

PSICOLOGÍA

Mikel ROJANO URIARTE

UN PROGRAMA PARA TRABAJAR
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL CON
ALUMNADO DE PRIMARIA

TFG/*GBL* 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/ Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***UN PROGRAMA PARA TRABAJAR LA
EDUCACIÓN EMOCIONAL CON ALUMNADO DE
PRIMARIA***

Mikel ROJANO URIARTE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Mikel ROJANO URIARTE

Título / Izenburua

Un programa para trabajar la educación emocional con alumnado de primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

María Teresa SANZ DE ACEDO BAQUEDANO

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía/Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido conocer e iniciarnos en un tema tan importante como es la educación emocional. Así en algunas asignaturas de dicho modulo como por ejemplo: Desarrollo Evolutivo y Aprendizaje hemos tratado dicho tema pero de manera incipiente. Por ello, siempre había querido profundizar más en dicho tema y el trabajo fin de grado ha sido el escenario adecuado.

El módulo *didáctico y disciplinar*, nos ha proporcionado las herramientas necesarias para realizar el programa de actividades de educación emocional, propuesto como objetivo primordial del trabajo de fin de grado, de forma sistemática y estructurada teniendo como horizonte una aplicación real en el contexto educativo.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha ayudado a enmarcar los contenidos teóricos dados en clase en un entorno educativo real. Ello ha posibilitado que el trabajo fin de grado lo plantease de forma muy práctica, es decir, creando un programa de actividades que ayuden a desarrollar la educación emocional en el alumnado de primaria.

Resumen

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, es decir, desde la educación infantil hasta la vida adulta. El propósito fundamental de este trabajo es elaborar un programa de actividades para desarrollar la educación emocional en alumnos de educación primaria. Dicho programa se ha basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) que concibe la inteligencia emocional como una estructura con cuatro habilidades básicas (percepción, facilitación, comprensión y regulación) que inciden en la conducta emocionalmente inteligente. Educar la inteligencia emocional en el alumnado se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y cada vez son más los estudios científicos y los docentes que así lo defienden pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

Palabras clave: educación emocional; inteligencia emocional; educación primaria, habilidades; programa.

Abstract

Emotional education is a continuous and ongoing educational process that must be present throughout the academic curriculum, namely, from Kindergarten to adulthood. The main purpose of this work is to devise an activity program for developing emotional literacy in primary school children. Previously stated program has been based on the model of Mayer and Salovey (1997) that conceives emotional intelligence as a structure with four basic skills (perception, facilitation, understanding and regulation) that have an impact on the emotionally intelligent behavior. To educate emotional intelligence in the students body has turned into a necessary task in the education sphere and are becoming more the scientific studies and teachers who defend it like that but not occasionally, since the fact is like this, but intentional, planned, systematic and in an effective way.

Keywords: emotional education; emotional intelligence; primary education; skills; program.

Índice

Introducción	2
1. Marco Teórico	3
1.1. Inteligencia Emocional	3
1.1.1. El contexto en el que aparece la inteligencia emocional	3
1.1.2. Definición de inteligencia emocional	5
1.1.3. Los modelos de la inteligencia emocional	6
1.1.3.1. Modelos de habilidad	7
1.1.3.2. Modelos mixtos	8
1.1.3.3. Otros modelos de inteligencia emocional	11
1.2. Educación Emocional	11
1.2.1. Concepto de educación emocional	12
1.2.2. Objetivos de la educación emocional	12
1.2.3. Contenidos de la educación emocional	13
1.2.4. La escuela en la educación de las emociones	14
1.2.5. El desarrollo emocional en la educación primaria	16
2. Propósito del Estudio	18
3. Programa para el desarrollo emocional en la educación primaria	19
3.1. Contextualización del programa	19
3.2. Objetivos del programa	20
3.3. Contenidos del programa	20
3.4. Metodología del programa	22
3.5. Actividades	22
3.6. Orientaciones para la evaluación	39
4. Conclusiones	40
5. Referencias	41
6. Anexos	46
A. Anexo I	47
B. Anexo II	48
C. Anexo III	50
D. Anexo IV	52
E. Anexo V	55
F. Anexo VI	57
G. Anexo VII	59
H. Anexo VIII	60
I. Anexo IX	62
J. Anexo X	64
K. Anexo XI	66

INTRODUCCIÓN

La educación tiene como finalidad promover el desarrollo integral de la persona. Ha de atender al ámbito cognitivo y, también, al emocional para que el alumnado llegue a ser un adulto maduro socialmente. La educación emocional forma parte del propio concepto de educación, preconizado por organismos internacionales, y está implícita en el desarrollo curricular. De ahí la necesidad de incluir, dentro de éste la educación de las emociones. Por eso, el trabajo fin de grado que se presenta a continuación tiene como objetivo fundamental el desarrollo emocional del alumnado de educación primaria y para ello, se ha elaborado un programa específico de actividades.

El marco teórico del que parte dicho trabajo gira en torno a dos conceptos que son la inteligencia emocional y la educación emocional. No podemos hablar del segundo sin antes hacer una mención al primero. Por ello, comenzamos contextualizando la inteligencia emocional, seguimos con su definición y terminamos realizando un análisis de los principales modelos existentes. Una vez conocido el concepto de inteligencia emocional nos introducimos en los fundamentos, definición, objetivos y contenidos de la educación emocional. Para terminar hablando de la importancia del desarrollo emocional en la etapa evolutiva de educación primaria.

Una vez realizado el marco teórico describimos el propósito fundamente del trabajo, es decir, la elaboración de un programa de actividades para el desarrollo de la educación emocional en alumnos de educación primaria. Para ello, nos basamos en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Y finalmente, se describe la contextualización, objetivos, contenidos, metodología y evaluación del mismo.

En definitiva, se trata de un trabajo que pretende ampliar la escasez de propuestas didácticas existentes en el mercado sobre el desarrollo de la educación emocional en las primeras etapas educativas.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados mentales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de una persona para procesar la información emocional y aumentar el razonamiento y además, poder razonar sobre la emociones (Salovey, 2007).

Como afirman Fernández, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) la inteligencia emocional es un concepto nuevo, aunque, como la mayoría de los conceptos científicos, no surge de la nada, y es posible encontrar una clara conexión con la investigación previa sobre inteligencia social iniciada por Thorndike (1920) y continuada por otros psicólogos tal como Weschsler en la década de los años cuarenta.

1.1.1. El contexto en el que aparece la inteligencia emocional

Los antecedentes de la inteligencia emocional tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción ya que éstos son los componentes básicos de la misma, que como término se está utilizando solamente a partir de la década de los noventa (Bisquerra, 2009).

El nacimiento de la inteligencia emocional está muy relacionado con la necesidad surgida a principios del siglo XX de medir la inteligencia. El primer test de inteligencia data de 1905 cuando el Ministerio de Educación francés encargó a Alfred Binet la elaboración de un instrumento para distinguir al alumnado que podía estar escolarizado en aulas ordinarias del que debería internarse en aulas de educación especial. Sucesivas revisiones en 1937 y 1960 dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso. En 1912, Stern introduce el término de Coeficiente Intelectual (CI) que permitía conocer la inteligencia de una persona dentro de una escala establecida. No obstante, el cansancio provocado por la sobrevaloración de dicho concepto y el mal uso de sus resultados en el ámbito educativo hizo que una serie de autores, sin minimizar la importancia de los aspectos cognitivos de la

inteligencia, reconociesen el valor esencial de los componentes denominados “no cognitivos”, es decir, de los factores afectivos, personales y sociales.

Howard Gardner fue uno de los primeros que planteó que la inteligencia no es una capacidad unidimensional limitada al ámbito lógico-matemático y lingüístico, sino que coexisten inteligencias independientes y múltiples y que, en consecuencia, una persona puede ser inteligente en áreas distintas a la meramente intelectual (Fernández, Fernández-Berrocal *et al.*, 2006). En 1993 publica *Múltiple inteligencias. The theory in practice*, cuya traducción al español se realizó en 1995. En esta obra expone de manera sistemática la educación de las inteligencias múltiples y su evaluación.

Gardner (1995) distingue siete inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, Gardner (2001) añade una inteligencia naturalista que se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno y por último, una inteligencia espiritual y una inteligencia existencial aunque como el mismo Gardner señala, se trata de una propuesta tentativa más que de una afirmación científica.

De todas las inteligencias que distingue Gardner, son la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal las que nos interesan especialmente, ya que son las que conforman la inteligencia emocional. La inteligencia interpersonal consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva, tiende a coincidir con lo que otros autores denominan inteligencia social (Zirkel, 2000; Topping, Bremmer y Holmes, 2000). Mientras que la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo, tiende a coincidir con la inteligencia personal que debería ocupar un lugar eminente en la escuela (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000). De la unión de dichas inteligencias surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman (1995) tal y como se muestra en la figura 1.

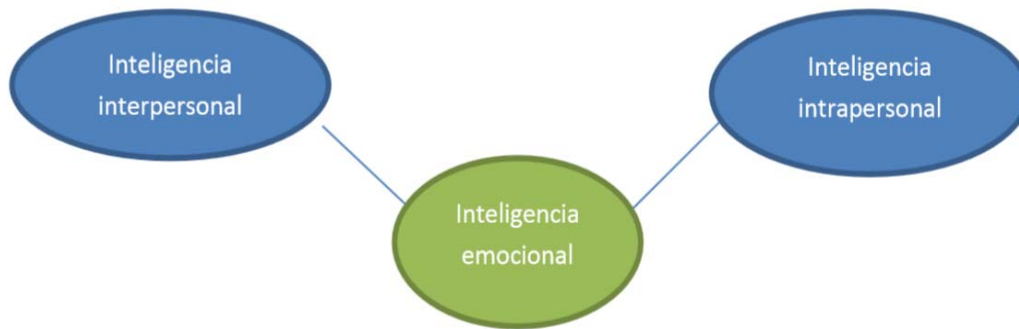


Figura 1. Inteligencia emocional formada por la interpersonal e intrapersonal

Los dos primeros artículos científicos sobre inteligencia emocional fueron publicados en 1990. El primer artículo se denominó *Emotional Intelligence* (Salovey y Mayer, 1990) y en él se definió formalmente la inteligencia emocional. El segundo artículo fue una demostración empírica de cómo la inteligencia emocional podría ser evaluada como una habilidad mental (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990). En todo caso, no fue hasta la publicación de *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) cuando este concepto tuvo una gran difusión. Este libro fue un *best seller* mundial que hizo famoso a su autor y al concepto de inteligencia emocional.

