



Facultad de  
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA  
2013-14

PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN NIÑOS: IDENTIFICAR  
Y COMPRENDER EMOCIONES

PROMOTION OF EMOTIONAL  
INTELLIGENCE IN CHILDREN: IDENTIFY  
AND UNDERSTAND EMOTIONS

Autor: Julia Gutiérrez Muñoz

Director: Raquel Palomera Martín

Santander, 1 de Julio de 2014

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

## Índice

<b>Resumen/Abstract</b> .....	pág 4
<b>1. Introducción</b> .....	pág 5
1.1 <i>La importancia de la Inteligencia Emocional</i> .....	pág 5
1.2 <i>Contenido de este trabajo</i> .....	pág 7
<b>2. Estado de la cuestión</b> .....	pág 8
2.1 <i>Modelo Teórico: Inteligencia Emocional</i> .....	pág 8
2.1.1 <i>Modelo mixto</i> .....	pág 8
2.1.2 <i>Modelo de habilidad</i> .....	pág 9
2.2 <i>Desarrollo emocional en la infancia</i> .....	pág 12
2.2.1 <i>Aspectos psicoevolutivos de la identificación de emociones</i> . pág 12	
2.2.2 <i>Aspectos psicosociales de la identificación de emociones</i> ... pág 14	
2.2.3 <i>Aspectos psicoevolutivos de la comprensión de emociones</i> . pág 14	
2.2.4 <i>Aspectos psicosociales de la comprensión de las emociones</i> .pág 15	
2.2.5 <i>Contextos de desarrollo de las habilidades emocionales</i> .. pág 16	
2.3 <i>Educación Emocional</i> .....	pág 17
2.3.1 <i>Concepto</i> .....	pág 17
2.3.2 <i>Efectos de la Educación Emocional en el desarrollo</i> .....	pág 18
2.3.2.1 <i>Introducción y realidad existente</i> .....	pág 19
2.3.2.2 <i>Programas SEL</i> .....	pág 20
2.3.2.3 <i>Resultados tras los estudios de los programas SEL</i> pág 21	
<b>3. Método</b> .....	pág 23
3.1 <i>Objetivos</i> .....	pág 23
3.2 <i>Metodología</i> .....	pág 24
3.3 <i>Temporalización</i> .....	pág 25
3.4 <i>Sistema de evaluación</i> .....	pág 25
3.5 <i>Actividades</i> .....	pág 26
3.6 <i>Valoración de las sesiones</i> .....	pág 37
<b>4. Conclusiones</b> .....	pág 41
<b>5. Referencias</b> .....	pág 43
<b>Anexo 1</b> .....	pág 45
<b>Anexo 2</b> .....	pág 49
<b>Anexo 3</b> .....	pág 51

**Anexo 4**..... pág 52  
**Anexo 5**..... pág 53  
**Anexo 6**..... pág 55

## **Resumen**

El conocimiento y buen manejo de las habilidades que componen la inteligencia emocional es muy importante en nuestras vidas. La educación de éstas en el colegio se ha demostrado que prepara a los alumnos para un mayor éxito en sus vidas personales y profesionales. En este trabajo se expone una contextualización teórica de la inteligencia emocional, más en concreto del modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997) y se profundiza en la primera habilidad de este modelo, la identificación de emociones y algo de la tercera, comprensión emocional. Además, se han diseñado cinco sesiones con diferentes actividades para el desarrollo de estas habilidades en los niños<sup>1</sup>.

## **Palabras clave**

Inteligencia emocional, educación, modelo de habilidad, identificación emocional, comprensión emocional.

## **Abstract**

Emotional intelligence is composed of a set of skills which are very important to know how to behave in our lives. The literacy of these competences in school has shown to prepare students for success in their personal and professional lives. This project shows a theoretical contextualization of emotional intelligence, more specifically, the ability model of Salovey and Mayer (1997). The identification of emotions is the first ability of this model, and it is the one that is developed in this work. In addition, there are five sessions that are designed to develop this ability in children.

## **Keywords**

Emotional intelligence, literacy, ability model, identification of emotions, understanding of emotions.

---

<sup>1</sup> En el presente trabajo para facilitar la lectura se va a utilizar el masculino como genérico aludiendo tanto a género masculino como femenino

## 1. Introducción

### *1.1. La importancia de la Inteligencia Emocional*

Este trabajo aborda el concepto de inteligencia emocional (IE), tan importante, a la vez que desconocido para muchos; siendo esto curioso, ya que diariamente, todos, en las relaciones que tenemos con los demás y con nosotros mismos, utilizamos y observamos, nuestra IE y la de los demás, aunque sea de forma inconsciente.

La IE evidentemente está sujeta a las emociones, y el lenguaje de éstas es universal. El lenguaje emocional es el único que es común a todos los seres humanos, por esto es tan importante conocerlas, expresarlas, desarrollarlas y saber gestionarlas. Existen unas emociones que son llamadas, las 'emociones básicas', que fueron enunciadas por Ekman (1972). Según sus estudios, las emociones básicas tienen un valor comunicativo universal: todos los miembros de nuestra especie interpretan sus expresiones de forma similar, independientemente del contexto y las variables socioculturales.

Para poder denominar una emoción deben cumplirse una serie de requisitos:

- ✚ Debe acompañarse de signos característicos (expresiones faciales)
- ✚ Debe acompañarse de una respuesta fisiológica específica
- ✚ Conllevan una valoración automática
- ✚ Se originan en acontecimientos desencadenantes universales
- ✚ Se manifiestan también en otros primates
- ✚ Presentan un inicio rápido
- ✚ Su duración es breve
- ✚ Se asocian a pensamientos y a experiencias característicos

Las emociones básicas estudiadas por Ekman (1972) son: alegría, ira, miedo, repugnancia, sorpresa y tristeza. Para Paul Ekman (1999) las 'emociones básicas' merecen este calificativo debido a tres motivos fundamentales:

- ✚ Existe un número limitado de ellas

- ✚ Han sido seleccionadas por la evolución debido a su valor adaptativo
- ✚ Pueden combinarse para formar emociones complejas

Según Salovey y Mayer (1995) el reconocimiento de las emociones es el punto de partida de la IE. La capacidad de reconocer éstas es fundamental para el bienestar emocional de las personas. A partir de esta habilidad, se puede comenzar a trabajar en las siguientes que conciernen las emociones. Se crea una base sólida en IE si se tienen adquiridas las habilidades que permiten identificar nuestras propias emociones y las de los demás, y conocemos cómo expresarlas correctamente para satisfacer nuestras necesidades, entre otras capacidades que encierra la identificación de emociones. (Salovey y Mayer, 1997).

Además de ésta, la comprensión emocional es otra habilidad que se trata en este informe, por la que cada uno es capaz de otorgar un nombre específico y cargado de significado a cada emoción y se entienden las relaciones que existen entre las emociones y las situaciones a las que éstas obedecen, entre otras (Salovey y Mayer, 1997). Ambas habilidades son muy importantes para la construcción de una buena y sana IE, que permita el crecimiento personal de forma saludable, permitiendo que cada uno se conozca a sí mismo para poder actuar en consecuencia. La adquisición de estas habilidades, como se verá más adelante, ayuda a conseguir éxitos personales y profesionales y la edad infantil es la mejor etapa para comenzar a trabajarlas.

Las emociones siempre han estado presentes en el ser humano, pero es desde finales del siglo XX que ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Los diferentes profesionales que integran el sistema educativo han comprendido la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de sus alumnos y en su propio quehacer diario, por lo que reclaman la necesidad de promover no sólo el desarrollo de los niños y jóvenes a nivel académico, sino también a desarrollar las competencias sociales y emocionales de éstos (Elias, 1997; Greenberg, 2003).

Es imposible no prestar atención a la vertiginosa transformación que está sufriendo la escuela del siglo XXI. El objetivo principal ha quedado lejos de ser el de

educar únicamente en habilidades instrumentales, pretende enseñar a ser y estar (Informe Delors, 1997) y para ello, no se puede obviar el papel de las emociones. Lo académico y lo emocional deben darse la mano para ayudar al cambio tan demandado y necesario que urge en la educación en nuestros días. Lo que las generaciones anteriores consideraban un sistema educativo establecido inmutable, proveedor de experiencia y conocimiento tradicional y una transmisión cultural directa, actualmente se enfrenta a nuevos desafíos que exigen reformas muy radicales (Clouder, 2008).

La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas tienen fuertes componentes sociales, emocionales y académicos (Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004). Los estudiantes aprenden en un contexto en el que los profesores, los compañeros y la familia son muy importantes para poder aprovechar el máximo en los años de desarrollo. Las emociones pueden facilitar o impedir la asimilación y adaptación de nuevos conocimientos y tareas, es decir, pueden moderar el éxito escolar de los niños. Dado que las relaciones y los procesos emocionales afectan a lo que aprendemos y a cómo lo hacemos, las escuelas y las familias deben abordar eficazmente estos aspectos del proceso educativo para el beneficio de los alumnos (Elias, 1997).

