



**ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS
SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
HABILIDADES SOCIALES PARA EL DISEÑO DE
UN PROGRAMA EDUCATIVO A PARTIR DEL
USO DEL FLAMENCO:**

**El caso del CEIP Menéndez Pidal
(Torreblanca, Sevilla)**

Trabajo Fin de Grado

Marina Inmaculada Baena Algaba

Universidad de Sevilla

Opción A: Investigación evaluativa

Facultad Ciencias de la Educación

Grado en Pedagogía

Tutor: Dr. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Curso 2016/2017

ÍNDICE DE CONTENIDO

	<i>Página</i>
1. RESUMEN	4
2. INTRODUCCIÓN	7
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
3.1 Inteligencia Emocional	8
3.2 Habilidades Sociales	14
3.3 Danza Movimiento Terapia	19
4. METODOLOGÍA	30
4.1 Perspectiva	30
4.2 Pregunta Investigación	31
4.3 Objetivos	32
4.4 Muestra	33
4.5 Fases de investigación	34
4.6 Consideraciones éticas	34
4.7 Técnicas e Instrumentos Recogida de Datos	34
4.8 Técnicas Análisis de Datos	37
5. RESULTADOS	39
5.1 Dimensión “Inteligencia Emocional”	41
5.2 Dimensión “Habilidades Sociales”	49
5.3 Dimensión “Flamenco”	56
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	61
7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	69
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	70
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
10. ANEXOS	76

ÍNDICE DE TABLAS

	<i>Página</i>
Tabla 1. <i>Resumen Técnicas Instrumentos Análisis de Datos</i>	35
Tabla 2. <i>Resumen dimensiones, categorías y códigos</i>	38
Tabla 3. <i>Categoría “Inteligencia Emocional”. Resultados AQUAD 7. Diario de Campo y Análisis Documental (f y %).</i>	41
Tabla 4. <i>Categoría “Inteligencia Emocional”. Resultados AQUAD 7. Cuestionarios abiertos docentes (f y %).</i>	42
Tabla 5. <i>Categoría Conoce emociones propias. 1. “Cuando una persona llora porque ha perdido a un familiar muy querido es porque está: ...” (f y %).</i>	43
Tabla 6. <i>Categoría “Conoce emociones propias”. 6. “Si estoy enfadado puede ser porque: ...” (f y %).</i>	44
Tabla 7. <i>Categoría Inteligencia Emocional. 5. “Estos niños están: ...” (f Y %).</i>	48
Tabla 8. <i>Categoría “Habilidades Sociales”. Resumen AQUAD 7 (f y %) de los cuestionarios abiertos a docentes.</i>	51
Tabla 9. <i>Categoría “Habilidades Sociales”. Resultados AQUAD 7 f y % de Diario de Campo y Análisis Documental.</i>	51
Tabla 10. <i>Categoría Empatía. 10. “Si a mi mejor amigo se le ha muerto su abuelo” (f y %).</i>	52
Tabla 11. <i>Categoría “Cooperación”. 13. “Si trabajas en grupo: ...” (f y %).</i>	55
Tabla 12. <i>Categoría “Cooperación”. 14. “Me gusta trabajar en grupo con mis</i>	55

<i>compañeros porque: ...</i>	
Tabla 13. Dimensión “Flamenco”. Resumen resultados AQUAD 7 (f y %) de los cuestionarios abiertos a docentes.	56
Tabla 14. Dimensión “Flamenco”. Resumen resultados AQUAD 7 (f y %) del Diario de Campo y Análisis Documental.	57
Tabla 15. Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 17. ítem 16: “Son palos del Flamenco: ...” (f y %)	57
Tabla 16. Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 18. “Si escuchamos cantar o vemos bailar a alguien unos Tanguillos de Cádiz podemos saber que está expresando” (f y %).	58
Tabla 17. Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 19. “Si un día estoy contento y muy alegre, me pondré a escuchar...” (f y %).	59
Tabla 18. Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 20. “Si estoy bailando por Bulerías, transmitiré: ...” (f y %).	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<i>Página</i>
<i>Gráfico 1</i> Resumen porcentajes del sexo de los participantes.	40
<i>Gráfico 2</i> Resumen de la “edad” de los estudiantes.	41
<i>Gráfico 3</i> Resumen de los porcentajes del “curso” de los sujetos.	41
<i>Gráfico 4</i> Resultados ítem 4: “Si tienes ganas de hacer muchas cosas, de dar abrazos, de dar besos, y no puedes parar de sonreír, es porque sientes: ...” (f y %).	43
<i>Gráfico 5</i> Resultados ítem 2: “Si una persona sonríe y es agradable con todo el mundo está: ...” (f y %).	47
<i>Gráfico 6</i> Resultados ítem 3: “Esta niña muestra cara de: ...” (f y %).	47
<i>Gráfico 7</i> Resultados ítem 3: “Esta niña muestra cara de: ...” (f y %).	48
<i>Gráfico 8</i> Resultados ítem 9: “Cuando veo a alguien llorar” (f y %).	53
<i>Gráfico 9</i> Resultados ítem 7: “Cuando alguien te insulta o te pega, ¿tú qué harías?” (f y %).	54
<i>Gráfico 10</i> Resultados ítem 12: “Si algún compañero, o la profesora dice o cuenta algo que no me gusta...” (f y %).	54
<i>Gráfico 11</i> Categoría “Cooperación”. 11. “Si algún compañero necesita que alguien le ayude...” (f y %).	55
<i>Gráfico 12</i> Resultados (f y %) ítem 15: “Un palo del Flamenco es: ...”	58
<i>Gráfico 13</i> Resultados (f y %) ítem 16: “Son palos del Flamenco: ...”.	59
<i>Gráfico 14</i> Resultados ítem 21: “¿Transmite lo mismo cuando un cantaor canta por Alegrías que por Soleá?”	61
<i>Gráfico 15</i> Resultado ítem 22: “Los palos festeros (alegres) tienen relación con:...” (f y %).	62

1. Resumen

La importancia de la educación emocional y el desarrollo de actitudes pro sociales es cada vez más reconocida, tanto más en contextos en riesgo de exclusión social. El presente Trabajo de Fin de Grado, se realizó en el CEIP Menéndez Pidal, centro situado en el barrio sevillano de Torreblanca. Los conceptos clave tratados aquí podemos agruparlos dentro de tres grandes dimensiones. La primera de ellas es la Inteligencia Emocional, la segunda abarca las Habilidades Sociales y, la tercera y última dimensión, es la relacionada con el flamenco, como estrategia a utilizar para la expresión y comprensión de las emociones y habilidades sociales. El objeto central de este trabajo busca analizar las necesidades formativas que muestran los y las estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria del CEIP Menéndez Pidal. Para ello, se ha encuestado tanto a estudiantes cómo docentes, se ha utilizado la observación para analizar los patrones de conducta de los y las estudiantes y su dominio emocional, y también se llevó a cabo análisis documental lo que nos ha proporcionado información acerca de la presencia que tienen las dimensiones anteriores en los documentos oficiales del centro. Los resultados muestran que los estudiantes participantes en nuestro estudio son capaces de reconocer las emociones propias y ajenas pero no son capaces de regularlas, lo que suele derivar en un estilo de interacción agresivo y egoísta. Finalmente se muestran las conclusiones extraídas de nuestro estudio entre las que se incluye una posible propuesta de intervención con el fin de cubrir las necesidades formativas detectadas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales, Flamenco, Danza Movimiento Terapia.

Abstract

The importance of emotional education and the development of pro-social attitudes are increasingly recognized, especially in contexts at risk of social exclusion. The present study was realized at CEIP Menéndez Pidal, a school located in the Sevillian neighborhood of Torreblanca. The keywords discussed here can be grouped into three big dimensions. The first one is Emotional Intelligence, the second one covers Social Skills and the third and last dimension is related to Flamenco, as a strategy to be used for the expression and understanding of emotions and social skills. The objective of this study is to analyze the formative needs that have the students of the second and third cycle of Primary CEIP Menéndez Pidal. For these reason, both students and teachers have been surveyed, the

observation technique has been used to analyze the behavior patterns of the students and their emotional knowledge, and the documentary analysis has also been used, which has provided us information about the presence that the previous dimensions have in the official documents of the school. The results show that the students participating in our study are able to recognize their own and others' emotions but are not able to regulate them, which usually leads to an aggressive and selfish style of interaction. Finally, we show the conclusions drawn from our study, including a possible intervention in order to cover the formative needs detected.

Palabras clave: Emotional Intelligence, Social Abilities, Flamenco, Dance Movement Therapy.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La danza terapia desde sus inicios, se ha utilizado como estrategia de intervención en colectivos con distintas discapacidades y trastornos mentales, sin embargo, tras la búsqueda de documentos teóricos, encontramos que no se ha empleado en la atención a colectivos en riesgo de exclusión social, y mucho menos con la Inteligencia Emocional (en adelante IE) ni en el desarrollo de Habilidades Sociales (en adelante HHSS).

La danza, y en especial el flamenco, en su versión más holística integra valores emocionales, ya que se necesita un dominio de sí mismo para poder experimentar las emociones que cada palo conlleva, y ser capaces de transmitirlos para que el público pueda experimentarlo también. Además, las Habilidades Sociales, en concreto, el trabajo colaborativo y la empatía, se desarrollan, también, a través de la danza, ya sea en su versión académica -las clases de danza están llenas de estudiantes que se ayudan entre sí para conseguir los objetivos propuestos-, o profesional -a nivel de compañías de danza, donde el trabajo en equipo, a la hora de llevar un espectáculo a un público, es fundamental-.

Nos pareció interesante establecer un Trabajo de Fin de Grado que uniese la Danza terapia con la Inteligencia Emocional y su consecuente aportación al desarrollo de las Habilidades Sociales en un colectivo en riesgo de exclusión. Además, la mayoría de nuestra muestra pertenece a la etnia gitana, por lo que el Flamenco es la rama musical que les es más próxima. Por tanto, decidimos utilizarlo para el desarrollo de la Danza terapia, por cercanía cultural al colectivo, de nuestra muestra. Siendo esta una propuesta innovadora ya que nunca antes se había utilizado el Flamenco como elemento potenciador de la IE y por consecuente de las HHSS.

Al elaborar un proyecto de intervención en el CEIP Menéndez Pidal encontramos una serie de necesidades emocionales y sociales en sus estudiantes que nos inspiraron para la realización de nuestro Trabajo Fin de Grado. Decidimos trabajar con estos estudiantes aspectos tanto intra como interpersonales. Para ello decidimos dedicarnos al desarrollo de la inteligencia emocional para dar respuestas a los conflictos y, necesidades intrapersonales que aturden a los sujetos de nuestro trabajo, y de las habilidades sociales para responder a las necesidades y conflictos interpersonales.

El colectivo que estudiamos es un colectivo en riesgo de exclusión social donde prima el desempleo, el tráfico de drogas, y la delincuencia en general, por lo que los niños y niñas

crecen en entornos hostiles escasas reglas, estímulos positivos, y relaciones sociales sanas, conducentes en multitud de ocasiones a una gestión emocional positiva.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En este apartado presentaremos el marco teórico que sustenta el estudio que aquí desarrollamos en nuestro trabajo.

3.1 Inteligencia emocional.

3.1.1 Concepto de Inteligencia Emocional.

Acierta Fernández (2013) considera de que es necesario volver a los orígenes de la inteligencia y de la emoción como constructos independientes, ya que ambos son los componentes básicos de la Inteligencia Emocional, y no se comienza a trabajar como concepto único hasta finales del siglo XX e inicios del siglo XXI.

La concepción tradicional de Inteligencia como antecedente de la Inteligencia Emocional.

Si preguntamos a personas totalmente alejadas del campo educativo, social o psicológico, sobre qué es la Inteligencia, a pesar de su ignorancia científica todos responderían. Sin embargo, ¿qué se entiende cómo Inteligencia desde la concepción tradicional?

Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein (1981) en su estudio en la Universidad de Yale encontraron que para los sujetos de su trabajo existían tres conjuntos de aptitudes que definirían la inteligencia. Dichos conjuntos se resumen en: *resolución de problemas prácticos* (razonamiento lógico, establecimiento de relaciones entre ideas, contar con todos los componentes del problema), *capacidad de expresión* (expresión clara, tener una conversación coherente, ser estudioso, leer mucho y contar con un léxico rico) y *desempeño social* (tener conciencia social y empatía, ser sensible a las necesidades de los demás). Darley, Glocksberg, Kinchla, Mesa y González (1990) consideran al último de los conjuntos anteriores y la denominan como inteligencia práctica, definiéndola como aquellas aptitudes que permiten manejar distintas situaciones, conseguir los objetivos propuestos y prestar interés en el desarrollo del resto del mundo que le rodea.

Alzina (2003) presenta a 4 autores como promotores de la investigación sobre Inteligencia. El primero de estos, Broca, dirigió sus estudios a medir el cráneo humano y sus características y por otra parte descubrió el área del cerebro encargada del lenguaje. Otro de los autores que se iniciaron en este campo fue Galton quién, en la misma línea del tiempo que

Broca, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, realizó distintas investigaciones sobre los genios, como Darwin. El tercero de ellos, Wundt, se adentró en el mundo de los procesos mentales a través de la introspección. Por último, y con quién, según el mismo autor, se introdujo la mediación de la inteligencia en la escuela, fue Binet, por lo que debemos agradecerle a éste los grandes efectos que sus estudios tuvieron en el ámbito escolar.

Siguiendo la línea del autor antes citado, resaltamos que, a petición del Ministerio de Educación francés en 1905, fue Binet el encargado de la elaboración del primer test de inteligencia y su introducción en la escuela, teniendo como fin la distinción de alumnos de educación ordinaria o estudiantes que debían dirigirse a la educación especial.

La prueba desarrollada por Binet estaría relacionada con el rendimiento escolar. Esta prueba provocó un gran impacto en el campo y una fuerte ruptura con los intentos hechos hasta el momento para medir la inteligencia. (Darley et al. 1990). Se exponía anteriormente que el CI se calculaba edad mental dividida entre edad cronológica y después el resultado se multiplicaba por 100, no obstante, se dejó de hacer así, reflejando la mayoría de los resultados cercanos el 100, por lo que lo habitual en la población es obtener un resultado de 100 puntos aproximadamente, clasificándose cómo raros las puntuaciones muy por debajo o por arriba de 100. Los estudios realizado por Alzina (2003), señalan que es a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, cuando se comienza a trabajar con el término Inteligencia y sus distintas ramas,

Este autor atribuye a Stern, en 1912 la introducción del concepto CI (Coeficiente Intelectual), sin embargo, no se difundió a gran escala hasta su utilización en la Primera Guerra Mundial, donde se utilizó para evaluar a los reclutas americanos. Dicho concepto establece una relación entre la edad mental del niño (capacidades, aptitudes y habilidades que el niño desarrolla) y su edad cronológica (capacidades, aptitudes y habilidades tipo, según la edad biológica del niño) (Darley et al. 1990). Los autores anteriores especifican que el resultado de la fracción entre edades mentales y cronológicas, se multiplicaría por 100, por lo que si el CI de un niño superara los 100 puntos la edad mental de éste sería superior a su edad biológica; si es inferior a 100, el desarrollo del niño iría por debajo de lo habitual y esperado.

Además de la prueba de Binet y el CI de Stern, contamos con la prueba Standford-Binet para medir la inteligencia (Darley, et al. 1990). Estos autores explican que esta prueba es una modificación de la prueba de Binet que conserva su procedimiento básico.

Destacamos a Thurstone (1962) como el primero en extraer de los test de inteligencia las que él mismo denominó siete habilidades mentales primarias. Estas siete habilidades serían: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo. Dichas habilidades son consideradas por Alzina (2003) como las potenciales antecesoras de las inteligencias múltiples que posteriormente desarrollaría Gardner. Sin embargo, Thurstone no es el único antecedente que propone el autor, sobre las inteligencias múltiples. Guilford (1967) con sus trabajos acerca de la estructura de las inteligencias, abrieron la puerta al estudio sobre la creatividad y el pensamiento divergente.

La emoción cómo antecedente de la Inteligencia Emocional.

Tradicionalmente se ha considerado que un estudiante era inteligente si éste dominaba las lenguas clásicas y las matemáticas. Esta concepción evolucionó hacia una dirección que entendía como persona inteligente a aquella que superara positivamente el CI, siendo éste el ideal medidor para el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

En la actualidad, los profesionales de la educación están tomando conciencia de la importancia que tienen las emociones en la vida educativa de los estudiantes, ya que éstas han sido las grandes ausentes en el currículo escolar, ocupando todo su espacio las capacidades cognitivas (Molero y Álvarez, 2011). Por ello nos detenemos en detallar el proceso desde el que nació la IE, y en explicar los conceptos que a ella precedieron, con el único fin de conocer qué es y por qué de la importancia de esta nueva vertiente de la inteligencia.

Al profundizar en los principales antecedentes de la emoción, cómo tal, seguimos en la línea de Alzina (2003). Este autor propone como un precedente esencial al counselling, y, por tanto, a la psicología humanista promulgada por Allport (1937), ya que estas corrientes ponen especial énfasis en las emociones y centran sus terapias en torno a ellas.

Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen a Leuner con su trabajo al cual llamó Inteligencia Emocional y emancipación, en 1966, como una fuerte base para los actuales estudios sobre emociones. Estos mismos autores, proponen a Payne y su trabajo de 1986, como el siguiente antecedente que trata el tema de inteligencia unido a emociones. Sin embargo, hasta que Salovey y Mayer no comenzaron a tratar ellos mismos la inteligencia emocional, ésta no se trasladó hacia la primera plana de las investigaciones (Alzina, 2003). Por lo que le debemos a ambos autores la importancia que, actualmente, está adquiriendo el estudio de la Inteligencia emocional.

Concepto de Inteligencia Emocional.

Antes de comenzar con los autores que dieron inicio al concepto de Inteligencia Emocional, haremos una parada en la aportación que hacen Pacheco y Fernández-Berrocal (2013) a la definición de Inteligencia Emocional. Para dichos autores la IE consiste en poder resolver una discusión; solucionar momentos previos a algún acontecimiento importante donde los nervios pueden jugar una mala pasada; ser apoyo emocional y afectivo a personas que lo necesiten; alegrar un momento aburrido o triste; capacidad de comprender a los demás y aportarle herramientas con las que puedan solucionar sus problemas.

Desde que en 1990 Salovey y Mayer escribieran su artículo sobre Inteligencia Emocional, este constructo ha ido tomando más y más relevancia (Alzina, 2003).

“Según estos autores, la inteligencia emocional consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Alzina, 2003, p.18)

Salovey y Mayer (1997) reformulan su definición de Inteligencia Emocional añadiendo que ésta es la habilidad que nos permite percibir, valorar y expresar emociones con un grado de exactitud considerable, sin olvidar que dicha habilidad, también, nos da la posibilidad acceder generar sentimientos que faciliten el pensamiento, además gracias a ella estaremos capacitados para comprender emociones y el conocimiento emocional y por último, añaden que esta habilidad nos armará de herramientas para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Consideramos interesante intercalar la postura de Daniel Goleman en su trabajo de 1995, denominado “Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ”, para poner fin a nuestra definición de Inteligencia Emocional, tras contar con las anteriores aportaciones y añadir. Este autor defiende la idea de que la Inteligencia Emocional conlleva las siguientes habilidades: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. A continuación, definiremos brevemente dichas habilidades:

- Conocer las propias emociones: reconocer un sentimiento cuando éste se da y ser conscientes de las propias emociones, es decir, saber qué emoción experimentamos cuando ésta se presente y por qué.

- Manejar las emociones: se trata de saber ocuparse de las propias emociones para, así, poder expresarlas correctamente, evitando extremos como la ira o la furia, que entorpecen notablemente las relaciones sociales.
- Motivarse a sí mismo: consiste en ser capaz de llevar a las emociones en la dirección correcta para conseguir objetivos y favorecer gratificaciones personales en lugar de frustraciones, que más tarde podrían desembocar en problemas más graves.
- Reconocer las emociones de los demás: se trata de tener empatía, es decir, ser capaz de conocer las emociones de las personas con las que interactuamos. Una persona empática podrá establecer mejores relaciones sociales, ya que captan las señales que a simple vista se escapan, y pueden satisfacer las necesidades de los demás mejor.
- Establecer relaciones: si manejamos las emociones correctamente nuestra relación con el medio será más sana, por lo que podremos establecer relaciones positivas y saludables con nuestro entorno, cuestión fundamental para dominar la competencia interpersonal, a la que se refiere esta habilidad.

Molero y Álvarez (2011) entienden la IE como el proceso en el que se educan los sentimientos, se aprende a controlar y gestionar las emociones correctamente para evitar frustraciones tras los fracasos y problemas a los que nos enfrentemos en nuestro día a día, y poder optar así a una vida cada vez más feliz.

Es interesante señalar la idea propuesta por Fernández (2013) acerca de la importancia que tienen la inteligencia interpersonal y la intrapersonal en el desarrollo de la IE. Este autor defiende que la IE está compuesta tanto por la inteligencia interpersonal como por la intrapersonal, puesto que la interpersonal conlleva un dominio de las relaciones sociales, mientras que la intrapersonal se refiere a lo personal, es decir, al dominio del interior de cada persona. Por tanto, contar con una buena IE conllevará el dominio que tenga la persona determinada acerca de las relaciones sociales positivas (inteligencia interpersonal), y de su autogestión interior (inteligencia intrapersonal).

En definitiva, la IE podría definirse como la comprensión de aquellos procesos emocionales de los que dependen nuestra conducta y nuestro éxito social, académico, y personal (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013).

3.1.2 inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico.

Un aspecto de gran relevancia en el campo de estudio de la Inteligencia Emocional en la actualidad es la posible relación que existe entre ésta, el bienestar personal y el rendimiento

académico ya que, como señala Molero y Álvarez (2011) la IE está convirtiéndose en una importante protagonista del desarrollo integral y holístico de cada persona.

Para recalcar lo anterior nos dirigimos al trabajo de Pacheco y Fernández-Berrocal (2015)

Si hacemos una rápida visita a nuestro pasado podremos ver que el rendimiento académico ha estado tradicionalmente ligado a la Inteligencia medida por el Coeficiente Intelectual, el cual se encargaba de medir únicamente las capacidades referidas a la inteligencia racional y lógico-matemática dejando a un lado al resto de capacidades y habilidades con las que cuenta una persona.

Tal y como señalan Ferragut y Fierro (2012), fueron Salovey y Mayer, hacia 1990, los primeros en hablar de Inteligencia Emocional. Se refirieron a este término como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Ferragut y Fierro, 2012, p. 96). El término de Inteligencia tiene así una consideración polivalente y abierta.

Son muchos los autores que, basándose en lo anterior, buscan explicar la relación que existe entre Inteligencia Emocional, y distintos aspectos de la vida cotidiana y académica de las personas. Por ejemplo, Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), en su trabajo resaltan la positiva relación que se establece en aquellas personas que muestran una inteligencia emocional alta, con su bienestar psicológico, puesto que éste también será mayor. Afirman estos autores que dicha relación se debe a que las personas con una buena inteligencia emocional y un fuerte bienestar psicológico, muestran autocontrol emocional y conductual y, por tanto, entienden y conocen mejor las distintas disposiciones que su entorno demanda y respondiendo a ellas correctamente. Se evitan frustraciones que desembocarán en problemas posteriores. Por tanto, podremos observar como existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico.

En España, una serie de autores decidieron trabajar con alumnos de Secundaria buscando la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, sin que la personalidad e inteligencia general influyan en dicha relación, por lo que la conexión entre rendimiento académico e inteligencia emocional es independiente (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005).

Ferragut y Fierro (2012) en su estudio sobre inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico, hecho sobre una población de niños y niñas del segundo ciclo de Primaria, es decir, de quinto y sexto de Primaria, extraen una correlación positiva entre los tres componentes que definen Salovey y Mayer (1990), como componentes de la inteligencia emocional, siendo éstos Atención, Claridad y Regulación emocional. No obstante, de nuevo, existen correlaciones significativas entre el Bienestar personal y los componentes de la inteligencia emocional, exceptuando el componente referido a la Atención emocional.

Los autores anteriores, señalan que los resultados de sus estudios indican que sí existe relación entre la Inteligencia Emocional, la salud y estabilidad psicológica en adolescentes y adultos.

Por tanto, con todos los datos recogidos ya, podemos afirmar que la Inteligencia Emocional forma gran parte del bienestar personal y académico, lo que hace resaltar la idea de que es necesario promulgar la Educación Emocional desde la escuela, ya que con ella se desarrollarán aspectos claves en el desarrollo integral de los niños y niñas, empoderándoles para que en su adolescencia y futura madurez sepan manejar sus frustraciones, y sepan mantener relaciones sociales positivas, fructíferas y saludables (Ferragut y Fierro, 2012).

Además, apoyándonos en la afirmación que hacía Arís (2009), la gestión emocional debe de ser incluida en la formación inicial de los docentes, debido a que, si los docentes dominan sus emociones, expresiones y sentimiento, podrán ofrecer una posterior formación completa, integral y con proyección a sus estudiantes.

3.2 Habilidades Sociales

3.2.1 ¿Qué son las habilidades sociales?

Coincidimos con Rojas (2010) a la hora de definir las habilidades sociales, en que, existe un gran abanico de autores que las definen, por tanto, expondremos a continuación determinadas definiciones que nos han parecido interesantes para destacar.

Alberti y Emmons (1978) se refieren a la habilidad social como la conducta que favorece a una persona para que ésta actúe siguiendo sus intereses, evitando la ansiedad inapropiada, a expresar de un modo cómodo y seguro sus sentimientos y emociones y a ejercer sus derechos sin interferir en el ejercicio de los demás.

Por su parte, Kelly (1982) se refiere a estas habilidades como un conjunto de conductas que se pueden identificar, aprender y ser empleadas por los individuos en sus

distintas situaciones interpersonales, buscando el refuerzo y aceptación del medio en el que viven.

Por último, Trianes (1996) aporta su visión acerca de las habilidades sociales entendiéndolas como el comportamiento que da lugar a resolver una situación social correctamente, es decir, que dicha situación acabe siendo aceptada por un mismo individuo y su contexto social.

Una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (variables cognitivas) y dimensión situacional (contexto ambiental) (Rojas, 2010, p. 228).

Partimos de la clasificación de las habilidades sociales que hace Caballo (2002), para poder comprender mejor qué son las habilidades sociales a partir de sus características:

- La habilidad social se relaciona con la conducta en lugar de con la persona.
- Se aprende.
- Las habilidades sociales no son universales, ya que dependerán de la persona y del momento en el que ésta se encuentre.
- Siempre debe verse en función al contexto en el que se dé para poder entenderla correctamente.
- Se basa en la capacidad del individuo para elegir su comportamiento y acción.
- Se relacionan con las conductas que son socialmente aceptas y no dañinas.

Para Contini de González (2008) las habilidades sociales son la necesidad de establecer vínculos interpersonales, ya que asocia las relaciones sociales positivas al origen de sentimientos de satisfacción y bienestar personal.

Casares (2006), por su parte, considera que el desarrollo de las habilidades sociales positivas durante la infancia y adolescencia favorece que la personalidad del sujeto sea sana y estable, mientras que, si se tiene una competencia interpersonal baja o pobre, el sujeto experimentará sensaciones de baja aceptación, rechazo e incluso aislamiento de sus iguales, provocando problemas escolares como el abandono, conductas agresivas, etc.

Laorden (2010) argumenta que desde la educación deben potenciarse temas fundamentales para el desarrollo personal y holístico de los niños como la amistad,

habilidades de resolución de conflictos interpersonales, relación con adultos e iguales, etc. La autora defiende así la importancia de comenzar a trabajar las HHSS desde edades tempranas.

Urdaneta y Morales (2013) entienden las HHSS cómo procesos cognitivos internos que se adueñan de las siguientes habilidades socio-cognitivas: las de resolución de problemas interpersonales, y las características del estilo atribucional. Así el individuo se desarrollará en función a dichas habilidades socio-cognitivas que explicaba los autores.