El éxito de la obra de Goleman tenía de trasfondo la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro y, por tanto, con lo inteligente, científico, académico, masculino, etc. Mientras que lo emocional se ha relacionado con el corazón, los sentimientos, lo familiar, la pasión, lo femenino, etc. Es decir, lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar ese cambio (Bisquerra, 2009). Publicaciones posteriores, por parte de múltiples autores, van desarrollando dicho concepto.

1.1.2. Definición de inteligencia emocional

La definición de la inteligencia emocional sigue generando ríos de tinta entre los investigadores sociales (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). Lo que en un principio surgió como un interesante concepto científico y una nueva línea de investigación con Salovey y Mayer (1990) pronto se convirtió con Goleman (1995, 1998) en un concepto

popular, más comercial que científico. De hecho, Goleman redefinió el concepto de inteligencia emocional de varias formas, bien en su primera formulación asociándolo con el “carácter” de la persona, bien en un segundo acercamiento concibiéndolo como un conjunto de competencias socioemocionales relacionadas con el éxito en el ámbito laboral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2011). Sin embargo, esta forma de entender la inteligencia emocional poco tenía que ver con la visión original propuesta por Salovey y Mayer (1990) que entendía la inteligencia emocional como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Publicaciones posteriores, por parte de múltiples autores, van desarrollando el concepto de inteligencia emocional. Algunas de las obras de referencia obligada son las de Salovey y Sluyter (1997) que se centran en las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional; Mayer, Salovey y Caruso (2000) que conciben la inteligencia emocional de tres formas diferentes: como movimiento cultural, como rasgo de personalidad y como habilidad mental y finalmente, las obras editadas por Bar-On y Parker (2000), Schulze y Roberts (2005) y Mestre y Fernández-Berrocal (2007) con los últimos avances sobre el estado de la cuestión.

En realidad existen divergencias entre el concepto que se tiene de inteligencia emocional según los autores y esto se debe a que no existe un único modelo que explique dicho concepto.

1.1.3. Los modelos de la inteligencia emocional

En la actualidad, la división más admitida en inteligencia emocional distingue entre un modelo de habilidad, centrado en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones, y modelos de rasgos o mixtos, que incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). Si concretamos todavía más dicha categorización, encontramos la existencia de tres modelos actuales de trabajo: un modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) y dos modelos de rasgos (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). A continuación se tratarán todos estos modelos de forma ampliada.

1.1.3.1. Modelos de habilidad

El modelo de habilidades que defienden Mayer y Salovey (1997), representado en la figura 2, plantea que la inteligencia emocional estaría integrada por cuatro grandes ramas:

- *Percepción y expresión emocional*: habilidad para percibir emociones, en uno mismo y en otros, así como saber expresarlas adecuadamente.
- *Facilitación emocional*: habilidad para generar adecuados sentimientos que preparen para la atención, contenido y forma de pensamiento.
- *Comprensión emocional*: habilidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro conocimiento emocional, para etiquetar las emociones, para reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones y para razonar sobre las emociones.
- *Regulación emocional*: habilidad para regular y manejar las emociones, es decir, estar abiertos a estados emocionales positivos y negativos, así como ser capaces de regular emociones propias y de otros.

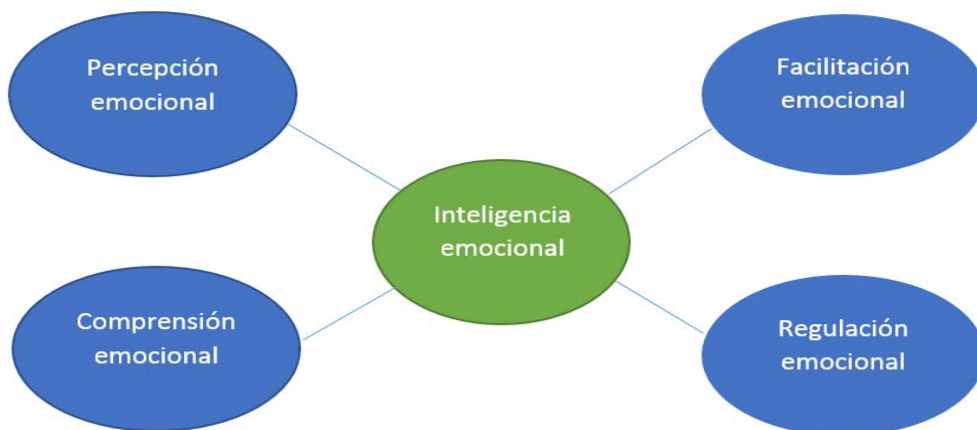


Figura 2. Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997)

Estas habilidades se encuentran muy relacionadas entre sí, de modo que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz se requiere de una apropiada percepción emocional. No obstante, lo contrario no siempre es cierto. Personas con una gran capacidad de

percepción emocional carecen a veces de comprensión y regulación emocional. (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002, 2004).

1.1.3.2. Modelos mixtos

El modelo de Goleman (1995) al igual que el de Bar-On (1997) es un modelo de inteligencia mixto, el cual combina dimensiones de personalidad con habilidades emocionales. Para Goleman (1995), representado en la figura 3, la inteligencia emocional consiste en lo siguiente:

- *El conocimiento de las propias emociones.* El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en uno mismo en el mismo momento en el que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. La incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja totalmente a su merced.
- *La capacidad de controlar las emociones.* La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Las personas que carecen de esta habilidad tienen que batallar constantemente con las tensiones desagradables mientras que, por el contrario, quienes destacan en el ejercicio de esta capacidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida, es decir, los afrontan de manera más positiva.
- *La capacidad de motivarse uno mismo.* Una emoción tiende a impulsar a hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
- *El reconocimiento de las emociones ajenas.* Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor las

sutiles señales que indican que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

- *El control de las relaciones.* El arte de establecer buenas relaciones con los demás se basa, en gran medida, en la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

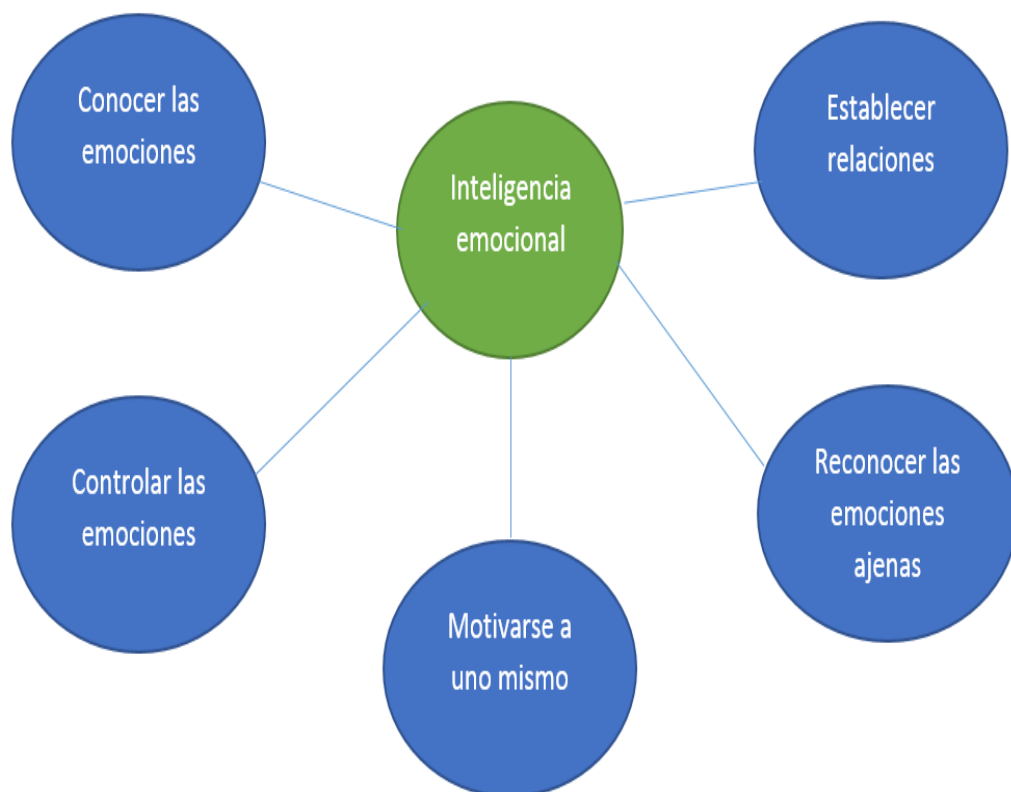


Figura 3. Modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman (1995)

Reuven Bar-On es un psicólogo israelí que se adelantó incluso al modelo de Salovey y Mayer (1990), publicando su tesis doctoral en 1983, donde utilizó por primera vez el concepto de Cociente Emocional (CE) paralelo al de Cociente Intelectual (CI). El modelo

de Bar-On (1997), representado en la figura 4, se estructura en cinco áreas específicas que, a su vez, se descomponen en quince subescalas, tales como las siguientes:

- *Componente intrapersonal*: evalúa las habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia.
- *Componente interpersonal*: comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- *Componente de adaptabilidad*: incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- *Gestión de estrés*: compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos.
- *Estado de ánimo general*: integrada por las subescalas de felicidad y optimismo, las cuales son definidas como “la habilidad para sentirse satisfecho con la vida, de disfrutar de uno mismo y de los demás y de divertirse” y “la habilidad para ver el lado bueno de las cosas y mantener una actitud positiva, incluso ante la diversidad” respectivamente.