Todas las personas que están en contacto con niños, ya sea en un entorno de educación formal, no formal o de ocio, forman parte de su educación y, con ello se incluye la educación de la IE también. Se deben conocer y manejar las habilidades de la IE para poder conseguir mejorar nuestras relaciones interpersonales y, también, para servir de ejemplo a los más pequeños, por eso, este trabajo es relevante y útil para cualquier persona.

### *1.2. Contenido de este trabajo*

Este informe presenta un trabajo basado en la IE. Es un proyecto al alcance de cualquier persona, puesto que no es necesario tener unos conocimientos previos para poder comprender y valorar el contenido. Puede ser de especial interés para padres y maestros que estén interesados en comenzar a conocer el marco teórico de la IE, o si no son nuevos en la materia, para profundizar ligeramente en el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997).

Este trabajo está dividido en dos apartados principales: en el primero de ellos se hace una contextualización teórica de la IE, en el que se incluye una definición, la explicación de los diferentes modelos y cómo está considerada desde la Educación, exponiendo los beneficios ya demostrados que ofrece el trabajo de la IE en los centros educativos; y una segunda aportación, en la que se expone una explicación detallada de cinco sesiones de IE, preparadas para desarrollar, específicamente, la identificación de emociones en niños de los primeros cursos de Educación Primaria; esta parte incluye, además, una valoración de las actividades una vez probadas.

Todo el contenido aquí presente tiene una fundamentación teórica veraz.

## **2. Estado de la cuestión**

A continuación, se presenta una breve revisión conceptual de la IE, se describen y desarrollan los principales modelos teóricos y se analizan los diferentes aspectos que influyen en el desarrollo emocional en la infancia. Por último, se contextualiza la IE en el marco educativo, la educación emocional, y se presentan resultados sobre su eficacia, o impacto en el desarrollo infantil.

### *2.1. Modelo Teórico: Inteligencia Emocional*

La categorización conceptual más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

En este trabajo se describirá brevemente el modelo mixto. Sin embargo, se realizará un análisis más profundo del modelo de las cuatro habilidades de Salovey y Mayer, en el que estarán basadas las actividades propuestas en la intervención del último apartado.

#### *2.1.1. Modelo mixto*

El modelo mixto es una visión muy amplia que concibe la IE como un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995).

### *2.1.2. Modelo de habilidad*

El modelo de habilidad es una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer (1997) que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para estos autores, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998).

Partiendo de la definición del modelo de habilidades, la IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Salovey y Mayer, 1997).

Al contrario de los modelos mixtos, los autores defienden que la IE entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

La IE bajo el modelo de habilidad se concreta en cuatro habilidades básicas, o ramas, jerárquicamente organizadas. Definen la IE como:

"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 promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Salovey y Mayer, 1997, p. 68).

A continuación, se expone un esquema detallado de las habilidades correspondientes a cada rama de IE según la división que realizaron Salovey y Mayer en 1997:

Figura 1. Modelo revisado de IE de Salovey y Mayer (1997).

**Percepción,  
evaluación y  
expresión de  
las  
emociones**

- Habilidad para identificar nuestras propias emociones.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas, diseños, arte... a través del lenguaje, sonido... .
- Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.
- Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas

**La emoción  
facilitadora  
del  
pensamiento**

- Las emociones facilitan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.
- Las emociones pueden ser una ayuda al facilitar la formación de juicio y recuerdos respecto a emociones.
- Las variaciones emocionales cambian la perspectiva fomentando la consideración de múltiples puntos de vista.
- Los diferentes estados emocionales favorecen acercamientos específicos a los problemas, p.e. la felicidad facilita un razonamiento inductivo.

**Comprensión  
y análisis de  
las  
emociones.  
Conocimiento  
emocional**

- Habilidad para designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.
- Habilidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.
- Habilidad para comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.
- Habilidad para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.

**Regulación de  
las emociones**

- Habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.
- Habilidad para reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.
- Habilidad para vigilar reflexivamente nuestras emociones y las de otros y reconocer su influencia.
- Habilidad para regular nuestras emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

La percepción y la comprensión emocional son las habilidades que se van a trabajar en la intervención que propone este documento, es por esto, que se determinan de forma más concreta en los siguientes párrafos:

- ✚ La percepción emocional: Es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Esta habilidad también implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Extremera y Fernández –Berrocal, 2005).
  
- ✚ La comprensión emocional: La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de nuestras acciones. Igualmente, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias. Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal. Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (Extremera y Fernández –Berrocal, 2005).

## *2.2. Desarrollo emocional en la infancia*

A continuación, se analizan los diferentes aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales en la identificación y comprensión de emociones.

### *2.2.1. Aspectos psicoevolutivos de la identificación de emociones*

La identificación de emociones es la rama más primitiva de las cuatro, se hace evidente desde que nacen las personas (Scharfe, 2000). Leer expresiones faciales es un componente esencial de la inteligencia emocional y es desde el nacimiento cuando ya mostramos esta habilidad, es innata (Fantz, 1961), por eso cobra tanta importancia en el contexto de la IE.

Los recién nacidos prefieren mirar a la cara antes que a otros estímulos complejos y, de este modo, pueden ser estimulados para centrarse en la información que revelan las mismas (Fantz, 1961; Kagan y Lewis, 1965). A partir de los tres años, los niños empiezan a ser capaces de discriminar entre diferentes expresiones faciales, imitarlas y vislumbrar su significado emocional (Fridlund, Ekman y Oster, 1984; Meltzoff y Moore, 1983; Zebrowitz, 1997), aunque las habilidades de reconocimiento de emociones son aún rudimentarias o poco expertas. Con el paso del tiempo la habilidad para leer en las caras mejora mucho (Lenti, Lenti-Boero y Giacobbe, 1999), lo que es atribuido al desarrollo de las capacidades cognitivas y perceptivas relevantes, así como una práctica creciente (Walter-Andrews, 1997).

En lo que respecta al análisis de la expresión de emociones, las habilidades implícitas en el reconocimiento de éstas van parejas al de las expresiones faciales. Así, desde el nacimiento, los bebés tienen la capacidad para imitar las expresiones emocionales de los adultos que les rodean (Kagan y Lewis, 1965). Con la experiencia y el desarrollo, van ajustando y siendo más precisos en la expresión de sus emociones (Walter-Andrews, 1997). La expresión de las propias emociones es una cuestión fundamental para que los niños formen parte, de forma única y personal, del contexto social (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000). Así, a los dos años ya experimentan sentimiento de vergüenza o de culpa en su vida cotidiana debido precisamente a su recién estrenada identidad.

La expresión de emociones secundarias (por ejemplo, ansiedad y orgullo) requiere que su experiencia se acompañe de su habilidad para explicarla y conceptualizarla. Todo ello precisa un mayor desarrollo social y cognitivo. Es por eso, por lo que el reconocimiento consciente y explícito de las emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los cinco y los ocho años de edad (Bennet, Yuill,

Banerjee y Thomson, 1998). Expresar emociones secundarias con precisión, por tanto, requiere un mayor desarrollo socio-cognitivo que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (Levorato y Donati, 1999).

### *2.2.2. Aspectos psicosociales de la identificación de emociones*

Los aspectos sociales se deben tratar con igual importancia que los cognitivos, el desarrollo social es también, al menos en parte, desarrollo cognitivo. Según Núñez (1998), en el dominio de lo social puede ponerse incluso de manifiesto algunas de las capacidades cognitivas más complejas y peculiares de la mente humana.

Tratando los aspectos psicosociales se debe tener en cuenta el factor cultural. En función de qué cara se esté valorando el reconocimiento de la expresión será uno u otro dependiendo, en gran parte, de la relación cultural que exista entre el que expresa y el que recibe la emoción. Sin embargo, esto no ocurre con las emociones primarias, como se ha indicado en apartados anteriores, según el clásico estudio de Ekman (1972), se conoce que existe más o menos una exactitud en el reconocimiento de expresiones emocionales básicas (enfado, alegría, sorpresa, tristeza, miedo y desprecio).

Por otro lado, es obvio que la comunicación emocional es generalmente más exacta entre la gente que comparte entornos culturales afines. Es decir, aunque existe un lenguaje emocional universal, las personas que se expresan utilizando un 'dialecto' similar entre ellas, por pertenecer al mismo grupo cultural, se entenderán mejor (Elgenbein y Ambady. 2003).

El primer grupo externo a la familia al que se enfrentan los niños, es su grupo de iguales en la edad escolar, muy importante en el proceso de socialización. La expresión de emociones básicas y secundarias es una de las vías utilizadas por los niños para su incorporación a los procesos grupales. Esta socialización mejora cuando van adaptando, entre los iguales, su propio 'dialecto emocional'.

### *2.2.3. Aspectos psicoevolutivos de la comprensión de las emociones*

Esta habilidad no es tan básica como la anterior descrita, el desarrollo de ésta supone que los niños hayan evolucionado en su desarrollo cognitivo y a su vez necesita de la anterior habilidad para identificar emociones.

