



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Propuesta formativa basada en el arte y la
inteligencia emocional en personal docente de
educación especial

Educational proposal based on art and emotional
intelligence for special education teachers

Autora

Ana Garcimartín de las Casas

Director

Daniel Campos Bacas

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN EL ARTE Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Índice

Resumen	2
Abstract	2
Palabras Clave	3
1. Introducción y justificación	3
2. Marco Teórico	7
2.1. Identificación de emociones	7
2.2. Gestión o regulación emocional	9
2.3. Creatividad	10
2.4. Expresión	11
2.5. Repaso	12
3. Objetivos	13
4. Propuesta de Intervención	14
4.1. Objetivo general:	14
4.2. Objetivos específicos:	14
4.3. Metodología	15
4.3.1. Taller 1 “Identificación”	16
4.3.2. Taller 2 “Gestión”	17
4.3.3. Taller 3 “Creatividad”	18
4.3.4. Taller 4 “Expresión”	19
4.3.5. Taller 5 “Repaso”	20
4.3.6. Taller 6 “Evaluación”	21
7.3. Cronograma y temporalización	22
7.5. Rol del profesional que imparte la propuesta formativa	28
7.6. Rol del profesorado que recibe la propuesta formativa	31
8. Discusión	33
9. Referencias bibliográficas	37
10. Anexos	40

Resumen

El presente trabajo fin de grado tiene como objetivo presentar una propuesta formativa basada en el arte y la inteligencia emocional en personal docente de educación especial.

Para llevarlo a cabo, la propuesta se dividirá en seis talleres en los que se trabajarán (mediante las disciplinas artísticas apropiadas para ello) las competencias emocionales detectadas con puntuaciones más bajas de dichos docentes en base a la literatura.

Las competencias emocionales trabajadas serán la identificación de emociones, la gestión emocional, la creatividad y la expresión, junto con una sesión de repaso de todas ellas, mediante las disciplinas artísticas del teatro, la escritura, la pintura urbana, las instalaciones artísticas y los juegos escapistas combinados con el arte.

Con la realización de dicha propuesta, se pretende crear una herramienta que fomente la inteligencia emocional entre el profesorado de los centros con las características nombradas, introduciéndose además en las disciplinas artísticas como medio de expresión y autorregulación.

Abstract

This undergraduate thesis aims to present a training proposal grounded in art and emotional intelligence, specifically designed for special education teachers.

To implement this initiative, the proposal is structured into six workshops in which the emotional competencies identified as scoring lowest among these teachers (based don the literature) will be addressed through appropriate artistic disciplines.

These competencies include emotional identification, emotional regulation, creativity, and expressive capacity, along with a review session encompassing all of them.

The selected artistic disciplines -such as theatre, creative writing, urban painting, artistic installations, and escape-room-style games incorporating artistic elements- will serve as tools to foster the development of these emotional skills.

The ultimate goal of this proposal is to provide a practical and innovative tool that contributes to enhancing emotional intelligence among teachers in special education settings, while simultaneously promoting the use of arts as médium for personal expression and emotional self-regulation.

Palabras Clave

Inteligencia emocional, arte, taller, educación especial, docentes.

1. Introducción y justificación

En el siguiente trabajo se abordará la relación entre el arte y la inteligencia emocional en docentes de educación especial mediante una propuesta de intervención.

La correlación entre ambos campos (emocional y artístico) y su relación con el ámbito educativo, surge de la creencia en la importancia de la alfabetización emocional de los y las docentes y sus consecuencias directas en el estudiantado, sumándole a ello la relevancia merecida si dicho alumnado tiene, además, necesidades educativas especiales.

Se considera que estas consecuencias pueden ser decisivas, no solo para la etapa académica de los alumnos y alumnas involucrados, sino también para su futuro profesional, social y personal.

La disciplina artística es considerada como poseedora de un gran potencial que puede ser utilizado como medio de trabajo para fomentar la inteligencia emocional en todos sus contextos y para diversos receptores, en este caso, las y los profesionales educativos.

Se lleva a cabo de esta manera ya que, además de la importancia cedida a la temática correspondiente, ha sido comprobado que no existen otras propuestas basadas en la literatura que aúnen la Educación especial, emocional y artística centrándose en los docentes de manera conjunta.

Por todo ello, se procede a explicar a continuación detalladamente todo lo comentado desde un marco teórico fundamentado creando, a partir de este, una propuesta de intervención para el profesorado de centros educativos especiales.

La inteligencia emocional, según Mayer y Salovey (1997, p. 10) es definida como “la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás”.

Bisquerra (2003) afirma que la justificación acerca de la necesidad de educar en un sentido emocional se debe a un análisis del contexto, en donde establece que la mayoría de los problemas educativos están relacionados con un analfabetismo emocional.

Siguiendo ambas afirmaciones, queda en evidencia la importancia de las emociones en el ámbito académico ya que “la escuela es el lugar donde se aprende a vivir y a convivir, (...) el niño aprende a relacionarse con pares y con adultos en una interacción cotidiana e intensa” (Céspedes, 2018, pp. 174-175).

Sabiendo así que los centros educativos son los primeros contextos de crecimiento (tanto físico como mental) individual y social de todas las personas con acceso al sistema educativo, se debe considerar la relevancia merecida al ámbito emocional ya que, si este se debilita, será mayormente posible que no sea el único.

Es conocido que el principal foco de interés en los colegios es el estudiantado, pero la responsabilidad de un centro depende, fundamentalmente, de los docentes que en él ejerzan junto al resto de profesionales.

La identidad personal y profesional de los docentes en muchas ocasiones son inseparables y, en el aula, se convierten en factores de influencia en la autoestima y en el bienestar personal y social. (Nías 1996, como se citó en Cejudo y López-Delgado, 2017, p. 30).

Mearns y Cain (2003) coincidieron en que los docentes percibidos como poseedores de cierto grado de inteligencia emocional empleaban más a menudo estrategias activas ante situaciones difíciles en el entorno académico, experimentando menor grado de consecuencias negativas y mayor realización

personal (todo ello acompañado de una percepción positiva por parte de su alumnado).

En 1996, la UNESCO formuló el “aprender a ser” como uno de los objetivos educativos y, desde entonces, tanto los docentes como la sociedad en su conjunto han ido tomando conciencia de la importancia de las habilidades socio-emocionales en las aulas para lograr, no solo mayor rendimiento académico, sino un comportamiento prosocial que favorece el clima positivo en el aula, acompañado de una mayor satisfacción de los propios alumnos y alumnas.

Es por ello que un maestro no debe ser tan solo inteligente respecto al ámbito cultural o académico, sino que además de la inteligencia, han de tenerse en cuenta otros aspectos como la afectividad y la personalidad, con la intención de poder valorar y trabajar adecuadamente la capacidad de adaptación de los individuos, manteniendo que la inteligencia tiene, del mismo modo, una estrecha relación con las emociones, así como la propia personalidad y los aspectos sociales (Chamarro y Oberst, 2004).

Igualmente, el sistema educativo ha de adaptarse a la sociedad y a sus constantes transformaciones (Orellana-Cortijo, 2017), ofreciendo a todo el alumnado, cualesquiera que sean sus habilidades y capacidades, una educación de calidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y capacidades, potenciando las mismas a lo largo de su etapa educativa (Álvarez et al., 2018; Fiori y Vesely-Maillefer, 2018).

Según ciertas investigaciones sobre inteligencia emocional en docentes españoles (Carmen Aguayo, 2017), el profesorado de los niveles educativos Infantil y Primaria poseen mayor grado de Inteligencia Emocional que los de otros niveles (Secundaria, Universidad), pero a pesar de ello siguen encontrándose en la media social (su inteligencia emocional es igual a la de otras personas independientemente de sus profesiones) lo que debería encontrarse como “superior”, si tenemos en cuenta el rol que los y las docentes desempeñan en la vida del estudiantado.

Además, los y las docentes españoles poseían reiteradamente puntuaciones menores en los ámbitos atencionales, mientras que en otros estudios se mostraba una falta de autorregulación emocional (alto nivel de

agotamiento mental al final de la jornada laboral) y bajo nivel de concentración mientras realizan el trabajo (Goyes García et al; 2021).

Combinando esta información con la anteriormente comentada, es de gran importancia que el profesorado eleve estas puntuaciones para lograr una mejor educación y basar el proceso educativo en trabajar de forma cooperativa hacia una sociedad emocionalmente más inteligente (Pinos, 2019).

En cambio, desgraciadamente, son escasos los programas de inteligencia emocional con participación docente, a pesar de que su validez haya sido contrastada científicamente (Cabello et al., 2012, citado por Pérez-Escoda et al. 2013).