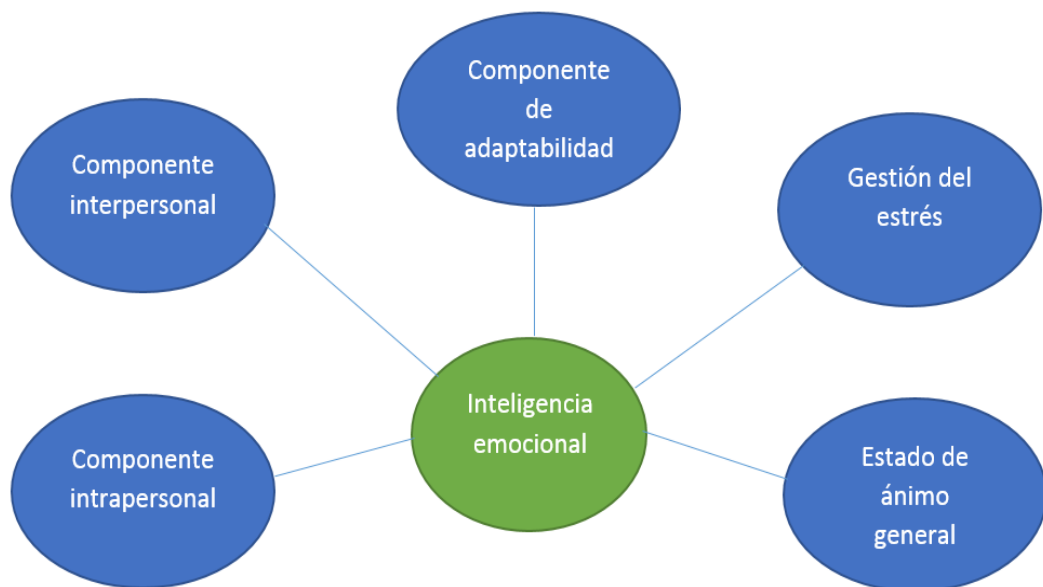


Figura 4. Modelo mixto de inteligencia emocional de Bar-On (1997)

1.1.3.3. Otros modelos de inteligencia emocional

Existen además de los autores descritos en los apartados anteriores, otros autores menos conocidos que también han desarrollado y presentado sus propios modelos de inteligencia emocional según Bisquerra (2009) serían los siguientes:

- Cooper y Swaft (1997): exponen un modelo orientado a ejecutivos y al liderazgo en las organizaciones. Incluyen alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.
- Weisinger (1998): propone un modelo de inteligencia emocional en el trabajo que incluye autoconciencia, gestión emocional, automotivación, habilidades de comunicación efectiva, pericia interpersonal y orientación emocional.
- Higgs y Dulewicz (1999): describen un modelo que se compone de conductores (motivación e intuición); limitadores (responsabilidad y elasticidad emocional) y facilitadores (autoconciencia, sensibilidad interpersonal e influencia).
- Petrides y Furnham (2001): presentan un modelo de rasgo que se opone al modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997), en el cual incluyen adaptabilidad, asertividad, valoración (percepción emocional de uno mismo y de los demás), expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, gestión del estrés, empatía rasgo, felicidad rasgo y optimismo rasgo.

El hecho de que haya diversos modelos de inteligencia emocional explica que se pueda generar un debate en torno a lo que es realmente la inteligencia emocional.

1.2. Educación Emocional

La escuela tradicional ha basado la educación en un tipo de contenidos memorísticos en donde lo cognitivo y la cantidad de conocimientos era lo esencial. El modelo de educación se fundamentaba sobre un concepto de inteligencia unidimensional en el que primaba el razonamiento lógico y verbal. En la actualidad se viene abriendo paso un enfoque más integral y multidimensional de la educación, atendiendo además de a factores cognitivos a factores afectivos y sociales (Trianes y García, 2002).

La educación emocional ha de tener un lugar relevante en la manera de enfocar el aprendizaje ya que forma parte del conjunto de experiencias que se van experimentando desde el nacimiento y se extienden a lo largo de la vida. Se trata de un proceso de desarrollo constante y evolutivo. Por ello resulta necesario que la educación emocional forme parte del diseño curricular de las diferentes etapas de la educación obligatoria y entre ellas, la educación primaria.

1.2.1. Concepto de educación emocional

La educación emocional puede entenderse 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 finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Así pues, la educación emocional pretende incidir en el desarrollo humano, con el principal objetivo de contribuir al desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es por tanto, una educación para la vida.

La educación emocional es un proceso educativo tan esencial y clave para la formación de las personas, que es necesario que esté presente de forma transversal a lo largo de todo el currículo académico. El alumnado de un centro escolar podrá aprender a leer, a escribir e incluso a manejarse en una lengua extranjera, pero difícilmente aprenderá a dominar y a regular totalmente sus emociones si previamente no se le ha educado en un desarrollo afectivo-emocional.

1.2.2. Objetivos de la educación emocional

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2009). Por tanto, el listado de objetivos que se pueden derivar a partir de las competencias emocionales, contextualizadas en el nivel educativo que nos compete en este trabajo y que es la educación primaria podrían ser los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Denominar las emociones correctamente

- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad para automotivarse

Todos estos objetivos sirven como fundamento básico de la educación emocional que no es otro que el desarrollo de las competencias emocionales ya que sobre ellas o sobre la forma de desarrollarlas es donde inciden los objetivos que se acaban de citar.

1.2.3. Contenidos de la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). No obstante, dichos contenidos deben hacer referencia al marco conceptual de las emociones, es decir, el concepto de emoción, los fenómenos afectivos, los tipos de emociones y la regulación o manejo de las mismas.

Bisquerra (2009) propone una serie de criterios que se deberían tener en cuenta a la hora de trabajar los contenidos de la educación emocional y que se refieren a que deben:

- Adecuarse al nivel del alumnado al que va dirigido el programa
- Poder ser aplicados a todo el grupo por igual
- Llevar a una reflexión acerca de las propias emociones y las emociones de los demás
- Estar orientados al desarrollo de las competencias emocionales

Además, propone que para favorecer el desarrollo de las competencias emocionales, se tendrían que trabajar contenidos específicos relacionados especialmente con el desarrollo de la conciencia emocional y la regulación de las emociones. Para desarrollar la conciencia emocional es necesario conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Para ello, se proponen técnicas de autoobservación y de observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Estas técnicas incluyen la comprensión de las diferencias entre emoción, pensamiento y acción; de

las causas y las consecuencias de las emociones; de la intensidad de las emociones y del uso adecuado del lenguaje de las emociones.

En cuanto a la regulación de las emociones, conviene señalar que existe una diferencia entre regular y reprimir una emoción. Regular una emoción concreta no consiste en absoluto en reprimirla. Por eso, hay que conseguir que los alumnos regulen las emociones de manera positiva y para ello se utilizarán técnicas de relajación y respiración. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, el desarrollo de la empatía o las habilidades de afrontamiento del riesgo son algunos de los contenidos que se podrían trabajar para que el sujeto aprenda a regular sus emociones.

Por último, los programas de educación emocional deberían trabajar como contenido esencial el desarrollo de las habilidades sociales ya que las relaciones sociales están totalmente mezcladas con las emociones. De ahí que favorecer la capacidad empática y la escucha activa mejoraría el desarrollo socio-afectivo de los sujetos.

1.2.4. La escuela en la educación de las emociones

La estructura de la sociedad actual no favorece un proceso educativo personalizado y el carácter impersonal de las relaciones que se establecen en los centros educativos, poco contribuye a fortalecer el potencial intelectual que nace y crece en la interacción afectiva entre el niño y el adulto. Por ello, sería fundamental y urgente terminar con la dicotomía entre emoción e intelecto en las escuelas y reconocer que el desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos (Fontaine, 2000).

En la actualidad esta situación está cambiando al introducirse en la escuela enfoques multidisciplinares e integrales, atendiendo así a factores afectivos, cognitivos, sociales y morales. Estos cambios han permitido aproximarse más al desarrollo integral de la persona, como propugna la misma UNESCO, superando así antiguos modelos basados en contenidos conceptuales, propios de la escuela tradicional.

Todos estos cambios en materia educativa vienen reflejados en la misma evolución social y cultural, en el ámbito general, mundial, y más concretamente, en el propio país. La propia Constitución Española en su Artículo 27 determina el objetivo de la

educación como *“el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales”* (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011). Incluso *“la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) contempla uno de los fines de la educación en la línea de “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado (...) se atenderá al desarrollo afectivo de manera progresiva.”* (Mestre et al., 2011).

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la educación emocional ha de tener un lugar relevante en el sistema educativo actual, de cara a enfocar el aprendizaje. Se ha comprobado que la educación de las emociones es fundamental para el desarrollo integral de las personas, desarrollando unas relaciones interpersonales e intrapersonales en armonía, y por consiguiente, con el objetivo de lograr una convivencia efectiva entre los diferentes miembros de la sociedad. Es importante también incluir a las familias en este modelo educativo, ya que los agentes de socialización y transmisión de valores por excelencia son la familia y la escuela en su conjunto. Es a través de la educación emocional como se fortalece a la persona y se minimiza la vulnerabilidad de las mismas ante las situaciones adversas (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007).

La necesidad de poner en marcha programas de mejora de la educación emocional tiene grandes beneficios para el alumnado tal y como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), ya que se han extraído diferentes aspectos en los que se obtienen mejoras por parte del alumnado con una buena inteligencia emocional:

1. Incremento del rendimiento escolar a pesar de situaciones con un elevado estrés.
2. Disminución considerable de conductas con predominio de situaciones violentas y agresivas.
3. Aplicación de estrategias orientadas a una interacción social de carácter positivo
4. Logro de mayores índices de ajuste psicobiológico y bienestar emocional.
5. Buenas habilidades de resolución de conflictos a través de la autorregulación emocional.

Con todo esto, se puede concluir que la aplicación de programas de educación emocional mejora el rendimiento académico del alumnado y permite impulsar la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la motivación y la reflexión, como medios para conseguir la autorregulación y la autonomía personal.

