

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

2018/2019

**EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS
DEL CINE DE ANIMACIÓN INFANTIL
EMOTIONAL EDUCATION THROUGH
CHILDREN'S ANIMATION FILMS**

Autor: Gema Herranz Cuevas

Director: Raquel Palomera Martín

14 de junio de 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. ABSTRACT	2
3. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN	3
4. INTELIGENCIA EMOCIONAL	4
4.1. Modelos teóricos de la Inteligencia emocional	4
4.2. Desarrollo emocional del niño	8
4.3. Beneficios de la Inteligencia Emocional	11
5. EDUCACIÓN EMOCIONAL	13
5.1. Conceptualización de la educación emocional	13
5.2. Criterios de calidad en educación emocional	14
6. CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO	17
6.1. Cine de animación infantil en el aula de Educación Primaria	18
6.2. El cine como instrumento para el desarrollo de la Inteligencia Emocional	19
7. PROPUESTA DIDÁCTICA	21
7.1. Objetivos	22
7.2. Contenidos	22
7.3. Metodología y recursos	22
7.4. Bloque 1. Identificación de emociones	23
7.5. Bloque 2. Comprensión de emociones	27
7.6. Bloque 3. Regulación de emociones	31
7.7. Evaluación	36
7.8. Atención a la diversidad	36
8. CONCLUSIÓN	37
9. BIBLIOGRAFÍA	38
10. ANEXOS	47

1. RESUMEN

La Educación Emocional nunca ha recibido la atención que se merece en la escuela. Sin embargo, las investigaciones de los últimos años han demostrado la importancia que tiene en un niño el desarrollo de la Inteligencia Emocional y los beneficios que esta le proporciona en su día a día. Por ello, cada día más colegios incluyen la Educación Emocional en sus programas. Este trabajo se centra en el modelo de habilidad de la Inteligencia Emocional, de Mayer y Salovey. Para trabajar dicho modelo, se expone en este trabajo una propuesta didáctica cuyo objetivo es que los niños trabajen la identificación, comprensión, facilitación y regulación emocional. Esta propuesta está dirigida al tercer ciclo de Educación Primaria y basa sus recursos en el cine de animación infantil, ya que este se considera como un material eficaz en el aula, y, concretamente para la enseñanza de la Educación Emocional.

Palabras clave: Educación Emocional, Inteligencia Emocional, Educación Primaria, cine de animación infantil.

2. ABSTRACT

Emotional education has never received the attention it deserves in schools. However, recent investigations have demonstrated the importance that Emotional Intelligence has on a child and they also have shown the quantity of benefits that it provides children in their daily lives. That is why there are more schools each day that include Emotional Education in their programs. This work focuses on the ability model of Emotional Intelligence, created by Mayer and Salovey. In order to work that model, it is presented in this project an educational design whose purpose is for children to work on perception, understanding, facilitation and manipulation of emotions. This proposal is aimed at third stage children in Elementary Education and it is based on the use of children's animated films as a resource, given that it is considered an efficient material in the classroom, and, specifically for the Emotional Education teaching.

Key words: Emotional Education, Emotional Intelligence, Elementary Education, children animated films

3. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN

La idea de este trabajo procede de la escasa educación emocional que reciben los niños en las escuelas. El currículum se centra en otros contenidos troncales (como Matemáticas o Ciencias), en lugar de ayudar a los alumnos a desarrollar su Inteligencia Emocional (IE).

Para impartir la educación emocional, existen numerosos recursos que se pueden utilizar a lo largo de la etapa de Educación Primaria. Aprovechando que vivimos en la era tecnológica y que los niños viven rodeados de pantallas, esta investigación expone una propuesta didáctica en la que se utiliza el cine de animación infantil para educar emocionalmente.

En primer lugar, este documento explica los modelos más importantes de la IE, mostrando las características del modelo de habilidades y de los modelos mixtos. Después, se explica a grandes rasgos cómo es el desarrollo emocional de un niño, ya que este pasa por distintas etapas. Además, se exponen algunos de los beneficios que la IE tiene en los niños.

Mayer y Salovey (1997) desarrollaron el Modelo de Habilidad de la IE, el cual se basa en cuatro competencias: identificación, facilitación, comprensión y regulación emocional. Estas cuatro habilidades son muy importantes, ya que son la base de la Inteligencia Emocional, cuyo desarrollo produce numerosos beneficios en la infancia, los cuales se desarrollan en esta investigación. Además, debido a la eficacia del cine respecto a la enseñanza de emociones, este trabajo se centra en ese recurso para educar emocionalmente.

A continuación, se describe lo que es la educación emocional, además de los criterios necesarios para llevarla a cabo de forma correcta.

Para terminar la sección teórica, se muestra la repercusión que tiene el cine usado como recurso en el aula de Educación Primaria, y cómo se considera también como un medio eficaz para educar emocionalmente.

En la segunda parte del trabajo, se expone una propuesta didáctica para llevar a cabo la educación emocional. Al ser el cine de animación infantil uno de los métodos más dinámicos y eficaces a la hora de educar emocionalmente, en este trabajo se propone una pequeña programación didáctica mediante la que

los niños realizarán distintas actividades, trabajando las cuatro habilidades mencionadas anteriormente a través de escenas de películas de animación.

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Al existir varios autores relacionados con la IE, se cuenta con distintos modelos teóricos basados en la visión de cada uno. Por una parte, existen los modelos mixtos, cuyos autores principales son Daniel Goleman (1995) y Bar-On (1997). Por otra parte, está el modelo de habilidad, donde destacan las aportaciones de Mayer y Salovey (1990).

Respecto a los modelos mixtos, Goleman (1995) afirma que las personas contamos con un coeficiente intelectual y uno emocional y explica la IE mediante los rasgos de personalidad. Bar-On (1997) también relaciona las características individuales con la IE, pero en su modelo se centra en las relaciones sociales.

En cuanto al modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990), se basa en la existencia en el ser humano de unas habilidades cognitivas que nos permiten regular nuestras emociones. Este modelo está compuesto por cuatro niveles y es el más reconocido y utilizado. Por esta misma razón, será el modelo que se seguirá a la hora de realizar la propuesta didáctica contenida en este trabajo.

4.1. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

En 1990, Mayer y Salovey retomaron la idea estudiada por otros psicólogos como Thorndike (1920), Weschsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988; 1996) de que los factores afectivos y emocionales son tan importantes como los aspectos cognitivos a la hora de afrontar la vida. Es por ello que Mayer y Salovey propusieron el término “Inteligencia Emocional” para referirse a esas habilidades no cognitivas.

Según Mayer y Salovey (1997), la IE es:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 4).

Se trata de una habilidad importante para la resolución de problemas y la regulación de la conducta. Para estos autores, esas cuatro habilidades (reconocimiento, uso, comprensión y regulación) son la base de la IE.

Este modelo de IE se corresponde con lo que se llama “modelo de habilidad”. A diferencia de los modelos mixtos, estos no tienen relación con los factores de personalidad, sino que defienden la existencia de unas habilidades cognitivas de los seres humanos para percibir y manejar las emociones.

El modelo de Salovey y Mayer lo introdujeron en 1990 y después lo actualizaron con nuevas aportaciones en 1997 y 2000. Este modelo es el más utilizado y está constituido por cuatro niveles:

- Percepción emocional. Habilidad para identificar las emociones propias y ajenas.
- Facilitación emocional. Cómo las emociones influyen en nuestro pensamiento y en nuestra toma de decisiones.
- Comprensión emocional. Habilidad para comprender las causas que generan las emociones y las consecuencias que estas conllevan en nuestras acciones.
- Regulación emocional. Habilidad para controlar las emociones negativas e impulsar las positivas.

Estas cuatro ramas siguen un orden jerárquico, lo que significa que, para conseguir regular las emociones, hace falta primero pasar por los tres niveles anteriores.

Por otro lado, están los modelos mixtos, relacionados con los rasgos de personalidad y cuyos principales autores fueron Goleman (1995) y Bar-On (1997).

Goleman habla sobre la existencia en los seres humanos de un Cociente Emocional (CE) y un Cociente Intelectual (CI), los cuales se complementan. Él define la IE como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1995). Hay personas con un alto Cociente Intelectual que, sin embargo, tienen un bajo Cociente Emocional y viceversa. Goleman (1995),

afirma en su *best-seller* mundial “Inteligencia emocional” que, para afrontar las situaciones difíciles necesitamos las emociones, además del intelecto. Él define las emociones como impulsos que conllevan una respuesta del ser humano. Dicha respuesta varía en función de la emoción.

Según Goleman (1995), los componentes que forman parte de la IE son los siguientes:

- Conciencia de uno mismo. Se trata de la capacidad para darse cuenta y entender los estados internos.
- Autorregulación. Dimensión que abarca el control de las emociones, sentimientos e impulsos.
- Automotivación. Autocontrol de las emociones en la persecución de un objetivo.
- Conciencia social. Conocer los sentimientos y emociones ajenos con la finalidad de mantener buenas relaciones interpersonales.
- Habilidades sociales. Capacidad para impulsar ciertas respuestas en los demás.

Por otra parte, el modelo de Bar-On (1997) describe la IE como: “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente” (Fernández y Giménez, 2010). Da una gran importancia a las relaciones sociales y está compuesto por varios factores:

- Componente intrapersonal. Abarca la comprensión emocional de uno mismo (distinguir las emociones y por qué ocurren), la habilidad para expresar los sentimientos sin dañar a los demás (asertividad), la capacidad para aceptar los aspectos tanto positivos como negativos de uno mismo (autoconcepto), la habilidad para hacer lo que podemos y nos gusta (autorrealización) y la capacidad para ser independientes emocionalmente a la hora de tomar decisiones.
- Componente interpersonal. Compuesto por la habilidad para empatizar con las emociones y sentimientos ajenos, las relaciones interpersonales y la habilidad para colaborar en la sociedad (responsabilidad social).