Siendo conscientes de la importancia de dicho tipo de inteligencia entre el profesorado y de su relación directa con la inteligencia emocional del alumnado esta cobra todavía más relevancia si se habla de educación especial, ya que el desarrollo de esta en personas con necesidades especiales supone una respuesta directa a los requerimientos sociales de estos individuos, ya que pueden presentar dificultades en el control emocional (Álvarez et al., 2018; Cabrera et al., 2016).

También es de tener en cuenta el hecho de que el sistema no facilita este tipo de educación, puesto que dichas necesidades sociales no están suficientemente atendidas en el currículo educativo. Aspectos como el estrés o comportamientos de riesgo (conductas disruptivas del alumnado, ruptura de objetos, daños a personas, etcétera) son parte de cada día en las escuelas a consecuencia del alfabetismo emocional que padecen los estudiantes con y sin discapacidad o dificultades (Caro et al., 2019).

Para dicha mejora de competencias necesarias, se evidencia el arte como medio fortalecedor de una educación integral siendo una herramienta que cede múltiples posibilidades para integrar la parte cognitiva y emocional (Geoconda, 2020).

González (2008) expresa que existen ideas y conceptos que, mediante el arte, pueden ser fortalecidos, como la emoción, la fantasía y la imaginación, y lo demuestra haciendo referencia a Vygotsky en su obra *Psicología y arte*.

El mismo autor es el que comenta que el arte está llamado a ser un nuevo escenario de investigación psicológica ya que, partiendo de las transformaciones

teóricas, implica el reconocimiento de la subjetividad de la misma manera que sucede con el ámbito emocional.

Por todo lo anteriormente comentado, se procede a continuación a presentar una propuesta formativa de la inteligencia emocional, en docentes de educación especial, a través del arte.

2. Marco Teórico

Para comenzar, la propuesta estará construida partiendo del taller como estrategia metodológica, mediante la cual los receptores construyen el conocimiento a partir de su propia experiencia bajo la dirección y la guía de un profesional, desarrollando la capacidad de aprender por cuenta propia, así como el interés y el compromiso a lo largo de su vida profesional (Gutiérrez, 2009).

Asimismo, a través de esta metodología se logran diversas habilidades (investigación, creatividad...) cuya interacción ayuda a desarrollar el pensamiento crítico como parte de un proceso intelectual y como producto del esfuerzo para interpretar la realidad que rodea todas las implicaciones del taller (Black-Max., 1946).

Sumado a todo ello, los talleres llevan a cabo un replanteamiento en la dinámica de aprendizaje ya que a través de ellos se produce un cambio de rol respecto al aula tradicional, transformando al receptor en un sujeto activo de su propio aprendizaje y al docente en un mero ayudante de este (Reyes Venegas, 2014). Además, cada uno de los talleres (explicados más adelante) se centrará en una disciplina artística y en un ámbito emocional.

A continuación, se presenta el marco teórico del trabajo, en función de cada uno de los componentes teóricos trabajados en la propuesta formativa:

2.1. Identificación de emociones

Para ser capaz de llegar a la autorregulación emocional, se ha de poseer la capacidad de ser conscientes de las emociones propias, tener cierta habilidad para conocerlas y entenderlas (Bar-On, 1997; Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thomé, 2000; Bernal et al. 2017). Para ello, se ha de basar en el autoconocimiento emocional, el cual Goleman (2012) afirma que posibilita a

las personas identificar, detectar y descifrar emociones a su vez que observar y reconocer sus propios sentimientos.

La identificación emocional es un proceso que permite a las personas tomar conciencia de sus emociones mediante un proceso atencional interconectado con funciones evaluativas e interpretativas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Además, existen diversos estudios en los que se muestra una estrecha relación entre el conocimiento emocional y la capacidad de autorregular la conducta (Estrada, 2015; Extremera y Fernández, 2003; Mayer y Salovey, 1997).

Por otra parte, el teatro (disciplina artística mediante la cual se trabajará la identificación emocional) no solo cede una herramienta de expresión emocional, descrita como la “capacidad de las personas para expresar sus estados emocionales en conductas observables” (Kring, Smith, y Neale, 1994, citado en Piemontesi, 2012, párr. 1), sino que además ayuda a la identificación de esas mismas conductas por parte de los espectadores.

Gresell (1967) afirma que se expresan, mediante diversos rasgos de conductas observables, muchas de las emociones que se sienten, ya que la conducta expresiva es una forma de comunicación. Por ello, es de gran importancia no sólo ser capaces de identificar nuestras propias emociones sino también las de los demás, sumándole a ello todavía mayor relevancia cuando se trata del alumnado de educación especial, ya que para muchos de dichos estudiantes la conducta expresiva es el único medio comunicativo que poseen.

Dicha comunicación no verbal es un proceso que posee diversas formas de manifestarse, a través de los gestos, expresiones o movimientos corporales (Peiró, 2019), aspectos que a su vez son fundamentales en la disciplina artística teatral.

Introducir a los profesionales en el teatro “permite demostrar todos aquellos sentimientos, vacíos, deseos o miedos que están reprimidos sean demostrados a través de la expresión verbal y no verbal” (Sánchez, 2022).

Por lo tanto, es considerado que el teatro como herramienta metodológica de identificación emocional puede ser una ayuda a su vez para el futuro profesional del profesorado, sirviendo para expresar a su vez que para

identificar y comprender a su estudiantado, cediendo asimismo un medio de liberación de emociones.

2.2. Gestión o regulación emocional

Tras la adquisición de las bases del reconocimiento de las emociones, se procede a realizar un taller para ceder ciertas herramientas de buenas prácticas de gestión de las mismas.

Según Fernández-Berrocal (2003) la utilidad de la Inteligencia Emocional en el aula y sus consecuencias directas en los estudiantes es de gran relevancia, profundizando sobre las competencias emocionales de las y los propios docentes. Para conocer el nivel del profesorado en dichas competencias, el medio más utilizado es el test Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, que se divide en cuatro ámbitos emocionales: percepción emocional, facilidad emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

Además, el autoconocimiento emocional y la regulación emocional son ciertamente los indicadores de la inteligencia emocional, y hacen referencia a todas las habilidades que permiten el control y la expresión emocional (Estrada, 2015; Goleman, 2012; Vallés, 2003; Salovey & Mayer, 1990).

Asimismo, queda reflejada la relevancia de dicho manejo o gestión emocional, siendo este considerado uno de los principales factores de la Inteligencia Emocional. Dicha competencia emocional se trabajará según la expresión libre freinetiana.

Freinet (1969) se refiere a la expresión libre como las tareas comunicativas abiertas que representan un enfoque particularmente prometedor, ofreciendo una adaptabilidad que puede acomodar diversos niveles cognitivos y necesidades de aprendizaje. Para ello, el método de la escritura libre alienta a participar en una comunicación no estructurada con restricciones mínimas. Esta herramienta permite explorar la creatividad y la expresividad de cada persona, permitiendo, por ejemplo, añadir gráficos en cualquier sitio del texto para enriquecer su comunicación, optando por cambiar la forma tradicional de la escritura (por ejemplo, escribir en círculos si se va a hablar sobre las formas circulares), etcétera.

Asimismo, se utilizarán las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza, considerándose con gran potencial como estrategia de apoyo en el aula (Bauwens, Hourcade & Friend, 1998; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

2.3. Creatividad

Según Poseck (2006):

“La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas. Es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original” (p. 7).

Desde la psicología positiva, la creatividad es de gran importancia y utilidad ya que es un motor de cambio de la humanidad, un elemento clave para una evolución cultural significativa, un recurso terapéutico a la vez que es un manera de frenar el aburrimiento siendo, además, un elemento indispensable en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias (Vecina, 2006). Dicha creatividad, será trabajada mediante la pintura urbana.

El *graffiti*, desde sus inicios a finales del siglo XX, ha sido considerado como un “laboratorio creativo” o como escaparate principal de innovaciones o experimentos de la creatividad juvenil, siendo un elemento estético como conformador de las ciudades (Fernando Figueroa-Saavedra, 2007).

También, a finales de los 90 e inicios de la primera década del siglo XXI, la pintura urbana produjo una efervescencia creativa en el espacio público, por lo que es considerada como una fuente de inspiración y creatividad. Campuzano (2004) reconoció las incidencias de las artes plásticas como contribuyentes del pensamiento creativo, por lo que tiene cierta coherencia utilizar dicho tipo de arte como medio de fomentación de la creatividad y, más aún, si se hace mediante la pintura urbana.

Para llevar todo ello a cabo, se realizarán murales colaborativos por grupos de diversos docentes agrupados de manera heterogénea. “Entre los múltiples beneficios pedagógicos que tienen los murales colaborativos, se encuentran los siguientes: la interacción entre iguales para la construcción del conocimiento; el incremento de la motivación; una mejora en la comprensión de

los conceptos teóricos y un mejor rendimiento; una mayor capacidad de retención de lo aprendido; el fomento del pensamiento crítico; y la diversidad de conocimientos y experiencias de los miembros del equipo. Todos estos aspectos contribuyen positivamente al proceso de aprendizaje” (Martín-Moreno, 2004).