1.2.5. El desarrollo emocional en la educación primaria

Como se ha podido comprobar en los apartados anteriores, la educación emocional es un conjunto de experiencias que se van experimentando desde el mismo momento del nacimiento y que no cesan hasta la muerte. Es por ello un proceso de desarrollo constante y evolutivo que se extiende a lo largo de toda la vida.

La construcción de la personalidad y del autoconcepto está muy relacionada con las emociones. Ya desde los primeros días de vida, un bebé, puede mostrar claros ejemplos de expresión emocional al llorar y manifestar desagrado cuando tiene hambre o sueño y sonreír para expresar agrado cuando está siendo alimentado o se encuentra en brazos de su madre. Es en esas primeras experiencias cuando se desarrolla un vínculo con los padres, que está totalmente relacionado con la seguridad y estabilidad emocional del niño. (Mestre *et al.*, 2011)

De todo ello se puede extraer que las emociones nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida, es decir, desde las primeras interacciones con el medio o desde las primeras etapas del desarrollo. A lo largo de éstas primeras etapas, el niño va experimentando de forma progresiva que las emociones de los demás no tienen por qué ser suyas también, se va estableciendo una diferencia entre lo propio y lo de los demás e incluso se llega a comprender las emociones de los demás, desarrollando una capacidad empática a través de la que son capaces de ponerse en el lugar del otro y ayudarles. Según Mestre, Tur, Samper y Malonda (2011), se considera que el desarrollo de las emociones sigue una línea evolutiva ascendente y en consonancia con la propia evolución neurofisiológica y cognitiva del niño o niña.

Como señala Gallardo (2006) "la modulación del comportamiento junto con el control y regulación de las propias emociones constituyen los elementos centrales del desarrollo emocional." El control y regulación de las emociones está marcado por los

adultos que son los encargados del cuidado de los niños, canalizando el llanto para que el menor vaya afrontando las situaciones de malestar o evitando acceder a todos sus caprichos a pesar de sus claros signos de malestar.

Según Gallardo y Gallardo (2010) la parte del desarrollo emocional más significativa se da en la etapa de educación infantil, donde los niños van consolidando su adaptación a la escuela, su control emocional, experimentan situaciones afectivas de todo tipo con sus iguales, desarrollan su temperamento y su carácter, afianzan sus conocimientos interpersonales e intrapersonales y viven inmersos en un proceso de socialización constante. Por ello, el desarrollo de las emociones en la educación primaria se caracteriza, en general, por una relativa tranquilidad. En esta etapa, los referentes a los que están expuestos los niños van abriéndose, cada vez más, del ámbito familiar al escolar y social. De hecho, a medida que el niño adquiere mayor capacidad cognitiva, va ampliando la relación social y crece la posibilidad de control emocional condicionado por la propia cultura” (Renom, 2003).

No obstante, aunque la etapa de educación primaria es muy amplia, ya que comprende tres ciclos de dos cursos académicos cada uno, en el que el desarrollo se produce de forma paulatina y progresiva, podríamos decir que existe en el niño un alto y positivo sentimiento de confianza en sí mismo y una actitud optimista o desenfadada que le hace controlar sus temores con facilidad.

En esta etapa el abanico de referentes de los niños va abriéndose, cada vez más, del ámbito familiar al escolar y social. Si bien los padres y hermanos continúan siendo modelos para ellos, también comienza a serlo el profesorado del centro escolar al que pertenece.

En definitiva, el desarrollo emocional transcurre desde los primeros días de vida dibujando una línea ascendente, teniendo un tramo destacado durante la etapa de educación primaria, siendo de vital importancia el entorno que rodea al niño durante este desarrollo. De hecho es esencial que los distintos ambientes que rodean al niño interactúen y resulten constructivos para hacer que la vida del niño transcurra en un clima de amor, comprensión y sobre todo, afecto.

2. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El objetivo principal de este estudio es crear un programa de actividades para el desarrollo de la educación emocional de los alumnos de primaria. En la actualidad no existen muchos programas que desarrollen de forma didáctica las emociones en dicha etapa evolutiva. Por ello, este trabajo intenta aportar un conjunto de actividades que desarrollen en los alumnos su inteligencia intrapersonal e interpersonal, es decir, su inteligencia emocional.

El marco teórico utilizado ha sido el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) basado en cuatro habilidades o ramas:

- *Percepción y expresión emocional*: habilidad para percibir emociones, en uno mismo y en otros, así como saber expresarlas adecuadamente.
- *Facilitación emocional*: habilidad para generar adecuados sentimientos que preparen para la atención, contenido y forma de pensamiento.
- *Comprensión emocional*: habilidad para integrar lo que sentimos dentro de nuestro conocimiento emocional, para etiquetar las emociones, para reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones y para razonar sobre las emociones.
- *Regulación emocional*: habilidad para regular y manejar las emociones, es decir, estar abiertos a estados emocionales positivos y negativos, así como ser capaces de regular emociones propias y de otros.

Si se trabaja con el alumnado de educación primaria dichas habilidades se conseguirá que su desarrollo afectivo avance de igual manera que su desarrollo cognitivo. Esta tarea debe estar muy presente en todo el profesorado, ya que gran parte del éxito depende de su implicación en la misma. No obstante, dicha labor debería completarse con la ayuda de las familias.

A continuación se contextualiza el programa, se especifican los objetivos generales, los contenidos a trabajar, se detallan cada una de las actividades diseñadas y se dan unas orientaciones generales para su evaluación.

3. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Contextualización del programa

La implantación de programas de educación emocional en un centro educativo no es una tarea sencilla ya que requiere de unos recursos tanto de tipo personal, profesorado cualificado y dispuesto a realizar la intervención con la información y formación adecuada, como de tipo material, es decir, instrumentos suficientes con un adecuado nivel de concreción para poder trabajar dichos contenidos (Gallardo y Gallardo, 2010).

El propósito general del programa de actividades que se presenta a continuación es conseguir el desarrollo integral de la persona. La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta (Bisquerra, 2009). Por ello, el programa de educación emocional que vamos a desarrollar se puede utilizar con alumnos de cualquier nivel educativo con la adecuada adaptación del programa, pero está especialmente pensado para alumnos de educación primaria. La perspectiva teórica de la que partimos en dicho programa está basada en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) que, por otra parte, constituye el planteamiento científico con más apoyo empírico y con una base teórica más fundamentada (Mayer *et al.*, 2000). Desde este modelo se concibe la inteligencia emocional como una estructura piramidal con cuatro habilidades básicas (percepción, facilitación, comprensión y regulación), incidiendo en la importancia de estas para el desarrollo de la conducta emocionalmente inteligente.

El programa que aquí se presenta está pensado para que cualquier centro escolar lo pueda desarrollar dentro de su Plan de Acción Tutorial (PAT). Por eso, este programa se podrá desarrollar en distintas sesiones fuera de los contenidos curriculares, aunque también podría adaptarse a las distintas áreas e incluirse en los contenidos curriculares de forma transversal, para que puedan ser aplicadas en cualquier tipo de centro al menos de forma experimental y así observar sus resultados.

3.2. Objetivos del programa

El programa de educación emocional propuesto plantea cuatro objetivos generales que se corresponden con las cuatro habilidades del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Además, estos objetivos hacen referencia a dos esferas distintas pero complementarias del desarrollo de las emociones como son la inteligencia intrapersonal e interpersonal, es decir, el progreso en la adquisición de competencias emocionales personales y sociales.

Los objetivos generales que se van a trabajar en el programa son:

1. Identificar las emociones en uno mismo y en los demás.
2. Generar adecuados sentimientos para mejorar el razonamiento y otras tareas cognitivas en uno mismo y en los demás.
3. Comprender las emociones simples y complejas en uno mismo y en los demás.
4. Regular las emociones en uno mismo y en los demás.

Estos objetivos generales se trabajarán a lo largo de todo el programa mediante una serie de actividades diseñadas específicamente para dicho fin.

3.3. Contenidos del programa

La estructura general del programa se ha organizado en cuatro bloques de contenido en el que se desarrollarán las habilidades de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey (1997). Además, dentro de cada bloque de contenido se han especificado una serie de subhabilidades que se pueden trabajar en relación con las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, tal y como las han identificado Guil y Mestre (2004).

A continuación, se detallan en el cuadro 1 dichos bloques de contenido junto con las habilidades y subhabilidades correspondientes:

Cuadro 1. Bloques de contenidos a trabajar según el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997).

BLOQUES DE CONTENIDO DEL PROGRAMA	
PRIMER BLOQUE	<p>-HABILIDAD: Percepción Emocional -SUBHABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios. b) Identificación de las emociones en otras personas. c) Precisión en la expresión de emociones. d) Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos.
SEGUNDO BLOQUE	<p>-HABILIDAD: Facilitación Emocional -SUBHABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos. b) Uso de las emociones para el juicio (toma de decisiones). c) Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen. d) Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.
TERCER BLOQUE	<p>-HABILIDAD: Comprensión Emocional -SUBHABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones. b) Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones. c) Interpretación de sentimientos complejos, tales como la combinación de estados mezclados y estados contradictorios. d) Comprensión de las transiciones entre emociones.
CUARTO BLOQUE	<p>-HABILIDAD: Regulación Emocional -SUBHABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables. b) Conducción y expresión de las emociones. c) Implicación o desvinculación de los estados emocionales. d) Dirección de las emociones propias. e) Dirección de las emociones en otras personas.

3.4. Metodología del programa

La metodología planteada para la consecución de los objetivos y contenidos descritos por el programa es sobre todo abierta, flexible y predominantemente participativa y activa. Se pretende que el alumnado avance en su desarrollo afectivo y el docente actúe como mero guía y facilitador del mismo proporcionando modelos de actuación que el alumnado interiorice sin dificultad. El profesorado, desde esta perspectiva, asume la función de dinamizador del programa. No obstante, es necesario crear un clima de confianza y respeto que posibilite la actuación conjunta entre el profesorado y el alumnado que intervienen en el programa con el objetivo de que este último se convierta en protagonista y constructor de su propio proceso de aprendizaje.