Contini de González (2008) describe 4 fenómenos en las HHSS:

- De colaboración a la hora de trabajar en grupo
- De negociación y acuerdos con el resto de personas que rodea a un sujeto.
- Autocontrol de la conducta propia a la hora de recibir el feed-back de otros individuos.
- Aprendizaje del rol sexual y valores.

Mirando a las HHSS desde el punto de vista del Modelo de Aprendizaje social, éstas son el resultado de experiencias interpersonales que dan lugar a la interacción de determinados comportamientos, pasando a ser dicha interacción el refuerzo social, ya que según el impacto del comportamiento la interacción con el resto de personas irá en una dirección u otra (Hidalgo y Abarca, 2009).

En resumen, podemos estar de acuerdo con que las HHSS son conductas que te permiten la interacción con el medio, buscando su refuerzo y aceptación; que se pueden aprender e identificarse a simple vista. Consideramos que una persona cuenta con buenas HHSS cuando su interacción con el entorno que le rodea es positiva, es decir, en sus relaciones interpersonales predomina el estilo de conducta asertivo, dejando un lado la pasividad y agresividad; el trabajo en equipo y la colaboración están muy presentes en el desarrollo de sus actividades diarias; su dominio de la empatía es correcto, es decir, conoce cómo se siente la persona con la interactúa y además comprende el porqué de su comportamiento, respetando sus conductas sin hacer juicios de valor; por último la capacidad de resolución de conflictos de una persona también indicará el dominio que tiene sobre las HHSS, ya que ello determinará si las relaciones intra e interpersonales sean sanas o tóxicas a causa de no poder solucionar los problemas que surgen día a día .

Dimensiones de las Habilidades Sociales.

Nos resulta interesante resaltar algunas de las dimensiones que Urdaneta y Morales (2013) exponen en su estudio sobre las Habilidades Sociales:

- Mirada
- Expresión Facial
- Sonrisa
- Gesto
- Proximidad
- Apariencia personal
- Saludos
- Retroalimentación
- Solución de problemas
- Negociación
- Interacción social
- Comunicación con profesores, compañeros, amigos y familia.

Urpí (2006) resalta la importancia de las HHSS en el desarrollo del aprendizaje. Explica la autora, que para desarrollar nuestro aprendizaje es necesario aprender de todo y de todos, teniendo un papel fundamental la interacción y las relaciones sociales, debido a que, en un contexto de aprendizaje, lo principal es establecer relaciones entre los miembros del contexto.

Prescribiendo a la autora anterior, señalamos que, a la hora de entablar relaciones sociales, el dominio de las HHSS es esencial ya que no podemos dejar a un lado compartir nuestras habilidades con otras personas, puesto que, así, podremos cohesionar, integrar y aportar nuestro granito de arena al grupo al que pertenecemos.

3.2.2 Colectivos en riesgo de exclusión social

Concepto exclusión social.

Al abordar un concepto tan complejo como es la exclusión social, nos encontramos con una gran diversidad de concepciones tal como señala, Fabre (2000), fruto de no afrontar el concepto de manera exhaustiva. Una prueba de ello, según este mismo autor, es que desde el plano legislativo y literario que rodea a las Ciencias sociales de nuestro país no encontramos definición oficial del concepto de exclusión.

Pérez (2012) entiende el concepto la exclusión social como un concepto cuya base nace desde la ciudadanía, los derechos humanos y cómo éstos afectan a las personas

individuales o colectivos obstaculizando o imposibilitando el acceso a los elementos de desarrollo personal e inserción social. Entre los problemas más destacables a los que están se enfrentan los menores cuya vida diaria se desarrolla en este contexto destacamos, entre otros, los abusos de drogas y/o delincuencia de los padres (Fernández-Angulo, Quintanilla y Giménez-Dasi, 2016).

Por otra parte, Bellver (2013) define la exclusión social explicando cuatro características fundamentales:

- **Proceso dinámico:** se trata de un proceso dinámico ya que según las condiciones personales y sociales del individuo irá modificándose. Una persona no siempre tiene por qué estar dentro de un colectivo en riesgo de exclusión, o por el contrario puede pasar de estar en una posición económica y socialmente acomodada, a entrar en situación de exclusión.
- **Estructural:** la exclusión social está subordinada a la estructura social, política y económica de cada persona en un determinado momento, por lo que, dependerá, también, del contexto en el que se dé, actuando éste como agente condicionante que puede agravar o debilitar la situación de exclusión.
- **Multifactorial:** un solo factor o una sola causa no puede explicar el origen de la exclusión, ya que en ella intervienen distintos factores como, por ejemplo: desempleo, empleo precario, diferencias funcionales, drogodependencia, escasa formación, etc. Por tanto, la exclusión social debe explicarse teniendo en cuenta todos los factores que en ella intervienen.
- **Subjetivo:** además de los factores estructurales, la variable personal es importante para explicar la situación de exclusión que sufre una persona, es decir, los estudios, salud, posición social, diversidad funcional, y empleo o desempleo, entre otros factores personales, también, son fundamentales para entender porqué una persona sí esté dentro de factores de riesgo o vulnerabilidad y otra no.

A estas características, Subirats (2004), añade un aspecto multidimensional a la exclusión, ya que ésta afecta a aspectos vitales como la economía de cada persona, su nivel socio-sanitario y formativo, el lugar de residencia, la red de relaciones con el entorno, y su concienciación cívica y participativa.

Martínez, Lechuga y Carmona (2012) se unen a la percepción de los anteriores autores acerca de que no se puede entender la exclusión mirándola desde una única

perspectiva, ya que para poder medir la exclusión social es necesario utilizar una amplia gama de mediciones, para que queden recogidos todos los aspectos a valorar dentro de cada situación de exclusión social.

Por otro lado, González, Luzón y Torres (2012) conciben a la exclusión cómo un término que permite acoger a fenómenos relacionados con la marginación e injusticia social. Explican que el término actualmente extendido como exclusión social, comenzó su expansión y progresión en la década de 1980. Su línea de investigación se cierce en torno a que la exclusión afecta directamente a la formación y estabilidad de una sociedad verosímil, contingente y justa, por supuesto, teniendo en cuenta todas sus manifestación y grados, tal y cómo hemos visto hasta ahora.

El exclusión o riesgo social atiende a la falta de necesidades básicas del individuo y a las escasas oportunidades a las que éste puede optar para cubrir dichas necesidades (Quicios, 2007).

A modo de conclusión, unimos las aportaciones de los autores vistos hasta el momento, para aclarar el concepto de exclusión social. Podemos exponer que es un proceso que desemboca de la unión de muchos factores, de los que destacamos, situaciones críticas a nivel económico, cultural, social y político, sin olvidarnos de factores personales cómo posibles diferencias funcionales, nivel socioeducativo bajo, residencia, etc. Todo ello da lugar a marginalidad social y política, dejando a las personas en riesgo de exclusión social en un escenario hostil donde ni cubren sus necesidades básicas, ni encuentran posibilidades para conseguir salir de tal complicada situación.

3.3 Danza Movimiento Terapia

3.3.1 Concepto de danza y danza terapia.

Fue la Asociación Americana de Danza Movimiento Terapia (ADTA) quien incluyó la palabra movimiento en la definición de Danza Movimiento Terapia, en adelante DMT, ya que entienden a la danza como la sucesión de movimientos, siendo éstos los encargados de la comunicación no verbal que produce la danza en todas sus vertientes (Cigaran, 2009). Según dicha autora, es relevante señalar la importancia de la palabra “movimiento” dentro de toda concepción de danza y de danza terapia ya que forma parte importantísima para el campo de investigación sobre la comunicación no verbal y psicología del movimiento corporal.

Buades y Blanco (2005) definen a la danza como puerta que se abre hacia la autoexpresión holística, un placer rítmico-mediativo, que nos llena de energía positiva, favoreciendo a la autoexpresión, y esta a su vez al desarrollo psíquico, armonía interior, etc. Defienden estas autoras que la danza y el movimiento provocan un progresivo desarrollo del equilibrio entre la mente y el cuerpo.

A pesar de que la definición puede ser añeja, nos resulta interesante resaltar la idea de Willems (1985, en Buades y Blanco 2005), de que la danza es el arte que utiliza al cuerpo en movimiento para expresar emociones, es decir, como lenguaje expresivo. Esta definición nos da pistas de cómo se va a concebir la Danza Terapia y de los beneficios de ésta en el ser humano.

Fuentes (2006), define la danza como parte esencial de la expresión y la comunicación no verbal. Siguiendo la misma línea, la danza forma parte de un proceso social en el que intervienen distintos elementos, comportamientos, y formas de comunicación, que interactúan en un contexto social determinado.

Payne (1992) afirma que un pilar fundamental de la DMT es la conexión movimiento-emoción que lo causa, y el trabajo con el cuerpo además de su propio lenguaje, cuyo fin es la integración psicofísica del individuo.

Si nos fijamos en la metodología en la que se basa la teoría y práctica de la DMT nos daremos cuenta que se utiliza la metodología de la psicoterapia. Algunos de los fundamentos de la DMT son la comunicación no-verbal, la psicología del desarrollo humano y los sistemas que analizan el movimiento (Cigaran, 2009).

Para Cigaran (2009), el punto de partida de la DMT es ver el movimiento de la persona como punto de información, buscando los aspectos psicológicos del movimiento, para que la persona pueda beneficiarse plenamente de él, y puedan utilizarlo para comunicarse y entender las emociones que provocan, ya que, tal y como defiende Levy (1992) es el movimiento el encargado de reflejar los estados emocionales.

García Ruso (1997) distingue las siguientes funciones para el desarrollo integral de la persona en un contexto educativo en el que intervenga la danza:

- Función de conocimiento de sí mismo y del entorno.
- Función anatómico-funcional: busca mejorar e incrementar la propia capacidad motriz y la salud.

- Función lúdico-recreativa.
- Función estética y expresiva.
- Función afectiva, comunicativa y de relación.
- Función catártica: consideración del movimiento rítmico como liberador de tensiones.
- Función cultural.

Distintos autores defienden que existen unos objetivos mínimos que la danza debe cubrir en su faceta educativa (Fuentes, 2006):

- Potenciar las posibilidades del movimiento para favorecer el dominio corporal y la expresión a través del cuerpo.
- Explotar los diferentes elementos de la danza: cuerpo, espacio, energía y tiempo.
- Comprender y utilizar el movimiento y la danza como medio de representación y expresión de percepciones, imágenes, ideas y sentimientos.
- Desarrollar la capacidad de creación y espontaneidad en el movimiento.
- Conocer a través de la danza los elementos históricos, sociales, culturales y artísticos que la forman.

Siguiendo la línea de estos autores la danza es un elemento que causa grandes beneficios a la formación integral de los estudiantes. Estos beneficios se reflejan en los ámbitos físico, social y emocional. Si nos centramos en el ámbito físico, la danza es un estimulante para los adolescentes que se olvidan de la actividad física, mejorando, por tanto, su condición física y cardiovascular (Amado, 2015).

Es necesario destacar la postura de Armada, González y Montávez (2013), con respecto a la danza dentro de la institución escolar. Estos autores apoyan la idea de que es la institución escolar la encargada de educar de un modo integral a los estudiantes, eso incluye educar los aspectos físicos, sociales, intelectuales y emocionales. Para ello apuntan a la danza y a la expresión como mejor instrumento para el desarrollo holístico del alumnado. La legislación educativa en España ha estado desenganchada de esta idea, hasta que la LOE consolidó esta materia dentro de la Educación Física, aunque, como señala Amado (2015), no es menos cierto que no se le ofrecen los medios necesarios (recursos, horarios, etc) para poder desarrollarla correctamente. Siguiendo la línea de esta autora, hacemos referencia a la importancia de la danza en el progreso de las competencias básicas propuestas en el Real Decreto 1513/2006. A continuación, Amado (2015) expone la relación anterior:

1. *Competencia en comunicación lingüística:* con la danza se favorece el intercambio comunicativo individual de las actividades grupales y cooperativas y mediante el lenguaje no verbal.
2. *Competencia matemática:* esta competencia puede desarrollarse mediante el conocimiento del tiempo, del ritmo y del espacio.
3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:* gracias a esta competencia el alumnado comienza a descubrir las oportunidades del medio con ayuda de su propio cuerpo dentro de dicho espacio.
4. *Competencia social y ciudadana:* con los procesos creativos y cooperativos de las actividades (en este caso de la danza) se produce un efecto positivo en lo que respecta a la convivencia, el respeto y la valoración de la diversidad.
5. *Competencia cultural y artística:* se valora gracias a la gran diversidad de expresiones culturales y artísticas de la danza.
6. *Autonomía e iniciativa personal:* se desarrolla mediante el aumento progresivo de la toma de decisiones del alumnado, gracias al carácter investigador que se pretende despertar en el alumnado.
7. *Aprender a aprender:* el carácter investigador, señalado antes, favorece a esta competencia, dejando la oportunidad al alumnado de que se plantee sus propias metas y que éstas las consiga mediante sus propios medios.

3.3.2 Evolución histórica: la danza como expresión de humanidad.

Orígenes y antecedentes

Desde la prehistoria se ha entendido a la danza como un elemento esencial más en el día a día tal cómo comer o beber. La danza era la forma de expresarse tanto como individuo como grupo y así podrían comunicar sus sentimientos al colectivo con el que convivían (Cigaran, 2009). Tal y cómo afirma Levy (1992) los rituales dancísticos prehistóricos eran los que anunciaban los grandes cambios que sucederían, por lo que la importancia de la danza en la sociedad siempre ha sido de gran relevancia.

Hasta la Edad Media occidente concebía a la danza como una parte esencial en el hombre, ya que la interrelación cuerpo, mente y espíritu era algo natural y extendido por la población. Sin embargo, desde la aportación de Descartes en el siglo XVII acerca de la separación cuerpo mente, la anterior interrelación pasó a un segundo plano hasta nuestros días (Rodríguez Jiménez, 2011).

A pesar, de que la danza estaba presente en todos los ámbitos de la vida, no es hasta los inicios del siglo XX cuando se comienza a divisar a una inclinación a entender la danza desde una perspectiva holística, es decir, preocupándose por aspectos que tradicionalmente han estado desvinculados de la danza y acercándose al interés por lo no verbal y cómo así se expresa la personalidad de cada persona. Desde este punto de vista, es donde según Cigaran (2009), nacen las futuras pioneras danzaterapeutas, ya que estas mujeres encontraron en la danza su mayor forma de expresión y una oportunidad para crecer y autoafirmarse. Desde esta visión, siguiendo la opinión de la autora, antes mencionada, se entiende que la DMT (Danza Movimiento Terapia) es el resultado de una necesidad de recuperar el proceso creativo no verbal, utilizando la danza como el canal de comunicación y expresión. Todo ello coincide con el inicio de nuevas corrientes de danza, denominadas danzas modernas, que optan por dejar a un lado el formalismo y rigidez de la danza clásica, utilizando un lenguaje corporal mucho más expresivo y libre (Rodríguez Jiménez, 2011). Por tanto, estamos en lo correcto a la hora de afirmar que el concepto de DMT comienza a tener importancia a principios del pasado siglo, con las nuevas concepciones de la danza.

En Norteamérica se empiezan a dar los primeros pasos en cursos de formación para profesionales dedicados al mundo de la DMT, de forma reglada, lo cual da lugar a las primeras publicaciones científicas con respecto a esta nueva corriente (Cigaran, 2009)

Coinciden Cigaran (2009), y Rodríguez Jimenéz (2001), en que dos de las pioneras en DMT de los años cincuenta en norteamérica fueron Marian Chace y Mary S. Whitehouse, por lo que encontramos oportuno explicar en qué consistieron sus trabajos sobre dicho ámbito.

Pioneras de la DMT:

Marian Chace

A principio de los años cuarenta, Marian Chace, una profesora de danza con más de 25 años de experiencia, fue llamada para trabajar con pacientes de la Unidad de hospitalización Psiquiátrica del Hospital Federal St. Elisabeth contando no solo con su alta experiencia, sino también con su sensibilidad, intuición y creatividad (Cigaran, 2009).

Explica Cigaran (2009), que los efectos más positivos del trabajo se reflejaron sobre todo en pacientes psicóticos y esquizofrénicos, ya que con el movimiento se abría un canal de comunicación inexistente hasta el momento, y la danza conseguía adaptarse al nivel cognitivo-emocional de cada paciente.

Cigaran (2009), resalta del trabajo de Chace que cada paciente, mediante el movimiento y la fluidez de éste, se sentían aceptados, ya que les ayudaba a mejorar su comunicación y a conectar con el resto del mundo, y con sus propias emociones internas.

Por tanto, podemos obtener de todo ello, que la base fundamental del trabajo de Chace, se concentraba en aumentar y mejorar la comunicación de los pacientes mediante la danza, sin perder el objetivo de conectar al individuo tanto con el mundo exterior que le rodea, como con sus emociones internas. Para ello, utilizaba el simbolismo, la fantasía y la improvisación, unidos a verbalizar cada movimiento (Cigaran, 2009).

Todo lo mencionado anteriormente, se unía en trabajos en grupo, donde la interacción era un agente muy importante del trabajo realizado.

Después de hacer un breve paso por el trabajo de Marian Chace, vemos necesario resaltar como idea clave, la interrelación que ella misma comenzó a promulgar entre el cuerpo, el movimiento, las emociones, y el contexto exterior en el que se mueve el individuo, utilizando a la danza como medio de comunicación y de relacionarse tanto a nivel interpersonal como intrapersonal.

Mary S. Whitehouse

Eran los años cincuenta cuando Whitehouse descubre un artículo de Chace en el que ve que no es la única que utiliza la danza para trabajar a nivel cognitivo, emocional y físico (Cigaran, 2009).

Según Cigaran (2009), los alumnos de esta bailarina norteamericana, experimentan a través de la danza moderna, la expresión e improvisación. Desde aquí nace el origen de la necesidad de conocer cada vez mejor su propio margen que la danza le permite para poder crecer como persona y realizar creaciones nuevas con su propio cuerpo.

Siguiendo con la aportación de la anterior autora, resaltamos un estudio de Whitehouse al que ella misma denominó “movimiento profundo”, donde explicaba que sus clases de danza los bailarines trabajaban lo más específico tanto de sus movimientos, como de sus emociones.

Whitehouse descubría la gran conexión que existe entre la expresión del movimiento improvisado y la creatividad de sus alumnos, señalando la importancia del movimiento simbólico.

A diferencia de Chace, Whitehouse apuesta más por el movimiento espontáneo, y que, a través de éste, el individuo comience un proceso que le lleve a un gran autodescubrimiento, centrándose más en aspectos intrapersonales, y dejando algo de lado los aspectos contextuales e interpersonales en los que se basaba Chace (Cigaran, 2009).

Siguiendo con la aportación de la autora Sarah Rodríguez Cigaran (2009) podemos hacer la última comparación entre las dos autoras y sacar una pequeña conclusión. Esta comparación se ve identificada en que Whitehouse realizaba sus trabajos con personas que no contaban con ningún problema psicótico específico, sino con sus propios alumnos de la escuela en la que ella daba clase, mientras que los trabajos de Chace se dedicaban a personas con problemas psicóticos, como por ejemplo personas con esquizofrenia ingresadas en centros de cuidados mentales específicos.

Por tanto, y para concluir, señalamos que la danza movimiento terapia no tiene su uso terapéutico para personas con problemas psicóticos a todos los niveles, sino que también ayuda al dominio de las emociones y la inteligencia intrapersonal de personas que no sufren ningún tipo de trastornos.

Rodríguez Jiménez (2011), nos revela que en Europa no es hasta los años 70 cuando empezamos a tener estudios relacionados con esta visión de la danza. En 1975 se crea en Reino Unido la “Association for Dance Movement Therapy United Kingdom”, y en 1985 se traslada el posgrado de DMT desde Filadelfia al Laban Centre en Londres, podríamos decir que estos acontecimientos fueron los protagonistas del inicio del interés sobre este campo en nuestro continente. En lo que respecta a España, no es hasta 2001, cuando se crea la Asociación Española de Danza Movimiento Terapia (ADMTE).

3.3.3 Utilidades de la danza movimiento terapia.

Antes de adentrarnos en las distintas utilidades que puede tener la danza, utilizaremos una cita de García Ruso (1997) donde se recoge una visión particular sobre las posibilidades que nos permite la danza. Esta autora define a la danza con cinco características: *universal*, ya que en todas las épocas históricas y lugares ha estado presente y la han practicado y practican

ambos sexos; *motora*, porque el cuerpo es su medio de expresión de emociones, sentimientos e ideas; *polifórmica*, ya que tiene un abanico amplio de estilos y formas en los que presentarse; *polivalente*, debido a que responde a distintas dimensiones, como la artística, educativa, terapéutica o de ocio; y *compleja*, ya que la danza conlleva la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos y estéticos, sin olvidar que es una actividad que conlleva *técnica* y *expresión* sea a nivel individual o colectivo. Además, Puxeddu (2008) nos explica que la DMT evoca los elementos fundamentales de la danza como lo son el ritmo, la conexión del movimiento con el espacio y tiempo, la música, armonía del gesto corporal y las emociones del propio bailarín

Usos terapéuticos de la Danza Terapia.

Sabiani (2005) defiende la idea propuesta por la ADTA (American Dance Therapy Association), donde se define a la Danza Terapia como medio que fomenta un bienestar integral, desde niveles cognitivos hasta emocionales y personales, utilizando el equilibrio cuerpo-mente para huir de situaciones en las que las emociones negativas y los desequilibrios emocionales se adueñen de la persona.

Siguiendo esta misma línea debemos resaltar que es durante el proceso que se lleva a cabo en la DMT cuando el cuerpo y la mente comienzan a interactuar, creando una conexión importante entre movimiento y emoción, la cual es el hilo conductor que hace fácil dicha conexión. Dentro de todo este proceso no podemos olvidarnos de que un punto álgido de la danza terapia es la capacidad que ésta tiene para potenciar la expresividad y la comunicación inter e intrapersonal, de ahí la relevancia y peculiaridad.

Sin perder de vista dichas peculiaridades, llegamos a la idea que sostiene Best (2000) sobre que la danza terapia potencia en el individuo la inseparabilidad del cuerpo y mente, y los elementos más naturales del juego seguido de creatividad integrada dentro de cada individuo, conectando la emoción con el movimiento.

Podemos decir que la danza terapia, según Sabiani (2005) se encuentra dentro del grupo de tratamientos holísticos e integrales, que entienden al individuo como ente global e integrador en todos los sentidos (personal, social, etc.).

Sin desviarnos de la línea investigadora del anterior autor, sostenemos una visión de la danza terapia relacionada con la unión de todos los elementos del ser humano, cuyo fin es compartido, el cual se centra en la mejora de la calidad de vida de todas las personas que acceden a esta terapia.

Teniendo como referente el uso terapéutico de tipo holístico que se pueden obtener resultados óptimos gracias a la danza como terapia en tratamientos de enfermedades crónicas como son el cáncer, fibromialgia, el SIDA, etc. (Sebiani, 2005).

Potenciador de las HHSS: la Danza como refuerzo positivo.

Un comportamiento tiene siempre una causa que se puede encontrar tanto en estímulos sensoriales externos como internos (Zúñiga, Rojas y Valverde, 2001, p. 19). Con la cita de estos autores comenzamos a explicar cómo la danza puede actuar de refuerzo positivo.

Veámos antes que un comportamiento se debe tanto a estímulos externos como internos, afirman los mismos autores que, por tanto, la personalidad de los individuos encuentra su origen en aspectos internos a los que se les debe lo individual de cada uno, pero, también, la personalidad de cada individuo es resultado de la interacción que éste tenga con el medio que le rodea, es decir, resultado de los estímulos externos, al igual que los comportamientos.

Extraemos de Paniagua (1994) que existen comportamientos o conductas inadecuadas, siendo éstas aquellas que afectan de un modo negativo a las relaciones que el individuo tiene tanto con el medio como consigo mismo. Por lo que podríamos decir que las conductas adecuadas, serían aquellas que sí dan lugar a relaciones positivas entre el medio y el individuo, y del individuo consigo mismo. Por tanto, serían estas últimas las que habría que potenciar, sin olvidar que ambos tipos de conductas están constantemente presentes, en todo ser humano.

Toda conducta puede modificarse, sea aumentando o disminuyendo, tanto conductas adecuadas o inadecuadas (Blockhan y Silberman, 1973). Dicha modificación puede hacerse desde distintos puntos de partida y distintas metodologías (Zúñiga, Rojas y Valverde, 2001).

El refuerzo positivo es una de las técnicas utilizadas para la modificación de conducta. Esta técnica consiste en la teoría del estímulo-respuesta, la cual consiste en ofrecer una respuesta positiva (agradable para el individuo) ante una conducta adecuada (Skinner, 1975).

Tradicionalmente, se han utilizado distintos tipos de reforzadores, sobre todo, sociales y comestibles. Sin embargo, autores como Silliman, French, Sharril y Gench (1998) comienzan a utilizar la música como refuerzo positivo en un colectivo con niños de 10 años ciegos y con retraso madurativo fuerte. Utilizaban la música para ver el grado de influencia de ésta en la mejora de su psicomotricidad gruesa.

A raíz de estudios similares al anterior, Brooks (1989) señala que la danza aporta los siguientes beneficios positivos a personas que se enfrenten a problemas de aprendizaje:

- Mejora en la autoimagen.
- Desarrollo de la movilidad, lateralidad y direccionalidad.
- Aumento en la motivación.
- Desarrollo de la conexión cuerpo-mente.
- Desarrollo de la cooperación e interacción social y trabajo en grupo.

Por otro lado, Jay (1991), llevó a cabo un estudio con niños con diversidad funcional de edades preescolares, buscando estudiar el efecto que tenía un programa de danza sobre sus imaginaciones y originalidad. Dicho estudio puso de manifiesto que el programa de danza potenciaba la imaginación, pero no la originalidad.

Zúñiga, Rojas y Valverde (2001), afirman que gracias a resultados de estudios similares a los señalados anteriormente, se justifica el valor terapéutico de la danza.

Expresión de emociones

La danza es un medio capaz de expresar emociones y sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo (Buades y Blanco, 2005, p.85).

Las mismas autoras aportan que la danza es un instinto que todos llevamos dentro y que nos hace bailar, sin embargo, los movimientos que provocan dichos instintos necesitan organización para que sean buenos conductores de nuestras emociones y sentimientos y nos permita comunicarnos con el medio que nos rodea.

Sin perder la línea de las mismas dos autores, podemos afirmar que, si existe una buena comunicación entre nosotros mismos y nuestras emociones, y por tanto, también con nuestro medio externo, gracias a la danza podremos ver los siguientes efectos positivos sobre nuestra calidad de vida:

- Tendremos **más descanso**, ya que, si dejamos a un lado las frustraciones emocionales, y activamos nuestro cuerpo con el movimiento, podremos conciliar mejor el sueño.
- La danza nos aumenta la autoestima, las relaciones de amistad al pertenecer a un grupo, nuestra capacidad de evasión, ya que mientras bailamos, conseguimos olvidar (aunque sea por un breve espacio de tiempo) los problemas, y nos desinhibimos.
- La danza nos mejora el ánimo, aumenta nuestra creatividad, y nos permite relajarnos.

- Las relaciones que se establecen a partir de la danza nos aportan una mayor integración social, teniendo como factor común a la danza.
- Es un medio ideal dónde descargar las tensiones y preocupaciones que nos atañen, y, además, la apariencia física mejora.

En definitiva, gracias a todos los beneficios anteriores, la danza nos permite sentirnos mejor con nosotros mismos y con el medio que nos rodea, por lo que nuestras emociones y estados de ánimos van a tender al lado positivo de la balanza.

Danza y Educación

No es hasta el siglo pasado cuando la educación y la danza comienzan a caminar de la mano, algo complicado de entender ya que tanto la danza como la educación han estado presente sea de una forma u otra a lo largo de toda la historia del ser humano (Nicolas, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010).