A pesar de ser una técnica comúnmente utilizada para el alumnado y no para el profesorado, se considera que el trabajo colaborativo en docentes en la escuela de educación primaria crea un compromiso conjunto hacia el marco de objetivos a alcanzar (Julia Dominga, 2019) como sería, en este caso, la mejora de habilidades emocionales mediante el fomento de la creatividad del profesorado.

Para que dicho trabajo colaborativo se lleve a cabo de una manera útil y eficiente, Johnson y Johnson (1989), presentan cinco factores que se han de tener en cuenta: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacciones cara a cara, aprendizaje de habilidades sociales y evaluación grupal.

2.4. Expresión

El Diseño Universal (DU), es un concepto relacionado con la arquitectura urbanística para hacer de todos los espacios lugares accesibles con la intención de eliminar las barreras para las personas con discapacidades motoras o sensoriales (Pastor, 2018).

El hecho de que estas barreras arquitectónicas se eliminen ha ayudado a todas las personas con y sin discapacidad respecto a la accesibilidad de los espacios, por lo que se decidió, a su vez, implementarlo también en la educación y hacerla de esta manera más accesible para todo el estudiantado, surgiendo así el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El DUA se basa en tres principios básicos relacionados con las redes neuronales y procesos de aprendizaje: el “porqué” del aprendizaje (redes afectivas, proporcionar múltiples formas de implicación), el “qué” del aprendizaje (redes de reconocimiento, proporcionar múltiples formas de representación) y el “cómo” del aprendizaje (redes estratégicas, proporcionar múltiples formas de acción y expresión) según Pastor, 2018.

El arte instalado permite conectar al espectador la temática artística con su entorno cercano, y su carácter intermediario (Rebentisch, 2018, pp. 91-92) permite una hibridación entre el arte académico (pintura, escultura, arquitectura...) y un fin del arte en sí mismo como beneficiario social (existen instalaciones artísticas que basan su existencia en determinadas causas de ayuda a la comunidad como el reciclaje, la sensibilización social, etcétera). Asimismo, “la metodología del arte instalado favorece una mirada nueva de los docentes sobre el espacio que habitan los alumnos y las alumnas en las escuelas” (Martínez, 2019).

Las instalaciones artísticas consisten en intervenciones realizadas con suelo, paredes, luces, con materiales mixtos, sacando objetos de sus contextos habituales y provocando mensajes estéticos, provocativos, políticos o de cualquier otra índole.

Este enfoque permite ceder al profesorado una herramienta de expresión a través de diversas visiones de los fenómenos artísticos y culturales (Efland et al., 2003, p. 126) para comprender el mundo de la forma más plural. Asimismo, dicha metodología coincide con metodologías educativas posmodernas obteniendo un carácter narrativo, participativo, intermedial y constructor del conocimiento (Efland et al., 2003, p. 189).

Finalmente, según Plasencia (2006):

“La expresión de las emociones es determinante en la vida anímica del ser humano, significa abrir espacios internos y dejar entrar la claridad”.

2.5. Repaso

En este caso se realizará utilizando la gamificación medio pedagógico, ya que según Rodríguez y Santiago (2015, p.18) cuando se aprende mediante la diversión se desprende dopamina que impacta directamente en la motivación, consiguiendo más atención e interés en lo que se está haciendo y consiguiendo de esta manera aprender.

Dentro de dicha metodología de gamificación se sitúan los *Hall Escapes*, (vertiente de los *Escape Rooms*) que surgieron en Japón en 2007 para,

paulatinamente, haberse extendido primero por Asia y después por toda Europa (Borrego, Fernández, Blanes y Robles, 2017).

Sumado a ello, esta metodología es un proceso cognitivo activo que involucra a los participantes en un nuevo modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mayer y Winne, 2009).

Villar (2018) expresa que la interacción real con objetos, la dinámica de grupo y la emoción del momento son grandes potenciadores de los juegos de escapismo. En ellos, los “jugadores” simulan estar encerrados en una sala (en este caso, aula) en la que solo podrán salir solucionando diversos retos en un tiempo determinado (Renaud y Wagoner, 2011).

Para su éxito es primordial el ambiente cooperativo entre los participantes, trabajar de manera coordinada y, en resumen, el trabajo en equipo con el fin de superar un objetivo común (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

3. Objetivos

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es elaborar y presentar una propuesta formativa basada en el arte y la inteligencia emocional en personal docente de la educación especial.

Complementando dicho objetivo general, los objetivos específicos del trabajo se podrían recoger en tres grandes grupos:

- 3.1. Indagar acerca de métodos creativos e innovadores de formación en inteligencia emocional.
- 3.2. Ceder el espacio merecido a la educación especial y al alumnado que lo forma, sea cual sea su condición o necesidades.
- 3.3. Crear una posible ayuda para los docentes de dichos centros desde la creencia de su influencia en los niños y niñas de sus aulas.

4. Propuesta de Intervención

4.1. Objetivo general:

El objetivo general de la propuesta es promover la inteligencia y la educación emocional entre el profesorado de educación especial fomentando el arte como herramienta para ello.

4.2. Objetivos específicos:

- 4.2.1. Desarrollar habilidades de concienciación y gestión emocional entre los docentes.
- 4.2.2. Fomentar el uso del arte como medio de expresión y como estrategia de autorregulación.
- 4.2.3. Promover la empatía y el fortalecimiento del vínculo docente-estudiante desde una perspectiva emocionalmente consciente.
- 4.2.4. Incorporar dinámicas artísticas en la práctica docente adaptadas al estudiantado con necesidades educativas especiales.

El primer objetivo se centra en los resultados esperados durante la propuesta y su mantenimiento en el tiempo, proporcionando a los docentes una herramienta para poder conocer y gestionar sus estados anímicos mejorando así su perfil emocional y las consecuencias directas de este tanto en la docencia como en el propio estudiantado.

El segundo objetivo está basado en la expresión, ya que en numerosas ocasiones el profesorado siente que posee una responsabilidad respecto al bienestar de su alumnado que, a pesar de corresponder a todo el centro, se atribuyen a sí mismos debido al ritmo de trabajo y la carga profesional.

A pesar de considerar fundamental el cambio dicha atribución de responsabilidad individual a responsabilidad colectiva (ya que debería ser trabajada a partir de la cooperación y del trabajo en equipo de todos los docentes y no cargándose uno a uno), se considera que hasta que este cambio suceda se puede trabajar en la expresión de las emociones que provoca individualmente dicha carga, para lograr así extender una concienciación general acerca del

estado emocional y poder gestionarlo de manera efectiva (comenzando por la autorregulación).

El tercer objetivo, ligado al anterior, trata de concienciar al profesorado no solo de sus propios estados emocionales sino también de las de su estudiantado, siendo capaz de reconocer y gestionar las emociones de los propios alumnos y alumnas desarrollando un mayor nivel de empatía y fortaleciendo, de esta manera, el vínculo entre ambos.

Finalmente, el cuarto y último objetivo pretende extender el potencial del arte en la práctica académica haciéndolo fácilmente adaptable a las necesidades y condiciones de cada persona, pudiendo incluso reproducir la propuesta formativa de los docentes con su propio alumnado.

4.3. Metodología

Para llevar a cabo la propuesta, se emplearán los talleres como estrategia metodológica.

En los talleres se trabajará mediante diversas disciplinas artísticas los ámbitos o habilidades artísticas en las que los y las docentes obtienen menos puntuación según diversos estudios (nombrados anteriormente en el apartado “Justificación”).

Entre los estudios, se percibían dificultades en la autorregulación, por lo que los dos primeros talleres irán dedicados a la misma, partiendo de la identificación de emociones (es de gran dificultad saber regular emociones si no se conoce cuál es la emoción que debe ser regulada), para ligarlo al segundo taller, dedicado a la gestión emocional.

El tercer taller estará enfocado hacia la fomentación de la creatividad, cediendo herramientas a los docentes para poder expresar (cuarto taller) las emociones anteriormente identificadas y gestionadas, dando así un paso más para tratar no solo de autorregularlas, sino también comunicarlas, lo que puede ser un facilitador tanto entre profesionales (empatía mutua, comunicación acerca de la situación laboral y sus consecuencias en el bienestar docente, etc) sino para el propio centro (conocer cómo se sienten sus trabajadores, detección de malestar...).

Por su parte, el quinto taller se basa en el repaso de los talleres anteriores, trabajando a su vez la atención y la memoria, detectadas con baja puntuación en las investigaciones previamente comentadas (acerca de competencias emocionales entre el profesorado).