- Componente del estado de ánimo. En él se incluyen la felicidad y el optimismo.
- Componentes de adaptabilidad. Incluye la capacidad para solucionar problemas, la habilidad para diferenciar lo que experimentamos de lo que realmente ocurre y la flexibilidad a la hora de adaptar nuestras emociones a distintos contextos.
- Componentes del manejo del estrés. Envuelve la capacidad para afrontar situaciones de estrés (tolerancia al estrés) y la habilidad para controlar los impulsos.

En la siguiente “Tabla 1” muestro las diferencias entre los modelos mixtos y el modelo de habilidad.

Tabla 1

Modelos mixtos vs modelo de habilidad

Modelos mixtos	Modelos de habilidades
<p>Rasgos de personalidad</p> <p>Goleman (1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cociente Intelectual + Cociente Emocional ➤ Emociones = Impulsos que conllevan una respuesta del ser humano ➤ Componentes: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, conciencia social y habilidades sociales. <p>Bar-On (1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Importancia a las relaciones sociales. ➤ Factores: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo, componentes de adaptabilidad y componentes de manejo del estrés. 	<p>No tienen relación con los rasgos de personalidad</p> <p>Procesamiento emocional de la información</p> <p>Mayer y Salovey (1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepción emocional ➤ Facilitación emocional ➤ Comprensión emocional ➤ Regulación emocional

4.2. Desarrollo emocional del niño

Vygotski (1996) describe el desarrollo de las personas a través de los cambios que se producen en cada etapa de la vida. Según este autor, en la fase postnatal el recién nacido ya presenta estados emocionales a través de lloros y gritos. Estas respuestas emocionales tratan de cubrir necesidades de supervivencia (cuando el bebé tiene hambre, sueño, necesita que le cambien el pañal...). Por ello, estas manifestaciones emocionales se clasifican como instintivas, ya que carecen de un significado social.

A partir del quinto mes de vida (más o menos), comienza la relación entre percepción y emoción, alentada por el desarrollo de los sentidos. En esta fase, el niño responde a los estímulos externos a través de distintas expresiones faciales, como las sonrisas o las caras disgustadas cuando reacciona a algo que no le gusta. De esta forma, el niño empieza a usar el lenguaje simbólico para expresar sus emociones.

A partir del primer año, el niño comienza a desarrollar una personalidad propia y sus intereses se amplían. El niño empieza con la manipulación de objetos y usa el juego como actividad principal. El juego permite el desarrollo de la imaginación y, a su vez, de las emociones: “la actividad de la imaginación está estrechamente vinculada con el movimiento de nuestros sentimientos” (Vygotski, 1998, p.124).

El niño comienza a dominar las emociones cuando empieza a desarrollar la conciencia. Así, a los dos años de edad (más o menos), pide lo que quiere cuando está delante del objeto o se queja de una situación que no le gusta (como cuando tiene frío o hambre).

Cuando entre el segundo y tercer año de vida los niños empiezan a jugar entre ellos, aprenden, mediante la convivencia con los demás, a atribuir significados a las distintas reglas sociales. Esto también contribuye al desarrollo de la personalidad y, por tanto, al desarrollo de sus emociones.

A partir de los tres años, los niños pueden ocultar emociones y asociar situaciones con emociones (Gallego y Gallego, 2004). En este periodo, Vygotski (1996) resalta el negativismo del niño hacia las personas con las que convive, llegando a manifestar en algún momento agresividad o rebeldía cuando el niño no está conforme con una situación o regla social.

A los seis años, el niño es consciente de sus propias emociones e incluso intenta cambiar los sentimientos de otros.

Entre los seis y los siete años, el niño adquiere una estructura de sus vivencias (Da Silva y Calvo, 2014). A esta edad el niño comienza a tener un contacto total con el lenguaje escrito y con la enseñanza formal (escuela), situándose en una especie de mundo nuevo para él. Gracias a las historias,

dibujos y juegos, se estimula la imaginación de los niños y amplían sus experiencias, desarrollando nuevos comportamientos, emociones y personalidades. Sin embargo, esa imaginación se va transformando con los años, y solo se vuelve madura y compleja cuando el niño pasa a ser adulto.

A partir de los ocho años, experimentan emociones contradictorias en algunas situaciones (Donaldson y Westerman, 1986). Sin embargo, según Harter y Whitesell (1989), la fase en la que comprenden que en un mismo momento pueden experimentar sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo se alcanza entre los diez y los doce años. Este mecanismo es lo que le permite desarrollar el conocimiento emocional.

Saarni (1984) encontró que los niños de diez años eran capaces de esconder sus emociones negativas tras recibir un regalo que para ellos era decepcionante y eran capaces de dar razones por las que tenían que camuflar sus verdaderos sentimientos.

Con el paso de los años, el niño aprende estrategias para cambiar las emociones que siente. Los adultos, por ejemplo, cuando están preocupados por algo, intentan distraerse pensando en otros temas.

En el estudio de Muir Ryan (1989) los niños de entre ocho y doce años utilizaban la distracción cognitiva (pensar en otra cosa), el apoyo social (refugiarse en sus compañeros), la reestructuración cognitiva (cambiar la interpretación de lo que ha pasado) y la expresión de la emoción como las principales estrategias a la hora de intentar manejar las emociones en momentos no controlables. Los niños afirmaron que el apoyo social y la reestructuración cognitiva les resultaron más eficaces.

Una emoción que evoluciona a medida que el niño crece es el miedo. Cuando son pequeños, temen principalmente a personajes irreales como los monstruos o las brujas, mientras que, a partir de los seis años, los niños comienzan a sentir miedo por razones más realistas, como las enfermedades o la muerte (López et al., 1999).

4.3. Beneficios de la inteligencia emocional

A día de hoy, no se han llevado a cabo demasiadas investigaciones sobre los beneficios de la IE en niños. Sin embargo, hay numerosos estudios que muestran los beneficios que tiene la IE en adolescentes y jóvenes, sabiendo, por tanto, lo que beneficia la IE en las personas a medio y largo plazo, cuando esta se desarrolla en la infancia.

Uno de los grandes beneficios que tiene la IE es la mejora del rendimiento académico. Lam y Kirby (2002) investigaron sobre el impacto que tiene tanto la inteligencia general como la emocional sobre la práctica individual de universitarios estadounidenses. Midió la IE a través del "Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS; Mayer, Caruso y Salovey, 1998). Descubrieron que la IE, especialmente la regulación emocional, beneficiaba el desarrollo cognitivo. Los alumnos con mayor IE sacaban mejores notas en las asignaturas debido a que son capaces de controlar sus emociones negativas, lo que evita que dichos estados de ánimo obstaculicen su aprendizaje.

En cuanto a muestras españolas, Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) dieron con correlaciones positivas entre la IE (puntuaciones obtenidas con el MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y las notas académicas. Es decir, que, a mayor puntuación en IE, mejores calificaciones escolares.

Además, regular las emociones facilita que el estudiante mantenga la atención durante las clases y que esté motivando, controlando sus impulsos y emociones a la hora de socializar con el profesor y sus compañeros. La adaptación social y emocional de los alumnos y las relaciones afectivas con los demás, puede ayudar a aumentar su motivación para aprender (Lopes y Salovey, 2004).

Junto con los beneficios en educación, la IE también tiene un gran peso en las competencias sociales. Mayer, Caruso y Salovey (1999) investigaron la relación entre las habilidades sociales y la IE. A través del MEIS, encontraron una correlación positiva entre la empatía y la IE. Del mismo modo, Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) hallaron que los alumnos con mejores puntuaciones en IE declaraban una mayor satisfacción ante la vida, mayor empatía y se relacionaban

mejor con los demás. También descubrieron una relación entre la capacidad para regular sus emociones y la habilidad para mantener un estado de humor positivo.

Otras investigaciones plantean que aquellas personas que tienen una alta IE afrontan mejor las situaciones de estrés, ya que saben manejar sus emociones (Salovey, Bedell, Detweiller y Mayer, 2000).

Por otra parte, Brackett et al. (2004) obtuvieron unos resultados que manifestaban la existencia de una relación entre la IE y una mayor conducta saludable y bienestar psicológico. Numerosos estudios como el de Lopes et al. (2004), el de Lopes, Salovey, Côté y Beers (2005) o el de Guil et al. (2005) muestran que un mayor índice de IE lleva a una mejor calidad de las relaciones sociales, mayor habilidad a la hora de resolver conflictos, menores interacciones negativas y mayor apoyo emocional.

En otro estudio, Martins et al. (2010) y Schutte et al. (2007) concluyeron que existe una relación entre una mayor IE y una mejor salud mental y física. En otra investigación, basada en las relaciones, Malouff, Schutte y Thorsteinsson (2012) encontraron que los participantes con más IE sentían una mayor satisfacción en sus relaciones románticas. Además, Joseph y Newman (2010) afirman que existe una relación entre una mayor habilidad en IE y un mejor desempeño en el trabajo.

En la investigación de Kotsou et al. (2011), los participantes que aprendieron habilidades de IE mostraron una mejora en cuanto a su satisfacción vital, menos niveles de estrés y mayores niveles de cortisol, medido mediante muestras de saliva. Un estudio que también ratifica todos los anteriores es el que llevaron a cabo Nelis et al. (2011). Los participantes del grupo de intervención de esta investigación habían recibido cierto entrenamiento en habilidades de IE y, al igual que en el estudio de Kotsou et al. (2011), mostraron una mejoría en la satisfacción que sentían con su vida y en su felicidad. Además, mejoró su salud mental, mejoraron sus relaciones con los demás y tenían una mayor estabilidad emocional.