Uno de los mecanismos que se valora en la comprensión emocional es el lenguaje. El papel de éste es fundamental en la mejora de la comprensión de las emociones, por ejemplo, en la etiquetación emocional y además facilita la interacción social. Algunos autores están de acuerdo en que no es que la inmadurez lingüística enmascare las competencias subyacentes de los niños, sino que los desarrollos lingüísticos respaldan y sustentan los avances en la comprensión de la mente (Fernández -Berrocal, Mestre, 2007). Brown y Dunn (1996) afirman que hablar sobre las emociones ayuda a los niños pequeños a comprender las suyas propias, por eso es tan importante la capacidad de hablar. El desarrollo de esta habilidad emocional se manifiesta desde el final del segundo año (cuando el desarrollo del lenguaje se va asentando) mediante el uso de vocabulario para describir emociones básicas, y se incrementa rápidamente durante el tercer año (Bretherton y Beeghly, 1982; Wellham, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995).

Conforme las habilidades lingüísticas y cognitivas maduran, los preescolares son más capaces de comprender coherentemente sus sentimientos y los de los demás (Harris, 1993). A medida que van creciendo, van comprendiendo asuntos más sutiles y complejos sobre las emociones.

A los seis y siete años los niños ya tienen un modo de pensar más centrado en sí mismos, y su comprensión está limitada por su capacidad de atención. En esta etapa, la evaluación que los niños hacen de lo bueno y lo malo en términos de beneficios o castigos (desarrollo moral) está influida por la comprensión de las emociones básicas y secundarias (Villanueva, 2000).

#### *2.2.4. Aspectos psicosociales de la comprensión de las emociones*

Uno de los mecanismos que más relevancia tiene en la comprensión de las emociones es la interacción con los adultos (Mayer, 2001); cuando alguien expresa una emoción el receptor realiza una interpretación que determinará su respuesta. Esta interpretación del sentimiento ajeno puede determinar en buena medida el tipo de relaciones interpersonales que se van a producir en un grupo (Denham y Kochanoff, 2002; Miller y Aloise, 1989). El significado emocional que un sujeto aporte a un tipo de interacción social en cuestión determinará el comportamiento de éste, y con ello su competencia social o socialización emocional (Brenner y Salovey, 1997).

La socialización de las emociones se desarrolla en los contactos diarios de los niños con sus padres y con sus iguales, principalmente en el contexto escolar. Las interacciones de los niños con sus padres y sus iguales elicitán diversas emociones que los niños vivencian (Guil, Mestre y Guillén, 2003). Las emociones de éstos requieren una reacción parental (Gottman, Katz y Hooven, 1997). Esta situación de reajuste mutuo es aún más importante en la familia, por ser el principal contexto en el que la comprensión de emociones se gesta.

Finalmente, en lo que se refiere al papel de la familia en el dominio de esta tercera rama, en ocasiones el niño no entiende lo que siente; por tanto, es necesario enviarle mensajes de que le estamos entendiendo, ayudarlo a identificarlo, a valorarlo, y estimularle para que escoja cómo desea reaccionar (Brown y Dunn, 1996). La comunicación entre el niño y su cuidador desarrolla importantes funciones sociales (Flannagan y Perese, 1998).

#### *2.2.5. Contextos de desarrollo de las habilidades emocionales*

En este apartado ha quedado patente cuáles son las principales realidades en las que los niños desarrollan sus habilidades emocionales: el entorno familiar y el colegio. Los adultos que gobiernan estos ambientes son las personas referentes para los pequeños, a los que copian actuando de forma idéntica o similar mientras se crean una identidad. No es de extrañar que un niño con una familia que tenga adquirida una buena IE aprenda a desarrollar sus habilidades emocionales desde una edad más temprana. Los fuertes lazos emocionales que comparten padres e hijos hacen necesario que unos y

otros puedan aprender a ser emocionalmente inteligentes teniendo por objetivo vivir en el mayor bienestar posible. Diferentes estudios demuestran que las relaciones interpersonales, entre las que encontramos las familiares, son uno de los factores predictivos del bienestar emocional o de la felicidad (Bisquerra, 2009).

Como se ha dicho, la escuela es otro de los protagonistas en la educación, y por lo tanto, también de la emocional. Al hablar de la escuela, derivamos en la importancia del rol del tutor, que es el adulto con el que los niños pasan más horas al día dentro del centro. Éste debe estar educado en IE ya que los alumnos, a través de la imitación, aprenden a desarrollar y a poner en práctica su propia IE. El profesor, con sus actitudes y comportamientos puede hacer cambiar el clima del aula por momentos, si éste está educado en IE ofrece a sus alumnos un clima de seguridad, respeto y confianza, ya sea a través de la comunicación verbal como de la no verbal. Concretando con un ejemplo, si el adulto cada vez que se enfada chilla y pierde el orden, sus alumnos aprenden a llevar a cabo la misma conducta. Si en cambio, es capaz de “leer” las emociones de sus estudiantes, puede ajustar su respuesta, incluso la tarea, o llevar a cabo un cambio de dichas emociones.

### *2.3. Educación Emocional*

#### *2.3.1. Concepto*

Bisquerra (2000, p.46) define la educación emocional como un:

“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Este proceso se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) Es por tanto una educación para la vida, un proceso educativo continuo y permanente. A esto se le denomina "enfoque del ciclo vital". Es llevar a la práctica y tratar de desarrollar las habilidades descritas en el apartado anterior para formarnos como personas aptas para la vida”.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, es decir, se dirige a la adquisición de competencias que se pueden adjudicar a infinitas situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención de la ansiedad, estrés, violencia, depresión, etc.

Según Bisquerra (2000) algunos de los objetivos que persigue la educación emocional son:

- ✚ Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- ✚ Identificar las emociones de los demás.
- ✚ Denominar a 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 de automotivarse.
- ✚ Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- ✚ Aprender a fluir.

La educación emocional tiene múltiples aplicaciones en nuestra vida diaria. Situaciones en las que podemos valorar la educación emocional son: comunicación afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, violencia, trastornos alimenticios, intentos de suicidio...), etc. En último término, se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar emocional, que redundará en un mayor bienestar social (Bisquerra, 2008).

La educación emocional requiere una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos,..) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información no es suficiente (Bisquerra 2008).

### 2.3.2. Efectos de la Educación Emocional en el desarrollo

Los efectos de la educación emocional en la educación, se analizan en base al artículo: *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, recogido por los autores: Joseph A. Durlak, Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki y Rebecca D. Taylor y Kriston B. Schellinger, en el año 2011.

En este apartado, se presenta un resumen de los resultados de un meta-análisis que se realizó en centros educativos, en los que se seguía un programa de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, Social and Emotional Learning). En los programas analizados, los cuales se basan en promover el desarrollo social y emocional de los estudiantes, se han involucrado 270.034 niños, siendo el intervalo adaptado a un alumnado que se limita entre los niños de Educación Infantil hasta la adolescencia, con los estudiantes de secundaria.

#### 2.3.2.1. Introducción y realidad existente

En este análisis se han estudiado los efectos de la programación SEL a través de múltiples medidas de resultado como: habilidades sociales y emocionales, actitudes hacia uno mismo y otros, el comportamiento social positivo, problemas de conducta, problemas emocionales y el rendimiento académico.

Los autores de este análisis muestran algunos datos en los que se hace evidente la necesidad de estudiar y desarrollar nuevos programas en los que se trabaje la IE. Es por esto, por lo que han creado un estudio de este tipo de programas, para conocer y divulgar los beneficios de éstos. Por ejemplo, en una muestra de 148.189 alumnos de educación secundaria, sólo el 29% -45% de los estudiantes encuestados informaron de que tenían competencias sociales como la empatía, la toma de decisión, y las habilidades de resolución de conflictos, y sólo el 29% indicaron que su escuela proporciona un ambiente afectuoso, alentador (Benson, 2006). En la escuela secundaria, hasta un 40% -60% de los estudiantes se convierten en crónicos desenganchados de la escuela (Klem & Connell, 2004). Además, aproximadamente el 30% de los estudiantes de secundaria participan en múltiples conductas de alto riesgo (por ejemplo, consumo

de sustancias, el sexo, la violencia, la depresión, intento de suicidio) que interfieren con el rendimiento escolar y ponen en peligro sus posibilidades de éxito en la vida (Dryfoos, 1997; Eaton, 2008).

Como es sabido, las escuelas tienen un papel importante que desempeñar en la educación saludable de los niños, fomentando no sólo su desarrollo cognitivo, sino también su desarrollo social y emocional. Sin embargo, las escuelas cuentan con recursos limitados para hacer frente a todas estas áreas y, además, están expuestas a intensas presiones que sólo buscan mejorar el rendimiento académico. Muchas veces, por las limitaciones de tiempo y las exigencias de agentes externos al aula, los docentes deben priorizar y aplicar eficazmente los enfoques basados en la evidencia y dejan de lado el trabajo de las competencias personales y habilidades sociales. Actualmente, los esfuerzos del personal docente por promover el aprendizaje social y emocional de los estudiantes (SEL) representa un marco educativo prometedor para mejorar el éxito escolar de los niños en su desarrollo personal y académico (Elias, 1997; Zins y Elias, 2006).