Existe un gran número de habilidades que serán trabajadas interdisciplinariamente a lo largo de toda la propuesta, por lo que no solo se mejorarán los ámbitos emocionales detectados con una puntuación menor en estudios sobre la inteligencia emocional en el profesorado, sino que se tratará de mejorar la puntuación en su conjunto, siendo su resultado la futura mejora de situaciones como el estrés y cansancio laboral, entre otros.

Por todo ello, la importancia de la propuesta no se ciñe a los meros resultados de la misma, sino que trata de ayudar al equipo docente de los centros desde el momento en el que comienza, siendo de gran importancia el proceso de la intervención y cobrando sentido si la propuesta se alarga en el tiempo.

Las disciplinas artísticas irán variando, así como los ámbitos a trabajar, con la finalidad de que cada persona pueda adquirir un tipo de expresión o gestión adaptada a sus gustos y cualidades, pero conociendo y habiendo practicado otras maneras y opciones a elegir, pudiendo incluso seleccionar varias para la futura aplicación en su día a día (lo cual sería todavía más enriquecedor).

Para llevar a cabo la intervención, se procede a explicar los diversos talleres y el contenido de cada uno de ellos:

4.3.1. Taller 1 “Identificación”

La disciplina artística a trabajar, en este caso, será el teatro.

Para ello, se partirá de una base teórica y se comenzará con ejercicios introductorios (por ejemplo, caminar siguiendo indicaciones del profesional, el cual va citando animales mitológicos a imitar mientras se camina: “Caminad como gigantes”, “Caminad como duendes”, etc).

Tras la primera parte del taller, se procederá a seleccionar tan solo a uno de los docentes al cual, el profesional, le explicará una condición que tiene que representar, pudiendo ser estas condiciones emocionales (“Estás frustrado porque no has sido capaz de llevar a cabo algo que querías”) o características de

sus propios estudiantes (“Presentas ansiedad, depresión y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) no controlado”). Podría, además, realizarse una variante comentando solo los síntomas, por ejemplo “Te mueves mucho y sin control, presentas ecolalias, te trabas hablando, etcétera”).

De esta manera, el docente que debe representar la acción debe recordar (trabajo de memoria) ciertos actos concretos o generales de su estudiantado, trabajando así la expresión, mientras que el resto de los docentes (los cuales no han escuchado qué tiene que representar) deben tratar de averiguarlo, identificando así ciertas características o emociones que, quizá, ellos no habrían representado de la misma manera (identificación emocional tanto propia como de los demás).

Existen diversos estudios en los que se muestra una estrecha relación entre el conocimiento emocional y la capacidad de autorregular la conducta (como ha sido nombrado anteriormente en el apartado “marco teórico”), por lo que cobra sentido que este primer taller vaya seguido de la sesión de gestión o regulación emocional.

4.3.2. Taller 2 “Gestión”

Partiendo del taller anterior en el cual ya se han establecido las bases para identificar las emociones, se realizará un taller acerca de la manera en la que estas se podrían gestionar o regular.

Para ello, de manera grupal y colaborativa entre todos los docentes, se realizará un decálogo de buenas prácticas de gestión de emociones ya que, gracias a la experiencia de la autora de este trabajo en un centro de educación especial, pudo quedar reflejado que era un método comúnmente utilizado y con mayor efectividad que otras estrategias posibles.

Dicho decálogo representará la manera en la que se actúa en ese centro en concreto. Si fuera posible, no estaría de más contar con la ayuda de un profesional de la salud mental para aconsejar al profesorado acerca de las buenas prácticas escogidas..

Tras ello, se procederá a realizar un ejercicio de escritura o escritura creativa de gestión emocional entre los docentes.

Para llevar a cabo dicho ejercicio, tras explicar cierta teoría sobre la escritura libre de Freinet (explicada anteriormente en el apartado “Marco Teórico”), se dividirá a los profesionales por parejas o tríos y se cederá a cada uno de ellos una situación en un contexto escolar concreto (por ejemplo, “Estás en tu aula y se han desregulado dos alumnos al mismo tiempo, la auxiliar no se encuentra disponible y tú no puedes atender a los seis estudiantes a la vez, te encuentras agobiado y no sabes cómo actuar”).

Entre ellos, deberán intercambiarse los contextos y, a través de la escritura, tratar de dar consejos al otro profesional siguiendo su situación concreta.

Los docentes contarán con plena elección libre acerca de seguir la escritura tradicional o la escritura creativa (es decir, podrán escoger si seguir las reglas gramaticales y ortográficas o realizar una expresión libre de normas), ya que se plantea como una opción no tanto para obligar a su utilización en este ejercicio concreto sino para conocer su existencia para futuros usos tanto académicos como individuales. La intención principal de este taller es el descubrimiento de la escritura, en todas sus formas, como medio de gestión y expresión emocional.

Finalmente, se intercambian el papel que han escrito y se realiza un debate en el cual deberán discutir si consideran que, siguiendo los consejos de sus compañeros, mejoraría su actitud ante el conflicto o se podría gestionar de otra manera.

4.3.3. Taller 3 “Creatividad”

Se utilizará la pintura urbana como disciplina artística mediante la que fomentar la creatividad de los profesionales.

Primeramente, se dedicará cierto tiempo del taller a expresar una determinada teoría sobre la pintura urbana y su expresión (cómo se han representado ciertas emociones a través del grafiti, la evolución del mismo...); y tras ello se procederá a realizar murales colaborativos mediante esta técnica.

Para llevarlo a cabo, se dividirá a los docentes en diversos grupos, entre los cuales deberán comentar las emociones más predominantes en su trabajo

(pudiendo ser negativas como cansancio laboral, positivas como ilusión por su trabajo, o una mezcla de ambos).

Una vez se tenga claro cómo se sienten dichos profesionales en su labor, deberán expresarlo en un mural a través de la pintura urbana pudiendo seguir (o no) las indicaciones explicadas en la teoría sobre el mismo.

Finalmente, cada grupo de profesionales deberá exponer al resto de sus compañeros el porqué de su mural, expresando los sentimientos predominantes acerca de su labor profesional (discutidos en la primera parte del ejercicio) y siendo capaces de comprobar las similitudes y las diferencias encontradas con el resto de grupos.

Estos murales, además, ceden al centro una visión global de cómo se sienten los trabajadores en él, siendo una fuente de información para futuros cambios o mejoras.

4.3.4. Taller 4 “Expresión”

El cuarto taller de la propuesta se centrará en el tercer principio del DUA (proporcionar múltiples formas de acción y expresión, explicado anteriormente en el apartado “marco teórico”).

A pesar de que la expresión sea una de las habilidades trabajada de manera transversal en todos los talleres (identificando las emociones también se debían expresar las mismas a través del teatro, gestionando las de sus compañeros se debían expresar a través de la escritura creativa y fomentando su creatividad mediante la pintura urbana debían expresarse en los murales colaborativos), el taller dedicado a ello se basará en las instalaciones artísticas.

Para ello, siguiendo la planificación de las sesiones anteriores, se utilizará cierto tiempo introductorio para explicar qué son las instalaciones artísticas, dónde se pueden llevar a cabo y cómo.

Tras ello, los docentes deberán organizarse de la manera en la que se sientan más cómodos (individual, por parejas, grupal...) para planificar y ejecutar una instalación artística en algún espacio del centro.

Estas instalaciones podrán tener diversas finalidades: denunciar situaciones sociales, expresar los valores del centro, provocar a los receptores... Todas ellas serán válidas (siempre que se encuentren dentro de límites éticos), ya

la importancia se cobra en la manera en la que se ha llevado a cabo esa instalación artística y el cómo de la expresión.

Los docentes utilizarán dichas instalaciones como medio de expresión libre, con la finalidad de que ellos mismos decidan qué y cómo quieren hacerlo explorando así su propia capacidad de expresión.

4.3.5. Taller 5 “Repaso”

Este penúltimo taller de la propuesta servirá como recordatorio de la información de todos los talleres anteriores (por lo que su fundamentación emocional teórica sería el conjunto de las anteriormente comentadas).

En el mismo, los docentes deberán trabajar la memoria y el recordar todo lo anteriormente visto en las sesiones previas a la vez que refuerzan ciertos ejercicios de atención a los mínimos detalles, debido a que este último taller se realizará a través de un *Hall Escape*.

Se podría contar con diversas variables del mismo, siendo posible crearlo a través de la Realidad Virtual, en la propia realidad dentro del centro concreto, con ciertos medios electrónicos para acceder al mismo mediante códigos QR, etc.

La base común de todas las variables serán los “estadios” o etapas de la actividad, la cual estará dividida en cuatro segmentos dedicados, cada uno de ellos, a uno de los talleres en los que los profesionales se han visto inmersos en las sesiones anteriores.