Nos parece interesante la reflexión que hace Mc Carthy (1996) acerca del porqué la danza no ha estado incluida en el ámbito escolar. Comenta que por razones históricas y axiológicas la danza siempre ha estado en un plano apartado del currículo escolar. La danza ha sufrido el efecto de enormes esteriotipos históricos, llegando a quedar prohibida por alguna religión, en ciertos momentos; además se ha ido considerando una actividad restringida a las féminas, por lo que el alumnado masculino ha quedado totalmente apartado de la danza.

No obstante, existe una corriente de autores dedicados a definir los objetivos, funciones y dimensiones que debe perseguir la danza dentro de la educación.

Entre ellos se encuentra García Ruso (1997), quién defiende que la danza está compuesta por cuatro grandes dimensiones (de ocio, artística, terapéutica y educativa). Dentro de la dimensión educativa, define las siguientes ocho funciones:

- Función de conocimiento.
- Función anatómico-funcional.
- Función lúdico-creativa.
- Función afectiva y comunicativa.
- Función estética y expresiva.
- Función hedonista (aquella que considera al movimiento como herramienta liberadora de tensiones).
- Función cultural.

Por otro lado, Laban (1991) explica que uno de los objetivos de la danza dentro de la educación debe ser que la danza ayude al individuo a establecer relación corporal consigo mismo, pero también con el resto de su entorno externo. Otro de los objetivos a cumplir por la danza es que los métodos en los que se lleve a cabo sean fundamentados en programas donde se detalle el material y repertorio que se van a llevar a cabo, por supuesto, teniendo en cuenta cada etapa madurativa de las personas a las que irá dirigida, para que se les explote en toda su totalidad su potencial físico, artístico y personal, evitando frustraciones, lesiones y decepciones.

En último lugar recogen Nicolas, Ureña, Gómez y Carrillo (2010) una serie de objetivos a cumplir por la danza educativa:

- Explorar las posibilidades de movimiento.
- Favorecer el dominio corporal y la expresión mediante el cuerpo.
- Probar los elementos de la danza, siendo éstos el cuerpo, el espacio, energía y tiempo.
- Utilizar la danza como medio para representar y experimentar la percepciones, emociones, sentimientos e ideas.
- Explotar la capacidad creativa y espontánea del movimiento.
- Experimentar y conocer a través de la danza elementos históricos, sociales, culturales y artísticos.

4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

4.1 Perspectiva

Perspectiva etnográfica = describir la realidad y fenomenológica= cómo interpretan la realidad los participantes en esa realidad

El trabajo presentado responde a un diseño mixto o híbrido en el que se combinan las metodologías cuantitativas como cualitativas. Además, siguiendo una perspectiva etnográfica se nos permitirá poder obtener y analizar los datos referidos al contexto escolar, familiar y social en el que se desarrollan los alumnos protagonistas de nuestra investigación, pudiendo perseguir una visión holística e integral de la realidad de estos estudiantes y realizar, por tanto, un análisis detallado y personalizado.

Con la metodología cualitativa nos hemos centrado en recoger información mediante cuestionarios abiertos a profesores del centro, diario de campo donde los protagonistas eran los estudiantes de segundo y tercer ciclo de primaria, y, por último, el análisis documental el cual recoge el estudio de un documento sobre las necesidades de la etapa de educación primaria del centro, la contextualización del centro escolar y el Proyecto Educativo del CEIP Menéndez Pidal, situado en el barrio sevillano de Torreblanca, considerado como una zona de graves conflictos sociales y económicos. Con estas técnicas conseguiremos recabar datos que nos den una visión más amplia sobre la realidad del conocimiento y dominio de sus propias emociones, habilidades sociales y vivencias relacionadas con el Flamenco, dejando margen a la interpretación de los detalles que a las objetivas metodologías cuantitativas se le escapan. El programa AQUAD siete es el elegido para analizar los datos cualitativos que iremos obteniendo en el desarrollo de nuestra investigación.

A su vez con la metodología cuantitativa, a través de la técnica de encuesta y teniendo como instrumento un cuestionario cerrado, se recogerán datos objetivos y específicos sobre cómo los sujetos gestionan sus emociones y desarrollan sus habilidades sociales en su día a día cotidiano. En este caso, el programa de análisis de datos cuantitativos SPSS versión 21 será el encargado de analizar los datos obtenidos a través de los cuestionarios cerrados realizado por los alumnos.

Nuestro trabajo puede catalogarse como estudio de caso único basándonos en la definición que hace Salkind (1999), éste se entiende como un método el cual estudia a un individuo, situación o entorno determinados y únicos, de la forma más detallada y completa posible. En consecuencia, el trabajo que aquí presentamos cabe dentro de dicha definición, ya que nos centraremos en estudiar a los estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria del CEIP Menéndez Pidal (Torreblanca, Sevilla) en un momento único y determinado.

4.2 Pregunta de investigación.

“¿Qué nivel de conocimiento tienen los estudiantes del CEIP Menéndez Pidal de segundo y tercer ciclo de Primaria sobre Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco?”

4.3 Objetivos.

4.3.1 *Objetivo general.*

Determinar el nivel de conocimiento y reconocimiento que tienen los estudiantes del CEIP Menéndez Pidal de segundo y tercer ciclo de Primaria sobre la Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco.

4.3.2 *Objetivos específicos.*

Para poder definir y entender correctamente los distintos objetivos específicos, hemos dividido el grupo global en tres subgrupos distintos, el primero de ellos dedicado a la Educación Emocional, el segundo a las Habilidades Sociales y el tercero, y último, al Flamenco.

a. Objetivos dedicados a determinar el grado de conocimiento y dominio que tienen los alumnos del centro sobre la Inteligencia Emocional:

Objetivo 1: Conocer cómo muestran los niños y niñas las emociones.

Objetivo 2: Analizar cómo identifican los y las estudiantes las emociones.

Objetivo 3: Inferir el grado de comprensión emocional que muestran los niños y niñas.

Objetivo 4: Conocer cómo gestionan los chicos y chicas las emociones

b. Objetivos dedicados a determinar el grado de conocimiento y dominio que tienen los alumnos del centro sobre las Habilidades Sociales:

Objetivo 5: Examinar qué estilo de conducta llevan a cabo los y las estudiantes.

Objetivo 6: Determinar la gestión que tienen los estudiantes de la empatía y lo que éste conlleva.

Objetivo 7: Observar el grado de respeto y tolerancia con el que se lleva a cabo las clases.

Objetivo 8: Identificar si los y las estudiantes se muestran favorables al trabajo en grupo y colaborativo.

c. Objetivos dedicados a determinar el grado de conocimiento y dominio que tienen los alumnos sobre Flamenco:

Objetivo 9: Recabar información sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el Flamenco.

Objetivo 10: Sintetizar si los y las estudiantes son capaces de distinguir emociones mediante el Flamenco, y cuáles son, en el caso en el que la consigan.

4.4 Muestra.

La muestra elegida es una muestra intencionada. Dicha muestra serán los estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria del CEIP Menéndez Pidal, colegio de Educación Infantil y Primaria, centro público, situado en una zona bastante desfavorecida de Sevilla, denominado Torreblanca. En los resultados dedicaremos toda nuestra atención al dominio y conocimiento que tengan dichos alumnos sobre Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales, y Flamenco.

4.5 Fases de investigación.

1. Revisión bibliográfica: en primer lugar, se ha realizado una búsqueda bibliográfica detallada con respecto a los aspectos relacionados con el tema a tratar. Esta búsqueda nos debe proporcionar información relevante acerca el objeto de estudio, así como de las líneas de investigación más actuales que se han llevado a cabo con respecto a él y saber nosotros en qué camino seguir nuestra investigación.

2. Elaboración de los instrumentos de recogida de datos: tras haber realizado una búsqueda detallada de aspectos teóricos en los que basar nuestra investigación, nos disponemos a elaborar los instrumentos con los que recogeremos los datos que posteriormente analizaremos (cuestionarios, guion de entrevistas, inventario para el análisis documental, inventario para la observación, etc).

3. Análisis del contexto realizado a través del análisis documental y la observación directa sobre los estudiantes dentro del aula, recogiendo la información a través del diario de campo.

4. Fase extensiva. Nos referimos a fase extensiva en el momento de la distribución de los cuestionarios cerrados a estudiantes y cuestionarios abiertos a profesores y directivos.

5. Análisis de los datos obtenidos

6. Presentación de los datos (cuestionarios cerrados, abiertos, observación y análisis documental):

Datos cuantitativos: realizaremos un estudio descriptivo en el que elaboraremos tablas y gráficas desde las que analizar e interpretar los datos obtenidos gracias a dicho estudio

Datos cualitativos: para el análisis cualitativo se ha utilizado el programa AQUAD siete de análisis de datos. Para la facilitación de dicho análisis se ha diseñado un sistema de categorías y códigos.

7. Desarrollo de una propuesta de intervención con el fin de cubrir las necesidades encontradas tras la recogida y análisis de los datos extraídos de nuestro trabajo con el colectivo estudiado, en lo que respecta a Educación/Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco.

8. Elaboración de las conclusiones: tras haber analizado detalladamente los datos recogidos, y realizar una búsqueda exhaustiva de información teórica, se realizarán las conclusiones que hayamos podido obtener.

9. Redacción del informe de investigación.

4.6 Consideraciones éticas.

Al enfrentarnos a la recogida de datos solicitamos la colaboración del profesorado y estudiantes del CEIP Menéndez Pidal. Para ello nos reunimos con el equipo directivo del centro. Dicho equipo autorizó la realización de nuestro trabajo. No obstante, también informamos a profesores y estudiantes para que supieran la finalidad de la recogida de datos, asegurando en todo momento la confidencialidad de los mismos. La participación en nuestro estudio ha sido completamente voluntaria y sabedora del fin del trabajo a realizar.

Asimismo, nos comprometimos con el centro a compartir con ellos tanto los resultados como el informe final de nuestro trabajo.

4.7 Técnicas e instrumentos de recogida de datos.

A la hora de realizar la recogida de información acerca de los estudiantes participantes en nuestro trabajo, no se ha utilizado exclusivamente una técnica, sino 4 técnicas distintas. En la siguiente tabla 1 “*Resumen Técnicas Instrumentos Análisis de Datos*” exponemos

esquemáticamente las técnicas de recogida de datos utilizadas, sus instrumentos, y las técnicas de análisis de datos empleadas.

Tabla 1

Resumen Técnicas Instrumentos Análisis de Datos

TÉCNICA	INSTRUMENTO	Técnicas de Análisis de Datos
Análisis documental	Inventario	Análisis de contenido AQUAD 7 Estudio descriptivo <i>f</i> y %
Encuesta	Cuestionario cerrado	SPSS v.22. Estudio descriptivo <i>f</i> y %
	Cuestionario abierto	Análisis de contenido AQUAD 7 Estudio descriptivo <i>f</i> y %
Observación	Diario de campo	Análisis de contenido AQUAD 7 Estudio descriptivo <i>f</i> y %

4.7.1 Análisis documental

La técnica de análisis documental no tiene como fin analizar el estilo del texto, sino las ideas que en él se expresan, y descubrir los componentes básicos del fenómeno determinado a estudiar. Concreta y sistematiza el contenido que se analiza y la expresión que éste utilice, buscando las deducciones lógicas y justificables.

Berelson (1952) define esta técnica cómo una técnica que busca la objetividad, sistematización y cuantificación del estudio del contenido.

Se trata de una técnica complementaria, es decir, no bastaría con la utilización del análisis documental para realizar una investigación completa, fiable o válida.

Guimarães, de Moraes y Garrido (2007), por su parte, entienden al análisis documental como el proceso de recogida de información que se realiza entre el que produce la información y el que la recibe y la consume, creando un puente de información a través del cual poder recabar los datos necesarios para la investigación determinada. Además, estos autores, nos explican que dicha técnica se lleva a cabo gracias un conjunto de procedimientos cuya naturaleza es analítico-sintética, es decir, proceden englobando todos los análisis de los documentos a tratar

realizando finalmente una síntesis, con el fin de asegurar la rápida recuperación de datos para el usuario del instrumento y sus resultados.

4.7.2 Encuesta

Si seguimos la definición de Encuesta extraída de Bisquerra (2009) entendemos a ésta cómo una técnica de investigación que estudia a una selección de sujetos que muestra una realidad dentro de un colectivo mayor, utilizando distintos procedimientos estandarizados. Sin desviar el punto de mira del autor anterior hemos de resaltar la idea de que el objeto de estudio de esta técnica es conseguir mediciones cuantitativas sobre característica subjetivas y objetivas de una población determinada.

Además, se trata de una técnica utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz (Casas, Repullo y Donado, 2003). En consecuencia, elegimos la encuesta cómo una de las técnicas utilizadas en nuestro trabajo para la recogida de datos, ya que la avala su eficacia y rapidez para obtener unos datos lo más objetivos y fiables posibles, evitando así márgenes de duda, siendo uno de los pilares de la fase extensiva de nuestro estudio.

4.7.3 Observación

Fuertes Camacho (2011) está en lo cierto cuando afirma que el concepto que tenemos por observación variará en función del contexto en el que se defina el término. Además, defiende la idea de que considerar la observación como un proceso en el que la atención utilizada necesita ser voluntaria e inteligente, no buscando otro objetivo que no sea el de obtener información.

A la hora de realizar observación como medio para recoger datos es extremadamente necesario conocer el objetivo al que queremos llegar con dicha técnica, y en base a él la intencionalidad y utilidad variaran.

Además, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de aplicar la observación (Fuertes Camacho, 2011):

- Propósito de la investigación.
- Lugar y fecha de la observación, y palabras claves (que nos servirán de guía para entender los comportamientos a analizar).
- Descripción de los participantes.

- Factores desencadenantes o consecuentes que desemboquen de las conductas analizadas.
- La frecuencia y duración del comportamiento determinado.
- Una descripción sin carga emotiva. Si la descripción sí lleva carga emotiva, ésta debe ser consciente ya que la posterior interpretación será subjetiva.

Añadimos a lo anterior, siguiendo las aportaciones del mismo autor, donde defiende que la observación dentro del ámbito escolar es una técnica de investigación educativa más que busca la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, con carácter intencionado cuyo objetivo u objetivos son específicos, llevando a cabo un proceso sistemático el cual requiere planificación.

Observación participante.

Explicaremos brevemente lo que se entiende por observación participante, ya que es el tipo de observación utilizada en nuestro trabajo. Para ello la definiremos con ayuda de 3 autores.

Los dos primeros entienden que la observación participante debe estar repleta de acciones con actitudes abiertas sin juicios con el único fin de aprender de todos los detalles a priori insignificantes, sin perder de vista la posibilidad de ver un posible desajuste entre las culturas que se enfrenten en la actividad, sean las de los propios participantes entre sí como la del observador a la hora de entrar en el grupo siendo partícipe, éste también, por lo que dicho observador debe estar muy atento a cualquier detalle, y escuchar todas las aportaciones que se vaya encontrando en su investigación, para hacerla rica en contenido y valores (DeWalt Kathleen, y DeWalt Billie, 1998)

El tercer autor es Fine (2003) quien define la “peopled ethnography” como la observación basada en una actividad en el campo de trabajo donde el observador pasa a ser parte del grupo, entrando en la actividad propuesta como un participante más. Este mismo autor resume la técnica en que el observador participante debe llegar a ser parte de la comunidad, sin olvidar su labor de observar y recabar toda la información posible.

4.8 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS.

El diseño metodológico mixto o híbrido nos ha permitido realizar distintos tipos de análisis de los datos, y que explicamos a continuación.

Análisis cuantitativo

Para los datos de tipo cuantitativo, se realizó un estudio descriptivo de frecuencias y porcentajes, usando para ello el programa SPSS V.22, fruto del cual se procederá a la elaboración de tablas y gráficas, que servirán como base del posterior análisis e interpretación de los datos extraídos del cuestionario.

Análisis cualitativo

En este caso se realizará el análisis de contenido de los textos transcritos de las entrevistas. Para ello, se diseñó un sistema de categorías y códigos creado *ad hoc* (Tabla 5), empleando el programa AQUAD 7 para su codificación y análisis pormenorizado.

El análisis de contenido cualitativo consiste en atribuir un código determinado que identifiquen unidades de significado en los contenidos de las entrevistas realizadas, en función de las dimensiones establecidas previamente en el sistema de categorías.

El sistema de categorías que mostramos en la Tabla 2 “*Resumen dimensiones, categorías y códigos*”, es fruto de la revisión bibliográfica realizada al inicio de nuestro trabajo, así como de los contenidos que los participantes fueron vertiendo en el transcurso de las entrevistas. Consta de cuatro grandes dimensiones (Éxito académico, Hitos sobre la continuidad académica -experiencias, percepciones y posiciones positivas o negativas -, Dinámicas identitarias generales, Mundo laboral), organizadas en varias categorías.

Tabla 2.

Resumen dimensiones, categorías y códigos

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Conoce emociones propias	IECP
	Conoce emociones ajenas	IECA
	Comprende emociones propias	IEOP
	Comprende emociones ajenas	IEOA
	Expresa emociones propias	IEEP
	Expresa emociones ajenas	IEEA
	Gestiona emociones propias	IEGP
	Gestiona emociones ajenas	IEGA
	Empatía	HSE

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
HABILIDADES SOCIALES	Asertividad	HSA
	Pasividad	HSP
	Agresividad	HSG
	Cooperación	HSC
	Egoísmo	HSO
FLAMENCO	Conocimiento sobre el Flamenco	FCF
	Relación Flamenco y Emoción	FRF

5. RESULTADOS

Presentaremos los resultados obtenidos a través de los análisis cualitativo y cuantitativo. Para el primero hemos utilizado el programa AQUAD 7, y para el segundo el SPSS 21. La presentación de los mismos estará estructurada por dimensiones y categorías antes descritas.

No obstante, a pesar de que no hemos considerado los datos de caracterización como una dimensión, daremos comienzo explicando los datos cuya información hace referencia a la edad, el sexo y el curso de los estudiantes analizados. Una vez expuestos dichos datos, comenzaremos repasando los porcentajes obtenidos a través de los cuestionarios cerrados (destinados a alumnos), abiertos (destinados a profesores), del diario de campo y del análisis documental, intercalando los instrumentos dentro de cada categoría.

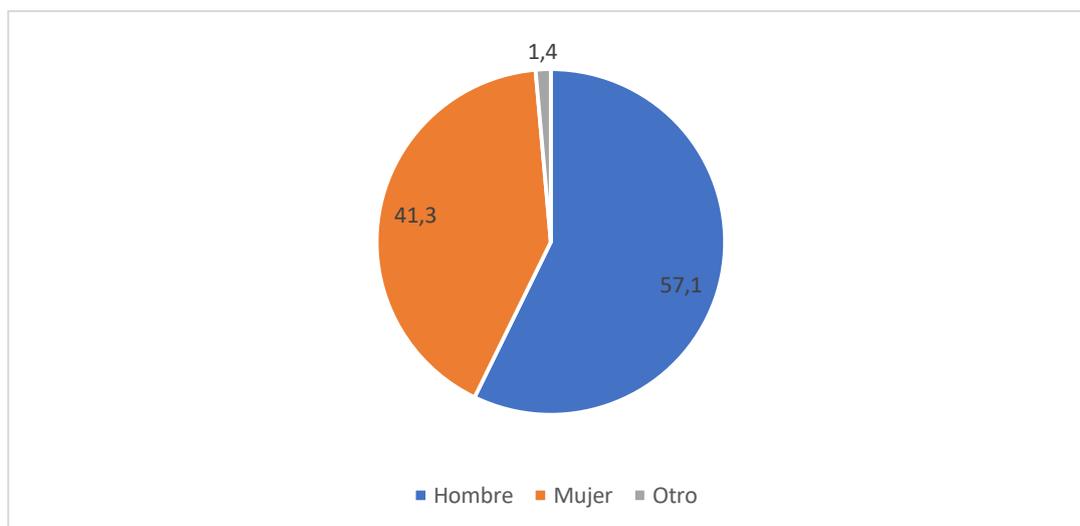
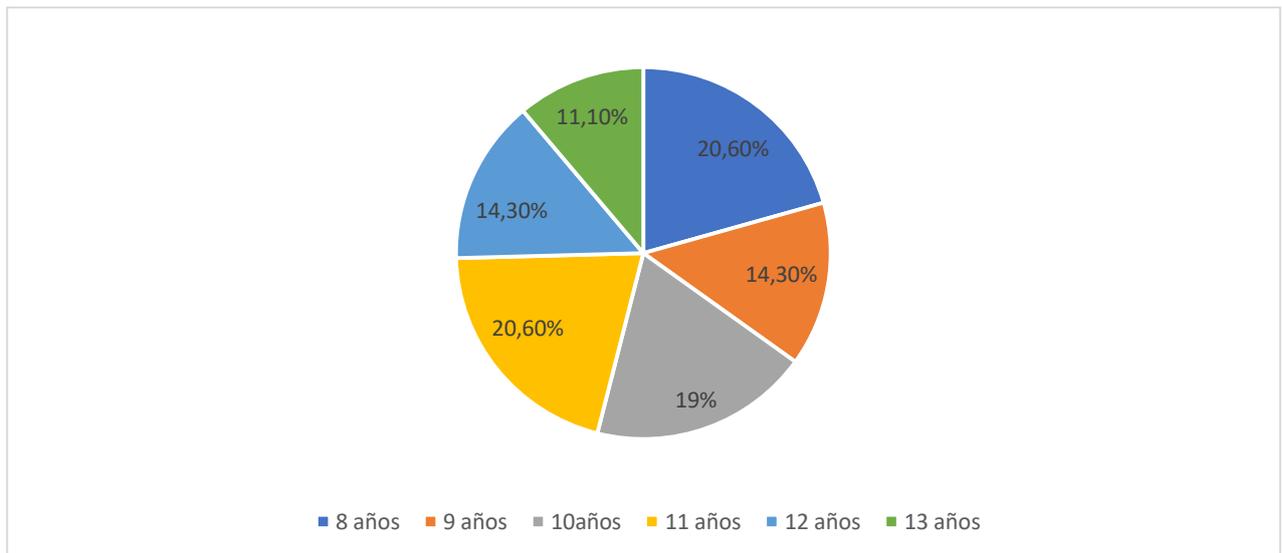


Gráfico 1. Resumen porcentajes del sexo de los participantes.

A la hora de preguntar con respecto al sexo de los estudiantes a través del cuestionario cerrado que se les pasó, tal y como se observa en el gráfico 1, podemos observar que en nuestra muestra predominan los estudiantes chicos, ya que son el 57% de nuestros sujetos, mientras que las chicas el 41,3%, sin embargo, es cierto que no es muy significativa la diferencia entre ambos sexos.

Nos dirigimos, a continuación, a ver edad con la que los estudiantes encuestados.

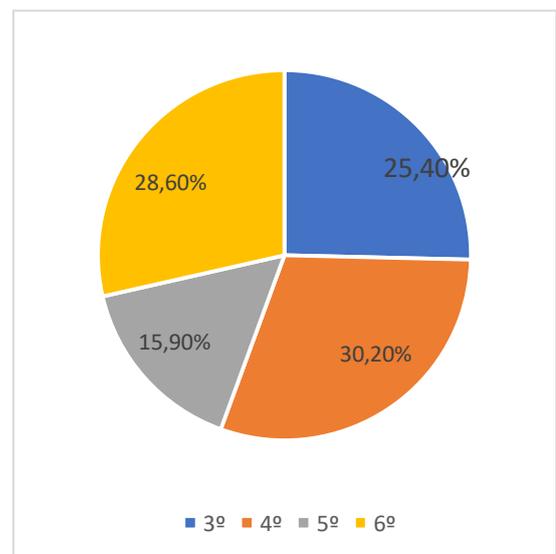


Gráfica 2. Resumen de la "edad" de los estudiantes.

En el gráfico 2 podemos observar que coinciden los porcentajes de los estudiantes de 8 y 11 años, siendo ambos el 20,6% de la muestra, mientras que los estudiantes de 13 años adquieren solo el 11,1%. Por tanto, la edad que predomina en nuestro estudio es 8 y 11 años, por otro lado, la edad que ocupa el último lugar en nuestra muestra es 13 años.

Lanzamos nuestra mirada ahora hacia el siguiente gráfico que expresa los porcentajes de los cursos en los que están distribuidos los estudiantes.

Se puede observar en el gráfico 3, que el porcentaje mayor de los sujetos se encuentra en 4º de primaria, siendo el menor 5º de primaria.



Gráfica 3. Resumen de los porcentajes del "curso" de los sujetos.

5.1 DIMENSIÓN “INTELIGENCIA EMOCIONAL”.

En primer lugar, encontraremos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios cerrados y abiertos, de la observación (diario de campo) y del análisis documental sobre las categorías “Conoce las emociones propias”, “Conoce las emociones ajenas”, “Comprende las emociones propias”, “Comprende las emociones ajenas”, “Expresa emociones propias”, “Expresa emociones ajenas”, “Gestiona emociones propias”, “Gestiona emociones ajenas” e “Importancia de la Inteligencia Emocional”, las cuales se comprenden en la dimensión “Inteligencia Emocional”.

Tabla 3.

Categoría “Inteligencia Emocional”. Resultados AQUAD 7. Diario de Campo y Análisis Documental (f y %).

INTELIGENCIA EMOCIONAL	CÓDIGO	DC		AD	
		f	%	f	%
	IECP	0	0	0	0
	IECA	1	20	0	0
	IEOP	4	80	0	0
	IEOA	0	0	0	0
	IEEP	0	0	0	0
	IEEA	0	0	0	0
	IEGP	0	0	0	0
	IEGA	0	0	0	0
	IEIM	0	0	0	0

En la tabla 3, podemos ver como los únicos códigos utilizados en el diario de campo son IECA, e IEOP. IECA se refiere al conocimiento de emociones ajenas, mientras que IEOP a la comprensión de emociones propias. El resto de códigos que se refieren a la Inteligencia Emocional, no aparecen, por lo que los estudiantes no demuestran en su día a día el manejo de las categorías: “Conoce las emociones propias”, “Comprende las emociones ajenas”, “Expresa emociones propias”, “Expresa emociones ajenas”, “Gestiona emociones propias”, “Gestiona emociones ajenas” e “Importancia de la Inteligencia Emocional”, las cuales se

comprenden en la dimensión “Inteligencia Emocional”. En los que respecta al análisis documental, el uso de los códigos referentes a la dimensión “Inteligencia Emocional”, es todavía inferior, ya que no se usan ninguno de los códigos, por lo que es de señalar la inexistencia de contenido referente a la IE en los documentos analizados.

Tabla 4.

Categoría “Inteligencia Emocional”. Resultados AQUAD 7. Cuestionarios abiertos docentes (f y %).

		Cuestionarios Abiertos Docentes																													
		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11		P12		P13		Total			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Inteligencia emocional	IE C P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IE C A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IE O P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IE O A	0	0	0	0	0	0	0	0	7	63,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	36,4	1	10
	IE EP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IE E A	0	0	0	0	0	0	0	0	8	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	100
	IE G P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IE G A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	IE I M	9	56,3	7	43,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10

En la tabla 4, se representa la frecuencia y porcentaje del uso de los códigos referentes a la Inteligencia Emocional que aparecen en los cuestionarios abiertos pasado a los docentes que imparten clases a los sujetos de nuestra muestra. Se refleja en la tabla 4 que tanto en la

pregunta 1 como en la 2 el código más utilizado es “IEIM” (Importancia de la Inteligencia Emocional), con un 56,3% y 43,8% respectivamente. Por lo que podemos reseñar que la IE ocupa un papel importante para los profesores. Los códigos “IEOA”, referido a la comprensión de emociones ajenas, y “IEEA” que indica expresión de emociones ajenas, se repiten en la pregunta 5, con un 63,3% y 100% respectivamente. Además, en la pregunta 13, el código IEOA, aparece en un 36,4%. Por tanto, se deduce que, para los docentes, los estudiantes únicamente muestran comprensión de las emociones ajenas, y dominan la expresión de las emociones ajenas, ya que el resto de códigos recogidos en la misma dimensión no aparecen.

