



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

EDUCACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL EN EL ÁREA DE INGLÉS: PROPUESTA
DE INTERVENCIÓN EN LOS TRES PRIMEROS CURSOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA.

AUTORA: Natalia Miguel Ramos

DIRECTORA: Susana Lázaro Visa

Fecha: 25 de Octubre del 2014

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	4
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
MARCO TEÓRICO	9
1. La importancia de la Educación Social y Emocional en los tres primeros cursos de Educación Primaria	9
2. La Educación Social y Emocional en el contexto educativo formal	14
2.1. La Educación Emocional y su influencia sobre el desarrollo y el aprendizaje.....	15
2.2. La implementación de la Educación Emocional en los centros educativos: modelos	20
2.3. Aproximación transversal a la Educación Socioemocional	24
2.4. El Banco de Herramientas audiovisual (Educación Responsable)	25
2.4.1. ¿Qué es el Banco de Herramientas y qué objetivos persigue? ..	25
2.4.2. ¿Cómo se implementa en los centros educativos?	26
2.4.3. ¿En qué áreas curriculares se está implementando actualmente el Banco de Herramientas Audiovisuales?	28
2.4.4. Coordinación entre el profesorado	30
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	32
DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	35
3. Implementación de la Educación Socioemocional a través del área de inglés	35
3.1 Análisis de los contenidos de la Educación Emocional presentes en el currículum de Educación Primaria	35

3.2. Posibilidades de integración de los contenidos socioemocionales en el área de inglés	42
4. Propuesta de Intervención: diseño de actividades	43
4.1. Tabla-resumen de la propuesta	43
4.2. Actividades	50
5. Propuesta de evaluación y resultados obtenidos	51
5.1. Evaluación de expertos/as: procedimiento.....	51
5.2. Resultados: análisis de la información obtenida	52
5.3. Adaptaciones futuras en relación a los resultados obtenidos	56
6. Propuesta de evaluación de la implementación: líneas generales.....	59
7. Conclusiones	61
8. Bibliografía.....	64
8.1. Bibliografía específica sobre recursos audiovisuales	67
9. Anexos.....	69
ANEXO I: actividades.....	69
ANEXO II: carta de presentación a la selección de jueces expertos/as.....	137
ANEXO III: documento-resumen de la propuesta diseñada enviado a los/as expertos/as.....	138
ANEXO IV: encuesta de evaluación enviada a los/as jueces expertos/as.....	158

RESUMEN

Este trabajo de máster propone una serie de actividades, dirigidas a los tres primeros cursos de Educación Primaria, con las que se pretende trabajar competencias sociales y emocionales desde el área de inglés. Se trata de una propuesta de trabajo de la Educación Emocional desde un modelo de integración curricular, es decir, desde *‘la infusión de contenidos transversales en las diversas áreas académicas’* (Bisquerra, 2006:254). En nuestro caso los contenidos transversales que abordamos están vinculados a la Educación Emocional y se concretan en las variables ya seleccionadas por la Fundación Botín para la implementación de su Programa Educación Responsable. Por su parte, el área académica en la que se pretende la integración de dichas variables sería el área de inglés. Para llegar a este punto se ha procedido a elaborar una justificación del proyecto basada en la importancia que para el alumnado tiene el aprendizaje de estas competencias socioemocionales, así como las oportunidades que el currículum deja a la implementación de este tipo de propuestas. Finalmente, se describe también las características principales del recurso, parte del Programa Educación Responsable, en el que se pretende insertar la propuesta: el *‘Banco de Herramientas Audiovisuales’*.

PALABRAS CLAVE

Educación emocional y social, Programa Educación Responsable, Banco de Herramientas Audiovisuales, integración curricular, transversalidad, área de inglés.

ABSTRACT

This master thesis proposes a series of activities directed towards the first three courses of Primary Education. The aim of them is to work social and emotional competences from the English curricular area. It is an Emotional Education work-design based on a curricular integration model; this is *‘the infusion of cross-curricular contents in the several academic areas’* (Bisquerra, 2006:254) In our case, the cross-curricular contents we deal with are linked with the Emotional Education and they are summed up in the key elements already chosen by Fundación Botín for its *‘Responsible Education*

Programme' introduction. On the other hand, the academic area in which we pretend to integrate those key elements would be the English area. In order to achieve this point we have prepared a project's justification based on the importance that learning these social and emotional competences has for students as well as the opportunities the curriculum brings to introduce this type of projects. Finally, we describe the main characteristics of one of the '*Responsible Education Programme*' resources: '*the Database of Audiovisual Tools*'. '*The Database of Audiovisual Tools*' is the resource in which we pretend to introduce our activities.

KEY WORDS

Social and Emotional Education, Responsible Education Programme, Database of Audiovisual Tools, curricular integration, cross-curricular, English area.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El trabajo que a continuación se desarrolla tiene sus raíces en las prácticas que, como parte del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, realicé en la Fundación Botín, más concretamente en su área de educación. Desde este contexto se lleva a cabo un ambicioso proyecto de implementación de la Educación Emocional en las escuelas: El programa Educación Responsable. En qué consiste dicho programa, y el trabajo que llevan a cabo los profesionales del área en relación con el mismo se detallará más adelante, por ahora, queremos hacer breve mención al recurso que la propuesta de intervención que incorpora este trabajo pretende ampliar y enriquecer, estamos hablando del *'Banco de Herramientas Audiovisuales'*.

El Banco de Herramientas es un recurso flexible que permite la implementación de la Educación Emocional en las diferentes áreas curriculares. Dicho recurso agrupa actividades que, a partir de un estímulo audiovisual, desarrollan tareas y dinámicas que permiten el desarrollo y promoción de competencias personales y sociales en el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Tras conocer en profundidad el trabajo de integración en el currículo que la Fundación realiza con el recurso *'Banco de Herramientas'*, hemos detectado que, aunque el recurso sí cuenta con alguna actividad cuyo estímulo inicial es un audiovisual en inglés, por una parte, éstas son muy escasas y por otra, solamente están pensadas para promover el desarrollo de competencias socioemocionales y no permiten el uso de las mismas como instrumento de aprendizaje de la lengua inglesa. Por tanto, hemos localizado una posible dirección en la que seguir ampliando dicho recurso que, en sintonía con la cada vez mayor integración de la lengua inglesa en los centros escolares, a través de los programas de bilingüismo, entre otros, puede ayudar a la consecución de los objetivos que se marca el Programa Educación Responsable.

Nuestra intervención pretende dar respuesta a una demanda real al ofrecer actividades con las que se pueda trabajar las variables planteadas por el Programa Educación Responsable: autoestima, empatía, expresión emocional, autocontrol, valores, toma de decisiones, actitudes hacia la salud, habilidades de interacción, de

autoafirmación y de oposición, al mismo tiempo que el alumnado del Primer Ciclo de Educación Primaria¹ adquiere competencias en el área de inglés.

Esta propuesta de intervención, que brevemente hemos introducido, conformaría la segunda parte de este trabajo. Para llegar a ella ha sido necesaria una breve revisión de la importancia que la Educación Emocional tiene en la etapa educativa para la que se contemplan las actividades, es decir, cuando el alumnado tiene entre 6 y 9 años de edad. Nos parecía también importante, ya que estamos hablando de otorgarle ese carácter de transversalidad a la Educación Emocional, estudiar tanto la recientemente derogada Ley Orgánica de Educación 2/2006, así como la LOMCE 8/2013, que en la Comunidad Autónoma de Cantabria se implanta en el presente curso académico 2014-2015, en busca de posibles oportunidades que el currículo de Educación Primaria pueda conceder a la integración en el mismo de la Educación Emocional. Así mismo, hemos querido revisar diversos artículos (Bucher, Antognazza y Sciaroni, 2009; Cabezas-Hernández, 2009; Durlak y Weissberg, 2007, en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009; Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo, 2009; Guijo-Blanco, Núñez-Güemes y Saiz-Manzanares, 2009; Grennberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Frederick, Resnick y Elias, 2003, en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009; Olmedo-Montes, 2009; Pertrides et al., 2004, en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009; Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009) acerca de los beneficios que la promoción de las variables que conforman la Educación Emocional tiene, no solamente a nivel de aprendizaje, sino en los diversos ámbitos de la persona.

Por supuesto, la metodología de intervención que nosotros proponemos no es la única, ni siquiera podemos afirmar que sea la más eficaz y deseada pues, como ampliaremos más adelante, la diversidad de características y necesidades tanto de centros escolares, como de sus agentes humanos, profesorado, alumnado y PAS, hacen que la eficiencia de los diferentes modelos de implementación sea relativa. Nos encontrábamos entonces ante una necesaria toma de decisión, para la que fue fundamental la revisión de diferentes modelos, (Álvarez et al., 2006 en Gallardo-

¹Incluye también el tercer curso de Educación Primaria pues se ha tenido en cuenta el cambio introducido en este sentido por la LOMCE 8/2013.

Vázquez y Gallardo-López, 2010; Bisquerra-Alzina, 2006; Guijo-Blanco, Núñez-Güemes, Saiz-Manzanares, 2009) así como de las fortalezas y debilidades que para cada uno de ellos señalaban diferentes fuentes. Toda esta labor de revisión da lugar a la primera parte del presente trabajo.

MARCO TEÓRICO.

1. La importancia de la Educación Emocional en los tres primeros cursos de Educación Primaria.

En el siguiente apartado nos hemos centrado en situar las capacidades que a nivel emocional y social el alumnado va desarrollando entre los seis y nueve años de edad. Consideramos esta información fundamental para poder advertir el papel e importancia que los contenidos de la Educación Emocional toman en el desarrollo de los/as niños/as de entre 6 y 9 años de edad y, en base a esto, ofrecer una Educación Emocional de calidad, que tenga en cuenta las competencias ya desarrolladas por el/la niño/a y que le posibilite un crecimiento y enriquecimiento personal realista.

La mayoría de los autores revisados (Abarca-Castillo, 2003; Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010; Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, 2004) toman tres periodos fundamentales en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, en relación con acontecimientos de vital importancia para el crecimiento del ser humano que suceden en cada una de dichas etapas. La primera infancia constituye la primera de ellas y abarca desde el nacimiento hasta la escolarización, aproximadamente a los tres años de edad; en segundo lugar tendríamos el periodo de escolarización, de los tres años de edad hasta los doce, y finalmente la etapa de la pubertad y adolescencia. Sin embargo, es importante subrayar, tal y como indican los autores referenciados, que no existe una estructuración fija por límite de edad, por lo que es inevitable en ciertas ocasiones el solapamiento de las mismas.

La incorporación al sistema escolar es el acontecimiento fundamental que marca la etapa de desarrollo que nos ocupa. La escuela supone para el/la niño/a el segundo contexto de socialización. Sus relaciones ya no se encuentran restringidas a los integrantes de su núcleo familiar, lo que el sistema escolar le ofrece es un nuevo espacio que explorar, con personas diferentes que a su vez le facilitarán el desarrollo de nuevas interacciones y el descubrimiento de nuevos contextos. La escuela a su vez, le posiciona también ante nuevos conflictos que el/la niño/a deberá de afrontar utilizando habilidades sociales y emocionales hasta ahora inexploradas. El mayor contacto con sus iguales le permitirá ensayar nuevas interacciones, pero también le situará en posición de ser comparado con los mismos. Así mismo, la evaluación de sus acciones por un agente

nuevo diferente al paterno o materno, el profesorado, también pondrá a prueba su nivel de resolución emocional. Todo ello supone la exposición a una mayor variedad de expresiones emocionales que le permitirán el progresivo perfeccionamiento de las habilidades empáticas, la comprensión y regulación emocional y el conocimiento sobre sí mismo/a.

Algunos de los contenidos de la Educación Emocional a los que hacemos alusión a continuación son: la comprensión emocional, la expresión emocional, especialmente relacionada en esta etapa con el control de impulsos, la regulación emocional en base a dos factores de influencia: la adquisición del lenguaje y el surgimiento de las emociones sociomorales; la formación del autoconcepto y la autoestima. La finalidad sería concretar en qué momento se encuentra el/la niño/a en relación con cada una de estas competencias para así diseñar una propuesta ajustada a sus posibilidades.

A partir de los seis años de edad, el/la niño/a comprende que la emoción es provocada por la evaluación personal que se realiza de la situación, y no por la misma en sí. Esta toma de perspectiva considera las creencias y deseos como componentes que influyen en la evaluación realizada acerca de una determinada situación, sin embargo, hasta los diez años de edad no es posible que el/la niño/a tome conciencia de que la personalidad y la experiencia previa también juegan un papel importante en dicha evaluación (Gnepp y otros, 1989, citados en Abarca-Castillo, 2003).

Cuando el/la niño/a es consciente de esta relación pensamiento-emoción, pasa a poder gestionar mejor sus estados emocionales, ya que comprende cual es el origen de los mismos. Por tanto, los primeros años de la Educación Primaria pueden ser un momento óptimo para que el/la niño/a adquiera estrategias que le permitan aplacar las emociones negativas, así como generar estados emocionales positivos.

La comprensión de los estados emocionales, tanto propios como ajenos, es fundamental para poder flexibilizar la conducta y para establecer y mantener vínculos socioafectivos. Poseer un elevado nivel de comprensión emocional implica reconocer y saber explicar que pueden sucederse emociones contrapuestas de manera simultánea, (ambivalencia emocional), lo cual según Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2010)

ocurre entre los siete y ocho años de edad, y para Ortiz (2001) citado en Abarca-Castillo (2003), no sucedería hasta los once años de edad aproximadamente. Por tanto, sería hacia la segunda mitad de la etapa que nos ocupa, cuando el/la niño/a estaría en posición de desarrollar actividades dirigidas a ayudar y facilitar dicha comprensión.

Para Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2010), la consecución de esta comprensión tiene dos importantes fuentes de influencia, el desarrollo cognitivo y la experiencia social. En primer lugar es necesario que el/la niño/a posea un cierto nivel de complejidad cognitiva para llegar a admitir la coexistencia de emociones contrapuestas. En segundo lugar, un contexto progresivamente más rico y variado en matices, facilitará al menor la experiencia tanto en primera persona, como en quienes le rodean, de la existencia de diversas emociones.

En relación con la expresión emocional, Ortiz (2001) citado en Abarca-Castillo, (2003), hace referencia a que la interacción con los iguales exige habilidades como el retraso o inhibición de la acción, es decir, un cierto nivel de control de impulsos o autocontrol, y la regulación del afecto positivo o negativo. Procurar por tanto, en nuestras actividades, el desarrollo de dichas habilidades favorecerá a su vez la promoción de una de las variables del Programa Educación Responsable, la expresión emocional.

Antes de los seis años de edad, los/as niños/as son capaces de mostrar una sonrisa forzada o reprimir una cara de decepción, es decir, existe cierto control emocional pues son capaces de simular emociones, sin embargo aún no comprenden por qué lo hacen. A partir de los seis años de edad los/as niños/as también *‘son conscientes de que alterar la apariencia externa no implica la modificación del estado emocional interno’* (Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010:23) y aunque alterar la apariencia externa de un estado emocional determinado puede ser útil en determinados contextos sociales, nuestro objetivo es que el alumnado sea capaz de promover su propio bienestar, para lo cual tendremos que proporcionarle o ampliar el bagaje de estrategias que conoce o posee para variar su estado emocional interno hacia uno más positivo que le otorgue mayor bienestar.

‘La capacidad para regular las emociones es una competencia básica en el desarrollo humano y, si bien sus bases se sitúan en la primera infancia, es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso.’ (Abarca-Castillo, 2003:31) Los autores consultados hacen especialmente referencia a dos factores de influencia: la adquisición y perfeccionamiento del lenguaje, y la aparición de las emociones sociomorales, ligadas a la capacidad para comprender normas y evaluar la propia conducta. En primer lugar, el progresivo perfeccionamiento del lenguaje permite al/a la niño/a poner en marcha nuevas estrategias de autorregulación emocional, como puede ser el diálogo interno, las autoinstrucciones, la modificación de objetivos o la descripción más completa y exhaustiva de los propios estados internos, lo cual facilita el afrontamiento de las situaciones conflictivas.

En relación con las emociones sociomorales, advertimos dos momentos diferentes. En edades anteriores a los seis años de edad, la capacidad para evaluar la propia conducta se realiza únicamente en función de la intervención y/o presencia de adultos (Graham, Doubly y Guarino, 1984, citado en Abarca-Castillo, 2003). Más adelante, a partir de los seis años de edad, esta autoevaluación pasa a realizarse de manera independiente a la presencia del adulto, lo cual se ve favorecido por una parte, por la capacidad para predecir las emociones que consecuentemente brotarán de su conducta, y por otra parte por la progresiva mejoría en el conocimiento y comprensión de las normas sociales. Cabe señalar que, es probable que todavía en esta primera etapa de la Educación Primaria, la función prioritaria de la regulación emocional sea evitar el castigo del adulto. Sería interesante por tanto, ofrecer al alumnado situaciones múltiples en las que la función que toma la regulación emocional varíe, para que de esta manera le atribuyan mayor valor. Por ejemplo, podemos exponer que las personas con estados emocionales positivos son mejor recibidas en círculos sociales nuevos, por lo tanto, sabiendo crear, mantener y transmitir esta sensación de bienestar personal podremos entablar nuevas amistades.

La interiorización del lenguaje, así como la mayor competencia lingüística provocan una importante evolución de la comprensión de uno/ mismo/a, lo cual se ve influido a su vez por la formación del autoconcepto producto de la imagen que, los cada vez más numerosos y variados contextos en los que el/la niño/a se desenvuelve, le

devuelven acerca de su persona. Mientras que al inicio de la etapa preescolar este autoconcepto se basa únicamente en aspectos concretos como pueden ser el nombre, la apariencia física o los comportamientos, a partir de los seis años de edad, el/la niño/a comienza a enriquecer su autoconcepto por comparación con sus iguales, en función de la apariencia, atributos, talentos, posesiones o tipo de familia. Entre los ocho y diez años de edad, incorpora elementos de la personalidad, en un primer momento relacionados con competencias observables, como por ejemplo las aficiones ('Bailo bien'), y más tarde, con atributos psicológicos ('Soy alegre') (Berk, 1999, citado en Abarca-Castillo, 2003).

'La autoestima, la evaluación emocional del autoconcepto, es uno de los aspectos fundamentales del desarrollo socioafectivo'. (Abarca-Castillo, 2003:24) Según Stipek y MacIer (1989), citados en Abarca-Castillo (2003), la autoestima es muy alta al inicio de la niñez, pero con la entrada en la escuela, y producto de la comparación social con el resto sus iguales y de los juicios expresados por el profesorado, esta disminuye significativamente. Consecuentemente, las prácticas educativas dirigidas a aumentar los niveles de autoestima en esta etapa cobran importancia, pues no es hasta los nueve años de edad cuando, según Nottelmann (1987) citado en Abarca-Castillo (2003), la autoestima vuelve a retomar niveles superiores.

Como hemos podido ir observando, ninguna de estas capacidades y competencias está libre del factor social. Todas en menor o mayor medida se configuran a partir de la relación que el ser humano va entablando con el medio que le rodea. En este medio, observará las conductas que son socialmente aceptadas y aprenderá a discernirlas de las que no lo son, integrándolas progresivamente en su personalidad a fin de no sufrir las consecuencias de un comportamiento erróneo, como podría ser el castigo de sus padres, madres o profesores/as, pero también el alejamiento de sus iguales, etc. En las personas que le rodean también observará múltiples experiencias y emociones, así como la regulación que los adultos hacen de las mismas, el/la niño/a irá aumentando su bagaje experiencial y emocional lo que le posibilitará una actitud cada vez más empática. Por último, su autoconcepto y autoestima se forma y varía en función de las imágenes que recibe de las personas que lo rodean en general, pero

fundamentalmente, de aquellas con las que el/la menor tienen mayor cercanía e intimidad, como son sus progenitores y docentes.

La escuela como contexto social en el que el/ niño/a se encuentra durante una importante parte de su vida, reviste de gran importancia en el desarrollo, no solo cognitivo, sino también social y emocional del menor. (Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schelling, K., 2011) No solamente, los contenidos que los/as docentes presenten al alumnado pueden facilitar o enriquecer este desarrollo, sino que es necesario cuidar, por parte de todo el personal que constituye el centro, los comportamientos, las actitudes y el uso del lenguaje que se hace frente al alumnado, pues como hemos dicho anteriormente, todos forman parte de su marco de referencia.

Esta breve presentación del desarrollo social y emocional en esta etapa nos permite poner de relieve la importancia de promover estos aspectos en el contexto educativo. A continuación realizaremos una aproximación al marco legislativo que da cobertura a su abordaje en el contexto educativo formal.

2. La Educación Social y Emocional en el contexto educativo formal.

Hasta el momento actual, el desarrollo cognitivo y conductual ha gozado de un protagonismo e importancia especial en el contexto educativo formal, sin prestar atención a los procesos emocionales subyacentes que inciden en los mismos. El sistema educativo ha tomado como fin principal el conseguir alumnos académicamente excelentes (Olmedo-Montes, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo, 2009) sin cuestionarse de que manera su bienestar psicológico y emocional podría sustituir en importancia tal fin, o de qué manera podría contribuir positivamente a él. Afortunadamente dicho panorama comienza a desdibujarse a partir de 1995 gracias a la labor divulgativa de D. Goleman y su best seller *La inteligencia Emocional*, así como de otros autores.

Por su parte, las normativas europeas, nacionales y autonómicas subrayan la importancia de conseguir un sistema educativo que logre el desarrollo personal,

interpersonal e intercultural del alumnado y que a su vez, contribuya al bienestar tanto individual como colectivo. (Guijo-Blanco, Núñez-Güemes, Saiz-Manzanares, 2009).

Entre estos documentos europeos señalamos, a modo de ejemplo, el Informe Delors (1996) que introduce por primera vez la educación emocional dentro de las enseñanzas regladas, al señalar cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI: *‘Aprender a conocer’*, *‘Aprender a hacer’*, *‘Aprender a convivir’* y *‘Aprender a ser’*. De entre todos, los dos últimos están íntimamente ligados a la Educación Emocional en cuanto que hacen referencia a la inteligencia inter e intrapersonal. También queremos hacer referencia a las ocho competencias básicas para un aprendizaje significativo y permanente planteadas por la Comisión Europea (2007), de las cuales la sexta se refiere a las competencias cívicas y sociales. Por tanto, de nuevo observamos una estrecha relación con las competencias emocionales en cuanto que dentro de la misma concretamos aquellos conocimientos y habilidades individuales que nos permiten comprender la realidad social, relacionarnos con los demás, cooperar, comprometerse, afrontar conflictos, etc.

A nivel nacional y autonómico, tanto la LOE 2/2006 y la LOMCE 8/2013, como sus respectivos decretos autonómicos recogen, en mayor o menor medida, diversos contenidos de corte social y/o emocional entre los cuales podemos señalar la libertad personal, la tolerancia, el respeto, la importancia del esfuerzo y responsabilidad individual, la motivación, la resolución pacífica de los conflictos, la adaptación a los cambios, la actitud crítica, la solidaridad y la cooperación.

2.1.La Educación Emocional y su influencia sobre el desarrollo y el aprendizaje.

El propósito de este apartado es exponer los beneficios concretos de la Educación Emocional en los diferentes ámbitos de desarrollo de la persona, así como en su proceso de aprendizaje. Para ello se ha realizado una revisión de la literatura científica relacionada con el tema que nos ocupa.

Son numerosas las repercusiones positivas sobre los diferentes aspectos de la vida del/a niño/a las que, según un amplio número de autores, tiene el desarrollo de las

competencias y capacidades emocionales. Elias et al., (1997); Zins y Elias, (2006) citados en Durlak, Dymnicki, Taylor, y Schelling, K. (2011) sugieren que los esfuerzos dirigidos a promover el aprendizaje social y emocional del alumnado prometen ayudar en la consecución del éxito escolar y en la vida. En la misma línea, Olmedo-Montes, (2009:449) considera que si *‘la Inteligencia Emocional es un concepto capaz de predecir con mayor aproximación que el CI el éxito académico y personal, el siguiente paso sería la necesidad de incorporar este tipo de conocimientos en la educación escolar.’*

Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) consideran que existen cuatro áreas primordiales en las que una insuficiente Inteligencia Emocional (IE²) podría facilitar la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

1. Las relaciones interpersonales: ser emocionalmente inteligente nos facilita contar con más y mejores relaciones sociales, pues nos permite ser críticos/as a la hora de compartir con las demás personas la información adecuada acerca de nosotros/as mismos/as. Por otra parte, el conocer y manejar los propios estados emocionales es imprescindible para la posterior identificación y manejo de las emociones de los demás. Las personas con una alta IE son capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad.
2. El bienestar psicológico: las personas emocionalmente inteligentes gozan de un mejor ajuste psicológico, y por tanto, de un mayor bienestar emocional. Estos autores señalan que cuanto más desarrollada se encuentra la IE, menor es la probabilidad de que aparezcan en la persona trastornos como la ansiedad social o la depresión. Además, el desarrollo de la IE implica una menor rumiación de los problemas pues favorece el empleo de mejores estrategias de afrontamiento de los mismos.
3. El rendimiento académico: la capacidad para atender a las emociones propias, experimentarlas con claridad y poder reparar los estados de ánimo negativos influye en la salud mental del alumnado, al generarles un equilibrio psicológico que a su vez, afectará positivamente a su rendimiento académico.

² En adelante se empleará la abreviación IE para hacer referencia al término ‘Inteligencia Emocional’.

Las investigaciones también muestran una relación positiva entre las habilidades emocionales y sociales de los/as niños/as y su rendimiento académico temprano (Wentzel y Asher, 1995, en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010) pues el desarrollo de éstas les ayuda a gestionar el estrés de manera efectiva y a superar dificultades como el seguimiento de instrucciones o mantenimiento de la atención, fomentando buenas relaciones con sus compañeros/as y facilitándoles el control de emociones negativas como el enojo y la angustia. (Arnold et al., 1999 y McClelland et al. 2000, en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010). *‘En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales.’* (O’Neil et al., 1997; Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1997, citados en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010:22) En esta línea también Durlack y Weissberg, (2007), citados por Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) realizaron un meta-análisis de 300 estudios que concluye que los programas orientados al desarrollo social y emocional mejoran considerablemente dichas competencias así como el rendimiento académico.

4. Las conductas disruptivas: el alumnado con menor nivel de IE presenta índices más elevados de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales. En consecuencia se desarrollan con mayor probabilidad comportamientos antisociales y conductas problemáticas, como por ejemplo el consumo de sustancias nocivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pertrides et al., 2004 citados en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009). Además, *‘las escuelas que utilizan programas de aprendizaje social y emocional informan de un incremento en el éxito académico, una mejora de la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes y un descenso en las conductas problemas’* (Grennberg, Weissberg, O’Brien, Zins, Frederick, Resnick, Elias, 2003 citados en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009:485). Podemos por tanto exponer que cuanto mayor es el desarrollo de las habilidades emocionales del alumnado, menor es el riesgo existente respecto a que realicen comportamientos disruptivos, agresivos o violentos.

Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2009) consideran que la educación emocional puede contribuir positivamente en la prevención de conductas problemáticas, área que consideran de intervención prioritaria. Consideran que gran parte del fracaso escolar no es atribuible a carencias intelectuales, y que muchos de los problemas escolares tienen origen en el ámbito emocional. Proponen considerar las emociones como un elemento más dentro del currículo educativo pues aunque no existe en éste ninguna asignatura que trabaje de forma específica el conocimiento, comprensión, regulación y expresión de las emociones, sí se exige al alumnado de manera implícita que sepan resolver de manera inteligente las distintas situaciones y conflictos emocionales a los que se enfrentan.

Álvarez (coord.) y otros, 2003, citado en Gallardo-Vázquez y Gallardo-López, 2010, apuntan similares efectos positivos de la Educación Emocional en los diferentes ámbitos de la persona. Entre los cuales destacan, en directa relación con el contexto educativo, el aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias, el menor número de expulsiones de clase, una disminución de la ansiedad y el estrés, con una consecuentemente mejora del rendimiento académico, en definitiva, una mejor adaptación escolar. Añade además, que la Educación Emocional repercute en una buena adaptación social y familiar, en la disminución de la violencia y de las agresiones; en un menor índice de conductas antisociales o socialmente desorganizadas; como por ejemplo la disminución del consumo de drogas; de la aparición estados depresivos, y de trastornos de alimentación, etc.

Por su parte, Guijo-Blanco, Núñez-Güemes y Saiz-Manzanares (2009) exponen que existe una correlación directa y significativa entre las competencias emocionales y los siguientes ámbitos de la persona:

- Aprendizaje y rendimiento académico
- Competencia o adaptación social
- Salud mental y física
- Autoeficiencia, constancia, aprovechamiento del tiempo, concentración y competencia metacognitivas

- Menos conductas disruptivas y agresivas
- Menos comportamientos dependientes o intimidatorios
- Menos conductas de riesgo

La falta de motivación en el alumnado es una de las principales problemáticas a las que el profesorado dice tener que enfrentarse cotidianamente en el aula. Para Olmedo-Montes (2009) el llamado aburrimiento escolar tiene sus raíces en unos currículos que no pueden competir con la ingente cantidad de información que circula por las redes mediáticas. Propone por tanto implementar tareas típicas de la inteligencia práctica, que vienen a coincidir con los requerimientos de la IE, concluyendo que *‘manejar las emociones de cara a fomentar el aprendizaje en el ámbito educativo, podría considerarse sinónimo de motivación.’* (Olmedo-Montes, 2009:452)

Para Bucher, Antognazza y Sciaroni (2009) la confianza en uno/a mismo/a, el autocontrol, las buenas habilidades de adaptación, y ser capaz de gestionar conflictos con otras personas, son habilidades emocionales que ayudan a todas las personas a disfrutar de las situaciones positivas de la vida y a reaccionar de manera apropiada ante los problemas, respondiendo a los cambios y haciendo frente a los temores de un modo constructivo.

El desarrollo moral también es uno de los pilares fundamentales de la Educación Emocional, Cabezas-Hernández (2009) toman en consideración el papel crucial que las emociones tienen en dicho desarrollo. Así justifica la necesidad de una Educación Emocional que facilite el desarrollo de las capacidades para reconocer creencias, valores y daños morales propios y ajenos, teniendo consecuentemente un efecto directo sobre las capacidades morales de la persona. En la misma línea, Cooper y Sawaf, 1997, citado por Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, 2004, consideran que los valores fundamentales de una persona, así como el carácter que demuestra en la vida derivan principalmente de las cualidades emocionales subyacentes, y no sólo del Coeficiente Intelectual.