#### *2.3.2.2. Programas SEL*

Investigadores y diseñadores de programas SEL buscan construir personas competentes, personas con habilidades, definidas éstas como personas “para generar y coordinar las respuestas flexibles y adaptables a las demandas, y de generar y aprovechar las oportunidades en el entorno” Waters y (1983, p. 80). Elias (1997) definió el programa SEL, como el proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, apreciar las perspectivas de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones interpersonales constructivamente.

Los objetivos de los programas SEL valoran de igual manera, el aspecto cognitivo, afectivo y las competencias conductuales: autoconciencia, autogestión, conciencia social y mejorar la capacidad de relación. Estas competencias, a su vez, deben servir de base para un mejor ajuste y rendimiento académico, que se refleja en comportamientos sociales más positivos, menos problemas de conducta, menos angustia emocional y calificaciones de pruebas mejoradas (Greenberg, 2003).

Dentro de los contextos escolares, la programación SEL incorpora dos conjuntos coordinados de estrategias educativas para mejorar el rendimiento escolar y el desarrollo de los niños (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning, 2005). La primera consiste en el procesamiento, integración y aplicación de forma selectiva de las habilidades sociales y emocionales en los niños, teniendo en cuenta el contexto y la cultura en la que están creciendo (Crick y Dodge, 1994; Izard, 2002; Lemerise y Arsenio, 2000). Las habilidades que se persiguen con los programas SEL son enseñadas a través de actividades sistemáticas, que pueden aplicarse en diversas situaciones para que los estudiantes las usen como parte de su repertorio de comportamientos diarios (Ladd y Mize, 1983; Weissberg, Caplan y Sivo, 1989). Además, muchos programas ayudan a los estudiantes a aplicar las habilidades de SEL en la prevención de conductas problemáticas específicas, tales como el consumo de sustancias, la violencia interpersonal, la intimidación y el fracaso escolar (Zins y Elias, 2006). En estos programas, los alumnos consiguen tener un sentimiento de pertenencia con su clase, su escuela y la comunidad a la que pertenecen, ayudando a mantener los grupos unidos, puesto que se incrementa la motivación de valorar la comunidad y seguir queriendo participar en ella (Hawkins, Smith y Catalano, 2004).

En segundo lugar, la programación SEL fomenta el desarrollo social y emocional de los estudiantes a través de: crear un sentimiento de seguridad, el cuidado de ambientes de aprendizaje que involucran compañeros y familiares, iniciativas de prácticas que mejoran la gestión del aula y la enseñanza, y actividades de fomento de la comunidad de toda la escuela (Cook, 1999; Hawkins, 2004; Schaps, Battistich, y Solomon, 2004). Juntos, éstos componentes promueven los recursos personales y ambientales para que los estudiantes se sientan valorados y experimenten una mayor motivación intrínseca, para alcanzar y desarrollar un conjunto de competencias socioemocionales con las que conseguir un mejor rendimiento académico. Además de mejorar también el comportamiento, promoviendo así la salud y la ciudadanía (Greenberg et al., 2003).

#### *2.3.2.3. Resultados tras los estudios de los programas SEL*

Tras los estudios de los programas SEL, los resultados concluyen efectos significativos y positivos en los alumnos, atendiendo éstos a las competencias y

actitudes acerca de uno mismo, los demás y la escuela en conjunto. También demuestran una mejoría en el ajuste de los comportamientos prosociales de los estudiantes, se reducen los problemas entre los iguales y se mejora el rendimiento académico en los exámenes y calificaciones (Catalano, 2002 ; Greenberg, 2001 ;Hahn, 2007 ; Wilson y Lipsey, 2007 ; Wilson, 2001).

Después de los estudios, se observa que los diseñadores de programas SEL suelen combinar, en lugar de separar, la enseñanza de las habilidades como: reconocimiento de emociones, manejo del estrés, la empatía, la resolución de problemas o las habilidades de toma de decisiones, porque están interesados en la promoción de la integración de la emoción, la cognición, la comunicación y el comportamiento (Crick y Dodge, 1994; Lemerise y Arsenio, 2000).

Otro hallazgo importante del presente meta-análisis es que los maestros y el personal de la escuela llevan a cabo con eficacia los programas de SEL. Este resultado sugiere que estas intervenciones se pueden incorporar en las prácticas educativas habituales y no requieren de personal externo para su entrega efectiva, aunque si deben estar programadas y coordinadas. También parece que los programas SEL tienen éxito en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y preparatoria) y en todo tipo de escuelas: urbanas, suburbanas y rurales.

Es digno de mención también, la mejora en el rendimiento académico en aquellos colegios en los que los programas SEL estaban integrados. Los resultados de esta revisión indican que la programación SEL mejora la conexión de los estudiantes a la escuela, el comportamiento en el aula, y el rendimiento académico (Zins et al., 2004). Una de las explicaciones, es que los estudiantes que son más conscientes de sí mismos y confían en sus capacidades de aprendizaje, se esfuerzan más y persisten en alcanzar sus objetivos (Aronson, 2002). Los estudiantes que se fijan metas académicas altas, tienen autodisciplina, saben motivarse a mismos, controlan el estrés, y organizan su forma de trabajo para aprender más y poder obtener mejores calificaciones (Duckworth y Seligman, 2005; Elliot y Dweck, 2005). Además, los estudiantes que utilizan las habilidades de resolución de problemas para superar los obstáculos y tomar decisiones responsables sobre el estudio, también tienen mejores resultados académicos (Zins y Elias, 2006).

Además, en los centros educativos que se tratan, las relaciones entre los maestros y los alumnos cuidan el compromiso y la vinculación a la escuela, además de crear un ambiente seguro y ordenado que ayuda a fomentar y consolidar un comportamiento positivo en el aula. También, estos centros crean enseñanzas basadas en la gestión proactiva del aula y el aprendizaje cooperativo. (Blum y Libbey, 2004 ; Hamre y Pianta, 2006 ; Hawkins, 2004; Jennings y Greenberg, 2009). Por todos estos resultados, la valoración que se otorga a estos centros en los que se implantan programas SEL, es muy positiva.

### 3. Método

Tras la contextualización teórica que se ha realizado de la inteligencia emocional, a continuación, se expone una serie de actividades referidas a este campo. Estas actividades están fundamentadas, como se ha indicado con anterioridad, en el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997). En concreto, es el desarrollo de la primera rama, *identificación de emociones*, la que se elabora a lo largo de las sesiones expuestas. Asimismo, se trabaja de forma más superficial, la habilidad de *la comprensión emocional*.

Este apartado se divide en:

- ✚ Objetivos.
- ✚ Metodología.
- ✚ Temporalización.
- ✚ Sistema de evaluación.
- ✚ Actividades.
- ✚ Valoración de las sesiones y conclusiones.

#### 3.1. Objetivos

Los objetivos que se persiguen con esta intervención son los siguientes:

- ✚ Identificar y reconocer las propias emociones.
- ✚ Identificar y reconocer las emociones de los demás.
- ✚ Desarrollar la sensibilidad en el respeto de las propias emociones y las de los demás.
- ✚ Expresar correctamente nuestros sentimientos.
- ✚ Conocer y clasificar las causas generadoras de emociones.
- ✚ Fomentar el trabajo en equipo.
- ✚ Ayudar y motivar a conocerse a uno mismo.
- ✚ Aprendizaje significativo del alumnado.
- ✚ Aprender que la expresión de las emociones es necesaria.

La gran mayoría corresponden a la habilidad de identificación de emociones. No obstante, algunos de ellos (5º) se pueden catalogar como fines de la comprensión emocional.

Dentro del Anexo 1, que se adjunta al final de este informe, se encuentran los objetivos y las competencias personales que las actividades propuestas cubren si son llevadas a cabo en un Centro Educativo. Se recogen tanto los Objetivos Generales de Educación Primaria como los Objetivos Generales de las Áreas en las que las dinámicas pueden ser puestas en práctica (área de Lengua Castellana y Literatura, Educación Física, Conocimiento Natural, Social y Cultural y área de Educación Artística). En este anexo también se incluye la explicación de cuáles son las competencias básicas que estas actividades ayudan a desarrollar.

Estas actividades están planteadas para ser desarrolladas en un aula de primero de Primaria, por ello, también se adjuntan los Contenidos referentes al primer ciclo de Educación Primaria (Anexo 2).

### *3.2. Metodología*

La metodología que se sigue en las actividades propuestas es dinámica y activa. El rol del adulto es únicamente de soporte en el aula, es el guía y orientador de la actividad pero son los niños los que tienen el protagonismo en todo momento. A través de las actividades que componen esta programación se busca el interés y la motivación

de los niños como motor de las actividades. Un alto interés y una actitud activa por parte de éstos es necesaria para llevar a cabo esta programación de forma exitosa, siendo el adulto el responsable de ello. Las emociones son universales y, muchas veces, los niños las expresan con mucha intensidad; por lo tanto, se espera una atención extrema por su lado en el tema a trabajar. Además, el tutor debe fomentar la escucha activa y ser modelo previo de las tareas encomendadas, otorgándoles ejemplo de ello en todo momento.