5.1.1 Categoría “Conoce emociones propias”.

En la tabla 3 encontramos que el código que hace referencia a esta categoría, no aparece a lo largo de ninguna pregunta, ni en el diario de campo realizado, ni tampoco en el análisis documental realizados a distintos documentos oficiales del centro. Por tanto, entendemos como inexistente el uso y dominio de esta categoría, tanto por parte de los alumnos, como por parte del Centro ya que no lo recoge en sus textos.

Sin embargo, no han sido estos instrumentos los únicos utilizados para delimitar nuestra investigación, también hemos utilizado cuestionarios cerrados pasado a los estudiantes, dónde sí hemos recogido información con relación a esta categoría. Pasamos, en este momento, a comentar dicha información.

Tabla 5.

Categoría Conoce emociones propias. 1. “Cuando una persona llora porque ha perdido a un familiar muy querido es porque está: ...” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Triste	58	92,1	92,1	92,1
	Enfadada	3	4,8	4,8	96,8
	Feliz	2	3,2	3,2	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Vemos que el 92,1% de los sujetos han respondido al ítem 1 “Cuando una persona llora porque ha perdido a un familiar muy querido es porque está: ...” que es por qué está triste, por lo que deducimos que la mayoría de nuestros sujetos entienden que al perder un familiar

si se llora es debido a que se experimenta tristeza, esto denota que existe un reconocimiento de la emoción asociada a esta afirmación.

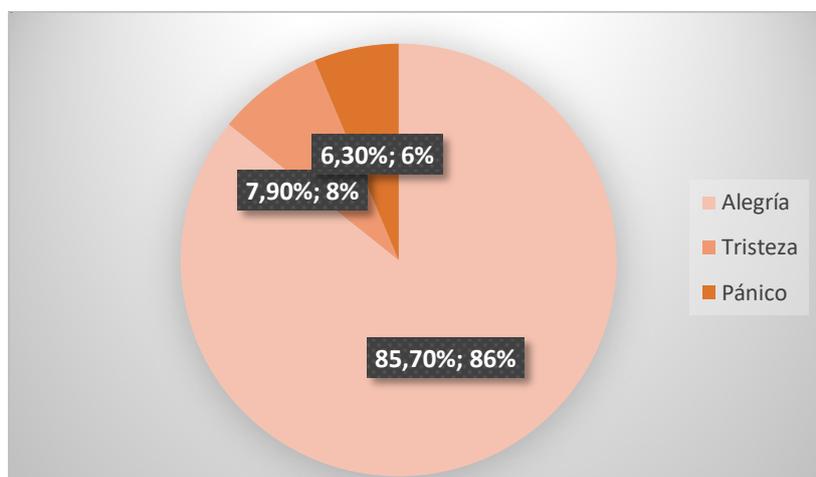


Gráfico 4. Resultados ítem 4: “Si tienes ganas de hacer muchas cosas, de dar abrazos, de dar besos, y no puedes parar de sonreír, es porque sientes: ...” (f y %).

Encontramos, señalado en el gráfico 4, en el que aparece el % y f del ítem 4: “*Si tienes ganas de hacer muchas cosas, de dar abrazos, de dar besos, y no puedes parar de sonreír, es porque sientes: ...*” que el 85,7 de los estudiantes que han respondido nuestros cuestionarios han contestado que el motivo de ese comportamiento es porque están experimentando alegría. Es la mayoría de nuestra muestra la que identifican que la alegría causa el tipo de comportamiento que se describe en el ítem, mientras que el pánico o la tristeza no lo hace.

Tabla 6.

Categoría “*Conoce emociones propias*”. 6. “*Si estoy enfadado puede ser porque: ...*” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me han pegado	55	87,3	87,3	87,3
	Me han regalado	2	3,2	3,2	90,5
	Tengo dinero	6	9,5	9,5	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

El 87,3% de los estudiantes que han respondido al ítem 6: “*Si estoy enfadado puede ser porque: ...*”, tal y como nos indica la tabla 6 coinciden en que si alguien está enfadado es porque le han pegado, lo que ejemplifica que tienen asimilado el enlace entre la emoción y su

origen y lo hacen con respecto a su persona, por lo que el 87,3% de los sujetos demuestran con sus respuestas a este ítem dominio de la conciencia emocional.

5.1.2 Categoría “*Conoce emociones ajenas*”

Al igual que ocurría con la categoría anterior, basándonos en la tabla 3 encontramos que el código que hace referencia a esta categoría, no aparece a lo largo de ninguna pregunta, ni en el diario de campo realizado, ni tampoco en el análisis documental realizados a distintos documentos oficiales del centro. Por tanto, entendemos como inexistente el uso y dominio de esta categoría, tanto por parte de los alumnos, como por parte del Centro ya que no lo recoge en sus textos.

Al analizar los cuestionarios cerrados de nuestros estudiantes no hemos encontrado información que den respuesta a categoría.

5.1.3 Categoría “*Comprende emociones propias*”

Al igual que ocurría con la categoría anterior, basándonos en la tabla 6 encontramos que el código que hace referencia a esta categoría, no aparece a lo largo de ninguna pregunta, ni en el diario de campo realizado, ni tampoco en el análisis documental realizados a distintos documentos oficiales del centro. Por tanto, entendemos como inexistente el uso y dominio de esta categoría, tanto por parte de los alumnos, como por parte del Centro ya que no lo recoge en sus textos.

Al analizar los cuestionarios cerrados de nuestros estudiantes no hemos encontrado información que den respuesta a categoría.

5.1.4 Comprende emociones ajenas

Los resultados obtenidos en el diario de campo y análisis documental tras el análisis cualitativo encontramos que el código que hace referencia a esta categoría aparece en el diario de campo en 4 ocasiones mientras que en el análisis documental ninguna cómo podemos observar en la tabla 3. Por otro lado, en los resultados que reflejan la tabla 8 donde se muestran la frecuencia y porcentaje referente a los cuestionarios abierto, vemos que, de nuevo, no aparecen ninguna de las preguntamos estudiadas.

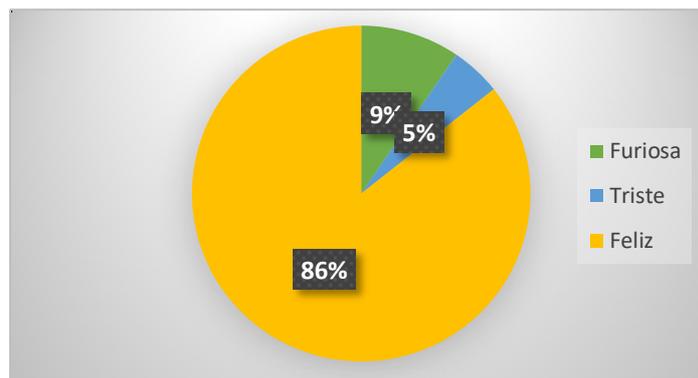


Gráfico 5. Resultados ítem 2: “Si una persona sonrío y es agradable con todo el mundo está: ...” (f y %).

Los estudiantes al ítem 2: “*Si una persona sonrío y es agradable con todo el mundo está: ...*”, responden con un 85,7% que la persona estará feliz si sonrío y es agradable con todo el mundo. Entonces, la mayoría de nuestros sujetos comprende la relación entre sonrío y ser agradable con estar feliz.

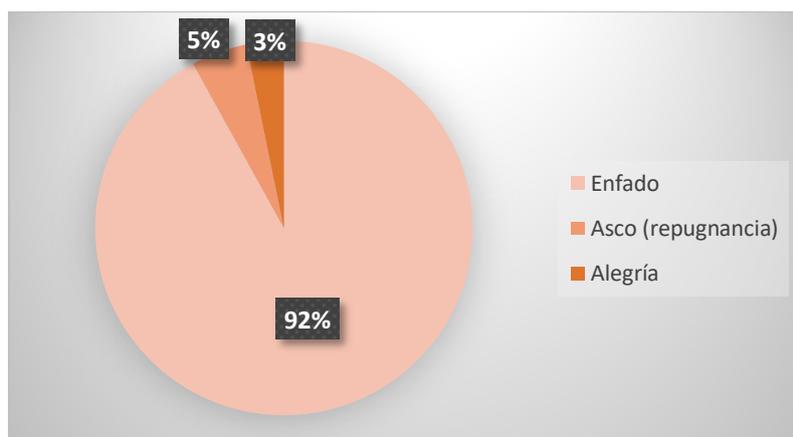


Gráfico 6. Resultados ítem 3: “Esta niña muestra cara de: ...” (f y %).

El ítem 3: “*Esta niña muestra cara de: ...*” nos depara que el 92,1% de los sujetos han respondido que la niña tiene cara de enfado, por lo que deducimos que la mayoría de los sujetos estudiados relación la expresión facial de la niña con el enfado.



5.1.5 Categoría “*Expresa emociones propias*”

Al igual que ocurría con la categoría anterior, basándonos en la tabla 3 encontramos que el código que hace referencia a esta categoría, no aparece a lo largo de ninguna pregunta,

ni en el diario de campo realizado, ni tampoco en el análisis documental realizados a distintos documentos oficiales del centro. Por tanto, entendemos como inexistente el uso y dominio de esta categoría, tanto por parte de los alumnos, como por parte del Centro ya que no lo recoge en sus textos.

En los cuestionarios abiertos realizados a los docentes, la inexistencia este código, nos indica una ausencia de uso de la expresión emocional en los estudiantes, un ejemplo de ello, podemos verlo en la siguiente respuesta de uno de los docentes encuestados:

“S9: Estos alumnos apenas hablan de cómo se sienten. Se les ha educado en casa de una forma en la que las emociones y el diálogo sobre ellas no tienen cabida. Su vocabulario sobre las emociones es muy básico, y las expresan de manera agresiva si están enfadados (pegando) o llorando, según la situación” (Cuestionario Abierto Sujeto 9, líneas 43-45)”

Al analizar los cuestionarios cerrados de nuestros estudiantes no hemos encontrado información que den respuesta a categoría.

5.1.6 Categoría “Expresa emociones ajenas”

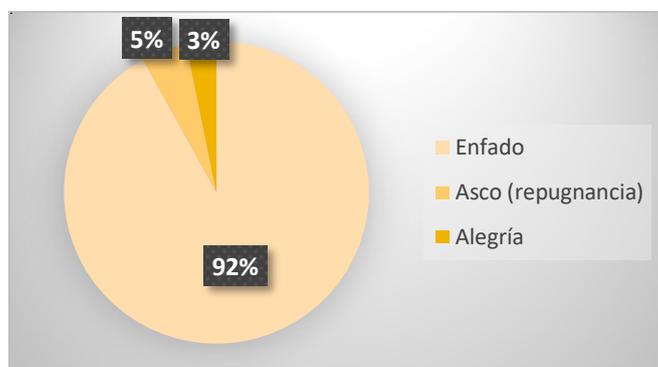


Gráfico 7. Resultados ítem 3: “Esta niña muestra cara de: ...” (f y %).

El ítem 3: “Esta niña muestra cara de: ...” nos depara que el 92,1% de los sujetos han respondido que la niña tiene cara de enfado, por lo que deducimos que la mayoría de los sujetos estudiados relación la expresión facial de la niña con el enfado.



Tabla 7.

Categoría Inteligencia Emocional. 5. “Estos niños están: ...” (f Y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contentos	62	98,4	98,4	98,4
	Enfadados	1	1,6	1,6	100,0
	Total	63	100,0	100,0	



El 98,4% de los alumnos han respondido al ítem 5: “*Estos niños están: ...*” que la fotografía muestra a unos niños contentos. Es llamativo que sólo un sujeto ha respondido que están enfadados y ningún estudiante ha respondido que están tristes.

5.1.7 Categoría “*Gestiona emociones propias*”

Al igual que ocurría con la categoría anterior, basándonos en la tabla 3 encontramos que el código que hace referencia a esta categoría, no aparece a lo largo de ninguna pregunta, ni en el diario de campo realizado, ni tampoco en el análisis documental realizados a distintos documentos oficiales del centro. Por tanto, entendemos como inexistente el uso y dominio de esta categoría, tanto por parte de los alumnos, como por parte del Centro ya que no lo recoge en sus textos.

Al analizar los cuestionarios cerrados de nuestros estudiantes no hemos encontrado información que den respuesta a categoría.

5.1.8 Categoría “*Gestiona emociones ajenas*”

Al igual que ocurría con la categoría anterior, basándonos en la tabla 3 encontramos que el código que hace referencia a esta categoría, no aparece a lo largo de ninguna pregunta, ni en el diario de campo realizado, ni tampoco en el análisis documental realizado a distintos documentos oficiales del centro. Por tanto, entendemos como inexistente el uso y dominio de esta categoría, tanto por parte de los alumnos, como por parte del Centro ya que no lo recoge en sus textos.

Al analizar los cuestionarios cerrados de nuestros estudiantes no hemos encontrado información que den respuesta a categoría.

5.2 DIMENSIÓN HABILIDADES SOCIALES

Al comenzar a exponer los resultados obtenidos en base a las categorías referentes, encontraremos los resultados obtenidos a través de los cuestionarios cerrados y abiertos, de la observación (diario de campo) y del análisis documental sobre las siguientes categorías: “Empatía”, “Asertividad”, “Pasividad”, “Agresividad”, “Cooperación”, y “Egoísmo”.

En la tabla 8, localizamos la frecuencia y porcentajes del uso de los códigos referentes a las habilidades sociales en los cuestionarios abiertos pasados a los docentes del centro. En ella podemos ver que en las preguntas 1, 2, 10, 11, y 12, no se han utilizados dichos códigos. Por tanto, deducimos que no se han hablado ni de empatía, conductas asertivas, agresivas o pasivas, cooperación o egoísmo, a lo largo de estas preguntas.

Por otro lado, el código “HSE”, referido a la empatía, se observa en la tabla 8 que en la pregunta 5 aparece con un 56,3%, y en la 13 con un 47,3%.. El código “HSA” (asertividad), se repite con una menor frecuencia en la pregunta 3 (33,3%) y en la 9 (66,6%), po. En referencia al código “HSP” se observa que tanto en la pregunta 1 como en la 4 y en la 8, se repite con un 10%, mientras que en la pregunta 9, con un 70%. Se refleja así en un fragmento del cuestionario abierto:

“S9: La reacción pasiva puede deberse al miedo que les tienen a los demás compañeros, porque saben que van a reaccionar de manera violenta si se enfrentan a ellos” (Cuestionario abierto Sujeto 9, líneas 70-72).

“HSE” se ha utilizado en el diario de campo en 18,2%, mientras que en el análisis documental ninguna, tal y como refleja la tabla 9.

El código “HSG” el cual hace alusión a la agresividad contemplamos en la tabla 8 que es el más utilizado por los docentes, ya que en la pregunta 3 se repite con un porcentaje del 33,3%, por otro lado, en la 4 aparece 16,6%, en la 8 con un 20% y en la 9 con un 23,3%. En el siguiente fragmento queda perfectamente reflejado la trascendencia que tiene el uso de este código:

“S6: Reaccionan a la defensiva y con agresividad. Entran en peleas para defender a sus hermanos, primos, etc. Los insultos y golpes son muy frecuentes” (Cuestionario abierto Sujeto 6, líneas 27-28).

Este código también se ha utilizado tanto en el diario de campo como en el análisis documental (véase en la tabla 9), un 31,8% en el primer documento y un 36,4% en el segundo, siendo, en ambos, una presencia considerable.

En lo equivalente al código “HSC” donde se observan resultados referidos a la cooperación, nos encontramos, de nuevo, con muy poco uso del mismo. Únicamente se ha utilizado con un porcentaje del 66,6% en la pregunta 6, con un 16,6% en la 7 al igual que en la pregunta 13. Por lo que nos resultará llamativo más adelante el porqué de la ausencia de cooperación., según, cuentan los docentes. Basándonos en la tabla 9 si nos dirigimos al análisis documental, nos encontramos con una frecuencia inexistente del uso de este código, y con una única vez en el diario de campo

Por último, el código “HSO” que nos indica egoísmo aparece una únicamente en la pregunta 3 con un 55,5%, en las preguntas 6 y 7 con un 27,7% y en la pregunta 8 aparecen con 38,8%. Nos indican estos resultados que el egoísmo sí cuenta con una frecuencia más elevada de aparición en la respuesta de los docentes. Además, este código, en el diario de campo cómo podemos ver al mirar hacia la tabla 9, es utilizado con un 22,7%. También, en el análisis documental aparece con una frecuencia de 4 (Veces), un ejemplo de ello es:

“Texto Contextualización del centro escolar: falta de preocupación de los padres por el proceso educativo de sus hijos y la desautorización de medidas disciplinarias y educativas adoptadas desde los centros para su mejor funcionamiento, reforzando actitudes inapropiadas de los alumnos” (Texto Contextualización del centro escolar, líneas 12-15).

Mirando en la tabla 9, vemos como en el análisis documental los códigos “HSC” (cooperación) y “HSA” (asertividad) no aparecen con ningún tipo de frecuencia. Mientras que, en el diario de campo, HSA cuenta con un 13,6% y HSC con un 4,5%, por lo que tampoco nos aporta una importancia significativa.

Tabla 8.

Categoría “Habilidades Sociales”. Resumen AQUAD 7 (f y %) de los cuestionarios abiertos a docentes.

Habilidades Sociales	Cuestionarios Abiertos Docentes																													
	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11		P12		P13		Total			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
HSE	0	0	0	0	0	0	0	0	9	56,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	43,7	16	100
HSA	0	0	0	0	1	33,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	66,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100
HSP	0	0	0	0	1	10	10	0	0	0	0	0	0	0	10	0	7	70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	100
HSG	0	0	0	0	10	33,3	5	16,6	0	0	2	6,7	0	0	6	20	7	23,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	100
HSC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	66,6	1	16,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,6	6	100
HSO	0	0	0	0	1	55,5	0	0	0	0	5	27,7	5	27,7	7	38,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	100

Tabla 9.

Categoría “Habilidades Sociales”. Resultados AQUAD 7 f y % de Diario de Campo y Análisis Documental.

HABILIDADES SOCIALES	DC		AD	
	f	%	f	%
HSE	4	18,2	0	0
HSA	3	13,63	0	0
HSP	2	9,1	3	27,3
HSG	7	31,8	4	36,4
HSC	1	4,54	0	0
HSO	5	22,7	4	27,3
total	22	100	11	100

5.2.1 Categoría “Empatía”

Para la categoría empatía hemos utilizado el código “HSE”, como se ha detallado antes, su utilización en los cuestionarios abiertos, diario de campo y análisis documental, ha

sido muy escasa. A continuación, veremos el porcentaje de aparición de esta categoría en los cuestionarios cerrados realizados por los estudiantes.

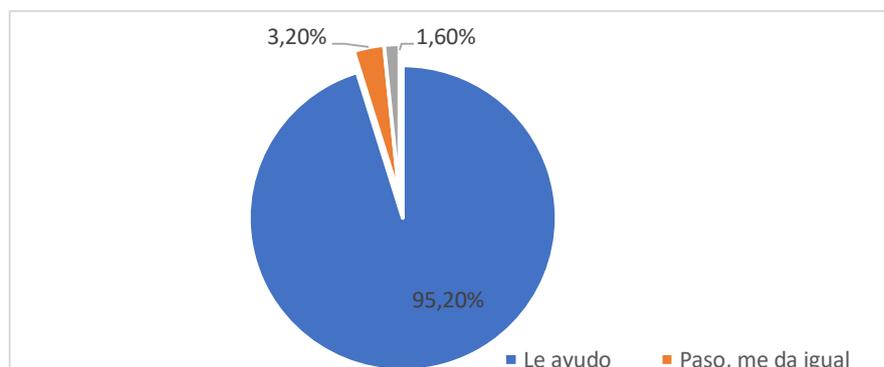


Gráfico 8. Resultados ítem 9: “Cuando veo a alguien llorar” (f y %).

En el ítem 9: “Cuando veo a alguien llorar” 95,2% de los sujetos responden que ayudarían a la persona que está llorando, mostrando así, conductas empáticas en su comportamiento.

Tabla 10.

Categoría Empatía. 10. “Si a mi mejor amigo se le ha muerto su abuelo” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Está triste	60	95,2	95,2	95,2
	Está feliz	3	4,8	4,8	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Podemos ver en la tabla 10 que los estudiantes en el ítem 10: “Si a mi mejor amigo se le ha muerto su abuelo”, en su mayoría (95,20%) responden que el amigo que ha perdido a su abuelo está triste, por lo que los sujetos que han respondido así presentan empatía con respecto a su amigo, ya que entienden cómo está otra persona ante un acontecimiento determinado.

5.2.2 Categoría “Asertividad”

Al igual que ha ocurrido con la categoría anterior, el código “HSA” se ha utilizado con una frecuencia muy baja en cuestionarios abiertos y diario de campo, y nula en análisis documental, tal y cómo nos muestran las tablas X y X, anteriormente explicadas.

Veremos cómo se trata a este código en los cuestionarios cerrados a los que los estudiantes han respondido.

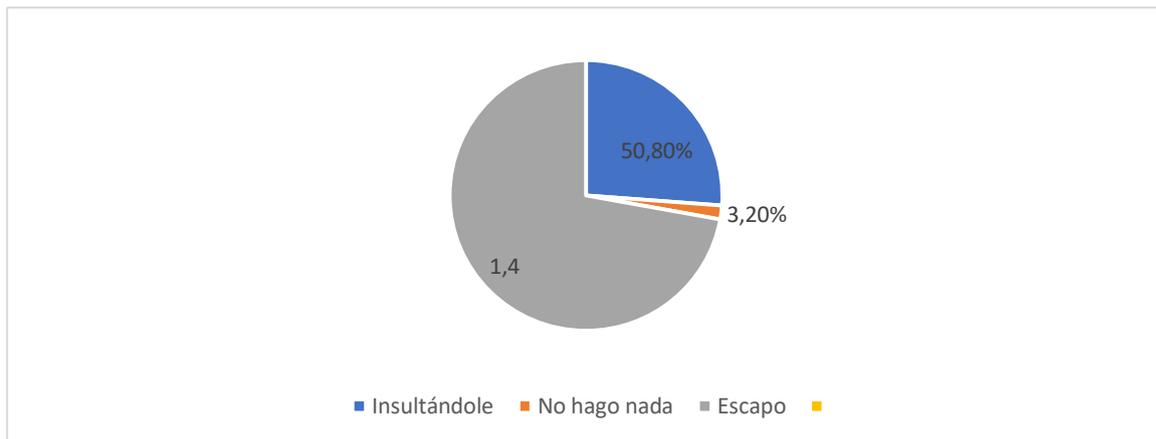


Gráfico 9. Resultados ítem 7: “Cuando alguien te insulta o te pega, ¿tú qué harías?” (f y %).

El ítem 7: “*Cuando alguien te insulta o te pega, ¿tú qué harías?*” manifiesta que el 50,8% de los estudiantes responden que insultaría ante una pelea (verbal o física), mientras que el 46% de ellos, escaparía. Por tanto, nos encontramos con respuestas de evitación y agresivas, y sin ningún tipo de respuestas asertivas entre los encuestados. Por ende, resaltamos la inexistencia de conductas asertivas en los sujetos encuestados.

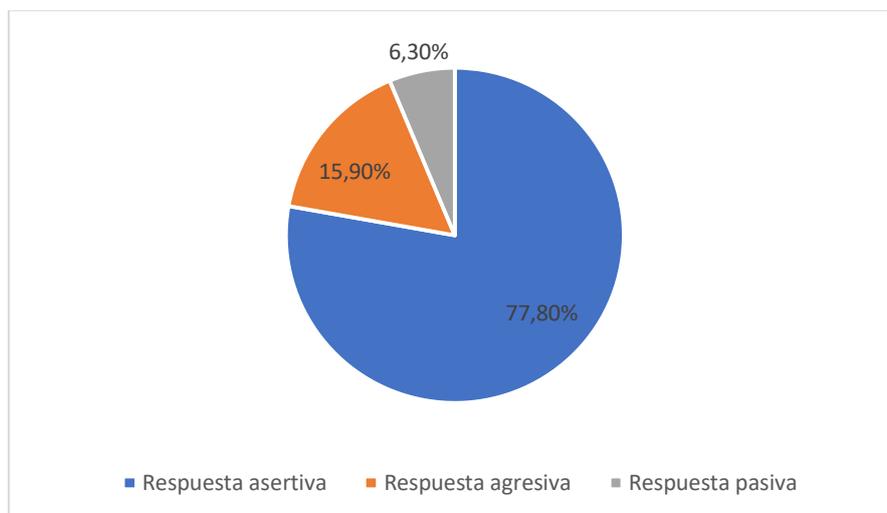


Gráfico 10. Resultados ítem 8: “Si estás esperando en la cola de un bar a pedir y alguien viene, te empuja, y se cuele, ¿cómo actuarías?” (f y %).

Observamos en el ítem 8: “*Si estás esperando en la cola de un bar a pedir y alguien viene, te empuja, y se cuele, ¿cómo actuarías?*” que el 77,8% de los estudiantes han respondido de forma asertiva, sin embargo, el casi el 16% ha respondido de un modo agresivo. Lo que nos indica que a pesar de que la mayoría ha respondido asertivamente, un porcentaje importante actúa con conductas agresivas en su día a día.



Gráfico 11. Resultados ítem 12: “Si algún compañero, o la profesora dice o cuenta algo que no me gusta...” (f y %).

Las respuestas del ítem 12: “*Si algún compañero, o la profesora dice o cuenta algo que no me gusta...*” se concentran en dos tipos bloques. La mayoría (92,7%) de las respuestas se encuentran en el grupo que responden que pedirían la palabra y luego hablarían.

5.2.3 Categoría “Pasividad”

Con respecto a esta categoría en el análisis documental se obtuvieron 3 repeticiones, mientras que en el diario de campo 2, cómo antes hemos comentado. En los cuestionarios abiertos su frecuencia tampoco fue muy elevada. Y, por último, tampoco se han encontrado respuestas acordes a la pasividad en los cuestionarios cerrados de los alumnos.

5.2.4 Categoría “Agresividad”

La categoría dedicada a la agresividad y resumida en el código “HSG”, es la que más se ha utilizado en los documentos y cuestionarios anteriormente interpretados basándonos en los resultados reflejados en las tablas 8 y 9. Sin embargo, los cuestionarios cerrados pasados a los estudiantes no nos han dado información sobre esta categoría, ya que las respuestas sobre estilos de conductas se han concentrado en el estilo asertivo (véase en la tabla de asertividad).

Son resultados llamativos, ya que todos los instrumentos, exceptuando los cuestionarios cerrados, muestran resultados cercanos a que entre los alumnos predominan las conductas agresivas, y las respuestas dadas por los propios estudiantes todo lo contrario.

5.2.5 Categoría “Cooperación”

Los resultados de esta categoría en los instrumentos cuestionarios abiertos (5 veces en total), diario de campo (1 vez) y análisis documental (ninguna vez), son muy poco frecuentes, como ya hemos podido examinar.

Proseguiremos explicando los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios cerrados.

Tabla 11.

Categoría “Cooperación”. 11. “Si algún compañero necesita que alguien le ayude...” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Le ayudo	40	63,5	63,5	63,5
	Espero orden de ayudar	22	34,9	34,9	98,4
	No le ayudo	1	1,6	1,6	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

El ítem 11: “Si algún compañero necesita que alguien le ayude...” nos muestra que el 63,5% de las respuestas obtenidas indican que, si un compañero necesita ayuda, le ayudan directamente, mientras que el 34,9% esperarían una orden para ayudar al compañero que lo necesita. Lo que nos indica que, aunque la mayoría de los estudiantes están dispuestos a trabajar en equipo, el 34,9% lo estarían únicamente si alguien se lo ordena.

Tabla 12

Categoría “Cooperación”. 13. “Si trabajas en grupo: ...” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ayudo a todos	60	95,2	95,2	95,2
	Quiero hacerlo solo	2	3,2	3,2	98,4
	Paso de la tarea	1	1,6	1,6	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

En el ítem 13: “Si trabajas en grupo: ...” observamos que el 95,2% de los sujetos responden que ayudarían a todos a la hora de trabajar en grupo, por lo que la mayoría de los estudiantes a la hora de realizar un trabajo colaborativo tendrían una actitud positiva.