La interrelación entre desarrollo moral y emocional podemos advertirlo en cuanto que algunas emociones como la culpa o la vergüenza tienen una explícita base moral, pues conllevan la elaboración de juicios de valor positivos o negativos sobre las acciones propias o ajenas, con su consecuente deseo de premiar o penalizar dicha

acción, en función de si se adecua o no a nuestro sistema de valores morales. Estas emociones tienen una *‘clara implicación en la motivación de la acción moral pues llevan a potenciar ciertas conductas que fomentan el bienestar del grupo o a inhibir, rechazar o penalizar aquellas vistas como dañinas.’* (Cabezas-Hernández, 2009:21)

Por todo ello concluimos que, aun pudiendo variar los efectos de la inteligencia socio-emocional en el rendimiento en función de la etapa educativa y de las asignaturas consideradas (Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo 2009), el no incluir las competencias emocionales y sociales en el sistema educativo constituye, a nuestro juicio, un grave error que repercute negativamente en el desarrollo personal, social y moral del alumnado al limitar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

2.2 La implementación de la Educación Emocional en los centros educativos: modelos.

Cuando hablamos de modelos de implementación de la Educación Emocional estamos haciendo alusión a cómo llevarla a la práctica. El objetivo de este apartado es exponer las diferentes estrategias y procedimientos que hasta el momento se han concebido para dar cabida a los contenidos de la Educación Emocional en el contexto educativo.

Bisquerra (2006) propone tres modelos de implementación: la intervención por programas, dentro de la cual propone diversas formas de acercamiento a tal implementación, el modelo de consulta y la educación emocional como tema transversal.

La implantación del modelo de programas sería para Bisquerra (2006) el objetivo final al que el centro educativo debería llegar. Sin embargo, ésta no resulta ser una tarea fácil dado que dependerá de las características y condiciones tanto del centro educativo, como de las de su profesorado. Para intentar dar respuesta a esta situación, debemos exponer que existen otras formas de comenzar a introducir los contenidos socio-emocionales en la escuela: la orientación ocasional, las asignaturas optativas o los programas en paralelo, en horario normalmente extraescolar, pueden constituir un buen punto de partida.

Bisquerra (2006) considera que la desventaja con las que cuentan estos modelos de intervención anteriormente mencionados se refiere a su situación fuera del currículum académico obligatorio, así como del horario establecido en el caso de los programas en paralelo, los cuales se suelen desarrollar en horario extraescolar. En cualquier caso, la consecuencia directa es que la Educación Emocional no llega más que a una minoría del alumnado, que además, lo suele percibir como no importante, o menos importante que los contenidos que se imparten dentro de las asignaturas obligatorias. La orientación ocasional por su parte, consiste en que el/la docente aproveche determinados momentos para vincularlos con los objetivos de educación emocional. Al poder darse estos momentos dentro del horario académico establecido, no cuenta con las desventajas anteriormente señaladas, pero sí con una principal, y es que su puesta en práctica depende únicamente de la voluntad e iniciativa del propio docente.

El Plan de Acción Tutorial ha constituido tradicionalmente el espacio más utilizado para ubicar contenidos que se alejaban de lo estrictamente curricular. Tiene la gran ventaja de poseer acceso directo al total del alumnado al estar contemplado dentro del horario lectivo, por ello, consideramos que es un instrumento educativo con enorme potencial para dinamizar y coordinar las acciones sobre Educación Emocional que se llevasen a cabo en el centro (Bisquerra, 2006). Oliva et al., 2008, citado por Hernando, Oliva y Pertegal, 2010, consideran el Plan de Acción Tutorial y los programas que se suelen insertar en este espacio, junto con la propuesta de temas transversales las formas de inserción curricular de los contenidos socioemocionales con más trayectoria, sin embargo aluden a la falta de trabajo sistemático, integral e intensivo para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

Bisquerra (2006) incluye la integración curricular e integración curricular interdisciplinaria, así como el Sistema de Programas Integrados (SPI) dentro de las diferentes formas de intervención que tienen como fin primordial la completa implantación de un modelo de programas en el centro. Nosotros, hemos querido desarrollar dichos modelos de implementación más adelante, pues estos son considerados como un paso más tras conseguir que la Educación Emocional sea considerada un tema transversal.

Bisquerra (2006) subraya que, dentro del modelo de consulta, la consulta colaborativa sería la más apropiada en el ámbito de la educación, pues en ocasiones, el consultor ofrece servicio directo con el cliente, que en este caso podría ser desde un alumno, hasta el centro educativo en general. Además, la responsabilidad de todo el proceso de consulta es compartida por consultante y consultor.

Junto con otros temas transversales, como son la educación para la salud, la educación ambiental o la educación para la igualdad de oportunidades, entre otros, podríamos contemplar también como un nuevo tema transversal la Educación Emocional. Esto supondría trabajar en una doble vertiente: por un lado, las problemáticas del alumnado pueden ser un contexto que propicie el trabajo de los contenidos de la Educación Emocional de una manera más específica; a la vez que dichos contenidos deben concretarse en lecciones, que aunque sean breves, deberán estar presentes en todo el currículum. Considerar la Educación Emocional como un tema transversal tiene como principal ventaja que el profesorado en su totalidad puede participar de ella en las asignaturas curriculares que imparta, y como éstas serán obligatorias, llegará a la totalidad el alumnado.

‘Desde las diferentes materias académicas también se debería tener presente la dimensión emocional. La integración curricular de los temas transversales, es decir, la infusión de contenidos transversales en las diversas áreas académicas es lo que justifica la denominación de transversalidad.’
(Bisquerra, 2006:254)

Es a esto a lo que llamamos integración curricular de los contenidos de la educación emocional. Cuando el profesorado de las diversas áreas se coordina para armonizar los contenidos socio-emocionales que se encuentran impartiendo de manera integrada en sus respectivas asignaturas, estamos hablando de una integración curricular interdisciplinaria.

Por último contamos con el Sistema de Programas Integrados (SPI), que como su propio nombre indica, consistiría en buscar interrelaciones entre los diferentes programas que se estén implementando en un centro educativo, con el objetivo de

producir un efecto de sinergia que podría potenciar el sentido que cada uno tiene por sí mismo.

En la línea de Bisquerra (2006), Álvarez (coord.) y otros, (2006) citado por Gallardo-Vázquez y Gallardo-López (2010) exponen similares posibilidades de intervención: orientación ocasional, programas en paralelo, asignaturas optativas, créditos de síntesis, acción tutorial, integración curricular, integración curricular interdisciplinaria y sistema de programas integrados.

Por su parte, Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, (2004) proponen tres perspectivas desde las que llevar a cabo la Educación Emocional en el ámbito educativo:

- La autorreflexión del/la docente sobre la propia práctica educativa como punto de partida para la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Esta perspectiva incorpora el desempeño cotidiano del profesorado como un elemento fundamental que educa la inteligencia emocional de los niños y niñas. Por ejemplo, la gestión que el/la docente hace de un conflicto es un modelo a seguir por el alumnado, que tenderá a imitarlo cuando se den situaciones similares. La reflexión del/la docente acerca de su actuación en relación con los sucesos cotidianos del aula, le posibilitará moverse hacia actuaciones cada vez más sistemáticas y consecuentes con la Educación Emocional que pretende llevar a cabo.
- La integración de prácticas educativas adecuadas para el desarrollo de las capacidades tanto cognitivas como emocionales.
- El entrenamiento específico de habilidades emocionales mediante un programa diseñado a tal efecto e integrado en el currículum ordinario. Subraya aquí la posibilidad de realizar dicho entrenamiento tanto en las sesiones de tutoría, como en las distintas áreas.

Guijo-Blanco, Núñez-Güemes, Saiz-Manzanares, (2009) plantean dos opciones para integrar la Educación Emocional en las aulas de Educación Infantil, que apuntamos en este trabajo pues consideramos podrían también ser aplicables en la Educación Primaria. Ambas opciones tienen como protagonista al profesorado, en primer lugar porque se pretende que él sea modelo y modelador de las competencias sociales y

emocionales, en sintonía con la autorreflexión del/la docente que proponían Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, (2004). Y en segundo lugar, porque se le considera suficientemente formado para ofrecer a su alumnado una instrucción directa en competencias socio-emocionales a través de acciones específicas, que podrían ser diseñadas y secuenciadas por el mismo. Por último, estos autores advierten de la inconsistencia que podría tener optar únicamente por una opción, en vez de por el desarrollo simultáneo de las ambas.

Para finalizar, subrayaremos que son múltiples y muy diversas las modalidades de implementación de la Educación Emocional, poseyendo todas ellas determinadas ventajas, y ninguna a la vez quedando libre de desventajas o limitaciones. No existiría por tanto, una fórmula ideal para la incorporación de los contenidos socio-emocionales en el ámbito educativo, sino que cada contexto educativo deberá valorar sus necesidades y características concretas así como las de su alumnado, familias, profesorado y Personal de Administración y Servicios para dar con la opción que mejor se adapte a ellas.

2.3. Aproximación transversal a la Educación Socioemocional.

Como hemos visto anteriormente, las posibilidades de implementación de la Educación Emocional en la escuela son diversas, y todas ellas poseen tanto fortalezas, como debilidades. Para la elaboración de esta propuesta de intervención se ha decidido seguir el modelo asumido por el Programa Educación Responsable de la Fundación Botín. Dicho modelo recurre a la integración de los contenidos de la Educación Emocional en las diferentes áreas que conforman el currículo, facilitando así el trabajo transversal de los mismos al verse concretado en actividades vinculadas a los contenidos que marcan para cada etapa educativa los documentos oficiales correspondientes.

En esta línea, nuestra propuesta consta de dos actividades por variable planteada en el recurso ‘Banco de Herramientas’, recurso que es parte del Programa anteriormente citado. Para ello se han diseñado un total de 20 actividades que pretenden facilitar al/a la docente la promoción del desarrollo afectivo (autoestima, empatía y expresión emocional), cognitivo (autocontrol, toma de decisiones, actitudes hacia la salud y valores) y social (habilidades de autoafirmación, interacción y oposición asertiva) de su

alumnado al integrar los contenidos de la Educación Emocional en el área de lengua inglesa, la cual hasta el momento no es contemplada por dicho recurso.

La transversalidad es un reto que implica una nueva manera de organizar y planificar los aprendizajes, de tal manera que los contenidos no queden aislados en un determinado curso, sino que se retomen, amplíen y profundice en ellos en los sucesivos cursos posteriores. Esto hace necesaria la puesta en práctica de nuevas metodologías, la promoción de un trabajo más colaborativo y la esencial coordinación del profesorado implicado. Por todas estas razones, la efectiva concreción en las aulas de la transversalidad de algunos contenidos, entre los cuales se incluye los relativos a la Educación Emocional, sigue siendo un reto a lograr en el momento actual.

2.4.El Banco de Herramientas audiovisual (Educación Responsable)

2.4.1. ¿Qué es el Banco de Herramientas y qué objetivos persigue?

El Banco de Herramientas es un recurso diseñado para la promoción de competencias personales y sociales en el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Fue generado en el 2008 gracias al trabajo colaborativo entre docentes y expertos/as con el objetivo de lograr una adaptación real a las necesidades educativas detectadas. Se trata de un recurso flexible que permite su implementación en diferentes áreas curriculares de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria y que, junto con los recursos específicos para el área de Música, Artes Plásticas y Lengua y Literatura, constituye el Programa Educación Responsable de la Fundación Marcelino Botín.

El Programa Educación Responsable es desarrollado en colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria y pretende el desarrollo afectivo, cognitivo y social de niños/as y jóvenes, a través de la integración de la creatividad y la Inteligencia Emocional y Social en el sistema educativo, como herramienta de gran potencial para conseguir un desarrollo íntegro y saludable de la persona.

El Programa Educación Responsable está constituido por una serie de actividades para trabajar habilidades afectivas (autoestima, empatía y expresión emocional), cognitivas (autocontrol, valores, toma de decisiones y actitudes hacia la

salud) y sociales (habilidades de interacción, autoafirmación y oposición asertiva), desde las áreas de Música, Artes Plásticas, Lengua y Literatura y, en el resto de las áreas curriculares, a través del Banco de Herramientas Audiovisuales.

El Banco de Herramientas está constituido por actividades que parten de un estímulo inicial audiovisual, a partir del cual se proponen diversas tareas a realizar. Estas tareas, de características muy diversas, pero de inminente metodología activa y reflexiva, se organizan en dos o tres fases en función de la temática y potencial del audiovisual, y proponen desde preguntas de aproximación al tema que se pretende trabajar, hasta juegos muy dinámicos, pasando por tareas de escritura, creación de materiales, reflexión y diálogo, etc. La diversidad de propuestas aspira a poder ajustarse a las distintas características y necesidades de los diferentes grupos de alumnos y alumnas, de tal forma que el/la docente posea un amplio abanico de actividades entre las que elegir aquellas que considere más apropiadas o necesarias para su alumnado.

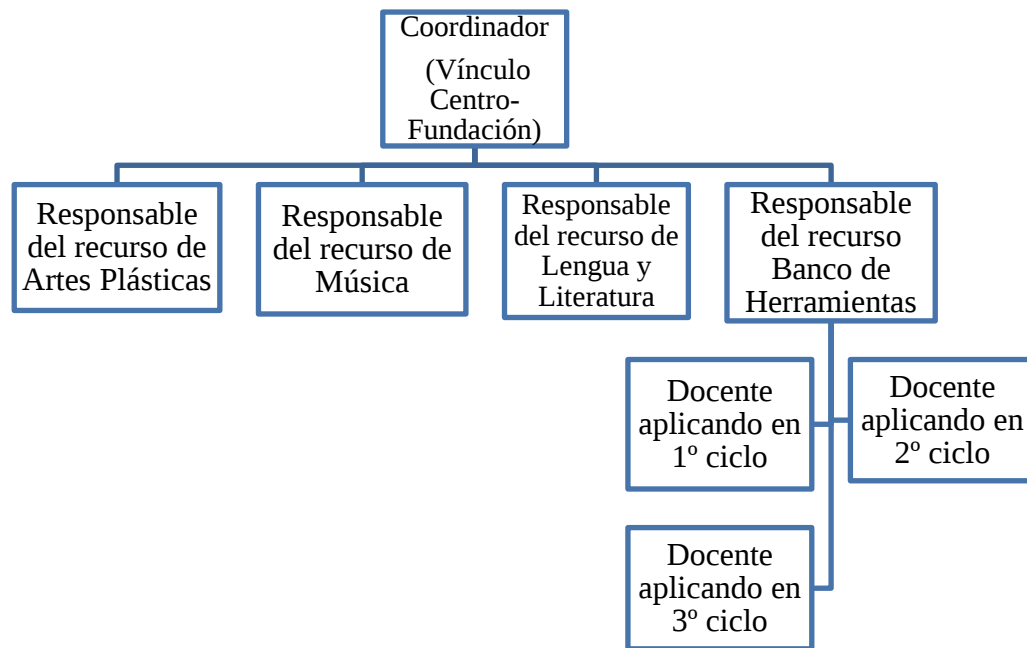
2.4.2. ¿Cómo se implementa en los centros educativos?

El Banco de Herramientas Audiovisuales se implementa en los centros educativos como parte del Programa Educación Responsable del que forma parte. Este Programa se incorpora en los centros educativos en tres fases secuenciales, que se corresponden con tres años académicos, de la siguiente forma:

- Primer curso académico - Fase Inicial: Un pequeño grupo de profesores y profesoras conocen los recursos del Programa a través de formación online, y asesoramiento por parte de la Fundación, éste es el '*Equipo Educación Responsable*'. Es aconsejable que en este nivel de implementación se encuentren inmersos, al menos, un/a profesor/a por recurso educativo, y uno/a por ciclo en el caso del Banco de Herramientas. Es decir, que en un centro de Primaria, exista un/a docente especializándose y aplicando en su

aula el recurso de Música, otro/a el recurso de Arte, otro/a el de Literatura y tres más, uno/a por ciclo³, el Banco de Herramientas.

Estructura Equipo Educación Responsable en Educación Primaria:



- Segundo curso académico – Fase de Expansión: Durante esta fase el objetivo es expandir el Programa a la mayor parte del claustro educativo. Para ello, los profesores y profesoras que se especializaron en los recursos el año anterior, forman a sus compañeros/as a través de grupos de trabajo.
- Tercer curso académico – Fase de Aplicación Total: La mayor parte del claustro educativo se encuentra aplicando el Programa. Se realiza una evaluación, tanto pedagógica, como psicológica del programa, por parte de la Universidad de Cantabria.

³La organización por ciclos desaparece con la entrada en vigor de la LOMCE 8/3013. Por tanto, habría que estar atentos/as a los posibles cambios que desde la Fundación pudiesen realizar para adaptar el proceso de implementación del recurso a la nueva ley educativa.

2.4.3. ¿En qué áreas curriculares se está implementando actualmente el Banco de Herramientas Audiovisuales?

Las actividades que conforman el Banco de Herramientas Audiovisuales se implementan actualmente en las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística. Lengua extranjera, es junto con Matemáticas la asignatura para la que menos propuestas encontramos dentro de este recurso.

Conocimiento del Medio es el área en el que el Banco de Herramientas tiene más presencia. En relación con el bloque establecido por la LOE 2/2006 '*La salud y el desarrollo personal*' se vinculan las variables 'Actitudes positivas hacia la salud', 'Expresión Emocional' y 'Autoestima'. Más concretamente podemos aludir a actividades como '*Sergio y la historia de las medicinas*' y '*¡Cuidado! Estaba el Señor Don Gato*' que ayudan a conocer y valorar los factores que promueven estilos de vida saludables en contraposición con aquellos que ponen en riesgo la salud; '*¿qué te pasa?, Los Gnomo*s' forma parte de la variable 'Expresión Emocional', y como tal contribuyen a identificar y expresar emociones y sentimientos. Prácticamente la totalidad de las actividades de las variables 'Expresión Emocional' y 'Autoestima' tendrían cabida curricularmente en este bloque del área en cuanto que se pretende el desarrollo personal del alumnado.

Con relación al bloque '*Personas, cultura y organización social*', el Banco de Herramientas propone actividades como '*Cariño en familia, Manolito Gafotas*' para promover el valor de la familia, y en relación a la institución escolar y a la necesaria convivencia en la misma, aludimos como ejemplo a la actividad '*Él empezó la pelea. La lengua de las mariposas.*'

La variable 'Actitudes positivas hacia la salud' también incluye propuestas dirigidas a la defensa y respeto de los seres vivos, y en general del medio ambiente que podría ser concebidas curricularmente dentro de los bloques '*El entorno y su conservación*' y '*La diversidad de los seres vivos*'

En la asignatura de Lengua y Literatura podemos recurrir a actividades que partan de recursos como el cuento o la poesía para trabajar la competencia lectora,

serviéndonos de las diferentes temáticas que abordan los textos planteados podemos proponer que el alumnado lea e interprete tanto diversas situaciones, como personajes, sentimientos y emociones. En relación con la comprensión oral de la lengua podemos utilizar los recursos que ofrezcan canciones y fragmentos de películas o de publicidad con el fin no solo de promover esta competencia lingüística, sino también como un excelente vehículo para despertar el espíritu crítico del alumnado hacia los medios de comunicación y los mensajes que éstos nos dirigen.

El bloque *‘Educación literaria’* recoge entre sus contenidos la lectura, escucha y dramatización de situaciones y textos literarios, contenidos que se pueden desarrollar desde las actividades del Banco de Herramientas que ofrecen como estímulo inicial las obras de autores como Federico García, Rubén Darío, Lope de Vega o Lorca. Finalmente, el *‘reconocimiento del papel de las situaciones sociales como factor condicionante de los intercambios comunicativos’* y la *‘identificación de los contextos en los que la comunicación se produce mediante textos escritos y valoración de la importancia de la escritura en determinados ámbitos.’* serían algunos de los contenidos del bloque *‘Conocimiento de la lengua’* a los que se podría hacer alusión para justificar curricularmente el desarrollo de actividades del Banco de Herramientas en esta área.

Las propuestas del Banco de Herramientas cuentan con múltiples tareas relacionadas con las Artes Plásticas y la Educación Musical, ya que son precisamente las artes uno de los principales vehículos que utiliza el programa Educación Responsable para lograr el aprendizaje emocional y la promoción de la creatividad. Interpretar y crear música, escuchar y memorizar canciones y ritmos, son tareas fácilmente integrables en la asignatura de Educación Musical, ya que promueven una actitud atenta durante la audición a la par que facilitan la identificación de diferentes emociones en las obras sonoras. Las tareas de expresión y creación plástica a través del dibujo también pueden ser llevadas a cabo con facilidad en el área de Educación artística.

Desde el área de Educación física se pueden trabajar actividades en torno al cuerpo, la imagen y la percepción que tenemos de los mismos. Podemos también llevar a cabo en esta área las propuestas de juegos, actividades deportivas, ejercicios de habilidades motrices, actividades de relajación e improvisación de movimientos como

respuesta a estímulos sonoros, como son por ejemplo las canciones que se proponen en el recurso.

2.4.4. Coordinación entre el profesorado.

Puesto que el Banco de Herramientas es solo un recurso que de forma transversal puede ser aplicado desde cualquiera de las áreas que conforman la etapa de Educación Primaria, la coordinación entre el profesorado interesado en aplicarlo es fundamental para de esta manera, evitar la repetición de las actividades en diferentes asignaturas.

Diversos autores afirman que los programas que se encuentran insuficientemente coordinados tienen un menor impacto sobre la conducta del alumnado, además de hacerse más improbable que los efectos positivos producidos se mantengan en el tiempo, (Elias, Frederick, Greenberg, O'Brien, Resnik, Weissberg, Zins, 2003, citados en Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2009).

Debido a que las actividades incluyen diferentes tipos de tareas, algunas de carácter más cognitivo, otras físicas, existen también propuestas que son especialmente creativas y que se vinculan con las artes, la coordinación eficiente del profesorado de diferentes áreas puede decidir un desarrollo de la actividad de forma compartida por varias asignaturas. Así, por ejemplo, las preguntas de aproximación que suelen constituir la primera fase de muchas de las actividades del Banco de Herramientas Audiovisual, se pueden realizar en Lengua y Literatura, las fases de creación artística o dramatización se vincularían muy bien al área de Educación Artística, bien en la asignatura de Música o de Artes Plásticas, y por último los juegos que sean físicamente más dinámicos podrían realizarse en el área de Educación Física, que además gracias a su realización en un espacio más amplio, o incluso exterior, el grupo podría aprovechar más el potencial de la propuesta.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el recurso Banco de Herramientas no contempla actividades pensadas para el área de inglés. Nuestro objetivo en este trabajo será precisamente tratar de dotar a este recurso de una serie de actividades para poder trabajar desde el área de inglés. Para ello elaboraremos una serie de actividades

destinadas a los tres primeros cursos de Educación Primaria, que con anterioridad a su puesta en práctica en las aulas serán evaluadas a través de una aproximación interjueces, cuyos resultados serán considerados en su diseño final.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos que persigue el desarrollo del presente trabajo son los siguientes:

- ✓ Analizar el currículum actual de Educación Primaria atendiendo a dos ejes: en primer lugar, qué contenidos de Educación Social y Emocional aparecen en él, y en segundo lugar, qué posibilidades de integración encontramos en el área de inglés.
- ✓ Diseñar actividades para el área de inglés que posibiliten el desarrollo de competencias sociales y emocionales en el alumnado.
- ✓ Evaluar la propuesta de intervención a través de una aproximación interjueces.

A continuación exponemos brevemente el proceso seguido en la realización de esta propuesta, así como algunos aspectos metodológicos que consideramos importantes para la comprensión adecuada de la misma.

Como ya hemos señalado anteriormente, la presente propuesta busca dotar al recurso Banco de Herramientas Audiovisuales de una serie de actividades aptas para lograr el desarrollo de competencias sociales y emocionales en el alumnado de entre seis y nueve años de edad, desde el área de inglés. Con el fin de garantizar una propuesta de carácter transversal, hemos estudiado en un primer momento qué cabida da el currículum a los contenidos de la Educación Emocional. También se ha analizado de qué manera el desarrollo de competencias socioemocionales puede vincularse con el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso del inglés.

Seguidamente, se procedió a la búsqueda de recursos audiovisuales (cuentos, películas, canciones, poemas, etc.) adecuados a la franja de edad que nos interesaba. La búsqueda se guió por los siguientes criterios principales:

- Que el recurso fuese atractivo para el alumnado, tanto en contenido como en forma.
- Que estuviese disponible en lengua inglesa.
- Que la comprensión global de su contenido fuese accesible para el alumnado, no solo por utilizar un lenguaje adecuado al nivel de competencia lingüística, sino también por facilitar imágenes que apoyasen el texto oral o escrito, utilizar un

ritmo de la producción oral más lento, facilitar la comprensión a través de elementos paralingüístico, etc.

- Que el recurso incorporase elementos que permitiesen trabajar con las variables afectivas, cognitivas y sociales que propone el Programa Educación Responsable.

Una vez realizada una primera selección de los recursos, se trabajó de manera simultánea en dos líneas. Por una parte, se piensa en qué tipo de actividades podrían funcionar para la promoción de las competencias sociales y emocionales ya especificadas para cada actividad y por otra parte, se busca incorporar tareas que faciliten el estudio de algunos de los contenidos curriculares del área. De esta forma le otorgamos a la propuesta el carácter transversal que nos proponíamos, y finalmente se procede al diseño de las actividades que constituyen la propuesta.

Todas las actividades que proponemos, aun siendo de nueva elaboración, comparten una misma estructura formal tomada de las que actualmente constituyen el recurso Banco de Herramientas. Las actividades parten de un estímulo audiovisual a partir del cual se generan propuestas de diversa naturaleza: preguntas para la reflexión, actividades con tarjetas, lectura e interpretación de emociones y comportamientos a través de cuentos, canciones o fragmentos de películas, dinámicas de *role-playing*, mímica, expresión corporal, técnicas de relajación, y juegos originales. Como objetivo transversal, en todo el recurso se pretende la promoción de la creatividad del alumnado a través de tareas abiertas en las que ellos/as mismos/as puedan elegir entre diferentes formas de realización de las mismas. Así mismo, las actividades combinan el trabajo individual con diferentes modalidades de agrupamiento.

Dentro de la propuesta encontraremos actividades destinadas a primero, segundo y tercer curso de Educación Primaria. Incluso haciendo alusión al grupo de actividades que se dirigen a un mismo curso, no existe la necesidad de que se realicen en un determinado orden, por lo que el momento de su implementación será decisión del profesorado. Sin embargo, sí se aconseja que se vinculen a una secuencia lógica de contenidos en relación con la programación que se haya realizado de la asignatura. Es decir, que se tengan en cuenta las temáticas de los audiovisuales, los contenidos

lingüísticos y el vocabulario que se trabaja con ellos, a la hora de incorporar las actividades a la programación.

Para facilitar esta integración, se ha elaborado una tabla que, junto con el título de la actividad, el curso específico para el cual se recomienda y las variables socioemocionales que se trabajan, muestra los contenidos curriculares y de ampliación que en materia de inglés se pueden impartir.

Nos parece conveniente señalar además que el hecho de sugerir un curso determinado para cada actividad está motivado por la necesidad de concretar los contenidos curriculares trabajados en cada una de ellas. Sin embargo, todas incluyen contenidos extracurriculares de la lengua inglesa y que por tanto pueden ser trabajados en diferentes cursos en función de las características del grupo. En esta línea, algunas de ellas incorporan en su desarrollo pautas para facilitar la adaptación de las mismas en función de los diferentes niveles de competencia lingüística en lengua inglesa que actualmente traspasan el simple hecho de la edad, producto de la tremenda diversidad de programas lingüísticos que se implementan de múltiples maneras en los diferentes centros educativos.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3. Implementación de la Educación Socioemocional a través del área de inglés.

3.1. Análisis de los contenidos de la Educación Emocional presentes en el currículum de Educación Primaria.

El tratamiento que de los contenidos de carácter social y emocional realiza el currículum de Educación Primaria, es otra de las cuestiones que consideramos de necesario análisis para otorgar sentido a nuestra propuesta. Para ello vemos interesante basarnos en el estudio detallado de la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que se implantará en los centros educativos a partir del próximo curso 2014-2015. Esta decisión está motivada por desarrollarse este trabajo en un momento de convivencia y tránsito entre ambas leyes educativas. En definitiva, lo que se pretende a continuación es reflexionar acerca de las oportunidades que el currículum de Educación Primaria concede a la integración en el mismo de la Educación Emocional.

Dentro del artículo primero, principios y fines de la educación, que la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de Mayo contempla, se hacen continuas alusiones a la libertad personal, la tolerancia, el respeto, el espíritu emprendedor, la importancia del esfuerzo y responsabilidad individual, la motivación, la resolución pacífica de los conflictos, el valor de la adquisición de destrezas sociales para la cohesión social, la vida en común, la adaptación a los cambios, la actitud crítica, la solidaridad y la cooperación. También se pone de relieve la importancia de la educación integral de los alumnos lo que incluye el desarrollo, no solo de la esfera cognitiva, tradicionalmente priorizada, sino también de la física, la psicológica, la afectiva y la emocional.

Centrándonos en lo que a Educación Primaria se refiere, La Ley Orgánica de Educación parece clara a la hora de priorizar el bienestar del alumnado como fin primordial de la Educación Primaria en nuestro sistema educativo al mencionarlo por delante de otros fines. De esta forma el artículo décimo-sexto establece que:

‘La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio

bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.’

Finalidad que a su vez queda concretada en una serie de objetivos cuyo logro podría verse facilitado a través del trabajo de determinados componentes de la educación emocional. De esta manera, el objetivo *‘Aprender a obrar de acuerdo a las normas de convivencia (...)’* podría verse influido de manera positiva por el desarrollo del autocontrol del alumnado. La necesidad de incorporar los contenidos socioemocionales en la práctica educativa cobra entonces sentido en cuanto que facilitarían la consecución de los objetivos establecidos para la Educación Primaria. En el siguiente cuadro se recogen los elementos constituyente de la Educación Emocional que podrían contribuir significativamente a la consecución de los objetivos marcados por la LOE 2/2006, y ratificados por la posterior LOMCE 8/2013.

Objetivo según la LOE 2/2006	Componentes de la Educación Emocional que favorecen la consecución de los objetivos establecidos.
<i>‘Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, (...)’</i>	El <u>autocontrol</u> como capacidad para controlar los propios impulsos. La reflexión y la anticipación de las consecuencias de los propios actos favorecen la comprensión y valoración de las normas, y por tanto promueven el respeto hacia las mismas.
<i>‘(...) prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.’</i>	La <u>reflexión</u> es una de las características metodológicas principales de la Educación Emocional. Pensar acerca de cómo sentimos y actuamos nos ayuda a enriquecer nuestras experiencias al comprenderlas más profundamente. A su vez, cuanto mayor es el bagaje experiencial, mayor es la capacidad para enfatizar con otras personas, habilidad fundamental para favorecer el respeto hacia el pluralismo. El desarrollo de <u>habilidades de interacción</u> eficaces posibilitará un ejercicio activo de la ciudadanía en cuanto que dotará de competencias sociales al alumnado que le permitirá y facilitará tener presencia significativa en los espacios públicos. Para el correcto ejercicio de la ciudadanía, la <u>capacidad de autoafirmación</u> es fundamental. El alumnado debe saber defender sus propios sentimientos, emociones, preferencias y opiniones en base a una información previamente adquirida y analizada.

