



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA**

**Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua**

**Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana**

Educación Emocional: propuesta para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria

Estudiante: María Valencia Ricarte

Enlace vídeo: https://youtu.be/vYc_bJhqZgw

Tutora: Raquel Artuch Garde

Departamento: Ciencias de la Salud

Campo: Pedagogía y Psicología

Junio, 2022

Resumen

La educación emocional ha ido adquiriendo progresivamente más protagonismo en la etapa de la Educación Primaria. De esta manera, la consideración de la escuela como un espacio dedicado únicamente a la transmisión de contenidos teórico-académicos ha quedado descartada. La educación emocional trata de desarrollar las competencias emocionales necesarias para conseguir un equilibrio y bienestar personal que aseguren un desarrollo óptimo en los diferentes aspectos de la vida. Para ello, resulta necesario identificar, expresar, gestionar y validar las emociones propias y desarrollar la empatía y el respeto por las ajenas.

El presente trabajo tiene como objetivo la realización de una propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de Primaria. Esta se contextualiza en un marco teórico basado en la investigación teórica de los conceptos, contenidos, programas y propuestas a partir de los cuales se fundamenta y desarrolla la Educación Emocional en las aulas de Primaria. La propuesta de intervención se centra en las habilidades de identificación, expresión y regulación emocional y se basa en proyectos planteados en la Comunidad Foral de Navarra, incluyendo planteamientos de la Terapia Centrada en Soluciones.

Palabras clave: Educación Emocional; Educación Primaria; competencias emocionales; programas; Inteligencia Emocional.

Abstract

Emotional Education has progressively acquired more prominence in the Primary Education stage. In this way, the consideration of school as a space dedicated solely to the transmission of theoretical-academic content has been discarded. Emotional education aims to develop the emotional competences necessary to achieve personal balance and well-being that ensure optimum development in the different aspects of life. To achieve this, it is necessary to identify, express, manage and validate one's own emotions and develop empathy and respect for the emotions of others.

The aim of this work is to develop an intervention proposal for the development of emotional competences in primary school pupils. This is contextualised in a theoretical framework based on theoretical research into the concepts, contents, programmes, and proposals on which Emotional Education is based and developed in primary classrooms. The intervention proposal focuses on the

skills of identification, expression and emotional regulation and is based on projects proposed in the Foral Community of Navarre, including approaches from Solution Focused Therapy.

Keywords: Emotional Education; Primary Education; emotional competences; programs; Emotional Intelligence.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
OBJETIVOS DEL TRABAJO	7
MARCO TEÓRICO	8
Introducción	8
1. LAS EMOCIONES	9
1.1 Definición de las emociones	9
1.2. Funciones de las emociones	10
1.3. Clasificación de las emociones	12
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
2.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional	13
Gardner: Inteligencias múltiples	13
Salovey y Mayer (1990): modelo de habilidad	14
Goleman (1995): modelo mixto	16
Bisquerra (2009): modelo pentagonal	17
2.2 Concepto de Inteligencia Emocional	19
3. EDUCACIÓN EMOCIONAL	20
3.1 Concepto de educación emocional	20
3.2 Contenidos de la educación emocional	22
3.3 Importancia del desarrollo de la educación emocional en el aula de Educación Primaria	23
4. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	25
4.1 Programa INTEMO	25
4.2 Programa SEAL	27
4.3 Programa Happy 8-12	28
5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN NAVARRA	29
5.1 Proyectos	30
Red Proeducar	30
Skolae	31
Laguntza	32
Otros	34
5.2 Recursos	34
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES	36
Justificación de la propuesta de intervención	36
Contextualización de la propuesta	37
Objetivos de la propuesta	37
Diseño de la propuesta	38
1- Descubriendo emociones	39
2- Termómetro emocional	40

3- Escape room conflictivo	41
4- Nuestras cicatrices	42
5- Boca-oreja	43
6- Luces, cámara, ¡acción!	44
7 - Escalando hacia el bienestar	45
8- ¡Yo puedo!	46
El feedback del docente	47
Evaluación de la propuesta	48
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	55
Anexo I	55
Anexo II	55
Anexo III	56
Anexo IV	59
Anexo V	60
Anexo VI	61
Anexo VII	64
Anexo VIII	66
Anexo IX	67
Anexo X	68

INTRODUCCIÓN

El trabajo desarrollado a continuación está centrado en la educación emocional desde el punto de vista de la docencia, concretamente en las aulas de Educación Primaria. Tradicionalmente, la escuela ha supuesto un transmisor de contenidos meramente académicos, pero en las últimas décadas ha sido notoria la sensibilización hacia la influencia que tiene dicho agente de socialización en la formación y desarrollo de la personalidad del alumnado. En ese sentido, la docencia ha empezado a adoptar un enfoque que trata de abarcar las diferentes dimensiones de cada persona, atendiendo no solo al conocimiento académico, sino también a la inteligencia emocional y al bienestar personal.

El objetivo principal del mismo es realizar una propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión teórica de los conceptos, contenidos, programas y propuestas a partir de los cuales se fundamenta y desarrolla la Educación Emocional en las aulas de Primaria. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a los que corresponde el mismo son el 3 y 4, referentes a la salud y bienestar y a la educación de calidad, respectivamente. En este caso, la educación emocional hace referencia a la salud y el bienestar mental, fundamental para un desarrollo personal positivo y equilibrado. Además, esta educación emocional tiene lugar en la escuela, de manera que se ofrece una educación de calidad que abarque y atienda la dimensión socio-emocional del alumnado.

El trabajo se estructura en dos partes. En primer lugar, un marco teórico que supone una revisión teórica sobre los conceptos que abarca la educación emocional. Para ello, se parte del más básico referente a las emociones, que se amplía a partir del concepto de inteligencia emocional y los modelos planteados por diversos autores en los que se concretan las diferentes competencias emocionales. A continuación, se especifica la definición, contenidos e importancia de la educación emocional en Educación Primaria, así como diferentes programas que se han llevado a cabo para el desarrollo de la misma. Para finalizar el primer apartado, se explican los proyectos y recursos relacionados con la temática que se han aplicado en la Comunidad Foral de Navarra.

El segundo apartado corresponde a una propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales diseñada para el segundo ciclo de Educación Primaria. Esta consta de ocho actividades que se estructuran en dos bloques dedicados a diferentes competencias. El primero de ellos corresponde a la conciencia y expresión emocional, mientras que el segundo está centrado

en la regulación emocional. Algunas de las actividades están basadas en recursos planteados por programas emocionales de Navarra, tales como Laguntza o Skolae. Además, las dos últimas actividades incluyen planteamientos de la Terapia Centrada en Soluciones de Ben Furman. Finalmente, se concreta el papel del docente durante la propuesta y el modo de evaluar la misma. El trabajo concluye con una serie de conclusiones y cuestiones abiertas planteadas tras la realización del mismo.

Este tema ha despertado mi inquietud debido a la ausencia de espacio en el currículo dedicado a la formación en las diferentes competencias emocionales. No obstante, resulta fundamental el trabajo explícito de las mismas en busca de una formación integral que asegure un desarrollo académico, personal y social óptimo. Supone el trabajo sobre habilidades que ayude al alumnado a desarrollar su autoestima y autoconcepto, a expresar y gestionar sus emociones, respetar las de los demás y establecer relaciones positivas que garanticen una convivencia sana, entre otras.

Además, es remarcable la ausencia de dinámicas dedicadas al tratamiento de las emociones experimentadas personalmente durante mi escolarización. Por ello, conocer la manera en la que se trabajan esos contenidos de educación emocional en Navarra ha sido otra razón de peso que ha motivado la realización del mismo. Así mismo, el planteamiento de una propuesta de intervención que abarque las competencias que, a mi modo de ver, resultan fundamentales.

En definitiva, tanto la parte teórica como la propuesta de este trabajo pretenden el acercamiento y la sensibilización hacia la importancia y necesidad del desarrollo de la educación emocional en las aulas de Primaria. A continuación, se expondrán los diferentes apartados que componen el presente trabajo.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo general de este trabajo es realizar una propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria.

Los objetivos específicos bajo los que se fundamenta la misma son:

- Establecer una revisión teórica sobre las bases y los antecedentes del concepto de Educación Emocional.
- Definir los conceptos que abarca la Educación Emocional y concretar las competencias emocionales clave para clarificar cuáles son los objetivos de los programas emocionales.
- Conocer y valorar la importancia de la Educación Emocional en el currículo de Educación Primaria para la formación integral del alumnado.
- Analizar programas que potencien el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria, llevados a cabo en la Comunidad Foral de Navarra.
- Diseñar, en base a la revisión teórica, una propuesta de intervención para el alumnado de Educación Primaria, con el fin de desarrollar diferentes competencias emocionales y dotar de estrategias para la gestión de distintas situaciones.

MARCO TEÓRICO

Introducción

A la hora de plantear una propuesta basada en la educación emocional para las aulas de Educación Primaria, resulta necesario conocer los pilares sobre los que se fundamenta dicho concepto, los antecedentes y los objetivos abordados. En primer lugar, la definición del objeto a trabajar, que en este caso son las emociones, supone el punto de partida de la investigación. A continuación, se expone el concepto de inteligencia emocional y la evolución del mismo a partir de los modelos de diferentes autores, en los que las habilidades y competencias emocionales se van concretando.

Una vez definida la inteligencia emocional, se da pie a la especificación del concepto de educación emocional y los contenidos que se incluyen en su planteamiento. Así mismo, la justificación del desarrollo de la misma en el aula y la referencia de los múltiples beneficios supone parte de la fundamentación del marco teórico. Además, resulta interesante conocer algunos de los programas de educación emocional que se han puesto en marcha en las aulas mediante diferentes metodologías. Finalmente, conocer las propuestas y programas relacionados con la educación de las emociones llevadas a cabo en Navarra ayuda a conocer las líneas de actuación planteadas actualmente en el contexto más cercano.

1. LAS EMOCIONES

Las emociones suponen la piedra angular a partir de la que se desarrolla el trabajo, por lo que a continuación, se definirá el concepto de emoción en base a diferentes autores. Así mismo, conocer cuáles son las funciones de las emociones puede esclarecer la importancia de las mismas, en vistas al trabajo emocional explicado más adelante. Para concluir con el apartado de las emociones, se expondrán diferentes clasificaciones de las mismas.

1.1 Definición de las emociones

Las emociones tienen un papel fundamental en la dinámica de todas las interacciones sociales (Bericat, 2012). A pesar de que todos las experimentamos, a día de hoy no existe una única definición para las mismas. Fernández et al. (2010) definen la emoción como un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno. Al considerarlo un proceso, identifican 4 elementos: la existencia de estímulos desencadenantes, unos procesos valorativos de los mismos, la activación fisiológica y la expresión emocional.

Ese estímulo desencadenante recibe el nombre de acontecimiento por parte de Bisquerra (2009), quien detalla que el detonante de una emoción puede ser externo o interno, del pasado, presente o futuro y real o imaginario. Además, su percepción puede ser de manera consciente o inconsciente. En referencia a la valoración, Bisquerra (2009) explica que está presente el grado en el que el estímulo se percibe como positivo o negativo. De esta manera, en la valoración van a influir las actitudes que culturalmente están aceptadas o, por el contrario, son consideradas una ofensa, un peligro,.. En la misma línea, Mercadillo, Díaz & Barrios (2007) plantean que la expresión de las emociones varía en función de las costumbres, normas y creencias sociales.

Otros autores aportan otras definiciones para el concepto de emoción. Teniendo en cuenta que la palabra “emoción” proviene de *movere* en latín, Goleman (1998) indica que las emociones son impulsos con tendencia a la acción (citado en Estrada & Martínez, 2014). Así mismo, las emociones también son descritas como una reacción conductual y subjetiva a partir de una información que proviene del mundo externo o interno del individuo (Mora & Sanguinetti, 2004, citado en Mora, 2012).

En la misma línea que Goleman, Bisquerra (2000) define la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (citado en Bisquerra, 2009). Este autor propone un modelo que incluye los elementos de la emoción (ver figura 1).

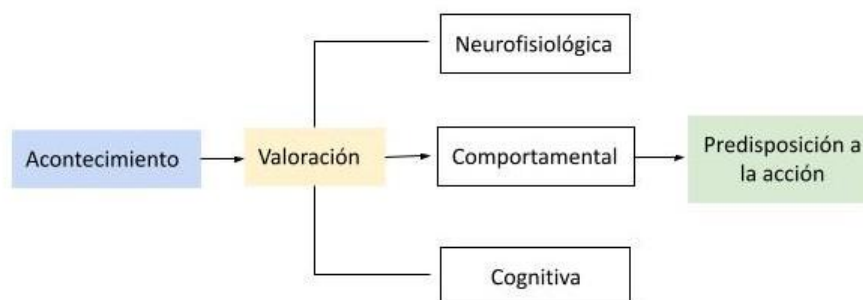


Figura 1. Concepto de emoción según Bisquerra (2009).

Elaboración propia.

Bisquerra (2003) explica los tres componentes de la emoción. La neurofisiológica se basa en respuestas involuntarias (taquicardia, hipertensión, secreciones hormonales, respiración, etc.). Estas se pueden prevenir por medio de estrategias como la relajación. En cuanto al componente comportamental, supone una señal sobre el estado emocional, de manera que el lenguaje corporal, facial, el tono y volumen de voz ofrecen pistas sobre las emociones. Por último, el componente cognitivo se refiere a la vivencia subjetiva denominada sentimiento, aludiendo a la sensación consciente que se está sintiendo.

Fernández et al. (2010) sostienen que el conocimiento previo, el repertorio de conductas emocionales y la habilidad de anticipación, planificación y toma de decisiones sobre la conducta futura determinan el estado emocional. Bericat (2012) plantea que la experiencia emocional también depende de las expectativas ante la situación, la atribución de la causa o la responsabilidad y de la identidad social del momento. Por lo tanto, las emociones se ven influidas por factores cognitivos, sociales y comportamentales (Estrada & Martínez, 2014).

1.2. Funciones de las emociones

De acuerdo con la definición de emoción de Fernández et al. (2010), la función principal de las emociones es la adaptación, siendo esta la clave para la supervivencia de cualquier organismo.