La mayoría de las actividades son grupales y organizadas para que se desarrollen en forma de asamblea. No obstante, actividades individuales y en pequeños grupos también forman parte de este conjunto. Más adelante, se especifica la organización de cada actividad y los recursos necesarios para su elaboración.

Todas las sesiones utilizan la misma actividad como introducción en la que los niños expresan sus sentimientos de ese día. Las actividades en cada sesión son diferentes pero todas ellas unidas de forma coherente para alcanzar los objetivos diarios. Por otro lado, cada nueva sesión debe comenzar recordando lo trabajado anteriormente para que lo nuevo hecho ese día tenga una base en la que asentarse, y así, se construya un conocimiento significativo.

### *3.3. Temporalización*

Las actividades aquí propuestas se dividen por sesiones. Cada una de las cinco sesiones que se presentan necesita un tiempo de sesenta minutos para su desarrollo. Para favorecer su éxito las sesiones deben ser desarrolladas de forma consecutiva.

### *3.4. Sistema de evaluación*

La observación es la herramienta principal que se utiliza para evaluar estas actividades. Con estas sesiones se pretende que todos los niños alcancen los objetivos propuestos, por lo tanto, es a través de la observación directa y diaria de los niños en cada actividad desarrollada como se debe comprobar que los hayan alcanzado. Se añade una hoja de registro (Anexo 3) de los ítems que se tienen en la observación directa de los niños. El adulto puede utilizar las hojas de registro para llevar un seguimiento

individual de cada niño durante todas las sesiones. Esta evaluación debe ser constante y meticulosa; en el momento en el que el tutor atisbe que algún alumno abandona la actividad o que no consigue llegar a los objetivos propuestos debe intervenir y solucionar la situación como considere oportuno dependiendo del caso.

Asimismo, se coloca un buzón en el aula en el que los niños deben escribir al final de cada sesión una frase explicando lo que han aprendido y si hay algo que no han entendido; esta nota no es anónima. Se utiliza como otra forma de evaluar y “escuchar” el desarrollo y progreso de los niños. El profesor debe recoger las notas de los alumnos diariamente e ir clasificándolas para la última sesión de la semana. Igualmente, sirve como 'feedback' para el tutor que lleve a cabo la intervención, considerando si algún concepto no se ha entendido o debe trabajarse de otra forma pudiéndose plantear la modificación de las sesiones; tanto en el tiempo empleado, como en el tipo de actividades.

### *3.5. Actividades*

#### **Actividad del semáforo: actividad introductoria**

Organización: Grupal.

Materiales: Un círculo rojo, uno amarillo y uno verde por cada participante.

Opcional: semáforo para que introduzcan los círculos.

Como se ha explicado en el apartado de metodología, hay una actividad introductoria que se utiliza para comenzar todas las sesiones exceptuando la segunda sesión.

La actividad del semáforo consiste en expresar cómo se sienten ese día y por qué. Expresan sus sentimientos mediante tres círculos de colores: rojo, verde y amarillo. Éstos deben introducirlos en un semáforo previamente confeccionado, en el que los diferentes colores tienen una ranura por la que poder insertar los círculos correspondientes (Anexo 4). Los círculos que deben introducir en el semáforo se les entregan en la primera sesión y deben conservarlos hasta la última. El círculo rojo

expresa enfado, el verde alegría y el amarillo tristeza. La metodología utilizada es de asamblea, sentados todos en círculo en la alfombra.



El adulto también debe participar en la actividad. Cada participante, por turnos, enseña el color que ha necesitado coger ese día, lo introduce en el semáforo que sostiene el adulto y expone a todos sus compañeros las razones por las que se siente así. Todos los alumnos tienen su turno.

### **Primera sesión: "Las emociones de Nacho son las mismas que las mías"**

Organización: Individual y grupal.

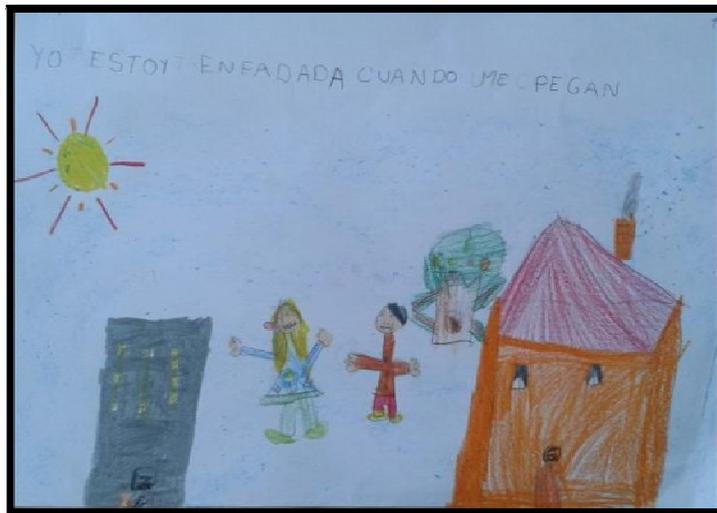
Materiales: Libro titulado *Las emociones de Nacho*, un folio por alumno, pinturas y/o rotuladores.

La primera sesión comienza con el juego del semáforo.

Tras ella, el tutor lee el libro *Las emociones de Nacho*, de Liesbet Slegers, editorial Edelvives, de forma grupal. En este cuento se explica las diferentes emociones que se trabajan a lo largo de las cinco sesiones. Éstas son: enfado, tristeza, miedo, alegría y sorpresa. En cada página aparece Nacho mostrando los gestos faciales que se

muestran al sentir cada emoción y las situaciones en las que se siente así. Es un libro que interactúa con el lector en cada página haciéndole diferentes preguntas. La actividad que se propone es, únicamente, ir leyendo el libro e ir apuntando, a raíz de las situaciones que le provocan las diferentes emociones a Nacho, las situaciones que les provocan a ellos las mismas emociones. Todas ellas se pueden anotar en la una pizarra.

Una vez finalizada esta actividad se realiza una actividad de forma individual. La actividad consiste en crear un Álbum ilustrado, imitando al que se acaba de leer. El título de la nueva creación puede ser *Las emociones de los niños (+ el nombre del grupo o el lugar donde se esté llevando a cabo)*. Cada niño dispone de un folio y pinturas para crear su página del álbum. En cada una, aparecerá un dibujo relacionado a una emoción, la que ellos deseen. Todos escriben la misma estructura de frase modificando la emoción y la situación que a ellos les lleve a ella. La frase patrón será: "Yo estoy \_\_\_\_ cuando \_\_\_\_." Cada participante debe completar la oración con una de las emociones que se han trabajado y con la situación que ellos escojan. La frase irá acompañada de un dibujo acorde con la frase. No se darán más instrucciones para la creación de este trabajo, pudiendo expresar de la forma que ellos deseen la frase o la emoción.



El trabajo finalizado será material de los niños, siendo accesible a ellos a lo largo de todas las sesiones. Pueden leerlo y conocer cómo se sienten sus compañeros en diferentes situaciones.

Al finalizar la sesión los niños escriben las notas que deben introducir en el buzón.

**Segunda sesión: Veamos cómo nos ven los demás.**

Organización: Individual, por parejas y grupal.

Materiales: Un ovillo de lana, doce espejos, cubo de cartón y un rotulador.

La segunda sesión es la que es más cómoda de llevar a cabo en un polideportivo o un espacio más amplio y sin obstáculos (mesas, sillas, ordenadores...). Si son llevadas a cabo en un Centro Educativo es el momento perfecto para ocupar el espacio de Educación Física con esta sesión.

Esta sesión comienza siendo el adulto el que expresa todas las emociones que se trabajaron el día anterior (enfado, tristeza miedo, alegría y sorpresa). Las expresiones faciales deben ir acompañadas por gestos corporales que ayuden a descifrar la emoción expresada (Anexo 5). Los participantes, sentados en el suelo en círculo, deben adivinar, respetando los turnos de palabra, qué emoción muestra el monitor. Éste debe exagerar los gestos y los movimientos y no hacer siempre los mismos para cada emoción. Cuando hayan adivinado un par de veces todas las emociones se pasa a la siguiente actividad.

Los niños comienzan a caminar por el polideportivo dejando un amplio espacio entre ellos y sin pararse ni un segundo.<sup>2</sup>El tutor indica diferentes emociones y ellos deben seguir caminando expresando la emoción dicha. Se hace una ronda por todas las emociones y cuando se finalice deben caminar manifestando la emoción que ellos quieran expresar todo el tiempo, sin cambiarla. Entonces, cada compañero debe fijarse en su pareja e intentar adivinar qué emoción refleja, sin dejar de caminar. Finalizado esto, vuelven al estado de reposo y se sientan en círculo teniendo a su pareja justo en frente (dos círculos concéntricos), para poder continuar la sesión.