El carácter abierto y flexible de la metodología de este programa permite las adaptaciones necesarias para adecuar las diferentes sesiones a las necesidades del alumnado al que va dirigido. Con todo, cada una de las actividades diseñadas sigue una metodología adaptada a la consecución de unos objetivos y contenidos concretos.

3.5. Actividades

El programa de educación emocional elaborado consta de un total de ocho actividades, las cuales, constan de los siguientes apartados:

- *Título*: identifica el contenido fundamental de las actividades.
- *Contenido*: señala la habilidad del modelo de Mayer y Salovey (1997) que se quiere desarrollar.
- *Objetivos*: recogen la finalidad general y el propósito específico que se persigue con cada actividad.
- *Materiales*: describen los elementos necesarios para la actividad.
- *Temporalización*: detalla los minutos, siempre orientativos, para realizar la actividad propuesta en cada una de las sesiones.
- *Procedimiento*: describe la secuenciación o los pasos necesarios para llevar a cabo la actividad.

- *Observaciones:* contienen los comentarios necesarios en el desarrollo de determinadas actividades para las personas que apliquen el programa.

El cuadro 2 muestra los títulos de las actividades diseñadas en el programa distribuidas según los objetivos generales que se pretenden tanto en la esfera personal como social para que el alumno adquiera o desarrolle la habilidad del modelo de Mayer y Salovey (1997) correspondiente.

Cuadro 2. Título de las actividades según los objetivos generales y la habilidad a desarrollar por el modelo de Mayer y Salovey (1997).

1/ EL CARTÓN DE LAS EMOCIONES -Identificar las emociones en uno mismo.	2/ ¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS? -Identificar las emociones en los demás.
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	
3/ APRENDEMOS A DOMINAR LAS EMOCIONES -Generar adecuados sentimientos para mejorar el razonamiento y otras tareas cognitivas en uno mismo.	4/ ¿QUÉ ME GUSTA DE MIS COMPAÑEROS/AS? -Generar adecuados sentimientos para mejorar el razonamiento y otras tareas cognitivas en los demás.
FACILITACIÓN EMOCIONAL	
5/ ¿QUÉ LE PASA AL MUÑECO? - Comprender las emociones simples y complejas en uno mismo.	6/ RESOLVEMOS CONFLICTOS - Comprender las emociones simples y complejas en los demás.
COMPRESIÓN EMOCIONAL	
7/ RESPONSABILIDAD -Regular las emociones en uno mismo.	8/ PROBLEMAS Y SOLUCIONES -Regular las emociones en los demás.
REGULACIÓN EMOCIONAL	

ACTIVIDAD 1: EL CARTÓN DE LAS EMOCIONES

Contenido: *Bloque 1:* Percepción emocional.

Objetivo General: Identificar las emociones en uno mismo.

Objetivos Específicos:

- Aprender a identificar las emociones en el cuerpo.
- Aprender a hablar de los sentimientos.
- Aprender a mostrar empatía cuando otros hablan de sus sentimientos.
- Identificar y relacionar situaciones de la vida cotidiana con las emociones.

Materiales: Varios cartones de bingo (ANEXO I), tarjetas con las caras dibujadas que representan las emociones (ANEXO II) y fichas para colocar encima de las emociones que tengamos en nuestro cartón.

Temporalización: La actividad está programada para una sesión de 50 minutos.

Procedimiento: Cada persona tendrá un cartón con caras dibujadas que representan diferentes emociones. La profesora o profesor irá sacando las tarjetas una a una y la persona que tenga la emoción que muestra la tarjeta, tendrá que levantar la mano y explicar una situación en la que haya experimentado esa emoción, dónde la localiza en el cuerpo (boca del estómago, estómago, pecho...) y poner una ficha sobre la representación de la emoción en su cartón. El ganador será el que haya marcado todas las emociones y cante ¡bingo!

Observaciones: Esta actividad puede desarrollarse en gran grupo o en pequeños grupos de menos de cinco personas. El número de cartones de bingo necesarios será acorde con el total de alumnos/as que participen en la actividad. Los anexos que se presentan muestran un modelo de cartón de bingo y puede haber variación en cuanto al número de emociones a repartir entre el alumnado dependiendo del número de éstos, así como del tiempo disponible. Las tarjetas para el docente (ANEXO II) también son un modelo para orientar al profesor/a a la hora de poner en práctica la actividad.

ACTIVIDAD 2: ¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?

Contenido: *Bloque 1: Percepción emocional.*

Objetivo General: Identificar las emociones en los demás.

Objetivos Específicos:

- Identificar las emociones en otras personas.
- Trabajar la empatía.
- Diferenciar entre emociones positivas y negativas.

Materiales: Para el desarrollo de esta actividad necesitaremos la representación en imágenes de algunas emociones positivas y negativas (ANEXO III) y una ficha (ANEXO IV) con las preguntas que trabajaremos a través de la técnica de “lluvia de ideas”.

Temporalización: La actividad está programada para una sesión de 60 minutos.

Procedimiento: La sesión se va a desarrollar en dos partes. En la primera mostraremos al alumnado las imágenes de las emociones positivas y negativas. Después de observarlas y comentarlas para que queden claras todas las emociones que aparecen en las imágenes, un grupo de alumnos/as serán los encargados de representar cada emoción delante de sus compañeros/as. Tendrán que representar una situación en la que se provoque ese tipo de emoción y el resto del grupo deberá adivinar de qué emoción se trata. A continuación, mediante la técnica de “lluvia de ideas”, iremos haciendo preguntas para facilitar al alumnado que identifique cuáles son las emociones positivas, cuáles las negativas y cuáles podrían ser las que mejor reflejen la personalidad de cada uno, entre las emociones que se han representado (se elegirán varios alumnos al azar para que lo compartan con el grupo). En la segunda parte se realizará una reflexión acerca de las emociones con las que se ha trabajado en la primera parte. Para ello se utilizará también la técnica de “lluvia de ideas” y al final se realizará una ficha para que el alumnado recoja todas las cuestiones que se han trabajado en la sesión.

Las preguntas que se pueden utilizar en la técnica de “lluvia de ideas” de la primera parte pueden ser las siguientes: *¿Qué son las emociones? ¿Cuáles son emociones*

positivas y cuáles negativas? ¿Qué emociones son las que sentís más habitualmente? ¿Y las que mejor os describen?

En la segunda parte se pueden utilizar las siguientes: *¿Qué os ha parecido la representación de vuestros/as compañeros/as? ¿Eran fáciles de adivinar? ¿Qué era en lo que os fijabais para adivinar la emoción que estaban representando? ¿Qué representación os ha gustado más? ¿Por qué? ¿Si tuvierais que elegir una emoción cuál sería y por qué? ¿Cómo descubriríais que alguien está enfadado, malhumorado, nervioso, triste, contento, relajado?*

Observaciones

La utilización de las fichas al final de la sesión es opcional. Se plantea para así recoger y repasar los resultados y conclusiones obtenidas con la técnica de “lluvia de ideas”.

ACTIVIDAD 3: APRENDEMOS A DOMINAR LAS EMOCIONES

Contenidos: *Bloque 2:* Facilitación emocional.

Objetivo General: Generar adecuados sentimientos para mejorar el razonamiento y otras tareas cognitivas en uno mismo.

Objetivos Específicos:

- Aprender a tener autocontrol en las emociones.
- Aprender técnicas de relajación.
- Afrontar las emociones de forma positiva.

Materiales: Para el desarrollo de esta actividad no se requieren materiales específicos, aunque es conveniente disponer de un reproductor de música para poner música relajante. También se ofrecerá al alumnado un cuadro para anotar las emociones que han controlado y la manera en la que lo han conseguido (ANEXO V).

Temporalización: La sesión está pensada para llevarse a cabo en 40-50 minutos.

Procedimiento: Esta sesión consistirá en realizar una relajación para aprender a controlar las emociones de forma eficaz. Para ello adecuaremos el espacio que tengamos a un ambiente de relajación. Bajaremos o apagaremos las luces, pondremos música relajante y el alumnado se dispondrá de pie a lo largo de toda la sala. La profesora o profesor será el encargado/a de guiar esta relajación.

Para comenzar, se indicará al alumnado que visualice una emoción concreta (por ejemplo, se pedirá que imaginen o recuerden una situación en la que se sintieran muy enfadados), el alumnado tendrá que visualizar en qué parte de sus cuerpos sienten e interpretan esa emoción.

A continuación, el docente les guiará a través de esas partes del cuerpo para que puedan relajarlas y focalizar la atención en ellas. Mediante unas respiraciones abdominales y una relajación muscular progresiva de cada zona (que el maestro/a será el encargado de explicar), se intentará relajar la parte del cuerpo en la que sienten esa tensión provocada por la emoción, el enfado en este caso. Se les enseñará también otras técnicas como imaginar que la emoción se disuelve, llevar la atención a otra

tarea o buscar la parte positiva de cada emoción. Al finalizar se les aconsejará realizar estos ejercicios cada vez que se encuentren en situación de enfado.

Se repetirá la misma técnica con otras emociones, según el tiempo con el que contemos.

Antes de finalizar la sesión se les entregará una tabla en la que deberán anotar las emociones que han podido controlar a lo largo de la semana, en qué partes del cuerpo la han localizado y cómo han conseguido controlarla (ANEXO V). La ficha la recogerá el profesor/a como apoyo para la evaluación.

Para esta sesión, unas posibles preguntas pueden ser: *¿Qué sentís cuando estáis enfadados? ¿En qué parte del cuerpo sentís esa emoción? ¿Qué hacéis para controlar esa emoción? ¿Si estáis nerviosos/as por ejemplo y necesitáis relajaros para concentraros en un examen, cómo lo hacéis?*

Observaciones: El niño/a debe interiorizar que cuando está nervioso, cuando tiene miedo o simplemente está enfadado, parte de sus músculos están tensos y todo su cuerpo está activado. Reconocer estas sensaciones es el primer paso para poner en marcha las estrategias de relajación y tratar de fomentar que ellos mismos tomen el control de la situación. Es conveniente utilizar el gimnasio o el aula de psicomotricidad para esta actividad. Una buena técnica para mostrar al alumnado la relajación muscular es pedirles que tensionen todos los músculos de su cuerpo para después relajarlos. De esta manera podrán comprobar el cambio que supone el pasar de tensión a relajación.