Lazarus (1991) añade que una de las funciones principales es dar respuesta a las situaciones del entorno, de manera que las emociones provocan una movilización de acciones para resolver dichas situaciones (citado en Fernández et al., 2010). Plutchik (1984) detalla ocho comportamientos adaptativos: retirarse, atacar, aparearse, pedir ayuda, crear vínculos afectivos, vomitar, investigar y parar (citado en Bisquerra, 2009).

Mora (2008) propone una serie de funciones de las emociones (citado en Mora, 2012):

1. Defensa hacia los estímulos considerados una amenaza y aproximación a los estímulos placenteros y recompensantes que mantienen la supervivencia. Las emociones son consideradas motivadoras hacia lo que es beneficioso, predisponiendo a la acción.
2. Las emociones permiten que nuestras conductas ante los diferentes acontecimientos sean flexibles, de manera que escogemos la respuesta más adecuada y útil en cada momento, dotando de versatilidad a la conducta. Bisquerra (2009) se refiere a esta función como toma de decisiones, ya que las emociones tienen un peso decisivo en las mismas.
3. Las emociones suponen una alerta ante un estímulo específico, ya que las reacciones emocionales activan múltiples sistemas corporales. Esta función es definida por Bisquerra (2009) como función de información.
4. El lenguaje emocional es una manera de lenguaje básico entre los miembros de una sociedad determinada, creando diferentes lazos emocionales. De acuerdo con Bisquerra (2009), se trata de la función social, ya que las emociones sirven para comunicarnos. De hecho, hay algunas expresiones emocionales universales, comunes para las diferentes razas y culturas.
5. Las emociones sirven para almacenar memorias de manera efectiva. Así mismo, mantienen el interés y la curiosidad por lo novedoso, lo que supone una amplitud del marco de seguridad para la supervivencia. Bisquerra (2009) se refiere a funciones en procesos mentales como la atención, creatividad o la memoria. Además, sostiene que estas funciones de las emociones influyen positivamente en el desarrollo personal.
6. Las emociones tienen importancia en el proceso de razonamiento, de manera que suponen los pilares de las funciones del cerebro.

Bericat (2012) señala que las experiencias emocionales causan un impacto y dejan una marca que condiciona las disposiciones futuras del individuo. En ese sentido, las emociones son útiles en el

corto plazo de la interacción, pero también en el largo plazo de la evolución (Stryker, 2004, como se citó en Bericat, 2012).

1.3. Clasificación de las emociones

A la hora de clasificar las emociones, los autores deciden agruparlas en diferentes categorías. Bisquerra (2009) propone tres grupos: emociones negativas, positivas y ambiguas.

Las emociones negativas son descritas como el resultado de una evaluación desfavorable, a partir de la amenaza, frustración, la pérdida, retraso de un objetivo o dificultades que surgen en el día a día. Se incluyen el miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.

Las emociones positivas resultan de una evaluación favorable a partir del logro o progreso hacia los objetivos personales. Estos se basan en asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar personal y social. Se incluyen la alegría, orgullo, amor, afecto, alivio y felicidad.

Las emociones ambiguas incluyen la sorpresa, esperanza, compasión y las emociones estéticas y pueden ser tanto positivas como negativas. Se parecen a las positivas en su brevedad temporal y a las negativas en la movilización de recursos para afrontar esas situaciones.

Bericat (2012) distingue entre emociones primarias y secundarias. Las primarias son consideradas respuestas universales, fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológicamente innatas. Algunos autores incluyen el miedo, la ira, depresión y satisfacción mientras otros mencionan la felicidad, miedo, ira, tristeza y sorpresa. Las emociones secundarias suponen una combinación de las primarias y están condicionadas social y culturalmente. Se incluyen la culpa, vergüenza, amor, resentimiento, decepción y nostalgia.

Por otro lado, Lawler (2001) diferencia entre emociones globales y específicas. Las primeras son respuestas involuntarias a partir de una interacción, de manera que no están condicionadas por una interpretación o atribución cognitiva. Las emociones específicas suponen un esfuerzo interpretativo (citado en Bericat, 2012).

Lizeretti (2017) clasifica las emociones en básicas y complejas. Las básicas son innatas y universales, genéticamente primarias y con un sustrato biológico. Se asocian a expresiones faciales y a

localizaciones cerebrales. En esta categoría se incluyen el miedo, la rabia, alegría y tristeza. Las emociones complejas son el resultado de la evolución cultural y social de las emociones básicas, ya que han sido matizadas por factores socio-culturales. Suponen la combinación de más de una emoción básica y ejemplos de ellas son la vergüenza o la culpa.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para conseguir un equilibrio y bienestar con uno mismo y con los demás. En este apartado se definirá dicho concepto y se expondrán las teorías de diferentes autores que giran en torno al concepto de inteligencia emocional. Estos estructuran sus modelos en diferentes habilidades emocionales o competencias a tener en cuenta a la hora de desarrollar programas de educación emocional.

2.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional

Gardner: Inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner es la primera que niega la existencia de un único tipo de inteligencia, constituyendo las bases para el concepto de Inteligencia Emocional (Díaz, 2013).

En 1995, Gardner distingue siete tipos de inteligencias: cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, interpersonal e intrapersonal. En 2001, añade la inteligencia existencial y la naturalista. La unión de la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal conforman la Inteligencia Emocional (Bisquerra, 2009).

Armstrong (1999) define estos dos tipos de inteligencias. La inteligencia interpersonal es definida como

Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales (pp. 19-20).

Así mismo, se define la inteligencia intrapersonal como:

Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo (los puntos fuertes y las limitaciones), la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima (Armstrong, 1999, p. 20).

Gardner (1987) señala la importancia del reconocimiento y alimentación de todos los tipos de inteligencia, teniendo en cuenta que cada persona posee combinaciones distintas de inteligencias (citado en Armstrong, 1999). Todas las personas poseen capacidades en todos los tipos de inteligencia y la mayoría puede desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia (Armstrong, 1999). En relación con la inteligencia emocional, resulta importante tener en cuenta las capacidades que entran en juego para poder entrenarlas y ser competentes emocionalmente.

Salovey y Mayer (1990): modelo de habilidad

Salovey y Mayer (1997) amplían su primera definición de inteligencia emocional, de manera que la describen como

la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (citado en Bisquerra, 2009, p. 129).

El modelo que presentan estos autores es el modelo de cuatro ramas o de habilidad. Los cuatro ámbitos en los que está dividido son: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional (Bisquerra, 2009).

De acuerdo a Fernández & Extremera (2005), cada uno de estos ámbitos incluyen diferentes habilidades:

1. Percepción emocional: Incluye la habilidad para identificar las emociones propias, los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que conllevan y la identificación de las emociones en

los demás. Supone decodificar señales de la expresión facial, corporal y el tono de voz. Además, interviene la habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y para discriminar expresiones emocionales honestas.

2. Facilitación emocional del pensamiento: las emociones dirigen la atención a la información relevante, por lo que se pone de relieve la influencia de las emociones en el sistema cognitivo a la hora de procesar la información. Las variaciones de las emociones hacen que cambiemos nuestra perspectiva y consideremos diferentes puntos de vista. Además, facilitan la formación de juicios y recuerdos y el acercamiento específico a los problemas.
3. Comprensión emocional: incluye la habilidad para designar las emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y su significado. Supone etiquetar las emociones y reconocer las categorías en las que se agrupan, así como conocer la relación entre las emociones y las situaciones a las que obedecen (causas y consecuencias de las acciones). Así mismo, la habilidad para comprender emociones complejas y emociones secundarias, fruto de la combinación de diferentes estados emocionales. Además, requiere del reconocimiento de las transiciones de unos estados emocionales a otros y los sentimientos simultáneos y contradictorios.
4. Regulación emocional: Incluye la habilidad para estar receptivo tanto a los estados emocionales positivos como negativos. Además, la habilidad para reflexionar sobre las emociones con el fin de aprovechar o descartar información. Interviene tanto la dimensión intrapersonal como interpersonal, ya que se trata de vigilar nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia. Por último, la habilidad para regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas o exagerarlas, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional. Este proceso consciente supone el crecimiento emocional e intelectual.

Bisquerra (2009) detalla algunas de las competencias del modelo de Salovey y Mayer. En referencia a la conciencia emocional, a nivel individual se requiere autoconocimiento y autoconfianza. En relación con la conciencia social, entran en juego la empatía, la conciencia organizacional y la orientación al servicio. Respecto a la autogestión, es necesaria la autorregulación, adaptabilidad, iniciativa y orientación al trabajo.

Las competencias sociales que destacan Salovey y Mayer son el liderazgo, la influencia, comunicación, colaboración, capacidad de trabajar en equipo, construir lazos, gestionar conflictos y

promover cambios (Bisquerra, 2009). Este modelo de habilidad parte de una visión funcionalista de las emociones, basando la inteligencia emocional en el uso adaptativo de las emociones. Estos autores defienden que la habilidad para procesar información de las emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Fernández & Extremera, 2005).

Goleman (1995): modelo mixto

La publicación del libro “Inteligencia emocional” de Goleman en 1995 es determinante en el conocimiento sobre la inteligencia emocional, de manera que es el autor que popularizó el concepto. Tal y como explica Lugo (2019), para Goleman, la inteligencia emocional consiste en una serie de competencias:

1. Conocer las emociones propias: entender qué se está sintiendo y por qué se está experimentando esa emoción.
2. Manejar las emociones: ejercer un control sobre lo que se está sintiendo. Todo ello permite que la expresión emocional sea apropiada en los diferentes contextos, suavizando ciertas expresiones para que las relaciones interpersonales sean sanas.
3. Automotivarse: toda emoción fomenta una acción, de manera que las emociones y motivaciones están relacionadas, ya que ambas se encaminan hacia el logro de las metas personales.
4. Reconocer las emociones de los demás: supone la atención sobre señales que pueden ser imperceptibles, pero son trascendentales. Se hace hincapié en la empatía para conocer las realidades, problemáticas y sentimientos de los demás.
5. Establecer relaciones: las habilidades sociales resultan fundamentales para consolidar relaciones interpersonales, además de ser la base para el liderazgo, popularidad social y eficiencia intrapersonal.

Goleman define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar los sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. Sostiene que es un factor más determinante que el cociente intelectual, ya que las actitudes emocionales determinan el grado en el que logramos utilizar nuestras capacidades, incluyendo el intelecto (Díaz, 2013).

Posteriormente, Goleman modificó su modelo inicial, definiendo cuatro grupos con una serie de habilidades para cada uno de ellos. Según Díaz (2013) las categorías son las siguientes:

- Autoconciencia (self-awareness): conocer las preferencias, sensaciones, estados y recursos. Incluye la autoevaluación y autoconfianza.
- Autocontrol (self-management): incluye la fiabilidad, conciencia, adaptabilidad, iniciativa y logro de orientación.
- Aptitudes sociales (social-awareness): incluye la influencia, comunicación, liderazgo, manejo de conflictos y construcción de vínculos. Así mismo, el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los demás.
- Gestión de las relaciones (relationship management): trabajo en equipo, visión compartida, construir redes de soporte.

Bisquerra (2009): modelo pentagonal

La figura referente en España en relación con la educación emocional es Rafal Bisquerra Alzina, quien estudia esta línea de investigación desde mediados de los años noventa. En su libro Psicopedagogía de las emociones, Bisquerra (2009) presenta su modelo pentagonal, estructurado en cinco ámbitos diferentes (ver figura 2). Define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146).



Figura 2. Modelo pentagonal de competencias emocionales según Bisquerra (2009).

Elaboración propia.

Bisquerra (2009) explica cada una de las dimensiones que conforman las competencias emocionales:

1. **Conciencia emocional:** tal y como explicaban autores anteriores, implica la toma de conciencia de las emociones de uno mismo, utilizando un vocabulario emocional adecuado, así como la comprensión de las emociones de los demás. Bisquerra añade la toma de conciencia sobre la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Explica que los estados emocionales influyen en el comportamiento, que a su vez repercute en la emoción. Además, ambos se controlan por el razonamiento y la conciencia, la cognición.
2. **Regulación emocional:** se basa en la expresión apropiada de las emociones, además de comprender que las emociones no tienen por qué corresponder con la expresión externa. Incluye la regulación de los comportamientos de riesgo, así como la tolerancia para prevenir estados emocionales negativos. Así mismo, es necesario poner en marcha estrategias para gestionar la duración e intensidad de los estados emocionales, desarrollando habilidades de afrontamiento. Por último, la capacidad para generar de manera consciente emociones positivas y autogestionar el bienestar emocional.
3. **Autonomía emocional:** para conseguir la autogestión personal es necesario desarrollar la autoestima, automotivación y autoeficacia emocional en las relaciones sociales y personales para general las emociones necesarias, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales (especialmente en lo referente a los medios de comunicación de masas) y la resiliencia.
4. **Competencia social:** para mantener unas relaciones positivas con los demás, es necesario dominar las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, tener un comportamiento prosocial de cooperación y ser una persona asertiva. Así mismo, la capacidad para gestionar situaciones emocionales poniendo en práctica estrategias de regulación emocional colectiva y prevenir y solucionar conflictos.
5. **Competencias para la vida y el bienestar:** requiere fijar objetivos adaptativos, positivos y realistas, tomar decisiones y asumir la responsabilidad de las mismas, buscar ayuda y recursos y ejercer una ciudadanía activa, participativa, crítica y comprometida. Así mismo, disfrutar conscientemente del bienestar emocional, subjetivo, personal y psicológico y ser capaz de generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

2.2 Concepto de Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es descrita por Mayer (2006) como una variable de la personalidad basada en la capacidad para percibir, entender y gestionar información emocional propia y ajena. Dicha capacidad juega un papel en los razonamientos y toma de decisiones, de manera que no solo existe el cociente intelectual, sino también un cociente emocional.

Fernández (2003) enumera algunas cualidades emocionales clave para el éxito: la empatía, expresión y comprensión de sentimientos, control de la ira, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver problemas interpersonales, la persistencia, cordialidad, amabilidad y el respeto.

Salovey y Mayer consideran que la inteligencia emocional es un subconjunto de la inteligencia social. Señalan que la capacidad de controlar las emociones y sentimientos propios y ajenos y de discriminar entre ellos nos aporta información que guía nuestro pensamiento y acciones (Fernández, 2003). Otra figura importante, Goleman, define el concepto de inteligencia emocional como “ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas” (Fernández, 2003, p. 31).