---

<sup>2</sup>El monitor nombra parejas de nombres en alto, sin ninguna excepción en los niños. Éstos deben prestar atención y saber quién es su compañero, ya que lo necesitan para la siguiente actividad.

La siguiente actividad tiene relación con la anterior puesto que lanzan a su compañero un ovillo de lana diciendo la emoción que creían que estaba expresando. Al recibirla, éste dice si era esa o no, y sino cuál es, y se la devuelve quedándose éste con un cabo. El ovillo de lana sigue su curso hacia la derecha creando así una gran red.

En la siguiente actividad deben estar colocados por parejas, cada una dispone de un pequeño espejo. Se colocan uno en frente del otro, ocupando todo el espacio. Por turnos en la pareja, deben mirarse en el espejo expresando las diferentes emociones de las que se han estado hablando, ayudándose entre sí a mejorar la expresión si es el caso, como una escultura de cera. Cada niño la que quiera. Después, deben expresar la emoción que el profesor indique y mirarse en el espejo. Tras esto, las mismas parejas se colocan de pie mirándose a la cara y uno de la pareja debe expresar una emoción utilizando los movimientos de todo su cuerpo. El compañero debe adivinarla e imitarlo, como si fueran un espejo. Ellos deciden la emoción que quieren expresar.



Para la última dinámica de esta sesión los niños deben estar sentados de nuevo. El adulto saca un cubo grande de cartón que no tiene las caras dibujadas. El profesor ayudado de las indicaciones de los alumnos dibuja una emoción en cada cara del cubo. El juego consiste en que un niño sale a lanzar el dado y tiene que representar la emoción que le ha salido en el cubo y decir: "yo cuando estoy \_\_\_\_\_ (la emoción que le haya salido) me gusta \_\_\_\_\_ (una acción que les guste hacer a ellos mismos cuando sienten esa emoción)". Por ejemplo: "yo cuando estoy contento me gusta saltar y decírselo a todo el mundo". Todos los demás deben ponerse de pie, repetir la frase que habrá dicho su compañero e imitarle.

A la vuelta a clase los niños escriben las notas que introducen en el buzón.

### **Tercera sesión: ¿Reaccionamos todos igual?**

Organización: Individual y grupal.

Materiales: La pizarra de clase, una careta por cada alumno, un papel pequeño por alumno escrito con una emoción y tarjetas escritas con necesidades.

Según se termine la actividad de introducción en la alfombra, se recuerda, en conjunto, las emociones que se han trabajado en las sesiones anteriores, y se dibujan las caras con las respectivas expresiones en la pizarra. Éstas tienen escrito su nombre debajo para que puedan consultarlo a la hora de proceder al trabajo individual.

Después, los alumnos se sientan en sus mesas donde disponen de una careta (Anexo 6). Ésta no tiene nada dibujado en ella. Al lado de ella, debe haber un pequeño papel, dado la vuelta, en el que esté escrito el nombre de la emoción que tienen que dibujar en la careta. Las caras siguen dibujadas en la pizarra, por si algún niño necesita recordarlas o le es de utilidad para acertar con su dibujo.

Se intenta agrupar las mesas en pequeños grupos, así, cada uno puede tener una emoción diferente, y, cuando todos terminen discuten qué emoción refleja cada careta de su grupo.

Después de la expresión artística, vuelven a sentarse en la alfombra y el monitor explica en un breve discurso, que expresar las emociones es fundamental para el desarrollo de una persona. Igualmente, debe dejar claro que la expresión de las emociones conlleva repercusiones en los demás y que las personas actúan en función de la emoción que sus iguales expresen en un momento dado. Es por esto que cuando estamos enfadados o tristes necesitamos ayuda y cuando estamos contentos y alegres necesitamos compartirlo con los demás para que nos acompañen en nuestra alegría. Este discurso se acompaña de preguntas en las que el adulto pueda verificar que los alumnos han entendido el mensaje que se quiere transmitir.

Para la nueva dinámica la organización de los alumnos es en círculo. Un niño se coloca en medio del círculo y cierra los ojos. El profesor le coloca una careta, elegida

entre las que ellos habían hecho anteriormente, en su cara. Diferentes niños se acercan a él para decirle, cada uno, una frase dependiendo de la emoción que la careta del niño exprese. También pueden no decir nada pero realizar una acción (por ejemplo, dar un abrazo). La finalidad de esta dinámica es que el que posee la careta sea capaz de adivinar qué expresión está mostrando a los demás y por qué lo cree así; si no lo adivina los compañeros pueden ayudarlo, a través de pistas, a encontrar la solución. Todos deben pasar por el centro del círculo colocándose la careta.

Al finalizar la sesión los niños escriben las notas que introducen en el buzón.

#### **Cuarta Sesión: Creamos situaciones**

Organización: Pequeños grupos y gran grupo.

Materiales: cinco cartulinas escritas por cada grupo que exista.

La cuarta sesión comienza con la actividad del semáforo. Después se sientan en las mesas, por grupos. A cada uno de éstos se les entrega una cartulina con una cara que exprese una de las emociones básicas. Los grupos deben trabajar de forma cooperativa para completar la siguiente estructura con el sentimiento que les ha sido dado:

1. *Cuando* \_\_\_\_ (una situación) 2. *me siento* \_\_\_\_ (nombre de una emoción) 3. *así que necesito/me gusta/* \_\_\_\_ (acción, gesto o material) *para sentirme (más contento/aliviado/querido/feliz/acompañado).*

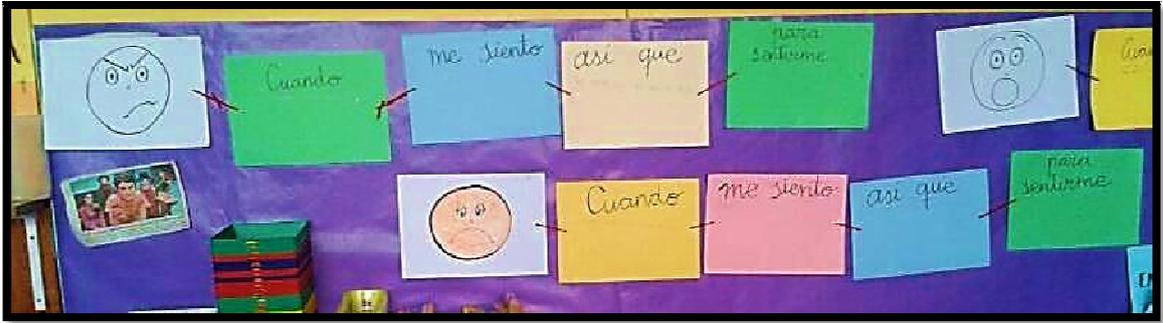
La oración está dividida en tres partes, como está indicado en el ejemplo, con números al inicio de cada una. El docente entrega a los alumnos las fracciones de la oración con la parte 'fija' escrita en cada una de las cartulinas y ellos deben completarlo. No se darán explicaciones sobre quién tiene que escribir, será decisión única de los niños. Cuando terminen, todos vuelven a la alfombra.



En el nuevo espacio todas las tarjetas de todos los grupos se colocarán hacia abajo y de uno en uno levantan las cartulinas y las leen en voz alta. Una vez que se hayan destapado todas las cartulinas el adulto escoge una cartulina donde esté dibujada la emoción y los niños, de forma conjunta y ordenada, intentan completar la oración que han creado sus compañeros. La dinámica se da por finalizada cuando todas las oraciones se den por completas. El adulto debe asegurarse de que las oraciones formadas tienen sentido pero no es necesario que sean las originales. Seguidamente, el docente une los cartones con la lana utilizada en la segunda sesión.



El material que resulte de esta dinámica puede proponerse como decoración para el aula.



Al finalizar la sesión los niños escriben las notas que deben introducir en el buzón.

### Quinta sesión: Reflexionamos sobre lo aprendido

Organización: Asamblea y pequeños grupos.

Materiales: Resúmenes diarios de las anotaciones del buzón, pizarra.

Tras la actividad inicial del semáforo, los alumnos se colocan en asamblea y se hace un repaso y recapitulación sobre lo aprendido. El tutor comenta junto con los niños los resúmenes diarios que ha ido haciendo a lo largo de la semana según lo que han ido introduciendo en el buzón. Es probable que salgan todas las ideas y conceptos tratados, cuando no sea así, el docente debe hacer lo posible para que también se comenten. Todas las ideas se apuntan en una pizarra. Por otro lado, también se comentan aquellas dudas que hayan podido ser escritas en las notas a lo largo de la semana, preguntándoles si ya han sido resueltas o todavía no han adquirido el concepto trabajado. Las respuestas se busca que sean dichas por los compañeros.