Para cambiar de un estadio a otro deberán completar todo el anterior, el cual solo será superable juntando las pistas o pruebas que se encuentren, las cuales estarán relacionadas con el taller correspondiente a ese mismo estadio.

Por ejemplo, el primero de ellos tendría relación directa con el primer taller (Identificación de emociones), por lo que las pistas en dicho estadio estarán basadas en la teoría del teatro, en las pruebas deberán reproducir ciertos ejercicios llevados a cabo en esa primera sesión (Ejemplo: “PRUEBA: Reproduce con tu cuerpo un ejercicio de acercamiento al teatro para una persona que nunca ha tenido contacto con el mismo.”, las respuestas serían variables pero una de ellas podría ser el primer ejercicio introductorio que ellos mismos realizaron, quedando la prueba superada si se anduviera imitando ciertos seres

mitológicos). Asimismo, las pistas y las pruebas irían adquiriendo cierta complicación ya que también se encontrarían ligadas a la competencia emocional correspondiente (en este caso, primer taller, identificación de emociones) y, finalmente, a la unión de esa competencia emocional con dicha disciplina artística.

De esta manera, se tratará de recordar todos los talleres con sus potencialidades y comprobar su utilidad una vez habiendo finalizado todos ellos, viéndolos desde una perspectiva global y pudiendo, a partir de ese momento, alargar su duración en el tiempo una vez finalizada la propuesta.

4.3.6. Taller 6 “Evaluación”

Finalmente, el último taller estará basado en la evaluación grupal y autoevaluación tanto de la propuesta como de su propio desempeño a lo largo de la misma, detectando así posibles mejoras futuras, actuales fallos, etc.

Para ello, se comenzará cediendo al profesorado una diana de evaluación (ver Figura 1 en anexo 1), en la que se podrán observar seis campos evaluativos:

4.3.6.1. ¿Cuánto crees haber mejorado tus habilidades de concienciación y gestión emocional?

4.3.6.2. ¿Cómo consideras el rol del profesional a lo largo de la propuesta?

4.3.6.3. ¿Cuál ha sido el grado de adecuación de las actividades al contexto?

4.3.6.4. ¿Cuál es el grado de creencia en que utilices en el futuro el arte como medio de expresión o autorregulación?

4.3.6.5. ¿Cuál es el grado de creencia en la futura incorporación de dinámicas artísticas en tu práctica docente?

4.3.6.6. ¿Cómo ha sido tu desempeño individual ante la propuesta?

La diana constará de cinco niveles evaluativos en una escala Likert de 5 puntos, yendo desde el 1 (“nada/muy poco”) hasta el 5 (“excelente”).

Tras realizar dicha evaluación, se llevará a cabo la evaluación escrita, o cualitativa, en donde deberán explicar el porqué de las cifras plasmadas en la diana y, de manera opcional, añadir posibles mejoras o destacar las fortalezas de

la misma. La evaluación será anónima con la intención de que reflejen lo que realmente han pensado sobre las actividades realizadas.

Finalmente, se pondrá en común de manera oral la evaluación general de la propuesta para poder poseer una imagen general del conjunto del profesorado y de su valoración con la propuesta formativa.

7.3. Cronograma y temporalización

Cada uno de los talleres durará noventa minutos a excepción del último taller (“Evaluación”), el cual durará una hora completa.

En la Tabla 1 se presenta la división de las actividades:

Tabla 1.

Cronograma de propuesta formativa basada en el arte y la inteligencia emocional en personal docente en educación especial.

Taller 1 “Identificación”	Taller 2 “Gestión”	Taller 3 “Creatividad”	Taller 4 “Expresión”	Taller 5 “Repaso”	Taller 6 “Evaluación”
30 minutos	30 minutos	20 minutos	20 minutos	90 minutos	10 minutos
Teoría teatral	Realización de decálogo	Teoría pintura urbana	Teoría instalaciones artísticas	Realización del <i>Hall Escape</i>	Resolución de la diana de evaluación
20 minutos	30 minutos	30 minutos	60 minutos		20 minutos
Juegos introductorios	Teoría escritura creativa o expresión libre	Realización murales colaborativos	Realización de la instalación		Evaluación escrita
40 minutos	30 minutos	30 minutos			20 minutos
Actividad teatral principal	Actividad de escritura principal	Exposición de murales por grupos de realización			Evaluación oral

Fuente: Elaboración propia

A continuación se va a detallar la temporalización y estructura de cada uno de los talleres.

- Taller 1 “Identificación”

- 30 minutos de teoría teatral: De manera magistral, se explicarán las bases del teatro y cómo este puede ayudar a la identificación de emociones tanto propias (qué se experimenta al actuar como los estudiantes, en qué actuaciones se sienten más cómodos, etc), como ajenas (qué trata de expresar el actor, qué diferencias se encuentran en cómo los espectadores actuarían ante esa misma expresión).

- 20 minutos de juegos introductorios: Como ha sido explicado anteriormente, se trabajarán los juegos principales del teatro para iniciar su trayectoria en dicha disciplina, perder los nervios iniciales y la vergüenza a actuar ante sus compañeros, etc.

- 40 minutos de actividad teatral principal: Estos cuarenta minutos estarán divididos en diversas partes. Para comenzar, todos los docentes estarán sentados frente a un espacio que simulará el escenario.

Durante los quince primeros minutos el profesional a cargo de la actividad irá escogiendo uno a uno a los profesores y a las profesoras para decirles al oído, sin que nadie más lo escuche, emociones básicas que deberán representar (primero comenzando por alegría, ira, tristeza, etcétera; para después pasar a emociones complejas como ansiedad, aburrimiento, nostalgia...) y el resto de docentes deberá adivinar qué se está representando. Una vez se adivine, se cambiará de docente “actor” y se repetirá la dinámica con una emoción diferente.

Tras esos minutos introductorios, se dificultará la actuación de los docentes, ya que el profesional, durante los siguientes quince minutos pasará a no decir emociones sino trastornos, discapacidades o dificultades relacionadas con la educación especial (“Presentas discapacidad visual junto con TDAH y autismo”), para lograr ver cómo el profesorado trata de expresar las dificultades de sus estudiantes y cómo, el resto de docentes, identifica qué es.

Los últimos diez minutos seguirán la misma dinámica que las actividades anteriores pero, esta vez, no dando diagnósticos sino síntomas (“Ves manchas, te

mueves mucho, te alteran los ruidos muy fuertes y solo buscas estar tranquilo”), para que todos los docentes, tanto los espectadores como el propio actor, deban identificar e interpretar juntos tales movimientos.

- Taller 2 “Gestión”

- 30 minutos de la realización del decálogo: Gracias a la propia experiencia con profesorado en centros de Educación Especial en donde se han llevado a cabo ciertos decálogos, se ha instaurado media hora de realización como media del tiempo de realización de los mismos, ya que se debe tener en cuenta el diálogo y la participación de todo el profesorado junto a los consejos de los profesionales y expertos en ello.

- 30 minutos de explicación de la escritura creativa: En la media hora siguiente, se deberá explicar a los y las docentes del centro las bases de dicha herramienta según Freinet. Para ello, se podrán dar ejemplos y se hablará de cómo, según esta técnica, se puede expresar por la estructura y la ruptura con las normas gramaticales las emociones concretas que se quieren transmitir.

- 30 minutos actividad de escritura principal: Finalmente, en la última media hora, se dividirá a los docentes por parejas (y, si son impares, tríos) y se les cederá, a cada uno de ellos, un papel con un contexto concreto (explicados anteriormente). Deberán leer dicho papel e intercambiarlo con su pareja, que deberá escribir la forma en la que creería correcto actuar en esa situación a través de la expresión libre. Se calcula que la división por parejas, el reparto de contextos, su lectura y su intercambio tendrá una duración de diez minutos, por lo que dispondrán de diez o quince minutos (siguiendo, cada pareja, su ritmo) para escribir y, el tiempo restante, para debatir las soluciones sugeridas.

- Taller 3 “Creatividad”

- 20 minutos de teoría de pintura urbana: A pesar de que una gran cantidad de veces el *graffiti* ha sido observado desde un punto de vista criminal o contra las reglas socialmente aceptadas, se han obviado enfoques de creatividad plenos y estadios en los que tener completa libertad de expresión. Para ello, se les explicará a los docentes cierta historia del *graffiti*, sus técnicas y su evolución a lo largo de la historia, destacando artistas como Banksy, Jean Michel Basquiat o Keith Haring.

- 30 minutos de realización de los murales colaborativos: Tras la teoría explicada, se dividirá a los docentes en grupos (cantidad variante dependiendo del tamaño del centro pero, aproximadamente, grupos de cuatro, cinco o seis personas).