Tabla 13.

Categoría “Cooperación”. 14. “Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros porque: ...”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Me gusta ayudar	56	88,9	88,9	88,9
	Me gusta perder el tiempo	5	7,9	7,9	96,8
	No me gusta la gente	2	3,2	3,2	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Las respuestas del ítem 14: “*Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros porque:...*” concentran su mayoría (88,9%) en la opción de “*me gusta ayudar*”, por lo que muestran actitudes positivas a la hora de realizar algún trabajo colaborativo.

5.2.6 Categoría “Egoísmo”.

Dentro de la categoría “Egoísmo” hemos encontrado frecuencia de 4 repeticiones en el análisis documental, y 5 en el diario de campo. Por otra parte, en los cuestionarios abiertos ha obtenido una frecuencia de 17 veces, a lo largo de todas las preguntas a los docentes (véase tabla 9)

Respecto a los cuestionarios cerrados realizados por los alumnos, no se han encontrado resultados resaltables en sus respuestas. De nuevo nos enfrentamos a resultados dispares entre la observación, las respuestas de los docentes y la de los alumnos.

5.3. Dimensión “Flamenco”.

La última de nuestras dimensiones está dedicada al Flamenco, tanto al conocimiento que tienen los alumnos con respecto a éste, como el dominio que tienen los chicos y chicas sobre la relación Flamenco-Emoción.

En los cuestionarios abiertos, viendo la tabla 13, podemos afirmar que únicamente aparece el uso de códigos sobre la categoría “Conocimiento Flamenco” en la pregunta 10, 11 y 12, mientras que en la categoría “Relación Flamenco-Emoción”, sólo aparece frecuencia en la pregunta 11.

Aun así, los porcentajes del uso de estos códigos no superan ninguno más del 43%, por lo que la impresión que tienen los profesores acerca del dominio de los estudiantes sobre las categorías anteriores, no es muy positiva.

Tabla 14.

Dimensión “Flamenco”. Resumen resultados AQUAD 7 (f y %) de los cuestionarios abiertos a docentes.

Flamenco	Cuestionarios Abiertos Docentes																												
	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11		P12		P13		Total		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
FCF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	28,6	3	42,8	2	28,6	0	0	7	77,8	
FRF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	0	0	2	22,2	
																												9	100

Los resultados obtenidos del análisis documental y diario de campo, son inexistentes en las dos categorías que componen esta dimensión (véase en la tabla 14).

Tabla 15.

Dimensión “Flamenco”. Resumen resultados AQUAD 7 (f y %) del Diario de Campo y Análisis Documental.

FLAMENCO		DC		AD	
		f	%	f	%
	FCF	0	0	0	0
	FRF	0	0	0	0

5.3.1 Categoría “Conocimiento flamenco”

Cómo hemos visto ya, la frecuencia con la que se ha utilizado el código “FCF” en los cuestionarios abiertos, diario de campo y análisis documental, es muy escasa, incluso, a veces, inexistente. Nos adentramos, ahora, en los resultados obtenidos tras el análisis cuantitativo realizado a los cuestionarios cerrados que se pasaron a los estudiantes.

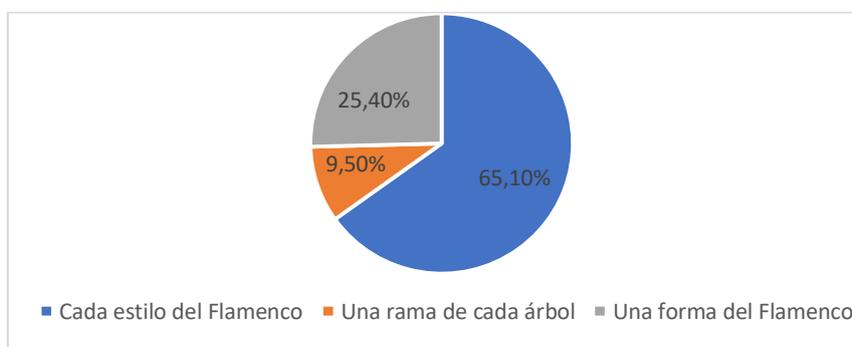


Gráfico 11. Resultados (f y %) ítem 15: “Un palo del Flamenco es: ...”

Atendiendo al ítem 15: “*Un palo del Flamenco es: ...*” resaltamos que el 65,10% de los estudiantes responden a qué son los palos del Flamenco son cada estilo del mismo, mientras que el 25,4% de los sujetos lo hacen respondiendo que los palos del Flamenco son las formas de éste.

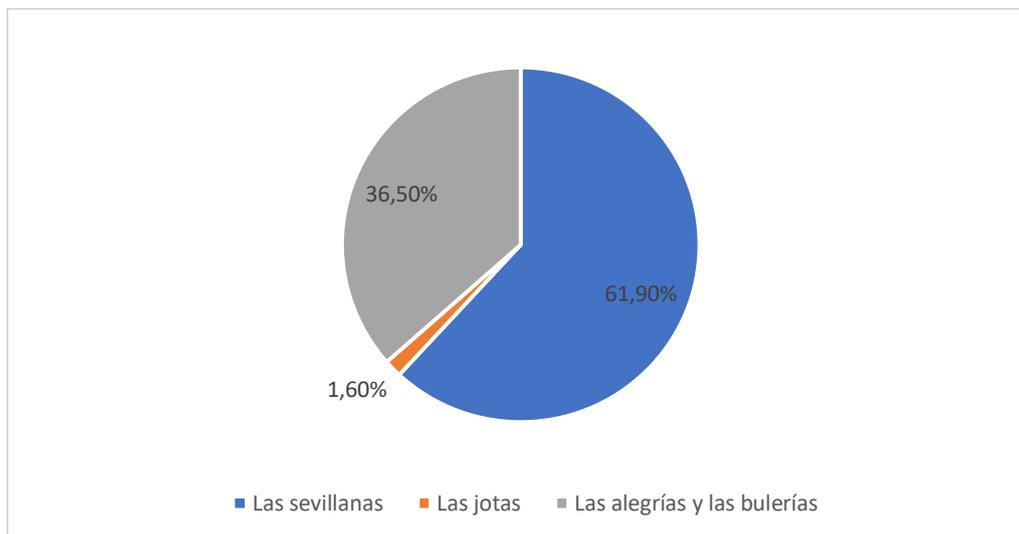


Gráfico 13. Resultados (f y %) ítem 16: “Son palos del Flamenco: ...”.

Contemplando el ítem 16: “*Son palos del Flamenco: ...*” vemos que 61,9% de las respuestas obtenidas se refieren a las sevillanas como un palo Flamenco, mientras que el 36,5% optan por las alegrías y las bulerías como tal.

5.3.2 Categoría “Relación Flamenco-emoción”

Tabla 16.

Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 17. ítem 16: “*Son palos del Flamenco: ...*” (f y %)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alegría	43	68,3	68,3	68,3
	Pena y tristeza	17	27,0	27,0	95,2
	Asco (repugnancia)	3	4,8	4,8	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Al abordar el ítem 17: ítem 16: “*Son palos del Flamenco: ...*” nos encontramos frente a un 68,3% estudiantes que responde el cantaor al cantar por Seguiriyas transmite alegrías, mientras que el 27% piensa que transmite pena y tristeza.

Tabla 17.

Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 18. “Si escuchamos cantar o vemos bailar a alguien unos Tanguillos de Cádiz podemos saber que está expresando” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alegría	60	95,2	95,2	95,2
	Enfado	2	3,2	3,2	98,4
	Miedo	1	1,6	1,6	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Abordando al ítem 18: “Si escuchamos cantar o vemos bailar a alguien unos Tanguillos de Cádiz podemos saber que está expresando” señalamos que la mayoría de sus respuestas (95,2%) han sido que al bailar o cantar por tanguillos de Cádiz la emoción que se transmite es la alegría.

Tabla 18.

Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 19. “Si un día estoy contento y muy alegre, me pondré a escuchar...” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Unas bulerías	39	61,9	61,9	61,9
	Una soleá	10	15,9	15,9	77,8
	Una farruca	14	22,2	22,2	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

El 61,9% de los encuestados coinciden al responder que escucharían bulerías como respuesta al ítem 19: “Si un día estoy contento y muy alegre, me pondré a escuchar...”, un porcentaje considerable de las respuestas se dividen entre escuchar Farruca (15,9%) o Soleá (22,2%).

Tabla 19.

Categoría “Relación Flamenco Emoción”. 20. “Si estoy bailando por Bulerías, transmitiré: ...” (f y %).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alegría	58	92,1	92,1	92,1
	Pánico (miedo)	2	3,2	3,2	95,2
	Tristeza	3	4,8	4,8	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

El gráfico anterior donde vemos las respuestas obtenidas en el ítem 20: “*Si estoy bailando por Bulerías, transmitiré: ...*” muestra que el 92,1% ha respondido que se transmite alegría al bailar por bulerías, entablando la relación entre el palo flamenco y la emoción.

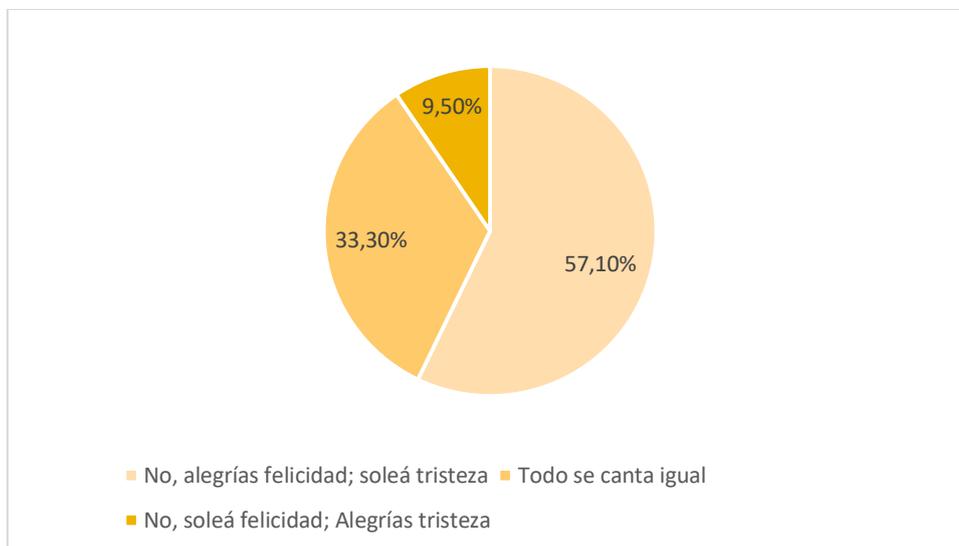


Gráfico 14. Resultados ítem 21: “¿Transmite lo mismo cuando un cantaor canta por Alegrías que por Soleá?”

En el ítem 21: “¿*Transmite lo mismo cuando un cantaor canta por Alegrías que por Soleá?*” vemos como una pequeña mayoría del 57,1% responde que no ya que las alegrías transmiten felicidad y la soleá tristeza. Mientras que el 33,3% opta por la opción de que todo se canta igual.

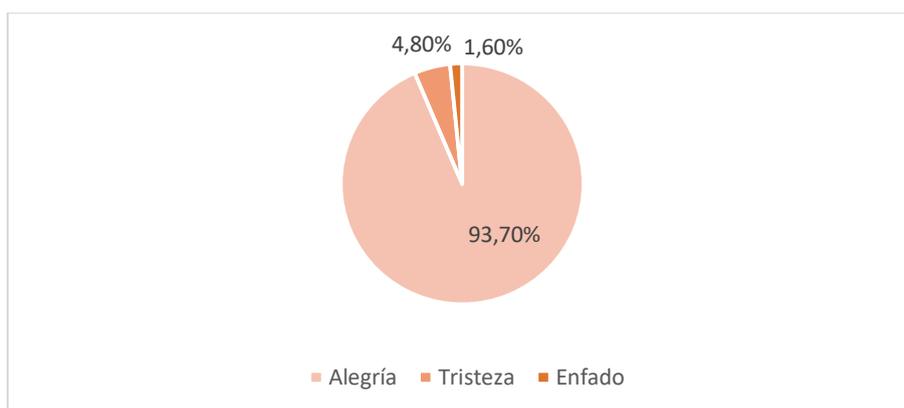


Gráfico 15. Resultado ítem 22: “Los palos festeros (alegres) tienen relación con:...” (f y %).

En lo que respecta al ítem 22: “*Los palos festeros (alegres) tienen relación con: ...*” encontramos que el 93,7%, siendo este porcentaje una gran mayoría de las respuestas totales de los estudiantes, éstos responden que los palos festeros encuentran su relación con la alegría, en lugar de con la tristeza, o enfado.

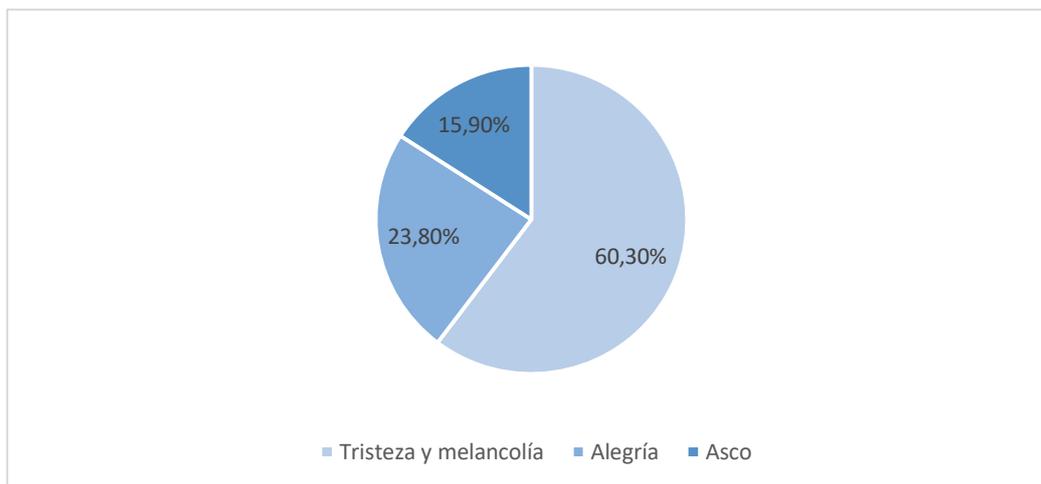


Gráfico 16. Resultados ítem 23: “*Los palos hondos (serios, oscuros) tienen relación con: ...*”

En lo que respecta al ítem 23: “*Los palos hondos (serios, oscuros) tienen relación con: ...*” encontramos la mayoría de sus respuestas en torno a la tristeza y melancolía con un 60,3% de las respuestas recibidas, mientras que la alegría recibe un 23,8% y el asco un 15,9%.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Tras analizar los datos obtenidos en el CEIP Menéndez Pidal pasamos a continuación a exponer las conclusiones de nuestro trabajo. Pretendemos que, a través de ello, se tratará de dar respuesta a la pregunta de investigación “*¿Qué nivel de conocimiento tienen los estudiantes del CEIP Menéndez Pidal de segundo y tercer ciclo de Primaria sobre Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco?*” así como a los objetivos planteados al inicio, además de contrastar los datos obtenidos con la bibliografía y las investigaciones existentes sobre el tema.

El objetivo general de nuestro trabajo ha sido: En primer lugar, recordaremos que el objetivo general de nuestro trabajo era: “*Determinar el nivel de conocimiento y reconocimiento que tienen los estudiantes del CEIP Menéndez Pidal sobre Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco*”.

Así mismo, iremos detallando las conclusiones obtenidas tras analizar los resultados basándonos en los objetivos específicos.

Objetivo 1: Conocer cómo muestran los niños y niñas las emociones.

Con este objetivo pretendíamos identificar el modo en el que los estudiantes expresaban sus emociones.

Un análisis exhaustivo de los cuestionarios cerrados, cuestionarios abiertos, análisis documental y del diario de campo nos aportó que los chicos y chicas protagonistas de nuestro estudio no muestran sus emociones, ya que el código utilizado para el análisis cualitativo, no fue manejado en ninguna ocasión. Por tanto, desvela que la expresión emocional de nuestros sujetos es mínima, **revelando la necesidad de formación para poder expresar sus propias emociones, y así entenderse mejor con su entorno.**

De las respuestas de los docentes podemos resaltar cómo explican la falta de vocabulario emocional en los estudiantes, lo que hace que sus respuestas sean agresivas y desmesuradas. Por lo que es una prueba de la imprescindible insuficiencia que estos estudiantes muestran con respecto a la expresión emocional.

Objetivo 2: Analizar cómo identifican los y las estudiantes las emociones.

Para explicar cómo identifican los estudiantes las emociones nos hemos apoyado en el análisis cuantitativo de los cuestionarios cerrados, donde hemos podido ver que los alumnos y alumnas sí identifican las expresiones faciales al ver una cara de alegría o enfado, y la relacionan con la emoción determinada.

Es un dato curioso ya que sí identifican la expresión facial ajena, pero ellos mismos no son capaces de dominar su expresión emocional, sea física o verbal, cómo ya hemos visto antes. Por tanto, a pesar de que la expresión facial si la reciban correctamente y la relacionen con la emoción que la origina, su vocabulario emocional para expresarla verbalmente es muy limitado.

La poca, casi nula, presencia de los códigos relacionados con la expresión emocional, en el análisis cualitativo de los cuestionarios abiertos, análisis documental y diario de campo, es un claro ejemplo de que lo que nos indican los resultados tras tratar las respuestas de los estudiantes, muestra que dichos alumnos y alumnas, a pesar de identificar de un modo

correcto la expresión facial de las emociones, ellos mismo no saben cómo expresar ni sus propias emociones ni las ajenas con un vocabulario rico.

Además de la identificación emocional, el análisis cuantitativo de los cuestionarios cerrados nos revela que los chicos y chicas encuestados establecen la relación entre emoción y sus consecuencias, es decir, entienden cuando la alegría desemboca en simpatía, cariño, y sonrisas; y la tristeza en llanto, ya sea en sí mismo o en personas ajenas.

Sin embargo, más adelante veremos que, aunque muestren conciencia emocional, es decir, identifiquen la emoción y sus consecuencias, verbales y físicas, propias y ajenas, la relación que tienen estos chicos y estas chicas con su entorno está llena de agresividad y hostilidad. Esto es algo que nos revela una **necesidad formativa más acerca de cómo deberíamos ayudar a estos estudiantes a que utilicen correctamente el dominio resultante que han demostrado en los cuestionarios cerrados sobre la identificación y conciencia emocional, para que su relación con las personas que comparten su día a día sea más llevadero y agradable.**

Objetivo 3: Inferir el grado de comprensión emocional que muestran los niños y niñas.

Para ver el grado de comprensión emocional de los y las estudiantes, nos hemos detenido en el análisis cuantitativo de los cuestionarios cerrados, y en el análisis cualitativo de los cuestionarios abiertos, diario de campo y análisis documental.

Podemos extraer de los análisis anteriores que según expresan las chicas y los chicos (cuestionarios cerrados), sí tienen adquirido un buen grado de comprensión emocional, ya que, engloban el origen y consecuencia de las emociones ajenas.

Sin embargo, el resto de instrumentos utilizados no declaran lo mismo, ya que, a lo largo de todo el análisis cualitativo no aparecen referencias reseñables que manifiesten un buen grado de comprensión emocional.

En consecuencia, nos damos cuenta de que los y las estudiantes, han respondido a lo que pensaban que deberían responder, quedando, así, sus respuestas contradichas con las de los docentes, y la nuestra propia a través de nuestras observaciones reflejadas en el diario de

campo. Así se declara que los chicos y las chicas no cuentan con el grado de comprensión necesaria para que su salud emocional y relación con el medio sea la necesaria y positiva.

Se evidencia, entonces, **la necesidad de formación, debido a que, si estos niños y niñas contaran con una notable comprensión emocional, podrían conocer el porqué de la emoción que ellos mismos experimentan, además del porqué de las emociones ajenas.** Así, podrán ir gestionando poco a poco mejor el control de dichas emociones, ya que apreciarán los motivos y consecuencias de éstas.

Objetivo 4: Conocer cómo gestionan los chicos y chicas las emociones

El análisis detallado de los instrumentos (cuestionarios abiertos y cerrados, diario de campo y análisis documental) nos abre un debate al ver las respuestas de los y las estudiantes cuando se les pregunta por actuaciones en las que tienen que aguantarse las ganas de hablar, respetar el turno en una cola, o simplemente dirigirse a una persona que no opina igual que ellos, todas sus respuestas indican comportamientos asertivos, lo que conlleva a una muy buena gestión de las propias emociones, ya que aplican el autocontrol emocional y oprimen arrebatos de voces, faltas de respeto o agresiones al no controlar la situación a la que se enfrentan.

Sin embargo, las respuestas de los docentes, y nuestras propias anotaciones indican totalmente lo contrario. Estos estudiantes se comportan con comportamientos agresivos, es decir, sus respuestas son desmesuradas, tanto a nivel verbal como a nivel físico. En el momento que no consiguen lo que quieren, se les lleva la contraria, o se le dan directrices que no les gustan, dan portazos, gritan, insultan, etc.

Esto aclara que, si supieran controlar la ira y el enfado que les invade en alguna de las anteriores situaciones, y pudieran mantener el orden y no llegar a un nivel de estrés y descontrol, sus comportamientos sí serían asertivos, y no tan agresivos. Por tanto, **la gestión emocional de estos chicos y estas chicas, es muy incierta, a la vez que necesaria para el correcto desarrollo tanto de sus vidas personales, estudiantiles y laborales.**

Objetivo 5: Examinar qué estilo de conducta llevan a cabo los y las

Al realizar la interpretación de los resultados obtenidos mediante el análisis de los cuestionarios cerrados, abiertos, diario de campo y análisis documental podemos aludir a una gran y objetiva conclusión, y es que los códigos y categorías con las que hemos podido estudiar los estilos de conductas, nos han indicado que el estilo de conducta que prevalece es el agresivo.

Las preguntas que medían el estilo de conducta dentro de los cuestionarios cerrados, los cuales fueron respondidos por los estudiantes, nos han proporcionado unas respuestas que señalan comportamientos asertivos, no obstante, al comparar estos resultados con los derivados del resto de instrumentos, se observa que, al contrario de las respuestas de los niños y niñas, las de los y las docentes, nuestras propias anotaciones (diario de campo) y tras analizar las características del centro queda claro que el estilo de conducta predominante es el agresivo. Por lo que nos permitidor deducir que las respuestas de los y las estudiantes han sido erróneas, ya que ellos y ellas han respondido lo que era correcto, sin ser sinceros.

Tras analizar el contexto, observar cómo es su relación con el medio, iguales y profesores, y tratar las respuestas de los docentes, entendemos que la agresividad e impulsividad reinan en nuestros estudiantes, debido a las precarias condiciones de vida que tienen, donde el tráfico de droga, redadas, prostitución, desempleo, malos tratos, y familias totalmente desestructuradas, están más presente de lo que podíamos imaginarnos.

Los niños y niñas viven en hogares donde predomina la hostilidad, falta de respeto, ausencias de normas, y vocabulario y comportamientos agresivos. Por tanto, ellos y ellas son el vivo ejemplo de lo que hay en sus casas día a día.

De este objetivo, podemos extraer la **necesidad de formación en la gestión de emoción y por tanto control de su impulsividad, derivada hacia la agresividad, y poder mantener una relación positiva con las personas que les rodeen.**

Objetivo 6: Determinar la gestión que tienen los estudiantes de la empatía y lo que éste conlleva.

Al dedicarnos a evaluar este objetivo, nos sorprendió que esta vez sí coincidieran la información extraída de los instrumentos respondidos por alumnos y profesores. De ambos,

extrajimos que, ante una muerte, pérdida de trabajo, embarazo, o distintas buenas noticias, los sujetos sí comprenden la emoción que ello conlleva, es decir, saben identificar cómo se sienten algún compañero o compañera, si ha perdido un familiar muy querido, o si han recibido una buena noticia.

Nos explican la mayoría de los docentes que, al vivir en condiciones extremas, están acostumbrados a vivir situaciones así, por lo que saben lo que se sienten al experimentar pérdidas, por muertes, entradas en prisión, etc.

Es cierto, que los chicos y las chicas entienden qué emoción experimentan otras personas, pero a la hora de mostrar su apoyo, y expresar sus propias emociones, para terminar de empatizar con la otra persona, el proceso pierde su jugo, es decir, sí comprenden qué le ocurre a un compañero o compañera, y no muestran respeto hacia el motivo del comportamiento o emoción, no tiene valor la comprensión.

Por tanto, deberíamos trabajar, que además de que sepan identificar el por qué las personas actúan de un modo determinado, y cuál es el origen de las emociones en otras personas ajenas, también sería ideal **volcarnos en desarrollar en estos sujetos habilidades y actitudes favorables al apoyo a otras personas que lo necesiten, y al respeto de las emociones de los demás.**

Objetivo 7: Observar el grado de respeto y tolerancia con el que se lleva a cabo las clases.

Con este objetivo quisimos determinar el nivel de respeto que había en clases, para ellos utilizamos los cuestionarios tanto abiertos como cerrados, y la observación cuya información queda recogida en el diario de campo.

De nuevo, los estudiantes respondieron lo correcto en los cuestionarios abiertos, mientras que nuestras anotaciones y las respuestas de los docentes decían todo lo contrario.

Nos hemos encontrado con 4 grupos donde las voces, interrupciones, y llamadas de atención eran constantes. El desarrollo de las clases se hace muy complicado, los estudiantes no tienen control sobre sus impulsos, y si tienen ganas de ir al baño, se levantan y va, si escuchan algo que no les interesa interrumpen al compañero o profesor que esté hablando en ese momento para comentar algo que ni siquiera tiene que ver con el desarrollo de la clase.

Todo lo anterior se relaciona con el estilo de conducta que predomina en el comportamiento de nuestra muestra. Cómo hemos podido tratar anteriormente dicho estilo es el agresivo, lo que nos muestra otra de las necesidades derivada de la gestión de emociones. Es decir, **los estudiantes no muestran respeto en clases** (interrupciones, gritos, actitudes desafiantes, etc), **por lo que detona el estilo agresivo que rompe con todas las normas posibles, algo que se produce por la falta de gestión emocional de los estudiantes, ya que si supieran manejar correctamente sus emociones e impulsos, entenderían que no pueden actuar como quieren ellos mismo, sin tener en cuenta que molestan incluso hacen daños a otras personas, y entonces aparecerían conductas protagonizadas por el respeto.**

Objetivo 8: Identificar si los y las estudiantes se muestran favorables al trabajo en grupo y colaborativo.

A la hora conocer la disposición de los estudiantes a trabajar en grupo trabajamos con todos los instrumentos. Una vez más, en los cuestionarios abiertos, han respondido lo correcto, es decir, lo que ellos pensaban que tenían que responder, y, por tanto, respondieron de un modo positivo al trabajo en grupo y cooperación.

No obstante, nuestras aportaciones a través del diario de campo, y las respuestas de los y las docentes nos llevan a una dirección totalmente, al contrario. Aunque es cierto, que determinados alumnos (la más pequeña minoría), sí se muestran favorables al trabajo en grupo, ayudando en lo que pueden, pidiendo silencio, etc.

Si miramos hacia atrás, con un estilo agresivo de conducta, una escasa gestión emocional y una gran ausencia de respeto en clase, entendemos que el trabajo en grupo deriva en un gran descontrol donde los gritos, peleas, y faltas de respeto (verbales y físicas) insoportables. Se suelen mostrar de acuerdo con el trabajo en grupo, pero su impulsividad y falta de control hacen que sea muy complicado su puesta en práctica.

Por lo que nuestra formación irá **destinada al autocontrol emocional y estilo de conducta asertivos, que favorezcan a controlar las ganas de hablar, pegar, gritar, etc.** Así podremos intentar que los chicos y chicas puedan estar en una clase sin perder el control de sus emociones, guardando silencio, respetando el turno de palabra y ayudando cuando sea necesario.

