionales:</i> Conceptualización Conciencia Emocional Regulación Emocional Autonomía Emocional Competencia Social</p> <p>- <i>Socialización:</i> Gestión de conflictos Normas y Hábitos Valores</p> <p>- <i>Estrategias didácticas:</i> Respecto a los educadores Talleres Fomentar emociones positivas Tareas</p>
<p><b>Colectivo al cual se dirige:</b> educadores de la unidad de día AOSSA.</p>

## Documento 4: Validación cuestionario

### **Cuestionario sobre: *EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DE NIÑOS Y NIÑAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.***

Con este instrumento se pretende facilitar a los expertos el proceso de evaluación del cuestionario sobre el papel que juega la inteligencia emocional en niños y niñas en riesgo de exclusión social. Con este proceso se trata de disminuir los posibles errores relacionado con la claridad, significación y adecuación de cada una de los ítems.

Este cuestionario está compuesto por 36 ítems que recogen información acerca de las competencias emocionales, al proceso de socialización de los chicos y chicas de la unidad y a las estrategias didácticas que llevan a cabo los educadores respecto a la inteligencia emocional. Todas las cuestiones van enumeradas y reflejan cada uno de los ítems para que usted los valore en función al grado de claridad, significación y adecuación que usted considere oportuno, siendo 4 el valor máximo que se puede conceder. Los criterios de claridad, significación y adecuación se recogen a continuación:

- Criterio de Claridad: Redacción comprensiva, sin ambigüedades.
  1. Nada claro
  2. Poco claro
  3. Claro
  4. Muy claro
- Criterio de Significación: Importancia para la temática que se trata.
  1. Nada significativo
  2. Poco significativo
  3. Significativo
  4. Muy significativo
- Criterio de Adecuación: Relación con la dimensión evaluada.
  1. Nada adecuado

2. Poco adecuado

3. Adecuado

4. Muy adecuado

A continuación se presentan una serie de cuestiones al respecto. Por favor conteste con sinceridad.

Dimensión	ITEMS	Claridad	Significatividad	Adecuación
1. Competencias Emocionales	1.1 Reconocen las emociones.			
	1.2 Saben dar nombre a todas las emociones.			
	1.3. Perciben los propios sentimientos.			
	1.4. Perciben los sentimientos y las emociones de los demás.			
	1.5. Expresan las emociones de manera correcta.			
	1.6. Aceptan los sentimientos y los regula.			
	1.7. Autogenera emociones positivas.			
	1.8. Presentan una autoestima positiva.			
	1.9. Se implican emocionalmente en las actividades.			
	1.10. Se muestran responsables.			
	1.11. Son capaces de hacer frente a las diversas situaciones de la vida.			
	1.12. Controlan habilidades sociales como dar las gracias, escuchar etc...			
	1.13. Muestran una actitud de respeto hacia los demás.			
	1.14. Escuchan activamente.			
	1.15. Son capaces de expresarse adecuadamente.			
	1.16. Realizan acciones a favor de otras personas.			
	1.17. Defienden sus ideas respetando a los demás.			
	1.18. Son capaces de ponerse en el lugar del otro.			
	1.19. Ante situaciones complejas se muestran relajados y saben reconducir las situaciones emocionales.			

Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 1

Dimensión	ITEMS	Claridad	Significatividad	Adecuación
2. Socialización	2.1 Ante una situación de conflicto negocian para poder solucionarla.			
	2.2 Ante una situación de conflicto insultan.			
	2.3 Ante una situación de conflicto pegan.			
	2.4 Cumplen las normas de la unidad.			
	2.5 Acatan las normas por miedo a ser castigado.			
	2.6 Cumplen las normas porque saben que es lo moralmente correcto.			
	2.7 Tienen unos hábitos saludables adecuados.			
	2.8 Han adquirido estos hábitos saludables en la unidad.			
	2.9 Tenían estos hábitos saludables antes de llegar a la unidad.			
	2.10 Muestran una actitud de respeto hacia los demás.			
	2.11 Son honestos con el resto de personas.			
	2.12 Son generosos con los demás.			
	2.13 Son tolerantes con sus compañeros.			
	2.14 Son solidarios con el resto de personas.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 2:				

Dimensión	ITEMS	Claridad	Significatividad	Adecuación
3.Estrategias didácticas	3.1 Talleres que se relacionan con el fomento de una buena educación emocional.			
	3.2 Actividades que fomentan emociones positivas en los niños/as.			
	3.3 Tareas grupales frecuentemente.			
	3.4 Tareas individuales a menudo.			
Propuesta de cambio para los ítems de la dimensión 3:				

## Documento 5: Cuestionario

### **Cuestionario de Evaluación sobre: EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DE NIÑOS Y NIÑAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.**

Este instrumento será utilizado para la realización del trabajo de fin de grado con el objetivo de conocer las necesidades que existen en educación emocional y cómo influye en niños y niñas en riesgo de exclusión social. Su respuesta será tratada de forma anónima y confidencial y será utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación, por lo que se pide que responda con la mayor sinceridad posible a las preguntas.

**Sexo:**

**Edad:**

Mujer

Hombre

**Formación:**

Pedagogo/a.

Psicólogo/a.

Profesor/a.

Educador/a Social.

Otros.

Valora las afirmaciones que se presentan a continuación sobre competencias emocionales, las normas y los hábitos saludables que presentan y cumplen los niños y las estrategias didácticas que llevan a cabo los educadores, entendiendo que “1 corresponde a nada de acuerdo” y “6 a totalmente de acuerdo”.

En general, los niños/as del grupo...						
1. Reconocen las emociones.	1	2	3	4	5	6
2. Saben dar nombre a todas las emociones.	1	2	3	4	5	6

3. Perciben los propios sentimientos.	1	2	3	4	5	6
4. Perciben los sentimientos y las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	6
5. Expresan las emociones de manera correcta.	1	2	3	4	5	6
6. Aceptan los sentimientos y los regula.	1	2	3	4	5	6
7. Autogenera emociones positivas.	1	2	3	4	5	6
En general, los niños/as del grupo...						
8. Presentan una autoestima positiva.	1	2	3	4	5	6
9. Se implican emocionalmente en las actividades.	1	2	3	4	5	6
10. Se muestran responsables.	1	2	3	4	5	6
11. Son capaces de hacer frente a las diversas situaciones de la vida.	1	2	3	4	5	6
12. Controlan habilidades sociales como dar las gracias, escuchar etc...	1	2	3	4	5	6
13. Muestran una actitud de respeto hacia los demás.	1	2	3	4	5	6
14. Escuchan activamente.	1	2	3	4	5	6
15. Son capaces de expresarse adecuadamente.	1	2	3	4	5	6
16. Realizan acciones a favor de otras personas.	1	2	3	4	5	6
17. Defienden sus ideas respetando a los demás.	1	2	3	4	5	6
18. Son capaces de ponerse en el lugar del otro.	1	2	3	4	5	6
19. Ante situaciones complejas se muestran relajados y saben reconducir las situaciones emocionales.	1	2	3	4	5	6
20. Ante una situación de conflicto negocian para poder solucionarla.	1	2	3	4	5	6
21. Ante una situación de conflicto insultan.	1	2	3	4	5	6
22. Ante una situación de conflicto pegan.	1	2	3	4	5	6
23. Cumplen las normas de la unidad.	1	2	3	4	5	6
24. Acatan las normas por miedo a ser castigado.	1	2	3	4	5	6
25. Cumplen las normas porque saben que es lo moralmente correcto.	1	2	3	4	5	6
26. Tienen unos hábitos saludables adecuados.	1	2	3	4	5	6
27. Han adquirido estos hábitos saludables en la unidad.	1	2	3	4	5	6
28. Tenían estos hábitos saludables antes de llegar a la unidad.	1	2	3	4	5	6
29. Muestran una actitud de respeto hacia los demás.	1	2	3	4	5	6
30. Son honestos con el resto de personas.	1	2	3	4	5	6
31. Son generosos con los demás.	1	2	3	4	5	6
32. Son tolerantes con sus compañeros.	1	2	3	4	5	6
33. Son solidarios con el resto de personas.	1	2	3	4	5	6
En la unidad se realizan...						
34. Talleres que se relacionan con el fomento de una buena educación emocional.	1	2	3	4	5	6
35. Actividades que fomentan emociones positivas en los niños/as.	1	2	3	4	5	6
36. Tareas grupales frecuentemente.	1	2	3	4	5	6
37. Tareas individuales a menudo.	1	2	3	4	5	6

## Documento 6: Guion de entrevista

### **Entrevista de evaluación sobre: *EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO EDUCATIVO DE NIÑOS Y NIÑAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.***

Este instrumento será utilizado para la realización del trabajo de fin de grado con el objetivo de conocer las necesidades que existen en educación emocional y cómo influye en niños y niñas en riesgo de exclusión social. Esta herramienta será pasada a los educadores de la unidad de día AOSSA, concretamente a la coordinadora y a los monitores responsables de la unidad. Su respuesta será tratada de forma anónima y confidencial y será utilizada exclusivamente para los fines de esta investigación, por lo que se pide que responda con la mayor sinceridad posible a las preguntas.

**Sexo:**

Mujer

Hombre

**Edad:**

**Formación:**

Pedagogo/a.

Psicólogo/a.

Profesor/a..

Educador/a Social.

Otros.

- ¿Consideras importante la Inteligencia Emocional?, ¿Cómo la trabajas?, ¿Cómo se puede mejorar y favorecer?
- ¿En qué consiste las habilidades de Inteligencia Emocional?
- ¿Cómo se actúa ante un conflicto? ¿Se utilizan reforzadores positivos, o exclusivamente se ponen en práctica los negativos?
- Ante un conflicto, generalmente la forma de responder de los chicos y chicas ¿suele ser agresiva, ya sean insultos o agresiones físicas? O por el contrario suelen negociar para resolver el problema?