<i>‘Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio (...)’</i>	<u>Habilidades de equipo</u>: pautas de resolución de conflictos en los trabajos de equipo, distribución de roles de los diferentes integrantes, la importancia de asumir cada uno sus tareas con responsabilidad a la vez que con confianza en el trabajo de los demás integrantes. El trabajo específico acerca de <u>valores</u> como la responsabilidad, ligada a la capacidad para adelantarse a las consecuencias de los actos, así como aceptar las consecuencias de los mismos, influirá de manera positiva en el trabajo tanto individual, como grupal.
<i>‘Desarrollar (...) actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.’</i>	Tener una valoración positiva de la propia persona, <u>autoestima</u>, repercutirá en una mayor confianza en las propias posibilidades, en consecuencia, las <u>habilidades de autoafirmación</u> se verán reforzadas. La <u>confianza en uno/a mismo/a</u> y el <u>optimismo</u>, claves del bienestar infantil que pretendemos promover a través del ejercicio de la Inteligencia Emocional, son fuente de automotivación para el alumnado. Cuando éste se reconoce capaz de afrontar tareas nuevas, su curiosidad e interés por emprenderlas aumenta, encontrándose en mejor disposición para la interiorización significativa de contenidos y habilidades. En este sentido, la escuela como un contexto emocionalmente inteligente, por una parte, tiene que transmitir al alumnado esta confianza en su persona a través de afirmaciones positivas que refuercen su autoestima, y por otra parte, tiene que enseñarle a auto-dirigirse estos pensamientos e instrucciones positivas/motivadoras que le posibiliten generar estados de ánimo prácticos, es decir, que promuevan la acción deseada.

<i>‘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.’</i>	La Educación Emocional trabaja <u>técnicas de autocontrol</u>, como limitación de la impulsividad provocada, en ocasiones, tanto por la curiosidad lógica de la edad del alumnado de Educación Primaria, como por la dificultad que entraña advertir las consecuencias de los propios actos, sobre todo en los primeros años de la etapa. Entre estas técnicas podríamos mencionar la identificación y detención del pensamiento que nos impulsa al comportamiento incorrecto y la posterior sustitución del mismo por otro; la relajación y la reflexión.
<i>‘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.’</i>	La capacidad para ponernos en el lugar de otra persona, es decir, la <u>empatía</u>, nos hace más próximos a las diferentes realidades que viven las personas. Esta proximidad nos facilita ser más respetuosos y tolerantes. En una sociedad cada vez más globalizada y en una escuela que afortunadamente se hace eco de esta pluralidad es fundamental el desarrollo de la empatía del alumnado.
<i>‘Desarrollar (...) una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.’</i>	
<i>‘Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizarla educación física</i>	El trabajo específico con actividades que promueven la higiene personal y alimenticia, la importancia de una vida activa, constituyendo el deporte un excelente medio de sociabilización social y desarrollo personal, el respeto por los seres vivos y el medio ambiente en general, la

<i>y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.’</i>	prevención de riesgos, la anticipación de consecuencias y el autocontrol de los impulsos, son variables también a considerar con el fin de posibilitar un desarrollo saludable e íntegro del alumnado.
<i>‘Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.’</i>	En relación con el cuidado de la <u>autoestima</u> , los objetivos hacen alusión a la importancia de aceptar y valorar el propio cuerpo. Por otra parte, el aprecio por la cultura propia y/o lugares de pertenencia como rasgo constituyente de la identidad personal, junto con la <u>percepción realista de las posibilidades propias</u> con respecto a uno/a mismo/a, por ejemplo la capacidad del alumnado de conocer en qué manera pueden contribuir al desarrollo y mejora de su centro escolar, barrio o ciudad, también constituyen indicadores de una sana autoestima.
<i>‘Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.’</i>	
<i>‘Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.’</i>	
<i>‘Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, (...)’</i>	La promoción de las habilidades que componen el modelo de IE de Mayer y Salovey, (1997) para <u>percibir, valorar y expresar con exactitud las emociones</u> favorecerán este desarrollo afectivo y social en los diversos ámbitos de relación del alumnado.

Objetivos relacionados con el aprendizaje de las tecnologías de la comunicación y la información, con el dominio de la lengua castellana, la adquisición de competencia comunicativa en una lengua extranjera, y el desarrollo de la competencia matemática.	Son varios los estudios que confirman relaciones significativas entre Inteligencia Emocional y vida escolar. Para Gutiérrez-Rojas y Fernández-Castillo (2009) la Inteligencia Emocional gracias a su papel modulador en el alumnado podría tener implicaciones significativas en su rendimiento escolar y vida personal. Bermejo, Ferrándiz, Hernández y López-Pina, (2009) señalan en su estudio <i>‘Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico’</i> la importancia que tiene combinar variables cognitivas y no cognitivas en la predicción del logro escolar.
---	---

Elaboración propia. (Fuentes de referencia: Bermejo, Fernández-Berrocal, Lázaro y Palomera, 2011; Ferrándiz, Hernández y López-Pina, 2009; Bisquerra, 2006; Goleman, 1999; Gutiérrez-Rojas y Fernández-Castillo, 2009; LOE 2/2006⁴; Mayer y Salovey, 1997)

Estos aspectos curriculares que acabamos de presentar por tanto, posibilitarían la incorporación de contenidos socioemocionales en las diferentes áreas, que quedarían curricularmente justificados. En vistas a la próxima aplicación de la LOMCE 8/2013, se ha estudiado su borrador, especialmente en lo referente a la finalidad que establece para la Educación Primaria, así como los objetivos en los que queda concretada.

A través del estudio comparado de la actual LOE 2/2006 y la futura LOMCE 8/2013, en relación a la finalidad principal y objetivos generales de la Educación Primaria hallamos que, aun manteniendo de forma idéntica los objetivos, se advierte un significativo cambio de prioridades reflejado en el orden de mención de los diferentes aspectos considerados como finalidad de esta etapa educativa.

Colocando de forma paralela ambas definiciones de finalidad de la Educación Primaria apreciamos como, mientras la LOE 2/2006 establecía el desarrollo personal y el bienestar propio del alumno/a en primer lugar, la LOMCE 8/2003, posiciona como

⁴ Objetivos ratificados por la LOMCE 8/2013.

primordial el aprendizaje de la expresión y comprensión oral, la lectura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de cultura, etc. olvidando por completo aludir al bienestar del niño o niña y reiterando la tradicional ‘superioridad’ de las habilidades lógico-matemáticas, lingüísticas y culturales sobre las emocionales, afectivas y sociales. Visión que se refuerza al apostillar al final de dicha definición la necesaria preparación del alumnado para el aprovechamiento de la Educación Secundaria posterior. Así mismo, la LOMCE mantiene el desarrollo de la personalidad pero, mientras que en la LOE es mencionada en primer lugar, en ésta se posiciona al final. Sin embargo, mantiene los mismos objetivos para la Educación Primaria que la LOE, lo cual dejaría espacio para la deseada integración de contenidos socioemocionales en el currículo de todas las áreas, tal y como hemos concretado a través del tabla anteriormente expuesta.

3.2.Posibilidades de integración de los contenidos socioemocionales en el área de inglés.

Los contenidos del área de lengua extranjera se ordenan en cuatro bloques, cuyo objetivo es facilitar el análisis y comprensión de los mecanismos necesarios para el aprendizaje de la lengua. Según la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, estos bloques a los que hacemos alusión son *‘escuchar, hablar y conversar’*, *‘leer y escribir’*, *‘conocimiento de la lengua’*, y *‘aspectos socioculturales y consciencia intercultural’*. La Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, desglosa los dos primeros bloques establecidos por la LOE 2/2006 en los siguientes cuatro: *‘Comprensión de textos orales’*, *‘Producción de textos orales: expresión e interacción’*, *‘Comprensión de textos escritos’* *‘Producción de textos escritos: expresión e interacción’*; y por tanto omite los dos últimos, aunque en los contenidos si se incluye un apartado específico de *‘Aspectos socioculturales y sociolingüísticos’*.

Del estudio exhaustivo de los bloques establecidos por el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico para Educación Primaria, podemos concluir que las lenguas como fenómeno social, deben de buscar la comunicación real y eficiente en el aula, para así posteriormente poder ser generalizada a situaciones reales. Concretando más, creemos que el término eficiencia de la comunicación

indudablemente no alude solamente a contenidos tradicionalmente cuidados en la enseñanza de las lenguas extranjeras como pueden ser las fórmulas de presentación y demanda de información personal o las estructuras de cortesía, sino que tendría que trabajar, de forma adaptada a la edad del alumnado, otras tareas comunicativas que contribuyan a la consecución de los objetivos generales de la Educación Primaria, a cuyo logro se debe contribuir desde todas las áreas del currículum, tal y como recoge la LOMCE 8/2013

Finalmente, el conocimiento de diferentes realidades comunicativas favorece la tolerancia y la aceptación, aumenta el interés, la curiosidad hacia realidades culturales diversas, y favorecerá la comunicación intercultural. El aprendizaje de una lengua extranjera es en sí mismo vehículo y objeto de aprendizaje. Objeto en cuanto a que se trata de una área curricular en la que pretendemos desarrollar en nuestro alumnado la competencia comunicativa en dicho idioma, y vehículo porque el conocimiento de otra lengua diferente a la materna contribuye tanto a el reconocimiento, aceptación y valoración de las diferencias culturales y de comportamiento, como a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura, favoreciendo todo ello la promoción de la tolerancia y la valoración de la diversidad.

4. Propuesta de Intervención: diseño de actividades.

4.1. Tabla-resumen de la propuesta

A continuación exponemos una tabla que recoge los elementos fundamentales de las actividades. Creemos que este recurso facilitará al/a la docente la toma de decisión en cuanto a qué actividades implementar en función de las características y necesidades del grupo, así como una más lógica integración de las mismas en las programaciones de aula específicas.

Índice de actividades	Variables principales que trabaja		Variables complementarias que trabaja	Contenidos curriculares:	Curso
ABC Positive Words	Desarrollo afectivo	Autoestima	Expresión emocional	<u>Léxico:</u> adjetivos: <i>amazing, brave, clever, energetic, friendly, great, helpful</i> . Habilidades: <i>swim, tell jokes, dance, ride the bike, play an instrument</i> . <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> tiempos verbales: <i>present simple: I am... (uso de adj.)</i> Expresión de relaciones lógicas (causa): <i>because</i>	1º
Be yourself			Autoconocimiento	<u>Funciones comunicativas:</u> descripción de personas, expresión de la capacidad, el gusto y el sentimiento <u>Léxico:</u> identificación personal: características físicas, de personalidad, habilidades.	1º
Tomeo y Tosh		Empatía	Identificación emocional,	<u>Léxico:</u> emociones: <i>sad, happy, excited, angry, upset, tired, surprised, nervous, anxious, worrying, afraid</i> .	2º

			pensamiento causal	<u>Contenidos sintáctico-discursivo (recepción):</u> <i>Present simple: How does Tomeo feel?, Why does Tomeo feel sad? He fails an exam.</i>	
A new mate in class (First part)			Compresión del vínculo conductas- emociones.	<u>Léxico:</u> emociones: <i>Calm, scared, sad, surprised, shy, happy, angry, tired, furious, worried, energetic, embarrassed, nervous, excited, satisfied, afraid.</i> Características de personalidad: <i>chatty, generous, friendly, kind, cowardly, shy, quiet, lazy, grumpy, nasty, impolite, mean, charming, funny, sensitive, helpful</i> <u>Funciones comunicativas:</u> narración de hechos. <u>Estructuras sintáctico-discursivas:</u> <i>Present Continuous (ej. He is feeling...)</i> <u>Producción de textos escritos:</u> estrategias de planificación y ejecución. <u>Léxico escrito:</u> actividades, amigos, entorno educativo, identificación personal, lengua y comunicación.	3º
Alphablocks' emotions		Expresión emocional	Empatía	<u>Léxico:</u> emociones: <i>sad, happy, excited, angry, tired, surprised, afraid.</i>	1º

				<u>Contenidos sintáctico-discursivo</u> : <i>Present simple</i> : 'This man/woman is..... (emotion)	
This clock is about feelings			Ambivalencia emocional	<u>Léxico</u> : seasons, weather, clothes, food. <u>Contenidos sintáctico-discursivos (recepción)</u> : <i>Present simple</i> (ej. <i>Mummy arrives home, Betty tells..., She opens..., she eats...</i>) 'How does ... feel?'	2º
Walking in the jungle.	Desarrollo cognitivo	Autocontrol	Toma de decisiones	<u>Comprensión de instrucciones</u> : <i>Stop, listen, think, 'one step, two steps, three steps forward/back'</i> <u>Léxico</u> : verbos de movimiento: <i>walk, skip, jump, stamp</i> .	1º
The grouch and the love families.			Regulación emocional, Pensamiento positivo	<u>Contenidos sintáctico-discursivos</u> : <i>I can/ I can not</i> <u>Léxico</u> : los cinco sentidos: <i>to hear, to taste, to listen, to see, to touch</i> . Emociones: <i>happy, frightened, tired, excited</i> <u>Comprensión de textos orales</u> : TFR: partes del cuerpo, verbos de movimiento.	2º

Looking for Nemo.		Toma de decisiones		<u>Léxico:</u> actividades de la vida diaria: <i>'to wake up, to have lunch, to miss the bus, to brush your tooth'</i> <u>Estrategias de comprensión:</u> inferencia de significados a partir de elementos paralingüísticos. <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> <i>present simple</i>. Expresión de relaciones lógicas (consecuencia): <i>so</i> <u>Producción de textos escritos:</u> escribir a partir de un modelo/estructura dada. Ej: <i>'I choose... so I...</i>	3º
Jammer and Pop: The choices I make.				<u>Léxico:</u> <i>'actions'</i>: <i>eat a croissant, help parents, play in the yard, make dinner.</i> <u>Producción de textos escritos:</u> escribir a partir de un modelo/estructura dada. Ej. <i>'I make choices every day I choose what... and what ...'</i>	3º
Rosa, the rabbit, takes responsibility.		Valores	Honestidad y responsabilidad	<u>Léxico:</u> verbos: <i>to feel sorry, to forgive, to tell the truth, to take responsibility, to accept a mistake, to say sorry, to make up a mistake, to stay out of trouble, to think.</i>	3º

				<u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> función comunicativa: pedir disculpas: <i>I'm sorry, It's my fault. What can I do for you?, How can I make up my mistake?</i>	
Scrat's acorn.			Perseverancia, automotivación.	<u>Léxico:</u> profesiones, adjetivos de personalidad: <i>dynamic, optimistic, helpful, perseverance, lazy, pessimistic.</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> <i>Present Simple.</i>	2º
The very hungry caterpillar.		Actitudes hacia la salud	Higiene alimentaria: variedad, moderación y equilibrio.	<u>Léxico:</u> <i>food and drinks</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> Expresiones del tiempo: <i>'What time do you have lunch? At one o'clock'</i>	3º
Wear a helmet!			Seguridad vial	<u>Léxico:</u> <i>noggin, brain, feet, (body); handles bars, chain, sidewalks, street.</i> <u>Estrategias de comprensión oral:</u> inferencia de significados a partir de elementos lingüísticos y paralingüísticos. <u>Estructuras sintáctico-discursivas:</u> <i>'What is this?'</i>	1º

We are different, we are all great.	Desarrollo social	Habilidades de autoafirmación	Autoestima y expresión emocional	<u>Léxico:</u> <i>animals, verbs: To fly, to dive, to climb, to play an instrument.</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> <i>Are you..? Can I...? I can, I can't.</i>	1º
Brave			Identificación emocional, autoestima	<u>Léxico:</u> adjetivos de personalidad: <i>adventurer, energetic, independent, compassionate, careful, patient.</i> Actividades: <i>Recite poetry, study, play an instrument, ride a horse, practise archery, climb</i> <u>Estructuras sintáctico-discursivas:</u> <i>'How does she feel? She feels...'</i> <u>Estrategias de comprensión oral:</u> comprensión del sentido global de un texto oral.	2º
Robbie learns how to resolve a conflict.		Habilidades de interacción	Empatía	<u>Estrategias de comprensión:</u> comprensión de información concreta. <u>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:</u> comportamiento, gestos, uso de la voz. <u>Funciones comunicativas:</u> disculpas, expresión del sentimiento. <u>Estructuras sintáctico-discursivas:</u> expresión de relaciones (<i>when</i>)	3º

A new mate in class (Second part)			Presentación, demanda de información personal, postura corporal.	<u>Funciones comunicativas:</u> saludos, presentación: <i>'Hello, my name is... what's your name?, Nice to meet you., I am 6 years old, how old are you?, I am from... Where are you from?,</i> <u>Estrategias de producción de textos orales:</u> claridad y coherencia. <u>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:</u> normas de cortesía, registros, lenguaje no verbal.	3º
Sally and Betty, the puppets show.		Habilidades de oposición	Asertividad	<u>Estrategias de comprensión de textos orales:</u> inferencia de significados a partir de elementos paralingüísticos. <u>Estructuras sintáctico-discursivas:</u> <i>Present simple</i>	2º
Toy story 3			Negociación	<u>Estrategias de comprensión de textos orales:</u> inferencia de significados a partir de elementos paralingüísticos. <u>Funciones comunicativas:</u> petición/ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, opinión,...	3º

4.2. Actividades.

Debido a la extensión de las actividades diseñadas para el presente trabajo, hemos considerado adjuntarlas como anexos para no romper el hilo argumental del trabajo. Todas las actividades, un total de 20, se pueden consultar en el Anexo I. Así mismo, pueden encontrar los audiovisuales que sirven como estímulo inicial de las diferentes actividades en el CD que se incorpora en la contraportada del trabajo.

5. Propuesta de evaluación y resultados obtenidos.

5.1. Evaluación de expertos/as: procedimiento.

El conjunto de actividades propuestas fue sometido a la evaluación por parte de un grupo de expertos/as en el tema, que ejercen como profesionales en diferentes ámbitos relacionados con la docencia: profesorado investigador de la Universidad de Cantabria, profesionales del área de educación de la Fundación Botín, y maestras, algunas de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria, otras generalistas bilingües.

En un primer momento se pidió la colaboración de 12 expertos/as, todos ellos/as conocedores del programa ‘Educación Responsable’ en mayor o menor medida: seis docentes de la Universidad de Cantabria, todos ellos/as pertenecientes al departamento de educación, tres profesionales del área de educación de la Fundación Botín y tres maestras de inglés en primer ciclo de Educación Primaria con amplio interés y experiencia en la implementación de recursos dirigidos a la promoción de competencias sociales y emocionales.

El objetivo de la evaluación es conocer la consistencia de las actividades propuestas en relación a componentes como: los recursos iniciales utilizados, la metodología y tareas planteadas, el grado de integración en el currículo de la asignatura de inglés, y algunos aspectos formales, como la claridad de exposición, la coherencia global de la propuesta, y la utilidad y pertinencia de la información disponible

La evaluación diseñada busca obtener información concreta que nos permita mejorar la propuesta inicial. En ese sentido se optó por un formato de respuesta SI/No, combinado con preguntas abiertas para profundizar tanto en las razones de la respuesta

como en posibles sugerencias para la mejora (anexo IV). Los aspectos que se evalúan tienen que ver con los recursos utilizados como estímulo, la metodología propuesta, las actividades diseñadas en torno al estímulo, los elementos curriculares que pueden trabajarse y los aspectos más formales de su diseño. Así mismo, la encuesta recoge algunos datos básicos que nos permiten describir las características profesionales de los/as expertos/as que pueden ser de interés en cuanto al programa. La encuesta finaliza con una valoración global acerca de la adecuación de las actividades a su objetivo, es decir, a la promoción de competencias sociales y emocionales a través del área de inglés, y se incorpora un espacio para los comentarios finales que el/la experto/a desee realizar.

Para obtener los datos, se contactó con los/as expertos/as a través de correo electrónico en el que se adjuntó una carta de presentación (anexo II), un breve resumen de la propuesta junto con una pequeña muestra de las actividades diseñadas (anexo III), cinco de un total de veinte, y la encuesta de valoración (anexo IV).

Una vez obtenidas las respuestas de la evaluación de los/as jueces expertos/as, se realiza un análisis de la información recibida y se plantean una serie de adaptaciones futuras.

Debemos señalar que esto sería una primera aproximación a la evaluación de la propuesta desarrollada ya que para que se considerase completa debería ser acompañada por la evaluación de su aplicación concreta en las aulas. Esta cuestión, por la importancia que reviste, queda esbozada a continuación.

5.2.Resultados: análisis de la información obtenida.

La evaluación de los/as expertos/as se propuso en relación a cinco aspectos fundamentales de la propuesta: 1: recursos iniciales, (atractivos para el alumnado, adaptados a su edad) 2: metodología, (coherencia con las variables que pretende desarrollar, adecuación a la promoción de competencias sociales y emocionales), 3: actividades, (atractivas para el alumnado, adaptadas al nivel de desarrollo emocional y

de competencia lingüística en inglés del alumnado al que va dirigido, diversidad de tareas y agrupamientos, promoción del desarrollo de las diferentes variables de la Educación Emocional, incorporación de elementos del currículo adecuados a la etapa para la que son propuestas) 4: elementos del currículo (coherencia y adecuación a la edad) y 5: aspectos formales (utilidad y pertinencia de la información disponible, claridad de exposición, coherencia con los objetivos del Programa Educación Responsable). A continuación recogemos las principales fortalezas y debilidades atribuidas a la propuesta por nuestros jueces expertos/as.

Tras analizar la información ofrecida por los/as jueces expertos/as, podemos exponer que todos/as ellos/as coinciden en señalar como principales fortalezas la metodología empleada, la adecuación de la propuesta a la edad y desarrollo cognitivo, social y emocional de los/as destinatarios/as y el carácter transversal de la propuesta.

En primer lugar, el desarrollo de una metodología coherente con las variables que se pretenden trabajar es valorado positivamente. Se valora especialmente el carácter activo y positivo de la metodología, *‘donde el error forma parte del aprendizaje, donde todos los alumnos son capaces de crear...’* (Exp3) En palabras de uno/a de nuestros expertos/as *‘a lo largo de la descripción de las diferentes fases de cada actividad, se constata que sus contenidos están relacionados con las variables que se pretenden desarrollar.’* (Exp2) En materia más específica de la enseñanza del idioma se hace referencia al papel que la propuesta otorga al/a la docente: *‘el docente es un agente activo en las dinámicas de las actividades así como facilitador de la comunicación en lengua inglesa.’* (Exp3)

Si nos referimos a la adecuación de la propuesta a los/as destinatarios/as, se llega a afirmar que *‘se adaptan perfectamente al desarrollo cognitivo, lingüístico y socio-emocional de las edades propuestas.’* (Exp4) En materia de competencia lingüística en inglés *‘la mayoría de las actividades son adaptables y flexibles a las diferentes edades de los alumnos que se mencionan en el trabajo y que el docente en su contexto particular adaptará al nivel lingüístico de los alumnos.’* (Exp3) Se hace referencia también en este apartado a las diferencias existentes en materia de competencia comunicativa en función de si se trata de un centro con programa de bilingüismo o no. Aun así, la mayoría de los/as expertos/as considera que los recursos audiovisuales están

bien seleccionados con respecto al rango de edad sugerido y que el desarrollo de las tareas es suficientemente flexible como para poder ser adaptado a otros niveles de competencia lingüística.

El carácter transversal que se pretendía imprimir a la propuesta también parece haber sido valorado de forma positiva. El hecho de que los contenidos curriculares y extracurriculares del área de lengua inglesa se encuentren coherentemente integrados en la propuesta parece facilitar la comprensión del doble objetivo: trabajar contenidos socio-emocionales a la par que contenidos propios del aprendizaje del inglés. Nuestros/as expertos/as lo exponen de la siguiente forma: *‘las actividades son muy variadas que fomentan también el desarrollo de las distintas destrezas de la lengua extranjera.’* (Exp3); *‘me parecen muy útiles y que están bien planteadas para el objetivo que te has marcado’* (Exp6); *‘creo que es fácil apreciar que se trabaja paralelamente el inglés y lo socio-emocional.’* (Exp1)

En cuanto a la correcta incorporación de los elementos del currículo de la etapa en la propuesta, los/as jueces expertos/as señalan:

‘la metodología empleada corresponde con las orientaciones metodológicas de la ley actual de Educación en el sentido que se percibe que la lengua inglesa se utiliza como medio de comunicación en el aula a través de un aprendizaje compartido entre los alumnos y el docente.’ (Exp3)

‘se evidencia el uso de cuentos, rimas, canciones...para que los niños practiquen las diferentes estructuras sobre las variables trabajadas, tal y como se recomienda en el currículo de Primera Lengua Extranjera de Educación primaria.’ (Exp3)

Los recursos audiovisuales y la información ofrecida al/a la docente a través de las actividades han sido los elementos en torno a los que se ha dado una mayor diferencia de opiniones. En relación al primero de ellos, la utilización de los audiovisuales como punto de inicio ha sido valorado positivamente por la totalidad de los/as expertos/as, apuntando que son un recurso muy atractivo para el alumnado por su formato, colorido, voz, movimiento, etc. Con respecto a los materiales audiovisuales concretos utilizados en la propuesta ha habido diferentes opiniones. Mientras que

unos/as apuntan que *‘los dibujos son muy alegres, y las rimas pegadizas, al apoyar el aprendizaje en imágenes les resulta más fácil de recordar y por lo tanto más atractivo’* (Exp5); uno/a de ellos/as considera que *‘la música no es muy atractiva o contagiosa, los diseños no son muy actuales o modernos, las historias son sencillas, pero no enganchan emocionalmente’* (Exp2), y propone realizar una búsqueda de otros materiales más populares entre el alumnado de esta edad, como por ejemplo películas y series de dibujos animados que ellos/as sigan de manera cotidiana.

Con respecto a la información otorgada, se valora la descripción clara y fácilmente comprensible de las actividades, así como la utilidad de la misma para el/la docente. *‘Son actividades muy sugerentes, bien estructuradas y con alta dosis didáctica.’*(Exp2) Sin embargo, se echa en falta la especificación de la duración aproximada de la actividad completa, y/o de las diferentes fases que la componen. También se demanda la incorporación de un apartado que informe de los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de la misma.

Como hemos apuntado anteriormente, la encuesta de evaluación realizada pretendía recoger, no solamente las fortalezas del trabajo realizado, sino también cuáles eran sus principales carencias. De hecho, consideramos que es esta información la que nos permite mejorar significativamente la propuesta inicial al arrojar luz sobre las necesidades que deja al descubierto.

La principal debilidad de la propuesta que apuntan la mayoría de los/as expertos/as es la falta de tareas dirigidas a la práctica conductual, considerando que esta está descuida frente al diálogo y la reflexión, y subrayan que cuidar este aspecto es fundamental para generar desarrollo efectivo a largo plazo.

La falta de descripción en la propuesta de los agrupamientos concretos que facilitarían el desarrollo de las diferentes tareas y dinámicas también ha generado reflexiones en diferentes líneas. Por una parte, se advierte la falta de variedad en los agrupamientos, siendo el trabajo individual y en gran grupo los más presentes a lo largo de la propuesta. En este sentido, nuestros expertos/as proponen incorporar el trabajo en pequeño grupo con vuelta al grupo-clase como nueva dinámica de trabajo, así como *‘establecer agrupaciones iniciales que “fuercen” la interdependencia positiva, es decir, que el docente organice grupos heterogéneos en cuando al punto de partida en*

habilidades socio-emocionales.’ (Exp2) De manera general, los/as expertos/as cuestionan en qué medida la propuesta realmente favorece los diversos agrupamientos al considerar que no necesariamente se promueven a través de la misma, sino que *‘dependerá de lo que el/la docente haga con las posibilidades que se brindan desde esta propuesta...’* (Exp1).

Finalmente, como propuestas de mejora, alguno de nuestros expertos/as aconsejan la necesaria introducción de tareas más abiertas, o que ofrezcan diferentes posibilidades en función de los intereses del alumnado, para así propiciar el uso de la creatividad.

También se subraya la relevancia que tendría realizar una evaluación inicial del nivel de desarrollo emocional y social que los niños y niñas de cada grupo poseen, para así lograr una mejor adaptación a sus características y necesidades. No obstante, se considera la dificultad que tiene llevar esto a la práctica.

5.3.Adaptaciones futuras en relación a los resultados obtenidos.

En base a la información ofrecida por nuestros jueces expertos/as y a su posterior análisis, se plantean a continuación una serie de adaptaciones que consideramos mejorarían la propuesta inicial.

Comenzaremos señalando algunos posibles cambios a nivel de estructura formal de la ficha de actividad. Consideramos que sería bueno modificar el lugar que actualmente ocupa la transcripción del recurso audiovisual (cuento, poema, letra de las canciones,...) que se utiliza para la actividad. Actualmente ésta se encuentra en primer lugar, incluso antes del título de la actividad. Por nuestra propia experiencia en los primeros momentos de contacto con el recurso *‘Banco de Herramientas’*, y también basándonos en algunos de los comentarios de nuestros expertos/as recogidos durante el proceso de evaluación, la posición del recurso entre el final de una de las actividades y el comienzo de la siguiente, crea cierta confusión a la hora de saber a cuál de las dos actividades corresponde dicho recurso. Hemos observado que esto no ocurre de la misma forma cuando hablamos de actividades que contemplan fragmentos de películas, series, anuncios etc. ya que el enlace a estos recursos se encuentra localizado bajo el

apartado *'audiovisual'*, y tras haber planteado el título de la actividad. Deducimos por tanto que si se emplazasen las transcripciones dentro del apartado *'audiovisual'* o creando otro similar, denominado por ejemplo *'recursos'* o *'material didáctico'*, conseguiríamos eliminar esos instantes de confusión en los primeros momentos de empleo del *'Banco de Herramientas'*.

También a nivel de aspectos formales, sería conveniente incluir un apartado en el que se especificasen los recursos materiales y humanos que la actividad necesita para ser desarrollada. De esta forma el/la docente tendrá mayor facilidad para conocer las dimensiones de la actividad, y decidir si es viable la aplicación en su aula en concreto y con los recursos de los que él/ella dispone. Así mismo, incluir el tiempo que aproximadamente puede llevar el desarrollo de cada fase, permitiría una mejor planificación de la actividad por parte del maestro o maestra. Apuntamos que se prevé que estos cambios puedan realizarse próximamente, puesto que en el caso específico de las actividades que han sido elaborado en este trabajo, esto puede cobrar especial relevancia ya que en su mayoría son bastante extensas, casi podríamos decir que son sesiones completas. En función de las características del grupo tanto en materia socioemocional, como en el uso que puedan hacer del inglés, algunas de las actividades tomarán más tiempo quizá del planteado para una sesión, por lo que señalar los tiempos aproximados de duración de cada fase facilitará al/a la docente elegir las partes que desea implementar y/o facilitar la decisión de en qué momento parar la actividad para poder continuarla en otro momento de una manera más lógica.