Fernández-Berrocal & Aranda (2008) detallan cuatro áreas en las que la falta de inteligencia emocional facilita la aparición de problemas:

- Relaciones interpersonales: La inteligencia emocional nos hace capaces de transmitir una información adecuada sobre nuestro estado psicológico, así como de percibir, entender y manejar nuestros estados emocionales. Estas habilidades se extrapolan a las emociones de los demás, de manera que juegan un papel importante a la hora de establecer y mantener las relaciones interpersonales.
- Bienestar psicológico: Las personas emocionalmente inteligentes son más propensas a utilizar estrategias de afrontamiento activo para solucionar los problemas. Algunos estudios detallan que los síntomas físicos y la ansiedad social y depresión es menor, de manera que la rumiación disminuye.

- Rendimiento académico: el equilibrio psicológico y el mantenimiento de la salud mental afecta al rendimiento académico. La inteligencia emocional actúa como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas, de manera que las personas con pocas habilidades pueden experimentar más estrés y dificultades emocionales.
- Aparición de conductas disruptivas: Las personas con poca inteligencia emocional son más impulsivas y tienen peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo la aparición de comportamientos antisociales. Además, pueden implicarse más en conductas autodestructivas.

3. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Una vez definidos los conceptos y habilidades fundamentales, resulta necesario comprender con más profundidad en qué consiste la educación emocional. Además de los contenidos contemplados por la educación emocional, es importante conocer los ámbitos en los que la educación emocional repercute positivamente y las razones por las que debería aplicarse en las aulas de Educación Primaria.

3.1 Concepto de educación emocional

La escuela supone un agente de socialización de gran influencia en el desarrollo de los niños y niñas. Tal y como recoge la LOE (citada en Rodicio, 2011), el propósito de la educación es promover el desarrollo de los alumnos en sus diferentes dimensiones: afectiva-cognitiva y social. Bisquerra (2003) señala que la educación supone el desarrollo de la personalidad, considerando tanto el aspecto cognitivo como el emocional. Este autor sostiene que el desarrollo de la competencia emocional desemboca en la educación emocional.

Bisquerra (2003) define la educación emocional como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p. 27). Al prolongarse durante toda la vida, adopta un enfoque de ciclo vital.

La educación emocional parte de los movimientos de renovación pedagógica en los que se aboga por una educación para la vida, de manera que la afectividad juega un papel importante. A la hora de desarrollar programas de intervención, es necesario asegurar la adecuación de los contenidos al nivel educativo del alumnado, de tal forma que sean aplicables a todo el grupo. Además, debe favorecer la reflexión sobre las emociones propias y ajenas y enfocarse en el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2006). Las competencias emocionales a trabajar son las incluidas por Bisquerra (2009) en su modelo pentagonal explicado anteriormente.

Santander (2005) señala que la exposición a compañeros socialmente hábiles no resulta suficiente, de manera que resulta necesaria una intervención directa, deliberada y sistemática. Esa enseñanza de las habilidades sociales es responsabilidad de la escuela, en coordinación con la familia. Se debe incluir en el currículo un espacio para trabajar las habilidades sociales, de manera que se pongan en marcha diferentes estrategias para hacer explícitas las intenciones educativas. Así mismo, la formación de los docentes es necesaria, teniendo en cuenta que son figuras de referencia para el alumnado y el aprendizaje verbal y por observación juega un papel importante en el desarrollo personal.

El desarrollo de la competencia social es recomendado para todo el alumnado, debido al beneficio sobre las habilidades interpersonales. Esta se basa en cinco pilares (Santander, 2005):

- Empatía: en esta capacidad están implicados tanto procesos racionales como emocionales. Ponerse en el lugar de otro y reconocer sus estados anímicos requiere ser una persona sensible, comprensiva y madura, capaz para adoptar diferentes papeles sociales. Es considerada la base para entablar relaciones sociales positivas.
- Asertividad: es definida por Riso (1988) como la conducta que permite expresar adecuadamente su oposición y su afecto, en función de sus intereses y metas, respetando a los demás e intentando alcanzar sus propósitos (citado en Santander, 2005).
- Autoestima: influye en la maduración y autorrealización. La valoración positiva tiene repercusión en la superación de obstáculos y la resolución de conflictos, así como en la seguridad, autoconcepto, motivación y sentido de pertenencia.

- **Comunicación:** toman importancia las habilidades básicas no verbales, ya que suponen prerequisites en la interacción comunicativa, teniendo en cuenta los valores y usos sociales. Así mismo, se hace necesaria la competencia en conversaciones y las habilidades lingüísticas y de persuasión, relacionadas con la aptitud verbal.
- **Desarrollo moral:** Se busca que el alumnado desarrolle capacidades, actitudes y valores para actuar de acuerdo a principios éticos. En ese sentido Buxarrais & Martínez (2009) sostienen que:

Educación en valores supone contribuir a que la persona adquiera competencias para construir su sistema de valores y acepte y considere como buenos determinados ideales. No consiste sólo en formar personas autónomas ni, por supuesto, sólo personas que reconozcan y acepten su cultura y sus sentimientos, sino que sean competentes en tanto que ciudadanos y ciudadanas en sociedades caracterizadas por la diversidad (como se citó en Rodicio, 2011, p. 146).

Resulta importante recalcar la importancia de las relaciones con iguales para el desarrollo cognitivo y social. Hartup (1992) señala que “el mejor indicador en la niñez de la adaptación en la vida adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que este niño se relaciona con otros niños” (citado en Salamanca, 2005, p. 11). Bisquerra (2006) añade que las habilidades socio-emocionales como la escucha o la empatía promueven actitudes prosociales. Estas predisponen hacia un clima social positivo frente a actitudes machistas, xenófobas o racistas, lo que facilita el trabajo en grupo satisfactorio y productivo.

3.2 Contenidos de la educación emocional

Bisquerra (2006) apunta que los contenidos de la educación emocional dependen de los destinatarios, sus conocimientos previos, su madurez, etc. Resulta necesario trabajar el marco conceptual de las emociones, ya que se refiere al concepto de emoción, los tipos de emociones y las características de las principales (miedo, ira alegría, tristeza, amor, etc.) Todo ello requiere conocer estrategias de regulación y competencias de afrontamiento.

Muñoz, Aranedo & Parra (2022) sostienen que la educación emocional está presente en “las distintas dimensiones del desarrollo físico, afectivo, cognitivo, sociocultural, moral y espiritual” (p. 11). Por ello, el desarrollo de la educación emocional por medio del modelado y actividades presentadas de

manera lúdica son algunas de las estrategias planteadas. El objetivo final es la formación integral en unos valores y actitudes que contribuyan a la convivencia positiva y el bienestar emocional.

Bisquerra (2006) señala que la regulación de las emociones supone el objetivo primordial de la educación emocional. Implica la puesta en marcha de diferentes técnicas para desarrollar habilidades como la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira o el retraso de las gratificaciones. Algunas de las estrategias son el diálogo interno, la meditación y respiración, las autoafirmaciones positivas, atribución causal o reestructuración cognitiva. La metodología es práctica, desarrollada por medio de dinámicas en grupo, intercambios dialógicos, juegos o autorreflexión.

Zárraga Silva & Zárraga Pérez (2022) apuntan que el logro académico supone mantener una actitud positiva hacia uno mismo y forjar unas relaciones enriquecedoras en las que se tomen decisiones propias a pesar de las opiniones de los demás. Así mismo, recalcan el desarrollo de habilidades personales, el planteamiento de objetivos que tengan trascendencia y el aprovechamiento del entorno para ello.

3.3 Importancia del desarrollo de la educación emocional en el aula de Educación Primaria

Tal y como señala Retana (2012), la educación en afectividad y emociones supone parte de un modelo más integral y holístico. La finalidad del mismo se basa en la capacitación al alumnado para mejorar su calidad de vida, desarrollar una actitud positiva ante la misma, mejorando la capacidad de comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, planificación y autoestima (Bisquerra, 2005, como se citó en Retana, 2012). La unión del conocimiento con las emociones da pie a interpretaciones y juicios de valor, lo que supone manifestaciones de la consciencia y de los valores, de manera que las emociones son elementos movilizados hacia las acciones a realizar (Casassus, 2006, como se citó en Retana, 2012).

Rodicio (2011) sostiene que la educación emocional promueve la aptitud emocional y social, de forma que la capacidad de adaptación se ve enriquecida. La comprensión de nuestros sentimientos y los de los demás resulta clave para la resolución de problemas y la superación de los desafíos del aprendizaje (Cohen, 2003, como se citó en Rodicio, 2011). Bisquerra (2009) señala que la educación emocional es una forma de prevención primaria, de manera que la adquisición de las competencias

trabajadas pretende disminuir las situaciones de riesgo. Es el caso de disfunciones como la depresión, agresividad, ansiedad o consumo de drogas, entre otras.

Graczyk et al. (2000) detallan los factores de protección, señalando tanto las propias competencias sociales y emocionales del individuo como los ambientes en los que se promueve el desarrollo de dichas competencias. La escuela debe constituir un espacio para enseñar al alumnado a ser emocionalmente más inteligentes, adquirir estrategias y habilidades emocionales básicas (Andrés, 2005). Fontaine (2000) sostiene que el desarrollo intelectual está enlazado con las emociones, por lo que resulta fundamental educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia.

Estrada & Martínez (2014) sostienen que las emociones positivas aumentan los recursos intelectuales, físicos y sociales, siendo un medio para el crecimiento psicológico personal y duradero. Fredrickson (2000) añade que estas suponen la mejora de la resiliencia psicológica, promoviendo un razonamiento eficiente y flexible que favorece un aprendizaje significativo (citado en Estrada & Martínez, 2014). Esta organización cognitiva más abierta y compleja facilita la puesta en marcha de una solución creativa a los diferentes problemas. Además, las propias emociones se convierten en herramientas terapéuticas (Estrada & Martínez, 2014).

Experimentar conscientemente los sentimientos, atender y entender los estados emocionales tanto positivos como negativos va a influir sobre la salud mental, lo que influirá en el equilibrio psicológico y en el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008, citado en Retana, 2012).

La educación emocional no influye únicamente al alumnado, teniendo en cuenta que para ello debe implicarse toda la comunidad educativa. Una comunidad emocionalmente sana destaca por su liderazgo distributivo en la que las relaciones se basan en el apoyo y la comunicación, así como la participación de los diferentes miembros en las políticas y prácticas. Así mismo, favorece la adopción de unos enfoques inclusivos en los que se reconozcan todos los grupos y se tenga una voluntad de atender los sentimientos y valores. Supone establecer unos límites apropiados y unas expectativas claras, sin temer al fracaso y a la innovación (Clouder & Heys, 2008).

4. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La puesta en marcha de un programa de educación emocional en el aula requiere de una formación previa del profesorado. Esta tendrá que ser conceptual, procedimental y actitudinal (Santander, 2005). Para ello, el profesorado tendrá que comprender la relevancia de las emociones en la educación, así como tomar conciencia y regular las emociones, ejerciendo un autocontrol emocional en la dinámica de clase. Así mismo, es necesario considerar la dimensión emocional del alumnado, identificando necesidades y formulando objetivos en los que se base el programa emocional. Además, para diseñar estrategias concretas de intervención se deben determinar los aspectos en los que incidirá la evaluación (Bisquerra, 2009).

A continuación, se exponen tres programas de educación emocional aplicables en Educación Primaria y estructurados de diferentes maneras, dejando evidencia de las posibilidades que ofrece la educación respecto a la metodología llevada a cabo.

4.1 Programa INTEMO

El programa de educación emocional INTEMO, está basado en el modelo de Salovey y Mayer, centrándose en el aprendizaje de las habilidades emocionales para ser capaces de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar las emociones propias y ajenas (Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013).

Este programa es complementado por INTEMO+ y ambos constan de 12 sesiones de 55 minutos divididas en las 4 fases (3 sesiones en cada fase) correspondientes con las cuatro ramas del modelo de habilidad Salovey y Mayer: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Además, en el programa INTEMO+ se incluyen dos actividades transversales que trabajan la mayor parte de las habilidades de inteligencia emocional: la elaboración de un “periódico emocional” y un “guion de cine” (Berrocal & Cabello, 2021).

Los programas constan de actividades realizadas en el aula y en casa, favoreciendo un espacio continuo de aprendizaje en el que se implique activamente a las familias en la educación emocional de sus hijos e hijas. La primera sesión del programa se basa en la explicación teórico-práctica de la inteligencia emocional y los beneficios para la vida diaria (Pacheco & Fernández-Berrocal, 2013).

La estructura de cada sesión es similar. En primer lugar, se explica la habilidad a trabajar y los beneficios esperados al entrenar la misma. Tras la realización de la actividad, se lleva a cabo una aplicación personal y un resumen de la sesión. Diferentes estudios han demostrado que la aplicación de estos programas favorece un mayor ajuste psicológico, aumentando la autoestima y disminuyendo la depresión, ansiedad, afectividad negativa y estrés social. Así mismo, los problemas externalizantes también se ven reducidos con menor hostilidad y conductas agresivas, mejorando la conducta prosocial y empatía (Berrocal & Cabello, 2021).

Díaz et al. (2017) exponen los objetivos propuestos para cada una de las fases del programa INTEMO. Para la fase 1 de percepción y expresión emocional se propone la discriminación de las emociones, aprendiendo la expresión adecuada de las emociones y el reconocimiento de las expresiones en los demás. En la fase 2 de facilitación emocional, los objetivos son la asociación de las experiencias personales con las emociones, observando la congruencia de la atención emocional y el estado de ánimo. Así mismo, se trata de reconocer la influencia de las emociones en los pensamientos y comportamientos diarios.

En cuanto a la tercera fase basada en la comprensión, las actividades están dirigidas a la asociación de estados emocionales con etiquetas, de manera que se enriquezca el lenguaje emocional y se conozca la relación entre los pensamientos y las emociones. Además, se propone el desarrollo de la empatía y el descubrimiento de la función adaptativa de las emociones. Para la última fase del programa sobre la regulación emocional, se propone una autorreflexión sobre el comportamiento y pensamiento ante diversas situaciones, la identificación de estrategias y la toma de conciencia sobre la importancia de manejar emociones en el entorno y en uno mismo (Díaz et al., 2017).