- ¿Sólo se habla de emociones negativas? ¿Se aprovecha un conflicto para hablar de las emociones? Y además ¿se fomentan las emociones positivas?
- ¿Tenéis establecido una serie de normas?
- ¿Creéis que los chicos las cumplen por miedo a ser castigados, o porque realmente están aprendiendo que es lo moralmente correcto?
- ¿Fomentáis una serie de hábitos saludables en la unidad?, ¿podrías decirme algunos de ellos?
- ¿Estos hábitos han sido aprendidos en la unidad? O normalmente los niños y niñas ¿ya los traían aprendidos de casa?
- ¿Se persigue en la unidad o se fomenta que los niños posean unos valores que les ayude en su desarrollo personal y en el mantenimiento de las relaciones con los demás?
- Respecto a los educadores, ¿lleváis a la práctica alguna estrategia para favorecer la educación emocional? ¿Cuál?
- ¿recibís algún tipo de formación complementaria en relación al tema emocional?
- ¿Se llevan a cabo actividades en grupo en la unidad? ¿Para qué?
- Los talleres que se llevan a cabo, ¿se realizan con el fin de fomentar algún aspecto o competencia de la educación emocional?
- ¿Se realizan actividades para desarrollar en los niños y niñas emociones y sentimientos positivos?

## Documento 7: Ejemplo de entrevista transcrita

### **Entrevista de evaluación a los educadores sobre: EL PAPEL QUE JUEGA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.**

**ENTREVISTADORA: ¿Consideras importante la Inteligencia Emocional?**

**EDUCADORA:** si claro muchísimo, de hecho yo creo que es lo más importante de aquí que los talleres y las actividades que se realizan en la unidad, en realidad es un instrumento para realmente de forma transversal ir metiéndoles a los niños los valores.

**EN: ¿Cómo la trabajas?**

**EDU:** bueno pues... la trabajamos básicamente tenemos un sistema de autoevaluación, porque consideramos que los niños la única forma de que sean conscientes de las cosas que hacen mal, es que ellos mismos vayan viendo su conducta a la largo de la semana, entonces tenemos un instrumento que los niños a lo largo de la semana tienen tres objetivos que mejorar, que todos sabemos y que están consensuados con ellos, entonces todos los lunes vamos valorando con los niños mediante una asamblea si han conseguido los objetivos de la semana anterior, entonces cada niño se autoevalúa dice que si o que no, los profesores también van recordándoles cositas, porque algunos son muy sinceros pero otros creen que lo hacen todo bien, y bueno pues si lo hace bien se les pone un punto verde, y si lo hacen mal, rojo entonces los puntos verdes si los sumamos pueden ir acumulando puntos y luego pues los pueden canjear por una serie de privilegios, regalos una serie de cosas que les gusten. Luego también al nivel de talleres o de salidas o de cualquier actividad que se haga en el centro pues siempre valoramos mucho el tema de que trabajen en equipo, que expresen sus ideas en público, que muchos de ellos les cuesta la expresión oral, intentamos que resuelvan los conflictos de forma adecuada, porque sobre todo cuando están haciendo las actividades conjuntamente es cuando comienzan los conflictos y eso utilizamos digamos todas las actividades para eso.

**EN: ¿Cómo piensas que se puede mejorar o favorecer?**

**EDU:** pues... yo creo que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de entrevistas individuales, que de vez en cuando también lo hacemos con los niños, también con asambleas grupales que también hacemos de vez en cuando, cuando están muy nerviosos y vemos que en general el grupo está actuando de manera incorrecta, lo sentamos, los relajamos, los tranquilizamos y entonces les damos un poco... hacemos como una asamblea grupal para que ellos sean conscientes un poco de lo que están haciendo entonces de esa forma ellos se paran y muchas veces piden perdón, que lo sienten, que saben que no se están portando bien, entonces ellos mismos se dan cuenta de su comportamiento, que lo que yo creo es que hay que pararlos y hacerlos conscientes de lo que están haciendo, también

estos niños la mayoría lo que les pasa es que son muy inquietos tienen muchísima falta de atención, de concentración y entonces necesitan que alguien los tranquilice, los siente, que hablemos con ellos y también hay veces que los dejamos un rato hasta que se tranquilicen y luego hablamos con ellos, también depende de cada niño.

**EN: ¿En qué consiste las habilidades de Inteligencia Emocional?**

**EDU:** ¿Las habilidades?

**EN: por ejemplo la empatía, la asertividad, ¿se fomenta este tipo de habilidades?**

**EDU:** ah... si si claro normalmente sobre todo... bueno por ejemplo los pequeños sobre todo que son mucho más impulsivos pues intentamos hacerle ver cuando pegan, porque aquí algunos niños pegan, o cuando insultan que también tenemos varios niños que.. La gran mayoría pues les sentamos y bueno les decimos que oye si te lo hicieran a ti como te sentaría, o el tema de la asertividad también que hay niños que no son capaces de decir que no, sino que se dejan llevar mucho por otros niños que bueno si se dejan llevar por comportamientos positivos ideal, pero si se dejan llevar por comportamientos negativos pues es más complicado.

**EN: ¿Cómo se actúa ante un conflicto?**

**EDU:** pues bueno lo primero que hacemos es pararlo en ese momento eh... sentamos a los dos protagonistas, porque normalmente suelen ser dos o tres, esperamos a que se relajen un poco, porque en ese momento los niños son muy impulsivos y los niños empiezan a insultar, gritar a todo sabes?, y bueno esperamos a que se relajen y bueno normalmente lo solemos sentar un rato a nivel de castigo pero luego si es verdad que hablamos con ellos, y le intentamos hacer conscientes de lo que han hecho y de que realmente haya un arrepentimiento y luego pues que intenten pedir perdón o ver quien tiene la culpa o un poco que reflexionen o incluso darle estrategias para solucionar el conflicto, pues bueno hablarlo entre vosotros, lo discutís, porque bueno a veces los dos tienen parte de culpa, los dos tienen parte de razón e intentamos que ellos lo solucionen entre ellos pero siempre tenemos que ayudarlos un poco la verdad.

**EN: ¿Se utilizan reforzadores positivos, o exclusivamente se ponen en práctica los negativos?**

**EDU:** no, se utilizan muchísimo los positivos, siempre se les da pues eso, alguna merienda que les guste, o más tiempo de patio, que alijan compañeros, siempre sabes... hay veces que no nos queda más remedios, pero vamos los negativos normalmente suelen ser esos que se sienten un rato o a lo mejor

que no salgan al patio durante un periodo de tiempo, pero vamos que se utilizan los dos, dependiendo del momento.

**EN: Ante un conflicto, generalmente la forma de responder de los chicos y chicas ¿suele ser agresiva, por ejemplo con insultos o con agresiones físicas?**

**EDU:** normalmente sí, porque ya te digo son muy impulsivos todos entonces claro llega un momento en el que en ese momento se les va un poco la cabeza, empiezan a insultar a pegar entonces claro en ese momento hay que pararlos, incluso a veces hay que agarrarlos, porque a veces son agresivos, no todos porque algunos son más tranquilos otros lo que hacen es pedir ayuda, oye que este me ha hecho algo... a la señora o a los profes que están allí y entonces lo solucionamos con ellos, pero la gran mayoría sí hay que pararlos y sentarlos porque son muy agresivos y tranquilizarlos, sí sí porque además te insultan incluso muchas veces llegan a las manos.

**EN: ¿Sólo se habla de emociones negativas?**

**EDU:** no no

**EN: ¿o en los talleres también se generan y se hablan de emociones positivas?**

**EDU:** claro claro, nosotros eso fomentamos mucho que los mayores ayuden a los chicos, fomentamos mucho el trabajo en equipo, que hagan actividades conjuntas eso que cuando hacemos la asamblea hablan todos, intentamos que todos se expresen que todos intenten dar su opinión, que los demás respeten la opinión de cada uno, que sean tolerantes porque aquí también hay niños de diferentes religión, de diferente raza, de diferente nacionalidad, pues intentamos ver un poco el respeto hacia la diferencia y también eso hay niños muy diferentes y ellos también se dan cuenta de eso pero en realidad lo acaban respetando, eso sí que lo trabajamos mucho.

**EN: ¿Tenéis establecido una serie de normas?**

**EDU:** sí desde el primer día, están además puestas en la pared, en carteles grandes muy poquitas, porque no queremos atosigarlos porque si no se queda todo en el aire y no lo tienen claro pero si es verdad que las que hay están pegadas en la pared de forma atractiva y bueno en las asambleas estamos constantemente recordándoselos, hay dos o tres que son fundamentales como no pegar, no insultar y no correr, pero en el sentido de que hay muchísimos niños mayores y pequeños y se pueden hacer daño, entonces esas tres fundamentalmente son las que tienen que respetar.

**EN: y por ejemplo, cuando entra un nuevo miembro a la unidad, se le establecen las mismas normas o como que se le deja un poquito de...**

**EDU:** a ver cuando entra, el primer día se le observa, lo que pasa que son los propios niños que están ya en la unidad lo que les van diciendo lo que tienen que hacer, vale? Nosotros dejamos un poco que ellos... hombre porque venir el primer día se tienen que habituar entendemos que no las conocen todavía, se lo vamos diciendo poco a poco pero progresivamente el primer día no le decimos aquí las normas son... sino que los niños les van diciendo pues mira ahora te tienes que ir sentando y a medida que se van haciendo las actividades los otros los ayudan los ayudan y les van diciendo lo que tienen que hacer, y nosotros pues le vamos indicando progresivamente lo que tienen que hacer.