ACTIVIDAD 4: ¿QUÉ ME GUSTA DE MIS COMPAÑEROS?

Contenidos: *Bloque 2:* Facilitación emocional

Objetivo General: Generar adecuados sentimientos para mejorar el razonamiento y otras tareas cognitivas en los demás.

Objetivos Específicos:

- Mejorar la autoestima individual.
- Aprender a valorarnos positivamente.
- Fomentar una visión positiva de los defectos.
- Conocer el lenguaje que se utiliza para expresar cualidades de otras personas.

Materiales: Para esta sesión necesitaremos un gran mural, marcadores de colores, folios y lápices.

Temporalización: Se estima una duración aproximada de 50-60 minutos.

Procedimiento: Comenzaremos la sesión comprobando los conocimientos previos del alumnado acerca del concepto de autoestima (si saben qué es, pedimos que aporten alguna definición, si es importante y para qué, en que nos afecta tener un alta autoestima, etcétera).

Tras esta primera parte, les explicaremos que vamos a realizar un gran mural con todas las cualidades positivas que aporten de sus compañeros/as. De esta manera podremos familiarizarnos con el vocabulario que se emplea a la hora de describir las cualidades positivas de una persona. Para este ejercicio, pediremos varios voluntarios que serán los encargados de escribir cada una de las cualidades que vayan saliendo, en el mural que más tarde colocaremos en una de las paredes del aula.

Tras la primera actividad, pediremos que todo el mundo se sienta formando un círculo para que todos nos podamos ver las caras. A continuación el profesor/a repartirá un folio y un lápiz a cada uno/a y les explicará que deberán anotar las cualidades y características físicas más positivas de cada uno/a de sus compañeros/as.

Con el lápiz, primero deberán escribir en la parte de arriba del folio su nombre y pasar el folio al compañero/a que tengan a su derecha. Así, el folio irá rotando de uno en

uno hasta llegar de nuevo al propietario/a con todas las características y cualidades físicas positivas que sus compañeros/as han escrito.

Para acabar esta sesión, pondremos en común algunas de las características que han escrito los demás sobre alguno y debatiremos cómo nos hemos sentido.

Esta sesión recoge muchas oportunidades para el debate y la reflexión que se puede iniciar con preguntas como: *¿Qué es la autoestima? ¿Alguien podría ofrecer alguna definición? ¿Para qué sirve o qué nos aporta? ¿Qué significa tener una autoestima alta? ¿Y baja? ¿Cómo nos afecta en nuestra vida diaria?*

Para la segunda parte de la sesión, es decir, tras realizar el ejercicio grupal se pueden emplear preguntas tipo: *¿Cómo nos hemos sentido durante la actividad? ¿Nos ha costado mucho pensar cosas positivas de nuestros compañeros/as? ¿Cómo creemos que tenemos nuestra autoestima? ¿Qué características que nos han escrito nuestros/as compañeros/as son las que más nos han gustado? ¿Por qué? ¿Nos esperábamos estas cualidades positivas por su parte? ¿Nos sentimos mejor o peor que al empezar la sesión? ¿Por qué creéis que es esto? ¿Creéis que si pensamos que nos va a salir bien algo tendremos más posibilidades de que así sea?*

ACTIVIDAD 5: ¿QUÉ LE PASA AL MUÑECO?

Contenidos: *Bloque 3. Comprensión emocional.*

Objetivo General: Comprender las emociones simples y complejas en uno mismo.

Objetivos Específicos:

- Saber qué son las emociones.
- Conocer el vocabulario para designar las diferentes emociones.
- Conocer que existen emociones simples y emociones más complejas.
- Fomentar la creatividad utilizando las emociones

Materiales: Únicamente se necesitarán unas cartulinas con los dibujos de varios muñecos expresando diferentes emociones (ANEXO VI).

Temporalización: Esta sesión está pensada para ser impartida en 45-50 minutos.

Procedimiento: Para comenzar la sesión invitaremos al alumnado a expresar en voz alta cómo se han sentido ese mismo día o si quieren compartir algo con el resto de la clase. De esta manera estaremos empezando a darle importancia a sus emociones y propiciando que se dé un ambiente adecuado para hablar de las emociones.

Una vez que todos/as los/as que querían compartir algo acerca de cómo se sienten lo hayan hecho, pasaremos a la segunda parte de la actividad que consistirá en reconocer a través de las imágenes de los muñecos, qué emociones están sintiendo en ese momento.

El docente mostrará las imágenes por separado al alumnado y pedirá que lancen propuestas de qué creen que le ha pasado al muñeco, cómo creen que se está sintiendo y por qué. A continuación se les explicará que existen algunas emociones simples, se escribirán en un lado de la pizarra como “emociones simples” y se les hablará sobre otras emociones algo más complejas, también se escribirá al otro lado de la pizarra en grande “emociones complejas”.

El alumnado tendrá que añadir qué emociones creen que se sitúan en un lado de la pizarra (simples) y qué emociones se sitúan al otro lado (complejas). El docente ayudará a conseguir este objetivo mediante preguntas clave. También se explicarán

utilizando ejemplos cercanos a ellos/as aquellas emociones que no se entiendan o que no queden claras.

Para acabar la sesión, se pedirá al alumnado que elija uno de los muñecos de las cartulinas y que escriba una pequeña historia sobre qué cree que le ha llevado a la situación emocional que se representa en el dibujo. Se les pedirá que utilicen emociones tanto complejas como simples.

Preguntas clave que se pueden utilizar en esta sesión para conseguir el objetivo pueden ser: *¿Cómo os sentís hoy? ¿Alguien quiere compartir con el grupo algo? ¿Por qué te has sentido o te sientes así? ¿Podemos ayudarte? ¿Qué te hace pensar que te sientes así? ¿Cómo lo has sabido?* Para la parte de la sesión en la que se utilizan las cartulinas de los muñecos, se pueden utilizar este tipo de preguntas: *¿Cómo creéis que se siente el muñeco? ¿Cómo lo habéis sabido? ¿Quién sabe diferenciar entre una emoción simple y compleja? ¿Qué sería cuando nos sentimos contentos? ¿Y cuando nos sentimos culpables? ¿Qué significa sentirse menospreciado? ¿Qué creéis que le ha pasado al muñeco para sentirse como creéis que se siente?*

Observaciones: A la hora de mostrar las cartulinas al alumnado, sería aconsejable utilizar un cañón proyector para que toda la clase pueda ver las imágenes sin problemas.

ACTIVIDAD 6: RESOLVEMOS CONFLICTOS

Contenidos: *Bloque 3: Comprensión emocional.*

Objetivo General: Comprender las emociones simples y complejas en los demás.

Objetivos Específicos:

- Aprender a resolver conflictos de manera asertiva.
- Saber identificar entre varias opciones la respuesta correcta para resolver el problema adecuadamente.
- Adquirir habilidades para expresar nuestras quejas de manera adecuada.
- Utilizar la empatía como recurso para resolver conflictos.

Materiales: Para esta actividad necesitaremos una cartulina de un color llamativo, rotuladores de colores, adhesivo y la tabla con los pasos para resolver un conflicto (ANEXO VII).

Temporalización: La sesión está pensada para 50-60 minutos.

Procedimiento: La primera parte de la sesión consistirá en establecer unas normas de comunicación en el caso de que se dé una contrariedad o situación problemática entre el alumnado. Para ello, comenzaremos explicando a toda la clase que vamos a aprender una norma básica que deberemos aplicar siempre ante un conflicto.

Continuaremos recordando entre todos algún conflicto que hayamos tenido recientemente y preguntaremos a las partes implicadas qué hicieron para resolverlo, si tuvieron la mediación de algún adulto, cómo se comunicaron entre ellos y cómo se sintieron durante el conflicto. De esta manera permitimos al alumnado que se sienta implicado en el tema y que entienda qué es lo que vamos a tratar en la sesión.

A continuación, es conveniente presentar una frase que utilizaremos para hacer un cartel que nos recuerde cómo actuar en caso de conflicto y hablaremos de ella para comprobar si se entiende lo que significa. Pediremos a un grupo voluntario de cinco personas que sean los encargados de realizar el cartel con los rotuladores de colores en la cartulina. También podrá ser realizado previamente por el docente si no se dispone de mucho tiempo. Ejemplo del cartel y la frase (ANEXO VIII).

Para finalizar les presentaremos unos pasos a seguir y una tabla modelo que utilizaremos siempre que tengamos una queja o una situación con la que no estemos de acuerdo. Trabajaremos la empatía como la base para resolver los conflictos que tengamos. Si todavía tenemos tiempo, nos dedicaremos a completar la tabla con ejemplos de situaciones conflictivas que haya experimentado el alumnado recientemente.

Las preguntas para esta sesión pueden ser: *¿Qué ocurre normalmente cuándo tenemos un problema con alguien de clase? ¿Alguien ha tenido o ha visto una pelea entre compañeros/as de clase? ¿Por qué motivo fue? ¿Cómo os sentisteis? ¿Cómo crees que se sintió vuestro compañero/a con el/la que discutíais? ¿Cómo lo resolvisteis? ¿Creéis que fue la manera adecuada? ¿Por qué?*

Indicaciones: Es importante en esta sesión establecer un diálogo de debate para poder reflexionar acerca de lo que se plantea a lo largo de la actividad.

ACTIVIDAD 7: RESPONSABILIDAD

Contenidos: *Bloque 4:* Regulación emocional.

Objetivo General: Regular las emociones en uno mismo.

Objetivos Específicos:

- Fomentar el sentimiento de responsabilidad entre el alumnado.
- Aprender qué es la responsabilidad.
- Tomar responsabilidad en pequeñas acciones en el aula.
- Regular las emociones a través de la responsabilidad.