Otros autores también presentan la aplicación de un programa basado en INTEMO. Los contenidos que presentan Pérez de Albéniz et al. (2019) en sus sesiones son los siguientes:

1. Introducción y evaluación inicial
2. Reconocimiento de las emociones básicas a través de imágenes y objetos
3. Expresión apropiada de las emociones de diversas maneras
4. Resolución de problemas relacionados con la toma de decisiones
5. Conocimiento de emociones básicas según la tipología de la actividad
6. Reconocimiento de sentimientos propios y etiquetado de emociones
7. Clasificación y conexión de palabras del campo semántico de las emociones
8. Respuesta adecuada a las necesidades de los demás

9. Puesta en marcha de estrategias de regulación emocional
10. Evaluación final (p. 102).

4.2 Programa SEAL

El programa SEAL es una iniciativa que parte del sistema educativo de Inglaterra, basado en los Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje. Este es definido como un enfoque global destinado a la promoción de las aptitudes sociales y emocionales, encaminado a un aprendizaje eficaz, una conducta positiva, la eficacia de los docentes y la salud y bienestar de toda la comunidad educativa (Clouder & Heys, 2008). En concreto, el objetivo es el desarrollo de las aptitudes del alumnado en cinco ámbitos (ver figura 3).

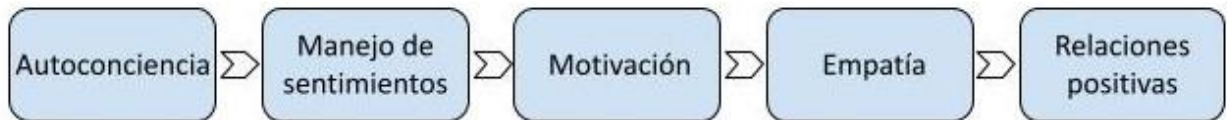


Figura 3. Aptitudes desarrolladas por el programa SEAL según Clouder & Heys (2008).

Elaboración propia.

Aguilera (2012) explica que estas aptitudes quedan divididas en dos áreas: la intrapersonal (autoconciencia, manejo de sentimientos y motivación) e interpersonal (empatía y relaciones positivas) y señala que dichas habilidades afectan a los ámbitos de la vida escolar, del hogar y de la comunidad local. El desarrollo de las mismas repercute positivamente en las relaciones con los demás, la resolución de conflictos de manera justa y efectiva y el éxito académico. Así mismo, el programa es considerado necesario en la etapa Primaria para adoptar una vida sana y ser ciudadanos responsables.

El modelo de intervención en Primaria se compone de tres niveles (Aguilera, 2012):

1. Enseñanza de habilidades sociales, emociones y del comportamiento para todo el alumnado, para promover la salud emocional y el bienestar, a través de un modelo de curriculum espiral.
2. Intervención en grupos reducidos para los que requieren apoyo adicional, junto con apoyo a las familias.
3. Intervención individualizada. (p. 85)

Para la aplicación de un programa SEAL es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa, de manera que se establezcan y sostengan habilidades emocionales y sociales en un ambiente y cultura propensos al diálogo, planificación y capacitación entre todos los agentes. Resulta necesario un diagnóstico previo sobre las competencias emocionales del alumnado y la asignación de un coordinador y unos asistentes de alfabetización emocional (Aguilera, 2012).

Algunos estudios que han evaluado el impacto del programa SEAL concluyen en una mejora del trabajo en equipo, la expresión de las emociones, capacidad de resiliencia, adaptación ante los retos y cambios y el respeto por las diferencias entre los compañeros del aula. Así mismo, destaca la calidad del liderazgo y se define como factor de garantía de éxito. Una metodología relevante en este proyecto es el Circle time, cuyo principal objetivo es la escucha activa y el diálogo. El alumnado se sienta en círculos y el docente habla con todos (Aguilera, 2012).

4.3 Programa Happy 8-12

Resulta interesante conocer otras metodologías que trabajen el mismo objetivo. El Programa Happy 8-12 se creó en España como una iniciativa del grupo GROU en un formato gamificado. Este parte del modelo de Rafael Bisquerra formado por 5 competencias emocionales: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se hace hincapié en la regulación, ya que es considerada una variable relevante en el desarrollo (Lagos & Sandoval, 2021).

El entrenamiento de las diferentes competencias emocionales ayuda a educar los procesos psicológicos necesarios para establecer relaciones interpersonales respetuosas. Puede resultar una prevención del acoso escolar, reduciendo los niveles de ansiedad y mejorando el rendimiento académico y la resolución de conflictos. Además, el formato del programa potencia la curiosidad, la autoestima y el autoconcepto. El programa también tiene en cuenta los seis estadios morales explicados por Piaget y Kohlberg (Rueda et al., 2016).

Rueda et al. (2016) explican la estructura del programa. Se presentan 25 conflictos entre niños y niñas con edades entre los ocho y los doce años. En primer lugar, hay que elegir el rol que se va a tener en el juego, por ejemplo agresor, víctima u observador. Para la resolución del mismo, se sigue el proceso de regulación emocional:

1. Explicación del conflicto
2. Conciencia emocional: ¿qué emociones estoy sintiendo?
3. Semáforo: parar, respirar y pensar
4. Encontrar una estrategia de regulación emocional: se elegirán cuatro como máximo
5. Poner en marcha una respuesta asertiva al conflicto.

Las estrategias de regulación propuestas son (Rueda et al., 2016):

- Distracción cognitiva: evitar la rumiación.
- Explicar lo que ha sucedido a otra persona: ayuda a ser más conscientes del problema y de las emociones y, en ocasiones, a encontrar la solución al problema.
- Cambiar la manera de pensar, tratando de reenfocar el conflicto desde un punto de vista positivo que ayude a encontrar una solución. Requiere entrenamiento y una visión proactiva en la que ambas partes del conflicto ganen. Esta está relacionada con la empatía.
- En los conflictos con una solución inmediata, se ofrecen herramientas para encontrarla.
- Explicar el conflicto a una persona con autoridad en ese contexto.

Posteriormente, aparecen cuatro posibles respuestas al conflicto: asertiva, pasiva, agresiva y otra más ambigua. Si la respuesta elegida es incorrecta, aparece una explicación sobre las razones por las que la elección no es la adecuada. En cambio, si la respuesta es correcta, se pregunta al protagonista qué emociones siente: alivio, gratitud, estima, felicidad, esperanza o sorpresa. Finalmente, aparecen los puntos que se han registrado (Rueda et al., 2016).

5. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN NAVARRA

Finalmente, resulta interesante conocer la manera en la que la educación emocional es trabajada en Navarra. Teniendo en cuenta que se trata del contexto de referencia y la multitud de centros que participan en los proyectos explicados a continuación, resulta fundamental conocer en qué consisten dichas líneas de actuación y objetivos propuestos. El desarrollo de habilidades emocionales está presente en ellos, ya sea de manera explícita o transversal.

5.1 Proyectos

Red Proeducar

Proeducar-Hezigarri es un proyecto del Servicio de Inclusión, Igualdad y Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Se plantea como un Programa Educativo de Innovación para luchar contra el fracaso y el abandono escolar, propiciando la inclusión educativa y el éxito escolar de todo el alumnado. Parte de la necesidad de ofrecer una respuesta educativa que satisfaga a la diversidad de todo el alumnado, garantizando la atención a las diferentes necesidades. Supone una respuesta que se ajuste a la actualidad social, tecnológica y cultural desde una perspectiva inclusiva.

Consiste en la puesta en marcha de un contrato entre el centro educativo y el Departamento de Educación de Navarra de una duración de tres meses en el que el centro decide un objetivo propio de trabajo, analizando su entorno y punto de partida, poniendo en marcha un Plan de Acción. A su vez, el Departamento de Educación proporciona los recursos, acompañamiento y formación durante el desarrollo del proyecto.

Para ello, los centros tendrán que elegir una de las dos modalidades: comunidades de aprendizaje (transformación del centro y de su entorno) o una transformación global de centro autodefinida (líneas de actuación generadas en el centro). Se persigue la inclusión educativa, considerando que para ello es necesaria la presencia, participación y aprendizaje. Por tanto, se incluye la promoción de escenarios que favorezcan una implicación proactiva del alumnado y un clima de convivencia positivo tanto en el aula como en el centro. Así mismo, se resalta la participación de las familias y del entorno social.

El programa es voluntario y se trata de desarrollar un trabajo en red entre los centros que participan con el fin de intercambiar conocimientos y experiencias, difundiendo las buenas prácticas que se lleven a cabo. Los lazos de cooperación no solo se establecen entre los centros sino también con otros agentes sociales que componen la Comunidad Educativa como la colaboración entre familia-escuela.

Para desarrollar este tipo de proyecto resulta fundamental evitar metodologías rígidas. Supone cambios a nivel organizativo, de recursos, metodologías, espacios, materiales, evaluación,

planteamientos pedagógicos, etc. Requiere la puesta en marcha de una planificación hacia un Diseño Universal de Aprendizaje.

Skolae

El programa Skolae planteado por el Gobierno de Navarra (2017) tiene como objetivo ofrecer una respuesta organizada del sistema educativo para el aprendizaje de la igualdad y la aplicación de un itinerario coeducativo. Este está organizado por cursos, de manera que se desarrolla un plan de formación para el profesorado, con el fin de ofrecer orientaciones didácticas para las diferentes edades. Se trata de un itinerario desde la etapa de 0-3 años hasta bachillerato y FP. Además, resulta importante la coordinación entre escuela y familia, así como con el entorno local.

El objetivo planteado es el desarrollo de

las competencias que le permitan elegir el proyecto vital propio, desde la libertad y la diversidad de opciones, sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad en el ámbito de su cultura, religión, clase social, orientación e identidad sexual, situación funcional, etc. (p. 19).

Los ámbitos de intervención son tanto el personal como el relacional y social, de manera que este enfoque global se dirige a la igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres. El programa se organiza en torno a cuatro ejes (ver figura 4):

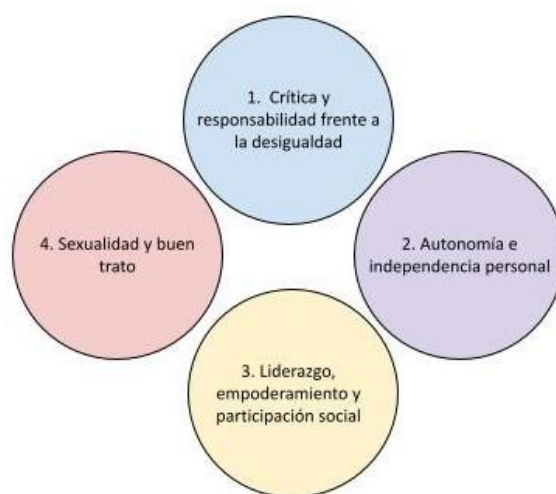


Figura 4. Ejes del Programa Skolae. Gobierno de Navarra (2017).

Elaboración propia.

Cada uno de estos ejes trabaja una serie de contenidos. En el caso de la crítica y responsabilidad frente a la desigualdad incluye la construcción social de la desigualdad, la capacidad para el cambio, las nuevas identidades igualitarias, visibilidad de las mujeres y el valor de la desigualdad. Todos ellos se desglosan en otros contenidos más concretos. El segundo eje dedicado a la autonomía e independencia personal trata sobre las éticas del cuidado, el trabajo asalariado e igualitario, los saberes domésticos y el análisis de las desigualdades.

Para el desarrollo del liderazgo, empoderamiento y participación social toma importancia la educación emocional, el desarrollo de la empatía y de las habilidades comunicativas, así como la creación de equipos y el establecimiento de referentes. Finalmente, el eje de sexualidad y buen trato está enfocado hacia los cánones de belleza, el desarrollo y la identidad sexual, la identidad de género y orientación sexual, la violencia contra las mujeres y el buen trato, entre otros.

Para cada uno de estos ejes se proponen una serie de actividades con orientaciones sobre la manera en la que se pueden llevar a cabo. Todo el profesorado se implica en la puesta en marcha de este tipo de propuestas, de manera que todo el claustro trabaja en la misma línea. Skolae se implantó durante el curso 2017-18 en 16 centros escolares con el fin de ampliarlo a los más de 400 centros educativos de Navarra en los siguientes cuatro años.

Laguntza

El objetivo del Programa Laguntza es la concreción y aplicación de un Programa de prevención e intervención ante el acoso escolar planteado por el Gobierno de Navarra (2015). Se parte de una toma de conciencia y a través de la intervención a nivel curricular, la formación del profesorado y coordinación de información se pretende reunir las herramientas necesarias que eviten con éxito los problemas de acoso y ciberacoso.

La idea del programa surgió en el curso 2015-2016 pero el programa piloto no se inició hasta el curso 2020-2021 en 12 colegios de Educación Infantil y Primaria. Se ha ido ampliando a otros 34 centros, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Durante ese periodo de tiempo el enfoque del programa se ha ampliado, de manera que la prevención del acoso escolar no es el único objetivo, sino que toman importancia el desarrollo de la educación socioemocional y la adquisición de bagaje emocional.

La aplicación del programa se estructura en una serie de fases. En primer lugar, es necesario un análisis de la situación de partida: el clima del centro, las actuaciones desde el punto de vista curricular, los espacios antiacoso, la intervención ante el acoso, los medios con los que cuenta el centro, etc. A partir del mismo, comienza la fase de planificación del Programa en la que se establecen los objetivos. En tercer lugar, en el segundo trimestre se pone en marcha el mismo, dando pie al desarrollo de las actuaciones. A final de curso, se lleva a cabo la fase de evaluación en la que se revisan las metas conseguidas, los aspectos a mejorar y las nuevas propuestas que hayan surgido.

Para la incorporación de la educación emocional en el aula, el Programa Laguntza propone un Maletín de Recursos de Ecología Emocional, con el fin de facilitar una guía didáctica al profesorado para la gestión emocional del alumnado. Se incide en los valores, habilidades, actitudes y principios clave a la hora de desarrollar la inteligencia emocional. Entre estos, destacan la escucha, humildad, disponibilidad, oportunidad, autoobservación, coherencia personal, autocontrol de las acciones propias, atención al lenguaje y flexibilidad, entre otros.