**EN: ¿Creéis que los chicos las cumplen por miedo a ser castigados, o porque realmente están aprendiendo que es lo moralmente correcto?**

**EDU:** jaja, me encantaría decirte lo segundo pero me temo que... no lo sé, a ver... yo sé que ellos tienen muy claro lo que no hay que hacer y que si lo hacen tienen su castigo, pero sí es verdad que aquí hay niños con sentimientos y si es verdad que cuando ellos reflexionan y se paran a lo mejor ellos dicen pues seño lo siento y yo sé que algunos si lo dicen de verdad, lo que pasa que en el momento en el que ha surgido el conflicto, están tan nerviosos que no piensan, verás que hay algunos que si son nobles y que piden perdón y sé que es de verdad, y que lo hacen de corazón, espero que algunos yo creo que sí.

**EN: ¿Fomentáis una serie de hábitos saludables en la unidad?**

**EDU:** si sí mucho, tenemos el tema de la alimentación por ejemplo comen mucha verdura, mucho pescado, en fin mucha variedad de cosas sanas, evitamos los fritos y las cosas que... aunque de vez en cuando también nos damos un caprichito, en las meriendas chocolate y esas cosas, pero bueno que sea variado, equilibrado y eso... y bueno luego el tema de la higiene también siempre se lavan las manos antes de comer, los dientes después de comer, el tema de no sé qué haya un orden en la clase, ellos tienen sus taquillas, entonces ellos saben que cuando llegan pues tienen que dejar las cosas en su taquilla de forma ordenada, yo creo que sí, que hay hábitos o por lo menos intentamos trabajarlos, y yo creo que sí se les va quedando, los niños que llevan aquí un tiempo si se les ve que forman parte de su dinámica habitual y lo hacen de forma mecánica.

**EN: ¿Estos hábitos han sido aprendidos en la unidad? O normalmente los niños y niñas ¿ya los traían aprendidos de casa?**

**EDU:** no yo creo que lo han aprendido en la unidad la gran mayoría, alguno yo creo q puede que lo haya traído de casa pero estos padres la verdad que el tema ese, por lo que yo veo el tema ese, no porque yo los ve cuando salen de la unidad, y la familia tiene un vocabulario que no me parece el adecuado, dicen muchísimas palabrotas que luego claro los niños la dicen aquí, entendemos porqué,

después la familia en fin... yo creo que el hábito de los dientes porque muchos me los dicen, pues Sonia fíjate los niños cuando llegan a casa y terminan de comer los fines de semana me dicen: “mamá me lavo los dientes” , entonces si me lo dicen así será porque antes no lo hacían, entonces yo creo que lo están adquiriendo aquí, lo que pasa que luego si es verdad que intentamos que lo pongan en práctica en casa, y vamos informando a los padres de lo que van haciendo aquí para que ellos también sigan los hábitos en su casa.

**EN: ¿Se persigue en la unidad o se fomenta que los niños posean unos valores que les ayude en su desarrollo personal y en el mantenimiento de las relaciones con los demás?**

**EDU:** Sí claro un poco también lo que hemos dicho antes, que sean generosos, tolerantes, de que respeten tanto a sus iguales como a las personas mayores, sí aquí de forma transversal siempre se van trabajando y por lo menos que lo vayan adquiriendo.

**EN: Respecto a los educadores, ¿lleváis a la práctica alguna estrategia para favorecer la educación emocional?**

**EDU:** bueno yo creo que el sistema de puntos es la base fundamental, porque es una cosa muy amplia que además analiza toda la semana y que además analiza además la conducta que necesitan mejorar, con lo cual yo creo que.... además son ellos mismo los que te dicen si se han portado bien o no , entonces al analizar un poco su comportamiento puede ser mucho más eficaz a que se lo diga alguien desde fuera, entonces yo creo que el sistema de puntos es nuestro instrumento fundamental para eso, aunque luego de forma transversal se haga en todas las actividades.

**EN: y bueno como estamos diciendo que el tema de las emociones es algo muy importante sobre todo aquí ¿recibís algún tipo de formación complementaria en relación al tema emocional?**

**EDU:** no, por parte de la unidad no, cada profesional se ha ido formando, vamos hemos hecho cursos y tenemos nuestras carreras y demás pero en la empresa lo que es la empresa....

**EN: ¿pero lo que es la empresa no ha promocionado nada?**

**EDU:** no lo que es la empresa nada, y de momento el ayuntamiento y eso tampoco, nos han pedido muchos papeles de que estamos formados, de que demostremos que estamos formados, pero luego la formación continua no la hemos tenido.

**EN: Los talleres que se llevan a cabo, ¿se realizan con el fin de fomentar algún aspecto o competencia de la educación emocional o son más motivos de ocio?**

**EDU:** nono a ver, los talleres son muy diferentes, tenemos de manualidades, pero también hemos hecho cursos, deporte, entonces en cada uno de ellos se va fomentando una serie de objetivos, por ejemplo en el deporte el tema también del equilibrio, de la coordinación, del trabajo en grupo, del saber perder y ganar, que ese tema aquí lo llevan regular, del respeto a los compañeros, y luego en el de manualidades también que tengan creatividad, o sea que en cada taller siempre hay un objetivo detrás, verás el taller es un instrumento para intentar ayudarlos en otros aspectos, valores y capacidades.

**EN:** pues muchas gracias.

## Documento 8: Ejemplo de entrevista codificada

Búsqueda de codificaciones específicas en >>lentrev03.rtf<<

-----  
☐-> EC

### 3 - 6: EC

- { 3} ENTREVISTADORA: ¿Consideras importante la Inteligencia Emocional?
- { 4} EDUCADORA: si claro muchísimo, de hecho yo creo que es lo más importante de aquí que los
- { 5} talleres y las actividades que se realizan en la unidad, en realidad es un instrumento para
- { 6} realmente de forma transversal ir metiéndole a los niños los valores.

### 7 - 23: EC

- { 7} EN: ¿Cómo la trabajas?
- { 8} EDU: bueno pues... la trabajamos básicamente tenemos un sistema de autoevaluación, porque
- { 9} consideramos que los niños la única forma de que sean conscientes de las cosas que hacen mal,
- { 10} es que ellos mismos vayan viendo su conducta a la largo de la semana, entonces tenemos un
- { 11} instrumento que los niños a lo largo de la semana tienen tres objetivos que mejorar, que todos
- { 12} sabemos y que están consensuados con ellos, entonces todos los lunes vamos valorando con los
- { 13} niños mediante una asamblea si han conseguido los objetivos de la semana anterior, entonces
- { 14} cada niño se autoevalúa dice que si o que no, los profesores también van recordándoles cositas,
- { 15} porque algunos son muy sinceros pero otros creen que lo hacen todo bien, y bueno pues si lo
- { 16} hace bien se les pone un punto verde, y si lo hacen mal, rojo entonces los puntos verdes si los
- { 17} sumamos pueden ir acumulando puntos y luego pues los pueden canjear por una serie de
- { 18} privilegios, regalos una serie de cosas que les gusten. Luego también al nivel de talleres o de
- { 19} salidas o de cualquier actividad que se haga en el centro pues siempre valoramos mucho el tema
- { 20} de que trabajen en equipo, que expresen sus ideas en público, que muchos de ellos les cuesta la
- { 21} expresión oral, intentamos que resuelvan los conflictos de forma adecuada, porque sobre todo
- { 22} cuando están haciendo las actividades conjuntamente es cuando comienzan los conflictos y eso
- { 23} utilizamos digamos todas las actividades para eso.

### 24 - 37: EC

- { 24} EN: ¿Cómo piensas que se puede mejorar o favorecer?
- { 25} EDU: pues... yo creo que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de entrevistas
- { 26} individuales, que de vez en cuando también lo hacemos con los niños, también con asambleas
- { 27} grupales que también hacemos de vez en cuando, cuando están muy nerviosos y vemos que en

{ 28} general el grupo está actuando de manera incorrecta, lo sentamos, los relajamos, los  
{ 29} tranquilizamos y entonces les damos un poco... hacemos como una asamblea grupal para que  
{ 30} ellos sean conscientes un poco de lo que están haciendo entonces de esa forma ellos se paran y  
{ 31} muchas veces piden perdón, que lo sienten, que saben que no se están portando bien, entonces  
{ 32} ellos mismos se dan cuenta de su comportamiento, que lo que yo creo es que hay que pararlos y  
{ 33} hacerlos conscientes de lo que están haciendo, también estos niños la mayoría lo que les pasa  
{ 34} es que son muy inquietos tienen muchísima falta de atención, de concentración y entonces  
{ 35} necesitan que alguien los tranquilice, los siente, que hablemos con ellos y también hay veces que  
{ 36} los dejamos un rato hasta que se tranquilicen y luego hablamos con ellos, también depende de  
{ 37} cada niño.

**38 - 47: EC**

{ 38} EN: ¿En qué consiste las habilidades de Inteligencia Emocional?  
{ 39} EDU: ¿Las habilidades?  
{ 40} EN: por ejemplo la empatía, la asertividad, ¿se fomenta este tipo de habilidades?  
{ 41} EDU: ah... si si claro normalmente sobre todo... bueno por ejemplo los pequeños sobre todo que  
{ 42} son mucho más impulsivos pues intentamos hacerle ver cuando pegan, porque aquí algunos  
{ 43} niños pegan, o cuando insultan que también tenemos varios niños que.. la gran mayoría pues les  
{ 44} sentamos y bueno les decimos que oye si te lo hicieran a ti como te sentaría, o el tema de la  
{ 45} asertividad también que hay niños que no son capaces de decir que no, sino que se dejan llevar  
{ 46} mucho por otros niños que bueno si se dejan llevar por comportamientos positivos ideal, pero si  
{ 47} se dejan llevar por comportamientos negativos pues es más complicado.

☐-> SCAI

**65 - 66: SCAI**

{ 65} EN: Ante un conflicto, generalmente la forma de responder de los chicos y chicas ¿suele ser  
{ 66} agresiva, por ejemplo con insultos o con agresiones físicas?

☐-> SCAP

**65 - 66: SCAP**

{ 65} EN: Ante un conflicto, generalmente la forma de responder de los chicos y chicas ¿suele ser  
{ 66} agresiva, por ejemplo con insultos o con agresiones físicas?