Por otra parte, se podría contemplar la introducción en la ficha de la actividad de un apartado, denominado por el/la juez experto/a como *'para saber más'* en el que incluir alguna fuente más de información relacionada con la temática que aborde la actividad, el audiovisual utilizado, o incluso recursos para una mejor enseñanza de los contenidos del inglés que se pretenden trabajar. También se demanda por parte de las expertas docentes de inglés en Educación Primaria la incorporación en mayor grado de preguntas que el/la docente en cada actividad debe realizar para generar las ideas en el grupo: *'las preguntas del docente son la clave para poder conseguir el desarrollo de las competencias trabajadas en el proyecto.'* (Exp3)

Ha sido interesante contemplar cómo, aun siendo el carácter de transversalidad de la propuesta uno de los elementos mejor valorados, algunos de los/as expertos/as ya apuntan hacia el siguiente paso que consistiría en conseguir una integración curricular interdisciplinar de la Educación Emocional. En esta línea alguno de los expertos/as proponía explicitar qué contenidos transversales, además del inglés y de los socioemocionales podrían incorporarse y cómo hacerlo. El hecho de que muchos centros escolares impartan ‘Ciencias de la Naturaleza’ y ‘Ciencias Sociales’ en inglés, en la asignatura denominada ‘*Science*’ podría facilitar la implementación a la que hacíamos alusión anteriormente, ya que algunas de las actividades podrían encajar también perfectamente dentro del currículo específico de estas áreas, por ejemplo, las actividades de la variable ‘Actitudes hacia la salud’.

En relación con una de las principales limitaciones que apuntaban los/as jueces expertos/as, la carencia de práctica conductual, queremos señalar que puede ser producto de que solo se envió una muestra de las actividades (cinco actividades) y no el paquete completo (un total de veinte). De hecho, sí se contemplan dinámicas dirigidas al trabajo conductual, por ejemplo en las actividades ‘*A new mate at class (Second part)*’ y ‘*Toy Story3*’. Estas actividades plantean dinámicas de *role-playing* a partir de una serie de estructuras y pautas tanto verbales, como no verbales, trabajadas con anterioridad y que el alumnado deberá poner en práctica.

También debemos considerar que este tipo de ejercicios se encuentran presentes en menor proporción debido a su demanda de mayor nivel en competencia oral en la lengua extranjera. En los primeros cursos de Educación Primaria el aprendizaje del inglés se vincula fundamentalmente a la recepción oral y escrita del idioma, y la utilización del mismo, tanto de manera oral como por escrito, debe apoyarse en estructuras y pautas bien expuestas por el/la docente. Esto nos hace pensar en una posible pérdida de valor de las dinámicas de *role-playing* como instrumento que nos permite observar la interiorización de determinadas conductas, ya que en los primeros cursos de Educación Primaria su desarrollo se basaría casi exclusivamente en la repetición de las pautas y estructuras que les enseña el/la docente, perdiendo el alumnado espontaneidad. Por otra parte, recordamos que esta propuesta estaría implementada dentro del recurso ‘*Banco de Herramientas Audiovisuales*’ y por tanto, se podría reforzar la práctica conductual desde el trabajo en otras áreas.

Aun así, podríamos contemplar la revisión una a una de las actividades con el objetivo de incluir alguna dinámica más en este sentido, sin descuidar su viabilidad en el aula en función del nivel de competencia en lengua inglesa que posea el alumnado.

La incorporación de una mayor creatividad en las actividades sería otra de las grandes demandas. Para satisfacer esta carencia, deberíamos incorporar más actividades de carácter abierto, así como diferentes itinerarios a elegir en función de los diferentes intereses. Así mismo, se podría revisar en qué medida en algunas fases la representación a través del dibujo puede ser sustituida por otras menos usadas como la oral, el canto o la dramatización, como bien señala uno/a de los/as expertos/as *‘Se abusa mucho del dibujo en detrimento de otras representaciones artísticas: canto, representación oral, dramatización, ...’* (Exp6) Incluso, en sintonía con la propuesta anterior que contempla dejar las actividades más abiertas, podríamos dar a elegir a los/as destinatarios/as de la tarea cómo lo representarían ellos/as. Al no darles opciones ya construidas, probablemente los niños y niñas nos sorprenderían con múltiples posibilidades.

Finalmente, consideramos que el tema de los agrupamientos es delicado. Tendríamos que revisar las diferentes fases de las actividades indicando cuáles son los más apropiados para su desempeño, pero también procurando no cerrar mucho la metodología pues queremos que sea una propuesta flexible y que cada docente se sienta competente para decidir de qué manera concreta implementar una determinada tarea. En este sentido quizá tomar una posición intermedia sería lo más apropiado. Es decir, proponer varios agrupamientos posibles, indicando las posibles adaptaciones que necesitaría la implementación de la dinámica al utilizar cada uno de ellos e incluso, ‘tutorizando’ a través de breves comentarios qué se pretende conseguir con la puesta en práctica de cada tipo de agrupamiento.

6. Propuesta de evaluación de la implementación: líneas generales.

La Fundación Botín ya consideró la importancia de validar el Proyecto VyVe y para ello encargó a la Universidad de Cantabria el diseño y ejecución de dos evaluaciones, una psicológica que pretende revelar el impacto psicológico que la aplicación del programa ha supuesto para los estudiantes (Melero y Palomera, 2011) y una pedagógica, que se

centra en la percepción, acerca del programa, de los agentes directamente implicados en los centros educativos (Argos, Ezquerro, Osoro y Salvador, 2010).

El Proyecto Vida y Valores en Educación (Proyecto VyVE) es parte a su vez del modelo de actuación denominado Educación Responsable que, desde el curso 2008 integra el recurso en el que se implementaría nuestra propuesta, el '*Banco de Herramientas Audiovisuales*'. Por tanto, la evaluación de la implementación de la propuesta que desarrolla este trabajo quedaría incorporada en el propio sistema de evaluación, tanto psicológica, como pedagógica que actualmente se realiza de este Programa por parte de la Universidad de Cantabria.

Actualmente, la evaluación psicológica se realiza por comparación entre dos grupos de centros escolares: los centros control y los centros experimentales. Los centros control son aquellos que no desarrollan el programa, frente a los centros experimentales que sí lo implementan. Para nuestras actividades se podría realizar una diferenciación similar. En este caso, los centros control mantendrían una implementación del Programa sin la incorporación de las nuevas actividades para el área de inglés y los centros experimentales desarrollarían las actividades del área de inglés junto con el resto del Programa Educación Responsable. Otra opción sería continuar con la dinámica actual de centros control y experimentales incluyendo un tercer grupo en el que se desarrollase el Programa (como en los centros experimentales) más las actividades de inglés.

Otra alternativa que proponemos consistiría en comparar los resultados de la evaluación realizada con anterioridad a la incorporación de las actividades en un área curricular más, el área de inglés, y las que se realizarían tras tres cursos académicos de implementación de estas nuevas actividades. De esta forma podremos advertir, en el caso de que no se modifique ningún aspecto más del programa, si la propuesta que desarrolla este trabajo está ayudando a facilitar los cambios que se propone el Programa.

Señalamos que la evaluación final de la implementación se realiza tras tres cursos escolares pues es como los equipos de evaluación de la Universidad de Cantabria tienen planificada la evaluación. En nuestro caso, si queremos observar qué posibles diferencias en los resultados de las evaluaciones surgen producto de la ampliación del

recurso ‘Banco de Herramientas’ al contar con un área más, la de lengua inglesa, tendremos que cuidar que la toma de datos inicial se realice en el primer curso de Educación Primaria para que de esta forma, cuando se realice la evaluación final del Proyecto, el alumnado aún siga teniendo la posibilidad de realizar algunas de las actividades diseñadas para su implementación en el área de inglés. Esto está motivado por el hecho de que solo se han elaborado actividades para los tres primeros cursos de Educación Primaria.

7. Conclusiones

Para concluir recordaremos que la propuesta pretende facilitar al/a la docente de lengua inglesa actividades que promuevan un desarrollo integral y saludable del alumnado, concretado en el desarrollo de su autoestima, empatía, expresión emocional y autocontrol. Se pretende así mismo trabajar valores prosociales como la importancia de la responsabilidad, la honestidad, la perseverancia y la automotivación; en relación con las actitudes positivas hacia la salud, se da importancia al cuidado de la propia alimentación y seguridad. Además la propuesta intenta presentar actividades que posibiliten una mejor interacción social, a través del aprendizaje de habilidades de autoafirmación, oposición asertiva y toma de decisiones.

A continuación presentamos una breve reflexión en torno los objetivos que nos planteábamos para la realización de este trabajo. El primero de ellos se refería al análisis del currículum de Educación Primaria. Debido al momento de convivencia y tránsito entre dos leyes educativas, LOE 2/2006 y LOMCE 8/2013 optamos por realizar un análisis de algún modo comparativo entre ambas, pretendiendo ver qué se mantenía y qué cambiaba. Durante este proceso pudimos experimentar la inicial confusión e incertidumbre que seguramente los/as docentes también hayan vivido en los primeros momentos del curso académico. Sin embargo, también hemos percibido que más allá de lo que dictan los documentos oficiales, en ocasiones bastante escuetos respecto a determinados temas, la disposición del/la docente es fundamental. Nos explicamos. ¿Está la Educación Emocional contemplada en el presente currículum? Desde nuestro punto de vista, si ha estado presente en la ya derogada LOE 2/2006 y si continúa

estando en la actual LOMCE 8/2013, pero hay que conocer a qué nos referimos con Educación Emocional para poder identificar los elementos que están presentes en las mismas. Ante esta situación, el/la docente que se encuentre interesado en impartir este tipo de contenidos seguramente sea capaz de justificarlos curricularmente, pues se informará y formará en aquello que considera importante en la educación de su alumnado.

El segundo de nuestros objetivos se refería al diseño de actividades que posibilitasen tanto el desarrollo de competencias sociales y emocionales, como el aprendizaje de la lengua inglesa. Este proceso no ha estado libre de dificultades. La principal fue conseguir recursos audiovisuales que tanto en contenido, como en forma correspondiesen a la edad, al nivel de competencia lingüística de los/as destinatarios/as y a través de los cuales pudiésemos trabajar las competencias requeridas. En este sentido la mejor evaluación que podíamos haber obtenido hubiese sido la de los propios destinatarios y destinatarias. Por ello se plantea, como posible trabajo a realizar, la puesta en práctica de las diferentes actividades desarrolladas para conseguir datos específicos acerca de su viabilidad en el aula y en los diferentes cursos a los que se dirigen. Esta evaluación también podría contemplarse tomando como muestra centros educativos con diferentes programas de aprendizaje del inglés, de tal manera que pudiésemos considerar si es necesaria la realización de adaptaciones en función de si son centros con programas de bilingüismo o solamente poseen inglés como un área curricular más.

El tercer objetivo consistía en la evaluación de la propuesta realizada. A nivel personal este ha sido el proceso más enriquecedor principalmente porque era la primera vez que nos enfrentábamos al diseño y ‘coordinación’ de un proceso de este tipo.

Como mencionamos anteriormente, a través de este trabajo también hemos experimentado en primera persona la dificultad que supone ‘coordinar’ un proceso de evaluación, el inmenso tiempo y sobre todo, la disposición constante necesaria para atender como se merecen a los/as expertos/as que están sacrificando parte de su tiempo en ofrecerte sus conocimientos y experiencias. A su vez, este proceso, aun siendo de dimensiones muy limitadas, pone de relieve lo mucho que es posible enriquecer una propuesta al contar con diferentes opiniones y experiencias, sobre todo si provienen de

diferentes ámbitos académicos y profesionales. En esta línea consideramos que un encuentro entre los diferentes profesionales convocados para la evaluación, en torno al objetivo de comentar y discutir acerca de algunos de los principales elementos que más diversidad de opiniones han generado, podría generar mejoras muy beneficiosas para la propuesta.

Como auto-evaluación del propio trabajo desarrollado en relación con el diseño de la evaluación de la propuesta a través de una aproximación interjueces, consideramos que hubiese sido mejor acogida una encuesta de evaluación diferente para cada uno de los colectivos seleccionados: profesorado investigador universitario, profesionales de la Fundación Botín y maestras en las aulas de Educación Primaria en las que primaría su experiencia en cuanto a viabilidad de la implementación, elementos curriculares, etc. Señalamos esto, porque en el momento de recoger la información de las encuestas de evaluación, hemos podido apreciar como el primer colectivo o bien dejaba sin responder las preguntas acerca de elementos curriculares y adecuación al nivel de competencia lingüística en inglés, o añadían que su respuesta era de carácter intuitivo. Con el tercer colectivo ocurría algo similar pero con las preguntas más específicas del ámbito del desarrollo cognitivo, emocional y social, cuyas respuestas eran más vagas en comparación con las de los demás expertos/as.

Como posibles propuestas de interés relacionadas con este proyecto, cabe mencionar la elaboración de actividades para el resto de los cursos de Educación Primaria, así como la realización de un proyecto de integración curricular interdisciplinar de la Educación Emocional. Esta última propuesta fue expuesta por uno/a de los/as jueces expertos/as, y añadimos que podría incluso contemplarse desde el aprendizaje de la lengua extranjera puesto que muchos de los centros educativos actualmente imparten áreas como música (*music*), artes plásticas (*arts and crafts*), ciencias sociales y ciencias naturales (*science*), incluso educación física o psicomotricidad (*Physical Education*) en inglés.

Finalmente añadir que el desarrollo de las diferentes habilidades que se pretende lograr a través de estas actividades, se sucede de forma simultánea y muy interrelacionada, siendo posible en consecuencia que algunas de las actividades cuenten con elementos característicos de otras variables trabajadas a través de otra propuesta

diferente. El/la docente, a partir del profundo conocimiento de las diversas tareas propuestas debe facilitar en todo momento la generalización de los contenidos y habilidades trabajadas y por tanto, promover la conexión entre unas tareas y otras, por ejemplo, haciendo recordar al alumnado aquella actividad que realizaron con anterioridad y se encuentra claramente relacionada con la que les atañe en ese momento.

8. Bibliografía.

ABARCA-CASTILLO, M. M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: curriculum y práctica*. Sala-Roca, J. y Bisquerra, B. directores. Tesis Doctoral Universitat de Barcelona.

ARGOS-GONZÁLEZ, J., EZQUERRA-MUÑOZ, M. P., OSORO SIERRA, J. M. Y SALVADOR BANCO, L. (2010). Evaluación Pedagógica del Proyecto VyVE. Santander: Fundación Botín. Recuperado el 28 de Mayo del 2014. Disponible en http://www.fundacionbotin.org/evaluacion_educacion-responsable_educacion.htm

BISQUERRA-ALZINA, R. (coord.) (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España.

BUCHER, M., ANTOGNAZZA, D. Y SCIARONI, L. (2009). What do you fear about middle school? Exploring emotions with a t-lab analysis. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. pp. 519 – 522.

CABEZAS – HERNÁNDEZ, M. (2009). Ética y emociones: de la inteligencia emocional a la educación moral. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. pp. 21 – 25.

COMISIÓN EUROPEA. (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado el 4 de Agosto del 2014. Disponible en <file:///K:/para%20el%20TFM/competenciasclave.pdf>.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO. Consultado el 4 de Agosto del 2014. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

DURLAK, J., DYMICKI, A., TAYLOR, R. Y SCHELLINGE, K. (2001). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 81 (1) pp. 405-432. Recuperado el 2 de Septiembre del 2014. Disponible en <https://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/52e9d8e6e4b001f5c1f6c27d/1391057126694/meta-analysis-child-development.pdf>

España, 2006. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 106, 4 de Mayo del 2006, pp. 17158-17169. Consultado el 15 de Junio del 2014. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

España, 2006. *Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado 293, 8 de Diciembre del 2006, pp.13053-43102. Consultado el 15 de Junio del 2014. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

España, 2013. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado 52, 1 de Marzo del 2014, pp. 19349-19400. Consultado el 20 de Junio del 2014. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

España, 2013. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado 295, 10 de Diciembre del 2013, pp. 97858-97873. Consultado el 22 de Junio del 2014. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA-PACHECO, N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. (2005). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 63-93.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., LÁZARO, S. y PALOMERA, R. (2011). *Modelo Teórico del Programa Educación Responsable*. Santander: Fundación Botín.

FERRÁNDIZ, C., HERNÁNDEZ, D., LÓPEZ-PINA, J. A. y SOTO, G. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. En Fernández – Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. pp. 473- 479.

GALLARDO-VÁZQUEZ, P. Y GALLARDO-LÓPEZ, J. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen educación.

GALLEGO-GIL, L.D. Y GALLEGO-ALARCÓN, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

GUIJO-BLANCO, V., NÚÑEZ-GÜEMES, A. y SAIZ-MANZANARES, C. (2009). Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la educación infantil: análisis de una intervención. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. Pp. 529- 534.

GUTIÉRREZ-ROJAS, M. E. Y FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2009). Inteligencia Emocional e implicaciones en el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. Pp. 425-430.

MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997) what is Emotional Intelligent? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books. pp. 3-31. Recuperado el 30 de Mayo. Disponible en http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf

MELERO, M. Y PALOMERA, R. (2011). Evaluación Psicológica del Proyecto VyVE. Santander: Fundación Botín. Recuperado el 28 de Mayo del 2014. Disponible en http://www.fundacionbotin.org/evaluacion_educacion-responsable_educacion.htm

OLMEDO-MONTES, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. Pp. 449 – 453.

PALOMERA, R., RUIZ-ARANDA, D., SALGUERO, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. Pp. 473-479.

PERTEGAL, M. A., OLIVA, A. y HERNANDO, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), pp.1-14. Recupero el 15 de Septiembre. Disponible en <http://personal.us.es/oliva/04.%20PERTEGAL.pdf>

RUIZ-ARANDA, D. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2009). Las habilidades emocionales en el contexto escolar. En Fernández –Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M. y Cabello, R. (coords.) *‘Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional’*. Pp. 481- 487.

8.1.Bibliografía específica sobre recursos audiovisuales

Alphablocks.(Ep. 1).Learning the alphabet.Redball333, (2010). Consultado el 12 de Julio de 2014 en <http://www.youtube.com/watch?v=UU4FKj0OmWs>

Be yourself. Ellen Bailey, (2000). Consultado el 18 de Agosto de 2014 en http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_077.htm

Bike Safety. The Nemours Foundation, (s.f.). Consultado el 25 de Agosto de 2014 en http://kidshealth.org/kid/watch/out/bike_safety.html#cat116

Brave. Pixar Animation Studios, (2012).

Emotional Intelligence Kids Book. Larne Neuland, (2008). Consultado el 20 de Julio de 2014 en http://www.youtube.com/watch?v=U_iNq449LAo

Finding Nemo. Pixar Animation Studios, (2003).

Ice Age 4, Continental Drift. 20th Century Fox, (2012).

Jungle Rhyme. English Time, (s.f.). Consultado el 12 de Julio de 2014 en <http://www.english-time.eu/for-teachers/poem/269-06.-animals/>

Singa and the Kidness Cubbies (Ep.2) Empathy. KindnessSG, (2012). Consultado el 25 de Agosto de 2014 en http://www.youtube.com/watch?v=Ptj7q6_9lzQ

SkWids: Jammer and Pop sing "Choices". SouthwesternAdv, (2012). Consultado el 29 de Agosto de 2014 en https://www.youtube.com/watch?v=CdnHfWRAI_s

Ramon Learns How to Resolve a Conflict. Nancy Battista Morgan, (2014). Consultado el 12 de Julio de 2014 en <http://myyoungchild.org/stories/ramon-learns-resolve-conflict/>

Rosa the rabbit takes responsibility. Nancy Battista Morgan, (2014). Consultado el 10 de Julio de 2014 en <http://myyoungchild.org/stories/rosa-takes-responsibility/>

The ABC song. Positivelykidsvideo, (2012). Consultado el 10 de Julio de 2014 en https://www.youtube.com/watch?v=gtg_03ZbYTA

The Very Hungry Caterpillar. VokiTokiClub, (2013). Consultado el 10 de Julio de 2014 en <https://www.youtube.com/watch?v=4R-aL4rXvto>

Toy story 3. Pixar Animation Studios, (2010).

Walking In The Jungle. Super Simple Songs (2013). Consultado el 20 de Julio de 2014 en <https://www.youtube.com/watch?v=GoSq-yZcJ-4>

9. Anexos

ANEXO I: actividades.

TÍTULO: ABC Positive words

AUDIOVISUAL: https://www.youtube.com/watch?v=gtg_03ZbYTA

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: autoestima, expresión emocional.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: la canción introduce las letras del abecedario a la vez que pone ejemplos de adjetivos positivos, entre otros: *amazing, brave, clever, energetic, friendly, great, helpful*, etc. Al mismo tiempo, la canción lanza mensajes como '*Being positive is as easy as ABC*', '*Proud of being me*', '*I am unique*' etc.

REFERENTE TEÓRICO: la autoestima es la valoración que cada uno/a realizamos de nosotros/as mismos/as, esta apreciación fluctúa en función de la etapa de madurez, y también en relación a las situaciones o momentos de la vida específicos que nos encontremos viviendo. La visión que de sí mismo tiene el alumnado es producto de los mensajes, trato, reconocimiento y valoración que recibe del ambiente y de los agentes que le rodean. El trabajo en relación al conocimiento de uno/a mismo/a, tanto físico como personal favorece la construcción del autoconcepto del niño y niña. Promover la capacidad para generar sentimientos positivos hacia la propia identidad y favorecer que el alumnado se guste a través de la vivencia de experiencias positivas compartidas con sus iguales, ayuda en la consolidación de la autoestima y desarrolla la confianza en uno/a mismo/a y en sus capacidades.

RAZÓN DE SER: a partir del audiovisual, los niños y niñas realizarán un ejercicio de búsqueda de vocabulario positivo, más concretamente de adjetivos positivos a través de un *brainstorming* y posteriormente, con la audición de la canción. La segunda fase tiene como objetivo estimular la valoración positiva de la propia individualidad y para ello se les anima a verse reflejados en algunos de los adjetivos que se les ha presentado

anteriormente. Haciendo uso de su creatividad dibujarán el razonamiento por el cual eligieron uno de ellos y, posteriormente se compartirá con el grupo-clase. Para finalizar la propuesta, se pretende que cada niño y niña reciba una valoración positiva de su propia persona por parte de su grupo de iguales, así como del/la docente, quien también puede unirse a la dinámica.

DESARROLLO:

Fase 1º

Para comenzar la sesión se pedirá al alumnado que piense en adjetivos que tengan significados positivos hacia la persona a la que describen. Se les animará a que piensen en alguno que conozcan en inglés, pero si posteriormente van surgiendo en español, el/la docente deberá recogerles y traducirles al inglés, para ir ofreciendo dicho vocabulario al alumnado. Los adjetivos que vayan surgiendo de este *brainstorming* se pueden ir apuntando en un lugar visible del aula, bien en la pizarra o en un poster, para facilitar al alumnado el desarrollo de las siguientes fases.

Introducimos el audiovisual que vamos a escuchar y ver. Explicamos a los/as niños/as que se trata de un abecedario muy especial, porque cada letra viene ejemplificada con una palabra mágica. Les animamos a que escuchen y vean el audio tratando de adivinar por qué decimos que estas palabras son mágicas. Posteriormente, les pedimos que compartan aquellas razones en las que hayan pensado. Para ayudarles podemos plantearles alguna pregunta como por ejemplo *'How do you feel while listening to the song?, Do you feel happy or sad? If I tell you: 'L., you are very kind!'* (cualquier palabra de la canción), *How do you feel?* De esta manera les vamos guiando hasta que finalmente resolvemos diciendo que consideramos a estas palabras mágicas porque hacen sentir bien a las personas a las que se las decimos, y por tanto nos ayudan a hacer amistades, a estar bien con los demás, y en consecuencia con nosotros/as mismos/as.

Fase 2ª

Cada niño y niña escoge uno o varios adjetivos con los que se identifique y los dibuja para explicar su elección. Se darán pocas instrucciones para así favorecer que todo el alumnado, en base a su creatividad, realice producciones diferentes y únicas. Al poner

las producciones en común, se evitarán las comparaciones valorativas y competitivas, no existe un producto bueno o malo, sino que todos ellos son únicos, al igual que sus creadores/as. Es importante cuidar esta parte, pues lo que perseguimos con esta dinámica es trasladar al alumnado la idea de que hacer cosas diferentes, o hacer las mismas cosas de manera distinta, nos identifica y nos hace seres únicos.

De manera opcional, y en función de la competencia lingüística del grupo, se puede realizar una puesta en común más específica de cada una de las producciones, de tal forma que el alumnado, haciendo uso de sencillas estructuras, como por ejemplo, *'I am (ej. kind - cualquier palabra estudiada-)because I (ej. help my friends.)'* pueda explicar la elección realizada y su producción.

Fase 3ª

La última propuesta consiste en un juego en el que cada niño y niña llevará colgado a la espalda un papel en blanco. Con la canción escogida puesta de fondo, se dejará que el alumnado ande libremente por el aula hasta el momento en el que se pare la canción. Entonces deberán escribir en el papel de un compañero o compañera que tengan cerca un adjetivo positivo, de los aprendidos o nuevo, que crean le identifica. Si se ha trabajado con anterioridad vocabulario relacionado con habilidades (*swim, tell jokes, dance, ride the bike, play an instrument, etc.*), también se puede utilizar en esta dinámica.

El/la docente puede participar en esta dinámica, lo cual tiene dos ventajas, la primera de ellas es que podrá estar pendiente de lo que el alumnado se escribe en el papel, de una forma más discreta. Esto es importante pues el objetivo del juego es que cada uno de los niños y niñas reciba una imagen positiva de sí mismos/as, objetivo que no se cumpliría si permitimos adjetivos descalificativos, faltas de respeto, etc. El segundo beneficio es la posibilidad que ofrecen este tipo de dinámicas de crear o fortalecer vínculos afectivos entre el grupo y el/la docente, que posteriormente repercutirá en un mejor clima de aula, en un mayor respeto hacia su figura, y por tanto en un ejercicio de la docencia mucho más gratificante para el/la docente, a la par que eficiente para el alumnado.

Para asegurar que la dinámica se realiza de una manera fluida y divertida, podemos dejar en un lugar visible del aula el vocabulario que el alumnado vaya a utilizar, así evitamos las continuas demandas de traducciones de palabras que alterarían el clima que se pretende para la dinámica.

Propuesta de ampliación: se puede pedir al alumnado que cada uno/a dibuje en un folio una de las palabras que aparecen en el audiovisual y así después entre todos/as crear un abecedario de palabras positivas que podemos colocar en el aula. Esta propuesta puede realizarse de manera continua o fraccionada, es decir, tomándola como recurso alternativo en caso de que se acabe el trabajo antes de lo programado, etc.

Be Yourself

Why would you want to be someone else
When you could be better by being yourself
Why pretend to be someone you are not
When you have something they haven't got

Cheating yourself of the life you have to live
Deprives others of that only which you can give
You have much more to offer by being just you
Than walking around in someone else's shoes

Trying to live the life of another is a mistake
It is a masquerade; nothing more than a fake
Be yourself and let your qualities show through
Others will love you more for being just you

Fragmento de 'Be yourself' by Ellen Bailey

http://www.ellenbailey.com/poems/ellen_077.htm

TÍTULO: Be yourself!

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: autoestima, autoconocimiento.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: *'Be yourself'* es un breve poema que trata de argumentar muy brevemente porque razones principales no debemos fingir ser alguien que no somos. Dicho de otra manera, explica que no tiene sentido intentar ser o comportarnos de una manera distinta a la nuestra propia, pues cada persona tiene algo único que ofrecer a los demás. Seremos más felices si nos permitimos mostrar nuestras cualidades y características tal y como son, y además, las personas que nos rodean nos aceptarán y querrán tal y como somos.

REFERENTE TEÓRICO: el autoestima es el sentir inconsciente asociado a las características, cualidades y creencias de identidad de uno/a mismo/a. Según Goleman (1999), la valoración realista de uno mismo, otorga a la persona la confianza suficiente en sí misma como para seguir desarrollándonos tanto emocional como cognitivamente. Observarnos a nosotros/as mismos/as nos permite valorar nuestras características, habilidades y limitaciones, y aceptarnos con todo ello. Esta valoración de uno/a mismo/a no está exenta del componente social, pues como personas nos configuramos en relación con el entorno y el *feedback* que este nos ofrece. Por ello, el hecho de que sea el grupo de compañeros y compañeras quien refuerce la imagen positiva del niño o niña favorece, no solo el fortalecimiento de su autoestima, sino que también, refuerza su identidad como grupo, al sentirse cada uno de ellos/as valorados/as y aceptados/as, lo que a su vez, repercutirá en un mejor clima de aula.

RAZÓN DE SER: la principal finalidad de esta actividad es reforzar la imagen positiva del alumnado. Para ello se parte de la lectura por parte del/la docente de un poema que pretende suscitar la reflexión acerca de porqué, en ciertas ocasiones, pretendemos ser quien no somos. A través de la dinámica del espejo se pretende crear un contexto en el que sea el mismo grupo el que refuerce la autoestima de los/as voluntarios/as que van realizando la dinámica. Seguidamente, utilizando la representación creativa, a través del dibujo de uno /a mismo/a, queremos facilitar que cada uno de los niños y niñas se reconozca y valore tal y cómo es, para finalmente, compartir en grupo una pequeña parte de sus producciones. En esta última fase, el refuerzo verbal que el/la docente puede otorgar a su alumnado acerca de sus cualidades puede potenciar el efecto positivo de la actividad.

DESARROLLO:

Fase 1º

En un primer momento, tras leer el poema detenidamente, resolvemos posibles dudas de vocabulario, así como de comprensión de la temática del texto en general. Seguidamente, retomamos las preguntas que se lanzan en el poema, y dejamos que el alumnado las conteste con sus opiniones:

- *'Why would you want to be someone else?'*
- *'Why pretend to be someone you are not?'*

Es importante animarles a que se expresen en la lengua inglesa con su propio vocabulario, pero si observamos dificultades, podemos dejar que compartan su opinión en castellano, e ir traduciendo y apuntando frases o palabras que sean interesantes para su posterior aprendizaje.