Para finalizar esta sesión, los alumnos se dividen de forma equitativa, como ellos deseen, en cinco grupos; y deben colorear cinco dibujos que el docente tiene preparado de "Nacho" mostrando las cinco emociones trabajadas. Es un trabajo en equipo en el

que colorean el muñeco como ellos desean y deciden cuál es la emoción que está mostrando para escribirla en la parte de arriba del papel. Estos carteles pueden colgarse en la pared para que puedan ver diariamente su trabajo y el de sus compañeros, además de recordar la semana trabajada.





### 3.6. Valoración de las sesiones

Las sesiones descritas se presentaron y probaron en una clase del primer nivel de Educación Primaria del colegio Castroverde, en Santander (Cantabria). La clase escogida está formada por 23 niños y niñas entre seis y siete años.

En esta clase se encuentran dos niños que, en determinadas competencias, necesitan apoyo externo tanto con la profesora de Audición y Lenguaje como con la docente encargada de Pedagogía Terapéutica del centro. Esto no se considera un inconveniente puesto que todas las actividades presentadas fueron realizadas por todos sin ningún tipo de cambio, no fue necesario hacer adaptaciones para la realización de éstas. Todos los alumnos fueron capaces de participar en ellas, aunque se tuvo especial cuidado en la observación de estos dos niños por si requerían cambios en las actividades, pero como se preveía, no fue necesario. En el caso concreto de estos dos niños, a la hora de proceder al trabajo individual, el docente tuvo un seguimiento más cercano y atento con ellos. En las actividades grupales no hubo ningún tipo de dificultad para su ejecución, ya que éstas son sencillas de comprender y seguir, dinámicas y activas.

A continuación, se realiza una valoración de las sesiones propuestas:

Al comienzo de la primera sesión se les explicó lo que se iba a trabajar esa semana y, como era de esperar, todos se emocionaron y se mostraron muy contentos. Estas ganas y motivación no pararon de incrementarse a lo largo de la semana en todos los alumnos de forma individual y grupal.

Seguidamente, se hace un pequeño resumen con la valoración del desarrollo de las dinámicas dentro del aula, teniendo en cuenta para esto, los criterios de evaluación ya citados. Se considera de igual modo la valoración del docente y la de los alumnos que han participado en ésta. Además de las notas que han introducido en el buzón a lo largo de la semana. Las opiniones verbales de los niños también se toman en cuenta, puesto que el docente ha seguido un diario de la semana donde éstas han sido incluidas.

Previamente, se debe conocer que en la última evaluación que se hizo con las tarjetas del buzón, se les pidió que además escribiesen qué era lo que más les había gustado y lo que menos.

En este apartado no se desglosan una a una todas las actividades. Aquellas que no tengan objeciones no se añadirán, significando, por lo tanto, que si se volviese a realizar no se efectuaría ningún cambio y que el desarrollo de la actividad fue el esperado y, por consiguiente, positivo. En los casos en los que el desarrollo de la actividad no ha sido el esperado o ha habido aspectos a resaltar, sin necesidad de que sea negativa la evaluación, también son añadidos. La valoración general de las sesiones es fantástica.

La actividad introductoria del semáforo. Esta dinámica puede considerarse que ha sido un rotundo éxito. Todos los alumnos se han mostrado positivos y contentos a la hora de realizar esta rutina, la han esperado todos los días con deseo. Han sido muy participativos a la hora de decir el porqué del sentimiento que mostraban cada día. Todos los alumnos escuchaban atentos a sus compañeros e incluso se preguntaban entre ellos para conocer más acerca de lo que les había ocurrido en los casos en los que se encontraban tristes o enfadados.

La gran mayoría de los niños han expresado que se sentían contentos todos los días. No ha habido problema de repetición de causas de los sentimientos, con esto, se hace explícito que los niños estaban muy involucrados en la actividad y participaban adecuadamente haciendo una reflexión en sus vivencias, sin copiar a sus compañeros.

Esta es una de las actividades que se podría mejorar en caso de repetición. Simplemente, se cambiaría el formato de la actividad para poder añadir más emociones, pudiéndose hacer un termómetro de emociones donde ellos pudiesen elegir cómo se sienten ese día, o bien, creando un gusano donde cada parte del cuerpo fuese una emoción, pudiendo añadir así tantas como se crea conveniente o ampliándolo según los niños fuesen aumentando su vocabulario.

### **Segunda y tercera sesión:**

La actividad del ovillo de lana: La dinámica en la que debían decir la emoción que había estado expresando su compañero y pasarle el ovillo de lana, no se desarrolló como el docente esperaba. La distribución se debió cambiar, puesto que los niños se veían mejor distribuidos en dos filas paralelas, colocándose justo en frente de su compañero.

Además, varios alumnos de la clase no supieron qué emoción estaba mostrando su compañero minutos antes; las razones que se concluyeron de los errores, fueron que algunos niños habían estado cambiando de emoción (no habían expresado la misma emoción durante todo el tiempo) y otros simplemente no habían reconocido la expresión de su compañero. Aunque más de la mitad de los alumnos acertaron en el ejercicio. Para evitar futuros malentendidos en esta actividad, puede pedirse que justo antes de que el compañero tenga que decir la emoción, puedan expresarla intensamente durante breves segundos. Esta medida puede adoptarse o no, dependiendo únicamente de la decisión del docente. Que la actividad no se desarrolle con un éxito categórico puede considerarse otra manera de conocer los errores de los niños y trabajarlos de forma conjunta. Por otro lado, es otra manera de valorar la atención e implicación que muestra cada uno de los alumnos en las actividades.

La actividad de los espejos: Esta actividad se esperaba que se desarrollase de forma satisfactoria pero su ejecución fue espléndida. El entusiasmo de los niños no sólo fue apreciado en la sesión, también se mostró en las notas del buzón de ese día.

La actividad de la careta: La careta fue impresa en un folio completo, para trabajar con niños del primer curso de Primaria hubiera sido conveniente haberlas impreso en medio folio, puesto que a la hora de colorear les llevó más tiempo del estimado, aunque esto no hizo que la sesión tuviese que modificarse.

La dinámica del cubo de cartón y la careta: Aunque no son actividades realizadas en la misma sesión, se analizarán en conjunto porque su valoración es compartida. Ambas fueron realizadas con éxito pero probablemente sean más provechosas y enriquecedoras con niños más mayores o con alumnos que, previamente, hayan trabajado más en profundidad la Inteligencia Emocional.

Sin embargo, los niños no mostraron ningún signo de aburrimiento o falta de interés, es más, algunos de ellos escribieron en el buzón que les hubiera gustado volver a participar en estas dos actividades.

### **Quinta sesión:**

Colorear los dibujos de Nacho: Se mostraron muy entusiasmados y fue una actividad perfecta para finalizar la semana.

El último buzón: En el último buzón donde tuvieron que escribir lo que más y lo que menos les había emocionado de todas las sesiones se encontraron respuestas de todo tipo, pero la gran mayoría manifestó que no había ninguna actividad que no le hubiera gustado. La actividad que menos gustó fue tener que rellenar el buzón todos los días. Por el contrario, muchos de ellos destacaron que poder expresar cómo se sentían y, además, conocer cómo se sentían sus compañeros al comenzar el día en el colegio les encantaba.

Cabe destacar que en las notas diarias introducidas en los buzones, muchos de los alumnos además de escribir qué habían aprendido acerca de las emociones, también

especificaron que habían aprendido valores, tales como: cómo trabajar en grupo, escuchar a sus compañeros para poder ponerse de acuerdo, compartir, ayudar etc. valores que se han trabajado en todas las sesiones aunque no se verbalizasen continuamente, se mostraban sobre todo, a través del ejemplo. Ha sido una sorpresa muy grata encontrar este tipo de contestaciones entre lo que habían aprendido.

#### **4. Conclusiones**

Tras la exposición de este trabajo y de la evaluación del conjunto de actividades, las conclusiones positivas sobre trabajar la IE, son bastante evidentes.

Es una certeza que ya se conoce, que trabajar las emociones es una base fundamental para nuestra vida diaria, tanto para nuestro beneficio individual, como para la complicada vida social adaptada al mundo en constante cambio en el que vivimos (Bisquerra, 2000)

Las emociones son innatas y universales. Los bebés fijan su máxima atención en las caras de los demás, y ya a la edad de tres años se discriminan las diferentes expresiones faciales para descifrar cada significado emocional. Por lo tanto, nos acompañan desde que nacemos hasta que morimos (Scharfe, 2000). Esta convivencia es mucho más fácil si se disponen de las herramientas necesarias para saber gestionarlas.

Ha quedado demostrado el papel crítico y fundamental que la escuela tiene en esta labor. La educación ha dejado de ser únicamente una tarea en el que las emociones y la afectividad no forman parte de la vida escolar, sino que se valora tanto como el desarrollo cognitivo; además, se defiende que el trabajo de la IE es beneficioso también para este desarrollo (Elias, 1997).