Salguero et al. (2011) realizaron un estudio sobre el papel que tiene la percepción emocional en los adolescentes, es decir, sobre cómo les beneficia

ser capaces de percibir las emociones ajenas y propias. En esta investigación se comprobaron las correlaciones entre la percepción emocional, la confianza, el estrés social, las relaciones interpersonales, la relación con los padres, los sentimientos de incapacidad, la extraversión y el neuroticismo. Los resultados obtenidos mostraron que aquellos sujetos que mostraron una mayor habilidad a la hora de percibir las emociones de los demás sintieron una mayor confianza en sí mismos, menor sensación de incapacidad y estrés social y mantenían relaciones más positivas con sus compañeros y con sus padres.

Por todo lo anterior mencionado, es necesario educar emocionalmente para que los niños aprendan cómo resolver conflictos, a mantener unas relaciones interpersonales positivas (tanto con sus iguales como con adultos), tengan más autoconfianza, menos estrés y un mejor rendimiento académico.

5. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional se trata de una innovación en el aprendizaje, basada en que los niños adquieran una conciencia sobre sus emociones, a la vez que una capacidad para regularlas y gestionarlas. Además, también trata de que mejoren sus relaciones interpersonales y la forma en la que resuelven sus problemas o dificultades.

5.1. Conceptualización de la educación emocional

Rafael Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

“Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 243).

Es un procedimiento educativo continuo y permanente porque debe llevarse a cabo durante toda la etapa académica y debe estar presente en el

sujeto a lo largo de toda su vida, pudiendo llevar la IE a la práctica en cualquier situación que esta sea necesaria.

Es necesario proveer a los niños de recursos para que puedan afrontar cualquier tipo de situación con la que se puedan llegar a encontrar en la vida, para ello se debe llevar a cabo la educación emocional desde la infancia. Así, se puede evitar que los niños tengan pensamientos negativos sobre sí mismos, estrés social, neuroticismo, etc. Al impartir educación emocional se enseña a gestionar las emociones y así evitar esos efectos negativos procedentes de un mal control emocional.

Además, la educación emocional también pretende desarrollar en las personas ciertas habilidades sociales que facilitan las relaciones con los demás y que mejoren su IE para aplicarla a cualquier momento de la vida. En general, la educación de las emociones busca que el individuo desarrolle las competencias emocionales.

5.2. Criterios de calidad en educación emocional

Según Rafael Bisquerra (2000), un programa de educación emocional debería contener cuatro componentes principales:

- Dinámica de grupos. Un líder debe ser capaz de empezar y dirigir los esfuerzos de un grupo de personas.
- Negociar soluciones. Evitar conflictos y saber solucionar problemas que puedan surgir en las relaciones sociales.
- Conexión personal. Utilizar la empatía en las relaciones con los demás.
- Análisis social. Saber identificar los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás.

Yoder (2014) en la investigación “Teaching the whole child” enumera diez prácticas educativas para los programas de educación socioemocional (SEL) que proporcionan un ambiente positivo en la clase y mejoran las competencias socioemocionales:

- La educación basada en el estudiante. Consiste en motivar a los estudiantes para que se interesen por lo que están aprendiendo. Para ello, hay que tener en cuenta las opiniones de los estudiantes y dejarles participar en la toma de decisiones. Además, también habla de imponer castigos proporcionales a la falta que se ha cometido y que estén relacionados con la norma que se ha incumplido.

- Forma de comunicación de los maestros. Los profesores deben animar a los estudiantes para que se sigan esforzando y ayudarles a controlar sus emociones y comportamiento recordándoles las estrategias aprendidas para tal fin.

- Responsabilidad y elección. Habla de la importancia de que los niños participen en servicios a la comunidad u otro tipo de programas relacionados para poder aumentar su responsabilidad en la clase y en su vida diaria. Además, también recalca el valor de permitir a los alumnos que tomen decisiones importantes en el aula, como hablar sobre las normas de clase.

- Cariño y apoyo. Enfatiza la necesidad de que los alumnos se sientan queridos y apoyados tanto por sus maestros como por sus compañeros.

- Aprendizaje cooperativo. Se puede utilizar en los programas de educación socioemocional, ya que, al tener que relacionarse unos con otros para conseguir un mismo objetivo, en muchas ocasiones necesitarán utilizar estrategias para controlar las emociones o solucionar problemas que surjan entre ellos.

- Debates en clase. Los debates que pueden surgir en el aula sobre el contenido que están aprendiendo, permite que el maestro realice preguntas abiertas que conlleven un pensamiento profundo por parte de los alumnos. Así, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico y aprenden a escuchar a los demás y quedarse con las ideas principales.

- Reflexión y autoevaluación. Al evaluar y reflexionar sobre su propio trabajo, los propios niños se dan cuenta de sus errores y de lo que tienen que mejorar. Además, aprenden a buscar soluciones y a usar distintos recursos para corregir sus fallos.

- Educación equilibrada. Es trascendental que exista un equilibrio entre práctica y teoría, y entre el trabajo grupal y el individual, ya que cada forma de trabajar tiene algo positivo que aporta a los alumnos.
- Presión académica y expectativas. Se recalca la importancia de exigir a los alumnos lo que son capaces de trabajar, sin imponer demasiada presión en ellos o ser demasiado estrictos. Para esto, el maestro debe conocer a fondo las capacidades de cada uno.
- Desarrollo de competencias: modelado, práctica, “feedback” y entrenamiento. El desarrollo de competencias sucede cuando el maestro ayuda a que los niños desarrollen sus competencias socioemocionales mediante el planteamiento de unos objetivos, la introducción de material nuevo, la práctica (individual o grupal) y la reflexión. El maestro enseña a los alumnos cómo deben comportarse cuando trabajan en grupo y proporciona “feedback” a los niños sobre las interacciones que realizan entre compañeros y sobre la forma en la que aprenden los contenidos.

Por otra parte, Durlak (2015) afirma que los programas efectivos de educación emocional comparten cuatro elementos: las sesiones están cuidadosamente planificadas, invitan a que los niños aprendan de forma activa, se centra mucho tiempo y atención en la formación de habilidades y dejan claro a los niños qué se espera de ellos. Esos cuatro factores forman el acrónimo “SAFE” (Sequencial, Active, Focused and Explicit), que es como se llaman los programas que contienen esos cuatro elementos.

En el meta-análisis realizado por Durlak (2015), los programas que tenían esas cuatro características obtuvieron resultados positivos tanto en habilidades socioemocionales, como en la actitud y conducta social, problemas de conducta, malestar emocional y rendimiento académico, mientras que, aquellos que no eran SAFE solo obtuvieron resultados positivos en actitudes, problemas de conducta y rendimiento académico. Tres de los problemas que se produjeron a la hora de llevar a cabo estos últimos, consistieron en una falta de fidelidad a la hora de ejecutar el programa, demasiados cambios en el profesorado y una mala coordinación.

Diekstra (2008) analiza en un meta-análisis los resultados de varias investigaciones que se han realizado para comprobar la eficacia de los programas SEL/SFL (aprendizaje socioemocional). En general, los estudiantes que participaban en esos programas mejoraron en el reconocimiento y control de sus emociones, facilitando unas relaciones más positivas entre ellos. Estos programas también reducen la exteriorización de los problemas por parte de quien participa en ellos, gracias a que mejoran sus habilidades socioemocionales.

Además, los programas socioemocionales ayudan en la prevención de la depresión (Merry et al., 2006) y reducen la cantidad de nuevos consumidores de drogas (Faggiano et al. 2008). Respecto a la escuela, algunos meta-análisis también muestran que los programas SEL/SFL mejoran la actitud y comportamiento de los estudiantes y su rendimiento académico.

Los programas que analiza Diekstra (2008) tienen diferentes duraciones, pero, en general duraban un año escolar si era un programa de intervención y una clase si era solo una sesión lectiva. Los programas que duraron menos de un año tuvieron un mayor efecto inmediato respecto a las habilidades sociales y la conducta antisocial.

Diekstra (2008) concluye que, al ser los programas SEL/SFL tan beneficiosos para los niños y jóvenes, los gobiernos y responsables educativos deberían incorporar estos programas en las escuelas.

Las características de estos programas servirán de ayuda a la hora de realizar la propuesta didáctica que contiene este trabajo.

6. CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO

De la Torre et al. (2005) consideran que el cine tiene una gran utilidad educativa y formativa. Por una parte, provee contenidos de todo tipo: históricos, culturales, científicos, tecnológicos, políticos, etc., lo que amplía el conocimiento del espectador. Además, los filmes expresan ideas y sentimientos, de tal forma que los niños puedan desarrollar su pensamiento crítico e incluso participar en la evolución de su personalidad. También, la pantalla muestra formas, actitudes y hábitos, educando de forma indirecta a los alumnos y tiene un carácter

interdisciplinar, porque trabaja muchos temas al mismo tiempo. En cuanto a las emociones, el cine ayuda a desarrollar la sensibilidad, capacidad creativa, expresividad, etc. del público.

Los mismos autores señalan que el cine modela la forma en la que piensan niños y adolescentes, ya que el contenido puede influir tanto positiva como negativamente en el comportamiento de los receptores.

6.1. Cine de animación infantil en el aula de Educación Primaria

El cine de animación tiene sistemas, lenguajes y estructuras que permiten que se establezcan estrategias que faciliten la transversalidad en el aula (Paredes, 2010). Con los dibujos animados, los niños aprenden normas, conceptos y actitudes mediante los personajes, con los que en muchas ocasiones se identifican.

Carmen Pereira (2005) afirma que el cine de animación es un gran medio para transmitir valores. Considera que, durante la infancia, es importante aprovechar el poder de las imágenes, ya que estas llevan al pensamiento y la reflexión. Esta misma autora, en su libro “Los valores del cine de animación. Propuestas metodológicas para padres y educadores” describe unas pautas que se deben seguir a la hora de ver un largometraje en el aula:

- Ficha técnica y argumento: Antes de ver la película, el maestro describe el contexto de la misma y la describe brevemente y de forma objetiva, de modo que se relacione el contenido del filme con el tema que se quiera tratar con él.
- Antes de la proyección de la película: Se realizan actividades y se plantean cuestiones relacionadas con lo que se va a ver, dejando claros todos los conceptos con los que se van a encontrar los niños cuando vean la película, de tal forma que lo entiendan. También es el momento de saber el conocimiento previo de los alumnos sobre el tema que se va a tratar con ese largometraje y su interés sobre él. Además, se pretende alimentar el interés de los estudiantes por ver la película.