Fase 2ª

Para esta parte de la actividad precisaremos de un espejo amplio en el aula. Voluntariamente un alumno o alumna se acercará a dicho espejo a observarse. Le indicaremos que debe de preguntar al espejo, qué es lo que más le gusta de él o ella. (*'Little mirror, little mirror, what do you like most about me?'*) El resto del grupo actuará de espejo, y deberá escribir en un papel su respuesta. El/la docente deberá estar bastante activo/a, tanto para facilitar a su alumnado el vocabulario que precise, así como para controlar las respuestas que se pretendan compartir, pues se trata de que estas contribuyan a reforzar la imagen positiva del compañero o compañera que se encuentra observándose en el espejo, y no lo contrario. El voluntario o voluntaria también deberá de pensar acerca de qué es lo que más le gusta de él o ella misma. Tras un prudente periodo de reflexión, el/la docente pedirá al alumnado que comparta con su compañero/a voluntario/a qué es aquello que más les gusta de él o ella.

No hace falta que todos/as den su respuesta, se trata de que se compartan cuantas más características distintas mejor, para que el/la voluntario/a advierta que tiene características a todos los niveles, físicas y de personalidad, hobbies o habilidades, que quizá el no valore demasiado, pero que los demás si lo hacen.

El/la docente también puede unirse a la dinámica, demostrando de esta forma un afecto y cercanía que su alumnado seguramente apreciará.

Fase 3º

En esta tercera fase, proponemos al alumnado, que a través del dibujo ilustre todo aquello que él/ella cree le hace ser quién es, una persona única y especial. Pretendemos que se dibuje así mismo, con sus características físicas visibles, pero también que intente reflejar sus rasgos de personalidad, así como sus hobbies, manías, etc.

El/la docente irá acercándose a su alumnado de forma individual, para animarle a que explique qué es lo que está retratando. A su vez, el/la docente recogerá y apuntará en la pizarra el vocabulario que precisará el niño o niña para completar la segunda parte de la actividad, en la que deberá poner palabras a alguna parte de su producción que desee compartir con el resto del grupo.

TÍTULO: Tomeo y Tosh.

AUDIOVISUAL: http://www.youtube.com/watch?v=Ptj7q6_9lzQ (Hasta el minuto 1.19)

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: empatía, identificación emocional, pensamiento causal.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para segundo curso.

SINOPSIS: en el fragmento audiovisual que vamos a ver Tomeo recibe una mala noticia: ha suspendido un examen. Su compañero y amigo Tosh no puede creer que haya suspendido pues considera que era una prueba muy sencilla. Tomeo cada vez se siente más triste y disgustado ante las palabras de su compañero, y termina por hablar de malas maneras a su amigo Tosh, quien ahora se siente tremendamente enfadado.

REFERENTE TEÓRICO: la empatía es la capacidad para entender las emociones de los/as demás. Para desarrollar esta capacidad es necesario, en primer lugar, saber percibir las emociones de las personas que nos rodean, realizando una escucha activa y sabiendo ‘leer’ lo que se esconde detrás de una postura o gesto corporal o facial, o un determinado tono de voz. Entender las emociones de los/as demás también supone conocer cuál fue la causa de las mismas, para así, buscando en nuestra propia experiencia, poder ponernos en el lugar de la otra persona, y mostrarla nuestro apoyo. Ser personas empáticas nos permite alimentar la confianza con otras personas, lo que da lugar a conversaciones más relajadas, positivas y efectivas pues el entendimiento mejora.

RAZÓN DE SER: a partir de dos tarjetas que muestran las expresiones faciales de los dos protagonistas del audiovisual, que posteriormente veremos, trabajaremos el reconocimiento de emociones como una de las capacidades constituyentes de la empatía. Posteriormente pasaremos a valorar la situación en su conjunto, promoviendo el pensamiento causal, e intentando transmitir que cada acción provoca una emoción, y

esta a su vez otra acción. Por último, proponemos un juego en el que el/la docente podrá evaluar la comprensión oral de su alumnado en relación a vocabulario de emociones y a sus posibles y diversas manifestaciones.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzaremos la actividad presentando dos tarjetas que muestren las emociones de los dos protagonistas del fragmento audiovisual, Tomeo y Tosh. Al mismo tiempo presentaremos al alumnado las siguientes emociones: *sad, happy, excited, angry, upset, tired, surprised, nervous, anxious, worrying, y afraid*. En función del nivel de inglés del alumnado se puede proponer más o menos vocabulario.

A través de mímica, el/la docente irá aclarando el significado de las diferentes emociones. Posteriormente se preguntará al alumnado: '*How does Tomeo feel?*' y '*How does Tosh feel?*'. Les indicamos que pueden utilizar el vocabulario recientemente estudiado.

Una vez hayan compartido sus opiniones respecto a las diferentes emociones que los personajes pueden estar experimentando en base a las expresiones fáciles que observan en las tarjetas, les animaremos a que busquen posibles causas de las mismas. '*Why does Tomeo feel sad/nervous/anxious?*', '*Why does Tosh feel angry/upset?*'

Fase 2ª

Sin introducir demasiado el argumento del audiovisual, le visualizamos hasta el minuto 1.19, justo cuando los compañeros se preguntan: '*What just happened?*' y esta es la pregunta que el/la docente lanza también a su alumnado. Intentamos que los niños y niñas vayan exponiendo lo que ha sucedido, guiándonos por el cuadro que posteriormente deberán rellenar y que figura más abajo.

Aunque habrá momentos en los que el alumnado tratará de explicarse en castellano, esto no debe frenar la dinámica, simplemente el/la docente deberá devolverles el vocabulario en inglés, a la par que apuntarlo en un lugar visible del aula, para que luego puedan utilizarlo para completar el cuadro.

Después, de manera individual o en parejas, se les entregará el siguiente cuadro para que lo rellenen pudiendo utilizar el vocabulario y estructuras que anteriormente han ido trabajando.

	EMOTION	CAUSE - WHY?	ACTION
 TOMEIO	(Sad, worrying, nervous, anxious)	(He fails an exam.)	(Tomeo offends Tosh.)
 TOSH	(Angry, upset)	(Tosh shouts at him)	(Tosh talks in a bad way to Tomeo.)

Fase 3ª

Realizaremos una dinámica TPR (*total physical response*) en la que el/la docente dará instrucciones a los niños y niñas para que utilizando su cuerpo, y sobre todo su cara, muestren una determinada emoción. Por ejemplo, el/la docente podrá dar las siguientes instrucciones:

- 'You are crying because you are sad.'
- 'You are really happy so you dance with your friend.'
- 'You are really nervous so you start moving your right leg very quickly.'
- 'Now you are tired, nearly asleep... when suddenly, you hear a very strong noise.'

El/la docente deberá acompañar la instrucción dirigida con un tono de voz apropiado de tal forma que al alumnado le sea más sencillo captar la emoción que se le están pidiendo expresar. Las instrucciones pueden variar en complejidad en función del nivel de competencia lingüística del grupo.

TÍTULO: A new mate in class. (First part)

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: empatía, comprensión del vínculo conductas- emociones.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: utilizaremos los recursos que el mismo alumnado va a crear como parte de la actividad, en la segunda fase. Estos relatos/cuentos versarán en torno a la llegada de un nuevo niño o niña al aula, y las conductas y actitudes que toma el resto de alumnado con respecto a esta situación.

REFERENTE TEÓRICO: entendemos que una persona es empática cuando es capaz de percibir las emociones que experimentan otras personas, así como comprender qué las ha podido causar. Cuanto mayor es el bagaje emocional de la persona, mayor capacidad empática podrá desarrollar, pues tendrá un abanico mayor de experiencias propias en las que buscar la comprensión de la situación emocional de otra persona. Los niños y niñas a estas edades tan tempranas todavía no poseen un bagaje emocional equiparable al de un adulto, pero si poseen, casi siempre en mayor grado, una imaginación muy potente. La imaginación puede ser un recurso muy interesante para trabajar esta capacidad, pues nos ayuda a producir procesos de empatía con personajes de la literatura, cine, teatro, etc.

RAZÓN DE SER: con esa actividad pretendemos facilitar el desarrollo de la empatía de nuestro alumnado, en primer lugar, facilitándoles vocabulario de emociones diversas, y posteriormente, haciéndoles imaginar cómo se siente este niño o niña que llega a una clase desconocida para él o ella. Incorporamos como elemento motivacional la propuesta de redacción del relato, ya que posteriormente, estos constituirán el recurso inicial del que partiremos para seguir trabajando el desarrollo de la empatía en la actividad '*A new mate in class: second part.*' así como diferentes estructuras de interacción. Además, la redacción del relato lleva inherente una tarea que precisa de la comprensión del vínculo que puede darse entre diferentes rasgos de personalidad y

diferentes actitudes hacia un suceso, en este caso la llegada de una persona nueva al aula. Finalmente, les volveremos a pedir que ejerciten, tanto su imaginación, como su capacidad de empatía para imaginar cómo esa persona recién llegada al aula podría sentirse en función de la conducta o actitudes que el resto del grupo tenga hacia ella.

DESARROLLO:

Fase 1º

Se divide el aula en grupos de unos cuatro niños y niñas, y se les entrega diversas *flashcards* con vocabulario emocional, así como adjetivos de personalidad. Les dejamos unos minutos para que puedan reconocer el significado de cada uno de los términos, y posteriormente procedemos a revisar las posibles dudas.

Los bloques de vocabulario a repartir entre los grupos deben contener términos que permitan a todos los grupos dar una respuesta en las diferentes preguntas o dinámicas que se vayan proponiendo a lo largo de la actividad, nosotros proponemos los siguientes:

Bloques de vocabulario de emociones:

- *Calm, scared, sad, surprised.*
- *Shy, happy, angry, tired.*
- *Furious, worried, energetic, embarrassed.*
- *Nervous, excited, satisfied, afraid.*

Bloques de vocabulario de características de personalidad:

- *Chatty, generous, friendly, kind.*
- *Cowardly, shy, quiet, lazy.*
- *Grumpy, nasty, impolite, mean.*
- *Charming, funny, sensitive, helpful.*

Introduciremos la actividad preguntándoles si alguna vez han tenido un compañero o compañera nueva en clase, bien al principio de curso o que llegó cuando las clases ya habían comenzado. Les pediremos que utilizando sus tarjetas de vocabulario emocional

compartan cómo creen que se sienten esos niños y niñas que llegan a un colegio nuevo, con profesorado y compañeros y compañeras nuevos.

- *'Imagine that today we have a new boy or girl at class. It is his/her first day at a new school, with new teachers, and new classmates. How do you think he is feeling? (Scared, shy, worried, nervous...)'*

El/la docente apuntará en un lugar visible las respuestas.

Fase 2ª

En esta segunda fase, indicaremos al alumnado que, tomando como referencia el suceso acerca del cual estamos reflexionando (la llegada de un nuevo compañero o compañera a clase), deberán escribir un breve relato en el que cuenten cómo le recibe el resto del alumnado, utilizando el vocabulario acerca de las características de personalidad que poseen. Por ejemplo, si han recibido los siguientes términos: *chatty, generous, friendly, kind*; podrán imaginar que el grupo le recibe de forma amistosa, le preguntan a qué le gusta jugar, y todos rápidamente se hacen amigos.

Con los grupos de alumnado de menor edad, podemos ayudarles a imaginar las características del grupo de clase que recibe a este nuevo/a compañero/a, trabajando uno a uno los diferentes bloques de vocabulario que hemos repartido, y prediciendo, entre todos, cuáles serán los comportamientos que surgirán de ese grupo que posee esas determinadas características.

Los relatos deberán de constar de al menos, tres elementos: las características del grupo que recibe al alumno o alumna nueva, los comportamientos, conductas o actitud hacia dicho/a alumno/a, y los sentimientos y emociones que provocan en él o ella.

El/la docente, en función del nivel en competencia escrita en lengua inglesa que posea el alumnado, deberá de desarrollar una labor más o menos activa, acercándose a los grupos para ayudarles a plasmar aquello que deseen escribir. De otra forma, la tarea podría parecerles demasiado compleja, y terminar por desanimarles.

Fase 3º

La última parte se centrará en facilitar al grupo-clase el ponerse en el lugar de la persona que llega nueva al aula, y tras leer los diferentes relatos, intentar comprender cómo ha de sentirse este nuevo compañero o compañera ante las conductas por parte del grupo que se relatan.

Propuesta de ampliación: la actividad '*A new ante in class: second part*', parte de los cuentos/relatos que se han escrito en esta actividad, y continua trabajando habilidades de interacción: estructuras de saludos, presentaciones, invitaciones, etc.

TÍTULO: Alphablocks' emotions.

AUDIOVISUAL: <http://www.youtube.com/watch?v=UU4FKj0OmWs>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: expresión emocional, empatía.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: el audiovisual es la presentación de los conocidos personajes de la serie de la BBC 'Alphablocks'. En él podemos observar como los protagonistas expresan diferentes emociones producto de breves situaciones que les acompañan durante su presentación.

REFERENTE TEÓRICO: el conocimiento de las diferentes emociones y su identificación conforman un primer paso fundamental para una adecuada expresión de las mismas. En edades tempranas es importante ayudar a los niños y niñas en la expresión de lo que sienten a través del aprendizaje de un amplio vocabulario emocional, con el objetivo de que sean capaces de identificar emociones, tanto en los demás como en ellos/as mismos/as, a partir de sus signos más significativos.

RAZÓN DE SER: a partir del audiovisual, los niños y niñas realizarán un ejercicio de reconocimiento de emociones y aprendizaje de dicho vocabulario, utilizándolo tanto por escrito, como en sencillas exposiciones orales. A su vez, trabajamos la empatía comprendiendo los sentimientos y emociones que experimentan los demás a través de las expresiones faciales universales de los mismos.

DESARROLLO:

1ª Fase

Comenzamos la actividad realizándoles preguntas acerca de lo que han podido ver en el audiovisual. *What have you seen in the video?, What is the meaning of 'emotion'? How many emotions can you list?* Se vuelve a ver el video, esta vez pidiéndoles que anoten en un papel todas las emociones que puedan reconocer y nombrar. A continuación se

realiza una puesta en común de dichas emociones anotadas, y se dejan apuntadas en un lugar visible del aula para facilitar el desarrollo de las siguientes fases. Algunas emociones que se muestran son: *sad, happy, excited, angry, tired, surprised* y *afraid*.

Fase 2ª

El/la docente llevará al aula *flashcards* de los personajes presentes en el audiovisual, en las que se puede identificar una emoción. Le proponemos al alumnado que seleccione una de ellas, el que él o ella prefiera. Posteriormente les indicamos que deben pegarlo en un folio en blanco e imaginar una situación alternativa a la que visionaron en el vídeo para dicho personaje, tomando como referencia la emoción que está reflejando su rostro.

Seguidamente se indicará que tienen que escribir un pequeño párrafo en el que indiquen la emoción que el personaje elegido muestra y la razón por la cual está experimentando esa emoción. Para ayudarles en esta tarea, podemos escribir en un lugar visible la siguiente estructura: *'This man/woman is..... (emotion)..... because ... (first reason)..... and (second reason).....'* Al finalizar se realizará la puesta en común de los trabajos realizados por el alumnado.

Fase 3ª

Sentando a los alumnos y alumnas en círculo con el objetivo de crear un clima más acogedor, podemos animarles a compartir con el resto de la clase situaciones en las que ellos y ellas se hayan sentido igual que el personaje que escogieron. Una idea para promover la participación en la dinámica consiste en que sea el/la docente quien comparta en primer lugar una situación, para posteriormente ir animándoles mediante preguntas sencillas.

James' birthday chocolate cake

It is James' birthday and his mummy has bought a big, delicious, chocolate cake. Betty, James' sister, also loves chocolate cakes. Before going to work, mummy has kept the cake in the fridge. She has told James and Betty: *'Do not touch the cake; it is for James' party.'*

James went to his room to do his homework, but Betty, who was really hungry, silently enters into the kitchen, she opens the fridge, and she eats the whole cake.

When mummy arrives home, she could see Betty lying down on the sofa. Betty tells his mummy: *'Mummy, mummy, I have a terrible stomachache.'* Mummy can see chocolate everywhere, on the sofa, on the table, on Betty's mouth... *'What have you done, Betty?'*

(Elaboración propia)

TÍTULO: This clock is about feelings.

AUDIOVISUAL: obra musical: Las cuatro estaciones de Vivaldi.

Relato: *'James' birthday chocolate cake.'*

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: expresión emocional, ambivalencia emocional.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: las cuatro estaciones de Vivaldi es una obra musical que evoca distintos aspectos de las estaciones del año. *'James' birthday chocolate cake'* es una propuesta de relato que pretende ofrecer una situación en la que los personajes pueden experimentar diferentes emociones a raíz de un acontecimiento concreto.

REFERENTE TEÓRICO: los niños y niñas entre cinco y seis años de edad reconocen la existencia de emociones opuestas pero de manera secuencial. Ser consciente de la

posibilidad de experimentar varias emociones diferentes, e incluso contrapuestas, de manera simultánea es un logro evolutivo que el niño y la niña alcanza a partir de los 7 u 8 años de edad. El hecho de que algunos/as autores/as retrasen hasta los once años de edad la consecución de esta comprensión ejemplifica el difícil camino que el niño o niña habrá de recorrer hasta su consecución.

RAZÓN DE SER: la finalidad de esta actividad es que el alumnado comience a transitar desde la comprensión lineal de la existencia de varias emociones acerca de un mismo suceso hacia la consciencia de que estas emociones diferentes o contrapuestas pueden darse de manera simultánea (ambivalencia emocional). Para ello se propone en primer lugar, realizar un ejercicio creativo de representación a través de la pintura de una conocida obra musical '*Las cuatro estaciones de Vivaldi*', para posteriormente atribuir diferentes emociones a lo representado a través de *flashcards*. En la tercera fase se introduce un relato que posibilita el trabajo de la ambivalencia emocional de los personajes en relación con un suceso concreto, en contraposición con la experiencia emocional lineal que transmite la obra musical. Es conveniente que el relato sea narrado por el/la docente, haciendo uso de la entonación y la gesticulación para facilitar la comprensión del mismo.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzaremos introduciendo de manera muy breve la obra musical que van a escuchar. Lo fundamental es que conozcan que está dividida en cuatro partes, y que para representar cada una de ellas dispondrán de una cuartilla de dibujo. Esta fase tiene como uno de sus objetivos principales fomentar la creatividad del alumnado, por ello les permitiremos utilizar materiales diversos, pinturas, rotuladores, lápiz, bolígrafo, etc. Les indicaremos que a través de la pintura deberán reflejar lo que les está transmitiendo la música.

Posteriormente, les facilitaremos vocabulario acerca de las estaciones del año (*Spring, Summer, Autumn, Winter*) para que atribuyan una estación a cada cuartilla. En esta parte, se puede aprovechar para trabajar más vocabulario en lengua inglesa relacionado

con las cuatro estaciones, bien de elementos meteorológicos, prendas de vestir, alimentos de temporada, actividades de ocio, etc.

Fase 2ª

En esta segunda parte, se colocarán en un lugar visible algunas de las secuencias de dibujos. Les ofreceremos vocabulario de diferentes emociones, para que, escuchando por segunda vez la obra, y ayudándoles, al ir señalando en la secuencia de dibujos las diferentes estaciones, atribuyan emociones a los diferentes fragmentos.

Finalmente se realizará una breve puesta en común acerca del resultado de la parte anterior, teniendo como finalidad de la misma mostrar al alumnado que las emociones se han ido dando de manera secuenciada.

Para introducir el concepto de ambivalencia se preguntará al alumnado si conocen situaciones en que ellos/as mismos/as u otras personas de su entorno hayan experimentado varias emociones de manera simultánea. (*'Can you feel two different emotions at the same time?' 'Can you be tired and happy at the same time?'*)

Fase 3ª

Se leerá al alumnado un relato en el que los personajes puedan experimentar varias emociones al mismo tiempo, de forma no lineal, al contrario de como ocurría en la obra musical. Nosotros proponemos el relato titulado *'James' birthday chocolate cake'* como ejemplo.

A través de pequeños relojes llamados *'The emotions' clocks'*, que en vez de números poseen dibujos que muestran estados emocionales diferentes, el alumnado deberá situar cada manecilla en las emociones que creen cada personaje puede estar experimentando. Posteriormente se realizará una puesta en común.

Para facilitar el desarrollo de la dinámica se recomienda trabajar de manera secuenciada con los diferentes personajes. Proponemos a continuación varias preguntas que

introducen la actividad, así como algunas de las respuestas con las que se puede enriquecer las aportaciones del alumnado:

- *'How does James feel?' (James is really angry with Betty because she ate all the cake. James is sad because it is his birthday and he has not got a cake.)*
- *'How does mummy feel?' (She is disappointed with Betty because she did not obey her. She is worried about Betty's stomachache. She is sad because James do not have a cake for his birthday's party.)*
- *'How does Betty feel?' (She feels sorry because James and mummy are sad. She regrets having eaten the cake because now she feels badly.)*

A partir de esta dinámica se puede realizar tanto preguntas acerca de las emociones de los personajes de las historias como acerca de cómo se sentirían ellos y ellas en una situación similar.

Con alumnado de más edad se puede realizar la actividad utilizando noticias reales que el/la docente puede seleccionar previamente de los periódicos. En este caso, las preguntas también podrán ser tanto para describir las emociones de las personas que protagonizan la noticia, como para expresar sus sentimientos y reacciones ante la misma.

Según el nivel de competencia lingüística, sería muy enriquecedor animar al alumnado a exponer los argumentos que expliquen las emociones que ellos/as creen que sienten los personajes, o que justifiquen porque razón ellos/as se sienten de una determinada manera ante el suceso narrado en la noticia.

Propuesta de ampliación: podemos conservar los relojes en el aula para poder utilizarlos en caso de que alguna otra lectura, o situación cotidiana del grupo lo precise. Además, nos pueden ser útiles para comprender y solucionar los conflictos cotidianos del grupo.

TÍTULO: Walking in the jungle.

AUDIOVISUAL: <https://www.youtube.com/watch?v=GoSq-yZcJ-4>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: autocontrol, toma de decisiones.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente dirigida al primer curso.

SINOPSIS: el audiovisual es una canción que narra como un grupo de niños y niñas van caminando por la jungla. De repente escuchan ruidos y, antes de hacer nada, se paran a escuchar y a pensar qué puede ser. Así van apareciendo diversos animales: una rana, un mono, un tucán y finalmente un tigre. Cuando los animales no son peligros, el grupo les acogen y siguen caminando, pero cuando aparece el tigre, se alejan de él porque éste sí puede ser peligroso.

REFERENTE TEÓRICO: por autocontrol entendernos la capacidad para gestionar de manera adecuada los conflictos y emociones propias. En la infancia, el autocontrol tiene un claro componente físico, por lo que se debe trabajar el control de los impulsos en vistas a lograr un autocontrol más allá de la contención en el futuro. A partir de los seis años de edad, la reflexión y anticipación de las consecuencias de determinados actos constituyen herramientas apropiadas para lograr que el alumnado sea consciente de las repercusiones de sus acciones.

RAZÓN DE SER: la curiosidad es una de las motivaciones más potentes para la adquisición de información en los niños y niñas. A partir del audiovisual el alumnado reflexionará acerca de la manera en qué sus protagonistas reaccionan ante un estímulo cuya procedencia desconocen, nos referimos al ruido de los animales que se esconden tras el arbusto. Para ello se realizarán una serie de preguntas acerca del contenido del audiovisual. Posteriormente, el alumnado trabajará en la diferenciación entre situaciones cotidianas que comprometen su seguridad y situaciones seguras. Esto se realizará a través de *flashcards* que ilustrarán situaciones diversas. Para terminar, aprenderán la canción y se realizará un pequeño juego de simulación.

DESARROLLO:

Fase 1º

Se visualiza el recurso hasta al minuto 3:02 y se pregunta al alumnado que creen que va a ocurrir, y que deberían hacer los protagonistas de la canción. Seguidamente se visualiza entero el material audiovisual y se realizan preguntas de aproximación acerca del mismo:

- *'What are the children doing?'*
- *'Where are they?'*
- *'What do they do when they hear strange noises?'* (Podríamos señalar tres verbos significativos en el desarrollo del autocontrol: *Stop*, *listen* y *think*, en contraposición a actuar de manera impulsiva.)
- *'Should we act before stopping, listening and think?'*

El mensaje que debe dejar claro esta parte es que, ante un situación desconocida, antes de actuar, hay que pararse, abrir todos los sentidos, escuchar, ver y sobretodo pensar en cómo voy a actuar y en cuáles serán las consecuencias de esa actuación que estoy meditando.

Fase 2ª

Posteriormente el alumnado trabajará con *flashcards* que muestren diferentes situaciones de peligro (ej. Montar en bici sin manos, jugar cerca de la carretera, una ducha sin alfombra antideslizante, manipular enchufes,...) alternando con otras que no entrañen riesgo. La dinámica consistirá en observar si los niños y niñas son capaces de reconocer las situaciones que son peligrosas. Para ello les pediremos que agrupen las diferentes tarjetas en dos columnas, que podemos encabezar con *'You are safe!'* y *'Stop, listen and think!'* para aquellas que puedan tener consecuencias peligrosas.

Fase 3ª

Para finalizar, dedicaremos un tiempo al aprendizaje de la canción. Después, organizaremos al alumnado en dos filas y realizaremos la simulación del audiovisual, solamente que esta vez, el alumnado caminará (*walking*), saltará (*jumping*, *skipping*), andará a zancadas (*stamping*) por el aula, y será el/la docente quien enseñe a ambos grupos imágenes de situaciones peligrosas o no peligrosas.

El juego consiste en que el alumnado camine por el aula despacio mientras va cantando la canción, el/la docente parará la música en un determinado punto y enseñará al primero de cada fila una situación, estos deberán decidir si es peligrosa o no, y en función de ello dar tres pasos atrás, o tres pasos adelante, repitiendo la estrofa de la canción *'one step, two steps, three steps forward/back'*. Después de decidir en consonancia con la situación, este alumno o alumna pasa a ser el último de la fila, y se comienza de nuevo el juego.

TÍTULO: The love and the grouch families.

AUDIOVISUAL: http://www.youtube.com/watch?v=U_iNq449LAo (fragmentos min. 0:35 – 2:21, min. 3:15 - 4:20)

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: autocontrol, regulación emocional, pensamiento positivo.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para segundo curso.

SINOPSIS: a través de preguntas el audiovisual explica a los niños y niñas qué son los pensamientos, dónde se alojan, la diferenciación de al menos dos tipos, negativos y positivos que nosotros/as mismos/as podemos elegir, y el hecho de que en función de si nos centramos en unos u otros experimentaremos emociones diferentes.

REFERENTE TEÓRICO: la regulación emocional es un factor clave en el desarrollo del autocontrol, ya que ante situaciones conflictivas, permite ser consciente de la posibilidad de cambiar aquellos pensamientos que nos estén impulsando a actuar de una manera errónea. Debemos considerar que las emociones no surgen directamente de la situación experimentada, sino que es la interpretación de esta misma, es decir los pensamientos que bien de manera automática, o consciente, se generan a raíz del suceso, lo que nos provoca un determinado estado emocional (reactividad emocional). Teniendo esto en cuenta, cabe la posibilidad de aprender a desarrollar estrategias que nos permitan generar pensamientos positivos que consecuentemente nos harán disfrutar de un mayor bienestar emocional.

RAZÓN DE SER: comenzaremos conociendo qué son los pensamientos para, en la segunda fase, transitar hacia la comprensión de cómo estos afectan a nuestros estados emocionales y por tanto a nuestras futuras acciones. Por último, les animaremos a utilizar estrategias que les faciliten una situación de bienestar a partir de la cual podrán conseguir pensamientos positivos y realistas ante situaciones problemáticas de una manera más sencilla. Las estrategias que hemos considerado proponer son la respiración

profunda, la detención del pensamiento negativo y la relajación muscular. Como propuesta de ampliación se plantea la realización de un ejercicio de relajación con instrucciones sencillas en lengua inglesa.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzamos presentando mediante el uso de *flashcards* a '*The love family*' y '*The grouch family*', y les preguntamos qué piensan que son ('*What do you think they are?*') Después de recoger las aportaciones del alumnado, les comentaremos que son dos 'familias de pensamientos'.

Continuamos preguntándoles qué son los pensamientos y qué tipo de pensamientos creen que representan cada una de las familias. Si observamos que les está resultando complicado llegar a la solución, podemos poner diferentes ejemplos de pensamientos que corresponderían con cada familia. Para ello utilizaremos la estructura '*I can not...*' como pensamientos negativos ('*I can not pass my exam.*', '*I can not ride the bike*', etc. y como ejemplo de pensamientos positivos utilizaremos la estructura '*I can...*': '*I can play an instrument*', '*I can buy sweets*'. Animaremos al alumnado a que también pongan ejemplos, aunque lo hagan en castellano, el/la docente después deberá traducir al inglés y apuntarlo en algún lugar visible junto a la *flashcard* correspondiente para facilitar la asociación: '*The love family*' son los pensamientos positivos, y '*The grouch family*' son los negativos.

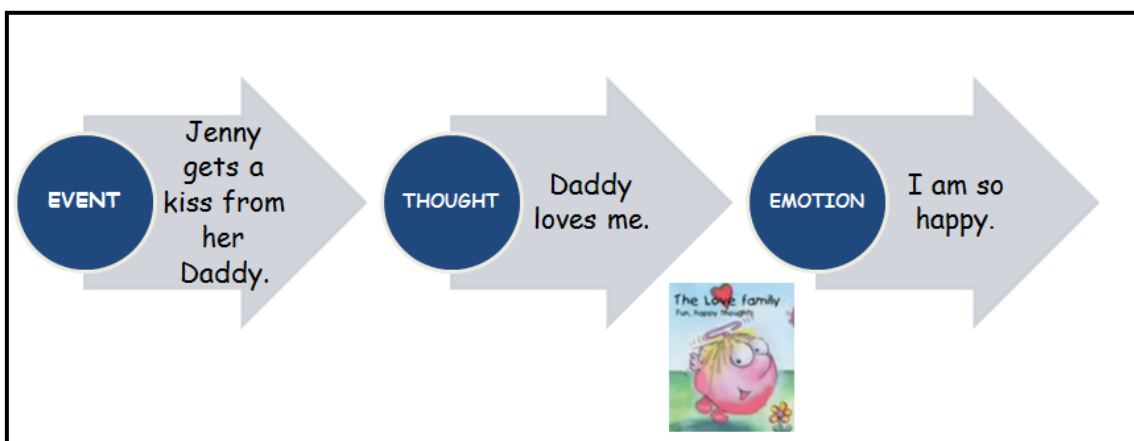
Antes de visualizar el primer fragmento audiovisual, y con el objetivo de facilitar su comprensión, realizamos a la clase algunas de las preguntas que aparecen en el mismo y que guían la explicación:

- '*Can we smell the thoughts?*', '*Can we see them?*', '*Can we taste them?*', '*Can we hear them?*', '*Can we touch them?*'
- '*Do thoughts really exist?*'
- '*Where can we find thoughts?*'

Visualizamos el primer fragmento propuesto el audiovisual, desde el minuto 00:35 hasta el 02:21.