Materiales: Cartulinas, folios, rotuladores, plastificadores, chinchetas, adhesivos y lápices. Plantilla para trabajos en grupo (ANEXO IX).

Temporalización: Son necesarios unos 40 minutos para la creación de las normas y organización general. Las dinámicas están pensadas para mantenerse a lo largo de todo el curso.

Procedimiento: Esta sesión consistirá en iniciar pequeñas dinámicas que se mantendrán durante todo el curso para fomentar la responsabilidad entre el alumnado. Así, incluiremos una lista de tareas que habrá que cumplir a diario durante todo el curso y estableceremos una plantilla para designar las responsabilidades de cada alumno/a en los trabajos que realicemos en grupo.

En primer lugar, se diseñará una lista de tareas que el alumnado deberá cumplir. Para ello, entre todos, estableceremos cuáles son las tareas que se necesitan hacer en el aula. Hablaremos también de responsabilidad (qué es) y relacionaremos la responsabilidad con la buena organización del aula. También se tratarán los deberes del responsable, esto es, qué pasa si no realiza su función y cómo deberá regular sus emociones para gozar de responsabilidad. Tras elaborar la lista de tareas que será necesario hacer a diario, pediremos al alumnado que por grupos de 5 personas

realicen un cartel para cada tarea. Habrá un grupo encargado de realizar pequeños carteles con los nombres de todos los alumnos y alumnas de la clase.

Algunos ejemplos de tareas que pueden aparecer en la lista son: *limpiar la pizarra, poner la fecha, anotar la tarea en la pizarra, repartir las fichas, repartir los libros/diccionarios/material y abrir y cerrar las ventanas y persianas.*

Tras esta primera parte se explicará la plantilla para las responsabilidades en los trabajos en grupo. Se les informará que cada vez que tengan que realizar un trabajo en grupo deberán rellenar esta plantilla con el nombre y las responsabilidades dentro del grupo de cada integrante.

Las responsabilidades pueden ser por ejemplo: *redactor, encargado de entregarlo, portavoz, decorador y encargado del material.*

Modelos de preguntas para esta sesión pueden ser los siguientes: *¿Qué es la responsabilidad? ¿Qué significa ser responsable? ¿Conocemos las responsabilidades en el aula? ¿Quién es responsable del colegio por ejemplo? ¿Qué pasa si alguien no es responsable y no cumple con su tarea? ¿Afectará al grupo?*

Observaciones: Se trata de una sesión dirigida a inculcar la responsabilidad en el alumnado, para ello se van a diseñar unas tareas y unos roles que todos/as tendrán que cumplir en el momento oportuno para adquirir una pequeña responsabilidad en el grupo. Si es posible, sería conveniente invitar al aula al director/a y coordinador/a de etapa para que les explique cuál es el grado de responsabilidad en el colegio de estos profesionales. También hay que tener en cuenta que la temporalización de esta actividad recoge el tiempo necesario para introducir en qué consiste la responsabilidad y organizar las distintas dinámicas que se llevarán a cabo. No se recoge el tiempo necesario para la realización de todas las dinámicas.

ACTIVIDAD 8: PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Contenidos: *Bloque 4:* Regulación emocional.

Objetivo General: Regular las emociones en los demás.

Objetivos Específicos:

- Aprender a resolver conflictos de manera asertiva.
- Saber identificar entre varias opciones la respuesta correcta para resolver el problema adecuadamente.

Materiales: Ficha con los diferentes problemas y sus respectivas soluciones (ANEXO X). También se incluye la ficha con las respuestas más adecuadas (asertivas) para el docente (ANEXO XI).

Temporalización: Para llevar a cabo esta sesión se aconsejan 60 minutos.

Procedimiento: Comenzaremos la sesión hablando de la asertividad y de las diferentes formas que existen a la hora de comunicarnos (agresiva, pasiva y asertiva). Para ello, el docente lanzará preguntas al grupo que deberán ir respondiendo para llegar a conocer en qué consiste cada forma. Es recomendable utilizar un ejemplo práctico para que vean el concepto en un caso real y más cercano a ellos. Para ello, se puede pedir un voluntario e interpretar una situación parecida a las recogidas en la ficha, utilizando las tres formas de responder ante ella.

A continuación nos centraremos en la asertividad, será la que más atención le dediquemos y la que deberemos fomentar entre el alumnado. Cuando tengamos la certeza de que el concepto ha quedado claro continuaremos con la ficha. En primer lugar, les mostraremos la ficha y les indicaremos que deberán escoger por un lado la opción que ellos utilizarían si esa situación ocurriera en su vida cotidiana y por otro lado la que ellos consideren que es la más adecuada (asertiva). Insistiremos en que no se trata de un examen y en que no hay respuestas correctas e incorrectas sino diferentes opciones.

Al finalizar la ficha, se pondrá todo en común y se irán revisando todas las preguntas de la ficha. Comentaremos cada resultado elegido y pediremos al alumnado que argumente o que de razones para justificar sus respuestas.

Para finalizar la sesión se hará un repaso oral sobre lo que hemos trabajado y se les hará reflexionar sobre cuál es la mejor forma de afrontar los problemas.

Como parte de la reflexión se utilizarán preguntas tipo: *¿Qué es la asertividad? ¿Cómo sería responder de manera pasiva? ¿Y de manera agresiva? ¿Cuál consideráis que sería la más adecuada? ¿Cuál os gustaría que usaran para responderos? ¿Os sentís mejor con una respuesta asertiva? ¿Habéis entendido el significado de una respuesta asertiva?*

Al finalizar la ficha: *¿Qué respuesta habéis elegido como la más correcta? ¿Y cómo la que utilizáis a menudo? ¿Hay diferencias? ¿Qué tipo de diferencias? ¿Por qué habéis elegido esa respuesta? ¿Por qué consideráis que es la respuesta más correcta? ¿Cómo os gustaría que os respondieran en un conflicto parecido?*

Observaciones: Las preguntas mostradas en la reflexión son meramente orientativas. Pueden ser adaptadas al caso concreto o situación que encontremos en el aula en el que vamos a aplicar la actividad. Entre todas las opciones hay situaciones en las que más de una respuesta es correcta y situaciones en las que sólo una respuesta es correcta.

3.6. Orientaciones para la evaluación

Como en todo programa didáctico, es necesario incluir una evaluación para que la propuesta sea completa. Así pues, se propone una evaluación que se realizará a través de una rúbrica en la se especificarán los criterios de evaluación. El docente, deberá rellenar al final de cada actividad y para cada uno de los participantes en el programa dicha rúbrica. En la misma se establecen los criterios de evaluación (siempre, a veces y nunca) junto con un espacio dedicado a las observaciones para que el profesor realice las anotaciones que considere oportunas. Cada alumno deberá disponer de una tabla con sus resultados que reflejen el grado de cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puedo afirmar que la realización de este trabajo me ha permitido ampliar mis conocimientos acerca del tema de la inteligencia emocional y de las posibilidades que existen para su aplicación, a través de la educación emocional, en el sistema educativo actual. Algo que valoro como muy positivo de cara a mi futura labor docente.

Tras las investigaciones, revisiones bibliográficas y entrevistas con profesionales de la psicología y de la educación, llevadas a cabo para la redacción de este trabajo, he llegado a la conclusión de que las emociones juegan un papel clave en el desarrollo integral de las personas. El tema está siendo cada vez más estudiado a nivel teórico pero ello contrasta con la situación real en los centros educativos, donde casi no se aplican programas de educación emocional a pesar de la importancia de las emociones según autores de reconocido prestigio.

Así pues, este trabajo ha supuesto un gran reto para mí ya que culmina cuatro años de formación, teórica y práctica, con el objetivo de desarrollar profesionales de la educación competentes que trabajen bajo un nuevo enfoque basado en metodologías participativas y significativas. Considero que el objetivo de educar las emociones en el día a día con el alumnado en el aula forma parte también de ese “nuevo enfoque” que somos responsables de introducir en el actual sistema educativo.

En resumen, la elaboración de este trabajo fin de grado me ha permitido desarrollar y conocer conceptos que en un futuro podré trabajar en el aula, como es la inteligencia emocional y la educación emocional. De esta manera, espero poder contribuir eficientemente en el desarrollo de las emociones en el alumnado.

5. REFERENCIAS

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, R. K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud, 15*, 117-137.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 66*, 85-108.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En Enrique G. Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (pp. 229-246). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández, I., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). En A. Gómez, E. Gaviria e I. Fernández (Eds.), *Psicología Social* (pp. 297-328). Madrid: Sanz y Torres.

- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios pedagógicos*, 26, 119-126.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo de la educación emocional en la educación primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gallardo, P., y Gallardo, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Guil, R., y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Ed.), *Psicología Social para Psicopedagogos* (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Higgs, M., y Dulewicz, V. (1999). *Making sense of emotional intelligence*. Windsor, RU: NFER-Nelson.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emocional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emocional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as Mental Ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Mestre, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., y Malonda, E. (2011). *Programa de ecuación de las emociones: la con-vivencia*. Valencia: Tirant Lo Blanch Humanidades.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emocional intelligence: Psychometric investigation with referente to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Renom, A. (Ed.) (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Praxis.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 159-178.
- Schulze, R., y Roberts, R. D. (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 17-19). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Siegel, D. J., y Bryson, T. P. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba Editorial.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Topping, K., Bremmer, W., y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Trianes, M. V., y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

6. ANEXOS

ANEXO I y ANEXO II

PRIMER BLOQUE DE CONTENIDO:

Percepción emocional

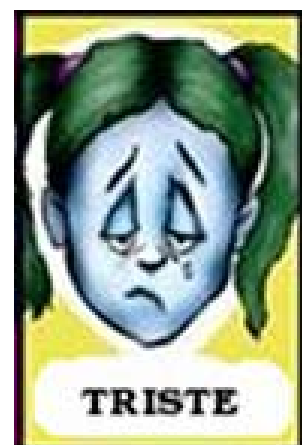
ACTIVIDAD:

1/ El cartón de las emociones

ANEXO I



ANEXO II



ANEXO III y ANEXO IV

PRIMER BLOQUE DE CONTENIDO:

Percepción emocional

ACTIVIDAD:

2/ ¿Cómo se sienten los demás?