- Secuencias-escenas y cuestiones: Al haber escenas que impactan más o que se quedan más grabadas en la cabeza (por la razón que sea), se pueden analizar mediante cuestiones o debates en los que participe toda la clase.
- Tras la proyección de la película: Con último paso se busca la reflexión de todos los alumnos sobre lo que han visto y la interiorización de los contenidos y valores que han aprendido con el largometraje.

Por otra parte, Tenjo (2010) resalta cuatro factores que marcan el visionado de una película por parte de un niño: el asombro, ya que muchas escenas de las películas les sorprenden; la imitación, cuando los espectadores tratan de imitar las acciones de los personajes; el juego, porque la diversión que siente un niño a la hora de ver una película se atribuye con un juego simbólico; los modelos (personas) que quieren seguir por lo que han visto en el filme, dependiendo del género, edad y gustos del espectador. Estos cuatro elementos están muy relacionados con el cine de animación.

Además, el cine de animación es fácil de entender para los niños, ya que los mensajes que quiere transmitir se suelen mostrar de forma muy explícita (Marín, González y Cabero, 2009).

6.2. El cine como instrumento para el desarrollo de la inteligencia emocional

Según Saturnino de la Torre et al. (2005), el cine produce en el espectador unas emociones difíciles de esquivar. El poder de las imágenes, la intensidad del argumento o la música son algunos de los elementos que resultan en emociones, ya que nos influyen, condicionan, alegran, entristecen, asustan... Es decir, nos forman.

Las emociones que sienten las personas por lo que ven en la pantalla son las que les hacen reflexionar sobre el mundo que nos rodea. Esas emociones que se generan a través de las películas están relacionadas con tres factores: la percepción que tiene cada persona de la historia, los elementos cinematográficos y las características individuales del espectador (de la Torre et al., 2005).

En cuanto a la percepción que el público tiene de las imágenes, el cine es el reflejo de algunas situaciones que hemos vivido, ya que en muchos largometrajes se muestran nuestros miedos, pensamientos e inquietudes. Por lo tanto, a la hora de visualizar una película, en muchas ocasiones nos identificamos con lo que está sucediendo en la pantalla.

La forma en la que se utilizan los distintos elementos cinematográficos concede un significado u otro a cada escena (la iluminación, música, ángulo a la hora de grabar...). Esto también influye en cómo el espectador recibe el mensaje. Por otra parte, los factores individuales son imprescindibles cuando se trata de emociones, ya que el cine nos hace reflexionar sobre nuestras realidades y todo lo que nos rodea. De la Torre et al. (2005) afirma que “las emociones que emana la pantalla ayudan a formarnos, nos permiten reflexionar sobre todo aquello que nos interesa, nos facilita una visión del mundo mucho menos egocéntrica, más abierta y generosa” (p. 143).

Durante una película, el espectador experimenta emociones de forma inconsciente. Por ello, es necesario reflexionar después de ver un largometraje, para ser conscientes de las emociones vividas y cómo nos ha afectado la historia (de la Torre et al. 2005). En esta misma línea, González Blasco et al. (2005), mencionan que con el cine se pueden enseñar valores, virtudes y actitudes, además de ayudar a quien ve la película a reflexionar.

Entre los elementos del cine que pueden afectar las emociones de quien lo ve encontramos la luz. Jacques Loiseleux (2005) afirma que las variaciones en la luz que se producen a lo largo de un cortometraje producen distintos tipos de emociones en el receptor y resalta que “si existe una verdad de la luz en el cine, es que nos da a ver, nos conmueve y nos hace comprender” (p. 7).

Conde y Luis F. de Iturrate (2003) afirman que un proceso imprescindible para provocar emociones en el receptor es la empatía. Respecto a esto, resaltan la importancia que tiene la imagen de un largometraje para que la persona que ve una película empatice con los personajes. Incluso, dan algunas razones por las que es más fácil producir emociones a través de este medio en lugar de otros (concretamente, menciona los cuentacuentos):

- El receptor percibe la fuerza del sonido y la imagen sin esfuerzo.
- Existe una gran diversidad de personajes con los que el espectador se puede identificar.
- La posibilidad de ver distintos tipos de escenas increíbles (desde el juicio de un condenado a muerte hasta eventos deportivos) sin estar en el mismo lugar en el que dichos acontecimientos se producen.

En ese mismo artículo, ambos autores señalan que el cine es un gran recurso educativo, ya que muestra cómo se expresan las emociones, cómo se afrontan y qué las produce.

Teniendo en cuenta todo lo anterior mencionado, el cine puede ayudar a trabajar las emociones del espectador y, por tanto, desarrollar su IE. En este trabajo se muestra una propuesta didáctica mediante la que se puede trabajar la IE en el aula a través de la proyección de distintas escenas procedentes de diferentes películas de animación infantil.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

En esta propuesta didáctica, se elabora un programa de educación emocional, llamado “El cine y las emociones”, dirigido a niños del tercer ciclo de Educación Primaria (entre diez y doce años). Sin embargo, este programa se podría adaptar a niños más pequeños y más mayores. Para ello, se basará en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), de tal forma que los niños aprendan a identificar las emociones, comprenderlas y regularlas, tanto en ellos mismos como en los demás. Con esta propuesta no se trabaja la facilitación emocional porque podría ser una habilidad difícil de trabajar a estas edades, ya que es un concepto complicado de entender.

Este programa se divide en tres bloques: el primero está dirigido a la identificación de emociones, el segundo a la comprensión de emociones y el tercer a cómo regularlas. El programa se llevaría a cabo en la hora semanal de Tutoría, correspondiente a cincuenta minutos, y se realizaría a lo largo de tres meses (un trimestre), dedicando un mes para cada bloque. Cada bloque contiene cuatro sesiones (una por semana), con distintas actividades para realizar en

cada una. El principal objetivo de este proyecto es ayudar a que los niños desarrollen y mejoren su competencia emocional, a la vez que entienden el cine como un recurso más para aprender.

7.1. Objetivos

- Aprender las habilidades emocionales básicas (identificación, comprensión y regulación).
- Comprender la importancia del manejo y la comprensión de emociones.
- Saber expresar y regular las emociones.
- Desarrollar la capacidad para identificar las emociones propias y ajenas.
- Ser capaz de nombrar las emociones.
- Entender el cine como un recurso educativo.
- Crear un ambiente de confianza que propicie las relaciones positivas.

7.2. Contenidos

- Identificación de las emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo.
- Asociación de emociones a distintas situaciones.
- Expresión no verbal de las emociones.
- Gestión de la tristeza, la ira y el miedo.
- Reconocer emociones en el cine de animación infantil.
- Comprensión de las emociones.

7.3. Metodología y recursos

Esta propuesta se llevará a cabo basándose en las características mencionadas anteriormente que contienen un plan de educación emocional de calidad. En primer lugar, las actividades están basadas en el estudiante, es decir, en todo momento se tienen en cuenta sus opiniones y se le hace partícipe en los debates. Por otra parte, el maestro tiene que animar a los niños para que se esfuercen en gestionar sus emociones, ya que, aunque les parezca una tarea

difícil, lo pueden conseguir si lo practican. Además, el aprendizaje cooperativo estará presente en algunas actividades, como en la de la interpretación de distintos roles.

Al tener que reflexionar en varias ocasiones sobre sus emociones y cómo gestionárselas, se abrirá algún debate en el aula, desarrollando así su pensamiento crítico y aprendiendo a escuchar a sus compañeros. Por otro lado, al igual que en los programas “SAFE”, las sesiones están cuidadosamente planificadas y los alumnos aprenden de forma activa.

Antes de empezar cada bloque, se introduce el tema con preguntas o alguna actividad planteada por el profesor, para ver el conocimiento que tienen los estudiantes sobre ello.

A lo largo de todo el programa se utiliza escenas cinematográficas de dibujos animados como recurso principal para, posteriormente, llevar a cabo las actividades con las que se pretende conseguir los objetivos ya expuestos. Estas escenas proceden de distintas películas de animación infantil, escogidas minuciosamente para lo que se pretende trabajar en cada sesión. Tras la proyección de las escenas, se puede reflexionar acerca de lo que han pensado y sentido los niños al verlas.

En cuanto a la forma de organizar el grupo, hay actividades que se realizarán de forma grupal, otras en pareja y otras necesitarán un trabajo o reflexión individual por parte de cada alumno.

El espacio que se usará será la clase, siempre y cuando cuente con proyector para poder reproducir las escenas elegidas para este programa. En caso contrario, será necesario encontrar un espacio que sí disponga de esta herramienta, ya que, si no, es imposible llevar a cabo el proyecto.

7.4. Bloque 1. Identificación de emociones

En este bloque, correspondiente a cuatro sesiones, se mostrarán escenas de distintas películas de animación, a través de las cuales se trabajará la identificación de emociones mediante la realización de distintas actividades. Concretamente, las emociones que esta propuesta busca que identifiquen son las seis consideradas por Ekman (1972) como básicas (ya que son comunes a

todas las personas, sin importar la cultura, edad o raza): miedo, ira, asco, alegría, tristeza y sorpresa. Aunque en estudios más recientes, como el realizado por Jack et al. (2014) afirmen que las emociones básicas son solo cuatro (tristeza, alegría, ira y miedo) porque algunas comparten ciertas características en las expresiones fáciles, en este programa se incluyen las mencionadas por Ekman (1972) para contribuir a que los niños sean capaces de identificar más emociones.