La Ecología Emocional se basa en una metáfora del “Taburete de tres patas”: la relación con uno mismo, la relación con los demás y la relación con el mundo/ecosistema. Para cada una de estas dimensiones se proponen 5 actividades para cada dos niveles educativos. En referencia a la relación con uno mismo, las actividades se enfocan a la conciencia, vocabulario y regulación emocional, con el objetivo de conseguir autoconfianza, autonomía y autoestima equilibrada. Para la relación con otras personas se fomenta la escucha activa y empatía, la gratitud, la generosidad, la prevención y solución de conflictos, así como las estrategias asertivas. Por último, para promover una relación adecuada con el mundo, se resalta el valor de la diversidad y la sensibilidad hacia todo lo que está vivo, realizando un paralelismo entre la naturaleza y el mundo emocional. Se toma una orientación hacia el cuidado, la bondad y la cultura de la paz.

La propuesta didáctica está dividida en tres franjas: 1º-2º, 3º-4º y 5º-6º, por lo que hay un total de 45 actividades. Además, se trabaja a partir de otra metáfora de la Ecología Emocional llamada eje PEA: Pensamiento-Emoción-Acción. El trabajo en conjunto de la dimensión mental y emocional está encaminado a la generación de acciones con congruencia interna. Se trabajan 4 áreas: territorios, energías, clima y vínculos. Así mismo, está presente el modelo de persona CAPA: Creativa, Amorosa, Pacífica y Autónoma. Además, en Educación Infantil se dispone de otro Maletín de Recursos ajustado a esas edades.

Otros

Existen otros programas que forman docentes en relación a la educación emocional. *Up to you* es un programa de educación emocional creado por un grupo de la Universidad de Navarra. Los pilares del mismo son el autoconocimiento y la mejora de las relaciones interpersonales. Se plantea una formación de 66 horas para el profesorado dividida en cinco módulos: la educación emocional y desarrollo personal, las claves de la educación emocional, las herramientas de educación emocional, el acompañamiento emocional y desarrollo personal y, finalmente, la planificación, intervención y evaluación educativa. Estas jornadas de formación se llevaron a cabo en el centro Irabia-Izaga, así como en el colegio de escolapios de Tafalla.

Por otro lado, el centro Elvira España de Tudela llevó a cabo un proyecto denominado Red de escuela socioemocional como un plan de educación emocional desarrollado desde el curso 2016-17 al 2019-20. El objetivo principal era el aprendizaje social y emocional del alumnado, a partir de una metodología activa en la que tengan lugar aprendizajes emocionales, significativos y prácticos. Así mismo, se planteó el trabajo de diferentes estrategias para desarrollar la empatía, la resolución de conflictos y la superación de las dificultades, entre otros. Para la puesta en marcha del proyecto, no solo resultaba fundamental la formación del profesorado sino también la de las familias.

El colegio de Villava lleva a cabo el Proyecto sentir como un programa de educación emocional que se desarrolla simultáneamente al Programa Skolae. Destaca el aprendizaje de la gestión y regulación emocional.

5.2 Recursos

Además del Maletín de Recursos de Ecología Emocional diseñado para el Proyecto Laguntza, existen otros recursos en Navarra. Tanto la red Proeducar como Skolae y Laguntza participan en la elaboración de una Guía de Acompañamiento emocional para el profesorado, como una propuesta a realizar durante los primeros días del curso 2020-21. Está dirigida al alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se plantea como un enfoque hacia la atención emocional tras la situación sanitaria derivada del Covid-19. Se trata de abordar las experiencias vividas e intentar conseguir una gestión y equilibrio emocional. La guía incluye actividades de conocimiento y cohesión grupal, de conocimiento del entorno de convivencia, reflexión, etc. (Gobierno de Navarra, 2020).

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) participa en el Proyecto ERASMUS+ INCLUS 4 ALL para la participación de la Guía metodológica para la transformación global de los centros educativos hacia una educación inclusiva (CREENA, 2018). El enfoque de la misma se basa en la orientación de las políticas hacia la equidad y la modificación del contexto de aprendizaje para que la igualdad de acceso y participación sea posible. El objetivo es hacer frente a la desigualdad de condiciones, oportunidades y entornos para algunos colectivos sociales. La guía se estructura en 5 bloques: diagnóstico, propósito y planteamientos institucionales, estructuras didácticas y metodología, evaluación y, por último, organización y gestión.

En conclusión, la estructuración de los diferentes programas y proyectos que se han puesto en marcha parte de una selección de las competencias emocionales a trabajar. Por ello, resulta necesario conocer en profundidad en qué se basa cada una de ellas, teniendo en cuenta la multiplicidad de actividades y dinámicas a partir de las que se pueden desarrollar las mismas. A continuación, se expondrá una propuesta de intervención para el alumnado de Primaria, basada en competencias emocionales mencionadas anteriormente.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

a. Justificación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado de Primaria se basa en algunas de las habilidades sobre las que se fundamentan los programas explicados en el marco teórico y las propuestas llevadas a cabo por los centros de la Comunidad Foral de Navarra. Esta se estructura en base a dos pilares, teniendo en cuenta dos de los tres ejes de la metáfora del “Taburete de tres patas” planteada por la Ecología Emocional: la relación con uno mismo y la relación con los demás.

Las primeras cuatro actividades se centran en la conciencia y la expresión emocional. En estas toma importancia la identificación de emociones propias y ajenas, de manera que se trabaja la empatía, escucha y responsabilidad. Se parte de una actividad dedicada al vocabulario emocional y la expresión como una toma de contacto hacia la introspección, la cual se ve ampliada a través de la segunda actividad. Una vez realizada esa autoconciencia, se plantea un juicio moral de diferentes actuaciones desde la postura de espectador, de forma que la identificación de las emociones en los demás resulta un entrenamiento de la empatía. Por último, la cuarta actividad se basa en la expresión emocional y la responsabilidad a la hora de mantener una convivencia sana.

El segundo bloque está dedicado a la regulación emocional, a la identificación y entrenamiento en estrategias. Las dos primeras propuestas incluyen estrategias que el alumnado puede llevar a cabo de manera espontánea en el aula, ya sea interactuando (actividad 5) o de manera individual (actividad 6). No obstante, las dos últimas propuestas incluyen planteamientos de la Terapia Centrada en Soluciones, lo que requiere de una intervención que incluya sesiones individuales. En este caso, el docente actúa como guía en la reflexión sobre el aprendizaje que el alumno o alumna quiera llevar a cabo. En este bloque se fomenta la motivación, la comunicación y el empoderamiento. Además, la práctica de estas técnicas se plantea a largo plazo, a medida que los conflictos vayan surgiendo en el día a día.

Por ello, se trabajan algunos de los objetivos y competencias emocionales planteados por diferentes programas: INTEMO, SEAL, Skolae y Laguntza. Supone una promoción de los buenos tratos, la resolución de conflictos, la empatía y escucha, además de la responsabilidad y participación. Para la

búsqueda de estrategias y recursos toma importancia el modelo de figura CAPA planteado por la Ecología Emocional.

b. Contextualización de la propuesta

La propuesta se plantea para el segundo ciclo de Primaria correspondiente a tercero y cuarto de Educación Primaria. Los objetivos de etapa bajo los que se enmarca son los siguientes (Decreto Foral, 60/2014):

1. “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (p. 2-3).
2. “adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (p. 3).
3. “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (p. 3).

Además, las competencias trabajadas son: lingüística, sociales y cívicas, así como el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor. Los elementos transversales propuestos por el Decreto Foral 60/2014 hacen referencia a

la promoción de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Así mismo, los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia (p. 3).

c. Objetivos de la propuesta

La propuesta planteada parte de un objetivo general y unos objetivos específicos.

Objetivo general: Practicar las competencias de conciencia, expresión y regulación emocional a partir del desarrollo de la empatía para facilitar el desarrollo de la Inteligencia Emocional y asegurar una educación integral que garantice el bienestar total del alumnado.

Objetivos específicos:

- Etiquetar las emociones y ampliar el vocabulario emocional para describir los diferentes estados emocionales y las situaciones que los desencadenan.
- Fomentar el respeto hacia las emociones ajenas, la escucha activa y la validación emocional para desarrollar la empatía y establecer un clima positivo a partir del intercambio de elogios para reforzar la autoestima y el autoconcepto.
- Realizar un juicio moral de diferentes situaciones, identificar las emociones experimentadas por sus protagonistas y proponer soluciones a los conflictos de manera justa para reflexionar sobre los valores de libertad, inclusión, igualdad, no discriminación y la resolución pacífica de conflictos.
- Planificar un lugar específico dedicado a la resolución de conflictos para facilitar una comunicación asertiva en la que tome importancia la escucha y expresión de los sentimientos.
- Conocer diferentes estrategias de regulación emocional y practicarlas a través del role playing para comprender la utilidad de las mismas y aplicarlas en la cotidianeidad.
- Identificar las fortalezas y los recursos personales para hacer frente a las adversidades, reflexionar sobre los mismos y reconocer la responsabilidad personal sobre las mejoras experimentadas.
- Promover la iniciativa hacia el cambio y la mejora para plantear objetivos a corto plazo y definir las estrategias para alcanzarlos.

d. Diseño de la propuesta

A continuación, se explicarán las diferentes actividades y planteamientos para el desarrollo de competencias emocionales. En especial, la conciencia, expresión y regulación, haciendo hincapié en la resolución de conflictos y los buenos tratos.

1- Descubriendo emociones

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Describir los diferentes estados emocionales y las situaciones que los desencadenan. ● Etiquetar las emociones y ampliar el vocabulario emocional. ● Fomentar el respeto hacia las emociones ajenas, la escucha activa hacia los demás y la validación emocional.
Descripción de la actividad
<p>El alumnado tirará por turnos de una ruleta (Anexo I) en la que aparecen diferentes emociones. Una vez especificada la emoción, cada persona tendrá que concretar en qué ocasiones siente esa emoción y tratará de describir detalladamente qué siente en esos momentos de manera oral a partir de las preguntas del docente (Anexo I). A continuación, elegirán a otro compañero o compañera que explique cuándo siente él o ella esa misma emoción. El compañero/a elegido/a además girará la ruleta para continuar con otra emoción y repetir el mismo proceso.</p>
Duración
Una o dos sesiones de 50', en función de las cuestiones que vayan surgiendo en el desarrollo de la misma.
Materiales
Pizarra digital.
Evaluación
Evaluación continua, registro anecdótico.
Marco teórico
<p>Esta actividad está basada en los objetivos de la actividad “emocionante” de la Guía de Acompañamiento Emocional de Navarra. Se trata de que conozcan las similitudes y diferencias sobre la manera en la que vivencian las emociones, siendo todas ellas válidas y favoreciendo el desarrollo de la empatía. La ruleta incluirá tanto emociones básicas como aquellas más complejas de acuerdo a la clasificación propuesta por Bericat (2012).</p>

2- Termómetro emocional

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar fortalezas personales referidas tanto a actitudes como a acciones concretas. ● Fomentar un clima positivo a partir del intercambio de elogios. ● Reflexionar sobre las fortalezas de cada uno.
Descripción de la actividad
<p>El alumnado tendrá que rellenar su termómetro personal (Anexo II). A un lado del mismo escribirá debilidades o aspectos que quiere mejorar, mientras que en el otro apuntará sus fortalezas. El apartado de los aspectos positivos será completado por sus compañeros/as de mesa, quienes tendrán que proponer cualidades o actuaciones positivas de los demás. Una vez rellenada la ficha, cada persona expondrá a los demás cuál es la fortaleza de la que se siente más orgullosa y un aspecto personal que quiere mejorar.</p> <p>El docente podrá proponer aspectos positivos de sus alumnos/as, de manera que las actuaciones positivas se vean reforzadas, especialmente aquellas que supongan más esfuerzo. El reconocimiento por parte del grupo está encaminado a la repetición de aquello que ya se realiza correctamente y la motivación hacia la mejora. Normalmente nos resulta más fácil identificar nuestros defectos que nuestras virtudes. Por ello, el docente explicará que todos tenemos tanto habilidades como defectos, por lo que es necesario ser consciente de ambas partes y tratar de mejorar aquello que nos hace sentir mal.</p>
Duración
Una sesión o dos sesiones de 50', en función de las cuestiones que vayan surgiendo en el desarrollo de la misma.
Materiales
Ficha Anexo II.
Evaluación
Evaluación continua, registro anecdótico.
Marco teórico

La identificación de fortalezas está relacionada con la actividad “Yo soy patrimonio de la humanidad” del Maletín de Recursos de Ecología Emocional planteado por Laguntza. La autoestima resulta clave para el bienestar emocional y el intercambio de elogios está encaminado a la convivencia positiva y la cohesión de grupo.

3- Escape room conflictivo

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las emociones experimentadas por los protagonistas de las situaciones. ● Realizar un juicio personal de las diferentes situaciones y proponer soluciones a los conflictos de manera justa. ● Reflexionar sobre la libertad, inclusión, igualdad, la no discriminación y la resolución pacífica de conflictos.
Descripción de la actividad
<p>El alumnado trabajará en grupos de 4-5 personas, según la disposición habitual de sus mesas. Se plantea un Escape room en formato digital, de manera que en la plataforma Genially se proyectarán diferentes conflictos que el alumnado tendrá que juzgar y tratar de resolver de manera equitativa y asertiva. Entre los miembros del grupo intercambiarán opiniones a partir de las cuestiones planteadas por el docente (Anexo III).</p>
Duración
<p>Dos o tres sesiones de 50', en función de las cuestiones que vayan surgiendo en el desarrollo de la misma.</p>
Materiales
<p>Pizarra digital.</p>
Evaluación
<p>Evaluación continua, registro anecdótico.</p>
Marco teórico

Los conflictos presentados tienen relación con algunos de los contenidos de Skolae y Laguntza, en relación con el acoso, el empoderamiento, la responsabilidad, el respeto y la empatía. En referencia al modelo de persona CAPA, corresponde a la autonomía y pacifismo. Interviene la conciencia emocional a la hora de identificar las emociones de cada uno de los protagonistas del conflicto.