☐-> SCC

**48 - 58: SCC**

{ 48} EN: ¿Cómo se actúa ante un conflicto?  
{ 49} EDU: pues bueno lo primero que hacemos es pararlo en ese momento eh... sentamos a los dos

{ 50} protagonistas, porque normalmente suelen ser dos o tres, esperamos a que se relajen un poco,  
{ 51} porque en ese momento los niños son muy impulsivos y los niños empiezan a insultar, gritar a  
{ 52} todos sabes?, y bueno esperamos a que se relajen y bueno normalmente lo solemos sentar un  
{ 53} rato a nivel de castigo pero luego si es verdad que hablamos con ellos, y le intentamos hacer  
{ 54} conscientes de lo que han hecho y de que realmente haya un arrepentimiento y luego pues que  
{ 55} intenten pedir perdón o ver quien tiene la culpa o un poco que reflexionen o incluso darle  
{ 56} estrategias para solucionar el conflicto, pues bueno hablarlo entre vosotros, lo discutís, porque  
{ 57} bueno a veces los dos tienen parte de culpa, los dos tienen parte de razón e intentamos que ellos  
{ 58} lo solucionen entre ellos pero siempre tenemos que ayudarlos un poco la verdad.

**59 - 64: SCC**

{ 59} EN: ¿Se utilizan reforzadores positivos, o exclusivamente se ponen en práctica los negativos?  
{ 60} EDU: nono, se utilizan muchísimo los positivos, siempre se les da pues eso, alguna merienda que  
{ 61} les guste, o más tiempo de patio, que alijan compañeros, siempre sabes... hay veces que no nos  
{ 62} queda más remedios, pero vamos los negativos normalmente suelen ser esos que se sienten un  
{ 63} rato o a lo mejor que no salgan al patio durante un periodo de tiempo, pero vamos que se utilizan  
{ 64} los dos, dependiendo del momento.

☐-> SCN

**65 - 66: SCN**

{ 65} EN: Ante un conflicto, generalmente la forma de responder de los chicos y chicas ¿suele ser  
{ 66} agresiva, por ejemplo con insultos o con agresiones físicas?

☐-> EEFC

**83 - 86: EEFC**

{ 83} EN: y bueno como estamos diciendo que el tema de las emociones es algo muy importante sobre  
{ 84} todo aquí ¿recibís algún tipo de formación complementaria en relación al tema emocional?  
{ 85} EDU: no, por parte de la unidad no, cada profesional se ha ido formando, vamos hemos hecho  
{ 86} cursos y tenemos nuestras carreras y demás pero en la empresa lo que es la empresa....

**87 - 90: EEFC**

{ 87} EN: ¿pero lo que es la empresa no ha promocionado nada?  
{ 88} EDU: no lo que es la empresa nada, y de momento el ayuntamiento y eso tampoco, nos han  
{ 89} pedido muchos papeles de que estamos formados, de que demostremos que estamos formados,  
{ 90} pero luego la formación continua no la hemos tenido.

☐-> EEFE

**74 - 82: EEFE**

{ 74} EN: Respecto a los educadores, ¿lleváis a la práctica alguna estrategia para favorecer la  
{ 75} educación emocional?  
{ 76} EDU: bueno yo creo que el sistema de puntos es la base fundamental, porque es una cosa muy  
{ 77} amplia que además analiza toda la semana y que además analiza además la conducta que  
{ 78} necesitan mejorar, con lo cual yo creo que.... además son ellos mismo los que te dicen si se han  
{ 79} portado bien o no , entonces al analizar un poco su comportamiento puede ser mucho más eficaz  
{ 80} a que se lo diga alguien desde fuera, entonces yo creo que el sistema de puntos es nuestro  
{ 81} instrumento fundamental para eso, aunque luego de forma transversal se haga en todas las  
{ 82} actividades.

☐-> EEP

**91 - 99: EEP**

{ 91} EN: Los talleres que se llevan a cabo, ¿se realizan con el fin de fomentar algún aspecto o  
{ 92} competencia de la educación emocional o son más motivos de ocio?  
{ 93} EDU: nono a ver, los talleres son muy diferentes, tenemos de manualidades, pero también hemos  
{ 94} hecho cursos, deporte, entonces en cada uno de ellos se va fomentando una serie de objetivos,  
{ 95} por ejemplo en el deporte el tema también del equilibrio, de la coordinación, del trabajo en  
{ 96} grupo, del saber perder y ganar, que ese tema aquí lo llevan regular, del respeto a los  
{ 97} compañeros, y luego en el de manualidades también que tengan creatividad, o sea que en cada  
{ 98} taller siempre hay un objetivo detrás, verás el taller es un instrumento para intentar ayudarlos en  
{ 99} otros aspectos, valores y capacidades.

☐-> ETG

☐-> SCAI

**1 - 8: SCAI**

{ 1} EDU: normalmente sí, porque ya te digo son muy impulsivos todos entonces claro llega un  
{ 2} momento en el que en ese momento se les va un poco la cabeza, empiezan a insulta a pegar  
{ 3} entonces claro en ese momento hay que pararlos, incluso a veces hay que agarrarlos, porque a  
{ 4} veces son agresivos, no todos porque algunos son más tranquilos otros lo que hacen es pedir  
{ 5} ayuda, oye que este me ha hecho algo... a la seño o a los profes que están allí y entonces lo  
{ 6} solucionamos con ellos, pero la gran mayoría sí hay que pararlos y sentarlos porque son muy  
{ 7} agresivos y tranquilizarlos, sí sí porque además te insultan incluso muchas veces llegan a las  
{ 8} manos.

☐-> SCAP

**1 - 8: SCAP**

{ 1 } EDU: normalmente sí, porque ya te digo son muy impulsivos todos entonces claro llega un  
{ 2 } momento en el que en ese momento se les va un poco la cabeza, empiezan a insultar a pegar  
{ 3 } entonces claro en ese momento hay que pararlos, incluso a veces hay que agarrarlos, porque a  
{ 4 } veces son agresivos, no todos porque algunos son más tranquilos otros lo que hacen es pedir  
{ 5 } ayuda, oye que este me ha hecho algo... a la señora o a los profesores que están allí y entonces lo  
{ 6 } solucionamos con ellos, pero la gran mayoría sí hay que pararlos y sentarlos porque son muy  
{ 7 } agresivos y tranquilizarlos, sí sí porque además te insultan incluso muchas veces llegan a las  
{ 8 } manos.

☐-> SCC

**9 - 19: SCC**

{ 9 } EN: ¿Sólo se habla de emociones negativas?  
{ 10 } EDU: no  
{ 11 } EN: ¿o en los talleres también se generan y se hablan de emociones positivas?  
{ 12 } EDU: claro claro, nosotros eso fomentamos mucho que los mayores ayuden a los chicos,  
{ 13 } fomentamos mucho el trabajo en equipo, que hagan actividades conjuntas eso que cuando  
{ 14 } hacemos la asamblea hablan todos, intentamos que todos se expresen que todos intenten dar su  
{ 15 } opinión, que los demás respeten la opinión de cada uno, que sean tolerantes porque aquí  
{ 16 } también hay niños de diferentes religiones, de diferente raza, de diferente nacionalidad, pues  
{ 17 } intentamos ver un poco el respeto hacia la diferencia y también eso hay niños muy diferentes y  
{ 18 } ellos también se dan cuenta de eso pero en realidad lo acaban respetando, eso sí que lo  
{ 19 } trabajamos mucho.

☐-> SCN

**1 - 8: SCN**

{ 1 } EDU: normalmente sí, porque ya te digo son muy impulsivos todos entonces claro llega un  
{ 2 } momento en el que en ese momento se les va un poco la cabeza, empiezan a insultar a pegar  
{ 3 } entonces claro en ese momento hay que pararlos, incluso a veces hay que agarrarlos, porque a  
{ 4 } veces son agresivos, no todos porque algunos son más tranquilos otros lo que hacen es pedir  
{ 5 } ayuda, oye que este me ha hecho algo... a la señora o a los profesores que están allí y entonces lo  
{ 6 } solucionamos con ellos, pero la gran mayoría sí hay que pararlos y sentarlos porque son muy  
{ 7 } agresivos y tranquilizarlos, sí sí porque además te insultan incluso muchas veces llegan a las  
{ 8 } manos.

☐-> SNC

**20 - 27: SNC**

{ 20} EN: ¿Tenéis establecido una serie de normas?  
{ 21} EDU: sí desde el primer día, están además puestas en la pared, en carteles grandes muy  
{ 22} poquitas, porque no queremos atosigarlos porque si no se queda todo en el aire y no lo tienen  
{ 23} claro pero si es verdad que las que hay están pegadas en la pared de forma atractiva y bueno en  
{ 24} las asambleas estamos constantemente recordándoselos, hay dos o tres que son fundamentales  
{ 25} como no pegar, no insultar y no correr, pero en el sentido de que hay muchísimos niños mayores  
{ 26} y pequeños y se pueden hacer daño, entonces esas tres fundamentalmente son las que tienen  
{ 27} que respetar.

**28 - 37: SNC**

{ 28} EN: y por ejemplo, cuando entra un nuevo miembro a la unidad, se le establecen las mismas  
{ 29} normas o como que se le deja un poquito de...  
{ 30} EDU: a ver cuando entra, el primer día se le observa, lo que pasa que son los propios niños que  
{ 31} están ya en la unidad lo que les van diciendo lo que tienen que hacer, vale? Nosotros dejamos un  
{ 32} poco que ellos... hombre porque venir el primer día se tienen que habituar entendemos que no  
{ 33} las conocen todavía, se lo vamos diciendo poco a poco pero progresivamente el primer día no le  
{ 34} decimos aquí las normas son... sino que los niños les van diciendo pues mira ahora te tienes que  
{ 35} ir sentando y a medida que se van haciendo las actividades los otros los ayudan los ayudan y  
{ 36} les van diciendo lo que tienen que hacer, y nosotros pues le vamos indicando progresivamente lo  
{ 37} que tienen que hacer.