Además, queda reflejado tras el trabajo de las sesiones, que los alumnos disfrutaban con este tipo de actividades, se sienten entusiasmados y eufóricos por conocerse a ellos mismos y a sus compañeros. Asimismo, es también una gran oportunidad para el docente (que también aprende mucho) poder aprender, educar, jugar, compartir y experimentar con este tipo de dinámicas. Como se ha indicado antes,

igualmente quedan patentes los valores en los que queremos educar a las nuevas generaciones en un ambiente relajado y distendido, en el que nos mostramos cómo somos, aprendiendo desde pequeños, que no es negativo mostrar las emociones de cada uno, siempre que seamos conscientes en qué situación nos encontramos y el grado de intensidad en el que podemos mostrarlas.

Cada persona es única pero todos aprendemos mucho más a través de la experimentación. Muchas son las emociones que tenemos a lo largo del día y conocerlas, saber cómo debemos gestionarlas y cómo poder ayudar a nuestros compañeros, entre otras cosas, es uno de los aprendizajes que más pueden ayudarnos en nuestra vida personal y profesional. Siempre debemos tener presente que la inteligencia, desde hace unos años atrás, está demostrado que no sólo se basa en las habilidades instrumentales básicas. Enseñar, trabajar y hacer crecer la razón y el corazón, es una de las mayores tareas de los maestros.

Para finalizar, solo queda decir que sería extremadamente beneficioso para el desarrollo de los niños seguir trabajando la IE a lo largo todos los cursos académicos, pudiendo ser, tanto en sesiones cortas e intensas, como el ejemplo que se ha desarrollado, o con pequeñas actividades interdisciplinarias e incluso internivelares a lo largo del curso, siendo magnífico la unión de ambas.

## 5. Referencias

- Ambady, N., Elfenbein, H. A., y Marsh, A.A. (2002) Emotional intelligence and the recognition of emotion from facial expressions (pp. 37-59). Recuperado el día 22 de abril de 2014 desde <http://www.wjh.harvard.edu/~na/emotfromfaces.pdf>.
- Barsade, S.G., Mayer, J.D., y Roberts, R.D. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*. (59) 507-536. Recuperado el día 7 de abril de 2014 desde <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>.
- Brackett, M.A., Fernández-Berrocal, P., y Palomera, R. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Investigación Psicoeducativa* (15), 437-454.
- Caruso, D.R., Cherkasskiy, L., Mayer J.D., y Salovey, P. (2009) Avances en el estudio de la inteligencia emocional II. *Conferencias Plenarias* (pp. 9-30).
- Clouder, C. (2008). Introducción a la educación emocional y social. En Fundación Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 1-22). Santander: Fundación Botín.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Durlak, J.A., Dymnicky, A.B, Taylor, R.D, Schellinger, K.B, Weissberg, R.P, (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* (82), 474-501.
- Ekman, P. Mastering emotions. Recuperado el día 10 de marzo de 2014 desde <http://www.paulekman.com/paul-ekman/videos/>.

Ekman, P. Do we all have the same basic emotions? Recuperado el día 10 de marzo de 2014 desde <http://www.youtube.com/watch?v=h19PzyqOxxo>.

Ekman, P. Outsmart evolution and master your emotions. Recuperado el día 10 de marzo de 2014 desde <http://www.paulekman.com/paul-ekman/videos/>.

Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (19), 63-93.

Fernández-Berrocal, P., y Mestre Navas, J.M (Coords). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Geher, G., y Mayer, J.D. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence* (22), 89-113.

Ley Orgánica 8/2013, N°52. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Madrid, 9 de diciembre de 2013.

## Anexo 1

### Objetivos y competencias personales

#### *1. Objetivos Generales de Educación Primaria*

De acuerdo con el artículo 3 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, esta programación contribuirá al desarrollo de los siguientes objetivos generales de Educación Primaria:

- ✚ Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- ✚ Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- ✚ Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- ✚ Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- ✚ Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

#### *2. Objetivos Generales de Área:*

Según las actividades que se proponen para desarrollar en la intervención, los objetivos seleccionados dispuestos en la L.O.E son referentes al área de Lengua

Castellana y Literatura, Educación Física, Conocimiento del medio natural, social y cultural y Educación Artística:

*2.1. Objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura:*

- ✚ Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.
- ✚ Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta

*2.2. Objetivos del área de Educación Física:*

- ✚ Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
- ✚ Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

*2.3. Objetivos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural:*

- ✚ Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).
- ✚ Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

*2.4. Objetivos del área de Educación Artística:*

- ✚ Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.

- ✚ Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.

### 3. Competencias básicas

Dentro de las ocho competencias básicas que se deben trabajar en Educación Primaria esta programación ayuda a desarrollar:

- ✚ Competencia en comunicación lingüística.
- ✚ Competencia social y ciudadana.
- ✚ Competencia cultural y artística.
- ✚ Competencia para aprender a aprender.
- ✚ Autonomía e iniciativa personal.

La competencia en comunicación lingüística se trabaja a lo largo de todas las sesiones, puesto que la comunicación será constante, sobre todo de forma oral, tanto de los alumnos con el profesor como entre los compañeros del aula. A través del lenguaje y la escucha expresarán sus emociones y atenderán a las de sus compañeros, fomentando también la competencia social y ciudadana; buscando a través de ella formar alumnos que entiendan y respeten que todos somos diferentes. Así, también se trabajará la capacidad de escuchar y el placer de ser escuchado, contribuyendo, con ello, al crecimiento personal y formando una base en los alumnos donde la autoestima y la confianza en sí mismos les ayude a crecer de forma saludable en sociedad, construyendo vínculos constructivos con aquellos que les rodean. Además, a través de la comunicación lingüística se trata de que conozcan e identifiquen las diferentes emociones y conductas que experimenten.

La competencia social y ciudadana queda reflejada en lo dicho anteriormente, intentando forjar nuevos ciudadanos que se esfuercen y quieran conocerse más a sí mismos y a los demás, para así poder gestionar sus emociones de forma eficaz, ayudando a la búsqueda de un estado de bienestar en el que la convivencia entre todos sea satisfactoria.

Trabajando el conocimiento personal a través de los sentimientos la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal van implícitas.

## Anexo 2

### Contenidos referentes al Primer Ciclo de Educación Primaria

Los contenidos expuestos son los recogidos en la L.O.E para el primer ciclo de Educación Primaria. Éstos se trabajarán a lo largo de toda la intervención:

*Contenidos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural:*

Bloque 3: La salud y el desarrollo personal

✚ Identificación de emociones y sentimientos propios.

*Contenidos del área de Educación Artística;*

Bloque 2: Expresión y creación plástica

✚ Elaboración de dibujos, pinturas, collages, volúmenes, etc.

*Contenidos del área de Educación Física:*

Bloque 1: El cuerpo: imagen y percepción

✚ Experimentación de posturas corporales diferentes.

Bloque 3: Actividades físico artístico expresivas

✚ Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.

✚ Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.

✚ Imitación de personajes, objetos y situaciones.

✚ Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.

✚ Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.  
Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.

*Contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura:*

**Bloque 1: Escuchar, hablar y conversar**

- ✚ Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado).
- ✚ Comprensión y producción de textos orales para aprender, tanto los producidos con finalidad didáctica como los cotidianos (breves exposiciones ante la clase, conversaciones sobre contenidos de aprendizaje y explicaciones sobre la organización del trabajo).
- ✚ Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- ✚ Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.
- ✚ Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

**Anexo 3**

Nombre de los alumnos	Identifica emociones positivas	Identifica emociones negativas	Es capaz de expresar sus emociones a través de la comunicación verbal y no verbal	Identifica las diferentes emociones en dibujos	Identifica las emociones que muestran sus compañeros

Nombre de los alumnos	Participa en grupo escuchando a sus compañeros y acepta las decisiones tomadas	Respeto las propias emociones y la de sus compañeros	Muestra interés en las actividades	Motiva y ayuda a sus compañeros en las dinámicas	Respeto y cumple las normas

#### Anexo 4



Anexo 5



Ekman (1978) a través de la *Técnica de clasificación del afecto facial* establece tres zonas en la cara en las que se expresa el afecto:

- ✚ La zona cejas/frente.
- ✚ La zona ojos/párpados/área del caballete de la nariz.
- ✚ La parte baja de la cara. Zona de la mejilla/nariz/boca/mentón/mandíbula.

Emoción	Gesto facial
Alegría	-Retraimiento oblicuo de las comisuras de los labios (sonrisa) y elevación de las

	mejillas.
<b>Ira</b>	-Ceño fruncido. Se aproxima y descenden las cejas, se retrae el párpado superior y se eleva el inferior. Boca con <i>rictus</i> típico de amenaza. Estrechamiento de labios, dientes apretados.
<b>Miedo</b>	-Elevación y aproximación de las cejas. Ojos y boca abiertos, alargamiento de las comisuras de los labios mientras la boca se abre al descender la mandíbula.
<b>Tristeza</b>	-Elevación y aproximación de las cejas, comisuras de los labios descendidas y elevación de la barbilla.
<b>Sorpresa</b>	-Similar a la del miedo pero sin aproximación de las cejas ni alargamiento de las comisuras de los labios mientras la boca se abre al descender la mandíbula.
<b>Desprecio</b>	-La nariz se frunce y los labios se estiran y echan hacia atrás, a la vez que los ojos se empequeñecen y echan hacia atrás.

**Anexo 6**