Sesión 1

Para empezar este programa, rellenarán una rúbrica (Anexo 1) en el que aparecerán distintas cuestiones relacionadas con las emociones. Sin hablar posteriormente sobre ella, este mismo test lo tendrán que rellenar al final del último bloque, comprobando así si, tras la realización de todas las sesiones, cambiarían alguna de sus respuestas.

Tras esto, el profesor lanzará algunas preguntas para conocer cuánto saben los niños sobre las emociones y su identificación:

- *¿Cuáles creéis que son las emociones más importantes?*
- *¿Cómo sabemos si alguien está triste, enfadado o alegre?*
- *¿Cuántas emociones conocéis?*

Con esto, se permite la participación de todos, invitándoles a la reflexión. Es una toma de contacto para las posteriores actividades que se van a realizar en este bloque.

Se proyectan distintas escenas, representando una emoción cada una. En la primera escena aparece el pingüino de la película “Happy Feet: rompiendo el hielo” (Miller, 2006) bailando, representando la felicidad. El segundo pasaje corresponda a la película “Buscando a Nemo” (Stanton y Unkrich, 2003) y aparece el pez Nemo desorientado en un acuario, transmitiendo la emoción del miedo. Dumbo (Sharpsteen, 1941) aparece llorando en la tercera escena, triste porque los demás elefantes se burlan de él. Respecto al cuarto clip, aparece el personaje “Asco”, perteneciente a la película “Del revés” (Docter y del Carmen, 2015), reaccionando con una cara desagradable al ver un insecto. En este vídeo será necesario quitar el volumen del audio, ya que daría pistas a los niños de

cuál es la emoción correspondiente. La quinta y la sexta emoción se incluyen en una misma escena. Dicho pasaje procede de la película “Los Increíbles” (Bird, 2004), donde vemos al personaje Bob enfadado (ira) y a un niño sorprendido al ver la fuerza de Bob.

Mientras ven dichas escenas, tendrán que rellenar una hoja (Anexo 2) donde aparece una foto de cada escena y debajo un espacio en blanco donde los alumnos deberán escribir el nombre de la emoción que hayan percibido. Después, se debe comentar en la clase qué es lo que les ha hecho identificar cada emoción, hablando de la comunicación no verbal, como los gestos y expresiones faciales.

El objetivo de esta actividad es que aprendan a identificar y nombrar las emociones básicas, ya que es la habilidad principal que deben adquirir antes de aprender a comprenderlas y regularlas. Las tres primeras escenas duran tres minutos (en total), la cuarta dura medio minuto y la quinta cincuenta segundos.

- Alegría, miedo y tristeza (hasta el min. 03:12)
<https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA>
- Asco
<https://www.youtube.com/watch?v=yMuPXZCGLGg>
- Ira y sorpresa
<https://www.youtube.com/watch?v=SW411UUOcSI>

Sesión 2

Para saber identificar las emociones de uno mismo, es necesario saber qué características corresponden a cada emoción. Primero, el maestro volverá a reproducir las escenas proyectadas en la primera sesión, teniendo que reflexionar los niños sobre cómo llegaron a la conclusión de que los personajes sentían las emociones con las que los relacionaron el primer día.

Después, el profesor dividirá a la clase en grupos de cuatro alumnos. Los estudiantes tendrán que crear una pequeña lista donde se recojan características de las distintas emociones, es decir, tienen que escribir cómo reconocer si sienten alegría, ira, miedo, asco, tristeza o sorpresa. Por ejemplo, se sabe que alguien está triste cuando no le apetece hablar o hacer nada.

Una vez creadas esas listas, se pondrán en común con toda la clase, teniendo que decidir entre todos qué propiedades piensan que representan mejor cada emoción, quedando el resultado definitivo escrito en la pizarra. Después, cada niño tendrá que copiar en una hoja esa lista definitiva y guardarla, ya que la necesitarán para otras actividades de esta propuesta.

Con esta actividad se potencia el aprendizaje cooperativo y crean una base que les puede ayudar a identificar sus emociones. Además, también amplía su vocabulario y expresiones, ya que tendrán que buscar distintas formas para explicar cómo reconocer las emociones.

Sesión 3

Saber expresar los sentimientos de forma verbal también es importante. Teniendo en cuenta la lista de propiedades realizada en la sesión anterior, cada estudiante deberá pensar una situación en la que haya sentido cualquiera de las seis emociones básicas. Describirá en un papel dicha experiencia y lo compartirá con el resto de la clase, explicando por qué sabe que sentía una emoción u otra.

Una vez hayan terminado todos de contar sus historias, el profesor lanzará las siguientes preguntas:

- *¿Os ha resultado difícil contar vuestras experiencias? ¿Por qué?*
- *¿Cómo os habéis sentido compartiendo vuestras emociones?*
- *¿Cómo os habéis sentido escuchando a los demás?*

Esta es una buena forma de que los niños aprendan a compartir sus emociones e identificarlas, además de una gran oportunidad para desarrollar su expresión oral. Por otra parte, permite crear en el aula un ambiente positivo y de confianza, donde los niños se pueden sentir seguros a la hora de compartir sus emociones.

Sesión 4

Siguiendo con la línea de aprender jugando, en esta sesión se llevará a cabo una actividad dinámica y divertida para repasar este primer bloque. En primer lugar, cada alumno tendrá que dibujar en unos papeles pequeños distintos

monigotes (ejemplo en el Anexo 3) que representen diferentes emociones (un monigote por papel).

Una vez dibujados los personajes, el profesor dividirá la clase en parejas. Con la ayuda de la lista de características creada anteriormente, los niños jugarán una versión del “¿Quién es quién?” pero con emociones. Para ello, un miembro de la pareja escoge uno de sus personajes y el otro compañero tendrá que adivinar el personaje que ha escogido haciéndole preguntas (con única respuesta de “sí” o “no”). Preguntas de ejemplo:

- *¿Es una emoción negativa?*
- *¿Puede haber tenido una discusión con un amigo?*
- *¿Es posible que el personaje tuviera para comer algo que no les gustaba?*
- *¿No quiere hablar con nadie?*

El objetivo de esta actividad es que los alumnos asimilen los factores que los llevan a identificar qué emociones sienten ellos mismos o qué emociones sienten los demás.

7.5. Bloque 2. Comprensión de emociones

Esta parte de aprendizaje emocional se centra en reflexionar sobre las situaciones que nos llevan a sentir las distintas emociones. Para ello, se llevan a cabo distintas actividades, a través de las cuales los alumnos comprenderán que es normal sentir las distintas emociones, porque cada situación afecta a las personas de distinta forma.

Sesión 1

Antes de comenzar con este bloque, el profesor pregunta a los alumnos si es malo sentir emociones. Tras el debate que se generará (ya que muchos considerarán que no es bueno sentir emociones negativas), el profesor dejará claro que las emociones son buenas, ya que somos personas humanas y es normal que nuestras experiencias nos afecten. Lo que hay que aprender es a gestionar las emociones.

Se muestran varias escenas en las que vemos distintos personajes con una emoción distinta. Sin embargo, los niños no saben qué los ha llevado a sentir dicha emoción, por lo que deberán reflexionar e imaginar qué habrá pasado previamente para que esos caracteres se sientan tristes, alegres, enfadados...

La primera escena procede de la película "Trapito" (García, 1975), donde se puede ver al protagonista (un espantapájaros), llorando y clavando sus piernas de madera al suelo. En el segundo clip, vemos al Capitán Garfio, de "Peter Pan" (Geronimi, Jackson y Luske 1953) agarrando a otro personaje porque tiene miedo de algo. Este pasaje hay que ponerlo sin sonido, ya que así no se escucha cuál es la razón por la que Garfio se esconde tras su amigo. En la tercera escena aparece un oso, personaje perteneciente a "Hermano Oso" (Blaise y Walker, 2003), gritando enfadado en un lenguaje ininteligible. En el último vídeo, podemos ver a los "niños perdidos" de "Peter Pan" (Geronimi, Jackson y Luske, 1953) cantando y silbando alegremente. Entre escena y escena, se dedicarán unos minutos a la reflexión por parte de los alumnos sobre qué situación le habrá causado a cada personaje dichas emociones.

Tras proyectar cada escena, los niños deberán explicar razonadamente por qué piensan que sienten una emoción u otra, es decir, deben imaginar qué habrá pasado previamente.

El objetivo de esta actividad es que entiendan qué situaciones nos producen las diferentes emociones, procediendo unas de momentos negativos y otras de positivos (ejemplo: estamos tristes cuando nos ha pasado algo negativo). Pese a que la duración de las escenas no es extensa, lo que requerirá más tiempo es compartir las reflexiones entre los alumnos y el profesor.

- Tristeza (desde el min. 00:21 hasta el 01:00)
https://www.youtube.com/watch?v=j7B0m5_yVRk
- Miedo (desde el min. 00:20 hasta el 00:23)
<https://www.youtube.com/watch?v=eN16WUonuC0>
- Ira (desde el min. 02:39 hasta el 02:46)
<https://www.youtube.com/watch?v=KbfTfTFsjqM>
- Alegría (desde el min. 00:15 hasta el 00:57)
<https://www.youtube.com/watch?v=Uh0Zp3-7XB8>

Sesión 2

Este ejercicio es necesario realizarlo en parejas. Cada alumno tiene que pensar distintas situaciones en las que sientan ira, asco, alegría, miedo, sorpresa y tristeza. Dichas experiencias las compartirán con el compañero que les haya tocado de pareja (el profesor debe organizar las parejas para que sean heterogéneas). Más tarde, cada niño explicará al resto de la clase cuáles son los momentos en que su compañero siente dichas emociones. Este ejercicio es similar al realizado en la tercera sesión del anterior bloque, pero con cada uno se busca un fin distinto. En esa actividad el objetivo era que los niños buscaran las características mediante las cuales identificaron dichas emociones, mientras que en este caso se trata de comprender de qué situaciones provienen nuestras emociones.