Fase 2ª

En esta fase se pretende presentar una serie de situaciones para que el alumnado reflexione acerca de los pensamientos positivos o negativos que pueden provocar, y la emoción o emociones que consecuentemente surgen. En primer lugar se propone visualizar el segundo fragmento propuesto del audiovisual, del minuto 3:15 al minuto 4:20, y trabajar con las dos situaciones que vemos en él a modo de ejemplo. Para ello se propone el esquema que exponemos más adelante. El ejercicio se puede realizar a la vez que visualizamos el video parando después de que se plantee cada situación, y preguntando al alumnado qué cree que los protagonistas están pensando, por tanto, qué familia de pensamientos han elegido y cómo este pensamiento les hace sentir, qué emociones les provoca.



Podemos utilizar las *flashcards* de 'The love family' y 'The grouch family' para realizar un sencillo juego en el que el alumnado tenga que ir colocando una u otra en función del pensamiento que genera la situación propuesta (*'Is that a love or a grouch?'*). Si poseemos *flashcards* de emociones, también podemos realizar esta misma dinámica con la emoción final que surge del pensamiento positivo o negativo.

Situaciones del audiovisual:

- Event: 'Jenny gets a kiss from her Daddy.' 'What is she thinking?' (Thought: 'Daddy loves me') 'How is Jenny feeling?' (Emotion: 'I am so happy.')
- Event: 'Zass tennis ball breaks the kitchen window.' 'What is she thinking?' (Thought: 'Now I am in trouble.') 'How is Jenny feeling?' (Emotion: 'I am frightened.')

Situaciones para ampliar:

- Event: *'It is Shara birthday and she is having a party.'* *'What is Shara thinking?'* (Thought: *'I am enjoying myself a lot, this is so funny.'*) *'How is she feeling?'* (Emotion: *'I am excited.'*)
- Event: *'Billy has an exam tomorrow and he is studying hard at night.'* *'What is Billy thinking?'* (Thought: *'I can not do it, it is too difficult for me.'*) *'How is he feeling?'* (Emotion: *'I am so tired.'*)

Fase 3ª

El objetivo de esta fase es hacer ver al alumnado que a veces al actuar bajo la influencia de emociones negativas como el enfado, la desesperación o el miedo, realizamos acciones de manera impulsiva que pueden tener consecuencias negativas sobre nuestra persona y los que nos rodean. Podemos ponerles el siguiente ejemplo: Si mientras jugamos a la pelota, uno/a de nuestros/as compañeros/as la lanza excesivamente fuerte y la cuela en un patio ajeno, el resto del equipo se enfadará porque ya no puede seguir jugando y ante este sentimiento de enfado, podemos reaccionar insultado o incluso agrediendo al/a la compañero/a que lanzó la pelota. Les animamos a que compartan su opinión acerca del ejemplo expuesto, para después realizar una lluvia de ideas acerca de situaciones que nos provocan emociones negativas.

Con un esquema similar al expuesto en la fase dos, organizamos las situaciones emergidas de la lluvia de ideas, las emociones negativas concretas que experimentamos a raíz de ellas, y las posibles actuaciones a las que darían lugar.

Después de dialogar y debatir acerca de si estas actuaciones les parecen apropiadas o no y si creen que conllevarán consecuencias positivas o negativas para la persona, les preguntamos qué hacen ellos ante emociones como el enfado o la tristeza, para sentirse mejor y no actuar de forma incorrecta. Después de recoger sus aportaciones, podremos proponer las siguientes estrategias en caso de que no hayan sido expuestas por ellos y ellas: *'To listen to music, to breathe deeply, to tell our-self to stop thinking in that negative way'*.

Propuesta de ampliación: como propuesta de ampliación creemos que sería interesante para el alumnado poder experimentar en primera persona el desarrollo de alguna de las estrategias que hemos señalado con anterioridad. Por ello, proponemos la realización de una sesión de relajación o psicomotricidad con instrucciones sencillas en lengua inglesa que ellos/as mismos/as puedan seguir sin tener que recurrir a la traducción, ya que esto podría romper el ambiente de calma y desasosiego que se pretende construir.

Se trataría de una actividad TPR (*Total Physical Response*) en la que el/la docente podrá aprovechar para evaluar la recepción oral de su alumnado, atendiendo a un vocabulario (ej. partes del cuerpo, verbos de movimiento) que habrá sido trabajado con anterioridad.

TÍTULO: Looking for Nemo.

AUDIOVISUAL: película '*Buscando a Nemo*' minutos: 11:18 - 16:22. Comenzaría desde que Nemo llega a la escuela, hasta que su padre lo busca desesperadamente después de haber sido atrapado por un submarinista.

<http://www.vidspot.net/kzufi605cgi6>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: toma de decisiones

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: se trata de un fragmento de la película '*Buscando a Nemo*' en el cual Nemo se encuentra por primera vez en el colegio, donde hace nuevos amigos y amigas. Durante una de las clases, los/as amigos/as de Nemo se escapan a ver mar abierto, y ven algo que les llama la atención, un bote. Sin valorar los peligros que entraña, juegan a salir a mar abierto. El padre de Nemo consigue localizarlos a tiempo, sin embargo Nemo, no hace caso de los consejos de su padre y se aventura a nadar hasta el bote. La mala decisión de Nemo lo lleva a ser atrapado por un submarinista. Su padre, muy triste, lo busca desesperadamente.

REFERENTE TEÓRICO: a diario los niños y niñas se enfrentan a una constante toma de decisiones que les obliga a elegir una opción entre las disponibles. La importancia de su toma de decisiones puede ir desde aspectos poco relevantes, como puede ser elegir la ropa que se van a poner, hasta otros que pueden tener consecuencias en su salud, relacionados por ejemplo con los hábitos alimenticios e higiénicos, o incluso pueden afectar a terceras personas como la toma de decisiones en relación al cuidado del centro escolar o del medio ambiente. El proceso de toma de decisiones camina en paralelo al del desarrollo de la autonomía personal de los niños y niñas. Cuanto mejores decisiones sepa tomar el niño o niña, más confianza en él depositarán sus cuidadores/as, pues contemplarán que es capaz de llevar a cabo una higiene personal y alimenticia correcta, así como prevenir situaciones de riesgo, posibilitando su mayor autonomía.

RAZÓN DE SER: a partir de la visualización de este fragmento de la película *‘Buscando a Nemo’* pretendemos que el alumnado reflexione acerca de la importancia de valorar las consecuencias de las decisiones que tomamos. Además, queremos hacerles ver la importancia que tiene escuchar los consejos de las personas que nos cuidan: padres, madres, hermanos/as mayores, familiares y docentes.

Trabajaremos vocabulario relacionado con las rutinas cotidianas con el objetivo de hacerles ver que ellos/as mismos/as toman constantemente decisiones en su día a día, y que por insignificantes que puedan parecer, todas tienen unas determinadas consecuencias.

DESARROLLO:

1ª Fase

En primer lugar escribiremos en la pizarra *‘to make a decision’* y preguntaremos por el significado de esta expresión. No solo buscamos una traducción de la expresión, sino también que el alumnado comparta qué es para ellos/as tomar una decisión, cómo debe de realizarse la toma de decisiones, si de manera rápida e irreflexiva o por el contrario, debemos prever las diferentes consecuencias de la toma de decisión antes de realizarla. Podemos también ir introduciendo que existen diferentes tipos de decisiones. Unas pueden darse en torno a hechos cotidianos y aparentemente insignificantes, y otras, sin embargo, son decisiones que marcarán nuestras vidas.

Introducimos el fragmento de la película explicándoles que van a ver a un conocido personaje de dibujos animados tomando una decisión de manera muy rápida y sin pensar las consecuencias que podría acarrearle.

Después de visualizar el fragmento, realizamos alguna pregunta con el fin de cerciorarnos de que se ha comprendido el audiovisual. Las imágenes ilustran suficientemente la situación que viven los personajes, por tanto no es necesario que el alumnado logre entender todo el diálogo.

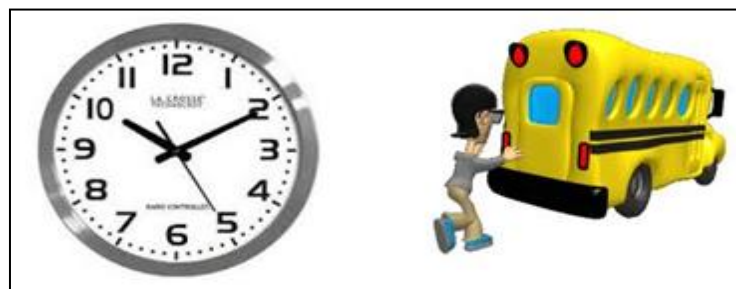
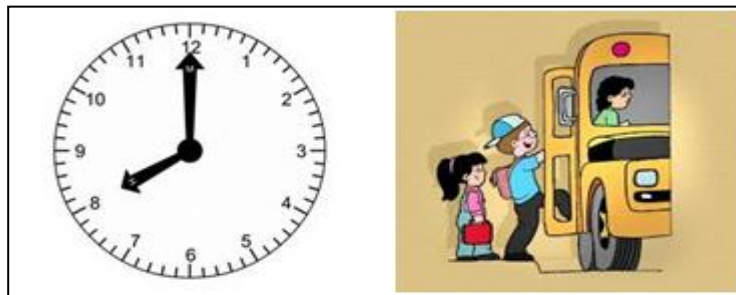
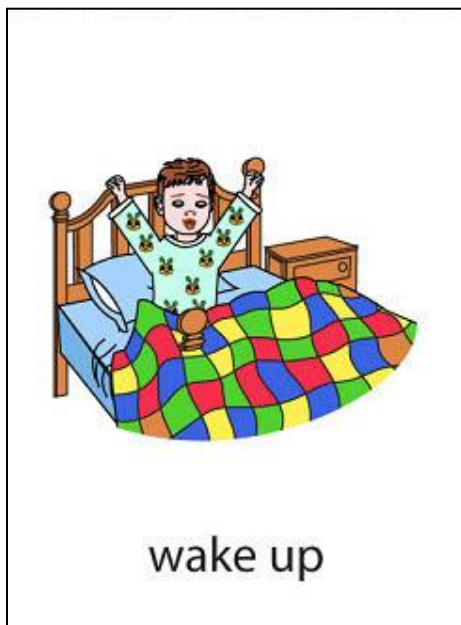
- *‘Where is Nemo?’ (Nemo is at school.)*
- *‘Who is Nemo with?’ (Nemo is with his friends.)*

- *'What do Nemo's friends do?' (They go to see the ocean, and they try to swim near a boat.)*
- *'Nemo does not want to swim near the boat, why?' (Because his father talks him it is dangerous.)*
- *'Does Nemo finally obey his father?' (No, he does not.)*
- *'What is the result of Nemo's decision?' (A diver captures Nemo.)*

Fase 2ª

A la par que el alumnado aprende vocabulario relacionado con las rutinas cotidianas (despertarse, lavarse la cara, hacer la cama, desayunar, lavarse los dientes, vestirse, peinarse, preparar la mochila, coger el autobús, ir al colegio, etc.) se pretende hacer ver a los niños y niñas que ellos/as mismos/as toman decisiones constantemente, y que éstas por pequeñas que parezcan, siempre tienen consecuencias, bien positivas o negativas.

A tal fin se propondrá una actividad con tarjetas. En dicha actividad se toma como referencia una rutina (*to wake up*) y se plantean dos posibles alternativas entre las que tendrán que elegir (*early/late*). Como material para esta actividad necesitamos realizar, en primer lugar, unas tarjetas con las rutinas acerca de las cuales vamos a presentar diferentes alternativas, y en segundo lugar unas tarjetas que, por una cara tenga la opción a elegir, y por la otra cara la consecuencia que desencadena esa opción. Este sería un ejemplo:



Tarjeta con la rutina

Tarjetas con las opciones ('to wake up early/late') y sus consecuencias ('to take the bus, to miss the bus')

Otras posibilidades serían:

- Rutina: 'Have lunch'; alternativas: 'to eat all the food in the plate /not to eat all the food in the plate'; consecuencias: 'feel energetic, feel tired.'
- Rutina: 'Brush your tooth'; alternativas: 'to brush my tooth well, to brush my tooth badly'; consecuencias: 'have a nice smile/ need to go to the dentist.'

Podemos dejar al alumnado jugar en pequeños grupos con varias tarjetas, y después, en asamblea pedirles que nos expongan sus decisiones y las consecuencias que tuvieron. Para ello les podemos facilitar la siguiente estructura: 'I choose ...(to eat all the food in the plate) so I... (feel energetic).'

Jammer and Pop: The Choices I Make.

I make choices every day
I choose what *I do*
and what *to say*
but if I want to be the best
the best that I can be
I've got to makes choices
that are best for me.

We have to make tough choices
based on the things
we really want
like do *I eat a carrot*
or a croissant.

If you want to get an A
you've got to work real hard
you can't bail on your homework
to go out and play in the yard.

It is all about choices
the things you decide
If you choose what's best for you,
You'll feel great inside.

Help your mom make dinner,
make sure your room is clean,
don't give in to temptation,
and never be mean.

I make choices every day
I choose what *I do*
and what *to say*
but if I want to be the best
the best that I can be
I've got to makes choices
that are best for me.

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

TÍTULO: Jammer and Pop: The Choices I Make.

AUDIOVISUAL: https://www.youtube.com/watch?v=CdnHfWRAI_s

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: toma de decisiones.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: la canción hace alusión a como constantemente estamos eligiendo entre diversas opciones, como por ejemplo qué alimentos tomar, o qué actitud adoptar ante los estudios, si ayudar o no a nuestros progenitores en las tareas domésticas. También hace referencia a lo bien que nos sentimos cuando hemos tomado una decisión basada en lo que es realmente bueno para nosotros/as.

REFERENTE TEÓRICO: la toma de decisiones consiste en elegir una opción entre las disponibles. En nuestro día a día este proceso se realiza de manera automática, por lo que apenas prestamos atención ni al porqué de dicha elección y no de otra, ni a las consecuencias que tendrá esta a corto, medio o largo plazo.

RAZÓN DE SER: la actividad pretende, a través de la canción y de la dinámica de *brainstorming*, acercar la toma de decisiones a los niños y niñas, así como presentarles esta posibilidad de elección como un elemento presente en la cotidianidad de sus vidas. Un elemento importante que toca esta actividad es la toma de decisiones no solamente ligada a lo que nosotros/as deseamos, sino también a los deberes que poseemos, sean estos agradables o no, y por tanto a actitudes de esfuerzo y de preocupación por terceras personas a las que puedan afectar dichas elecciones.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzaremos leyendo la canción detenidamente y respondiendo a las siguientes preguntas:

- *‘When do we make choices? Share with the class some examples.’*

- *'How should we make choices?'*
- *'What is a tough choice?'*

Este es un buen momento para hacer referencia a como no siempre las decisiones se basan en lo que queremos, sino también en lo que realmente nos conviene, en los deberes que poseemos, o en función de cómo afectarán a terceras personas que nos importan. Podemos recurrir a la canción para poner ejemplos de dichas situaciones. Cuando elegimos comer una zanahoria en vez de un cruasán es porque, aunque quizá nos apetezca más el cruasán, sabemos que la zanahoria será mejor para nuestra salud. Si decidimos tener la habitación ordenada, aunque seamos un poco perezosos, es porque así ayudamos a nuestros progenitores liberándoles de esa tarea.

- *'If you choose what's best for you, how will you feel?'*
- *'What is the meaning of 'mean'? , when are you mean? , Would you like to be mean? , If we do not like to be mean, what should we do?'*

Finalmente escuchamos y cantamos la canción.

Fase 2ª

Después de haber analizado la letra de la canción a través de preguntas, pretendemos acercar la toma de decisiones al alumnado proponiéndoles un ejercicio de lluvia de ideas en el que compartan con el resto de la clase, qué decisiones tomamos cada día. Para ello, en primer lugar recurrimos a la canción y vemos cuáles ponen de ejemplo Jammer y Pop. (*'What choices do Jammer and Pop list in the song? 'Eat a carrot or a croissant, work hard to get an A or play in the yard, help parents make dinner, ...)*

Elegir solamente una opción entre las múltiples que determinadas situaciones nos proponen no siempre es sencillo. Para acercar esta realidad al alumnado, les propondremos situar una tarjeta donde está escrito *'tough choice'* cerca de las situaciones que se hayan mencionado en el *brainstorming* y para ellos/as impliquen mayor dificultad. Por grupos o de manera individual, según vayan etiquetando las diferentes situaciones de 'elecciones duras' les propondremos que argumenten el porqué.

Fase 3º

Para finalizar, el alumnado de menor edad podrá disfrutar aprendiendo y cantando la canción, incluso buscando entre todos y todas unas coreografía para la misma.

Con alumnado de mayor edad se puede jugar a crear otras canciones similares por grupos, sustituyendo determinadas partes de la canción por otras. Nosotros proponemos animarles a sustituir las partes donde se exponen ejemplos de elecciones, y que hemos resaltado en la canción en cursiva, por otras que ellos/as mismos/as hayan compartido en la lluvia de ideas u otras posibilidades que se les ocurran. En función de su nivel de competencia en lengua inglesa, se les puede proponer sustituir solamente determinadas palabras, frases o incluso estrofas al completo.

Rosa the rabbit takes responsibility

Rosa was at a party with her family. She was having lots of fun!

But then the grown-ups started talking. Rosa and the other bunnies were bored.

“Let’s play hide and seek,” said Rosa.

Rosa found all of the bunnies, but she couldn’t find the smallest one. “Let’s look behind those flowers,” said Rosa. “That’s a good hiding spot.”

The bunnies all ran to look behind the flowers. And there was the tiny bunny!

“Oh, no!” said Mrs. Ortiz. “Who did this to my flowers?”

El final propuesto del cuento es el siguiente:

Rosa and the other bunnies looked away. They didn’t say anything.

“Do you know how long it takes for flowers to grow? Now they’re ruined!” cried Mrs. Ortiz. Rosa swallowed her fear and hopped closer to Mrs. Ortiz. “I’m sorry,” she said. “It’s my fault.

The next day, Rosa and her family came back. They brought a new plant to put in the garden.

“When this plant grows flowers, I will think of you,” Mrs. Ortiz told Rosa. “I will think of how responsible you are by saying you’re sorry and by bringing me a new plant. I’m proud of you, Rosa!”

(<http://myyoungchild.org/stories/>)

TÍTULO: Rosa the rabbit takes responsibility.

AUDIOVISUAL: <http://myyoungchild.org/stories/rosa-takes-responsibility/>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: valores: honestidad, responsabilidad.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: Rosa y sus amigos y amigas se encuentran aburridos en una fiesta pues los mayores están hablando de sus asuntos. Rosa propone jugar al esconderite para entretenerse. Sin querer, el conejo más pequeño de todos se esconde detrás de unas flores y las estropea. Cuando la dueña del jardín ve el desastre, se queda muy triste. Finalmente los conejitos admiten su responsabilidad y para que la dueña de las flores vuelva a estar alegre, reponen el jardín que estropearon.

REFERENTE TEÓRICO: consideramos el valor de la honestidad fundamental a la hora de aceptar la responsabilidad de nuestros actos. Actuar en base a la realidad de lo que ha sucedido, sin atribuir su causa a otras personas o sucesos. Reconocernos responsables de las consecuencias de nuestros actos y actuar en consecuencia intentando reparar los posibles daños causados, nos posibilitan mantener relaciones interpersonales significativas, como la amistad. Todos y todas, como personas que somos, nos equivocamos. Cuando estos errores afectan a tercera personas, la capacidad para asumirlos con honestidad y disculparnos nos facilita poder seguir contando con la amistad de esa persona.

RAZÓN DE SER: a partir de la lectura del cuento por parte del/la docente, se pretende que el alumnado reflexione acerca de lo que supone aceptar la responsabilidad de nuestros actos. Se subrayará la importancia de minimizar la posibilidad de generar daño a terceras personas con nuestros actos a través de la reflexión anterior a la acción, así como la necesidad de disculparse si esto ocurriese. Se trabajará vocabulario y estructuras en inglés para aceptar los errores propios y pedir disculpas.

DESARROLLO:

1ª Fase

Comenzaremos contando el cuento al alumnado, pero sin leer su final, pues propondremos que sean ellos/as mismos/as, organizados en pequeños grupos de unos cuatro niños y niñas, los que elijan un final para la historia. Para contar el cuento sería aconsejable utilizar imágenes con el objetivo de facilitar al alumnado la comprensión

del mismo. En la página web que se indica como fuente del recurso podemos encontrar las imágenes correspondientes al mismo.

El alumnado seguramente pensará el final en castellano, es labor del/la docente ir proporcionándoles el vocabulario y las estructuras que demanden. Al mismo tiempo, el/la docente prestará especial atención a la demanda de vocabulario que refleje los valores que se quieren trabajar: honestidad y responsabilidad. Por tanto, iremos anotando palabras y oraciones como ‘arrepentirse’ (*to feel sorry, I’m sorry*), ‘pedir perdón’, ‘perdonar’ (*to forgive*), ‘decir la verdad’ (*to tell the truth*), ‘responsabilizarse’ (*to take responsibility, It’s my fault*), etc.

La elección de los diferentes finales nos dará pistas sobre cuánto de asumido tienen la importancia de ser honestos, reconocer los errores y las consecuencias inesperadas de los mismos, así como, en último instante, comprobar si ven la necesidad de reponer el daño causado de alguna manera, o no. Seguidamente cada grupo, con ayuda del/la docente, expondrá el final que ha pensado para la historia de Rosa.

Fase 2ª

- *What does ‘being responsible’ mean? (To accept the mistake, to say sorry, to make up the mistake.)*

Trabajaremos estructuras para reconocer y disculparnos por los errores que cometemos (*I’m sorry, It was my fault.*), así como para ofrecernos a reparar el error: (*What can I do for you?, How can I make up my mistake?*)

- *How could we stay out of trouble? (Thinking before acting)*

A veces, comentemos errores desintencionadamente, y esto es lícito porque como personas que somos, todos nos equivocamos. Sin embargo, es necesario interiorizar la necesidad de pensar antes de actuar para así poder prever y minimizar las posibles consecuencias negativas de nuestros actos.

TÍTULO: Scrat's acorn. (Ice Age 4, Continental Drift.)

AUDIOVISUAL: Ice Age 4, Continental Drift. Fragmentos:

- Primer fragmento: la ardilla, Scrat, persigue desesperadamente su bellota: proponemos visualizar desde inicio hasta el minuto 2:60.
- Segundo fragmento: desde el minuto 1:17:00 hasta el 1:18:31, justo antes de que al desencajar la gran bellota se inunde Isla Bellota.
- Tercer fragmento: a partir del minuto 1:18:31 hasta el final se puede visualizar como Scrat, debido a su avaricia inunda Isla Bellota, perdiendo con ello, de nuevo, todas las bellotas.

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: valores: perseverancia, automotivación. (Las consecuencias de la avaricia)

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para segundo curso.

SINOPSIS: Scrat es una ardilla que siempre está tratando de alcanzar una bellota. En el primer fragmento de Ice Age 4, vemos como Scrat entierra su bellota en el hielo, lo cual causa una apertura en la tierra que la lleva a perderla de nuevo y a tener que enfrentarse a numerosas dificultades para volver a conseguirla. En el fragmento dos vemos como Scrat consigue llegar a Isla Bellota gracias a un mapa que encontró en una bellota vacía, y a su perseverancia. Finalmente, el tercer fragmento nos muestra como la avaricia de la ardilla por las bellotas le lleva a hundir la isla al quitar una enorme bellota que actuaba de tapón y que mantenía la isla a flote.

REFERENTE TEÓRICO: ¿seguirá el individuo adelante en la lucha por conseguir sus objetivos aun cuando se encuentre con dificultades, fracaso o frustración? Conocer como motivarse a uno/a mismo/a es una capacidad fundamental para alimentar la perseverancia, un valor que nos abre el camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal, lo cual constituye uno de los objetivos principales de la Ley Educativa actual.

RAZÓN DE SER: la finalidad de esta actividad es que el alumnado reconozca la importancia de la perseverancia y la automotivación para conseguir las metas que nos fijamos, superando los obstáculos y dificultades que siempre, en menor o mayor medida encontramos. El ‘*self*’ (yo) actual puede tener una proyección en el futuro gracias a nuestra imaginación, en la fase dos, le relacionaremos con las profesiones que les gustaría desempeñar en un futuro. En este sentido, los posibles ‘*selfs*’ que se imaginen tendrán un carácter motivacional, que les permitirá también discernir las conductas que les facilitarán su consecución, de las que se lo dificultarán. Utilizando el último fragmento audiovisual se propone también hacer mención, a través de diversas preguntas, a las consecuencias que desencadena la avaricia, pudiéndola incluso relacionar con el imperante consumismo presente en nuestras sociedades actuales.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzaremos la actividad realizando alguna pregunta de aproximación acerca del primer fragmento audiovisual. Podemos utilizar un cuadro como el siguiente para ubicar las respuestas a las siguientes preguntas en sus tres primeras columnas. La relacionada con las actitudes la trabajaremos en la tercera fase.

- *What is the squirrel name?*
- *What does Scrat want?*
- *Was it difficult or easy for Scrat to achieve the goal? Why?*
- *What difficulties does Scrat overcome to get his acorn?*

Name	Goal	Difficulties	Attitude
<i>Scrat</i>	<i>The acorn</i>		<i>Perseverance</i>
Child's name			
Child's name			
Child's name			

Fase 2ª

En la segunda fase intentaremos que el alumnado busque su propio objetivo a lograr para así ir completando la tabla anterior. Para facilitarles esta búsqueda acotaremos un poco el campo y para ello utilizaremos el ámbito de las profesiones. En primer lugar, el grupo-clase pondrá en común todas aquellas profesiones cuyo nombre conozcan en inglés, y el/la docente irá apuntándolas en un lugar visible del aula, como puede ser la pizarra. Seguidamente, el/la docente a través de *flashcards* deberá ampliar el vocabulario que el alumnado posee ofreciendo nuevos términos, que se aconseja escribir también en la pizarra pero asociados a una imagen ilustrativa para facilitar su aprendizaje. Intentaremos no solo ofrecer los oficios tradicionales, sino también otros que recientemente están surgiendo y popularizándose, nos referimos a aquellos vinculados a las artes, nuevas tecnologías, redes sociales, etc.

Una vez contemos con un amplio repertorio de profesiones, cada alumno o alumna deberá elegir aquel que él o ella desee desempeñar en el futuro, y este constituirá su objetivo (*goal*) a señalar en la tabla. (*What would you like to be in the future? Would you like to be a doctor, a nurse, an artist..?*) Como seguramente muchos de ellos/as coincidan en la elección de la profesión, les iremos agrupando a la hora de completar la tabla para así facilitar el desempeño de la siguiente tarea.

Seguidamente, dividiremos al alumnado en grupos de cuatro o cinco niños y niñas, y les pediremos que ilustren las dificultades que ellos/as creen podrían encontrarse a la hora de alcanzar su objetivo. No les daremos muchas más indicaciones, pues queremos que sean lo más creativos posible a la hora de trasladar al resto del grupo sus ideas a través del dibujo. Cuando finalicen la tarea, se realizará una puesta en común, en la que, dependiendo del nivel de competencia lingüística que posea el alumnado, podrá ser él mismo o el/la docente quien plasme en el cuadro lo que los alumnos y alumnas argumenten a través de sus dibujos.

Fase 3ª

En esta fase les mostramos el segundo fragmento audiovisual en el que la ardilla, después de mucho esfuerzo y perseverancia, consigue no solo la avellana que buscaba,

sino que encuentra una isla en el que hay muchísimas más. Podemos realizar alguna pregunta para centrar el tema: *'Does Scrat overcome the difficulties?'*, *'How?'* Para dar respuesta a esta segunda cuestión podemos introducir, a través de *flashcards* diferentes adjetivos, de los cuales algunos sí nos ayudan a conseguir nuestros objetivos (*dynamic, optimistic, helpful, perseverance*) y otros no (*lazy, pessimistic*) a la vez que para cada adjetivo vamos preguntando al grupo si la ardilla posee esta característica o no.

Finalmente, con todo el grupo-clase, se les plantea cuáles de los adjetivos aprendidos necesitan para alcanzar su objetivo y se colocan en la tabla. (*What do you need to achieve your goal?, If you want to be a dancer in the future, do you need to be lazy?, do you need to be optimistic?, why?'*)

Propuesta de ampliación: con el tercer fragmento audiovisual, podemos trabajar en tercer curso de Educación Primaria las consecuencias de la avaricia. Proponemos algunas preguntas para centrar el tema de discusión, y otras que consideramos pueden dar pie al debate acerca del consumismo.

- *What is the meaning of greed? How is a greedy person?, Do you consider yourself a greedy person?, Why?*
- *Imagine that you do not need a T-shirt anymore, what do you do with it? (keep it, throw it, give it to the charity,...)*
- *What things do you usually buy? (Clothes, food, gadgets, toys, etc.)*
- *Why do you buy those things?, Do you buy them because you really need them?, Why do we buy so many clothes or gadgets?*

En caso de que nos encontremos con un grupo, en general, reacio a deshacerse de las cosas que ya no necesitan o que parezca acumular pertenencias sin medida, es importante hacerles reflexionar sobre el porqué de esta conducta, remarcando que las posesiones no nos hacen ser personas más felices. Debemos señalar que el verdadero bienestar hay que buscarlo en la compañía de las personas que nos aprecian, y a las que apreciamos, así como en el cultivo de nuestras aficiones, etc.

TÍTULO: The Very Hungry Caterpillar.

AUDIOVISUAL: <https://www.youtube.com/watch?v=4R-aL4rXyto>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: actitudes hacia la salud

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para el tercer curso.

SINOPSIS: el audiovisual es el conocido cuento '*The Very Hungry Caterpillar*'. La historia narra cómo el protagonista va comiendo todo lo que encuentra en su camino durante cinco días, lo cual le hace enfermar. Después de recuperarse teje un capullo del cual sale convertido en una hermosa mariposa unos días más tarde.

REFERENTE TEÓRICO: la alimentación en la infancia debe cuidarse con especial empeño. Padres, madres y educadores/as deben cuidar los principios de variedad, moderación y equilibrio, así mismo se debe insistir en los tiempos que aconsejablemente se deben dedicar a las diferentes comidas, prestando atención al rito alimenticio, y evitando las prisas al comer.