**47 - 56: SNC**

{ 47} EN: ¿Fomentáis una serie de hábitos saludables en la unidad?  
{ 48} EDU: sí sí mucho, tenemos el tema de la alimentación por ejemplo comen mucha verdura, mucho  
{ 49} pescado, en fin mucha variedad de cosas sanas, evitamos los fritos y las cosas que... aunque de  
{ 50} vez en cuando también nos damos un caprichito, en las meriendas chocolate y esas cosas, pero  
{ 51} bueno que sea variado, equilibrado y eso... y bueno luego el tema de la higiene también siempre  
{ 52} se lavan las manos antes de comer, los dientes después de comer, el tema de no sé qué haya un  
{ 53} orden en la clase, ellos tienen sus taquillas, entonces ellos saben que cuando llegan pues tienen  
{ 54} que dejar las cosas en su taquilla de forma ordenada, yo creo que sí, que hay hábitos o por lo  
{ 55} menos intentamos trabajarlos, y yo creo que sí se les va quedando, los niños que llevan aquí un  
{ 56} tiempo si se les ve que forman parte de su dinámica habitual y lo hacen de forma mecánica.

☐-> SNCC

**38 - 46: SNCC**

{ 38} EN: ¿Creéis que los chicos las cumplen por miedo a ser castigados, o porque realmente están

{ 39} aprendiendo que es lo moralmente correcto?  
{ 40} EDU: jaja, me encantaría decirte lo segundo pero me temo que... no lo sé, a ver.... yo sé que  
{ 41} ellos tienen muy claro lo que no hay que hacer y que si lo hacen tienen su castigo, pero sí es  
{ 42} verdad que aquí hay niños con sentimientos y si es verdad que cuando ellos reflexionan y se paran  
{ 43} a lo mejor ellos dicen pues seño lo siento y yo sé que algunos si lo dicen de verdad, lo que pasa  
{ 44} que en el momento en el que ha surgido el conflicto, están tan nerviosos que no piensan, verás  
{ 45} que hay algunos que si son nobles y que piden perdón y sé que es de verdad, y que lo hacen de  
{ 46} corazón, espero que algunos yo creo que sí.

☐-> SNCM

**38 - 46: SNCM**

{ 38} EN: ¿Creéis que los chicos las cumplen por miedo a ser castigados, o porque realmente están  
{ 39} aprendiendo que es lo moralmente correcto?  
{ 40} EDU: jaja, me encantaría decirte lo segundo pero me temo que... no lo sé, a ver.... yo sé que  
{ 41} ellos tienen muy claro lo que no hay que hacer y que si lo hacen tienen su castigo, pero sí es  
{ 42} verdad que aquí hay niños con sentimientos y si es verdad que cuando ellos reflexionan y se paran  
{ 43} a lo mejor ellos dicen pues seño lo siento y yo sé que algunos si lo dicen de verdad, lo que pasa  
{ 44} que en el momento en el que ha surgido el conflicto, están tan nerviosos que no piensan, verás  
{ 45} que hay algunos que si son nobles y que piden perdón y sé que es de verdad, y que lo hacen de  
{ 46} corazón, espero que algunos yo creo que sí.

☐-> SNHF

**57 - 68: SNHF**

{ 57} EN: ¿Estos hábitos han sido aprendidos en la unidad? O normalmente los niños y niñas ¿ya los  
{ 58} traían aprendidos de casa?  
{ 59} EDU: no yo creo que lo han aprendido en la unidad la gran mayoría, alguno yo creo q puede que  
{ 60} lo haya traído de casa pero estos padres la verdad que el tema ese, por lo que yo veo el tema ese,  
{ 61} no porque yo los ve cuando salen de la unidad, y la familia tiene un vocabulario que no em  
{ 62} parece el adecuado, dicen muchísimas palabrotas que luego claro los niños la dicen aquí,  
{ 63} entendemos porqué, después la familia en fin... yo creo que el hábito de los dientes porque  
{ 64} muchos me los dicen, pues Sonia fíjate los niños cuando llegan a casa y terminan de comer los  
{ 65} fines de semana me dicen: “mamá me lavo los dientes” , entonces si me lo dicen así será porque  
{ 66} antes no lo hacían, entonces yo creo que lo están adquiriendo aquí, lo que pasa que luego si es  
{ 67} verdad que intentamos que lo pongan en práctica en casa, y vamos informando a los padres de  
{ 68} lo que van haciendo aquí para que ellos también sigan los hábitos en su casa.

☐-> SNHU

**57 - 68: SNHU**

- { 57} EN: ¿Estos hábitos han sido aprendidos en la unidad? O normalmente los niños y niñas ¿ya los  
{ 58} traían aprendidos de casa?  
{ 59} EDU: no yo creo que lo han aprendido en la unidad la gran mayoría, alguno yo creo q puede que  
{ 60} lo haya traído de casa pero estos padres la verdad que el tema ese, por lo que yo veo el tema ese,  
{ 61} no porque yo los ve cuando salen de la unidad, y la familia tiene un vocabulario que no me  
{ 62} parece el adecuado, dicen muchísimas palabrotas que luego claro los niños la dicen aquí,  
{ 63} entendemos porqué, después la familia en fin... yo creo que el hábito de los dientes porque  
{ 64} muchos me los dicen, pues Sonia fíjate los niños cuando llegan a casa y terminan de comer los  
{ 65} fines de semana me dicen: “mamá me lavo los dientes” , entonces si me lo dicen así será porque  
{ 66} antes no lo hacían, entonces yo creo que lo están adquiriendo aquí, lo que pasa que luego si es  
{ 67} verdad que intentamos que lo pongan en práctica en casa, y vamos informando a los padres de  
{ 68} lo que van haciendo aquí para que ellos también sigan los hábitos en su casa.

☐-> SVC

**69 - 73: SVC**

- { 69} EN:¿Se persigue en la unidad o se fomenta que los niños posean unos valores que les ayude en  
{ 70} su desarrollo personal y en el mantenimiento de las relaciones con los demás?  
{ 71} EDU: Sí claro un poco también lo que hemos dicho antes, que sean generosos, tolerantes, de que  
{ 72} respeten tanto a sus iguales como a las personas mayores, sí aquí de forma transversal siempre  
{ 73} se van trabajando y por lo menos que lo vayan adquiriendo.

## **Documento 9: Propuesta de intervención**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Tras haber recogido y analizado todos los datos necesarios, podemos observar como el tema de la inteligencia emocional es muy relevante, sobre todo en niños y niñas en riesgo de exclusión social, ya que poseen unos déficits y unas necesidades más acentuadas y limitadas. Tras los datos obtenidos, podemos deducir y afirmar que en general los chicos/as de la unidad poseen por un lado, algunas de las competencias emocionales y por otro las pautas de comportamiento adecuadas para la socialización. Sin embargo existen numerosos aspectos de estos dos ámbitos que los chicos y chicas no poseen y que es necesario que adquieran, para que se puedan desarrollar a nivel tanto personal como social. Además debido a la gran importancia que se le concede al bloque emocional, es necesario potenciar y fomentar las estrategias y habilidades que los sujetos poseen e inculcar y trabajar aquellas que no han logrado dominar. Para ello en este plan de intervención se fundamentan actividades para desarrollar una buena educación emocional.

### **2. DESTINATARIOS**

Esta propuesta de intervención va dirigida a los alumnos/as de la Unidad de Día AOSSA, situada en Bellavista. Respecto al perfil que tendrían los chicos/as, podemos decir que la edad oscilaría de entre los 3 años a los 15 años, y vivirían una situación particular que los llevaría a estar excluidos socialmente, podemos hablar de falta de recursos, abandono por parte de los padres, algún déficit en los sujetos, pautas de comportamiento muy negativas e incluso agresivas etc... Por eso la mayoría de estos niños/as presentan carencias afectivas y una autoestima muy baja, además de comportamientos no adecuados.

### **3. OBJETIVOS**

#### *Objetivo General:*

Adquirir las habilidades y competencias necesarias, para enfrentarse a las diferentes situaciones de la vida, y así poder desarrollarse personal y socialmente.

#### *Objetivos Específicos:*

- Aceptar la propia identidad.
- Progresar en la adquisición de hábitos personales.
- Conseguir una buena educación emocional.
- Mostrarse participativo y activo en las tareas grupales.
- Respetar los valores sociales y éticos de todas las personas.
- Resolver diversas situaciones de la vida cotidiana.
- Comunicarse a través de los medios de expresión oral, escrito, corporal y visual.

### **4. METODOLOGÍA**

El tipo de metodología que sigue esta propuesta de intervención es participativa, flexible, activa, integradora, educativa y lúdica.

Los educadores estarán presentes en todas las sesiones y actividades que se han programado para que realicen los niños/as de la unidad, participando de manera activa y a la vez observando.

Los resultados y observaciones que se capten en la puesta en práctica de la propuesta de intervención serán puestas en común entre todo el equipo de educadores, pedagogos y pedagogas y trabajadores sociales que se encuentran en activo en el desarrollo semanal de estas actividades.

Por otro lado las sesiones en las que está dividida la propuesta de intervención contará con un número y tipo de actividades diferentes, que se desarrollarán en espacios y tiempos distintos, necesitando diferentes materiales, para conseguir unos objetivos marcados previamente.

## 5. SESIONES

La propuesta de intervención constará de nueve sesiones, con una temporalización y duración distinta, en la que se presentarán varias actividades. Cada sesión agrupará una serie de objetivos, materiales y temporalización diferente.

### Sesión 1

La primera sesión que vamos a realizar, se desarrollará en dos días, en el aula de la unidad, teniendo cada taller una duración de dos horas, en el primer taller se desarrollarán dos actividades, mientras que en el segundo taller solo una. Las tres actividades de esta sesión, están relacionadas con las emociones, más concretamente con conocer, dar nombre e identificar las emociones, tomar conciencia de las emociones de los demás y conocer las emociones que nos hacen sentirnos positivos.