Los participantes dispondrán de cierto tiempo (aproximadamente, diez minutos, dependiendo del ritmo grupal), para expresar los sentimientos más predominantes en su trabajo y debatirlos. Tras ello, los veinte minutos (aproximados) restantes, se dedicarán a expresar en los murales los sentimientos comentados anteriormente.

- 30 minutos de exposiciones grupales: Finalmente, los docentes (con sus grupos respectivos) deberán exponer su mural al resto de profesorado y explicar su porqué.

- Taller 4 “Expresión”

- 20 minutos de teoría de las instalaciones artísticas: Primeramente, se proyectarán al profesorado imágenes de ciertas instalaciones artísticas realizadas tanto por artistas profesionales como por compañeros en otros centros, y, tras ello, se explicará de manera magistral tradicional cierta teoría acerca de dichas instalaciones, los materiales comúnmente utilizados, dónde es posible realizarlas, etc.

- 60 minutos de realización de su propia instalación: Seguidamente, el profesorado deberá elegir cómo quiere trabajar (teniendo en cuenta el tiempo del que disponen) individualmente, por parejas o grupos. Tras ello, deberán pensar, a contrarreloj, en una instalación artística posible a realizar en algún espacio del centro que transmita lo que ellos decidan ya sean provocaciones, valores, fines didácticos o similares. De esta manera no solo queda reflejada la expresión artística del profesorado sino que, además, deben haber cogido la inspiración anteriormente para “obligarse” a ellos mismos a expresarse en un tiempo determinado y que, además, es para todos ellos el mismo.

Para esta actividad disponen de una hora completa debido a la dificultad y a la necesidad de más tiempo que en todas las anteriormente comentadas.

- Taller 5 “Repaso”

- 90 minutos de *Hall Escape*: se dividirán en diversos apartados.

Los primeros cinco minutos estarán dedicados a distribuir al profesorado en cinco grupos que variarán en el número de participantes en función del tamaño del centro.

Tras ello, a cada grupo se le asignará un espacio concreto del centro en donde se habrán preparado las pistas y pruebas relacionadas con uno de los estadios del juego. Este estará compuesto por cinco estadios diferentes:

➤ Primer estadio: Espacio relacionado con el primer taller. Pistas de la teoría del teatro (por ejemplo, “Acude al lugar en donde los actores representaban las emociones y encuentra ahí la primera prueba”), pruebas relacionadas con la identificación de emociones (por ejemplo, retos de mímica emocional, vídeos de personas de las cuales tienen que adivinar las emociones concretas, etc).

➤ Segundo estadio: Espacio relacionado con el segundo taller. Pistas relacionadas con la escritura creativa (Por ejemplo, una pista escrita sin signos de puntuación e intercalando ciertas letras que deben descifrar para hallar la pista verdadera) y pruebas relacionadas con la gestión emocional (por ejemplo, “Ábrete con tu compañero de la derecha, cuéntale qué te está preocupando ahora mismo en tu vida y escucha qué tiene que decirte él”).

➤ Tercer estadio: Espacio relacionado con el tercer taller. Pistas relacionadas con la creatividad (por ejemplo, pistas que deban iluminar con una linterna para hallar sus palabras) y pruebas relacionadas con la pintura urbana (por ejemplo, unir obras de los artistas explicados en la teoría con sus autores).

➤ Cuarto estadio: Espacio relacionado con el cuarto taller. Pistas relacionadas con las instalaciones artísticas (por ejemplo, que la propia pista sea parte de una de las instalaciones que ellos mismos realizaron y que deban encontrarla) y pruebas relacionadas con la expresión (por ejemplo, “expresa, de la manera que decidas, cómo crees que se sentiría el protagonista principal de tu película favorita en su escena principal).

➤ Quinto estadio: Espacio relacionado con el quinto taller. Ya que el quinto taller es el propio *Hall Escape*, en este quinto espacio encontraremos pruebas y pistas recurrentes de otros juegos de escapatoria.

Cada grupo de profesores y profesoras comenzará por un estadio diferente, y deberá tratar de completar todas sus pistas y pruebas en un tiempo de 15 minutos, contando con tres minutos de rotación entre los estadios (que tratarán de ser clases consecutivas o similares, espacios cercanos del centro y, si no es posible, se ajustarán los tiempos). Por cada estadio superado, el grupo de docentes ganará un punto para que, finalmente, se realice un recuento y pueda verse qué grupo ha sido capaz de superar más estadios.

- Taller 6 “Evaluación”

- 10 minutos de realización de la diana de evaluación: Individualmente, se pasará a cada docente la diana anteriormente explicada en el apartado 4.3.6.

- 20 minutos de evaluación escrita: Deberán explicar en un papel el porqué de su evaluación, destacando las fortalezas y las debilidades de la propuesta en su conjunto. Todo ello, al igual que la diana, se llevará a cabo de manera totalmente anónima.

- 20 minutos de evaluación oral: Se realizará un debate, esta vez de manera conjunta, para ver la opinión del grupo de profesorado de cada centro en concreto acerca de la intervención realizada así como la evaluación sobre la labor del profesional a cargo de la misma.

Una vez aclarada la organización temporal de cada uno de los talleres, se procede a explicar el cronograma de la intervención en su conjunto.

Lo más adecuado sería realizar un taller cada dos semanas, ya que de esta manera se cedería cierto tiempo al profesorado para poder asimilar la información recibida pero sin olvidar lo recibido en el taller anterior.

Siguiendo dicha pauta, la propuesta tendría una duración de tres meses, pretendiendo que el aprendizaje adquirido en la misma sí tuviera una continuidad más prolongada en el tiempo y siendo evaluable si, ciertos meses después de la realización de la propuesta, el centro hubiese implementado alguna de las herramientas aprendidas en la misma.

En cuanto a los días a realizar la intervención, lo más adecuado sería realizarla los martes, miércoles o jueves, ya que no varía tanto la energía y el

estado anímico de los docentes como en los inicios o fines de las semanas laborables. En cambio, se debería llevar a cabo adaptándose a las necesidades y tiempos disponibles del centro.

Respecto a la franja horaria en la que realizar el taller, dependería de las horas complementarias disponibles de los diversos centros en los que se pretendiera impartir la propuesta, puesto que ciertos centros de educación especial (del mismo modo que en los centros ordinarios) poseen jornada continua mientras que en otros esta es jornada partida, y a su vez las horas obligatorias complementarias varían dependiendo del colegio.

7.5. Rol del profesional que imparte la propuesta formativa

El rol del profesional, responsable de explicar y guiar a los docentes durante los talleres, irá variando a lo largo de la intervención, así como el rol de los propios docentes el cual será comentado posteriormente.

En los cuatro primeros talleres, dicho profesional deberá recoger cierta información acerca de la disciplina artística que se procederá a trabajar para, de esta manera, ser capaz de explicar al profesorado la teoría respectiva de cada sesión (teatro, escritura libre, pintura urbana e instalaciones artísticas), siendo el planificador de las mismas. Dicha parte teórica sería todavía más enriquecedora si se dispusiera de ciertos profesionales en los ámbitos comentados (un actor teatral para el primer taller, un escritor para el segundo, etcétera) y estos pudieran expresar sus experiencias laborales o complementar la información explicada.

Además de la teoría, en el primer taller el profesional responsable deberá guiar a los participantes durante las actividades introductorias teatrales, sumándole a ello el tener cierta actitud y carácter para tratar de conseguir que los docentes pierdan cierta “tensión” o vergüenza, características presentes cuando nunca antes se ha practicado la disciplina comentada, por lo que su rol será motivador.

Tras ello, el profesional deberá ser el encargado de comentar al profesorado las condiciones que deberán representar, calculando los tiempos para adaptarse a las fases de la actividad (primeramente emociones básicas,

después complejas, diagnósticos y, finalmente, síntomas), manteniendo el papel planificador expresado anteriormente.

Respecto al segundo taller, el profesional deberá guiar al profesorado a la hora de la realización del decálogo de buenas prácticas de gestión emocional. Para ello, sería conveniente contar con un profesional dedicado a ello (psicólogo o trabajador relacionado con la salud mental) pero, en su defecto, deberá investigar ciertas buenas prácticas para dar un ejemplo al profesorado y que después sean ellos mismos los que lleven a cabo el decálogo en sí. Podrán servir de ejemplo los decálogos realizados en otros centros, pero tratando de no repetir literalmente los mismos, ya que este documento refleja la manera de trabajar las emociones en ese contexto concreto, acorde a los valores de centro y a sus posibilidades (si en algunos centros cuentan con un espacio de “rincón de la calma” o similares).

Posteriormente, el profesional llevará a cabo la fase teórica ya comentada común con el resto de las sesiones.