RAZÓN DE SER: a partir de la primera parte de la historia, el/la educador/a propiciará la reflexión en torno al rito de la comida, la importancia de los horarios y de saber alimentarse de forma saludable. El alumnado conocerá y discernirá alimentos saludables y no saludables. Para facilitar la comprensión del audiovisual, así como el mejor desarrollo de la actividad, se recomienda haber trabajado con anterioridad el vocabulario, principalmente las horas del día, así como diferentes nombres de alimentos.

DESARROLLO:

Fase 1º

Para comenzar la sesión se realizan una serie de preguntas de aproximación al tema que se va a abordar: la importancia de una correcta alimentación. Lanzamos preguntas al grupo-clase, algunas podrían ser:

- *'How many times do you eat during the day?'* (one, two, three, four, five, more than five)
- *'What kind of food do you usually eat for breakfast? For lunch time? For dinner?'* (se les puede ayudar colocando en un lugar visible *flashcards* de diferentes alimentos, si el alumnado responden en español, es importante devolverles el vocabulario en inglés para que así lo vayan aprendiendo.)
- *'At what time do you usually have breakfast? At what time do you usually have lunch?, and dinner?'*

Fase 2ª

Introducimos el audiovisual y lo vemos hasta el minuto 4,39. Volvemos a realizar preguntas relacionadas con el contenido del audiovisual. *'What have you seen in the video?, What did the caterpillar do during the whole week? Why did the Caterpillar get sick? oWhat happened to the caterpillar before having eaten so much?'*

Después de haber revisado el contenido del vídeo, se le pide al alumnado que anote toda la comida que vaya saliendo en el audiovisual, durante su segundo visionado. Una vez hayan realizado esta tarea, se construye un cuadro en la pizarra de la siguiente forma:

Healthy food	No-healthy food	How many times can you eat it/them per week?

Se va pidiendo al alumnado que nombren los diferentes alimentos que han estado apareciendo en el audiovisual, y el/la docente asociará cada palabra con su imagen a través de *flashcards*. De forma paralela, el grupo-clase irá decidiendo si se trata de comida saludable o no saludable. Como propuesta de ampliación, se puede llevar al aula *flashcards* de otros alimentos que no hayan aparecido en el fragmento audiovisual para enriquecer la actividad. En función de la competencia lingüística del grupo se puede

abordar también la tercera columna, relativa a la frecuencia con la que es deseable ingerir determinados tipos de alimentos.

Fase 3ª

Organizamos al alumnado en pequeños grupos, de unos cuatro integrantes cada uno y les entregamos a cada uno *flashcards* de diferentes alimentos, procurando que sean lo más variados posibles y que haya tanto alimentos saludables como no saludables. A continuación les planteamos la siguiente situación. Ellos/as son los encargados de un restaurante famoso por servir menús muy saludables y equilibrados. El/la docente les realizará un encargo común a todos los grupos, por ejemplo, una comida para una persona vegetariana, o un menú para comer y merendar en una excursión al campo. Los grupos tendrán que dialogar, en la medida de lo posible en inglés, para llegar a un acuerdo sobre los alimentos que conformarán el pedido.

Lo más probable es que durante este diálogo intragrupal, el alumnado utilice su lengua materna aunque la indicación sea la contraria. Por ello, es necesario advertirles que al finalizar su menú deberán exponer al resto de la clase los alimentos elegidos utilizando el inglés, de esta forma podrán preparar la intervención y solicitar el vocabulario que necesiten. Al finalizar cada exposición, el resto de grupos deberá valorar la adecuación del menú presentado a aquello que el/la docente solicitó, así como argumentar si les parece saludable o no la elección. En caso de que la clase opine que no es un menú saludable, se preguntará qué alimentos cambiarían, o cual sería su propuesta.

Wear a helmet!
Buckle up your noggin
Let's protect our brain
Helmets are as important
as the handle bars or chain
Along the sidewalks
Along the street
Wear helmet when you ride your bike
And always watch your feet.

TÍTULO: Wear a helmet!

AUDIOVISUAL: http://kidshealth.org/kid/watch/out/bike_safety.html#cat116

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: actitudes hacia la salud: seguridad vial.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: Wear a helmet! es una divertida canción que anima a los niños y niñas a utilizar el casco siempre que cojan la bicicleta.

REFERENTE TEÓRICO: montar en bicicleta no solo es una actividad muy disfrutada por los/as más pequeños/as, sino que también es saludable. Debemos promover su uso pero, dado que es una actividad que se realiza al aire libre, y por tanto cerca de peligros como la circulación de los coches, o la meteorología adversa, debemos cuidar que nuestros niños y niñas conozcan, y pongan en práctica unas mínimas normas de seguridad.

RAZÓN DE SER: la actividad pretende promover conductas saludables en relación con una actividad muy extendida entre los niños y niñas de esta edad, la bicicleta. Con

el alumnado de mayor edad, el uso del casco se vuelve una batalla, ya que no les suele gustar ponérselo, bien por vergüenza, o porque lo asocian al hecho de parecer más valiente o mayores. Pretendemos con esta breve actividad, reforzar la idea de que es absolutamente necesario su uso.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzaremos preguntándoles si les gusta montar en bicicleta (*'Do you like riding your bike?'*) A continuación a través de *flashcards* podemos introducir el vocabulario que posteriormente escucharán en la canción. Utilizaremos la estructura *'What is this?'* según vayamos presentando los diferentes elementos. Dejaremos el casco para el final, ya que éste será un buen momento para comprobar si nuestro alumnado lo usa a través de preguntas sencillas: *'What is this?, Do you use it? When do you use a helmet? Why do you use it?'*

Fase 2ª

Realizaremos un *brainstorming* con otros consejos de seguridad para andar en bicicleta. Con los/as más pequeños/as bastará con trabajar el vocabulario a través de imágenes. Con grupos superiores, podemos introducir la estructura *'I should (not).... when I am riding my bike'*. Alguno de los consejos que podemos proponer en caso de que no hayan sido nombrados por el alumnado serían:

- *'I should (wear bright clothes) when I am riding my bike', 'I should (put reflectors on your bike.)' 'I should (wear the right shoes, no sandals, flip-flops, or barefoot) when I am riding my bike.'*
- *'I should not (ride my bike at dusk or at night.)', 'I should not (wear headphones -because the music can distract you from noises around you-) when I am riding my bike.'*

Fase 3º

Dejaremos que los niños y niñas, en pequeños grupos, inventen una coreografía para la canción, que más tarde mostrarán al resto del grupo.

Jungle Rhyme

Monkeys can jump and climb trees

Giraffes are tall and they eat leaves

Parrots are colourful and they can fly

Elephants can't but would love to try.

Turtles are green and they can swim

Cheetahs can run and they always win

Zebras look like horses but they are black and white

Hippos are big and snore at night.

<http://www.english-time.eu/for-teachers/poem/269-06.-animals/>

TÍTULO: We are all different, we are all great!

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de autoafirmación, autoestima, expresión emocional.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: la rima atribuye a los diversos animales una serie de características y/o habilidades que poseen.

REFERENTE TEÓRICO: la autoafirmación en sociedad es la capacidad de expresar lo que se desea de forma adecuada a la situación, respetando los derechos propios y los de los demás. Un primer paso para desarrollar adecuadas habilidades de autoafirmación consiste en considerar cómo es uno/a mismo/a de manera realista, con sus cualidades y sus defectos. En la escuela a veces el alumnado se siente reticente o avergonzado a la hora de compartir sus preferencias con los/as demás compañeros/as, sobre todo si se salen de la norma. Por ello, es necesario que el/la docente trabaje la importancia de ser sinceros/as acerca de uno/a mismo/a, y a la vez tolerantes con las realidades de los/as demás.

RAZÓN DE SER: a partir de la lectura de la rima, y del trabajo con el vocabulario acerca de los animales y sus diferentes cualidades, habilidades y preferencias, se pretende que el alumnado interiorice la idea de que todos y todas tenemos cualidades, habilidades y preferencias diferentes, pero que todas ellas son respetables y valiosas y por ello debemos comunicarlas a los/as demás sin vergüenza.

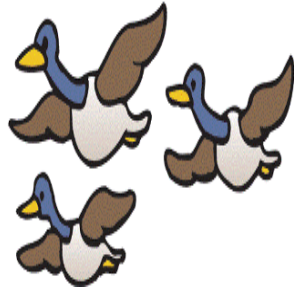
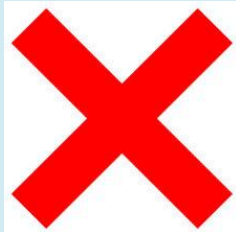
DESARROLLO:

1ª Fase

Comenzaremos pidiendo al alumnado que nos diga todos los nombres de animales que conozcan en inglés. Este vocabulario se suele trabajar en Educación Infantil por lo que nos aseguramos empezar la dinámica con el alumnado en actitud positiva y receptiva, al conocer la respuesta a la tarea que se les ha pedido.

Después colocaremos en un lugar visible una tabla en cuyo eje vertical queden recogidos diferentes animales y en el horizontal algunas acciones que puedan y no puedan realizar. Además, esta tabla debe incorporar una fila y columna más por cada niño y niña del aula. Más abajo pueden encontrar un ejemplo de la misma.

La actividad que realizaremos con la tabla consiste en ir escogiendo alguno de los animales que el alumnado haya nombrado y realizarles preguntas acerca de las habilidades que poseen o no dichos animales: *'What can the dolphin do?, Can it climb up a tree?, yes or no? Can it dive?, Can it fly?, Can it play an instrument?'* Ayudamos al alumnado en la comprensión de las preguntas, señalando en la tabla el animal y la acción a la que nos estamos refiriendo, y colocando un tic o una cruz en función de si puede realizar la acción o no. Realizaremos estas preguntas con varios animales más.

Can it...?	 DIVE	 CLIMB	 FLY	 PLAY AN INSTRUMENT	<i>Habilidad dibujada por el alumno/a)</i>	<i>Habilidad dibujada por el alumno/a)</i>
 DOLPHIN						
 MONKEY						
<i>(Nombre alumno/a)</i>						

Fase 2ª

Recitamos la rima a la vez que señalamos las imágenes del animal al que alude e interpretamos la letra con gestos. Una vez el alumnado tenga más o menos contralada la letra, nos disponemos en círculo y nos preguntamos unos a otros acerca de si podemos hacer las acciones que los animales hacen o de si tenemos las características que ellos poseen: '*J., Can you jump?, A. Can you climb?, S. are you tall?*', etc.

Cuando todos los alumnos y alumnas hayan contestado y realizado alguna pregunta, el/la docente preguntará: '*C., What can you do?*' y continuaremos realizando una ronda en la que cada niño y niña diga algo que sepa hacer.

Fase 3ª

Les pediremos que dibujen en medio folio en blanco una característica propia o una habilidad que tengan. Una vez hayan acabado, organizaremos al alumnado en asamblea y les pediremos que, de uno en uno, realicen lo siguiente:

- Deberán escribir su nombre en uno de los cuadros verticales que estén libres.
- Después, tendrán que colocar una cruz o un tic en función de si pueden o no pueden hacer las acciones que están representadas en la tabla.
- Pegarán el dibujo que hayan realizado de una de sus habilidades en el primer cuadro de las columnas que estén libres, y colocarán el tic correspondiente.
- Finalmente, deberán decir qué es lo que pueden y no pueden hacer delante de sus compañeros/as y para ello utilizarán las estructuras: '*I can ...*' y '*I can't....*'

El objetivo es terminar la sesión con una idea muy clara: todos/as tenemos características y experiencias diferentes, pero todas ellas son valiosas y respetables. Para ello les explicaremos que, tal y como muestra la tabla, cada uno/a tiene diferentes preferencias y habilidades, pero saber bucear no es mejor ni peor que saber tocar un instrumento, solo son destrezas diferentes que parten también de nuestros gustos o deseos por aprender unas cosas y no otras. Podemos terminar con la frase que da nombre a la actividad: '*We are all different, we are all great!*'

TÍTULO: Brave.

AUDIOVISUAL:

- Primer fragmento: desde el minuto 5.34, cuando Mérida entra en el salón de recepciones de sus padres, los reyes, hasta el minuto 6.43.
- Segundo fragmento: desde el final del anterior, hasta el final de la canción, minuto 9.10 aproximadamente.

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de autoafirmación, identificación emocional, autoestima.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para segundo curso.

SINOPSIS: Mérida es una enérgica y atípica princesa que lucha contra las antiguas costumbres que su madre, la Reina Elinor, trata de inculcarla. Mérida está convencida de cómo desea ser y así se lo expresa a sus padres.

REFERENTE TEÓRICO: conocerse y aceptar la verdadera identidad de uno/a mismo/a es clave para el bienestar de la persona. Nuestros niños y niñas cada vez se encuentran más sometidos a la presión de ser evaluados constantemente, no solo por el profesorado, sino también por los padres y madres que esperan que sean de una determinada forma, o que destaquen en una disciplina específica. Esta presión puede tentar a los/as pequeños/as a dejar a un lado sus preferencias y adecuarse a lo que otros les demandan. Queremos que nuestro alumnado comprenda que, aunque nuestros padres, madres y profesores nos aconsejan pensando en nuestro bien, es importante defender cómo somos y qué es lo que nos gusta hacer.

RAZÓN DE SER: en primer lugar la actividad trata de confrontar las emociones positivas que experimenta la protagonista, Mérida, cuando es y se comporta realmente como es ella, en oposición a la tristeza que experimente cuando debe ‘actuar’ de una manera que no es propia de su personalidad, sino de lo que los demás piensan que debe de ser. Se pretende animar al alumnado no solamente a ser ellos/as mismos/as, sino también a comunicar sin vergüenza las características, gustos y preferencias propias a otras personas. A su vez, queremos hacerles ver que no solo comunicamos quién somos

con lo que decimos, sino también con nuestros actos y para ello, en la última fase, proponemos una dinámica en la que dicha comunicación no se realizará a través del lenguaje sino de la expresión corporal.

DESARROLLO:

Fase 1º

Comenzaremos viendo el primer fragmento de la película ‘Brave’ y escribiremos en un sitio visible, en primer lugar, las características físicas de Mérida, y después aquellas características de personalidad que podemos apreciar, (*adventurer, energetic, independent*). En otra columna, escribiremos los deberes que ella menciona que tiene por ser princesa: (*Recite poetry, study her kingdom’s geography and history, learn how to play an instrument, be a morning-person, compassionate, careful, patient and clean.*) Seguidamente enseñamos al alumnado la *flashcard* que muestra la cara de tristeza y descontento de Mérida, y les preguntamos ‘*How does she feel?, Why?*’. Podemos enseñarles varias tarjetas de emociones para que puedan ir escogiendo las que Mérida representa y así facilitar el uso del vocabulario.

Visionamos el segundo fragmento en el que Mérida explica quién es realmente y qué es lo que realmente le gusta hacer (*Ride a horse, practise archery, climb, the nature*) y lo escribimos junto con sus características físicas y de personalidad. Seguidamente mostramos al alumnado la *flashcard* en la que Mérida está feliz y volvemos a preguntar ‘*How does she feel?, Why?*’. El objetivo es dirigirles hacia la idea de que se es más feliz cuando hacemos y somos quien realmente nos gusta ser.

Fase 2ª

El alumnado deberá escribir los aspectos de uno/a mismo/a que le parezcan más relevantes, bien pueden ser físicos, de personalidad, gustos y aficiones, o incluso deberes que posee, como por ejemplo, ayudar a los progenitores a cuidar de un/a abuelo/a o hermano/a pequeño/a o recoger su cuarto.

Fase 3º

Finalmente, se realizará una dinámica de mimo, en la que el alumnado deberá representar ante el resto del grupo alguna de las características, gustos, aficiones, etc. que anteriormente a escrito acerca de sí mismo/a. El grupo deberá adivinarlas. Si la

actividad parece muy complicada para el grupo, se propone en primer lugar compartir dichas características a representar y escribirlas en la pizarra, para que así el alumnado solo tenga que seleccionar entre las mismas.

Robbie learns how to resolve a conflict

Robbie was working hard at making a sculpture.

“That’s ugly!” said Sarah, and Robbie felt sad.

Miss Lee came over to the table. “Robbie, when someone hurts your feelings, tell them how you feel,” she said.

Robbie didn’t know how to tell Sarah how he felt. Finally, he said, “I feel sad when you say mean things to me.”

Sarah imagined how she would feel if someone made fun of her work.

She remembered when someone said something mean to her.

“I’m sorry I hurt your feelings,” said Sarah. “I won’t say mean things anymore.”

“That makes me feel better,” Robbie said. “Do you want to build something with me?”

“Okay!” Sarah exclaimed. “Let’s see what we can make together.”

(Fuente: <http://myyoungchild.org/stories>)

TÍTULO: Robbie learns how to resolve a conflict

AUDIOVISUAL: <http://myyoungchild.org/stories/ramon-learns-resolve-conflict/>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de interacción

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: Robbie y su compañera Sarah se encuentran en clase realizando una figura de plastilina, cuando Sarah se dirige a su compañero y desprecia su trabajo. Robbie se siente triste por el comentario de Sarah. Cuando la maestra se da cuenta de que a Robbie algo le ocurre, le pregunta qué ha pasado y le dice que debería exponérselo a Sarah.

Sarah piensa cómo se sentiría ella en una situación similar, y al reconocer que actuó mal, le pide perdón a su compañero. Finalmente todos terminan sus figuras contentos.

REFERENTE TEÓRICO: la escuela es el contexto fundamental de interacción entre iguales en la infancia. Es habitual que durante el juego o el desempeño de actividades, encontremos niños y niñas con dificultades para integrarse, o con comportamientos desadaptativos como puede ser el dirigirse a sus compañeros/as de una forma no adecuada, con insultos o desprecios hacia ellos/as o su trabajo. Es importante que el/la docente detecte este tipo de situaciones para, por una parte, promover la reflexión en torno a cómo estas conductas afectan negativamente a ambas partes, así como para proponer conductas alternativas que estén mejor aceptadas socialmente.

RAZÓN DE SER: a partir de la lectura y análisis del cuento, se pretende que los niños y niñas se pongan en el lugar de ambos personajes, Robbie y Sarah. En la primera fase de la actividad, cuando se trabaja desde la posición de Robbie, se pretende transmitir al alumnado estrategias de afrontamiento de situaciones conflictivas que han resultado emocionalmente hirientes. En la segunda fase, esta vez desde la posición de Sarah, contemplamos la posibilidad de aprender a realizar críticas constructivas como alternativa al desprecio directo y desconsiderado del trabajo de otra persona.

DESARROLLO:

1ª Fase

En primer lugar realizaremos unas preguntas acerca del relato para comprobar que nuestro alumnado ha entendido el argumento: *Where are Robbie and Sarah?, Why did Robbie feel sad?, What did the teacher tell Robbie to do?, Did Robbie and Sarah get on well at the end of the story?*

Seguidamente intentaremos que el alumnado se ponga en la situación de Robbie, para ello le preguntaremos *'Do you feel sad when someone is mean to you?'* y les pedimos que nos pongan ejemplos de su vida cotidiana en la que se hayan sentido tristes al haber sido tratados mal por otras personas. Para que les sea más sencillo, el/la docente puede empezar poniendo algún ejemplo.

Después les proponemos que piensen acerca de una posible solución: *'What can you do if someone says mean things to you?'* Podemos recurrir al cuento para ver qué fue lo que hizo Robbie. *'What did Robbie do?'* Después de escuchar sus propuestas, resolvemos con dos pequeñas pautas a seguir a fin de que este tipo de situaciones tan desagradables no se repitan:

- 1- *Robbie told Sarah how he felt: 'I feel sad when....'*
- 2- *Robbie asked Sarah not to do it more: 'Stop saying mean things'*

Fase 2ª

En la primera fase nos hemos puesto en el lugar de Robbie, en ésta pasaremos a reflexionar acerca de las acciones de Sarah. Para lograr que se pongan en su lugar, les realizaremos dos preguntas: *'Have you ever been mean to another child?'*, *'What can you do instead of being mean to someone?'*

Con el alumnado de mayor edad, o en función de su competencia comunicativa, podemos trabajar alguna estructura que les posibilite realizar críticas constructivas, como alternativa a las descalificaciones. Por ejemplo, como alternativa a *"That's ugly!"* podemos emplear la siguiente oración: *'Your work is...(adjetivo positivo), but it would be better if... (propuesta de mejora)'*

Fase 3ª

Las dos estructuras en las que focalizaremos la atención serán, por la parte de la persona que se siente insultada *'I feel... when you...'*, y por la parte que ofende: *'I am sorry'*. En relación a ellas trabajaremos la siguiente actividad que consiste en completar con las mismas unas ilustraciones a modo de comic, de tal forma que ellos/as tendrán que colocar las frases en función de cómo interpreten la situación que están observando, y del personaje al que le corresponda hablar, lo cual se indicará con un bocadillo vacío.

Finalmente se compartirán las diferentes interpretaciones que se hayan hecho de las imágenes, para lo cual el/la docente deberá prestar ayuda con el vocabulario, y los niños y niñas leerán las estructuras elegidas para cada caso.

TÍTULO: A new mate at class. (Second part)

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de interacción: presentación, demanda de información personal, postura corporal.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicado para tercer curso.

SINOPSIS: utilizaremos los recursos que el mismo alumnado ha creado como parte de la actividad '*A new mate at class. (First part)*'. Estos relatos/cuentos versan en torno a la llegada de un nuevo niño o niña al aula y las conductas y actitudes que toma el resto del alumnado con respecto a esta situación. En caso de que no se haya realizado la actividad con anterioridad, el/la docente podrá llevar preparados los diversos relatos, en los que se deberá observar diferentes reacciones del grupo-clase ante la llegada de su nuevo compañero o compañera: reacciones positivas, de alegría, de invitación a jugar; de indiferencia, hacerle el vacío; o incluso negativas, de desprecio, no dejarle jugar con ellos/as, dirigirle palabras poco apropiadas.

REFERENTE TEÓRICO: comenzar a hablar o entablar una relación con una persona a la que no conocemos puede suponer, en función de la personalidad de la persona, un momento complicado. Sin embargo, cuando se es adulto, la manera cómo nos enfrentamos a estas situaciones puede repercutir positiva o negativamente en nuestro futuro laboral y personal, por ejemplo, en una entrevista de trabajo, o en cómo se une uno a un determinado grupo profesional, cómo entabla relación con sus compañeros/as de trabajo, etc. Queremos trabajar a partir de estructuras de presentación o demanda de datos personales, estos momentos de primer acercamiento.

RAZÓN DE SER: con esta actividad pretendemos trabajar habilidades de interacción correctas en un primer acercamiento con una persona que no conocemos. Para ello, comenzaremos diferenciando aquellas que son efectivas, y hacen sentir bien tanto a la persona que llega nueva a un grupo, como al grupo; de otras que son desadaptativas, y que pueden hacer sentir incomoda o desubicada a la persona nueva. Posteriormente, realizaremos diferentes situaciones de *roleplaying* en que el alumnado ponga en

prácticas las estructuras que han aprendido anteriormente y que facilitan tal acercamiento. En el *roleplaying* también se pone atención a la posición corporal.

DESARROLLO:

Fase 1º

Partiremos de los cuentos que ellos/as mismos/as crearon en '*A new mate at class: first part.*' En caso de que no se haya realizado esta actividad, el/la docente puede llevar preparados diversos relatos en los que se adviertan diferentes reacciones del grupo-clase que pueden ir desde el acogimiento del niño o niña nueva, hasta el desprecio, o los insultos, pasando por la indiferencia, no invitándole a jugar con el resto, etc.

Dividiremos la pizarra en dos partes, que podemos encabezar de la siguiente forma: '*what is right?*', y '*what is wrong?*'. En una de ellas escribiremos las actitudes o comportamientos que consideremos facilitan la integración del alumno o alumna nueva en clase, y que por tanto, le harán sentir bien. En la otra, pondremos aquellas que afectan negativamente tanto al alumno o alumna nueva, como al clima de aula. Para ello, iremos leyendo detenidamente los diferentes relatos, haciendo mención a las diferentes reacciones del grupo-clase y posicionándolos en una columna u otra, a la par que preguntamos a nuestro alumnado el porqué de esta decisión.

Fase 2º:

Posteriormente, realizaremos al grupo preguntas acerca de si han vivido alguna situación similar, cómo se sintieron, qué comportamientos llevaron a cabo: '*Have you ever had a new classmate?*', '*How did you feel?*', '*Did you feel happy?*', '*Did you feel surprised?*' '*How did you react?*', '*Did you treat him/her well?*' etc.

Seguidamente, les haremos imaginar que llega un alumno o alumna nueva a clase y les preguntamos qué harían. Es en este momento en el que queremos introducir algunas estructuras comunicativas de interacción que facilitarían esos primeros momentos de contacto entre dos personas que no se conocen.

Algunas de ellas podrían ser:

- Nos presentamos, y nos interesamos por la otra persona: '*Hello, my name is... what's your name?, Nice to meet you., I am 6 years old, how old are you?, I am*

from... Where are you from?, I love playing basketball, do you like it?, What are your hobbies?'

- Le incorporamos al grupo, por ejemplo, proponiendo un plan: *'would you like to play with us?'*

Fase 3º

Para terminar proponemos realizar un *roleplaying* en el que el alumnado tenga que utilizar las estructuras aprendidas, unas veces actuando de la persona que llega nueva a un grupo y otras como persona integrante del grupo que le recibe. Utilizaremos esta dinámica para corregir posibles posturas corporales que no sean adecuadas en la interacción con una persona desconocida, y por lo tanto, con la que no tenemos confianza. Determinados comportamientos o posiciones del cuerpo, como por ejemplo los abrazos excesivamente efusivos, el acercarse mucho a la otra persona, no mantener el contacto visual, posicionarse delante de ella con los brazos entrecruzados, etc. pueden hacer sentir incomoda a la otra persona y por ello, es un primer contacto, es mejor evitarlos.

Primera escenificación: ejemplo de oposición agresiva

Sally: I have to go to the bathroom. Come on Betty!

Betty: Sally, I want to buy something to eat. Let's go to the shop.

Sally: Well, I also have to buy some sweets. Let's go to the bathroom first I can not wait any more, and if we have time, we can buy sweets.

Betty: What? I can not believe it! I have said that we are going to buy something right now.

Sally: I am not going to go to the shop.

(Betty and Sally start to fight)

Segunda escenificación: ejemplo de oposición pasiva

Sally, I have to go to the bathroom. Come on Betty!

Betty: Sally, I want to buy something to eat.

Sally: Well, I also have to buy some sweets. Let's go to the bathroom first I can not wait any more, and if we have time, we can buy sweets.

Betty: But I do not need to go to the bathroom... I need to go to the shop...

Sally: Come on Betty, let's go...

Betty: ok!

Tercera escenificación: ejemplo oposición asertiva

Sally: I have to go to the bathroom. Come on Betty!

Betty: Sally, I want to buy something to eat.

Sally: Well, I also have to buy some sweets. Let's go to the bathroom first I can not wait any more, and if we have time, we can buy sweets.

Betty: Sorry Sally, but I am really hungry, I need to buy something to eat.

Sally: Ok, I go to the bathroom, and you go to the shop. We can meet later in the park.

Betty: That's right!

TÍTULO: Sally and Betty, the puppets show.

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de oposición asertiva.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para segundo curso.

SINOPSIS: Betty y Sally son dos compañeras de clase. Al llegar el recreo, cada una de ellas necesita ir a un sitio diferente, Betty al cuarto de baño y Sally a la tienda a comprar algo para comer. En torno a este conflicto de intereses se interpretan utilizando marionetas tres conversaciones muy diferentes.

REFERENTE TEÓRICO: las peleas como medio para resolver la diferencia de opiniones o intereses son habituales en los contextos educativos. La asertividad como conducta que nos permite defender nuestros derechos, opiniones e intereses se concibe como una estrategia para la disminución de estas conductas agresivas. Además, también se pretende lograr que el alumnado diferencie la sumisión, el renunciar a mis propias opiniones o intereses por no crear un conflicto, de la oposición asertiva, en la que los expongo y mantengo si así lo creo conveniente.

RAZÓN DE SER: a partir de las tres interpretaciones de una misma situación, el alumnado tratará de identificar las principales diferencias entre ellas. El objetivo de la primera fase se centra en dejar claro que las peleas no sirven para conseguir un acuerdo beneficioso para ambas partes. La segunda se centra en diferenciar una oposición pasiva, en la que finalmente una de las partes cede en algo fundamental para ella solo por no entrar en un conflicto, de la oposición asertiva, donde ambas partes expresan sus intereses a la par que comprenden los de la otra parte. La tercera fase se centra en presentar al alumnado tres pequeñas estrategias que posibilitan esta oposición asertiva, propuestas que de forma opcional, aunque recomendable, se pueden empezar a poner en práctica a través de sencillas situaciones de *role-playing*

DESARROLLO:

Fase 1ª

Comenzaremos preguntando al alumnado si conocen el significado del verbo '*to fight*'. Para aclarar el significado podemos utilizar una tarjeta donde se muestre a dos

compañeros/as peleándose. Posteriormente les animaremos a que compartan situaciones en las que se hayan podido pelear con otros compañeros o compañeras. Seguramente, la mayoría de ellas hayan sido provocadas por diferencias en intereses, opiniones, etc. lo cual nos da pie a introducir la primera representación con marionetas.

Tras presenciar la representación les planteamos dos oraciones a completar, y dos sencillas preguntas:

- *'Sally wants to go to(the bathroom)'*
- *'Betty wants to go to... (the shop)'*
- *'What happen next? (they fight)'*
- *'Where do they finally go?'*

Ellos/as no conocen la respuesta a esta última pregunta, ya que la representación acaba en el momento de la pelea, por eso se les pasa a preguntar qué creen que puede haber pasado después. Se les organiza en pequeños grupos de cuatro alumnos y alumnas, y se les propone pensar un final para la situación que posteriormente interpretarán con las marionetas.

Los posibles finales tendrán que ver con el hecho de que hayan sido castigadas por un profesor o profesora, y por tanto, no habrán ido a ningún lado, ni al baño, ni a la tienda. Debemos dejar clara la idea de que pelear no nos ayuda a la hora de conseguir lo que pretendemos.

Fase 2ª

Es probable que el alumnado ya tenga bastante interiorizado, al menos teóricamente, la idea de que las peleas no son una buena forma de intentar llegar a un acuerdo con otra persona. Sin embargo, que la pasividad o el aceptar el plan de otro aunque esto nos perjudique tampoco es la solución correcta, les resultará más novedoso pues al no haber agresión, quizá lo tomen directamente como bueno. Por tanto, presentaremos esta situación en contraste con la de oposición asertiva, para facilitar al alumnado su diferenciación y posteriormente les preguntaremos cuál de las dos les parece mejor opción y por qué razón.