Objetivo 9: Recabar información sobre los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el Flamenco.

A través de este objetivo nos propusimos conocer qué conocen los estudiantes acerca del Flamenco, como por ejemplo qué son los palos Flamencos, y qué es Flamenco y qué no.

La mayoría de los estudiantes sí supieron contestar qué eran los palos flamencos, sin embargo, confundieron a las sevillanas como un palo flamenco.

De las respuestas de los docentes extraemos que, aunque es cierto que muchos están relacionados con el mundo del Flamenco por tradición familiar, la mayoría de nuestros sujetos, más que el Flamenco hondo y tradicional, se quedan en el Flamenquito que se escucha actualmente, sin profundizar en aspectos teóricos fundamentales que le dan sentido al Flamenco.

Tras nuestra estancia en el centro pudimos observar cómo los niños y niñas están constantemente tocando palmas, haciendo compás en las mesas, etc. Sin embargo, no muestran interés por profundizar en sus conocimientos acerca del Flamenco, les basta con las fiestas a nivel familiar y lo que van aprendiendo día a día. **A pesar de su inicial desinterés, es indudable la estrecha vinculación entre nuestra muestra con las vertientes actuales que nacen del Flamenco.**

El análisis documental nos ha aportado que se trabaja el Flamenco únicamente como un complemento, y actividades extras, a nivel teórico, sin profundizar en la práctica o en la relación con el desarrollo de Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales, lo que lo hace un elemento de clase teórico más, aunque esporádico, causando desinterés y aburrimiento en las clases.

Objetivo 10: Sintetizar si los y las estudiantes son capaces de distinguir emociones mediante el Flamenco, y cuáles son, en el caso en el que la consigan.

El último de nuestros objetivos ha ido destinado a conocer si los estudiantes establecen relaciones entre el Flamenco y las emociones, es decir, si entienden esta relación e identifican que emoción acompaña a cada palo.

En el análisis documental no hemos encontrado referencia alguna acerca de dicha relación, por lo que se entiende que se desconoce desde el centro la vinculación que existe entre la expresión del Flamenco (ya sea a través del toque, del cante o del baile) y la Inteligencia Emocional.

Los estudiantes, mediante los enunciados de las preguntas establecen la relación ya que los nombres de los palos pueden llevar a una deducción básica de a qué emoción acompaña, pero como hemos visto anteriormente, no conocen en profundidad sus palos.

Como consecuencia de la ignorancia con respecto al Flamenco, es directamente proporcional la ignorancia acerca del vínculo existente entre el Flamenco y la Emoción.

Por último, daremos respuesta a la pregunta de investigación en la que nos hemos basado para guiar nuestro trabajo. Dicha pregunta es “*¿Qué nivel de conocimiento tienen los estudiantes del CEIP Menéndez Pidal de segundo y tercer ciclo de Primaria sobre Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco?*”.

Tras un repaso por todos los resultados obtenidos y objetivos propuesto, nos atreveremos a afirmar que los y las estudiantes objeto de nuestro trabajo cuentan con un mínimo dominio tanto en Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco, por lo que nos resultaría interesante dar comienzo a un proyecto el cual cubra las necesidades formativas con respecto a las dos primeras dimensiones (IE y HHSS) mediante el Flamenco, es decir, utilizar esta vertiente artística como instrumento que desarrolle la Inteligencia Emocional y por consiguiente las Habilidades Sociales, creando, una vertiente de la Danza Movimiento Terapia.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Tras realizar un análisis exhaustivo de las necesidades que muestran los niños y niñas del centro, en lo que respecta a IE, HHSS y Flamenco, en el apartado anterior, hemos realizado una propuesta de intervención como medio para aportar un aumento en la calidad en las relaciones intra e interpersonales de estos chicos y chicas, debido a la importancia que tienen los aspectos anteriormente señalados en su día a día. Nuestra propuesta de intervención aparece íntegra en el ANEXO 10.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

La principal limitación que nos hemos encontrado a la hora de la realización de nuestro proyecto ha sido la falta de disponibilidad del centro para poder atender nuestra propuesta, debido a la gran envergadura de trabajo a la que se enfrentan día a día, ya que el trato cotidiano con las familias, administraciones y distintos organismos, es muy complicado en un entorno con tales necesidades (sociales, culturales, económicas, formativas, etc).

Otra limitación importante a la hora de exponer nuestros resultados y analizarlos, ha sido la interpretación de los cuestionarios cerrados. Los y las estudiantes han seleccionado las respuestas más correctas, sin ser completamente sinceros. Teniendo en cuenta la edad de estos sujetos, la cual va desde los 8 años hasta los 13, nos resultaba de esperar que ocurriera algo así. Por ello, decidimos utilizar el resto de instrumentos para poder constatar todo lo que nos fuera posible la información recibida.

Para otras futuras investigaciones, tendremos en cuenta la planificación con mucha anterioridad, dándole así el margen que necesitan tanto institución como investigadores para elaborar los acuerdos necesarios, y evitar prisas que deterioren todo el proceso.

Además, a la hora de realizar el instrumento que vaya destinado al alumnado, tendremos en cuenta todas y cada una de sus características, para obtener el mayor porcentaje de la realidad que brilla en su día a día, e intentar evitar que se nos escapen detalles significativos para los resultados finales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1978). (3ª ed.). *Your perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Alonso, D. A. (2015). *Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

- Arís, N. (2009). La gestión emocional en la formación inicial de los maestros. En P. Fernández-Berrocal et al., *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 515-518). Santander: Fundación Botín.
- Armada Crespo, J. M., González López, I., & Montávez Martín, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24).
- Bellver Moreno, M. (2013). *Prevenir la Exclusión Social*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Bermúdez, M P; Teva Álvarez, I; Sánchez, A; (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Best, P. A. (2000). Theoretical diversity and clinical collaboration: reflections by a dance/movement therapist. *The Arts in psychotherapy*, 27(3), 197-211.
- Blockham y Silberman, (1973). *Como Modificar la Conducta Infantil*. Kapeluz. Boettinger, J.A. (1978). *The Study of the Autistic Child*. In M.N. Costonis (De.), *Therapy in Motion*. Urbana: University of Illinois Press.
- Bravo Antonio, I., & Herrera Torres, L. (2011). *Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*.
- Brooks, N. (1989). Children with Learning Disabilities and the Dance/Movement Class. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 60(9), 59-61.
- Buades Jiménez, M., & Rodríguez Blanco, A. (2005). Musica y salud: la danza calidad de vida. *Envejecimiento, salud e dependencia*, 81-98.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Casares, M. I. M. (2006). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Cepe.
- Cigaran, S. R. (2009). Danza movimiento Terapia: cuerpo, psique y terapia. *Avances en Salud Mental Relacional*, 8(2).

- Contini de González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva.
- Darley, J. M., Glucksberg, S., Kinchla, R. A., Mesa, G. C., & González, E. L. G. (1990). *Psicología*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (1998). Participant observation. In H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press
- Fabre, M. M. F. M. (2000). Consideraciones en torno al concepto de exclusión social. *Acciones e investigaciones sociales*, (11), 9-22.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de claseshistoria*, (377). Recuperado de: <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., & Gimenez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción psicológica*, 13(1).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3).
- Fine, Gary A. (2003). Towards a peopled ethnography developing theory from group life. *Ethnography*, 4(1), 41-60.
- Fuentes Serrano, Á. L. (2006). El valor pedagógico de la danza.
- Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.
- García Ruso, H. M^a (1997): La danza en la escuela. *Barcelona: INDE*.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. In *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol. 5, pp. 351-357).

- Goleman, D. P. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.
- González Faraco, J. C., Luzón Trujillo, A., & Torres Sánchez, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence.
- Guimarães, J. A. C., de Moraes, J. B. E., & Guarido, M. D. M. (2007). Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 1, 93-99.
- Hidalgo, C. y Abarca, M. (2009). Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades Sociales. Chile. Publicaciones de la Universidad Católica de Chile.
- Ho, R. T. (2005). Effects of dance movement therapy on Chinese cancer patients: A pilot study in Hong Kong. *Arts in Psychotherapy*.
- Jay, D. (1991). Effect of a dance program on the creativity of preschool handicapped children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(4), 305-316.
- Kelly, J. A. (1982): Entrenamiento en habilidades sociales. DDB. Bilbao.
- Laban, R. (1991). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- Laorden, C. (2010). Habilidades Sociales. *Puls*, 33, 255-256.
- Levy, F. J. (1992). Dance Movement Therapy: A Healing Art.[Revised Edition.].
- Martínez, ú. F., Lechuga, m. L., & Carmona, a. L. (2012). Medición y análisis de la vulnerabilidad a la exclusión social en España (2004-2009). *Estudios de Economía Aplicada*, 30(2), 19-30.
- McCarthy, M. (1996). Dance in the Music Curriculum: Music and dance are natural partners in a general music curriculum with a multicultural focus. *Music Educators Journal*, 82(6), 17-21.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.

- Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: implications for educators (pp. 3-31).
- Molero, D., & Álvarez, F. O. (2011). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (6).
- Nicolás, G. V., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., & Carrillo Viguera, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17).
- Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Paniagua, E. (1994). Efectos de las técnicas de modificación de conducta en la disciplina de los alumnos de segundo grado del Instituto de Psicopedagogía Integra. Tesis no publicada. San José: Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire.
- Payne, H. (2003). *Dance movement therapy: Theory and practice*. Routledge.
- Pérez, C., Sánchez, J. E., López, R. G., Ponce, R. S., & Francés, I. L. (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. Desclee de Brouwer.
- Puxeddu, V. (2008). Dance Movement Therapy: As the Art of Movement and Poetics...of Change.
- Quicios García, M. D. P. (2007). Prevención del riesgo social a través de una docencia competente. *Acción Pedagógica*, 16(1).
- Rojas, A. D. G. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *En-clave pedagógica*, 12.
- Rodríguez Jiménez, R. M. (2011). Uniendo arte y ciencia a través de la danza movimiento terapia.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

- Sebiani, L. uso de la danza-terapia en la adaptación psicológica a enfermedades crónicas. (cáncer, fibrosis, sida). *Revista Reflexiones*, 84(1).
- Silliman, M., French, R., Sharrill, C. & Gench, B. (1998) Auditory Feedback and Time-onTask of Postural Alignment of Individuals with Profound Mental Retardation. Adapted Physical Activity Quarterly. 15(1), 51-63.
- Skinner, B.(1975). Sobre el Conductismo. Barcelona: Fontanella, S.A.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 41(1), 37.
- Subirats, J. et. Al. (2004) Pobreza y exclusión social. *Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, J. (1962). Test of primary mental abilities (Revised ed.). *Chicago: Chicago Science Research Association*.
- Trianes,M.V. (1996). Educación y competencia social. Un programa en el aula. Málaga: Aljibe.
- Urdaneta, G., & Morales, M. (2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios.
- Urpí, M. (2009). *Aprender comunicación no verbal: la elocuencia del silencio*. Paidós.
- Zúñiga, D. M. M., Rojas, W. S., & Valverde, R. (2001). Efectos de la música-danza y del refuerzo positivo en la conducta de personas con discapacidad múltiple. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 1(1), 19-33.

10. ANEXOS

Documento 1: DIARIO DE CAMPO

Martes 3 de noviembre de 2016.

Mi primer día en el centro. Los primeros cursos a los que he conocido, han sido 5° y 6° de Primaria (dos de los cuatro grupos que forman la muestra elegida).

La primera impresión que he tenido al encontrarme con 5° ha sido muy abrumadora. Cuando he entrado, había niños encima de las mesas, saltando, gritando, incluso subiéndose por las tuberías que hay en las paredes. Algo más que inusual, que me ha dejado en shock.

Sin embargo, con 6° no ha ocurrido así, al entrar en el aula, los niños se encontraban en clase con el jefe de estudios, Guillermo, al parecer una de las figuras a las que guardan más respeto en el centro. Estaban callados y escuchando atentamente lo que Guillermo le explicaba.

No obstante, a medida que avanzamos con la actividad, para presentarnos todos y conocernos algo más, el descontrol fue aumentando, tanto en 5° (si cabe) como en 6°. Los niños no encuentran las palabras concisas para explicar cómo es su familia, su vocabulario es pobre y nada abstracto, se limitan a comentar cuantos miembros hay, y qué lugar ocupan ellos en el número de hermanos. Cuando explican cada uno su parte de la actividad, se interrumpen constantemente, sin tener en cuenta que el compañero está hablando. No les importa lo que los demás piensen o quieran contar.

Aunque es cierto que me ha servido para conocer algo más a los niños, sus tan visibles necesidades, y llamadas de atención buscando cariño. Tenemos buena materia prima con la que trabajar, y estamos dispuestos a ello. También, hemos de decir que el apoyo del claustro de profesores ha sido unánime y esto nos facilitará el trabajo bastante.

Lunes 9 de noviembre de 2016.

Hoy nos he entrado por primera vez en 3° y 4° de Primaria.

Al entrar en 3°, me sorprendió lo desmotivada que estaba su profesora. Me he encontrado con una persona sobrepasada por la situación, no es capaz de conseguir avanzar académicamente con sus estudiantes, me contaba que antes de que pueda darse cuenta se están pegado, gritando o insultado. Incluso me comentaba que había dos tipos de roles, los agresivos

(abusones) y los pasivos que se resignaban al dominio de los primeros, ya fuese dentro del aula o en el patio, en el recreo.

Con 4º me he encontrado, una situación distinta. Su tutora, es cierto que me comentaba la dificultad con la que se encuentra en el día a día para avanzar y que los niños se concentren en algo, trabajen en equipo o muestren actitudes y comportamientos correctos, sin embargo, su actitud es otra totalmente diferente a la de la tutora de 3º. Rocío (tutora de 4º) con una actitud firme a la hora de poner orden, y cariño cuando sus estudiantes lo necesitaban consigue un cierto orden, algo completamente difícil debido al entorno en que se desarrollan las vidas de estos niños.

Después de estos primeros días de toma de contacto, en los que he comenzado a conocer a los niños y profesores, no puedo negar que he sentido muchas emociones encontradas, es decir, sin lugar a duda, la motivación por trabajar con este colectivo y de poder aportar mi granito de arena es altísima, sin embargo, el nivel de complejidad también es muy elevado, es un colectivo con poquísimas conductas asertivas, donde brillan las faltas de respeto, las peleas, las necesidades familiares, emocionales, y académicas también, porque casi todos muestran desfase curricular.

Martes 10 de noviembre de 2016.

Hoy he entrado en la clase de inglés en la clase de 5º de primaria. A partir de hoy, todos los martes entraré en la clase inglés para estar como profesora de apoyo, ya que la profesora no puede mantener a la clase calmada, atendiendo, y conseguir que todos hagan las actividades, y al tener esta hora libre, me ofrecí para ayudar (aquí toda ayuda es buena y necesaria). Me ha sorprendido las muestras de cariño que nos hacían llegar, por el simple hecho de hablarles sin gritar y con paciencia. La clase fluía mucho mejor y la profesora me lo ha agradecido enormemente. Seguimos sumando motivos por los que dar todo nuestro potencial de aquí a que esto se acabe.

En la clase de hoy sexto me ha dado una lección de valores morales. Jamás hubiera pensado que unos niños de tales características pudieran reflexionar y saber que

antes que ser “chino”, “negro”, “sudamericano”, o de cualquier otra nacionalidad, somos personas, y a todas debemos tratarlas por igual. Ellos están acostumbrados a tratar con personas con orígenes muy diferentes, por tanto, saben que ante todo somos personas. Sí es verdad que había algunos que sí mostraban rechazo, pero con las explicaciones y reflexiones

de sus mismos compañeros entendía que no nos pueden dar miedo personas porque tengan un color de piel diferente al nuestro, o porque no entendamos su idioma, y mucho menos tratarlas mal. Entre todos sacamos reflexiones bastantes interesantes y profundas, y más cuando no me esperaba nada del resultado que hemos podido obtener. Una vez más las apariencias engañan, y no podemos juzgar a nadie, es increíble lo que estoy aprendiendo en tan poco tiempo.

Lunes 16 de noviembre de 2016

Hoy, he entrado en la clase de 3°. He observado como los niños interactuaban entre sí, en la clase de Educación Física. El nivel de frustración es mínimo, con un solo empujón porque haya habido un tropiezo en la fila, los niños, a pesar de su escasa edad, empiezan a insultarse, incluso a pegarse... ¡Algo asombroso!

He podido ver cómo una niña lloraba y un grupo se reía de ella, pero ha habido un par de compañeros, que se han agachado y le han preguntado que porqué lloraba, y ella les ha explicado que su perro había muerto y no lo iba a ver más, los dos compañeros que se han preocupado por ella, en el momento que han sabido el motivo, le han dado un abrazo y han intentado convencer a los compañeros que se estaban riendo, que su compañera lo estaba pasando mal, que no estaba bien reírse de ella. Aunque el intento de la pareja de estudiantes fue intenso, no obtuvieron los resultados deseables.

Me resulta muy llamativo la postura de los niños que se preocuparon por su compañera. Aquí es dónde reside las ganas y el espíritu de superación que me inundan estos días para luchar al lado de estos niños.

Martes 17 de noviembre de 2016.

Hoy, en 5°, de nuevo, hemos ayudado a la profesora de inglés a dar la clase. El ambiente de clase y la concentración han mejorado bastante, ya que han dividido la clase en dos partes diferentes, por lo que no se contagia tanto el nerviosismo y las actitudes desafiantes de algunos alumnos hacia el resto de la clase. A ellos les gusta que les ayudemos en las actividades que manda la profesora, muchos muestran su interés, y al estar los cinco, más la profesora, podemos incidir más en que deben dejar a un lado el pasotismo generalizado unido a un mal comportamiento continuado, y empezar a mostrar interés por los libros para poder ser más felices y vivir mejor cuando sean mayores. En algunos casos parece que algo estamos consiguiendo. Y esto nos motiva a seguir trabajando por y para ellos.

En 4º la actividad que se realizó hoy en esta clase, es una a las que tenía más ganas de asistir, para ver las reacciones que nos hacen llegar estos alumnos. Al principio casi ninguno recordaba algo bueno que hayan realizado, pero poco a poco conseguimos que todos escribieran una frase, algunos incluso más, y otros dibujaron escenas en las que habían realizado una buena acción.

Pudimos llegar a leer las frases de cada uno, pero no nos dio tiempo de la reflexión final. No obstante, el trabajo realizado, tanto a mí como a la tutora, nos ha dejado bastante satisfechos con conseguir que todos participaran y con cada vez menos interrupciones y mejores modales.

Lunes 23 de noviembre de 2016.

En quinto tras muchos intentos para que la clase se sentara y se calmara para poder escuchar lo que el vídeo iba diciendo, lo conseguimos. Mientras el vídeo transcurría, todos, o, mejor dicho, la mayoría, estaban con los ojos cerrados y atendiendo tranquilos. El vídeo pedía que pensarán en algo bueno que les ocurrió o algo que les hiciera sentirse bien, para coger fuerza ante los momentos “malos”. Costó que recordaran, pero una vez más con la mayoría de los alumnos, se consiguió. Lograron entender que tienen que prevalecer las buenas acciones, en las que ningún miembro del grupo debe quedar fuera sean cuales sean sus características, físicas, intelectuales o su procedencia. Salí de esta clase con buenas sensaciones.

En sexto fue más fácil colocar a los alumnos en sus sillas con los ojos cerrados para solo estar atentos al sonido del vídeo. Algunos de los alumnos comentaban que a pesar de que se comportaba bien en casa, sus familiares no lo recompensaban y no le ayudaban con las tareas del colegio. En general, los niños supieron sacar sus emociones. Vieron que es verdad que, si nos estamos acordando de lo bueno, la mayoría del tiempo, tenemos más ganas de estar “alegres” y nos sentimos capaces de hacer cosas que, en otro momento, no nos vimos capaces. No obstante, hay algo en lo que han coincidido ambas clases, y es en la idea de que debemos hacer sentir a todo el mundo, parte de nuestro colectivo, es decir, no podemos marginar a alguien en clase porque “no nos guste como es” “como viste” o por el simple hecho de ser diferente a nosotros.

Salgo de estas clases muy motivada y con ganas de llevar a la práctica todo lo que se aprende en ellas, sin embargo, cuando vuelvo al día siguiente, el caos, los insultos y las faltas de respeto siguen muy presente.

Martes 24 de noviembre de 2016.

Hoy estaba la clase de 3° muy revuelta, no hemos podido terminar las fichas que la profesora traía preparadas. En inglés están de nuevo, todos juntos, por lo que el mal comportamiento, y nerviosismo se traspasa de unos a otros, muy rápido. Hoy hemos dado un paso atrás con respecto al comportamiento. La profesora nos explica que alguno de los alumnos que normalmente muestran una evolución positiva, hoy han estado especialmente nerviosos, y es porque al desayunar en sus casas toman café, y el café en un niño de 7 años con un cuerpo que mide poco más de un metro tiene unos efectos superiores e incontrolables.

Con 6° teníamos se había planteado hacer una reflexión tras ver un vídeo en el que aparecía una agresión de un padre a una hija (ejemplo que nos consta que existe entre los alumnos de esta clase), y un robo. No hemos podido ver el vídeo por problemas con la conexión a internet, pero si hemos podido reflexionar ya que le hemos planteado las situaciones de forma oral.

Algunos de los niños la escena del robo no la veían como algo delictivo” o “negativo”, por lo que tuvimos que centrarnos más y explicarles que ese modo de vida no es el correcto y que la cárcel es mucho más dura de lo que se puedan imaginar, y que tenemos que ganarnos la vida de una forma legal, y que no conlleve la persecución de las autoridades. Sin embargo, con el aspecto de la agresión se muestran más retraídos ya que lo han sufrido en primera persona. Intentamos hablar sobre el tema y explicarles que esa escena no se puede dar, y que si está en nuestras manos tenemos que evitarla. Debemos hablar con alguien que nos pueda ayudar y no soportar algo así, y que no es malo comunicarse y mostrar miedo, y angustia ante una situación similar

Las sensaciones a las que me he enfrentado hoy, han sido que poco a poco sí hemos conseguido llegarles, y que entiendan que no deben tener ni mantener costumbres y comportamientos delictivos o agresivos por el mero hecho de que lo han vivido día a día, sino que ellos pueden mejorar y tener unas vidas mejores fuera de todo eso. Por tanto, nos damos por satisfechos con nuestro trabajo hoy.

Lunes 30 de noviembre de 2016.

Esta vez, a la hora de realizar la actividad en 5°, los chicos y chicas han mostrado algo de más rechazo. No obstante, una vez que se ha comenzado a hacer preguntas reflexivas, y con la ayuda de que había una compañera inmigrante en la clase, totalmente integrada, las opiniones

fueron cambiando a nuestro favor poco a poco. El argumento de los que defendía que no importa de donde vengan, ni su ropa, solo importan que sean personas y no hay que tenerles miedo, ni tratarlas mal. Realmente lo que me está impresionando, es lo que estoy creciendo como profesionales, no podíamos imaginarnos lo que iba a aprender con esta experiencia.

Me ha parecido muy interesante y enriquecedor que se desarrolle esta actividad, ya que creo que es muy necesario que a estos niños se le recuerde de vez en cuando, sus capacidades, actitudes y comportamientos positivos, porque constantemente están recibiendo riñas y calificaciones negativas con respecto a su comportamiento. No juzgo, a los profesores del centro por ello, ya que es muy complicado el día a día con estos niños y niñas, y más al estar en constante tensión con ellos, diariamente, puede que se les olvide que es bueno también resaltar las cualidades positivas de las personas, y más en niños con tanta falta de cariño como son éstos.

A medida que se les explicaban sus características buenas, se les iluminaba la cara, y la sonrisa no les cabía. Después de decirles lo positivo, recibían un abrazo fuerte a cada uno. Aunque inicialmente les diera vergüenza abrazar a las compañeras, lo acabaron haciendo. Al preguntarles si les hacía sentirse mejor que le dijéramos cosas buenas, por portarse bien, o estar “liándola” (como ello lo llamaban) y estar todo el día escuchando broncas y riñas, comenzaban a entender que se sienten mejor de la primera forma.

Con actividades así, se intenta potenciar el buen comportamiento, con refuerzo positivo, y en los alumnos que asistieron a clase, se les ve progreso en su comportamiento. Esto es algo que hace dar sentido a la profesión de educador. Aquí todo rayito de luz, por mínimo que parezca da fuerza para seguir trabajando.

Martes 1 de diciembre de 2016.

Me pareció una idea interesante poder tratar temas tan cercanos a ellos, pero a la vez tan desconocidos. Con respecto al Flamenco, cuento con el título profesional en la especialidad de Baile Flamenco, y su apariencia no muestra para nada que sepa de Flamenco a ese nivel.

La actividad quisimos enfocarla hacia la integración, es decir, ellos pensaban que todo el que fuera gitano sabía bailar, y sabía más de Flamenco que alguien que no sea gitano, y entendieron que no era así.

Mediante un video y mis conocimientos teóricos de Flamenco, pude demostrar a una clase entera (todos muy atentos) que no por ser gitano o payo, podemos juzgar a alguien. Y que no

basta con quedarse con el conocimiento que nos pueden transmitir nuestros familiares sobre un tema específico. Si algo nos gusta y nos interesa, tenemos que ir hasta el final. Y así se lo hicimos llegar.

Hoy ha sido un día para recordar, todos y cada uno de los niños (incluidos alguno de quinto que entraron) estaban callados escuchando, mostrando bastante interés y razonando sus respuestas. Seguimos sumando momentos inolvidables y que hacen que amemos nuestra profesión tal y como es.

Lunes 14 de diciembre de 2016.

Hoy me he querido despedir de los chicos.

Tras realizar la actividad, donde los chicos y las chicas nos han dicho lo que pensaban que iban a aprender, lo que han ido aprendiendo a lo largo de las actividades, y los aspectos que más le han gustado, le he contado que es mi último día con ellos y todos se han puesto tristes, incluso los profesores.

Una vez más, me sorprenden con la evolución en su capacidad de razonamiento y autocontrol. Me han dado las gracias por confiar en ellos, y ayudarles. Me han contado que tienen ganas de que vuelva en el segundo trimestre y el año que viene. Sobre todo, el concepto de que todo el mundo somos personas y a todas las personas hay que tratarlas igual, sin importar su procedencia, les ha causado un gran efecto, y todos lo recuerdan.

Es muy especial cómo piden que no me vaya, cómo ando por el centro como parte del profesorado sin ningún tipo de diferencias, cómo nos tratan, nos cuidan y están pendientes de lo que necesitamos.

Ha sido un día especial, para mí, pero también, para ellos. Nos da mucha pena irnos, pero volveré el día 22 para ver la fiesta de Navidad que tienen preparada.

Documento 2: Plantilla inventario para el análisis documental

Nombre del documento:	
Fecha:	
Inteligencia Emocional	
Habilidades Sociales	
Flamenco	

Observaciones:

**CUESTIONARIO SOBRE
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y FLAMENCO**

El siguiente cuestionario se utilizará para la realización de un Trabajo de Fin de Grado, y tiene por objetivo conocer cómo viven las emociones y habilidades sociales los estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria, además de su conocimiento del Flamenco, como forma de expresión de las mismas. Te rogamos total sinceridad ante las preguntas, asegurándote que las respuestas serán totalmente confidenciales y utilizadas exclusivamente para la realización de dicho estudio.

**Instrucciones: Rodea la opción que creas correcta con toda sinceridad.
¡No dudes en preguntar a la profesora si tienes alguna duda! ¡Adelante!**

Curso: _____ Edad: _____ Sexo: Hombre Mujer

1. Cuando una persona llora porque ha perdido a un familiar muy querido es porque:
 - a. Está triste.
 - b. Está enfadada.
 - c. Está feliz.

2. Si una persona sonrío y es agradable con todo el mundo está:
 - a. Furiosa.
 - b. Triste.
 - c. Feliz.

3. Esta niña muestra cara de
 - a. Enfado.
 - b. Asco (repugnancia).
 - c. Alegría.

4. Si tienes ganas de hacer muchas cosas, de dar abrazos, de dar besos, y no puedes parar de sonreír, es porque sientes:
 - a. Alegría.
 - b. Tristeza.
 - c. Pánico.