#### ACTIVIDAD 1: primer día

TÍTULO	¿CÓMO TE SIENTES?
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquirir vocabulario de las emociones.</li><li>• Diferenciar emociones: alegría, tristeza, miedo, vergüenza, sorpresa....</li><li>• Tomar conciencia de las emociones de los demás.</li></ul>
DESARROLLO	En primer lugar uno de los educadores pregunta a los chicos/as que creen que son las emociones, dejando que estos expresen su opinión y las describan. A continuación pasamos a preguntarle a cada individuo: <i>¿Cómo te sientes?</i> , y para ayudarlos les damos una serie de términos emocionales básicos, para que interioricen la información y puedan expresar como se sienten.
RECURSOS	Ficha de emociones del profesorado.

### ACTIVIDAD 2: primer día

<b>TÍTULO</b>	¡HOY ME SIENTO POSITIVO!
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trasladar nuestras emociones a situaciones de la vida diaria.</li><li>• Conocer en profundidad que nos hace sentirnos más positivos.</li><li>• Conocer las emociones que sienten los demás.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	Esta actividad consiste en que los chicos/as piensen cosas positivas y situaciones en las que se sientan bien y le provoquen emociones positivas. Posteriormente los niños/as plasmarán estas situaciones en un papel continuo de la clase.
<b>RECURSOS</b>	Papel continuo.

### ACTIVIDAD 3: segundo día

<b>TÍTULO</b>	¡EL ENANO Y EL GIGANTE!
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las emociones que se narran en el cuento.</li><li>• Nombrar las propias emociones frente a una situación determinada.</li><li>• Comparar las diferentes emociones que se pueden producir ante las mismas situaciones.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	Tras seleccionar, leer y mostrar el cuento elegido, adjuntado en anexos, documento 10 el educador pasa a realizar un comentario de este cuento, contando con las intervenciones de los chicos y chicas. A continuación, estos especifican que emociones se narran en el cuento, que habrían sentido ellos en esa misma situación y para finalizar comparamos los diferentes sentimientos y emociones que les origina una misma situación.
<b>RECURSOS</b>	Cuento.

## Sesión 2

La segunda sesión, se desarrollará a lo largo de un día, constando de dos actividades, las cuales tendrán lugar en el aula de la unidad. Estas actividades están orientadas también a las emociones, más concretamente al descubrimiento de emociones propias, y a su reconocimiento. Esta sesión tendrá una duración de dos horas, en las cuales se desarrollarán ambas actividades.

### ACTIVIDAD 1: primer día

TÍTULO	¡EMOCIONES DÍA A DÍA!
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descubrir emociones frente a determinadas circunstancias o situaciones.</li><li>• Asociar emociones a sucesos de la vida diaria.</li></ul>
DESARROLLO	El profesor dibuja en la pizarra un cuadro con distintas emociones y con su correspondiente color, por otra parte se le reparten a los chicos/as distintas fichas con el nombre y color de las diferentes emociones que se encuentran en la pizarra. El educador planteará diferentes situaciones de la vida cotidiana y los niños/as contestarán levantando la emoción que le genere dicha situación. Al final se anotará en la pizarra el número de emociones vividas en cada situación mencionada. En anexos, en el documento 11, se adjunta la tabla, las fichas y las diferentes situaciones que el profesor propone.
RECURSOS	fichas

### ACTIVIDAD 2: primer día

TÍTULO	¡RECETA MÁGICA!
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer y dar nombre a las emociones.</li><li>• Trabajar de manera grupal.</li></ul>
DESARROLLO	Esta actividad la realizaremos de manera grupal, consiste en que los chicos/as tendrán que hacer una receta mágica, y para eso deberán escoger ingredientes emocionales. Cada niño/a seleccionará una emoción, la dibujará en una cartulina y nos explicará porque la ha elegido. Finalmente colgaremos nuestro menú, con las distintas recetas que han elaborado nuestros alumnos en la clase.
RECURSOS	Cartulinas.

### Sesión 3

La sesión número 3, consta de tres actividades, las cuales se desarrollarán en tres días diferentes. Cada una de estas actividades tendrá una duración de dos horas, es una sesión muy dinámica y ambigua, ya que las actividades que la forman son muy alternativas y diferentes. La temática de las actividades que nos ocupa, sería las emociones, más concretamente identificarlas, diferenciarlas, compararlas y favorecer el desarrollo de habilidades emocionales, además de fomentar la comunicación entre los compañeros/as.

#### ACTIVIDAD 1: primer día

TÍTULO	¡AYUDA A PACO!
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el desarrollo de habilidades emocionales.</li> <li>• Identificar actitudes y valores que favorecen la amistad.</li> <li>• Expresar verbalmente las propias ideas.</li> <li>• Analizar valores y actitudes positivas y negativas.</li> </ul>
DESARROLLO	<p>Los chicos/as de la unidad se sientan en círculo en el suelo, el educador le presenta a Paco (una marioneta) el cual cuenta una historia:</p> <p><i>“Soy Paco y me siento triste y disgustado por un problema que me surgió el otro día. Me gustaría saber qué es lo que he hecho y si me podéis ayudar. ¡Mi gran ilusión es tener amigos!”.</i></p> <p>A continuación relata su historia: <i>“últimamente cuando llego al colegio mis compañeros me contestan mal, no quieren jugar nunca conmigo, todos me tienen manía, y ya no sé qué hacer, piensan que soy un antipático, agresivo, egoísta...”</i></p> <p>Mientras Paco nos cuenta su problema muestra actitudes negativas que pueden ser rechazadas por los demás, egoísmo, deseo de querer dirigirlo todo y no escuchar a sus compañeros, enfados y agresividad constante....</p> <p>Paco les pedirá que le ayuden a identificar las emociones y actitudes que está perjudicando sus relaciones y al mismo tiempo le indicarán actitudes positivas como alternativa a las anteriores para que sus relaciones mejoren.</p> <p>Uno de los chicos/as irá apuntando en la pizarra las soluciones que le podemos dar al problema de Paco. Para finalizar en grupo los chicos/as realizarán un resumen de las emociones a las que se debe atender y aquellas que se quieren cambiar.</p>
RECURSOS	Marioneta.

### ACTIVIDAD 2: segundo día

TÍTULO	¡COLLAGE DE EMOCIONES!
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Representar emociones en forma gráfica.</li><li>• Diferenciar emociones.</li><li>• Comparar diferentes expresiones representadas para cada emoción.</li></ul>
DESARROLLO	<p>Se dividen a los niños/as en varios grupos, a cada grupo se le darán los materiales necesarios y en ellos tendrán que escribir las emociones que hemos trabajado anteriormente. Los chicos seguirán las instrucciones que le dan los educadores:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Buscar en las revistas fotografías de caras que representen ira.</li><li>2- Escribir una breve historia que provoque miedo.</li><li>3- Dibujar caras que representen alegría.</li><li>4- Dibujar caras que representen vergüenza.</li><li>5- Dibujar o recortar animales que representen sorpresa.</li><li>6- Buscar en las revistas situaciones que muestren tristeza o pena.</li></ol>
RECURSOS	Lápices, tijeras, revistas, pegamento y una cartulina

### ACTIVIDAD 3: tercer día

TÍTULO	EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Seleccionar una imagen que provoque sensaciones.</li><li>• Identificar las diferentes emociones que se presentan.</li><li>• Comunicar a los compañeros las emociones.</li><li>• Comparar con el resto de alumnos diferentes opiniones.</li></ul>
DESARROLLO	<p>El educador/a pegará fotografías por la clase, los chicos/as las observarán y deberán seleccionar aquella que les haya provocado una emoción, ya sea negativa o positiva. En silencio los niños/as reflexionan acerca de la emoción o emociones que le produce dicha imagen, para posteriormente ponerlo en común con sus compañeros. Para finalizar la actividad el educador propone una serie de preguntas para que los chicos/as reflexionen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Tus emociones son parecidas a la de los demás compañeros?</li><li>• ¿Has sentido la misma emoción en diferentes fotos? ¿Cuál ha sido?</li><li>• ¿Has descubierto algo nuevo en ti? ¿Y en tus compañeros?</li></ul>
RECURSOS	Fotografías.

## Sesión 4

Dicha sesión, se divide en una actividad que dura dos horas, y cuyo objetivo es que los chicos y chicas de la unidad aprendan a regular las emociones. El espacio físico donde se llevará a cabo dicha actividad será en el aula de la unidad.

### ACTIVIDAD 1: primer día

TÍTULO	¡ALTO EMOCIONES! RESPIRA, PIENSA Y ACTÚA.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar emociones.</li> <li>• Reconocer y aceptar las emociones experimentadas.</li> <li>• Analizar y valorar la respuesta más apropiada.</li> <li>• Regular las emociones.</li> </ul>
DESARROLLO	<p>El maestro hará una comparativa de las emociones con un semáforo, en esta explicará que las emociones, son señales que nos indican que nos tenemos que parar, como en el caso de un semáforo antes la luz roja. Explicaremos que cuando tenemos unos sentimientos muy fuertes y difíciles de controlar, debemos calmarnos y pararnos, para esto podemos respirar, contar hasta diez... utilizar diversas técnicas o herramientas que el educador explicará.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="margin-left: 200px;">Stop!!! Respira y cuenta hasta 10.</p> <p style="margin-left: 200px;">¿Qué ha ocurrido? Expresar lo que siento.</p> <p style="margin-left: 200px;">¿Cómo podemos solucionarlo? Buscamos opciones.</p> <p>Después de esta explicación el maestro expondrá diversas situaciones en la que los alumnos/as solucionarán de manera positiva.</p> <p>Situación: Mi amigo/a me ha cogido mi juguete favorito sin permiso, y creía que lo había perdido, cuando lo he visto con él, le he pegado y se lo he quitado.</p> <p>¿Qué he sentido?, ¿Cómo podríamos solucionar el conflicto de otra manera correcta?</p>
RECURSOS	

## Sesión 5

La sesión que nos ocupa se desarrollará en un día, y contará de dos actividades, las cuales tendrán una duración de dos horas en total. La sesión se desarrollará en el aula de la unidad, y la temática de dichas actividades será la escucha activa.