Para finalizar esta sesión, el profesional deberá ceder los contextos concretos (comentados anteriormente, situaciones complejas sobre las que los y las docentes deben aconsejarse mutuamente como, por ejemplo, “Estás en un aula y se desregulan varios estudiantes a la vez, no está disponible la profesional auxiliar y no sabes qué hacer”) a cada uno de los docentes para proceder a la realización de la actividad de la expresión libre durante la cual el experto pasará a ser, únicamente, quien controle la organización temporal del ejercicio y resuelva dudas, sin entrometerse en la actividad como tal.

El tercer taller está compuesto, para comenzar, por la fase teórica, en donde se mantendrá el rol comentado anteriormente.

Después, se procederá a la realización de los murales colaborativos, en donde el profesional actuará como un observador y, quizá, consejero si los docentes requieren del mismo (facilitador).

El tercer taller concluye con la intervención del profesional. Como en el resto de los talleres, dicho profesional deberá controlar la organización temporal de las actividades para notificar el paso a la siguiente fase expositiva, en la cual

se deberá repartir el tiempo, dependiendo del personal de cada uno de los centros, para que todos ellos puedan exponer su mural (esta fase variará según el tamaño de los colegios, ya que si son muchos los docentes implicados se deberá reducir la exposición a comentar la emoción principal que se ha tratado de representar y su porqué de manera clara y concisa, mientras que en los centros más pequeños se podrían extender más).

En el cuarto taller se comenzará por la fase magistral ya comentada y, posteriormente, se procederá a la realización de las instalaciones artísticas, en la cual el rol del profesional consistirá en ser un claro ayudante de los grupos o individuos respecto a sus creaciones, tratando de guiar las instalaciones para llegar a reflejar lo que los docentes hayan escogido y hacerlo de una manera estética y viable en el tiempo disponible.

En cuanto al quinto taller, quizá el más complejo para respecto al rol del profesional, sería adecuado disponer de más personas que ayuden al control temporal. Lo ideal sería contar con cinco personas para que, cada una de ellas, conozca uno de los estadios correspondientes al *Hall Escape* y pueda, además de controlar los tiempos del mismo y las rotaciones, controlar las pistas, pruebas y sus soluciones, ayudando al profesorado en caso de que algún grupo tenga grandes dificultades en su resolución. Además el profesional principal deberá actuar como observador de la gamificación y de los actos encontrados en la misma.

Finalmente, en el taller de evaluación, el experto deberá explicar la manera en la que la evaluación va a ser realizada, teniendo en cuenta (al igual que en los demás talleres) la temporalización y siendo moderador en el debate final.

Por último, una vez realizada toda la intervención, el profesional responsable deberá evaluar el progreso de la misma, de los participantes, interpretar las evaluaciones ya recogidas a través de las dianas evaluativas y de los escritos (así como del debate final) y realizar una autoevaluación, él mismo, siguiendo los mismos ejercicios que ha expuesto a los participantes.

7.6. Rol del profesorado que recibe la propuesta formativa

Respecto al papel que deberán realizar los propios docentes, variará del mismo modo que el rol del profesional.

En todos los talleres los docentes tendrán que respetar la temporalización marcada por el experto, pero su manera de aprendizaje en cada uno de ellos y en sus actividades será cambiante.

En relación con los cuatro primeros talleres, al poseer una fase puramente teórica, se respetarán los roles tradicionales educativos, en donde el profesional hará de docente expensor de los conocimientos y los “alumnos” serán meros receptores de dicha información.

Tras ello, en el primer taller, el profesorado pasará a realizar un papel correspondiente a un participante activo, construyendo su propio aprendizaje respecto a la identificación emocional y la disciplina teatral mediante su propia participación en la misma tanto como actor como receptor.

En la primera fase del segundo taller el profesorado poseerá un rol colaborativo el cual, mediante la participación general, serán los encargados de la realización del decálogo de gestión emocional que reflejarán los valores del propio centro.

La segunda fase corresponderá a la teórica común ya comentada, y en cuanto a la tercera actividad, los docentes deberán ser los creadores de su propio aprendizaje mediante el trabajo con sus parejas y tomando las decisiones de cómo quieren ayudar a las mismas mediante la escritura (adaptando su ejercicio a la expresión libre explicada, utilizando los medios tradicionales o escogiendo cualquier forma de expresión escrita que decidan).

En el tercer taller se repetirán los roles de receptor de información (teoría) y aprendizaje colaborativo mediante la práctica (murales colaborativos), pero, finalmente, pasarán a exponer sus murales centrandose, en ellos, la información que debe ser explicada al resto de sus compañeros, de la misma manera que ellos aprenderán de los demás y de sus expresiones artísticas creativas.

El cuarto taller comienza con la fase teórica al igual que los talleres anteriores, pero en su segunda parte primero deberán escoger la forma en la que se sienten más cómodos a la hora de trabajar (respetando las decisiones de quien decida trabajar autónomamente, por parejas o de manera grupal) y después ser los constructores no solo de su propia instalación sino de su propio conocimiento, aprendiendo de esta manera cuáles son las dificultades de la realización de una instalación artística, qué planificación deben seguir, etc. A pesar de que el profesional correspondiente actuará como guía y ayudante, el aprendizaje que irán realizando será construido por ellos mismos, contando con el trabajo grupal o individual.

Para el quinto taller, los docentes deberán meterse en el papel de ser los protagonistas del juego de escapismo, tratando de superar exitosamente todas las pruebas y consiguiendo las pistas necesarias para ello, teniendo que memorizar y recordar los contenidos cedidos en los anteriores talleres. Serán, por ello, los protagonistas de la gamificación observada por el profesional correspondiente.

Finalmente, en el último taller deberán ser los evaluadores tanto del profesional como de la propuesta en su conjunto y de su propio desarrollo e implicación a lo largo de la misma.

Una vez finalizada toda la intervención, será labor de cada uno de los profesores y profesoras el mantener vigente las herramientas aprendidas en la misma, dándoles un uso personal (ellos mismos para expresarse o autorregularse) y/o educativo (enseñando lo que han aprendido y experimentado al resto de trabajadores de los centros como auxiliares, monitoras, etcétera o incluso adaptando ciertos contenidos de la propuesta para derivarla a sus propios estudiantes).

8. Discusión

Como se ha comentado anteriormente, la disciplina artística se considera de gran potencial, que puede ser utilizado como medio de trabajo para fomentar la inteligencia emocional en todos sus contextos y para diversos receptores, en este caso, las y los profesionales educativos.

Se lleva a cabo de esta manera ya que, además de la importancia cedida a la temática correspondiente y a pesar de que existen una gran cantidad de propuestas relacionadas con la inteligencia emocional (tanto hacia el estudiantado, más común, como hacia el profesorado), ha sido comprobado que no existen otras propuestas basadas en la literatura que aúnen la Educación especial, emocional y artística centrándose en los docentes de manera conjunta. Por ello, es una intervención original y diferente a las vistas hasta el momento.

La inserción de esta dinámica en educación especial surge de la necesidad observada a través de la propia experiencia del reconocimiento de este perfil de alumnado, de la formación necesitada para conocerse a uno mismo/a y de autorregularse continuamente, ya que la carga mental y física de sus trabajadores es mucho mayor (desde un punto de vista personal) que la de los docentes de los centros ordinarios.

En un centro de educación especial, el profesorado debe lidiar con cargas emocionales mucho mayores que las encontradas en los centros ordinarios ya que, debido a las condiciones médicas de los estudiantes, poseen una mayor probabilidad de encontrarse en situaciones de gran impacto como agresiones graves continuas, situaciones médicas complejas y, en más ocasiones de las que se cree, el fallecimiento de los alumnos o alumnas.

Por ello, tras la realización de las prácticas escolares en un centro del perfil comentado y las necesidades emocionales experimentadas en el mismo, se decidió realizar esta propuesta a modo de herramienta o apoyo para el profesorado que se encuentre en dichas situaciones, además de tratar de ser una motivación para su día a día laboral.

Algunos de los sentimientos más experimentados a la hora de trabajar como educadora, son la frustración o el cansancio laboral, por lo que a través de esta intervención se intentaría hallar cuáles son las emociones reprimidas tras esos sentimientos predominantes (quizá el cansancio viene de la no expresión y regulación de las emociones y el cúmulo de las mismas acaba produciéndolo, o la frustración nace de no saber gestionarse a sí mismos en contextos concretos).

Se ve gran potencial en esta propuesta formativa ya que, además de ser una herramienta emocional, es una manera de introducir al profesorado en el arte

y en las cualidades terapéuticas que podemos encontrar en el mismo, sirviendo además como talleres motivacionales hacia la labor que los mismos profesores realizan en cada uno de los centros.

El hecho de enfocarlo a la educación especial, además de la percepción de la necesidad de implementar estos mecanismos, es una manifestación de agradecimiento hacia la gran labor que realizan estos docentes cada día. Aunque adaptando la propuesta a cada contexto podría ser utilizada en centros ordinarios, se percibe mayor necesidad de este tipo de actuaciones en los centros de educación especial.