De este modo, los alumnos verán muchas similitudes entre sus experiencias y las de los demás y sirve como recurso para que conozcan a sus compañeros. También podrán encontrar diferencias. Por ejemplo, en el caso del miedo, un niño puede tener pavor a las arañas y, sin embargo, a otro le pueden encantar. Además, es una buena forma de que los niños comprendan que, aunque en muchas ocasiones reaccionamos igual ante la misma situación, en otras se demuestra la diferencia de cada uno, provocando en cada persona una emoción distinta.

Sesión 3

Comprender emociones también implica entender que, a veces, podemos sentir más de una emoción a la vez. Para ello, el profesor deberá reproducir distintas escenas en las que los niños verán que los personajes están experimentando más de una emoción a la vez.

El maestro repartirá una hoja (anexo 4) en la que aparecen distintos caracteres de los distintos pasajes. Debajo de cada personaje deberán apuntar dos emociones que hayan percibido del mismo.

La primera escena procede de la película “Hermano Oso” (Blaise y Walker, 2003), donde podemos ver a Denahi sentir tristeza porque su hermano Kenai debe convertirse en oso e irse, y alegría porque ve que es feliz con el

osezno y sabe que va a cuidarlo bien. En el segundo pasaje, vemos cómo Miguel, protagonista de “Coco” (Unkrich, 2017), siente ira y tristeza cuando ve a su abuela romper la guitarra y prohibirle que toque música. En la última escena, se mezcla el asco y la ira cuando los padres de Riley, personaje de “Del Revés” (Docter y del Carmen, 2015) la obligan a comer brócoli. Este último pasaje es necesario reproducirlo sin sonido, ya que los personajes pueden dar pistas sobre las emociones de la protagonista.

El objetivo de esta actividad es que entiendan las emociones contradictorias como algo normal e incluso habitual, ya que en muchas situaciones podemos sentir dos emociones al mismo tiempo, incluso aunque sean opuestas, como es el caso de la alegría y la tristeza.

- Tristeza y alegría:

<https://www.youtube.com/watch?v=-gJVNcr5Q9w&t=73s>

- Ira y tristeza (desde el min. 00:17:09 hasta el min. 00:18:20):

<https://repelisgo.com/pelicula/coco-m0TeD>

- Asco e ira (hasta el min. 00:50):

https://www.youtube.com/watch?v=SrJAA_R2tJs

Sesión 4

Una vez comprendido el hecho de que podemos sentir distintas emociones a la vez, el profesor pedirá a los alumnos que busquen en su memoria situaciones en las que hayan experimentado algo así. Para ello, deberán describir en una hoja cómo fueron esos momentos, y, cuando todos hayan terminado, lo compartirán con el resto de la clase. Tendrán que escribir un mínimo de dos situaciones.

De este modo, cuando vuelvan a experimentar una situación similar a aquellas que hayan escrito, podrán intentar distinguir qué emociones sienten. Además, al tener que redactar y, posteriormente, leer, también se potencia la competencia de lecto-escritura.

7.6. Bloque 3. Regulación emocional.

El último paso para completar esta programación consiste en aprender ciertas técnicas o recursos para gestionar y regular las emociones. Para ello, nos ayudaremos de escenas de películas para que los niños vean claros ejemplos de cómo algunos personajes no son capaces de controlarse y otros sí, además de usar otro tipo de materiales. Es importante que los niños aprendan desde pequeños a controlar las emociones, para así también poder ponerlo en práctica el resto de su vida.

Sesión 1

Antes de empezar, el maestro hablará con los niños sobre lo que es la regulación emocional. Una vez entendido el concepto, el profesor preguntará a los alumnos cómo creen que se pueden regular las emociones.

Después, se mostrarán distintas escenas en las que aparecen diferentes personajes actuando en función de la emoción que sienten. El primer pasaje pertenece a la película “Tarzán” (Lima y Buck, 1999). En él podemos ver cómo Tarzán huye enfadado y triste a la vez, tras recibir una riña por parte de Kerchak. Tras ver esta escena, el profesor preguntará primero a los niños cuáles son las emociones que han percibido por parte de Tarzán. Después, lanzará las siguientes preguntas: ¿por qué se va corriendo Tarzán? Entre todos, y con la guía del maestro, podrán llegar a la conclusión de que, a veces, cuando estamos enfadados y/o tristes, queremos huir de donde estamos y de lo que nos ha causado esas emociones.

En la segunda escena, Mérida, protagonista de “Indomable” (Andrews, Chapman y Purcell, 2012), aparece discutiendo con su madre. En dicha discusión, ambas se gritan y se tratan mal. Tras verlo, el maestro debe preguntar la emoción que se muestra y cómo influye en el comportamiento de ambas. Una de las conclusiones será que, muchas veces, al estar enfadados, hacemos daño a otras personas, ya que la ira nos vuelve impulsivos, actuando sin pensar, lo cual no es una buena forma de gestionar las emociones.

Después, se reproducirá un pasaje procedente de “Monstruos S.A.” (Docter, Unkrich y Silverman, 2001), donde se puede ver cómo Mike y Stuart

tienen miedo de Boo, la niña humana. Como consecuencia de ese miedo, no quieren acercarse a ella. Al igual que en los anteriores casos, el profesor primero preguntará a los alumnos por la emoción que han percibido. A continuación, los estudiantes tendrán que responder a la pregunta “¿por qué no quieren acercarse a la niña?”. De este modo, la clase reflexiona sobre cómo actuamos cuando tenemos miedo, sobre todo si es algo desconocido. El profesor concluirá con que, aunque el miedo nos frena de realizar algunas cosas, es un mecanismo necesario para protegernos, ya que, si no tuviéramos miedo a nada, podríamos hacernos daño (ejemplo: sin miedo, somos capaces de llevar a cabo temeridades, como conducir muy rápido el coche, pudiendo tener un accidente).

Una vez reproducidas estas tres escenas, el profesor lanzará dos preguntas en relación a todas las situaciones que han visto:

- *¿Qué creéis que podrían haber hecho esos personajes para controlar sus emociones y sentirse mejor?*
- *¿Qué hacéis vosotros cuando os sentís así?*

En la última escena podemos ver a muchos de los personajes de “Gru: mi villano favorito” (Cauffin y Renaud, 2010) bailando, alegres. Tras reconocer la emoción que aparece, tanto alumnos como maestro pueden compartir distintas formas en las que se puede ver que alguien está alegre: porque se ríe, porque tiene ganas de jugar, porque es más positivo...

El principal objetivo de esta actividad es que los niños vean algunas de las muchas maneras en las que alguien puede reaccionar a una emoción.

- Ira y tristeza (hasta el min. 01:17):
<https://www.youtube.com/watch?v=yKzr5xFSIP4>
- Ira:
https://www.youtube.com/watch?v=FWHi_mLzZ4Y
- Miedo:
<https://www.youtube.com/watch?v=wCzNK-tvMAI>
- Alegría:
<https://www.youtube.com/watch?v=hlvnpMCuO-I>

Sesión 2

Para comenzar la sesión, se reproducen unas escenas procedentes de distintas películas de animación. En primer lugar, se proyecta un pasaje procedente de “Up” (Docter y Peterson, 2009) en el que aparecen Carl y Ellie recibiendo una noticia triste del médico. Entonces, vemos a Ellie sentada en una silla en el jardín, con los ojos cerrados mientras le da el aire. Al terminar la escena, se habla en clase sobre la emoción que siente ella y cómo lo gestiona. Así, los niños aprenden que un recurso para gestionar la tristeza puede ser estar en un sitio tranquilo, con nosotros mismos, para tranquilizar nuestra mente y cuerpo.

El segundo pasaje está extraído de la película “Los Increíbles” (Bird, 2004). En él vemos a Bob muy enfadado, agrediendo a su jefe. Este es un ejemplo de cómo alguien no regula sus emociones, en este caso la ira. Después de que los niños hayan identificado esta emoción comprendan que agredir a alguien no mejora las cosas, el maestro les preguntará qué podía haber hecho Bob para evitar esa reacción. Aprovechando este momento en el que se trata el tema de la ira, el maestro puede compartir con los niños un recurso muy habitual y básico a la hora de controlar esta emoción: respirar profundamente y contar hasta diez, de forma que nuestro cuerpo se relaja y por tanto nuestra mente piensa con más calma.

Miguel, protagonista de “Coco” (Unkrich, 2017), sale en el tercer pasaje subido a un escenario. Antes de presentarse ante el público, realiza unos ejercicios de relajación con otro personaje. Una vez encima del escenario, Miguel coge aire para tranquilizarse y empieza a cantar. Respirar profundo y despacio y relajar los músculos es una buena técnica para usar cuando estamos nerviosos o con miedo, la cual pueden usar los niños siempre que necesiten calmarse.

La última escena corresponde a la misma parte de la película “Tarzán” (Lima y Buck, 1999) que se proyectó en la tercera sesión, solo que, en este pasaje, vemos lo que pasa después de que Tarzán esté solo en el lago. Kala lo abraza y lo anima, diciéndole que, como sus corazones laten de la misma forma, los dos son iguales. Entonces Tarzán se tranquiliza y pasa de la tristeza a la alegría. Tras comentar lo que se ve en la escena, los niños pueden entender que

todos tenemos la capacidad de participar en la regulación emocional de otro. De hecho, muchos podrán recordar situaciones en las que han animado a algún amigo que se encontraba triste. Saber identificar las emociones ajenas y actuar de acuerdo a ellas es también una competencia necesaria a la hora de desarrollar la IE.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos reflexionen acerca de cómo podemos controlar nuestras emociones y las de los demás.