### ACTIVIDAD 1: primer día

<b>TÍTULO</b>	CADENA DE MENSAJES
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la escucha activa.</li> <li>• Trabajar de manera grupal.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Tres de los alumnos/as son seleccionados e invitados a salir fuera de clase, mientras un miembro del grupo narra una historia al resto de sus compañeros/as. A continuación una de las personas que estaban fuera, entra y alguien de clase le cuenta la historia narrada. Posteriormente la persona que acaba de entrar le cuenta la historia a la otra que estaba fuera (le llama, entra, le cuenta el conflicto o se lo representa) y así sucesivamente. Al final se compara la situación tal como lo ha contado la cuarta persona y tal como lo contó la primera.
<b>RECURSOS</b>	

### ACTIVIDAD 2: primer día

<b>TÍTULO</b>	¡CORREO!
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar activamente.</li> <li>• Mejorar las capacidades de comunicación.</li> <li>• Empatizar con los demás.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	En el aula se colocarán dos buzones en los que el alumnado pueda depositar los mensajes que consideren oportuno, ya sean agradecimientos, felicitaciones, quejas o conflictos. Una vez al día se abrirán los buzones para que sus mensajes sean leídos, expresados y compartidos con el resto de compañeros, y así poder buscar soluciones de manera conjunta a los problemas que vayan surgiendo. El primer día de esta nueva herramienta, construiremos los buzones, y además elaboraremos las primeras cartas para mandarlas y meterlas en el buzón.
<b>RECURSOS</b>	Dos buzones, sobres.

## Sesión 6

La sesión número seis, se desarrollará en dos días, el primero de ellos constará de dos actividades, la primera de ella se desarrollará en el aula de la unidad, mientras que la segunda se desarrollará en el patio, éstas dos actividades tendrán una duración total de dos horas entre ambas. El segundo día se desarrollará una actividad, la cual tendrá lugar por toda la unidad, con una duración de dos horas. En esta sesión la temática que se trabaja será la autoestima con los chicos y chicas de la institución.

### ACTIVIDAD 1 : primer día

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORETRATO</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la autoestima.</li> <li>• Perfilar la imagen que se tiene de uno mismo.</li> <li>• Fomentar la empatía.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Se entregan al grupo imágenes, postales, recortes de revistas en gran número y variedad. Las fotografías deben ser sugerentes, atractivas, simbólicas, que permitan la identificación, la proyección y la expresión de pensamientos, sentimientos, valores, emociones. Se invita a que cada miembro del grupo elija tres que expresen algún aspecto de su persona. Entonces las mostrará a los compañeros/as y explicará el motivo de su elección. Para terminar la actividad cada alumno/a comentará cómo se ha sentido al hablar al grupo de nuestro yo y cómo se ha sentido al escuchar a los compañeros.
<b>RECURSOS</b>	Imágenes, postales, recortes de revistas.

### ACTIVIDAD 2: primer día

<b>TÍTULO</b>	<b>¡CONFÍO EN MÍ!</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la autoestima.</li> <li>• Hacerlos consciente de que son capaces de superar las metas que se propongan.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>	Salimos al patio, cada individuo se coloca con los pies juntos, y pedimos que nos digan hasta donde creen que llegarán dando un salto fuerte con los pies juntos. Colocamos una señal, donde cada sujeto nos dijo que llegaría. Una vez que saltan, ponemos una marca hasta donde han llegado. En general si la marca supera la señal que hemos colocado, le debemos explicar que pueden ampliar sus metas, porque son capaces de llegar a donde ellos quieran, superando los límites que se ponen, y que por tanto deben mostrar más seguridad en sí mismos para conseguir todo lo que se propongan.
<b>RECURSOS</b>	Señal.

### ACTIVIDAD 3: segundo día

<b>TÍTULO</b>	¡OBRAS DE ARTE!
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular el desarrollo de la autoestima.</li><li>• Desarrollar la valoración de la propia individualidad.</li><li>• Expresar gráficamente una imagen creada.</li><li>• Identificar el nivel de satisfacción por la obra realizada.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	El educador escribirá en la pizarra 4 elementos, por ejemplo: casa, mesa, coche, carpeta. Los niños/as tendrán que realizar un dibujo con estos cuatro elementos conectándolos y dándole un sentido, de manera individual. Al finalizar los cuadros, los espacios de la unidad se convertirán en salas de un estudio de arte, en el cual verán la exposición con todos los cuadros que han realizado, explicando lo que han dibujado y el significado que tiene.
<b>RECURSOS</b>	Cuadros, pinturas, pinceles.

## Sesión 7

Esta sesión se divide en dos días, el primero de ellos consta de dos actividades, las cuales se desarrollan en el aula de la institución, y tiene una duración total de dos horas. En el segundo día se desarrolla una única actividad de una duración de dos horas, y la cual tendrá lugar en el aula. El objeto de las actividades que se trabajan en esta sesión, consiste en describir características o cualidades de los compañeros/as de la unidad.

### ACTIVIDAD 1: primer día

<b>TÍTULO</b>	¿CÓMO ME VES?
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las características de un buen amigo.</li><li>• Tener interés por ser buen amigo de los demás.</li><li>• Valorar la importancia del concepto de amistad.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	Los chicos/as de la unidad se dividirán por parejas, y cada uno de ellos escribirá cuatro habilidades o características que le gusten de su compañero/a y otras cuatro que no le gusten, en la silueta de un muñeco, esta silueta se adjunta en anexo, documento 12. Una vez que todos los compañeros tengan su muñeco, se expondrá delante de todos, incluyendo la opinión y justificación de las características que hayan seleccionado de su compañero, en el caso de las negativas aportarán sugerencias para mejorarlas.
<b>RECURSOS</b>	Silueta muñequitos.

### ACTIVIDAD 2: primer día

<b>TÍTULO</b>	<b>DAR Y RECIBIR AFECTO</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer a todas las personas del grupo.</li><li>• Afianzar y fortalecer lazos de unión.</li><li>• Trabajar la autoestima de los chicos/as.</li><li>• Dar afecto a los miembros del grupo.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	Las personas del grupo dirán a la persona que es el foco de atención todos los sentimientos positivos que tienen hacia ella. Para ello se colocarán uno enfrente del otro y dirán todo los sentimientos positivos que tienen hacia ellos.
<b>RECURSOS</b>	

### ACTIVIDAD 3: segundo día

<b>TÍTULO</b>	<b>COMETAS UNIDAS</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las características que valoramos en nuestros amigos.</li><li>• Interesarse por ser un buen amigo de los demás.</li><li>• Construir mentalmente el concepto de amistad.</li><li>• Valorar la importancia del concepto de amistad.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	Cada alumno construye una cometa, apuntando en la cartulina cualidades y características que pueden tener los buenos amigos. Una vez que los niños/as tengan sus cometas hechas, el educador las pegará todas en un papel continuo, y entre todos formaremos una cometa grupal, con las características de nuestros amigos.
<b>RECURSOS</b>	Cartulinas, papel continuo.

## **Sesión 8**

Esta sesión consta de una actividad, la cual se desarrolla en el aula de la unidad y que tiene una duración de dos horas. El objetivo de esta actividad es mostrarles a los chicos y chicas de la unidad que cada uno tiene su opinión y punto de vista, y que todos ellos aunque sean diferentes al nuestro son respetables e iguales de válidos.

ACTIVIDAD 1: primer día.

<b>TÍTULO</b>	<b>DISTINTAS VISIONES</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descubrir y comparar los diferentes puntos de vista.</li><li>• Valorar la diferencia de apreciación, observación y expresión.</li><li>• Estimular la valoración de la propia individualidad y originalidad.</li><li>• Observar cómo un objeto puede ser visto de maneras diferentes por cada persona.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b>	<p>Previamente a la sesión, el educador selecciona una imagen de un animal, que se adjunta en el anexo, documento 13. Le enseña esta imagen a los chicos/as durante un minuto, a continuación el educador realiza una serie de preguntas tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- ¿Qué ves?</li><li>2- ¿De qué color es?</li><li>3- Toca su piel ¿es suave, áspera, fría?</li><li>4- ¿Qué está haciendo?</li><li>5- ¿Qué siente?</li><li>6- ¿Dónde estuvo antes de llegar aquí?</li><li>7- ¿En qué está pensando?</li><li>8- ¿Tiene nombre? ¿Cómo se llama?</li><li>9- ¿Qué le gustaría hacer ahora?</li></ol> <p>Se les deja un tiempo para que los chicos/as reflexionen y se inicia un debate en el que los sujetos comparten sus opiniones o sentimientos sobre la imagen mostrada.</p> <p>Para finalizar la sesión el educador planteará a los alumnos una serie de preguntas, para que ellos reflexionen, tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Pensamos todos lo mismo?</li><li>2. ¿Por qué si todos estábamos viendo la misma imagen, respondemos cosas distintas?</li><li>3. ¿Te hubiera gustado responder o imaginar cosas diferentes?</li></ol>
<b>RECURSOS</b>	Imagen animal.

## Sesión 9

La última sesión de nuestra propuesta de intervención trabaja las habilidades sociales, y consta de tres actividades. Ambas se llevan a cabo en la clase de la unidad de día, y tiene una duración de dos horas.