4- Nuestras cicatrices

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">● Identificar conductas dañinas y sentimientos derivados de las mismas.● Expresar, escuchar y respetar las emociones propias y ajenas.
Descripción de la actividad
<p>El docente leerá el texto de la actividad “Las cicatrices de la ira” (Anexo IV) y propondrá las siguientes cuestiones para que el alumnado comparta sus experiencias con los demás:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Alguna vez has actuado como Martín? ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo se han sentido los demás?- ¿Alguna vez has recibido esas acciones o palabras de una persona enfadada? ¿Cómo te has sentido? <p>A continuación, cada alumno/a escribirá qué acciones o situaciones le molestan o le hacen sentir mal en el colegio. Las escribirán en una cartulina bajo el título “nuestras cicatrices”. Se realizará una puesta en común y el docente escribirá en la pizarra esas acciones que hay que mejorar y cambiar. Estas se reformularán en positivo, dando lugar a otra lista de acciones que constituirán las normas de clase (ejemplo en Anexo IV).</p>
Duración
Una o dos sesiones de 50', en función de las cuestiones que vayan surgiendo en el desarrollo de la misma.
Materiales
Texto Anexo IV, pizarra, tizas, cartulinas, rotuladores, bolígrafos, etc.
Evaluación

Evaluación continua, registro anecdótico.

Marco teórico

Esta sesión está basada en dos actividades: “La Burbuja” de la Guía de Acompañamiento Emocional de Navarra y “Las cicatrices de la ira” del Maletín de Recursos de Ecología Emocional del programa Laguntza. Se pone de manifiesto el fomento de los buenos tratos, de la escucha y la responsabilidad. El cuidado de una convivencia positiva resulta fundamental para el desarrollo óptimo del alumnado.

5- Boca-oreja

Objetivos

- Planificar un lugar específico dedicado a la resolución de conflictos.
- Facilitar una comunicación asertiva en la que tome importancia la escucha y expresión de los sentimientos.

Descripción de la actividad

El aula contará con un rincón dedicado a la resolución de conflictos llamado boca-oreja. No obstante, es probable que el alumnado no sepa cómo dirigirse a sus compañeros/as para ello. Por tanto, el docente facilitará una serie de pasos que servirá de guía para el alumnado, de manera que se explicita la expresión de emociones y la conformidad entre las dos partes sobre la resolución del conflicto. Resulta fundamental que cuando uno de ellos esté hablando, su compañero/a escuche en silencio. En el Anexo V se explican los pasos planteados.

Duración

Se ejemplifica su uso durante una sesión con la guía del docente. No obstante, se pondrá en práctica durante todo el trimestre.

Materiales

Mobiliario para el rincón: sillas y mesa, ficha Anexo V.

Evaluación

Evaluación continua, registro anecdótico.

Marco teórico

La comunicación es la base para la resolución de conflictos, a pesar de que algunos niños/as todavía no tengan muchas habilidades comunicativas. Por ello, entrenar las mismas y propiciar un espacio específico dedicado a la conciencia emocional y la expresión puede favorecer la motivación e iniciativa hacia ese intercambio para resolver conflictos.

6- Luces, cámara, ¡acción!

Objetivos

- Conocer diferentes estrategias de regulación emocional.
- Practicar las estrategias a través del role playing.
- Comprender la utilidad de las diferentes técnicas para su utilización en la cotidianeidad.

Descripción de la actividad

Se parte de una situación ficticia que servirá como base para cada una de las estrategias. Para que esta se asemeje a situaciones vividas por el alumnado, serán ellos los que propongan alguna situación que les provoque enfado o frustración. A continuación, el docente propondrá diferentes estrategias relacionadas con la calma (Anexo VI) que el alumnado practicará a través de role playing.

Duración

Una o dos sesiones de 50', en función de las cuestiones que vayan surgiendo en el desarrollo de la misma. No obstante, se pondrá en práctica a lo largo del trimestre, de manera que el docente recordará las técnicas cuando sea necesario.

Materiales

Ficha Anexo VI, mobiliario para el rincón de la calma, bote de la calma, bolas antiestrés.

Evaluación

Evaluación continua, registro anecdótico.

Marco teórico

Algunas de las estrategias de regulación emocional se basan en el programa Happy 8-12. Este presentaba la estrategia del semáforo, dividido en 3 fases: parar, respirar y pensar. En este caso, se recurrirá al semáforo pero se realizará una adaptación en el que se presentan 3 preguntas, una para cada color (Anexo VI). Resulta interesante ofrecer diferentes opciones para que el alumnado elija la que más le convenga.

7 - Escalando hacia el bienestar

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Expresar estados emocionales experimentados a largo plazo. ● Identificar recursos personales y la responsabilidad sobre las mejoras experimentadas. ● Concretar un objetivo a corto plazo y las estrategias para alcanzarlo.
Descripción de la actividad
<p>En este caso, se trata de una intervención a nivel individual en la que la persona tiene que pensar alguna situación que le genere malestar o inseguridad. Son válidas tanto situaciones concretas como más generales. A continuación, se presenta una escala del 1 al 10, especificando que el 0 es el momento en el que peor se ha estado y el 10 supondría la superación de esa dificultad. Una vez que el/la niño/a se coloque en la escala, se realizan una serie de preguntas (Anexo VII) con el fin de que el niño o niña identifique sus mejoras y las estrategias que han sido útiles para ello. En todo momento se le atribuyen esos aciertos, de manera que se sienta responsable de sus avances. El trabajo con escalas está basado en la Terapia Centrada en Soluciones, tal y como explica Beyebach (2006).</p> <p>El planteamiento también puede realizarse de manera grupal, a pesar de que en este caso no sería posible dar un feedback directo como en el caso anterior. No obstante, la reflexión sobre las propias estrategias y el planteamiento de un objetivo a corto plazo puede realizarse mentalmente o a través de la escritura.</p>
Duración
<p>Se desarrollará a lo largo del trimestre, dedicando sesiones individuales para las entrevistas en las que se planteen los objetivos a corto plazo.</p>

Materiales
Ficha Anexo VII.
Evaluación
Evaluación continua, registro anecdótico.
Marco teórico
<p>Este planteamiento concuerda con el modelo de persona CAPA en el que se basaba la Ecología Emocional. De esta manera, la propia persona busca la solución como persona autónoma, así como los objetivos a corto plazo. Esta búsqueda de soluciones también está relacionada con la motivación y el empoderamiento, algunos de los contenidos propios de los diferentes programas emocionales explicados anteriormente. La motivación intrínseca también se ve reforzada por la influencia positiva que tienen esos avances, no solo en la persona como individuo sino también en su contexto. Es el objetivo de las preguntas del tipo ¿qué crees que pensarían tus padres/amigos? ¿Cómo te haría sentir eso?</p>

8- ¡Yo puedo!

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar la iniciativa hacia el cambio, el refuerzo de la autoestima y el autoconcepto. ● Desarrollar habilidades de regulación emocional. ● Fomentar la empatía y responsabilidad sobre las actuaciones propias.
Descripción de la actividad
<p>Se trata de una intervención individual basada en el planteamiento de Kid's Skills de Ben Furman. Supone un entrenamiento de las habilidades relacionadas con la autorregulación, ya que se considera que el motivo de los problemas es la falta de aprendizaje de las mismas. El docente guía este aprendizaje, cuyos pasos se explican en el Anexo VIII. La habilidad que se quiere aprender surge del propio niño/a y se realizan pactos con el docente sobre la manera en la que las personas del entorno van a acompañar y guiar durante en su entrenamiento (Hautakangas, Kumpulainen & Uusitalo, 2021).</p>

Duración
Se desarrollará a lo largo del trimestre, además de las sesiones individuales dedicadas a los acuerdos explicados anteriormente.
Materiales
Cuaderno, rotuladores, bolígrafos.
Evaluación
Evaluación continua, registro anecdótico.
Marco teórico
Este planteamiento se centra en el modelo de persona CAPA: una propuesta creativa, amorosa, pacifista y autónoma. La persona se convierte en el protagonista de su aprendizaje, ya que toma las decisiones que considera oportunas y beneficiosas para ella. Tiene en cuenta la conciencia emocional, la responsabilidad y empatía, de manera que se fomenta el buen trato a los demás.

e. El feedback del docente

Al educar en emociones resulta importante tener claro cuál es nuestro papel como docentes y la influencia que tienen nuestras acciones y palabras en el alumnado. Estos principios guardan relación con el constructivismo. Jiménez Segura (2015) sostiene que el alcance de metas es más probable cuando el objetivo es claro: qué tiene que hacer y cómo. En ese sentido, el feedback del profesorado resulta clave para conseguir dichos objetivos, teniendo en cuenta el refuerzo que supone. Estas metas pueden estar relacionadas con aspectos académicos o conductuales, siendo los segundos los que conciernen en este caso.

De acuerdo con Jiménez Segura (2015), el feedback tiene que ser oportuno, basado en las observaciones sobre situaciones concretas y conductas susceptibles de cambio. Debe referirse a las decisiones y los actos en vez de a las intenciones o interpretaciones. Para cuidar la autoestima y el autoconcepto resulta fundamental describir las acciones en lugar de los aspectos personales o las capacidades.

Algunos ejemplos sería cambiar “¡qué bien has resuelto el conflicto!” por “has hecho muy bien en ir a preguntarle por qué se había enfadado”. También evitar la generalización “has actuado muy bien” por “¡qué bien! Has salido a hacer las respiraciones que aprendimos para calmarte”. Si reforzamos una conducta concreta que ha tenido resultados positivos, es más probable que se repita en un futuro. En cuanto a los aspectos personales, es conveniente eludir elogios como “qué listo” o “qué distraído eres” para centrarse en el esfuerzo y en el proceso “¡qué bien! cuánto te has esforzado por expresar lo que te pasa”.

f. Evaluación de la propuesta

La propuesta se podrá evaluar de tres maneras diferentes:

En primer lugar, la entrevista personal, tanto a la persona en concreto como a su entorno escolar (compañeros/as, profesorado) y familiar. Se trata de una opción centrada en un punto de vista totalmente subjetivo en el que se comunican las vivencias personales. Por tanto, a partir de sus sensaciones y emociones, las personas juzgan si han notado un aprendizaje y mejora de alguna habilidad.

Otra opción centrada en una visión más conductista sería el registro de las conductas objeto de cambio. Por ejemplo, si la conducta que se quiere modificar es gritar al enfadarse, se rellenaría una tabla cada vez que hubiera un enfado para registrar si esa persona ha gritado o no. La tabla empezaría a recoger datos antes de conocer las estrategias, durante su aprendizaje y tras la interiorización de las mismas (Anexo IX).

Por último, el alumnado puede rellenar individualmente un cuestionario que evalúe sus habilidades emocionales. En este caso, completarían el cuestionario dos veces: antes de la propuesta y después de la misma. El objetivo es la comparación de los resultados iniciales con los posteriores al entrenamiento en habilidades (Anexo X).

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Una vez finalizado el presente trabajo, se pueden resaltar algunas conclusiones. En primer lugar, cabe destacar la satisfacción de los objetivos planteados en el trabajo. Personalmente, han contribuido a una mayor sensibilización hacia la educación emocional, basada en los múltiples beneficios que conlleva la inclusión de la misma en las aulas de Primaria. Estos no se refieren únicamente a esa etapa, sino que el aprendizaje de determinados patrones de conducta y el aprovechamiento de las estrategias personales tiene influencia a largo plazo. Estas competencias emocionales se verán fortalecidas en función de las vivencias personales y la adaptación de cada persona a las mismas. No obstante, la intervención temprana enfocada al trabajo emocional en la escuela debe guiar nuestra actuación docente.

Así mismo, queda constatada la multiplicidad de recursos y proyectos que se pueden llevar a cabo en relación con contenidos de educación emocional. En el caso de los programas planteados en Navarra, algunos de ellos perseguían objetivos como la coeducación o la prevención del acoso escolar. Es precisamente el desarrollo de las competencias emocionales la vía para conseguir dichos objetivos. Por tanto, los contenidos de la educación emocional están presentes en cualquier proyecto dirigido a la reducción de las desigualdades, la no discriminación o la resolución pacífica de los conflictos, valores fundamentales para la consecución de una convivencia sana y justa.

Tal y como se ha planteado en este trabajo, las propuestas también se pueden combinar con una intervención más psicológica como la Terapia Centrada en Soluciones, conveniente para el fortalecimiento de la autoestima y la gestión de recursos personales. A la hora de plantear una propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales, resulta importante concretar cuáles son los objetivos que van a guiar la misma. Es remarcable la semejanza entre las competencias emocionales bajo las que se estructuran los diferentes programas presentados anteriormente, por lo que el conocimiento previo de la base teórica de las mismas supone el punto de partida a la hora de diseñar una propuesta.

En ese sentido, la preparación del profesorado para trabajar la educación emocional en el aula es imprescindible. El profesorado supone una figura de referencia para el alumnado, por lo que debe aprender a gestionar tanto las emociones propias como las de los niños y niñas a los que atiende. Además, una actitud positiva centrada en las soluciones y en las fortalezas del alumnado resulta clave a la hora de fortalecer la autoestima del mismo, dirigiendo los refuerzos hacia las acciones,

actitudes y emociones positivas. Esta formación debería ser continua, adaptándose a la realidad cambiante del alumnado, de manera que se incluyan innovaciones en las propuestas planteadas.

Por otro lado, las exigencias del currículo respecto a los contenidos evaluables derivan en una dotación de mayor importancia, por parte de algunos docentes, hacia esos contenidos teóricos. Como consecuencia, no dedican el tiempo necesario a la educación emocional, siendo prácticamente nulo en algunos casos. La concienciación de todo el profesorado sobre la importancia de la misma supondría el motor para la aplicación de este tipo de programas con profundidad, sin que se lleven a cabo actividades simplemente de manera puntual. Así mismo, un espacio explícito en el currículo sería clave para el desarrollo de este trabajo emocional en las aulas.

En referencia a las fortalezas de este trabajo, se destaca el diseño de actividades cuyos recursos pueden usarse a largo plazo en diferentes contextos, con el fin de la interiorización y apropiación de los mismos. Además, la introspección hacia los sentimientos y estrategias personales, reforzando así el autoconocimiento para desarrollar la autoestima y autoconcepto. Así mismo, la contextualización de la propuesta en el entorno más cercano compatibiliza su puesta en marcha, ya que se basa en propuestas llevadas a cabo en centros de Navarra.