Se aúnan en ella las competencias emocionales detectadas como “bajas” en los profesionales de centros educativos para personas con mayor grado de dificultad, pero podría ser adaptada a otras competencias emocionales mediante otras (o manteniendo las mismas) disciplinas artísticas para, de esta manera, conseguir un aprendizaje más ligado al contexto de cada centro.

A pesar de las fortalezas comentadas, en esta propuesta formativa también se encuentran algunas limitaciones como, considerada la principal, la necesidad de medios tanto materiales como humanos para poder llevarla a cabo.

Respecto a los medios materiales, serían necesarios ciertos objetos concretos relacionados con las disciplinas artísticas de algunos talleres (esprays adecuados para los murales colaborativos y los materiales necesarios variados para las instalaciones artísticas).

A pesar de que para la mayoría de los talleres los materiales necesarios son de fácil adquisición (únicamente bolígrafo y papel para el taller de la escritura creativa, un dispositivo electrónico para la realización del decálogo, cartulinas o papel de gran tamaño para los murales...) y que incluso algún taller no necesite de materiales (taller teatral), sí sería necesario, por ejemplo, contar con ciertos espacios físicos disponibles de los propios centros para llevar a cabo los talleres (lugares para las instalaciones artísticas o cinco aulas libres para la realización del *Hall Escape*).

Además, es muy necesario el medio humanístico para ciertas sesiones ya que, para las primeras, a pesar de que el profesional correspondiente pudiera

planificarlo para hacerlo todo de manera individual, la propuesta sería mucho más enriquecedora si se contara, como ha sido mencionado anteriormente, con expertos en las disciplinas artísticas determinadas para que ellos fuesen los encargados de explicar sus propias profesiones. A ello habría que añadir la necesidad de colaboración en el penúltimo taller, el juego de escapatoria, en el cual a pesar de tratar de realizar un juego sencillo y viable a pesar de que los medios que se tengan no sean numerosos (pistas y pruebas sencillas, que se puedan realizar en los espacios cedidos por el centro) sí sería necesario contar con ayuda humana para su preparación y para la guía de los diversos equipos.

A todo ello se le suma la complejidad del tiempo, ya que sería necesario que los centros dispusiesen del tiempo comentado (apartado “cronograma”) en sus horas complementarias. Aun así, si en vez de noventa minutos en algunos centros se tuviera que reducir el taller a una hora completa, también se podrían adaptar los tiempos (tanto de las explicaciones teóricas como de las actividades), y eliminar algún ejercicio sugerido (por ejemplo, en el primer taller teatral, eliminar la actividad final de citar solo las sintomatologías).

A pesar de todo ello, los beneficios que la propuesta puede aportar para el personal docente de centros de educación especial compensa y sobrepasa las debilidades que esta misma posee, puesto que gracias a la capacidad adaptativa y la flexibilidad ofrecida por la misma, podría llegar a gran cantidad de centros tanto ordinarios como de educación especial o Colegio Rural Agrupado (CRAs), sin importar la cantidad de trabajadores que en ellos se encuentren y adaptándose también a los medios y al contexto de cada uno.

En un futuro, sería interesante comprobar (varios meses después de la realización de la propuesta) si el personal de los centros ha implementado en ellos las disciplinas artísticas o los medios de educación emocional, tanto para su uso personal como para el ámbito académico. Si esto sucediera, se podría a su vez evaluar la eficacia de la propuesta.

Sumado a ello, también se podrían organizar jornadas anuales en las que los propios docentes fueran los que impartiesen esta misma propuesta a sus estudiantes, o incluso al profesorado de otros centros.

En conclusión, se cree firmemente en el potencial que esta propuesta formativa puede ofrecer, tratando de fomentar la educación emocional en los centros educativos y las disciplinas artísticas como medio para ello.

9. Referencias bibliográficas

Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa.

Garrote Rojas, D. (2021). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de tipo intelectual...

Hernández, M. G. T. (2020). La formación integral de los estudiantes de básica media a través de la innovación desde el arte y la inteligencia emocional. *perspectivas*, 5(18), 35-46.

Sotero Luna, V. (2019). Relación entre educación emocional y arte en educación media superior.

Venegas Mayra (2014); La metodología de maría Montessori y su incidencia del material didáctico en el aula taller de la carrera de educación Parvularia de la universidad técnica de Cotopaxi en el sector Eloy Alfaro del cantón Latacunga de la provincia de Cotopaxi periodo 2011-2012. UTC. Latacunga. 145 p.

Goyes García, J. F., Romero Fernández, A. J., Alfonso González, I., y Latorre Tapia, L. F. (2021). Desgaste emocional de docentes universitarios en entornos virtuales de formación en período de contingencia sanitaria. *Revista Conrado*, 17(81), 379-386.

Del Carmen Aguayo Muela, Á. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea Revista Electrónica De Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.45497>

Gutierrez. (2009, Enero). *El Taller como estrategia didáctica*.

Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439.

Marignac, I. M. V. (2015). La expresividad emocional en adultos jóvenes que practican teatro y en adultos jóvenes que no lo practican.

Recasens, L., Marín Suelves, D., & Gabarda Méndez, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa.

Sánchez López, P. A. (2022). El teatro: herramienta pedagógica para mejorar la comunicación no verbal.

Pedregosa, P. R. (2019). *Inteligencia y gestión emocional del profesorado en la escuela*. Wanceulen SL.

Ruiz, B. F. (2020). Innovación educativa mediante la gestión emocional. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 41-56.

Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo.

González-Monteagudo, J. (2013). Freinet y la escuela moderna. *Ediciones Akal*.

Cotrina, M., García García, M., & Caparrós-Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria.

Figueroa-Saavedra, F. (2007). Estética popular y espacio urbano: El papel del graffiti, la gráfica y las intervenciones de calle en la configuración de la personalidad de barrio. *Disparidades. Revista de Antropología*, 62(1), 111-144.

Rey-Ares, L., & Mato-Santiso, V. (2022). Murales colaborativos: una experiencia docente en " Dirección estratégica de la empresa de moda. In *Xornadas de Innovación Docente (6ª. 2022. A Coruña)* (pp. 269-278). Centro

Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE), Universidade da Coruña.

Álvarez, E. L. B., & Delgado, L. S. U. (2021). Pensamiento creativo: un estudio desde las artes plásticas. *Revista Unimar*, 39(2), 171-184.

Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>*.

Martínez Cano, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes.

Scavino, C. (2010). Instalaciones artísticas. *Letras Internacionales*, (104-4).

Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71-79.

Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*, 107-115.

Quesada, C. B. R., & de Jesús Villa, P. (2024). Revisión sistemática de la eficacia del escape room educativo como metodología universitaria para incrementar la motivación y el aprendizaje. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 4(1), 160-189.

Fernández, A. M. A. (2018, November). Nuevas formas de evaluar mediante rúbricas y dianas. In *Book of abstracts CIVINEDU 2018: 2nd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (p. 118). Adaya Press.

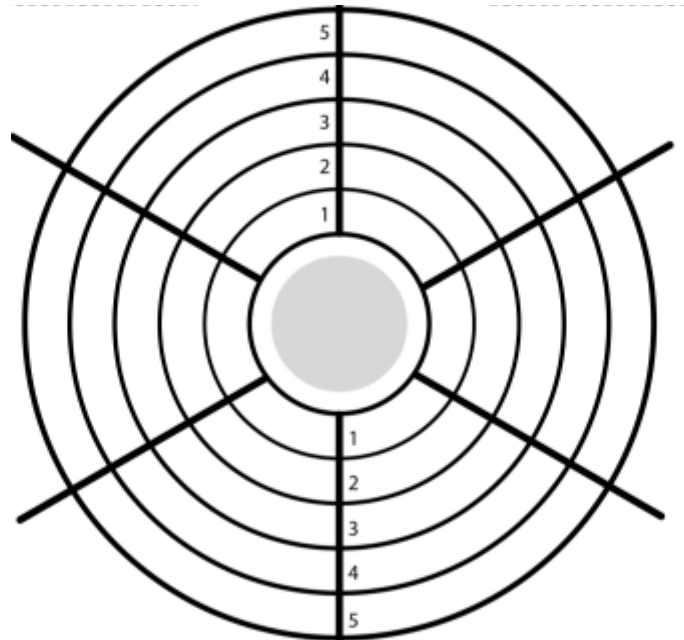
Rojas, H. Y. A., & Marín, D. E. S. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Wimb lu*, 5(1), 65-83.

10. Anexos

Anexo 1

Figura 1.

Diana de Evaluación



Nota. Diana de autoevaluación de aprendizajes para seis criterios. Fuente: Dibujalia.