5. Estos niños están:

- a. Contentos.
- b. Enfadados.
- c. Tristes.



6. Si estoy enfadado puede ser porque:

- a. Me han pegado en la calle por mirar a alguien mal.
- b. Me han regalado algo que tenía muchas ganas de tener.
- c. He conseguido mucho dinero.

7. Cuando alguien te insulta o te pega, ¿tú qué harías?

- a. Le respondes insultándole más, y pegando más fuerte.
- b. Dejas que te siga pegando y tú no haces nada.
- c. Intentas escapar de la situación como puedas. Después, le preguntas porqué ha hecho eso, y le cuentas lo ocurrido a algún adulto para que te ayude.

8. Si estás esperando en la cola de un bar a pedir y alguien viene, te empuja, y se cuela, ¿cómo actuarías?

- a. Le dirías tranquilamente, 'perdone, me tocaba a mí, entiendo que pueda tener prisa, pero llevamos un tiempo esperando y usted debería haber preguntado, al menos, si podía pasar'.
- b. Le empujarías, y le dirías me tocaba a mí, te tienes que ir a la cola como todo el mundo.
- c. No le diría nada, le dejaría pasar sin decirle nada.

9. Cuando veo a alguien llorar:

- a. Me dirijo hacia esa persona, porque sé que si está llorando quizás pueda necesitar mi ayuda.
- b. Paso por su lado y ni siquiera la miro, no me importa si está llorando o no.
- c. Me río de esa persona porque me hace gracia la gente que llora.

10. Si a mi mejor amigo se le ha muerto su abuelo:

- a. Está triste, y yo intento estar con él todo lo posible, porque sé que en momentos así no le gusta estar solo.
- b. Estará muy feliz.
- c. Me da igual, no me importa lo que les pase a mis amigos.

11. Si algún compañero necesita que alguien le ayude:

- a. Me ofrezco voluntario para ayudarle.

- b. Espero a que la profesora me lo diga para ayudarme, pero, al final, le ayudo.
 - c. No le ayudo, aunque me lo pida la profesora.
12. Si algún compañero, o la profesora dice o cuenta algo que no me gusta:
- a. Me callo, y cuando termine cuento mi opinión.
 - b. No dejo que termine y digo lo que quiero decir, aunque mi compañero o la profesora siga hablando.
 - c. Me río en voz alta de lo que ha dicho, y no dejo que termine de decir lo que estaba diciendo.
13. Si trabajas en grupo:
- a. Ayudas a tus compañeros si lo necesitas.
 - b. No ayudas a nadie, solo te importa que te salga bien a ti.
 - c. No lo ayudaría, porque me da igual la tarea.
14. Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros porque:
- a. Me gusta ayudar a los demás si me necesitan, y me gusta que me ayuden.
 - b. Me gusta porque así no hacemos nada, charlamos y nos reímos y no trabajamos.
 - c. No me gusta, no me gusta hablar con mucha gente.
15. Un palo del Flamenco es:
- a. Cada estilo del Flamenco.
 - b. Una rama de cada árbol.
 - c. Una forma del Flamenco.
16. Son palos del Flamenco:
- a. Las sevillanas.
 - b. Las jotas.
 - c. Las Alegrías y las Bulerías.
17. Cuando un cantaor canta unas Seguiriyas (palo serio y solemne) nos está transmitiendo:
- a. Alegría.
 - b. Pena y tristeza.
 - c. Asco (repugnancia).
18. Si escuchamos cantar o vemos bailar a alguien unos Tanguillos de Cádiz podemos saber que está expresando:
- a. Alegría.
 - b. Enfado.
 - c. Miedo.

19. Si un día estoy contento y muy alegre, me pondré a escuchar:

- a. Unas bulerías.
- b. Una Soleá.
- c. Una Farruca.

20. Si estoy bailando por Bulerías, transmitiré:

- a. Alegría.
- b. Pánico (miedo).
- c. Tristeza.

21. ¿Transmite lo mismo cuando un cantaor canta por Alegrías que por Soleá?

- a. No, por Alegrías se transmiten sensaciones alegres y festeras. Y por soleá sensaciones tristes y oscuras.
- b. Sí, da igual por lo que se cante, siempre se canta igual.
- c. No, por Soleá se transmiten sensaciones alegres y festeras, mientras que por Alegría se transmiten sensaciones tristes y oscuras.

22. Los palos festeros (alegres) tienen relación con:

- a. La Alegría.
- b. La tristeza.
- c. El enfado.

23. Los palos hondos (serios, oscuros) tienen relación con:

- a. La tristeza y melancolía.
- b. La Alegría.
- c. El asco.

¡Gracias por tu colaboración!

**CUESTIONARIO ABIERTO SOBRE
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y FLAMENCO**

El siguiente cuestionario se utilizará para la realización de un Trabajo de Fin de Grado, y tiene por objetivo conocer cómo viven las emociones y habilidades sociales los estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria, además de su conocimiento del Flamenco, como forma de expresión de las mismas. Le rogamos total sinceridad ante las preguntas, asegurándole que las respuestas serán totalmente confidenciales y utilizadas exclusivamente para la realización de dicho estudio.

Asignatura y curso que imparte: _____

Forma parte del equipo directivo: sí no

- **Cargo directivo que ocupa:** _____

Sexo: mujer hombre

INSTRUCCIONES:

por favor responda a las preguntas con una letra o color distinto a las de las mismas, para facilitar la posterior lectura.

-
1. ¿Crees que es necesario formar a los niños para que cuenten con una buena Educación Emocional? ¿Por qué lo crees?
 2. ¿En la programación del centro encontramos algún apartado dedicado a la Educación Emocional? ¿Bajo tu opinión profesional, crees que debería tener más, menos o igual papel la Educación Emocional dentro de la programación del centro? ¿Por qué?

3. ¿Cómo suelen reaccionar los alumnos ante una discusión? ¿Podrías explicar detalladamente dichas reacciones? Es decir, si son exageradas, agresivas, pasivas, correctas (asertivas), etc.
4. ¿Los alumnos saben expresar cómo se sienten cuando sufren una situación de estrés, por ejemplo, una pelea? ¿Cómo lo expresan? ¿Tienen un vocabulario fluido sobre emociones?
5. ¿Cómo reaccionarían sus estudiantes si se enteran de que el padre de uno de los compañeros de la clase ha muerto repentinamente? ¿Se reírían de él, le apoyarían? ¿Tendrían contacto físico a nivel afectivo, como por ejemplo un abrazo? ¿Por qué crees que ocurre así?
6. ¿Qué visión tiene usted del conjunto de la clase cuando ésta trabaja en grupo? ¿Tienen tendencia los chicos a querer trabajar en grupo, o prefieren actividades individuales? ¿Por qué cree que ocurre esto?
7. Si hay alguna actividad en grupo, ¿los alumnos se ayudan los unos a los otros? ¿Entre ellos, se ofrecen ayuda desinteresada? ¿O es necesario que usted le diga que se ayuden?
8. Explique, por favor, cómo es el clima de respeto durante sus clases, teniendo en cuenta, si se respeta o no el turno de palabra, opiniones ajenas, apariencia física, etc.
9. ¿Conoce lo que es ser asertivo? En el que caso que sea que sí ¿Considera que cuenta con algún alumno que muestre un estilo asertivo en su conducta? ¿Dónde se podría ver el comportamiento asertivo en sus alumnos? ¿Es habitual, o es más habitual ver una actitud pasiva o agresiva? ¿A qué piensa que se puede deber?

10. ¿Conoce usted algo sobre el Flamenco? Si conoce algo, ¿podría decirme qué es lo que conoce? *Si no conoce nada se explica rápidamente el contenido de las siguientes preguntas.
11. ¿Cree qué, si les mostramos, a sus alumnos, un vídeo en el que salga un cantaor cantando una Seguiriya y otro en el que salga cantando unos Tangos, sabrá identificar cuál es el palo que se relaciona con la alegría y el que se relaciona con la pena? ¿Cómo piensa que puede ser el vocabulario con el que se exprese? ¿Sus alumnos están relacionados con el mundo del Flamenco?
12. ¿Considera que sus alumnos cuentan con un buen conocimiento del Flamenco? ¿Dónde cree que lo han aprendido? ¿Conocen sus alumnos los distintos palos del Flamenco? ¿O su conocimiento se restringe a los palos festeros (bulerías, tangos, etc) o al llamado "flamenquito"?
13. ¿Si le pregunta a algún alumno sobre cómo otro compañero se siente cuando, por ejemplo, le han dicho que su padre ha encontrado trabajo y que su madre está embarazada, cómo piensa que qué le respondería? (si es capaz de entender que su compañero ante una sucesión de buenas noticias, experimenta emociones positivas cómo, por ejemplo, la Alegría)

**GRACIAS POR SU INTERÉS, DEDICACIÓN Y COLABORACIÓN CON NUESTRO
TRABAJO.**

DOCUMENTO 5: VALIDACIÓN CUESTIONARIOS CERRADOS

Cuestionario sobre: HABILIDADES EMOCIONES, SOCIALES Y CONOCIMIENTO SOBRE EL FLAMENCO.

Con este instrumento se procura proporcionar a los expertos el proceso de evaluación del cuestionario sobre el papel que juegan la Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco en los estudiantes de segundo ciclo de Primaria del CEIP Menéndez Pidal. Con este proceso se pretende disminuir los posibles fallos vinculados a la claridad, significación y adecuación de cada una de los ítems.

Este cuestionario está compuesto por 23 ítems que recogen información sobre el dominio que tienen los encuestados acerca de la Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco. 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	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
INTELIGENCIA EMOCIONAL	<p>1. Cuando una persona llora porque ha perdido a un familiar muy querido es porque:</p> <p>a. Está triste. b. Está enfadada. c. Está feliz.</p>			
	<p>2. Si una persona sonríe y es agradable con todo el mundo está:</p> <p>a. Furiosa. b. Triste. c. Feliz.</p>			
	<p>3. Esta niña muestra cara de</p> <p>a. Enfado. b. Asco (repugnancia). c. Alegría.</p>			
	<p>4. Estos niños están:</p> <p>a. Contentos. b. Enfadados. c. Tristes.</p>			
	<p>5. Si tienes ganas de hacer muchas cosas, de dar abrazos, de dar besos, y no puedes parar de sonreír, es porque sientes:</p> <p>a. Alegría. b. Tristeza. c. Pánico.</p>			
HABILIDADES SOCIALES	<p>6. Si estoy enfadado puede ser porque:</p> <p>a. Me han pegado en la calle por mirar a alguien mal. b. Me han regalado algo que tenía muchas ganas de tener.</p>			

DIMENSIÓN	ITEMS	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
	c. He conseguido mucho dinero.			
	7. Cuando alguien te insulta o te pega, ¿tú qué harías? a. Le respondes insultándole más, y pegando más fuerte. b. Dejas que te siga pegando y tú no haces nada. c. Intentas escapar de la situación como puedas. Después, le preguntas porqué ha hecho eso, y le cuentas lo ocurrido a algún adulto para que te ayude.			
	8. Si estás esperando en la cola de un bar a pedir y alguien viene, te empuja, y se cuela, ¿cómo actuarías? a. Le dirías tranquilamente, 'perdone, me tocaba a mí, entiendo que pueda tener prisa, pero llevamos un tiempo esperando y usted debería haber preguntado, al menos, si podía pasar'. b. Le empujarías, y le dirías me tocaba a mí, te tienes que ir a la cola como todo el mundo. c. No le diría nada, le dejaría pasar sin decirle nada.			

DIMENSIÓN	ITEMS	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
	<p>9. Cuando veo a alguien llorar:</p> <p>a. Me dirijo hacia esa persona, porque sé que si está llorando quizás pueda necesitar mi ayuda.</p> <p>b. Paso por su lado y ni siquiera la miro, no me importa si está llorando o no.</p> <p>c. Me río de esa persona porque me hace gracia la gente que llora.</p>			
	<p>10. Si a mi mejor amigo se le ha muerto su abuelo:</p> <p>a. Está triste, y yo intento estar con él todo lo posible, porque sé que en momentos así no le gusta estar solo.</p> <p>b. Estará muy feliz.</p> <p>c. Me da igual, no me importa lo que les pase a mis amigos.</p>			
	<p>11. Si algún compañero necesita que alguien le ayude:</p> <p>a. Me ofrezco voluntario para ayudarlo.</p> <p>b. Espero a que la profesora me lo diga para ayudarlo, pero, al final, le ayudo.</p> <p>c. No le ayudo, aunque me lo pida la profesora.</p>			

DIMENSIÓN	ITEMS	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
	<p>12. Si algún compañero, o la profesora dice o cuenta algo que no me gusta:</p> <p>a. Me callo, y cuando termine cuento mi opinión.</p> <p>b. No dejo que termine y digo lo que quiero decir, aunque mi compañero o la profesora siga hablando.</p> <p>c. Me río en voz alta de lo que ha dicho, y no dejo que termine de decir lo que estaba diciendo.</p>			
	<p>13. Si trabajas en grupo:</p> <p>a. Ayudas a tus compañeros si lo necesitas.</p> <p>b. No ayudas a nadie, solo te importa que te salga bien a ti.</p> <p>c. No lo ayudaría, porque me da igual la tarea.</p>			
	<p>14. Me gusta trabajar en grupo con mis compañeros porque:</p> <p>a. Me gusta ayudar a los demás si me necesitan, y me gusta que me ayuden.</p> <p>b. Me gusta porque así no hacemos nada, charlamos y nos reímos y no trabajamos.</p> <p>c. No me gusta, no me gusta hablar con mucha gente.</p>			

DIMENSIÓN	ITEMS	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
FLAMENCO	15. Un palo del Flamenco es: a. Cada estilo del Flamenco. b. Una rama de cada árbol. c. Una forma del Flamenco.			
	16. Son palos del Flamenco: a. Las sevillanas. b. Las jotas. c. Las Alegrías y las Bulerías.			
	17. Cuando un cantaor canta unas Seguiriyas (palo serio y solemne) nos está transmitiendo: a. Alegría. b. Pena y tristeza. c. Asco (repugnancia).			
	18. Si escuchamos cantar o vemos bailar a alguien unos Tanguillos de Cádiz podemos saber que está expresando: a. Alegría. b. Enfado. c. Miedo.			
	19. Si un día estoy contento y muy alegre, me pondré a escuchar: a. Unas bulerías. b. Una Soleá. c. Una Farruca.			

DIMENSIÓN	ITEMS	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
	<p>20. Si estoy bailando por Bulerías, transmitiré:</p> <p>a. Alegría.</p> <p>b. Pánico (miedo).</p> <p>c. Tristeza</p>			
	<p>21. ¿Transmite lo mismo cuando un cantaor canta por Alegrías que por Soleá?</p> <p>a. No, por Alegrías se transmiten sensaciones alegres y festeras. Y por soleá sensaciones tristes y oscuras.</p> <p>b. Sí, da igual por lo que se cante, siempre se canta igual.</p> <p>c. No, por Soleá se transmiten sensaciones alegres y festeras, mientras que por Alegría se transmiten sensaciones tristes y oscuras.</p>			
	<p>22. Los palos festeros (alegres) tienen relación con:</p> <p>a. La Alegría.</p> <p>b. La tristeza.</p> <p>c. El enfado.</p>			
	<p>23. Los palos hondos (serios, oscuros) tienen relación con:</p> <p>a. La tristeza y melancolía.</p> <p>b. La Alegría.</p> <p>c. El asco.</p>			

DOCUMENTO 6: VALIDACIÓN CUESTIONARIOS ABIERTOS

Cuestionario sobre: HABILIDADES EMOCIONES, SOCIALES Y CONOCIMIENTO SOBRE EL FLAMENCO.

Con este instrumento se procura proporcionar a los expertos el proceso de evaluación del cuestionario sobre el papel que juegan la Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco en los estudiantes de segundo ciclo de Primaria del CEIP Menéndez Pidal. Con este proceso se pretende disminuir los posibles fallos vinculados a la claridad, significación y adecuación de cada una de los ítems.

Este cuestionario está compuesto por 23 ítems que recogen información sobre el dominio que tienen los encuestados acerca de la Inteligencia Emocional, Habilidades Sociales y Flamenco. 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	CALIDAD	SIGNIFICACIÓN	ADECUACIÓN
INTELIGENCIA EMOCIONAL	<p>¿Crees que es necesario formar a los niños para que cuenten con una buena Educación Emocional? ¿Por qué lo crees?</p>			
	<p>¿En la programación del centro encontramos algún apartado dedicado a la Educación Emocional? ¿Bajo tu opinión profesional, crees que debería tener más, menos o igual papel la Educación Emocional dentro de la programación del centro? ¿Por qué?</p>			
	<p>¿Los alumnos saben expresar cómo se sienten cuando sufren una situación de estrés, por ejemplo, una pelea? ¿Cómo lo expresan? ¿Tienen un vocabulario fluido sobre emociones?</p>			

HABILIDADES SOCIALES

¿Cómo suelen reaccionar los alumnos ante una discusión? ¿Podrías explicar detalladamente dichas reacciones? Es decir, si son exageradas, agresivas, pasivas, correctas (asertivas), etc.

¿Cómo reaccionarían sus estudiantes si se enteran de que el padre de uno de los compañeros de la clase ha muerto repentinamente? ¿Se reirían de él, le apoyarían? ¿Tendrían contacto físico a nivel afectivo, como por ejemplo un abrazo? ¿Por qué crees que ocurre así?

¿Qué visión tiene usted del conjunto de la clase cuando ésta trabaja en grupo? ¿Tienen tendencia los chicos a querer trabajar en grupo, o prefieren actividades individuales? ¿Por qué cree que ocurre esto?

	<p>Si hay alguna actividad en grupo, ¿los alumnos se ayudan los unos a los otros? ¿Entre ellos, se ofrecen ayuda desinteresada? ¿O es necesario que usted le diga que se ayuden?</p>			
	<p>Explique, por favor, cómo es el clima de respeto durante sus clases, teniendo en cuenta, si se respeta o no el turno de palabra, opiniones ajenas, apariencia física, etc.</p>			
	<p>¿Conoce lo que es ser asertivo? En el que caso que sea que sí ¿Considera que cuenta con algún alumno que muestre un estilo asertivo en su conducta? ¿Dónde se podría ver el comportamiento asertivo en sus alumnos? ¿Es habitual, o es más habitual ver una actitud pasiva o agresiva? ¿A qué piensa que se puede deber?</p>			

	<p>¿Si le pregunta a algún alumno sobre cómo otro compañero se siente cuando, por ejemplo, le han dicho que su padre ha encontrado trabajo y que su madre está embarazada, cómo piensa que qué le respondería? (si es capaz de entender que su compañero ante una sucesión de buenas noticias, experimenta emociones positivas cómo, por ejemplo, la Alegría)</p>			
<p>FLAMENCO</p>	<p>¿Conoce usted algo sobre el Flamenco? Si conoce algo, ¿podría decirme qué es lo que conoce? *Si no conoce nada se explica rápidamente el contenido de las siguientes preguntas.</p>			

	<p>¿Cree qué, si les mostramos, a sus alumnos, un vídeo en el que salga un cantaor cantando una Seguiriya y otro en el que salga cantando unos Tangos, sabrá identificar cuál es el palo que se relaciona con la alegría y el que se relaciona con la pena? ¿Cómo piensa que puede ser el vocabulario con el que se exprese? ¿Sus alumnos están relacionados con el mundo del Flamenco?</p>			
	<p>¿Considera que sus alumnos cuentan con un buen conocimiento del Flamenco? ¿Dónde cree que lo han aprendido? ¿Conocen sus alumnos los distintos palos del Flamenco? ¿O su conocimiento se restringe a los palos festeros (bulerías, tangos, etc) o al llamado “flamenquito”?</p>			

DOCUMENTO 7: EJEMPLO CUESTIONARIO ABIERTO TRANSCRITO

ENTREVISTA SOBRE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y FLAMENCO

La siguiente entrevista se utilizará para la realización de un Trabajo de Fin de Grado, y tiene por objetivo conocer cómo viven las emociones y habilidades sociales los estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria, además de su conocimiento del Flamenco, como forma de expresión de las mismas. Le rogamos total sinceridad ante las preguntas, asegurándole que las respuestas serán totalmente confidenciales y utilizadas exclusivamente para la realización de dicho estudio.

Asignatura y curso que imparte: Inglés en 3º, 4º, 5º y 6º.

Forma parte del equipo directivo: sí no

- **Cargo directivo que ocupa:** _____

Sexo: mujer hombre

INSTRUCCIONES:

por favor responda a las preguntas con una letra o color distinto a las de las mismas, para facilitar la posterior lectura.

1. ¿Crees que es necesario formar a los niños para que cuenten con una buena Educación Emocional? ¿Por qué lo crees?

Considero que la Educación Emocional es muy importante para estos niños ya que la mayoría de ellos viven en sus casas situaciones muy difíciles y precarias, por lo que esto les ayudaría a tener equilibrio emocional y así gestionar adecuadamente sus emociones.

2. **¿En la programación del centro encontramos algún apartado dedicado a la Educación Emocional? ¿Bajo tu opinión profesional, crees que debería tener más, menos o igual papel la Educación Emocional dentro de la programación del centro? ¿Por qué?**

En nuestro centro no se imparte nada acerca de la Educación Emocional. Quizás algunas veces se hace algo sobre ese ámbito, pero impartido por Unión Romaní.

Como he señalado anteriormente, teniendo en cuenta el colectivo que acude al centro, la Educación Emocional tendría que tener un lugar muy importante dentro de la programación escolar.

3. **¿Cómo suelen reaccionar los alumnos ante una discusión? ¿Podrías explicar detalladamente dichas reacciones? Es decir, si son exageradas, agresivas, pasivas, correctas (asertivas), etc.**

Depende mucho del alumno. Hay bastantes alumnos que reaccionan de manera muy agresiva, sin pensar en las consecuencias, y directamente pegan al otro compañero sin mediar palabras, y hay otros alumnos que por miedo no hacen nada y reaccionan de manera más pasiva (se van) o acuden a algún profesor cercano. Esto último lo hacen más a menudo los alumnos no gitanos cuando la pelea es con otro alumno gitano, ya que muchos de ellos les tienen miedo y no se enfrentan a ellos.

También depende de si es un niño o una niña. Entre niños se suelen pegar o insultar, pero entre niñas no tanto. Sí es verdad que si la discusión es entre un niño gitano y una niña gitana, casi siempre llegan a las manos justificando que son primos (es decir, que están acostumbrados a pegarse entre ellos).

4. **¿Los alumnos saben expresar cómo se sienten cuando sufren una situación de estrés, por ejemplo, una pelea? ¿Cómo lo expresan? ¿Tienen un vocabulario fluido sobre emociones?**

Estos alumnos apenas hablan de cómo se sienten. Se les ha educado en casa de una forma en la que las emociones y el diálogo sobre ellas no tienen cabida. Su vocabulario sobre las emociones es muy básico, y las expresan de manera agresiva si están enfadados (pegando) o llorando, según la situación.

5. **¿Cómo reaccionarían sus estudiantes si se enteran de que el padre de uno de los compañeros de la clase ha muerto repentinamente? ¿Se reirían de él, le apoyarían? ¿Tendrían contacto físico a nivel afectivo, como por ejemplo un abrazo? ¿Por qué crees que ocurre así?**

Depende del alumno/a. Hay algunos alumnos/as que sí apoyarían al compañero e incluso le abrazaría, ya que son niños/as muy cariñosos/as, pero hay otros (sobre todo niños) que son tan tímidos que se reprimirían, y quizás solo lleguen a apoyarle de manera verbal.

También hay que tener en cuenta que hay algunos alumnos/as no gitanos que no les gusta juntarse con los gitanos/as, por lo que en ese caso no habría ningún tipo de apoyo.

Esto ocurre así porque no se les ha educado a nivel emocional en cómo ayudar a los demás, cómo apoyarlos, etc.

6. **¿Qué visión tiene usted del conjunto de la clase cuando ésta trabaja en grupo? ¿Tienen tendencia los chicos a querer trabajar en grupo, o prefieren actividades individuales? ¿Por qué cree que ocurre esto?**

Casi siempre las niñas son más comprometidas y trabajan bien en grupo, pero los niños se ponen a hablar, molestar, etc. sin dejar que se pueda realizar bien la actividad. Sin embargo, hay que señalar que hay algunos alumnos que trabajan mejor en equipo porque tienen el apoyo de los demás compañeros y les ayuda a compensar sus dificultades.

7. **Si hay alguna actividad en grupo, ¿los alumnos se ayudan los unos a los otros? ¿Entre ellos, se ofrecen ayuda desinteresada? ¿O es necesario que usted le diga que se ayuden?**

En nuestro centro hay de todo. Hay alumnos que se involucran más y les gusta ayudar a los demás y hay otros que no se dejan ayudar. Por ello, casi siempre estamos diciendo que tienen que ayudarse entre ellos e intentamos fomentar el compañerismo.

8. **Explique, por favor, cómo es el clima de respeto durante sus clases, teniendo en cuenta, si se respeta o no el turno de palabra, opiniones ajenas, apariencia física, etc.**

Este es un aspecto que día a día trabajamos con ellos ya que les cuesta mucho trabajo respetar a los demás. El turno de palabra pocas veces se respeta, ya que cada uno habla cuando quiere, sin tener en cuenta si yo o algún otro compañero está hablando. Además, la gran mayoría de la clase siempre hace comentarios cuando otro compañero da su opinión, por lo que es muy

difícil seguir el hilo de la clase, puesto que frecuentemente estoy interrumpiendo para que guarden silencio.

La apariencia física es otro aspecto que se intenta educar mucho en nuestro centro, ya que tenemos alumnos de distintas procedencias, y se suelen meter con el color de piel, la forma del pelo, la altura, el peso, etc.

- 9. ¿Conoce lo que es ser asertivo? En el que caso que sea que sí ¿Considera que cuenta con algún alumno que muestre un estilo asertivo en su conducta? ¿Dónde se podría ver el comportamiento asertivo en sus alumnos? ¿Es habitual, o es más habitual ver una actitud pasiva o agresiva? ¿A qué piensa que se puede deber?**

Sí sé lo que es la asertividad, pero en el centro los alumnos no la utilizan. Ellos habitualmente utilizan la agresividad o la pasividad, dependiendo del alumno como he señalado anteriormente.

Reaccionar de manera agresiva se puede deber a que es lo que han visto desde chicos en sus casas, en su familia. La reacción pasiva puede deberse al miedo que les tienen a los demás compañeros, porque saben que van a reaccionar de manera violenta si se enfrentan a ellos.

- 10. ¿Conoce usted algo sobre el Flamenco? Si conoce algo, ¿podría decirme qué es lo que conoce? *Si no conoce nada se explica rápidamente el contenido de las siguientes preguntas.**

Conozco poco sobre el Flamenco. Algunas veces Unión Romaní ha realizado actividades sobre él con los alumnos.

- 11. ¿Cree qué, si les mostramos, a sus alumnos, un vídeo en el que salga un cantaor cantando una Seguiriya y otro en el que salga cantando unos Tangos, sabrá identificar cuál es el palo que se relaciona con la alegría y el que se relaciona con la pena? ¿Cómo piensa que puede ser el vocabulario con el que se exprese? ¿Sus alumnos están relacionados con el mundo del Flamenco?**

Los alumnos no conocen nada sobre el Flamenco. Ellos cantan y bailan como quieren, pero no tienen ni idea de cuáles son los palos del Flamenco, ni saben identificarlos, y tampoco tienen vocabulario para referirse a él.

12. ¿Considera que sus alumnos cuentan con un buen conocimiento del Flamenco? ¿Dónde cree que lo han aprendido? ¿Conocen sus alumnos los distintos palos del Flamenco? ¿O su conocimiento se restringe a los palos festeros (bulerías, tangos, etc) o al llamado “flamenquito”?