En cuanto a las debilidades, se resalta la imposibilidad personal de la aplicación de la propuesta en un aula. Así mismo, el seguimiento más individual del alumnado a la hora de entrenar sus habilidades resulta complicado, debido a la ausencia de sesiones dedicadas a esas reuniones. En ese sentido, una posibilidad sería la implicación de la figura del orientador en la realización de esas tutorías individuales.

En definitiva, la educación emocional resulta clave para el desarrollo integral del alumnado, de manera que no solo repercute en la dimensión interpersonal e intrapersonal, sino que ese bienestar personal y social deriva en una mayor motivación y rendimiento en el aprendizaje. Es la cohesión de grupo, la prevención y resolución de conflictos, el desarrollo de la autoestima y autoconcepto, la seguridad, empatía, escucha activa, el respeto y diálogo la clave del éxito en la escuela. Para ello, como educadores tenemos que saber reaccionar, proponer, priorizar y actuar para conseguir desarrollar estos objetivos.

REFERENCIAS

- Aguilera, P. (2012). La educación emocional en el Reino Unido en R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.83-98). Faros Sant Joan de Déu.
- Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS Tendencias Pedagógicas 10*, 109-123.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.
- Bericat Alastuey, E. (2012). Emociones. *Sociopedia. isa*, 1-13.
- Berrocal, P. F., & Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Herder Editorial.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Carlsson, E. & Furman, B. (2018). Cómo utilizar el enfoque Kids' Skills en la escuela –un estudio de caso. En M. Herrero de Vega y M. Beyebach (Eds.), *Intervención Escolar Centrada en Soluciones. Conversaciones para el cambio* (pp. 301-306). Herder.
- Clouder, C., & Heys, B. (2008). Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido. *Informe de la fundación marcelino botín (IFBM), Educación emocional y social: análisis internacional*, 44-84.
- CREENA (2018). Erasmus+ KA201. Inclus 4 All. Guía metodológica para la transformación global de los centros educativos hacia una educación inclusiva.

DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín oficial de Navarra*, de 5 de septiembre de 2014.

Díaz, E. R., Jiménez, V. J., Fernández, A. R., Zabala, A. F., & Saez, I. A. (2017). Entrenamiento de la inteligencia emocional en el caso de una adolescente víctima de maltrato infantil. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 4(1), 17-24.

Díaz, J. J. M. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica*, 1(17), 10-32.

Estrada, A. R. B., & Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118.

Fernández Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 421-436.

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3), 63-93.

Fernández, G. C. (2003). La inteligencia emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (15), 30-34.

Fontaine Pepper, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 119-126.

Gobierno de Navarra (2015). Programa Laguntza. Programa de prevención e intervención ante el acoso escolar.

Gobierno de Navarra (2020). GUÍA CON POSIBLES ACTIVIDADES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL Y EL INICIO DEL CURSO 2020-21

Gobierno de Navarra. (2017). El programa SKOLAE, un itinerario para aprender a vivir en igualdad.

Gobierno de Navarra. (s. f.). Programa Proeducar-Hezigarri Navarra. <https://proeducarhezigarri.educacion.navarra.es/>

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-Omn y J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp 391-410). Jossey-Bass.

Hautakangas, M., Kumpulainen, K. & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early child development and care*, 1-17.

Jiménez Segura, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 793-817.

Lagos San Martín, N., & Sandoval Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131.

Lizeretti, N. (2017). Terapia basada en Inteligencia Emocional: Un trabajo sistemático con emociones en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 28(107), 175-190.

Lugo, A. F. B. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6), 57-62.

Mayer, J. D. (2006) La inteligencia emocional. *Fundació per a la motivació dels recursos humans*, 1-6.

Mercadillo, R. E., Díaz, J. L., & Barrios, F. A. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud mental*, 30(3), 1-11.

Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? en R. Bisquerra (Ed.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Faros Sant Joan de Déu.

Muñoz Vidal, F., Araneda Garcés, N. & Parra Díaz, J. (2022). *Educación e Inclusión en Pandemia. Una mirada afectiva y emocional en tiempos de incertidumbre*. Nueva Mirada Ediciones.

Pacheco, N. N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.

Pérez de Albéniz Iturriaga, A., Fonseca Pedrero, E., Carballido Guisado, R., & Lucas Molina, B. (2019). Implementación y evaluación de la eficacia de un Programa de Educación Emocional en Adolescentes con diagnóstico de TDAH. *Summa Psicológica UST*, 16(2), 98-109.

Proyecto Red de escuela socioemocional. Recuperado de: <https://cpbelviraespana.educacion.navarra.es/web/wp-content/uploads/2019/02/PROYECTO-E.S.E.pdf>

Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24.

Rodicio, C. I. F. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150.

Rueda Carcelén, P. M., Cabello Cuenca, E., Filella Guiu, G. & Vendrell Serés, M. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias pedagógicas*, (28), 153-166.

Santander, A. C. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 1-15.

Up to You. Recuperado de: <https://uptoyoueducacion.com/>

Zárraga Silva, E. & Zárraga Pérez, S. (2022). La felicidad y la motivación al logro en los educandos en F. Muñoz Vidal, N. Araneda Garcés & J. Parra Díaz (Eds.), *Educación e Inclusión en Pandemia. Una mirada afectiva y emocional en tiempos de incertidumbre* (pp. 121-133). Nueva Mirada Ediciones.

ANEXOS

Anexo I

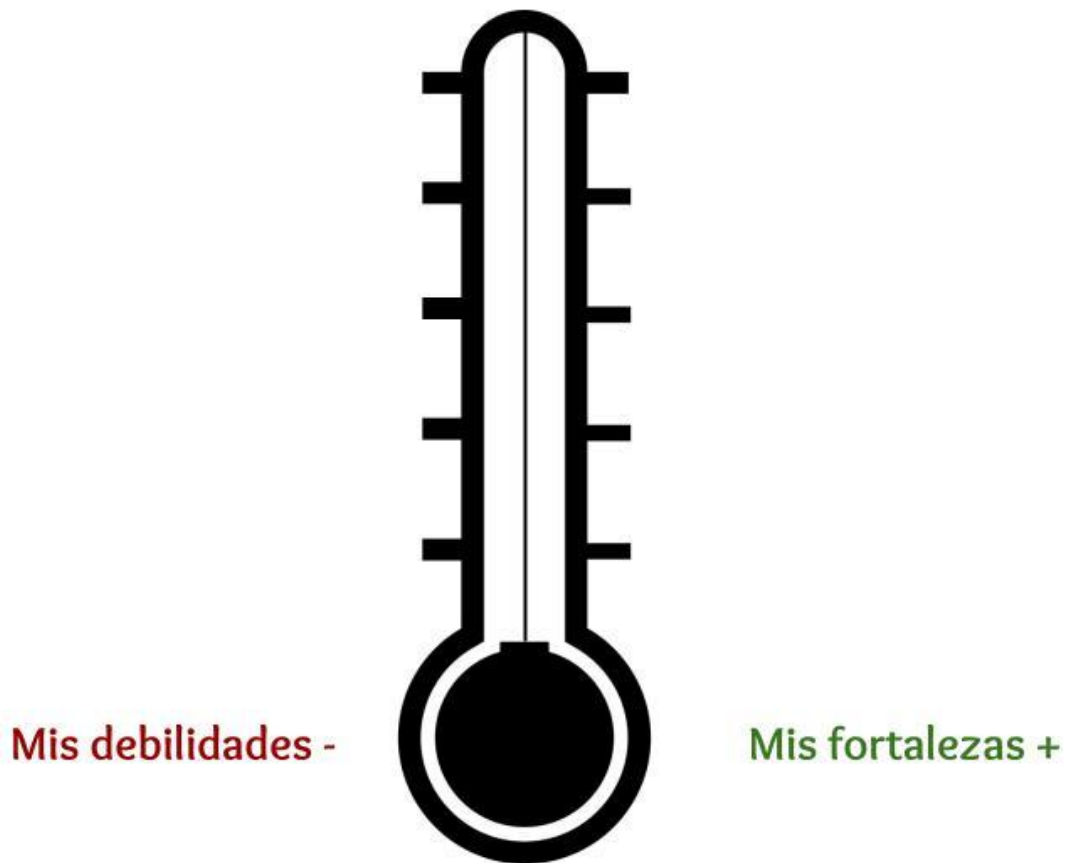
Las ruletas incluyen las siguientes emociones: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa, amor, nerviosismo, decepción, asco, gratitud, envidia, vergüenza, orgullo, alivio, ternura, culpa, tranquilidad, ilusión, preocupación, agobio y diversión. El link es el siguiente: <https://wordwall.net/es/resource/31565712>

Las preguntas que guíen la reflexión serán:

- ¿Qué te da miedo/te hace enfadar,..?
- ¿Qué sientes en ese momento? (descripción más detallada: tengo ganas de estar solo, me duele la tripa,..)
- ¿Te gusta esa sensación? ¿Por qué?
- ¿Qué sueles hacer cuando tienes miedo/te enfadas,...? (indagar sobre todo en las negativas)
- ¿Qué más te provoca miedo/enfado...?

Papel docente: El docente procurará que en todo momento se guarde silencio, recalcando que la expresión de las emociones es importante y que debe primar el respeto hacia la misma. Al contrastar las emociones entre el alumnado, el docente guía la reflexión hacia el respeto de las emociones a pesar de que sean diferentes a las propias. Una misma situación puede desencadenar diferentes emociones y viceversa. Sin embargo, todas las emociones son válidas, a pesar de que hay que aprender a gestionar las negativas y tratar de revertirlas en emociones positivas.

Anexo II



Anexo III

Link Genially <https://view.genial.ly/625ee688b4f2920018d7460a/interactive-image-conflictos-colegio>

Para cada conflicto el docente planteará una serie de cuestiones que el alumnado discutirá en sus respectivos grupos mientras el conflicto estará proyectado en la pizarra digital. Cada grupo elegirá a un portavoz, encargado de comunicar al resto del grupo las conclusiones a las que han llegado. Tras cada conflicto el docente tratará de extrapolar esa situación a la realidad del alumnado: ¿Alguna vez os ha ocurrido una situación similar? ¿Cómo actuasteis? ¿Cómo creéis que podríais haber actuado? Este proceso se repetirá tras cada situación planteada

Finalmente el docente realizará una pequeña síntesis sobre las ideas que han surgido sobre el acoso, el respeto a los demás, la importancia de la escucha, de la gestión de las emociones como el enfado de una manera adecuada,..

La lista de los conflictos y las cuestiones son los siguientes:

- a) “Mohamed es un niño que ha llegado al colegio cuando el curso ya había empezado. No conoce a nadie y no habla prácticamente castellano, así que la mayoría de veces intenta comunicarse en inglés. Es un chico vergonzoso, todos ya tienen sus grupos de amigos y no se atreve a acercarse porque piensa que le van a rechazar. El resto de compañeros de la clase dicen que no le integran porque no habla el mismo idioma.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Cómo se siente Mohamed? ¿Los compañeros están actuando correctamente? ¿Por qué? ¿Qué podrían cambiar?

- b) “Alberto tiene 7 años. Es muy alto y tiene el pelo rubio y largo. Sus colores favoritos son el rojo y el morado. Le gusta pintarse las uñas de diferentes colores, muchas veces a juego con sus sudaderas. En el colegio algunos niños le han dicho que esas cosas no las hacen los chicos. Por ello, Alberto ha decidido dejar de pintárselas, aunque a partir de entonces no está tan contento como de costumbre.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Qué creéis que podría hacer Alberto? ¿Y sus compañeros? ¿Cómo se siente Alberto? ¿Y sus compañeros? ¿En qué influye a los compañeros que Alberto se pinte las uñas, use una ropa determinada o lleve el pelo como quiera?

- c) “Julen es un niño muy perfeccionista. Cuando algo sale diferente a lo previsto, se enfada y culpa a los demás de los errores. En esos episodios de ira, tira sus cosas al suelo, pega patadas a los objetos que encuentra a su paso e insulta a los demás porque piensa que le han provocado. En estos momentos Julen no lo pasa bien y, además, algunos de sus compañeros de clase se han alejado de él por ello. Quiere mejorar pero no sabe de qué otras maneras podría desahogarse o cómo podría calmarse de otra manera.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Qué podría hacer? ¿Qué conductas negativas identificáis en Julen? ¿Y positivas? ¿Cómo podrían actuar sus compañeros para ayudarle?

- d) “Erick un día se enfadó con su amiga Ángela y se inventó un rumor para que nadie quisiera trabajar con ella. Les dijo al resto de compañeros y compañeras que Ángela le había comentado que todos trabajaban muy mal. El rumor se fue difundiendo y aunque todos estaban cada vez más enfadados, nadie se acercó a ella. A la hora de hacer el trabajo en

grupo de matemáticas, Ángela se quedó sola. No entendía nada, no había discutido con nadie y ahora ninguno de sus compañeros y amigos le hablaba.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Cómo se sintió Ángela? ¿Cómo tendrían que haber actuado los compañeros? ¿Creéis que Erick actuó bien? ¿Por qué?

- e) “Laura y Rubén se quedan a comer en el comedor todos los días. Algunos días tienen pequeñas discusiones que siempre acaban arreglando. El otro día, mientras estaban discutiendo, Laura golpeó sin querer el vaso de agua y se lo tiró por encima a Rubén. Algunos de los compañeros y compañeras que estaban en la misma mesa se rieron, lo que sentó muy mal a Rubén. Laura quería explicarle lo que había pasado y disculparse pero, antes de que le diera tiempo, Rubén ya le había mojado.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Cómo se sienten Laura y Rubén en esta situación? ¿Cómo actúan los compañeros? ¿Creéis que el conflicto se ha resuelto? ¿Cómo creéis que tendrían que haber actuado?

- f) “Irati e Íñigo siempre quieren ser los primeros de la fila para salir al patio o irse a casa. Hoy han recogido con tiempo y se han dirigido los dos hacia la puerta. Han llegado a la vez, aunque una vez colocados han empezado a empujarse. Ambos decían que habían llegado primero y que no iban a dejar que el otro se pusiera delante.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Cómo pueden resolver el conflicto? ¿Qué podrían cambiar de su actuación hasta el momento?