ANEXO III

Imágenes de emociones positivas y negativas.





ANEXO IV

PRIMERA PARTE

a) Escribe las emociones POSITIVAS que se han representado en clase:

b) Escribe las emociones NEGATIVAS que se han representado en clase:

c) Escribe las emociones POSITIVAS que mejor te describan:

d) Escribe las emociones NEGATIVAS que mejor te describan:

SEGUNDA PARTE

a) ¿Cómo *actuamos* cuando sentimos *emociones positivas*?

b) ¿Qué *expresiones* tenemos cuando manifestamos *emociones positivas* (cara, voz, cuerpo...)?

c) ¿Cómo *actuamos* cuando sentimos *emociones negativas*?

d) ¿Qué *expresiones* tenemos cuando manifestamos *emociones negativas*?

ANEXO V

SEGUNDO BLOQUE DE CONTENIDO:

Facilitación emocional

ACTIVIDAD:

3/ Aprendemos a dominar las emociones

ANEXO VI

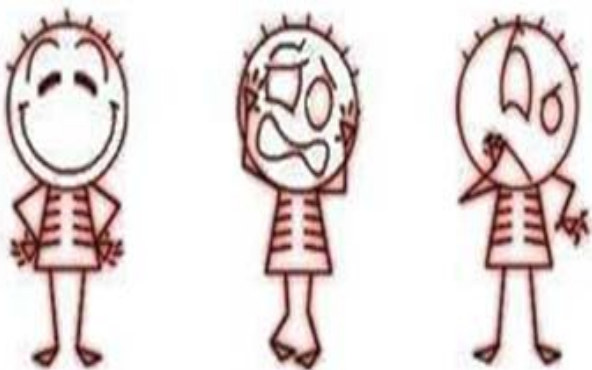
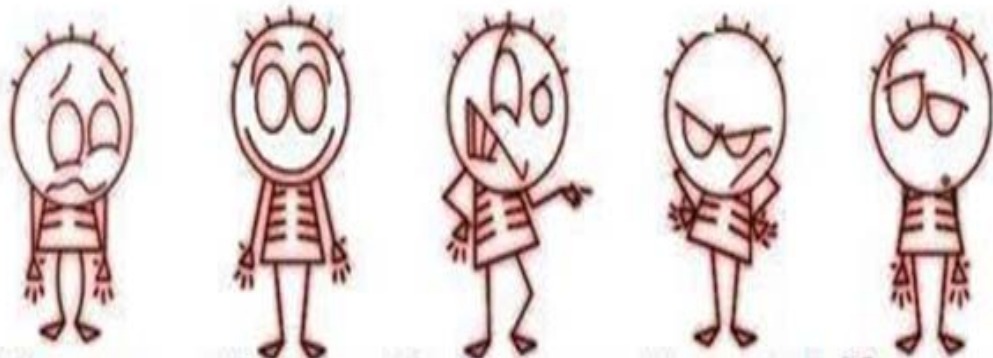
TERCER BLOQUE DE CONTENIDO:

Comprensión emocional

ACTIVIDAD:

5/ ¿Qué le pasa al muñeco?

ANEXO VI



ANEXO VII y ANEXO VIII

TERCER BLOQUE DE CONTENIDO:

Comprensión emocional

ACTIVIDAD:

6/ Resolver conflictos

ANEXO VII

Pasos a seguir a la hora de expresar quejas o desacuerdos:

1º Identificamos cuál es el punto en el que no estamos de acuerdo

2º Escuchamos todas las versiones

3º Expresamos cómo nos hemos sentido y cómo creemos que se ha sentido nuestro/a compañero/a.

4º Llegamos a acuerdos entre todas las partes

5º Cumplimos los acuerdos

Ejemplo:

1º	<i>Luis no deja el pegamento de clase a Juan.</i>	
2º	<i>Luis dice que como él lo ha cogido antes puede usarlo todo el tiempo que quiera.</i>	<i>Juan dice que como el pegamento es de la clase, él también tiene derecho a utilizarlo.</i>
3º	<i>Me he sentido enfadado porque Juan quiere utilizar el pegamento también y yo lo quería utilizar todo el tiempo. Creo que él está enfadado.</i>	<i>Me he sentido muy enfadado porque Luis no me deja el pegamento y yo necesito utilizarlo también. Él está molesto porque quería utilizarlo él solo</i>
4º	<i>Acordamos compartirlo. Luis lo utilizará los primeros 5 minutos y Juan los siguientes 5 minutos.</i>	

ANEXO VIII

*Ante un problema debemos
plantear una solución eficaz
donde NADIE INSULTA, SE LLEGA A
ACUERDOS Y SE REALIZA LO
ACORDADO*



ANEXO IX

CUARTO BLOQUE DE CONTENIDO:

Regulación Emocional

ACTIVIDAD:

7/ Responsabilidad

ANEXO IX

Alumno/a 1: _____

Alumno/a 5: _____

Alumno/a 2: _____

Alumno/a 4: _____

Alumno/a 3: _____

ANEXO X y ANEXO XI

CUARTO BLOQUE DE CONTENIDO:

Regulación Emocional

ACTIVIDAD:

8/ Problemas y soluciones

ANEXO X

PROBLEMAS Y SOLUCIONES

1. *Tu equipo pierde la final del torneo de fútbol y queda en segundo lugar.*
 - a. Les dices a tus padres que la próxima temporada no vas a jugar.
 - b. Estás contento por haber logrado el segundo puesto, que no está nada mal.
 - c. Pinchas y lanzas el balón lo más lejos posible.

2. *Tus padres están separados y tu madre a veces dice cosas malas de tu padre.*
 - a. Llamas mentirosa e insultas a tu madre.
 - b. Le pides que no hable de tu padre de esa forma.
 - c. Le dices que quieres ir a vivir con tu padre para molestarla.

3. *Todos/as tus amigos/as van al polideportivo a jugar un partido, pero a ti no te deja tu padre ir porque estás castigado/a.*
 - a. Le dices que ya no la quieres y que la odias.
 - b. Vas a tu cuarto y piensas en por qué te han castigado.
 - c. Vas llorando a tu madre para que convenza a tu padre y te deje ir.

4. *Escuchas a un vecino diciendo algo malo de tu madre.*
 - a. Le dices una cosa buena sobre tu madre.
 - b. No haces caso del vecino y te dedicas a tus cosas.
 - c. Le dices cómo te has sentido cuando ha dicho cosas malas de tu madre.

5. *Estás dibujando en casa pero no te sale como tú querías.*
 - a. Preguntas a tus amigos y a tu profesor qué les parece tu dibujo.
 - b. Lo rompes en pedazos y lo tiras a la basura.
 - c. Buscas una hoja de papel y lo intentas otra vez.

-
6. *Tu hermano/a está jugando a un juego de ordenador que quieres tú también.*
- Le pides que te deje jugar que él ya lleva mucho rato y si no te deja te pones a jugar a otra cosa.
 - Le dices que le llama vuestra madre y en cuando se va te apoderas del ordenador.
 - Le pides a tu madre que le diga que es tu turno y que más adelante le volverá a tocar a él.
7. *Tienes que ir al colegio con unas botas muy coloridas y brillantes porque ha llovido y hay mucho barro.*
- Las llevas pero le dices a tu madre que te parecen ridículas.
 - Te cambias las botas por los zapatos normales en cuanto no te ven y te vuelves a poner las botas al llegar a casa.
 - Les pides a tus padres que te compren unas botas nuevas.
8. *Estás jugando con tu hermano/a a un juego de mesa y te gana.*
- Cambias de juego y decides ganarle la próxima vez.
 - Irritado, tiras todas las piezas al suelo.
 - Le dices que ha ganado haciendo trampas.
9. *Estás viendo tu programa de televisión favorito cuando entra tu hermano/a y cambia de canal.*
- Le gritas y le dices que se largue a su cuarto.
 - Le pides a tu hermano que hablen con tu hermano/a.
 - Te mantienes tranquilo y le dices a tu hermano/a que te gusta mucho el programa que estabas viendo.
10. *El profesor te saca a la pizarra para hacer un problema y te equivocas. Unos compañeros/as se ríen de ti.*
- Amenazas a los/as compañeros/as que se han reído.
 - Te vas de la clase muy enfadado.
 - No les haces caso y al salir de clase le cuentas a un amigo cómo te has sentido.

ANEXO XI

1. Tu equipo pierde la final del torneo de fútbol y queda en segundo lugar.
 - a. Incorrecta
 - b. Correcta
 - c. Incorrecta

2. Tus padres están separados y tu madre a veces dice cosas malas de tu padre.
 - a. Incorrecta
 - b. Correcta
 - c. Incorrecta

3. Todos/as tus amigos/as van al polideportivo a jugar un partido, pero a ti no te deja tu padre ir porque estás castigado/a.
 - a. Incorrecta
 - b. Correcta
 - c. Incorrecta

4. Escuchas a un vecino diciendo algo malo de tu madre.
 - a. Correcta
 - b. Correcta
 - c. Correcta

5. Estás dibujando en casa pero no te sale como tú querías.
 - a. Correcta
 - b. Incorrecta
 - c. Correcta

6. Tu hermano/a está jugando a un juego de ordenador que quieres tú también.
 - a. Correcta
 - b. Incorrecta
 - c. Correcta

7. Tienes que ir al colegio con unas botas muy coloridas y brillantes porque ha llovido y hay mucho barro.
 - a. Correcta
 - b. Incorrecta
 - c. Correcta

8. Estás jugando con tu hermano/a a un juego de mesa y te gana.
 - a. Correcta
 - b. Incorrecta
 - c. Incorrecta

9. Estás viendo tu programa de televisión favorito cuando entra tu hermano/a y cambia de canal.
- a. Incorrecta
 - b. Correcta
 - c. Correcta
10. El profesor te saca a la pizarra para hacer un problema y te equivocas. Unos compañeros/as se ríen de ti.
- a. Incorrecta
 - b. Incorrecta
 - c. Correcta