### ACTIVIDAD 1: primer día

TÍTULO	LÉEME LOS LABIOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar y fomentar las habilidades sociales.</li><li>• Trabajar de manera grupal.</li></ul>
DESARROLLO	Por parejas, cara a cara, intentaran decir frases sin sonido, la actividad consiste en que uno de los individuos tiene que leerle los labios al otro. Se irán cambiando los papeles y las parejas. Este tipo de juego demuestra a los alumnos/as que es posible comunicarse sin palabras, uno de los objetivos de la expresión corporal.
RECURSOS	

### ACTIVIDAD 2: primer día

TÍTULO	MÍMICA A CÁMARA LENTA
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar y fomentar las habilidades sociales.</li><li>• Trabajar de manera grupal.</li></ul>
DESARROLLO	Los alumnos escenificarán los gestos de diferentes deportes a cámara lenta, se puede realizar por parejas o de manera individual, el resto de alumnos/as tendrán que adivinar que deporte está representando.
RECURSOS	

### ACTIVIDAD 3: primer día

TÍTULO	¿QUÉ QUIERES SER?
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar y fomentar las habilidades sociales.</li><li>• Trabajar de manera grupal.</li></ul>
DESARROLLO	El educador dirá un sitio donde nos encontramos, por ejemplo: el parque. Todos los alumnos deberán convertirse en los elementos típicos que hay en ese lugar.
RECURSOS	

## 6. TEMPORALIZACIÓN

**Tabla 48**

*Temporalización de la propuesta*

DÍAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
SESIONES														
PRIMERA														
SEGUNDA														
TERCERA														
CUARTA														
QUINTA														
SEXTA														
SÉPTIMA														
OCTAVA														
NOVENA														

Hemos utilizado como herramienta para definir e ilustrar la temporalización que tendrá nuestra propuesta de intervención, el diagrama de Gantt, cuyo objetivo es mostrar la duración de las tareas o actividades que se desarrollarán en dicha propuesta.

Como podemos observar en la tabla anterior, la presente propuesta de intervención se desarrollará a lo largo de catorce días, cada sesión con sus correspondientes actividades, tendrá una duración diferente. La primera sesión durará dos días, mientras que la sesión número dos solo uno, por el contrario la sesión tres se desarrollará a lo largo de tres días, siendo esta la más amplia, mientras que la sesión cuarta y quinta tendrá una duración de un día cada una de ellas. Respecto a las sesiones sexta y séptima durarán dos días cada una y para finalizar la octava y última sesión se desarrollarán en un día cada una de ellas.

## **7. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN**

La evaluación que se llevará a cabo de la propuesta de intervención, será un informe que realizarán los educadores, recogiendo la información que los niños/as mencionarán tras finalizar la actividad. De esta manera al acabar las actividades programadas para cada día, realizaremos un círculo con todos los niños/as en los que estos contarán que les ha parecido la actividad, cuales son los aspectos de la actividad que más les han gustado y los que menos, que cambiarían de la actividad etc... Los monitores recogerán la información proporcionada por los niños, y la registrarán para posteriormente realizar un informe general a cerca de la opinión de los chicos/as de las actividades.

Por otro lado, los niños/as de la unidad realizarán una actividad en la que tendrán que expresar de manera gráfica, mediante dibujos o palabras, que aprenden de todas estas actividades, y de su paso por estos talleres.

# EL GIGANTE Y EL ENANO



Había una vez un enanito muy pequeñito, que vivía en un bosque muy chiquitito, y el pobre siempre estaba muy solito. En ese bosque también había un gigante que vivía en la cima de la montaña, en una enorme mansión. Como no tenía amigos estaba triste. Un día el gigante y el enanito se encontraron y se asustaron:

- ¡Qué enano más pequeño!, gritó el gigante dando un brinco.

- ¡Qué gigante más grande!, gritó el enanito asombrado.

Con el tiempo se acostumbraron. Al escondite siempre ganaba el enanito y a las carreras el gigante. Cuando hacía frío el gigante traía leña en un periquete, y cuando hacía calor, el enanito con sus pequeñas manitas arreglaba el ventilador.

- ¿cómo pueden ser amigos dos personas tan diferentes? Preguntaba la gente.

El gigante y el enanito tampoco lo entendían pero....

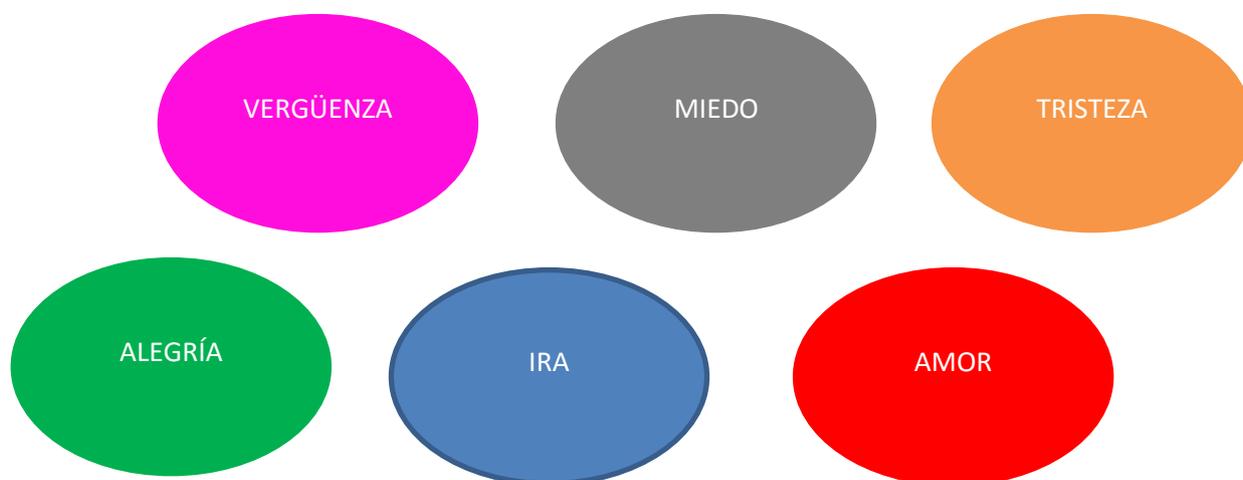
¡Cómo se reían y divertían los dos juntos!

Conclusión: “Si tienes amigos- decían los dos, las diferencias se hacen pequeñas como un enano y las risas enormes como un gigante”.



## Documento 11: Ficha

Situaciones	(Rosa) Vergüenza	(Gris) Miedo	(Naranja) Tristeza	(Verde) Alegría	(Azul) Ira	(Rojo) Amor
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

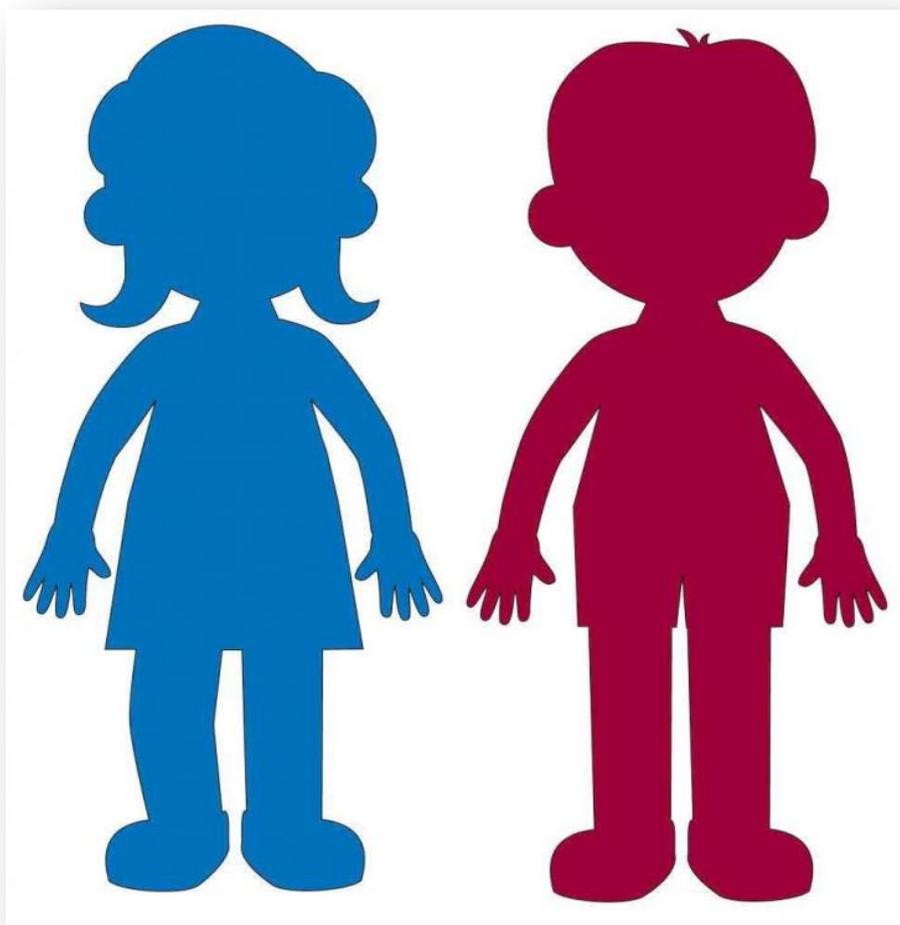


Situaciones que plantea el educador/a:

1. Vas en bicicleta y te caes.
2. Por la noche no puedes dormir.
3. Tu amigo te quita la goma
4. Tu mascota está muy enferma.
5. No haces bien un ejercicio de clase.

6. Tu abuelo te viene a buscar al colegio.
7. Jugando en el patio te caes y te haces daño en un brazo.
8. Vienes al colegio sin desayunar.
9. Te premian un trabajo.
10. Un compañero te regala un caramelo.
11. Llegas a casa muy cansado.
12. Te felicitan por tus calificaciones.
13. Tu mejor amigo te da una patada.
14. Se incorpora un nuevo compañero al aula.

## Documento 12: Imagen



Documento 13: Imagen 2