- g) “Jorge está muy preocupado. En el colegio le va bien, tiene muchos amigos con los que siempre juega. Sin embargo, todos los días ve cómo algunos niños se meten con Ana, una niña de su clase con la que no tiene relación. No sabe cómo ayudarle, tiene miedo de que esos niños comiencen a molestarle si intenta ayudar a Ana. Por su parte, Ana se siente muy sola. Le asusta ir al colegio y, aunque hay niños que no se ríen de la situación, tampoco hacen nada por ella.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Cómo podría ayudar Jorge y otros niños como él? ¿Cómo os sentiríais si estuvierais en la misma situación que Ana? ¿Qué os gustaría que hicieran por vosotros? Y los acosadores ¿cómo creéis que se sienten?

- h) “Aitana ha sido siempre la más alta de la clase. Juega al baloncesto y es una de las mejores jugadoras del equipo. Sin embargo, en el colegio algunos de sus compañeros han empezado a llamarle “torre” en referencia a su altura. Aitana ha expresado que no le hace gracia y ha

pedido que le dejen de llamar así. No obstante, parece que cuanto más lo pide, menos caso le hacen.”

Cuestiones planteadas por el docente: ¿Cómo se siente Aitana? ¿Cómo se sentirían los compañeros si Aitana también les llamase por un mote? ¿Por qué es importante escuchar a nuestros compañeros?

La imagen base del Genially se ha recuperado de: Vector de escuela edificio creado por upklyak - www.freepik.es

Anexo IV

Texto:

Martín siempre estaba malhumorado y de mal genio. Cuando se enfadaba se dejaba llevar por su ira y decía y hacía cosas que herían a los que tenía cerca.

Un día su padre le dio una bolsa con clavos y le dijo que cada vez que tuviera un ataque de ira clavase un clavo en la puerta de su habitación. El primer día clavó treinta y siete. En el transcurso de las semanas siguientes el número de clavos fue disminuyendo. Poco a poco, fue descubriendo que le era más fácil controlar su ira que clavar clavos en aquella puerta de madera maciza. Finalmente, llegó un día en que ya no clavó ningún clavo. Se lo dijo a su padre y éste le sugirió que cada día que no se enojase desclavase uno de los clavos de la puerta.

Pasó el tiempo y, un día Martín dijo a su padre que ya había sacado todos los clavos. Entonces, éste lo llevó a la puerta de la habitación y le dijo:

-Hijo mío, lo has hecho muy bien, pero mira los agujeros que han quedado en la puerta. Cuando alguien habla con ira, sus palabras dejan cicatrices como estas. Una herida verbal puede ser tan dolorosa como una herida física. La ira deja señales. ¡No lo olvides nunca!
(Gobierno de Navarra, 2015)

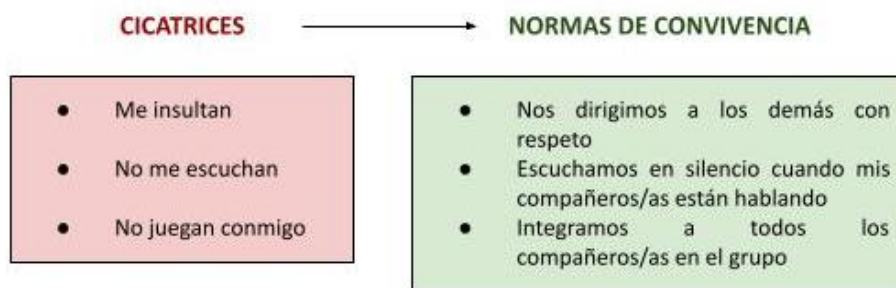


Figura 5. Ejemplo de respuestas.

Elaboración propia

Anexo V

Los pasos planteados son los siguientes:

1. Especificar cómo se siente cada uno. El docente facilitará unas tarjetas con diferentes emociones para que cada uno señale con cuál se identifica en ese momento.

2. Explicar el conflicto desde el punto de vista propio. Muchas veces surgen malentendidos, especialmente cuando intervienen terceras personas en un conflicto. Por ello, que las personas involucradas expliquen el conflicto el uno al otro puede ayudar a comprender la perspectiva de la otra persona y las intenciones reales de cada uno. Para la resolución de conflictos resulta importante la manera en la que nos comunicamos, intentando dejar a un lado las afirmaciones que acusen directamente. El docente pondrá ejemplos:

Comparar “me has querido hacer daño y lo has hecho a posta” con “me he sentido mal porque al hacer eso me has hecho daño”. Otro ejemplo: “Has estado hablando mal de mí y ya no quiero ser más tu amigo” o “me han dicho que has hablado mal de mí y no entiendo por qué”.

3. Buscar una solución. El objetivo es la resolución de la situación por lo que el alumnado hablará hasta llegar a un acuerdo. Tras ello, volverán a coger las tarjetas de las emociones y se colocarán nuevamente, en función de cómo se sientan en ese momento. El objetivo es que ambas emociones hayan mejorado tras la conversación y la solución planteada. Se trata de comprobar que las dos partes se han quedado conformes tras el acuerdo.

Tarjeta de las emociones:

¿Cómo me siento?



Contento/a



Triste



Enfadado/a



Sorprendido/a



Confuso/a



Tranquilo/a



Arrepentido/a



Aliviado/a

Anexo VI

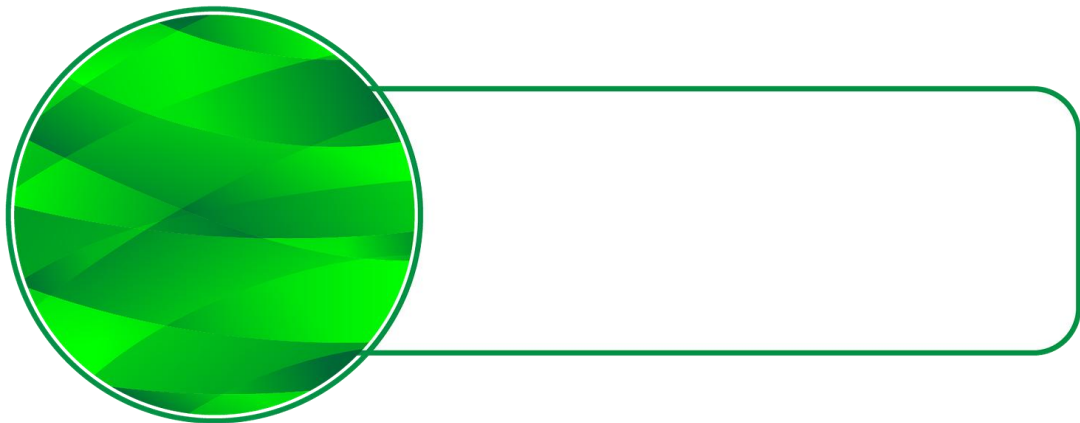
El docente explicará que una de las maneras de gestionar esa situación es alejarse temporalmente de la misma para calmarse antes de regresar. El papel del docente será el del respeto hacia esas necesidades, aunque controlando el tiempo dedicado a esas actividades. En ese sentido, es importante destacar que el objetivo no es evitar la situación y dedicar el resto de la sesión a relajarse. Es fundamental que el alumnado entienda que se trata de estrategias que ayudan a completar la meta principal (resolver un conflicto, realizar una tarea costosa, etc.) y que se recurrirá a las mismas solamente cuando sea necesario.

Para ello, propondrá las siguientes técnicas que serán realizadas por todo el grupo simultáneamente:

- Respiración: coger aire en 5 segundos, retenerlo durante 3 segundos y expulsarlo en otros 5 segundos. Repetir el proceso 4 veces.
- Cuenta atrás: contar regresivamente 15 segundos antes de precipitarse.

- Acudir al rincón de la calma: se preparará un rincón con el bote de la calma y bolas antiestrés.
- Contrastar con otra actividad que nos haga sentir bien. Se trata de una opción más personal, aunque teniendo en cuenta que las actividades elegidas tienen que perseguir el objetivo de calmarse. Algunos ejemplos serían dibujar, pintar, papiroflexia, leer,...
- Semáforo con 3 pasos:
 - Rojo = parar ¿qué quiero conseguir?
 - Amarillo = positivar ¿cómo me quiero sentir? ¿cómo quiero hacer sentir a los demás?
 - Verde = actuar ¿cómo voy a actuar para ello?

En un principio el docente realizará un modelado, de manera que verbalice los pasos que va dando en su razonamiento para conseguir una solución positiva. Podrán rellenar una ficha con el semáforo en caso necesario:



Anexo VII

Beyebach (2006) concreta los pasos de las escalas de avance:

1. Concretar las acciones positivas que se están realizando en ese momento y los sentimientos relativos a las mismas ¿Qué entra en ese punto en el que te has colocado? ¿Qué diferencia hay respecto al 0? ¿Quién lo ha notado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué más supone estar en ese punto?
2. Beyebach (2006) define este paso como “anclar”. Una vez concretadas las mejoras hasta el momento, resulta importante atribuir el control de esas mejoras. El objetivo es que el niño o niña se sienta responsable de esos aciertos. ¿Cómo has conseguido subir hasta ese punto? ¿Cómo se te ocurrió...? ¿Cómo te las arreglaste para...? ¿Cuál fue tu secreto para hacer...? ¿Qué más cosas has hecho que han ayudado a subir hasta ese punto? Al trabajar con niños/as resulta importante la actitud del adulto que esté dirigiendo la conversación. Mostrarse sorprendidos y felicitar por esas ideas es una buena opción, de manera que sientan que le damos importancia a lo que nos están contando.

Beyebach (2006) describe la manera de construir las mejoras, de manera que el adulto guía la conversación hacia términos positivos:

- “Términos de queja: ¿Cómo cambió eso?
 - Formulación en negativo (dejar de): ¿Qué es lo que hiciste en vez de...?
 - Términos ambiguos: ¿En qué notaste...? ¿Cuál fue la primera cosa que...?
 - Si se agota un tema: ¿Qué otras cosas han mejorado?” (p. 132).
3. Definir el punto siguiente: Si ahora estás en un 3 (ejemplo), ¿qué entraría en el punto 4? ¿En qué notarías que estás en un punto más arriba? ¿Qué estarías haciendo diferente? ¿Cuál sería la primera señal de que algo ha cambiado?
 4. Proyecto de futuro: ¿en qué punto crees que puedes estar dentro de dos semanas? ¿Qué podrías hacer para ello? ¿En qué notarían los demás que has alcanzado un punto más? ¿Qué

crees que te dirían? ¿Cómo te sentirías? ¿Qué más? En este punto, el niño o niña se coloca en un punto más y apunta las acciones que va a realizar para conseguirlo.

Resulta fundamental la manera en la que se formulan las preguntas, ya que va a definir la predisposición de la conversación hacia unos términos u otros. Las cuestiones se formulan de manera que se da por hecho que hay mejoras y cambios que ayuden a conseguir el objetivo planteado. Es el caso de las preguntas ¿qué otras mejoras has notado? o ¿qué más? en lugar de ¿hay otras mejoras? o ¿hay algo más? Estas dos últimas hacen más probable que la respuesta sea negativa.

El alumno o alumna rellenará esta ficha tras el primer y el último paso:

Objetivo:

Punto actual:

Anexo VIII

Hautakangas, Kumpulainen & Uusitalo, (2021) concretan los pasos de la intervención Kids's Skills (ver figura 6):



Figura 6. Pasos de la intervención Kid's Skills. (2021).

Elaboración propia.

Carlsson & Furman (2018) especifican las preguntas a realizar:

En primer lugar se realizan preguntas sobre el problema sobre el que se quiere actuar. La habilidad tiene que ser idea del niño/a. Para guiar la conversación: ¿Qué pasa cuando...? ¿Qué sientes? ¿Cómo reaccionan los demás...? ¿En qué te gustaría mejorar o qué podrías cambiar? ¿Cómo podrías hacerlo? ¿Qué te podría ayudar en esos momentos? Es conveniente que la habilidad sea formulada en positivo.

En cuanto a la identificación de beneficios para aumentar la motivación, se realizaría por medio de preguntas como ¿por qué aprender esa habilidad sería bueno para ti? Y tus amigos o familia ¿se beneficiarían de alguna manera? ¿Y qué pasaría en vez de...? La elección del personaje y de los ayudantes del entorno implica a terceras personas en el entrenamiento, de manera que la persona se sienta apoyada. El adulto preguntará quiénes quieren que sean sus aliados y cómo quiere que le ayuden.

La planificación de la celebración también forma parte de la motivación, siendo un reconocimiento al esfuerzo por conseguir el objetivo. El tercer punto incluye un pacto sobre la manera en la que los aliados le recordarán la habilidad al sujeto cuando haya una “recaída” (Carlsson & Furmann, 2018).

Por ello, a medida que se van concretando los pasos a dar, el alumno o alumna escribirá en una libreta los siguientes pasos: PROBLEMA, HABILIDAD, BENEFICIOS, PERSONAJE, ALIADOS, APOYO ALIADOS, CELEBRACIÓN Y RECORDATORIO. Podrá decorar el mismo con el personaje ficticio, con dibujos de la celebración, etc.

Anexo IX

Tabla registro de frecuencias (marcar con una X).

Nombre:			
Conducta observada:			
Fecha/Sesión	Presencia de la conducta	Ausencia parcial de la conducta	Ausencia total de la conducta

Al especificar la sesión en la que se repite o desaparece la conducta se evidencia si esa conducta está influenciada por unas condiciones específicas: profesorado, materia, grupo de clase, etc.

Anexo X

MIS EMOCIONES				
Marcar con una X:	Nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Siempre
Hablo con mis amigos/as o familia sobre cómo me siento				
Expreso mi opinión cuando algo me parece injusto				
Ayudo a mis compañeros/as de clase cuando lo necesitan				
Ayudo a personas del cole que no conozco cuando lo necesitan				
Hablo mal a personas de mi entorno cuando me enfado				
Escucho a los demás con atención cuando me cuentan algo				
Respeto las opiniones de los demás aunque sean diferentes a la mía				
Golpeo objetos que me encuentro a mi paso cuando me enfado				
Cuando discuto con alguien evito la situación y no hago nada				
Me siento capaz de tomar decisiones por mí mismo/a sin pedir ayuda				
Me valoro a mí mismo/a y reconozco mis virtudes				
Soy constante y me esfuerzo para conseguir lo que me propongo				
Cuando hago algo mal me arrepiento y pido perdón				
Acepto los consejos e intento mejorar cuando alguna actitud no es correcta				