- Regular la tristeza (desde el min. 01:16 hasta el min. 01:42):

<https://www.youtube.com/watch?v=yqhpcmJIHz8>

- Mala regulación de la ira:

<https://www.youtube.com/watch?v=zn7O3Sjh3QM>

- Regulación de los nervios/miedo (desde el min. 00:50:00 hasta el min. 00:52:00):

<https://repelisgo.com/pelicula/coco-m0TeD>

- Regulación de emociones ajenas (desde el min. 01:20):

<https://www.youtube.com/watch?v=yKzr5xFSIP4&t=79s>

Tras esto, el profesor dividirá la clase en grupos de cuatro alumnos cada uno, quienes deben realizar una lista con, al menos, una técnica para gestionar la ira y otra técnica para regular la tristeza. Una vez realizadas sendas listas, todos compartirán sus ideas. Después, entre toda la clase se elegirán las mejores, escribiendo un listado final de técnicas para gestionar ambas emociones. Dicha hoja se colgará en la clase, de tal forma que todos puedan acceder a ella cuando necesiten autorregularse. Para esa lista final, el maestro también puede aportar alguna idea.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos piensen en cómo ellos mismos controlarían sus emociones, además de aprender nuevas formas de autorregularse y comprender la importancia que tiene adquirir esta habilidad.

Sesión 3

La actividad que se va a llevar a cabo en esta sesión es muy dinámica y requiere la participación de todo el alumnado. Primero, el profesor formará grupos de cuatro personas. Después, a cada grupo se le adjudicará una emoción distinta. El cometido de cada equipo es representar una historia en la que se vea cómo alguien se autorregula o cómo ayuda a otra persona a controlar sus emociones.

Este ejercicio promueve el trabajo en equipo, la imaginación para inventar la historia e incluso puede ayudar a aquellos niños que les cuesta realizar actividades delante de la clase, para que pierdan la timidez. Además, practicando este juego de roles, podrán aplicar lo que han representado ellos mismos y sus compañeros a futuras experiencias.

Sesión 4

Este ejercicio requiere la organización de la clase en grupos de cuatro personas. Primero, a cada niño se le reparte una hoja con un cubo desmontado (Anexo 5). Después, cada alumno debe realizar un dibujo en cada lado de dicho cubo. La temática de esos dibujos será distinta en cada dado: un dado del grupo debe contener personajes, otro tendrá lugares, en otro aparecerán emociones y otro contendrá objetos. Por ello, antes de empezar a dibujar, los niños deben ponerse de acuerdo con el grupo para decidir quién dibuja cada cosa.

Una vez hechos los dibujos, tendrán que recortar y construir los cubos. Después, en cada grupo deben lanzar los cubos, como si fueran dados, e inventarse una historia que tendrán que ir escribiendo en una hoja (un encargado del grupo será quién se encargue de escribir) según los dibujos que se vayan mostrando en los cubos. Dichas historias deben hablar de un personaje que está en un lugar, sintiendo una emoción y, debido a dicha emoción sucede algo. Lo más importante de la historia que creen será la forma en la que regulan la emoción de dicho personaje. Cuando todos los grupos tengan su historia escrita, la compartirán con el resto de la clase.

Con esta actividad se fomenta el trabajo en equipo, la creatividad e imaginación y ayuda a que practiquen su competencia lecto-escritora. Por otra

parte, el objetivo de este ejercicio es que reflexionen acerca de las reacciones que una persona puede tener al sentir ciertas emociones y de cómo estas influyen al final de sus historias, lo cual pueden llevar a su vida cotidiana.

Para terminar la propuesta, los alumnos volverán a rellenar la rúbrica previamente realizada en la primera sesión del primer bloque, de tal forma que comparen si, después de todo lo que se ha hablado durante los tres meses, cambian algunas de sus respuestas.

7.7. Evaluación

Al pertenecer este plan a Tutoría, no se puede realizar un examen para comprobar la asimilación de conocimientos por parte del niño, como sí podría hacerse en una unidad didáctica de Matemáticas o Lengua. Sin embargo, realizando la rúbrica que tienen que rellenar al principio y al final del plan, es una buena manera para comprobar la eficacia de la propuesta.

Por otra parte, al terminar estos tres meses, el maestro pondrá a disposición de la clase un cuaderno que se llamará “Mis emociones”. En dicho cuaderno, todos los alumnos serán libres de escribir experiencias en las que se hayan autorregulado, situaciones en las que se han descontrolado, pero se han dado cuenta después e incluso pueden describir cómo se sienten cuando no son capaces de ponerle un nombre a una emoción. Así, en las siguientes horas de tutoría se puede dedicar unos minutos al principio de la clase para hablar sobre lo que han escrito, de modo que, si algún niño necesitase ayuda, toda la clase (incluido el maestro), le puede aconsejar y dar su opinión.

Por último, la mejor manera de comprobar que la propuesta ha cumplido los objetivos es mediante la observación por parte del profesor. Cuando se produzcan situaciones en las que algún niño está triste o enfadado, el maestro podrá ver cómo lo gestiona.

7.8. Atención a la diversidad

Esta propuesta la puede realizar cualquier estudiante, sin importar sus capacidades cognitivas, ya que la educación emocional se dirige a todos los niños. Sin embargo, si algún alumno tiene necesidades educativas especiales, siempre puede contar con un apoyo extra por parte del maestro e incluso de sus propios compañeros. Por ejemplo, a la hora de contestar las preguntas del

cuestionario, el profesor puede ayudarle a comprender mejor lo que quiere decir, explicándoselo de distintas maneras hasta que lo entienda.

Por otra parte, tener alguna dificultad educativa no es contrario a sentir emociones, por lo que esos niños también tendrán sus ideas para aportar, además de aprovechar la oportunidad de aprender sobre su IE para desarrollarla.

Además, en el caso de que en el aula se encuentre algún niño con discapacidad sensorial (ya sea ceguera, sordera o ambos), siempre podrá contar con la ayuda y atención por parte de sus compañeros, maestro y alguna persona externa. En el caso de que el niño sea ciego, sus compañeros le pueden explicar qué han visto en las escenas y el profesor puede leerle lo que viene escrito en los anexos. Así, además de que los alumnos desarrollan su capacidad para describir situaciones (ya que tienen que detallar lo que están viendo para que el niño se lo imagine), es una buena forma de que los niños empaticen y de que el estudiante que necesita más ayuda se sienta integrado en la clase.

En el caso de un niño sordo, es más complicada la adaptación, ya que lo ideal sería que el alumno dispusiese de un intérprete de lenguaje de signos que facilitase la comunicación entre el estudiante y el resto de la clase. De esta forma, dicho intérprete podría contarle al niño lo que hablan en las escenas, lo que dicen sus compañeros y su profesor. Además, de esta forma puede participar en los debates y demás actividades, ya que la persona que le ayudaría a comunicarse compartiría con los demás lo que el niño quiere decir, de forma que participase igual que los demás.

8. CONCLUSIÓN

Tras realizar este trabajo, podemos concluir con que las personas necesitamos desarrollar nuestra Inteligencia Emocional para gestionar nuestras emociones en distintos momentos. Para ello, es importante incluir la Educación Emocional en las escuelas, ya que los niños deben aprender a identificar, comprender y gestionar sus emociones y las de los demás para afrontar su día a día y crear una base emocional para su futuro como adultos.

Por otra parte, la propuesta didáctica expuesta aquí puede resultar muy útil a la hora de trabajar tres de las cuatro competencias básicas de la Inteligencia Emocional, ya que es una forma dinámica de aprender. Cuando los niños ven

reflejadas en las películas de animación experiencias que ellos ya han podido vivir, asimilan mejor las conductas, fijándose y reflexionando acerca de la actitud de los distintos personajes.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, D. K. (productor) y Unkrich, L. (director). (2017). *Coco* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- Anderson, D.K., Lasseter, J., Stanton, A. (productores), Docter, P., Unkrich, L. y Silverman, D. (directores). (2001). *Monstruos, S.A.* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.
- Arnold, B. (productor), Lima, K. y Buck, C. (directores). (1999). *Tarzán* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures.
- Barret, L.F., y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En: T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions: Current Issues and future directions* (pp. 286-310). Nueva York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Boccardo, F., Sasia, A.R. y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En: A. Vallés (Ed.). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Bonanno, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En: T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions: Current Issues and Future Directions* (pp. 251-285). Nueva York, Estados Unidos: The Guildford Press.
- Bracket, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D. y Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. En: D. Y. Dai y R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 175-194). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Conde, E. y de Iturrate, L. F. (2003). Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. *Comunicar*, 20, 168-172.
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1998). *La Inteligencia Emocional Aplicada al Liderazgo y a las Organizaciones*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Da Silva, R., y Calvo. S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- De la Torre, S., de Borja, M., Jarne, I., Mallart, J., Pujol, M. A., Pujol, R., Rajadell, N., Romea, C., Rius, P., Sanz, G., Solaz, C. y Violant, V. (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid, España: Narcea.
- Diekstra, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. VVAA, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín*. Disponible en <http://educacion.fundacionbotin.org> : 271-329.
- Disney, W. (productor) y Sharpsteen, B. (director). (1941). *Dumbo* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor), Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H. (directores). (1953). *Peter Pan* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures.
- Donaldson, S. K. y Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22(5), 655-662.
- Durlak, J. A. (2015). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Universal School-based Social-Emotional Learning Programs. En: Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (Eds.), *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la*

inteligencia emocional (pp. 175-182). Santander, España: Fundación Botín.

Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions. En: Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, España: Plaza y Janés.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F.D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A. y Lemma, P. (2008). *School-Based Prevention for Illicit Drugs Use: A Systematic Review*. *Preventive Medicine* 46 (2008) 385-396

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J., & Cabello, R., (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. En: *Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín. Santander, España.

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110 - 125.

Fundación Botín. (2008). Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Recuperado de https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf

Gallego, M. J., y Gallego, D. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: PPC.