Como he señalado anteriormente, ellos solo saben de flamenquito, que es lo que están acostumbrados a ver y a escuchar en sus familias, pero no tienen ningún tipo de conocimiento sobre el Flamenco, ni han aprendido nada de manera formal.

13. ¿Si le pregunta a algún alumno sobre cómo otro compañero se siente cuando, por ejemplo, le han dicho que su padre ha encontrado trabajo y que su madre está embarazada, cómo piensa que qué le respondería? (si es capaz de entender que su compañero ante una sucesión de buenas noticias, experimenta emociones positivas cómo, por ejemplo, la Alegría)

Depende de la relación que tengan entre ellos, pero muchas veces reaccionan de manera indiferente porque no entiende lo que supone eso o las consecuencias buenas que hay detrás de que el padre haya encontrado trabajo.

Hay algunos que sí reaccionan de manera positiva y se le alegran por el/la compañero/a.

GRACIAS POR SU INTERÉS, DEDICACIÓN Y COLABORACIÓN CON NUESTRO TRABAJO.

DOCUMENTO 8: EJEMPLO CUESTIONARIO ABIERTO CODIFICADO CON AQUAD SIETE

Cuestionario abierto, sujeto 9.

Pregunta 1:

IEIM (líneas 38-41)

- { 36} E: ¿Crees que es necesario formar a los niños para que cuenten con una buena
- { 37} Educación Emocional? ¿Por qué lo crees?
- { 38} S9: Considero que la Educación Emocional es muy importante para estos niños ya
- { 39} que la mayoría de ellos viven en sus casas situaciones muy difíciles y precarias, por
- { 40} lo que esto les ayudaría a tener equilibrio emocional y así gestionar
- { 41} adecuadamente sus emociones.

Pregunta 2:

IEIM (líneas 60-61).

- { 52} E: ¿En la programación del centro encontramos algún apartado dedicado a la
- { 53} Educación Emocional? ¿Bajo tu opinión profesional, crees que debería tener más,
- { 54} menos o igual papel la Educación Emocional dentro de la programación del
- { 55} centro? ¿Por qué?
- { 56} S9: En nuestro centro no se imparte nada acerca de la Educación Emocional.
- { 57} Quizás algunas veces se hace algo sobre ese ámbito, pero impartido por Unión
- { 58} Romaní.
- { 59} Como he señalado anteriormente, teniendo en cuenta el colectivo que acude al
- { 60} centro, la Educación Emocional tendría que tener un lugar muy importante
- { 61} dentro de la programación escolar.

Pregunta 3:

HSG (líneas 44-46; 53-54); HSP (líneas 46-47)

- { 41} E: ¿Cómo suelen reaccionar los alumnos ante una discusión? ¿Podrías explicar
- { 42} detalladamente dichas reacciones? Es decir, si son exageradas, agresivas,
- { 43} pasivas, correctas (asertivas), etc.

{ 44} S9: Depende mucho del alumno. Hay bastantes alumnos que reaccionan de
{ 45} manera muy agresiva, sin pensar en las consecuencias, y directamente pegan al
{ 46} otro compañero sin mediar palabras, y hay otros alumnos que por miedo no
{ 47} hacen nada y reaccionan de manera más pasiva (se van) o acuden a algún
{ 48} profesor cercano. Esto último lo hacen más a menudo los alumnos no gitanos
{ 49} cuando la pelea es con otro alumno gitano, ya que muchos de ellos les tienen
{ 50} miedo y no se enfrentan a ellos.
{ 51} También depende de si es un niño o una niña. Entre niños se suelen pegar o
{ 52} insultar, pero entre niñas no tanto. Sí es verdad que si la discusión es entre un niño
{ 53} gitano y una niña gitana, casi siempre llegan a las manos justificando que son
{ 54} primos (es decir, que están acostumbrados a pegarse entre ellos).

Pregunta 4:

HSG y HSP (líneas 45-46).

{ 40} E: ¿Los alumnos saben expresar cómo se sienten cuando sufren una situación de
{ 41} estrés, por ejemplo, una pelea? ¿Cómo lo expresan? ¿Tienen un vocabulario
{ 42} fluido sobre emociones?
{ 43} S9: Estos alumnos apenas hablan de cómo se sienten. Se les ha educado en casa
{ 44} de una forma en la que las emociones y el diálogo sobre ellas no tienen cabida.
{ 45} Su vocabulario sobre las emociones es muy básico, y las expresan de manera
{ 46} agresiva si están enfadados (pegando) o llorando, según la situación.

Pregunta 5:

HSE, IEEA e IEAO (líneas 60-63).

{ 56} E: ¿Cómo reaccionarían sus estudiantes si se enteran de que el padre de uno de
{ 57} los compañeros de la clase ha muerto repentinamente? ¿Se reirían de él, le
{ 58} apoyarían? ¿Tendrían contacto físico a nivel afectivo, como por ejemplo un
{ 59} abrazo? ¿Por qué crees que ocurre así?
{ 60} S9: Depende del alumno/a. Hay algunos alumnos/as que sí apoyarían al
{ 61} compañero e incluso le abrazaría, ya que son niños/as muy cariñosos/as, pero hay
{ 62} otros (sobre todo niños) que son tan tímidos que se reprimirían, y quizás solo
{ 63} lleguen a apoyarle de manera verbal.
{ 64} También hay que tener en cuenta que hay algunos alumnos/as no gitanos que

{ 65} no les gusta juntarse con los gitanos/as, por lo que en ese caso no habría ningún
{ 66} tipo de apoyo.
{ 67} Esto ocurre así porque no se les ha educado a nivel emocional en cómo ayudar a
{ 68} los demás, cómo apoyarlos, etc.

Pregunta 6:

HSO (líneas 49-50); HSC (línea 48; líneas 50-52)

{ 45} E: ¿Qué visión tiene usted del conjunto de la clase cuando ésta trabaja en
{ 46} grupo? ¿Tienen tendencia los chicos a querer trabajar en grupo, o prefieren
{ 47} actividades individuales? ¿Por qué cree que ocurre esto?
{ 48} S9: Casi siempre las niñas son más comprometidas y trabajan bien en grupo, pero
{ 49} los niños se ponen a hablar, molestar, etc. sin dejar que se pueda realizar bien la
{ 50} actividad. Sin embargo, hay que señalar que hay algunos alumnos que trabajan
{ 51} mejor en equipo porque tienen el apoyo de los demás compañeros y les ayuda a
{ 52} compensar sus dificultades.

Pregunta 7:

HSC (líneas 40-41); HSO (línea 41)

{ 37} E: Si hay alguna actividad en grupo, ¿los alumnos se ayudan los unos a los otros?
{ 38} Entre ellos, se ofrecen ayuda desinteresada? ¿O es necesario que usted le diga
{ 39} que se ayuden?
{ 40} S9: En nuestro centro hay de todo. Hay alumnos que se involucran más y les gusta
{ 41} ayudar a los demás y hay otros que no se dejan ayudar. Por ello, casi siempre
{ 42} estamos diciendo que tienen que ayudarse entre ellos e intentamos fomentar el
{ 43} compañerismo.

Pregunta 8:

HSO (líneas 48-54); HSG (líneas 55-57)

{ 45} E: Explique, por favor, cómo es el clima de respeto durante sus clases, teniendo en
{ 46} cuenta, si se respeta o no el turno de palabra, opiniones ajenas, apariencia física,
{ 47} etc.
{ 48} S9: Este es un aspecto que día a día trabajamos con ellos ya que les cuesta
{ 49} mucho trabajo respetar a los demás. El turno de palabra pocas veces se respeta,

{ 50} ya que cada uno habla cuando quiere, sin tener en cuenta si yo o algún otro
{ 51} compañero está hablando. Además, la gran mayoría de la clase siempre hace
{ 52} comentarios cuando otro compañero da su opinión, por lo que es muy difícil
{ 53} seguir el hilo de la clase, puesto que frecuentemente estoy interrumpiendo para
{ 54} que guarden silencio.
{ 55} La apariencia física es otro aspecto que se intenta educar mucho en nuestro
{ 56} centro, ya que tenemos alumnos de distintas procedencias, y se suelen meter con
{ 57} el color de piel, la forma del pelo, la altura, el peso, etc.

Pregunta 9:

HSG (líneas 67-68; 69-70); HSP (líneas 67-68; 70-72)

{ 61} E: ¿Conoce lo que es ser asertivo? En el que caso que sea que sí ¿Considera que
{ 62} cuenta con algún alumno que muestre un estilo asertivo en su conducta? ¿
{ 63} Dónde se podría ver el comportamiento asertivo en sus alumnos? ¿Es habitual, o
{ 64} es más habitual ver una actitud pasiva o agresiva? ¿A qué piensa que se puede
{ 65} deber?
{ 66} S9: Sí sé lo que es la asertividad, pero en el centro los alumnos no la utilizan. Ellos
{ 67} habitualmente utilizan la agresividad o la pasividad, dependiendo del alumno
{ 68} como he señalado anteriormente.
{ 69} Reaccionar de manera agresiva se puede deber a que es lo que han visto desde
{ 70} chicos en sus casas, en su familia. La reacción pasiva puede deberse al miedo
{ 71} que les tienen a los demás compañeros, porque saben que van a reaccionar de
{ 72} manera violenta si se enfrentan a ellos.

Pregunta 10:

No se han utilizados códigos.

{ 61} E: ¿Conoce lo que es ser asertivo? En el que caso que sea que sí ¿Considera que
{ 62} cuenta con algún alumno que muestre un estilo asertivo en su conducta? ¿
{ 63} Dónde se podría ver el comportamiento asertivo en sus alumnos? ¿Es habitual, o
{ 64} es más habitual ver una actitud pasiva o agresiva? ¿A qué piensa que se puede
{ 65} deber?
{ 66} S9: Sí sé lo que es la asertividad, pero en el centro los alumnos no la utilizan. Ellos
{ 67} habitualmente utilizan la agresividad o la pasividad, dependiendo del alumno

{ 68} como he señalado anteriormente.

{ 69} Reaccionar de manera agresiva se puede deber a que es lo que han visto desde

{ 70} chicos en sus casas, en su familia. La reacción pasiva puede deberse al miedo

{ 71} que les tienen a los demás compañeros, porque saben que van a reaccionar de

{ 72} manera violenta si se enfrentan a ellos.

Pregunta 11:

No se han utilizados códigos.

{ 56} E: ¿Cree qué, si les mostramos, a sus alumnos, un vídeo en el que salga un cantaor

{ 57} cantando una Seguiriya y otro en el que salga cantando unos Tangos, sabrá

{ 58} identificar cuál es el palo que se relaciona con la alegría y el que se relaciona con

{ 59} la pena? ¿Cómo piensa que puede ser el vocabulario con el que se exprese? ¿Sus

{ 60} alumnos están relacionados con el mundo del Flamenco?

{ 61} S9: Los alumnos no conocen nada sobre el Flamenco. Ellos cantan y bailan como

{ 62} quieren, pero no tienen ni idea de cuáles son los palos del Flamenco, ni saben

{ 63} identificarlos, y tampoco tienen vocabulario para referirse a él.

Pregunta 12:

No se han utilizados códigos.

{ 48} E: ¿Considera que sus alumnos cuentan con un buen conocimiento del

{ 49} Flamenco? ¿Dónde cree que lo han aprendido? ¿Conocen sus alumnos los

{ 50} distintos palos del Flamenco? ¿O su conocimiento se restringe a los palos festeros

{ 51} (bulerías, tangos, etc) o al llamado “flamenquito”?

{ 52} S9: Como he señalado anteriormente, ellos solo saben de flamenquito, que es lo

{ 53} que están acostumbrados a ver y a escuchar en sus familias, pero no tienen

{ 54} ningún tipo de conocimiento sobre el Flamenco, ni han aprendido nada de

{ 55} manera formal.

Pregunta 13:

HSE (líneas 66-67); IEOA (líneas 66-67)

{ 58} E: ¿Si le pregunta a algún alumno sobre cómo otro compañero se siente cuando,

{ 59} por ejemplo, le han dicho que su padre ha encontrado trabajo y que su madre

- { 60} está embarazada, cómo piensa que qué le respondería? (si es capaz de
- { 61} entender que su compañero ante una sucesión de buenas noticias, experimenta
- { 62} emociones positivas cómo, por ejemplo, la Alegría)
- { 63} S9: Depende de la relación que tengan entre ellos, pero muchas veces
- { 64} reaccionan de manera indiferente porque no entiende lo que supone eso o las
- { 65} consecuencias buenas que hay detrás de que el padre haya encontrado
- { 66} trabajo. Hay algunos que sí reaccionan de manera positiva y se le alegran por
- { 67} el/la compañero/a.

INTRODUCCIÓN.

Al realizar el análisis de las necesidades que nuestra muestra mostraba en los ámbitos emocionales, sociales y con respecto a los conocimientos acerca de Flamenco, y su relación con las emociones, nos hemos encontrado con muy escasas competencias emocionales y pautas de comportamientos donde la agresividad, faltas de respeto y actitudes desafiantes están demasiado presente. Además, hemos podido recoger, que los chicos y chicas protagonistas de nuestro trabajo cuentan con una vinculación considerable con el mundo del Flamenco, no obstante, el conocimiento que tienen sobre él, es mínimo, únicamente se quedan con lo adquirido en la calle o sus propios familiares, sin profundizar.

Por tanto, hemos creído oportuno la realización de una propuesta cuyo fin sea mejorar la calidad de las relaciones intra e interpersonales entre los sujetos de nuestra investigación, y, por ende, su extrapolación al resto de su vida cotidiana fuera del colegio, utilizando como instrumento para desarrollar las habilidades necesarias para ello, el Flamenco.

DESTINATARIOS.

Nuestra propuesta de intervención educativa va dirigida a los y las estudiantes de segundo y tercer ciclo del CEIP Menéndez Pidal, situado en Torreblanca. La edad de nuestros destinatarios oscila entre los 8 y 13 años. Sin embargo, su edad biológica no coincide (en la mayoría de las ocasiones) con su edad académica. Sus vidas se desarrollan en un entorno muy hostil, donde priman las drogas, prostitución, desempleo de larga duración, analfabetismo y desestructuración familiar. Todo ello provoca desfases curriculares, necesidades socio-afectivas, emocionales, y conductas rechazadas socialmente.

OBJETIVOS.

Objetivo general: Capacitar a los y las estudiantes de habilidades emocionales y sociales que mejoren sus relaciones intra e interpersonales con el entorno, a través del Flamenco.

Objetivos específicos:

- Ofrecer herramientas necesarias para desarrollar conciencia emocional.
- Facilitar la comprensión emocional a los estudiantes.
- Modelar el estilo de conducta de los estudiantes a través de la gestión emocional.

- Fomentar comportamientos empáticos que desemboquen en el trabajo colaborativo.
- Potenciar clima de respeto y tolerancia en el aula.
- Introducir a los estudiantes en el conocimiento del Flamenco.
- Conceder a los estudiantes las habilidades necesarias para construir la relación entre el dominio emocional y el Flamenco.

METODOLOGÍA.

A lo largo de nuestra intervención llevaremos a cabo una metodología participativa donde los protagonistas serán los estudiantes, en la que predomine el carácter lúdico e integrador, sin perder de vista el fin educativo, recibiendo un constante feed-back de información entre los monitores y los estudiantes.

El papel de los monitores es activo, tendrán que interactuar constantemente con los estudiantes para mantener activa su atención y captar su interés en todo momento. Además, deberán realizar anotaciones de todos los usuarios para luego reflejarlo en la evaluación.

Una vez tengamos los resultados de la evaluación se hará una puesta en común con todos los agentes implicados en el proceso formativo, y con el equipo directivo del centro para que tengan consigo la información recabada y puedan utilizarla en todo lo que necesiten.

Las sesiones se desarrollarán en el salón de actos del centro ya que al ser un espacio diáfano nos permite poder movernos con facilidad por el espacio, sin entorpecernos mutuamente, y vernos en todo momento. Se realizarán las actividades en momentos diferentes, con diferentes materiales, para conseguir la consecución de todos los objetivos posibles.

SESIONES

SESIÓN 1.

Esta sesión ocupará tres días de trabajo con los estudiantes, cada día, la duración será de 1 hora. Así evitamos frustraciones que lleven al aburrimiento o a que los chicos y chicas comiencen a ver pesado nuestro trabajo. A lo largo de esta sesión trabajaremos los dos primeros objetivos relacionados con la conciencia y comprensión emocional, utilizando como principal instrumento para su desarrollo al Flamenco.

PRIMER DÍA DE TRABAJO.

Título	Conociendo nuestras emociones
Objetivos	Reconocer emociones. Establecer causas y consecuencias de las emociones.
Desarrollo	Todos los participantes se dispondrán en círculo para que todos podamos vernos las caras. Una vez situados cada uno en su lugar, todos los participantes se presentarán diciendo su nombre y edad. Más tarde, se pondrá una música flamenca que represente cada una de las siguientes emociones: alegría, pánico, tristeza, enfado. Tras escuchar la música se establecerá un debate en el que se hable con qué emoción relacionamos cada música que ha sonado. Una vez consensuado lo anterior, pediremos que expliquen por qué alguien puede estar enfadado, alegre, triste o puede tener pánico, y qué ocurre cuando cada emoción invade a la persona. A su vez, se irá escribiendo un mapa resumen de todo lo que se ha ido sacando de la charla.
Recursos	Se necesitará un equipo de música con buena potencia para que todos escuchen las distintas canciones. Y una pizarra con tizas o rotuladores, dependiendo de la pizarra.

SEGUNDO DÍA DE TRABAJO.

Título	¿Qué pasa si...?
Objetivos	Asimilar las consecuencias de emociones propias en los demás y viceversa. Establecer relación entre el Flamenco y emociones

Desarrollo	<p>De nuevo, la disposición de los participantes es en círculo. Utilizamos las mismas músicas de la clase anterior para seguir en la misma tónica. Al inicio de la sesión recordamos qué emoción iba con cada canción y una breve explicación del por qué dicha relación.</p> <p>Durante la hora de esta clase se trabajarán la alegría y el pánico.</p> <p>Los monitores preguntaran si las personas actuamos igual al estar contentos que cuando tienen miedo, y lo extrapolará a la danza, preguntando si nos movemos o bailamos igual si estamos contentos.</p> <p>Una vez hecha la anterior reflexión, uno a uno los estudiantes deberán salir a moverse por el espacio (si es bailando lo que sepan de flamenco, sería ideal, pero no es obligatorio), y lo harán según suene la música. Una vez hayan acabado, todos, se creará un pequeño debate donde expresen los motivos de por qué se han movido o bailado así con la música determinada.</p>
Recursos	<p>Únicamente vamos a utilizar el equipo de música, y un espacio diáfano.</p>

TERCER DÍA DE TRABAJO.

Título	¿Qué pasa si...?
Objetivos	<p>Asimilar las consecuencias de emociones propias en los demás y viceversa.</p> <p>Establecer relación entre el Flamenco y emociones</p>
Desarrollo	<p>Se realizará lo mismo que en el segundo día pero utilizando el enfado y la tristeza como emociones protagonistas.</p>
Recursos	<p>Únicamente vamos a utilizar el equipo de música, y un espacio</p>

diáfano.

SESIÓN 2.

En esta sesión nos proponemos alcanzar el objetivo “*modelar el estilo de conducta de los estudiantes a través de la gestión emocional*”. La sesión durará, de nuevo, tres días distintos, una hora cada día. El flamenco es el instrumento central para desarrollar toda habilidad, por lo que cumplimentaremos los objetivos “*introducir a los estudiantes en el conocimiento del Flamenco*” y “*conceder a los estudiantes las habilidades necesarias para construir la relación entre el dominio emocional y el Flamenco*” de forma transversal.

CUARTO DÍA DE TRABAJO

Título	¡Yo controlo!
Objetivos	Acercar a los estudiantes al proceso de gestión emocional. Proporcionar a los estudiantes herramientas para la gestión emocional.
Desarrollo	<p>Al igual que en el resto de días, todos los participantes nos sentaremos en círculo, los diez primeros minutos haremos un recordatorio de lo que ya hemos trabajado y poco a poco aprendido.</p> <p>Durante esta clase, se les pondrá a los niños y niñas un vídeo en el que una bailaora realiza una coreografía impulsiva, y con mucho genio, y otro en el que la misma bailaora hace una ejecución sobria, elegante sin aspavientos...</p> <p>Se le explicará a los chicos y chicas que es una misma persona y puede dominar sus emociones para soltarlas en un momento determinado en el que no le hace daño a nadie ni molesta, y controlarlas en otro momento en el que sea requerido.</p> <p>Les presentamos qué emociones hemos elegido para conseguir dominarlas. Se les explica qué produce en nosotros la alegría, el</p>

Recursos	<p>enfado, el pánico y la tristeza. Los monitores explicarán qué hacen ellos para que dichas emociones no les dominen, y más tarde se les hará esas preguntas al resto de participantes. Así crearemos una pequeña charla dónde se compartan ideas y se promulgue el respeto por el turno de palabra, parando los monitores cada vez que se interrumpe.</p> <p>Necesitaremos un proyector, con conexión a internet, y un ordenador.</p>
----------	--

QUINTO DÍA DE TRABAJO

Título	Y tú, ¿controlas?
Objetivos	<p>Acercar a los estudiantes al proceso de gestión emocional.</p> <p>Proporcionar a los estudiantes herramientas para la gestión emocional.</p>
Desarrollo	<p>Daremos inicio, como lo hemos hecho hasta ahora, recordando lo hecho en la clase anterior y todos en círculo. Para conocer cómo reaccionarían los chicos y chicas participantes ante situaciones extremas, realizaremos un juego de rol. En el rol, la mitad de los participantes serán agresores y otros los agredidos, cada papel debe ser representado a través de movimientos corporales sin utilizar el lenguaje verbal. Se les explicará a los estudiantes que la situación que tienen que representar se da en el patio del recreo, el grupo agresor se dirige al grupo opuesto con intención de pegarles, sin llegar a hacerlo, y los agredidos deberán representar cómo se defenderían. Todo ello con música flamenco de fondo. Se mostrará bastante atención a la representación y expresión corporal. Una vez acabada la dinámica, los grupos se intercambian los papeles.</p> <p>Al finalizar, preguntaremos a los chicos y chicas cómo se han</p>

Recursos	<p>sentido al ser los agredidos, y se pondrán todos los esfuerzos en que las reflexiones sean serias y no tengan denotaciones cómicas.</p> <p>Sólo necesitaríamos un espacio abierto donde los participantes puedan moverse con facilidad y estén cómodos.</p>
----------	--

SEXTO DÍA DE TRABAJO.

Título	Respira y piensa.
Objetivos	<p>Acercar a los estudiantes al proceso de gestión emocional.</p> <p>Proporcionar a los estudiantes herramientas para la gestión emocional.</p>
Desarrollo	<p>Seguimos trabajando en la misma línea con las cuatro emociones ya utilizadas en otras actividades. Esta vez, escucharemos distintos palos flamencos relacionados con cada emoción. Nos detendremos en cada emoción, preguntando a los chicos y chicas sobre cómo afectan esas emociones en el día a día. Les preguntamos de nuevo, cómo creen ellos que se pueden controlar las emociones. Después, en grupo de tres, salen y les explicamos que al sonar la música tiene que bailar expresando la emoción que toque, sin control, exagerando todo lo que puedan, los monitores lo pararán con un golpe seco, y les explicaran que ahora, deben expresar la misma emoción de un modo más contenido. Al finalizar, se les explicará a los estudiantes que al igual que han hecho, en la clase, deben hacerlo en su vida cotidiana, respirar, pensar y luego actuar.</p>
Recursos	Necesitaremos un equipo de música con fuerte potencia.

SESIÓN 3.

En la última sesión de esta propuesta se van a trabajar los objetivos relacionados con el clima de respeto y actitudes empáticas. Trataremos de crear el germen del trabajo

colaborativo en un ambiente en el que las faltas de respeto vayan menguando cada vez más, utilizando, cómo hasta ahora, el flamenco como herramienta principal.

SÉPTIMO DÍA DE TRABAJO

Título	Empezando a empatizar.
Objetivos	Proporcionar las bases actitudinales favorables al trabajo colaborativo. Aportar cualidades que aumenten el respeto en clase.
Desarrollo	Los participantes estarán en grupo distribuidos por toda la clase, esta vez, no en círculo, pero sí de modo que todos vean al monitor o monitora que explique la sesión. El monitor o monitora se dispondrá a explicar movimientos de baile flamenco de brazos y pies, complicados para que los participantes se vean obligados a preguntar cómo se hace. En el momento en el que los alumnos pregunten, otro monitor o monitora que no esté explicando, interrumpe y se ponen a hablar con el que esté dando la clase. Así una y otra vez. Tras repetir la interrupción, las veces que los monitores consideren necesarias, se preguntará a los estudiantes cómo se han sentido al ser interrumpidos constantemente. Se establecerá relación entre cómo se han sentido ellos, y cómo se pueden sentir los docentes y otros compañeros si ellos interrumpieran. Para finalizar se hará una puesta en común de qué han sentido y aprendido con la actividad.
Recursos	Necesitaremos un equipo de música con fuerte potencia , y un espacio diáfano libre de obstáculos.

OCTAVO DÍA DE TRABAJO.

Título	Trabajando juntos.
Objetivos	Analizar las conductas positivas y negativas de los estudiantes participantes.

Desarrollo	Durante esta actividad, los monitores realizarán movimientos de brazos, manos, torso, pies, y todas las partes del cuerpo, con una base musical flamenca. Se repetirá cada movimiento, las veces que lo crean conveniente los monitores. Una vez los chicos y chicas tengan asimilados los movimientos, los monitores pedirán que los repitan varias veces para que puedan anotar qué se le da mejor a cada uno de los participantes. Para ello necesitarán toda la hora.
Recursos	Necesitaremos un equipo de música con fuerte potencia , y un espacio diáfano libre de obstáculos.

NOVENO DÍA DE TRABAJO

Título	Trabajando juntos.
Objetivos	Fomentar el trabajo colaborativo.
Desarrollo	Una vez los monitores tengan controlados lo que cada estudiante hace mejor, dispondrán distintos grupos. Uno de los grupos trabajará los movimientos de brazos, otros los movimientos de pies, y otros la coordinación. Cada grupo estará dirigido por aquellos alumnos que dominen los movimientos determinados, siendo en este caso profesores, mostrando su ayuda a aquellos estudiantes que no muestren el dominio que ellos sí en dichos movimientos. Así, todos los participantes serán a la misma vez profesores y alumnos, presentando y recibiendo ayuda.
Recursos	Necesitaremos un equipo de música con fuerte potencia , y un espacio diáfano libre de obstáculos.

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización va a depender de la disponibilidad que nos aporte el centro para poder contar con tres horas por sesión, no obstante, propondremos la siguiente temporalización:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
-------	--------	-----------	--------	---------	--------	---------

		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Las casillas de color de rosa representan la sesión 1, las amarillas, la sesión 2 y las azules la sesión 3. Hemos diseñado esta posible temporalización ya que nos parecía interesante no dejar días de por medio para contar con la continuidad y regularidad que permite a los estudiantes sentirse parte del proceso y concentrados, ya que teniendo en cuenta sus características pueden olvidar que hacen en muy poco margen de tiempo, por lo que apostamos por hacerlo todo sin grandes pausas.

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

Llevaremos a cabo la evaluación mediante un informe que realizarán los monitores que estén a cargo de las sesiones. En dicho informe se anotarán pautas de comportamiento que consideren adquiridas las habilidades necesarias para superar los objetivos propuestos. Para ello utilizarán una tabla en la que aparezca el nombre de cada niño con los comportamientos a analizar y si lo hace o no. Los monitores rellenarán dicha tabla al finalizar cada sesión, para que puedan aportar todo lo que han visto a lo largo de ella y no perder información.

Además, al finalizar cada sesión, en círculo, se les preguntará a los chicos y chicas qué les ha parecido la actividad, si les ha gustado y si han aprendido o no. Todo lo que los estudiantes expresen en esta puesta en común también será registrado, para futuras mejoras y autocríticas.