García, M., y Giménez, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18, suppl., 118-123.
- Goleman, S. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York, Estados Unidos: Bantam Books.
- González-Blasco, P., Roncoletta, A. F. T., Moreto, G., Levites, M. R. y Janaudis, M. A. (2005). Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Atención Primaria*. 36(10), 566-572.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre J. M. y Núñez, I. (2005). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. En: J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Psicología ambiental, comunitaria y educación* (pp. 359-366). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Harter, S. y Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. En: C. Saarni y P. L. Harris (Eds.). *Cambridge studies in social and emotional development. Children's understanding of emotion* (pp. 81-116). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Higgins, E.T., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self-Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences. En: Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.). *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 244-266). Nueva York, Estados Unidos: Russell Sage Foundation.
- Jack, R. E., Garrod, O. G. B. y Schyns, P. G. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24 (2), 187-192. doi: 10.1016/j.cub.2013.11.064.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.

- Korn, J. (productor) y García, M. (director). (1975). *Trapito* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Producciones García Ferré.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.
- Lam, L. T. y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-145.
- Loiseleux, J. (2005). *La luz en el cine: cómo se ilumina con palabras, cómo se escribe con la luz*. Barcelona, España: Paidós.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education. En: H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 73-93). Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lopes, P.N., Côtè, S., Salovey, P. y Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortíz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Pirámide.
- Lucho, J., Walker, J. (productores) y Bird, B. (director). (2004). *Los increíbles* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S. y Thorsteinsson, E. B. (2012). *A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and romantic relationship satisfaction*. No publicado.
- Marín, V., González, I., y Cabero, J. (2009). *Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas*. Recuperado el

- Martineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1998). *Multifactor Emotional Intelligence Test (MEIS)*. No publicado.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Nueva York, Estados Unidos: Harper Collins.
- Merry S, McDowell H, Hetrick S, Bir J, Muller N. (2004). Psychological and/or Educational Interventions for The Prevention of Depression in Children and Adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. doi: 10.1002/14651858.CD003380.pub2
- Mestre, J. M., y Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Mitchell, D., Miller, B., Miller, G. (productores) y Miller, G. (director). (2006). *Happy feet: rompiendo el hielo* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Warner Bros.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves

psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366.

Paredes, E. (2010). El cine en el currículum de Educación Primaria. Propuesta metodológica para educar en valores y formar a espectadores críticos. *Admira: Revista del grupo de investigación Admira sobre Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales*, (2), 35-60.

Pereira Domínguez, M. C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona, España: PPU.

Rivera, J. (productor), Docter, P. y del Carmen, R. (directores). (2015). *Del revés* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.

Rivera, J., Lasseter, J., Stanton, A. (productores), Docter, P. y Peterson, B. (directores). (2009). *Up* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios.

Rovira, F. (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.

Ruiz L. A. (s.f.). Modelos teóricos de Inteligencia Emocional. Modelos de habilidad. *Aula Fácil*. Recuperado de <https://www.aulafacil.com/cursos/psicologia/inteligencia-emocional-principales-conceptos-teoricos/modelos-teoricos-de-inteligencia-emocional-modelos-de-habilidad-l34417>

Ryan, N. M. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12, 111-122. doi:10.1002/nur.4770120208

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504 – 1513.

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aaranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143 – 152.

- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiller, J. B. y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En: M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ª ed.) (pp. 504-520). Nueva York, Estados Unidos: Guilford.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. En *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Sarafian, K., Lasseter, J. (productores), Andrews M., Chapman, B. y Purcell, S. (directores). (2012). *Indomable* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures y Pixar.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. y Thorsteinsson, E. B. (2014). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. Nueva York, Estados Unidos: Viking.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York, Estados Unidos: Simon y Schuster.
- Tenjo, L. (2010). *El papel del cine y los cuentos de hadas en la formación del infante*. Recuperado el 1 de junio de 2016, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis489.pdf>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses, en *Harpers's Magazine*, 140, 227- 235.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid, España: EOS.
- Vygotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Sao Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (1996). *Obras escogidas*, vol. 4. Madrid, España: Visor

Walters, G., Lasseter, J. (productores), Stanton, A. y Unkrich, L. (directores). (2003). *Buscando a Nemo* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.

Weschler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence, en *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

Williams, C. (productor), Blaise, A. y Walker, R. (directores). (2003). *Hermano oso* [Cinta cinematográfica]. E.E.U.U.: Walt Disney Pictures.

Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social and Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. Washington DC, Estados Unidos: American Institutes for Research Center on Great Teachers and Leaders.

10. ANEXOS

Anexo 1

LAS EMOCIONES

1.- Un amigo tuyo está triste, pero no sabes qué le pasa. ¿Qué haces?

- a) Le ignoras, ya se le pasará.
- b) Le preguntas qué le pasa y, si no te contesta, insistes.
- c) Le preguntas qué le pasa y, si no te contesta, te quedas con él como muestra de apoyo.

2.- Estás teniendo una gran discusión con un amigo.

- a) La discusión se os va de las manos y terminas diciéndole cosas que le hacen daño.
- b) Decides parar la discusión para respirar profundo y calmarte e intentar solucionar el problema.
- c) Prefieres pasar de tu amigo y te vas.

3.- No te sientes animado y no sabes por qué. Tus amigos te preguntan que qué te pasa y tú...

- a) Les dices que no te pasa nada, para que te dejen en paz.
- b) Finges estar bien, para que no se preocupen.
- c) Les explicas que no sabes lo que sientes e intentas reflexionar para averiguarlo.

4.- Sabes que alguien está triste cuando...

- a) Lloro.
- b) No le apetece hacer nada y casi no habla.
- c) Las dos respuestas anteriores son válidas.

5.- Juan había quedado con Pedro para ir al cine. En el último momento, Pedro le dice a Juan que no le apetece ir y cancela el plan. ¿Cómo se sentirá Juan?

- a) Enfadado y triste.
- b) Solo enfadado.
- c) Solo triste.

6.- A Lucía le gusta mucho cantar y va a actuar por primera vez delante de público. Está algo nerviosa y siente...

- a) Tristeza.
- b) Ira.
- c) Miedo.

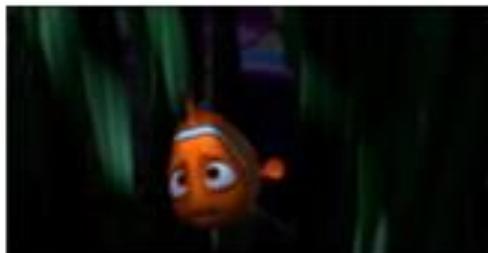
Anexo 2

¿QUÉ EMOCIÓN ES?

Escena 1



Escena 2



Escena 3



Escena 4



Escena 5

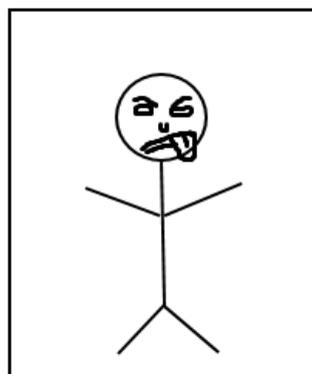
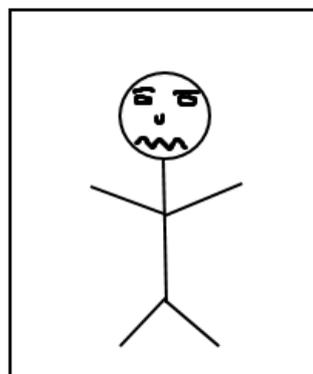
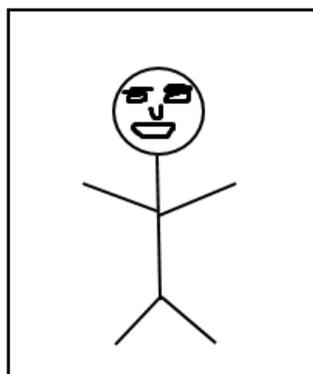
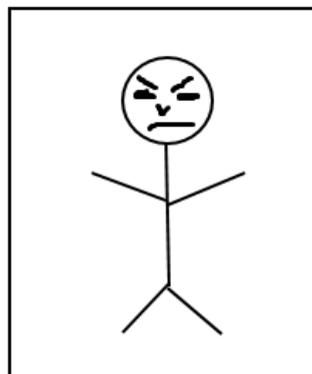
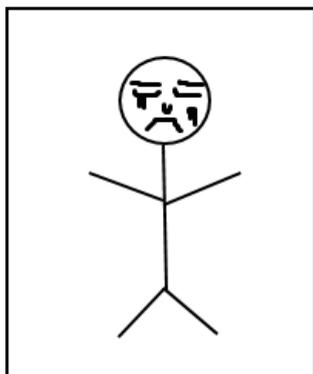
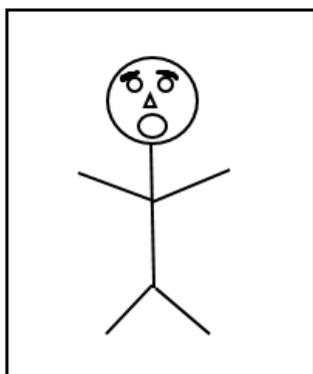


Escena 6



Anexo 3

¿QUIÉN ES QUIÉN?



Anexo 4

2 EMOCIONES A LA VEZ

Escena 1



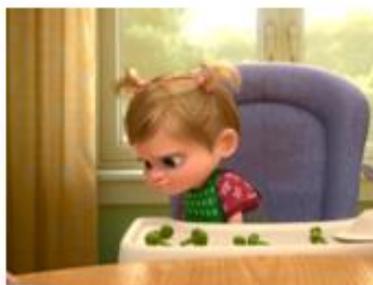
	y	
--	---	--

Escena 2



	y	
--	---	--

Escena 3



	y	
--	---	--

Anexo 5