Una propuesta para que alumnado identifique las diferencias más fácilmente sería realizar las siguientes preguntas con relación a las dos representaciones: *'Where does Betty want to go?'*, *'Where does Betty finally go?'* De esta forma hacemos ver al alumnado que en una de las situaciones Betty renuncia a aquello que era para ella importante, para así no enfadar a su amiga. Sin embargo en la segunda situación, cada una realiza lo que para ella es importante en ese momento, sin que por eso su amistad se vea afectada.

Fase 3º

Finalmente volvemos a representar las tres situaciones y les pedimos que elijan la mejor opción para llegar a un acuerdo o solucionar una situación conflictiva.

Una vez elijan la tercera, les indicaremos tres pistas que nos ayudan a imitar este tipo de habilidad de oposición:

- *Listen carefully*
- *Say what you think, feel or want: 'I feel... when you ..., can you ..., please?'*
- *Be respectful*

Propuesta de ampliación: como propuesta de ampliación para la actividad se puede presentar al alumnado diferentes situaciones en las que tengan que decir que no a un determinado plan de una manera asertiva. Entre todo el grupo-clase se puede preparar el guión de un *role-playing* posterior en el que se deben dar las tres pautas trabajadas en la última fase de la actividad: *'Listen carefully'*, *'say what you think, feel or want'*, y *'be respectful'*.

TÍTULO: Toy Story3

AUDIOVISUAL: Toy Story 3 (min. 25:35 – 27: 56)

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de oposición y negociación.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicado para -curso

SINOPSIS: en el fragmento audiovisual, Woody, el vaquero, y el resto de juguetes tienen opiniones diferentes acerca de dónde quedarse tras la marcha de su dueño, Andy, a la universidad. Ambas partes exponen los argumentos que defienden sus respectivas opiniones, pero no consiguen llegar a un acuerdo.

REFERENTE TEÓRICO: la asertividad implica poder presentar nuestros propios puntos de vista, con el mismo derecho con que los demás presentan los suyos. Sin embargo, muchas veces nos encontramos ante situaciones en las que no solamente hay que expresar las ideas o deseos de uno/a mismo/a, sino que es necesario llegar a un acuerdo. Para poder facilitar este entendimiento es conveniente conocer diferentes habilidades que nos faciliten la negociación con el objetivo de que ambas partes puedan ‘ganar’ al menos, en lo fundamental o prioritario para ellas.

RAZÓN DE SER: la actividad pretende ejemplificar una situación de desacuerdo, en la que ambas partes argumentan sus respectivas posturas, aunque sin llegar a un acuerdo. La primera fase trata de hacer reflexionar al alumnado el porqué de ese desacuerdo, así como las razones por las que no se alcanza una postura común. En la siguiente fase y con el objetivo de facilitar dicho acuerdo, se presentan algunas indicaciones que pueden ayudar a tal fin. Finalizamos poniendo en práctica con nuestro alumnado un sencillo decálogo de habilidades de negociación. Para ello utilizaremos una situación que surgirá de ellos/as mismos/as, para que así sea más cercano a su experiencia.

DESARROLLO:

Fase 1º

Visualizamos el fragmento audiovisual y preguntamos a nuestro alumnado qué es lo que nos pueden decir del mismo, qué está ocurriendo.

Introducimos el término '*agreement*' y '*disagreement*' y les preguntamos ante qué tipo de situación nos encontramos y por qué lo creen así.

Fase 2ª

Esta segunda fase se trabajará el vocabulario de un sencillo decálogo que facilitará la negociación entre las partes en desacuerdo. El decálogo combina elementos verbales y no verbales, y podría ser el siguiente:

- ✓ *Face the other person.*
- ✓ *Look in the eyes of the other person.*
- ✓ *Use a good voice tone (not too loud or whiny).*
- ✓ *Use a good facial expression.*
- ✓ *Use a good body posture (straight, relaxed).*
- ✓ *Ask for what you want.*
- ✓ *Declare the reason why you want it.*
- ✓ *Suggest a solution if he or she does not agree.*
- ✓ *Thank the other person if he or she agrees with the solution.*
- ✓ *If you need time to think about a solution, ask for it.*

Fase 3º

El/la docente pedirá a su alumnado que comparta alguna experiencia de desacuerdo que haya experimentado recientemente y a través de dinámicas de *roleplaying*, se tratará de poner en práctica el decálogo.

ANEXO II: carta de presentación a la selección de jueces expertos/as.

Estimados docentes:

Mi nombre es Natalia Miguel Ramos, soy alumna de la Universidad de Cantabria, y me encuentro realizando el Trabajo Final del Máster de Investigación e Innovación en contextos educativos. Uno de los objetivos de este dicho trabajo es proponer una serie de actividades que ayuden al alumnado de los tres primeros cursos de Educación Primaria a desarrollar las habilidades socioemocionales que contempla el Programa Educación Responsable de la Fundación Marcelino Botín, desde el área de inglés. Como profesionales expertos en la temática que pretende abordar la propuesta les comunico, a través de esta carta, mi deseo por contar con la evaluación que pudieran realizar de dicha propuesta.

Esta evaluación para la cual solicito su colaboración pretende arrojar luz sobre la consistencia de las actividades propuestas en relación a componentes como: los recursos iniciales utilizados, la metodología y tareas planteadas, el grado de integración en el currículo de la asignatura de inglés, y algunos aspectos formales, como la claridad de exposición, la coherencia global de la propuesta, y la utilidad y pertinencia de la información disponible.

Para llevar a cabo dicha evaluación se facilita una muestra de las actividades que forman parte de la propuesta, así como una plantilla de valoración, que además incluye la posibilidad de reflejar comentarios adicionales y/o propuestas de mejora.

Finalmente les ruego si pudieran contestar al presente correo para así garantizar que este ha sido recibido correctamente.

Muchas gracias por su colaboración,

Un saludo,

Natalia Miguel Ramos

Resumen de la propuesta

La propuesta que se desea evaluar consiste en una serie de actividades diseñadas y/o adaptadas para promover habilidades socio-emocionales, en el primer ciclo de Educación Primaria, desde el área de inglés. Es una propuesta dirigida, por tanto, al alumnado de Primer Ciclo de Educación Primaria⁵, y a los/as docentes del área de inglés de dicha etapa educativa.

Esta propuesta surge de la demanda específica de la entidad donde se desarrollan mis prácticas y se ha diseñado siguiendo las características fundamentales de las actividades que ya conforman el recurso Banco de Herramientas Audiovisuales del Programa Educación Responsable. Actualmente existen actividades para incorporarse en las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística. Hasta el momento, dicho recurso no contempla actividades que puedan realizarse desde el área de Lengua Extranjera y es aquí donde toma sentido nuestra propuesta.

Las actividades que hemos diseñado pretenden integrar la promoción de habilidades socioemocionales a través de los diferentes contenidos que el currículo plantea en relación al área de inglés para el Primer ciclo de Educación Primaria.

Recordamos brevemente que el Programa Educación Responsable está constituido por varios recursos: mientras que el Banco de herramientas se aplicaría en las tutorías y áreas anteriormente indicadas, otros recursos son específicos para las áreas de Literatura, Música y Arte. También es importante señalar que cada recurso implementado por curso debe tener al frente a un profesor o profesora responsable del mismo, el cual en un primer momento recibe la formación acerca del Programa que ofrece la Fundación, y a lo largo de su implementación sirve tanto de agente conector con los/as profesionales responsables del Programa en la Fundación, así como de

⁵ Incluye también el tercer curso de Educación Primaria pues se ha tenido en cuenta el cambio introducido en este sentido por la LOMCE 8/2013.

coordinador/a y guía del resto de docentes que deseen aplicar en sus respectivos grupos y áreas.

A través de estas actividades, el objetivo es conseguir ampliar el tiempo que se dedica en las aulas a la promoción de habilidades socioemocionales fundamentales para el íntegro desarrollo del alumnado, al sumar el área de inglés como una más desde la que se puede contribuir a tal efecto.

Brevemente les indicamos que, de la misma manera que sucede con las actuales actividades que conforman el Banco de Herramientas, nuestras propuestas también parten de un estímulo inicial audiovisual, a partir del cual se proponen diversas tareas a realizar: preguntas para la reflexión, actividades con tarjetas, lectura e interpretación de emociones y comportamientos a través de cuentos, canciones o fragmentos de películas, dinámicas de *role-playing*, mímica, expresión corporal, técnicas de relajación, y juegos originales. Estas tareas, de características muy diversas, pero de inminente metodología activa y reflexiva, se organizan en dos o tres fases en función de la temática y potencial del audiovisual. La diversidad de tareas y agrupamientos aspira a poder ajustarse a las distintas características y necesidades de los diferentes grupos de alumnos y alumnas.

En la siguiente tabla podemos observar de una manera esquemática tanto las variables de desarrollo afectivo, cognitivo y social, como los contenidos curriculares pertenecientes al área de inglés que se pretenden trabajar con cada una de las actividades. Además, concretamos el curso específico para la que están dirigidas.

Índice de actividades	Variables principales que trabaja	Variables complementarias que trabaja	Elementos curriculares	curso	
ABC Positive Words	Desarrollo afectivo	Autoestima	Expresión emocional	<u>Léxico:</u> adjetivos: <i>amazing, brave, clever, energetic, friendly, great, helpful.</i> Tiempo libre y ocio: <i>swim, tell jokes, dance, ride the bike, play an instrument.</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> <i>Present simple: I am...(uso de adj.)</i> Expresión de relaciones lógicas (causa): <i>because</i>	1º
Alphablocks' emotions		Expresión emocional	Empatía	<u>Léxico:</u> emociones: <i>sad, happy, excited, angry, tired, surprised, afraid.</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo:</u> <i>Present simple: 'This man/woman is... .. (emotion)</i>	1º

Rosa, the rabbit, takes responsibility.	Desarrollo cognitivo	Valores	Honestidad y responsabilidad	<u>Léxico</u>: verbos: <i>to feel sorry, to forgive, to tell the truth, to take responsibility, to accept a mistake, to say sorry, to make up a mistake, to stay out of trouble, to think.</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo</u>: función comunicativa: disculparse: <i>I'm sorry, It's my fault. What can I do for you?, How can I make up my mistake?</i>	3º
We are different, we are all great.	Desarrollo social	Habilidades de autoafirmación	Autoestima y expresión emocional	<u>Léxico</u>: <i>animals</i> Verbos: <i>To fly, to dive, to climb, to play an instrument.</i> <u>Contenidos sintáctico-discursivo</u>: <i>Are you..? Can I...? I can, I can't</i>	1º
Robbie learns how to resolve a conflict.		Habilidades de interacción	Empatía	<u>Estrategias de comprensión</u>: comprensión de información concreta <u>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos</u>: comportamiento, gestos, uso de la voz. <u>Funciones comunicativas</u>: disculpas, expresión del sentimiento. <u>Estructuras sintáctico-discursivas</u>: expresión de relaciones (<i>when</i>)	3º

Nos parece conveniente señalar además que, con el objetivo de poder concretar los contenidos curriculares trabajados en cada actividad, las mismas vienen propuestas en su mayoría para un curso determinado. Sin embargo, algunas de ellas incorporan en su desarrollo pautas para facilitar la adaptación de las mismas en función de los diferentes niveles de competencia lingüística en lengua inglesa que actualmente traspasan el simple hecho de la edad, producto de la tremenda diversidad de programas lingüísticos que se implementan de múltiples maneras en los diferentes centros educativos.

Finalmente, indicar que lo que a continuación se adjunta es solamente una pequeña muestra del total de actividades elaboradas, y que si disponen de tiempo para evaluar el resto, y así nos lo hacen saber, estaremos encantados de enviarles el resto de la propuesta.

Actividades

TÍTULO: ABC Positive words

AUDIOVISUAL: https://www.youtube.com/watch?v=gtg_03ZbYTA

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: Autoestima, expresión emocional.

EDAD RECOMENDADA: De 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: La canción introduce las letras del abecedario a la vez que pone ejemplos de adjetivos positivos, entre otros: *amazing, brave, clever, energetic, friendly, great, helpful*, etc. Al mismo tiempo, la canción lanza mensajes como '*Being positive is as easy as ABC*', '*Proud of being me*', '*I am unique*' etc.

REFERENTE TEÓRICO: La autoestima es la valoración que cada uno/a realizamos de nosotros/as mismos/as, esta apreciación fluctúa en función de la etapa de madurez, y también en relación a las situaciones o momentos de la vida específicos que nos encontremos viviendo. La visión que de sí mismo tiene el alumnado es producto de los mensajes, trato, reconocimiento y valoración que recibe del ambiente y de los agentes que le rodean. El trabajo en relación al conocimiento de uno/a mismo/a, tanto físico como personal favorece la construcción del autoconcepto del niño y niña. Promover la capacidad para generar sentimientos positivos hacia la propia identidad y favorecer que el alumnado se guste a través de la vivencia de experiencias positivas compartidas con sus iguales, ayuda en la consolidación de la autoestima y desarrolla la confianza en uno/a mismo/a y en sus capacidades.

RAZÓN DE SER: A partir del audiovisual, los niños y niñas realizarán un ejercicio de búsqueda de vocabulario positivo, más concretamente de adjetivos positivos a través de un *brainstorming* y posteriormente, con la audición de la canción. La segunda fase tiene como objetivo estimular la valoración positiva de la propia individualidad y para ello se les anima a verse reflejados en algunos de los adjetivos que se les ha presentado anteriormente. Haciendo uso de su creatividad dibujarán el razonamiento por el cual

eligieron uno de ellos y, posteriormente se compartirá con el grupo-clase. Para finalizar la propuesta, se pretende que cada niño y niña reciba una valoración positiva de su propia persona por parte de su grupo de iguales, así como del/la docente, quien también puede unirse a la dinámica.

DESARROLLO:

Fase 1º

Para comenzar la sesión se pedirá al alumnado que piense en adjetivos que tengan significados positivos hacia la persona a la que describen. Se les animará a que piensen en alguno que conozcan en inglés, pero si posteriormente van surgiendo en español, el/la docente deberá recogerles y traducirles al inglés, para ir ofreciendo dicho vocabulario al alumnado. Los adjetivos que vayan surgiendo de este *brainstorming* se pueden ir apuntando en un lugar visible del aula, bien en la pizarra o en un poster, para facilitar al alumnado el desarrollo de las siguientes fases.

Introducimos el audiovisual que vamos a escuchar y ver. Explicamos a los/as niños/as que se trata de un abecedario muy especial, porque cada letra viene ejemplificada con una palabra mágica. Les animamos a que escuchen y vean el audio tratando de adivinar por qué decimos que estas palabras son mágicas. Posteriormente, les pedimos que compartan aquellas razones en las que hayan pensado. Para ayudarles podemos plantearles alguna pregunta como por ejemplo *'How do you feel while listening to the song?, Do you feel happy or sad? If I tell you: 'L., you are very kind!'* (cualquier palabra de la canción), *How do you feel?* De esta manera les vamos guiando hasta que finalmente resolvemos diciendo que consideramos a estas palabras mágicas porque hacen sentir bien a las personas a las que se las decimos, y por tanto nos ayudan a hacer amistades, a estar bien con los demás, y en consecuencia con nosotros/as mismos/as.

Fase 2ª

Cada niño y niña escoge uno o varios adjetivos con los que se identifique y los dibuja para explicar su elección. Se darán pocas instrucciones para así favorecer que todo el alumnado, en base a su creatividad, realice producciones diferentes y únicas. Al poner las producciones en común, se evitarán las comparaciones valorativas y competitivas,

no existe un producto bueno o malo, sino que todos ellos son únicos, al igual que sus creadores/as. Es importante cuidar esta parte, pues lo que perseguimos con esta dinámica es trasladar al alumnado la idea de que hacer cosas diferentes, o hacer las mismas cosas de manera distinta, nos identifica y nos hace seres únicos.

De manera opcional, y en función de la competencia lingüística del grupo, se puede realizar una puesta en común más específica de cada una de las producciones, de tal forma que el alumnado, haciendo uso de sencillas estructuras, como por ejemplo, *'I am.... (ej. kind - cualquier palabra estudiada-)because I (ej. help my friends.)'* pueda explicar la elección realizada y su producción.

Fase 3ª

La última propuesta consiste en un juego en el que cada niño y niña llevará colgado a la espalda un papel en blanco. Con la canción escogida puesta de fondo, se dejará que el alumnado ande libremente por el aula hasta el momento en el que se pare la canción. Entonces deberán escribir en el papel de un compañero o compañera que tengan cerca un adjetivo positivo, de los aprendidos o nuevo, que crean le identifica. Si se ha trabajado con anterioridad vocabulario relacionado con habilidades (*swim, tell jokes, dance, ride the bike, play an instrument, etc.*), también se puede utilizar en esta dinámica.

El/la docente puede participar en esta dinámica, lo cual tiene dos ventajas, la primera de ellas es que podrá estar pendiente de lo que el alumnado se escribe en el papel, de una forma más discreta. Esto es importante pues el objetivo del juego es que cada uno de los niños y niñas reciba una imagen positiva de sí mismos/as, objetivo que no se cumpliría si permitimos adjetivos descalificativos, faltas de respeto, etc. El segundo beneficio es la posibilidad que ofrecen este tipo de dinámicas de crear o fortalecer vínculos afectivos entre el grupo y el/la docente, que posteriormente repercutirá en un mejor clima de aula, en un mayor respeto hacia su figura, y por tanto en un ejercicio de la docencia mucho más gratificante para el/la docente, a la par que eficiente para el alumnado.

Para asegurar que la dinámica se realiza de una manera fluida y divertida, podemos dejar en un lugar visible del aula el vocabulario que el alumnado vaya a utilizar, así evitamos las continuas demandas de traducciones de palabras que alterarían el clima que se pretende para la dinámica.

Propuesta de ampliación

Se puede pedir al alumnado que cada uno dibuje en un folio una de las palabras que aparecen en el audiovisual y así después entre todos crear un abecedario de palabras positivas que podemos colocar en el aula. Esta propuesta puede realizarse de manera continua o fraccionada, es decir, tomándola como recurso alternativo en caso de que se acabe el trabajo antes de lo programado, etc.

TÍTULO: Alphablocks' emotions.

AUDIOVISUAL: <http://www.youtube.com/watch?v=UU4FKj0OmWs>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: expresión emocional, empatía.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: el audiovisual es la presentación de los conocidos personajes de la serie de la BBC 'Alphablocks'. En él podemos observar como los protagonistas expresan diferentes emociones producto de breves situaciones que les acompañan durante su presentación.

REFERENTE TEÓRICO: el conocimiento de las diferentes emociones y su identificación conforman un primer paso fundamental para una adecuada expresión de las mismas. En edades tempranas es importante ayudar a los niños y niñas en la expresión de lo que sienten a través del aprendizaje de un amplio vocabulario emocional, con el objetivo de que sean capaces de identificar emociones, tanto en los demás como en ellos/as mismos/as, a partir de sus signos más significativos.

RAZÓN DE SER: a partir del audiovisual, los niños y niñas realizarán un ejercicio de reconocimiento de emociones y aprendizaje de dicho vocabulario, utilizándolo tanto por escrito, como en sencillas exposiciones orales. A su vez, trabajamos la empatía comprendiendo los sentimientos y emociones que experimentan los demás a través de las expresiones faciales universales de los mismos.

DESARROLLO:

1ª Fase

Comenzamos la actividad realizándoles preguntas acerca de lo que han podido ver en el audiovisual. *What have you seen in the video?, What is the meaning of 'emotion'? How many emotions can you list?* Se vuelve a ver el video, esta vez pidiéndoles que anoten en un papel todas las emociones que puedan reconocer y nombrar. A continuación se

realiza una puesta en común de dichas emociones anotadas, y se dejan apuntadas en un lugar visible del aula para facilitar el desarrollo de las siguientes fases. Algunas emociones que se muestran son: *sad, happy, excited, angry, tired, surprised* y *afraid*.

Fase 2ª

El/la docente llevará al aula *flashcards* de los personajes presentes en el audiovisual, en las que se puede identificar una emoción. Le proponemos al alumnado que seleccione una de ellas, el que él o ella prefiera. Posteriormente les indicamos que deben pegarlo en un folio en blanco e imaginar una situación alternativa a la que visionaron en el vídeo para dicho personaje, tomando como referencia la emoción que está reflejando su rostro.

Seguidamente se indicará que tienen que escribir un pequeño párrafo en el que indiquen la emoción que el personaje elegido muestra y la razón por la cual está experimentando esa emoción. Para ayudarles en esta tarea, podemos escribir en un lugar visible la siguiente estructura: *'This man/woman is..... (emotion)..... because ... (first reason)..... and (second reason).....'* Al finalizar se realizará la puesta en común de los trabajos realizados por el alumnado.

Fase 3ª

Sentando a los alumnos y alumnas en círculo con el objetivo de crear un clima más acogedor, podemos animarles a compartir con el resto de la clase situaciones en las que ellos y ellas se hayan sentido igual que el personaje que escogieron. Una idea para promover la participación en la dinámica consiste en que sea el/la docente quien comparta en primer lugar una situación, para posteriormente ir animándoles mediante preguntas sencillas.

Rosa the rabbit takes responsibility

Rosa was at a party with her family. She was having lots of fun!

But then the grown-ups started talking. Rosa and the other bunnies were bored.

“Let’s play hide and seek,” said Rosa.

Rosa found all of the bunnies, but she couldn’t find the smallest one. “Let’s look behind those flowers,” said Rosa. “That’s a good hiding spot.”

The bunnies all ran to look behind the flowers. And there was the tiny bunny!

“Oh, no!” said Mrs. Ortiz. “Who did this to my flowers?”

El final propuesto del cuento es el siguiente:

Rosa and the other bunnies looked away. They didn’t say anything.

“Do you know how long it takes for flowers to grow? Now they’re ruined!” cried Mrs. Ortiz. Rosa swallowed her fear and hopped closer to Mrs. Ortiz. “I’m sorry,” she said. “It’s my fault.”

The next day, Rosa and her family came back. They brought a new plant to put in the garden.

“When this plant grows flowers, I will think of you,” Mrs. Ortiz told Rosa. “I will think of how responsible you are by saying you’re sorry and by bringing me a new plant. I’m proud of you, Rosa!”

(<http://myyoungchild.org/stories/>)

TÍTULO: Rosa the rabbit takes responsibility.

AUDIOVISUAL: <http://myyoungchild.org/stories/rosa-takes-responsibility/>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: valores: honestidad, responsabilidad.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: Rosa y sus amigos y amigas se encuentran aburridos en una fiesta pues los mayores están hablando de sus asuntos. Rosa propone jugar al esconderite para entretenerse. Sin querer, el conejo más pequeño de todos se esconde detrás de unas flores y las estropea. Cuando la dueña del jardín ve el desastre, se queda muy triste. Finalmente los conejitos admiten su responsabilidad y para que la dueña de las flores vuelva a estar alegre, reponen el jardín que estropearon.

REFERENTE TEÓRICO: consideramos el valor de la honestidad fundamental a la hora de aceptar la responsabilidad de nuestros actos. Actuar en base a la realidad de lo que ha sucedido, sin atribuir su causa a otras personas o sucesos. Reconocernos responsables de las consecuencias de nuestros actos y actuar en consecuencia intentando reparar los posibles daños causados, nos posibilitan mantener relaciones interpersonales significativas, como la amistad. Todos y todas, como personas que somos, nos equivocamos. Cuando estos errores afectan a tercera personas, la capacidad para asumirlos con honestidad y disculparnos nos facilita poder seguir contando con la amistad de esa persona.

RAZÓN DE SER: a partir de la lectura del cuento por parte del/la docente, se pretende que el alumnado reflexione acerca de lo que supone aceptar la responsabilidad de nuestros actos. Se subrayará la importancia de minimizar la posibilidad de generar daño a terceras personas con nuestros actos a través de la reflexión anterior a la acción, así como la necesidad de disculparse si esto ocurriese. Se trabajará vocabulario y estructuras en inglés para aceptar los errores propios y pedir disculpas.

DESARROLLO:

1ª Fase

Comenzaremos contando el cuento al alumnado, pero sin leer su final, pues propondremos que sean ellos/as mismos/as, organizados en pequeños grupos de unos cuatro niños y niñas, los que elijan un final para la historia. Para contar el cuento sería aconsejable utilizar imágenes con el objetivo de facilitar al alumnado la comprensión

del mismo. En la página web que se indica como fuente del recurso podemos encontrar las imágenes correspondientes al mismo.

El alumnado seguramente pensará el final en castellano, es labor del/la docente ir proporcionándoles el vocabulario y las estructuras que demanden. Al mismo tiempo, el/la docente prestará especial atención a la demanda de vocabulario que refleje los valores que se quieren trabajar: honestidad y responsabilidad. Por tanto, iremos anotando palabras y oraciones como ‘arrepentirse’ (*to feel sorry, I’m sorry*), ‘pedir perdón’, ‘perdonar’ (*to forgive*), ‘decir la verdad’ (*to tell the truth*), ‘responsabilizarse’ (*to take responsibility, It’s my fault*), etc.

La elección de los diferentes finales nos dará pistas sobre cuánto de asumido tienen la importancia de ser honestos, reconocer los errores y las consecuencias inesperadas de los mismos, así como, en último instante, comprobar si ven la necesidad de reponer el daño causado de alguna manera, o no. Seguidamente cada grupo, con ayuda del/la docente, expondrá el final que ha pensado para la historia de Rosa.

Fase 2ª

- *What does ‘being responsible’ mean? (To accept the mistake, to say sorry, to make up the mistake.)*

Trabajaremos estructuras para reconocer y disculparnos por los errores que cometemos (*I’m sorry, It was my fault.*), así como para ofrecernos a reparar el error: (*What can I do for you?, How can I make up my mistake?*)

- *How could we stay out of trouble? (Thinking before acting)*

A veces, comentemos errores desintencionadamente, y esto es lícito porque como personas que somos, todos nos equivocamos. Sin embargo, es necesario interiorizar la necesidad de pensar antes de actuar para así poder prever y minimizar las posibles consecuencias negativas de nuestros actos.

Jungle Rhyme

Monkeys can jump and climb trees

Giraffes are tall and they eat leaves

Parrots are colourful and they can fly

Elephants can't but would love to try.

Turtles are green and they can swim

Cheetahs can run and they always win

Zebras look like horses but they are black and white

Hippos are big and snore at night.

<http://www.english-time.eu/for-teachers/poem/269-06.-animals/>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de autoafirmación, autoestima, expresión emocional.

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para primer curso.

SINOPSIS: la rima atribuye a los diversos animales una serie de características y/o habilidades que poseen.

REFERENTE TEÓRICO: la autoafirmación en sociedad es la capacidad de expresar lo que se desea de forma adecuada a la situación, respetando los derechos propios y los de los demás. Un primer paso para desarrollar adecuadas habilidades de autoafirmación consiste en considerar cómo es uno/a mismo/a de manera realista, con sus cualidades y sus defectos. En la escuela a veces el alumnado se siente reticente o avergonzado a la hora de compartir sus preferencias con los/as demás compañeros/as, sobre todo si se salen de la norma. Por ello, es necesario que el/la docente trabaje la importancia de ser sinceros/as acerca de uno/a mismo/a, y a la vez tolerantes con las realidades de los/as demás.

RAZÓN DE SER: a partir de la lectura de la rima, y del trabajo con el vocabulario acerca de los animales y sus diferentes cualidades, habilidades y preferencias, se pretende que el alumnado interiorice la idea de que todos y todas tenemos cualidades, habilidades y preferencias diferentes, pero que todas ellas son respetables y valiosas y por ello debemos comunicarlas a los/as demás sin vergüenza.

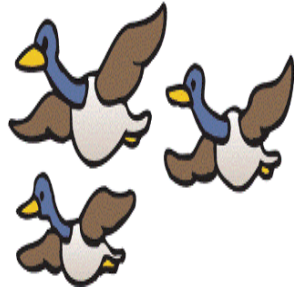
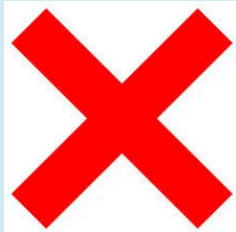
DESARROLLO:

1ª Fase

Comenzaremos pidiendo al alumnado que nos diga todos los nombres de animales que conozcan en inglés. Este vocabulario se suele trabajar en Educación Infantil por lo que nos aseguramos empezar la dinámica con el alumnado en actitud positiva y receptiva, al conocer la respuesta a la tarea que se les ha pedido.

Después colocaremos en un lugar visible una tabla en cuyo eje vertical queden recogidos diferentes animales y en el horizontal algunas acciones que puedan y no puedan realizar. Además, esta tabla debe incorporar una fila y columna más por cada niño y niña del aula. Más abajo pueden encontrar un ejemplo de la misma.

La actividad que realizaremos con la tabla consiste en ir escogiendo alguno de los animales que el alumnado haya nombrado y realizarles preguntas acerca de las habilidades que poseen o no dichos animales: *'What can the dolphin do?, Can it climb up a tree?, yes or no? Can it dive?, Can it fly?, Can it play an instrument?'* Ayudamos al alumnado en la comprensión de las preguntas, señalando en la tabla el animal y la acción a la que nos estamos refiriendo, y colocando un tic o una cruz en función de si puede realizar la acción o no. Realizaremos estas preguntas con varios animales más.

Can it...?	 DIVE	 CLIMB	 FLY	 PLAY AN INSTRUMENT	<i>Habilidad dibujada por el alumno/a)</i>	<i>Habilidad dibujada por el alumno/a)</i>
 DOLPHIN						
 MONKEY						
<i>(Nombre alumno/a)</i>						

Fase 2ª

Recitamos la rima a la vez que señalamos las imágenes del animal al que alude e interpretamos la letra con gestos. Una vez el alumnado tenga más o menos contralada la letra, nos disponemos en círculo y nos preguntamos unos a otros acerca de si podemos hacer las acciones que los animales hacen o de si tenemos las características que ellos poseen: '*J., Can you jump?, A. Can you climb?, S. are you tall?*', etc.

Cuando todos los alumnos y alumnas hayan contestado y realizado alguna pregunta, el/la docente preguntará: '*C., What can you do?*' y continuaremos realizando una ronda en la que cada niño y niña diga algo que sepa hacer.

Fase 3ª

Les pediremos que dibujen en medio folio en blanco una característica propia o una habilidad que tengan. Una vez hayan acabado, organizaremos al alumnado en asamblea y les pediremos que, de uno en uno, realicen lo siguiente:

- Deberán escribir su nombre en uno de los cuadros verticales que estén libres.
- Después, tendrán que colocar una cruz o un tic en función de si pueden o no pueden hacer las acciones que están representadas en la tabla.
- Pegarán el dibujo que hayan realizado de una de sus habilidades en el primer cuadro de las columnas que estén libres, y colocarán el tic correspondiente.
- Finalmente, deberán decir qué es lo que pueden y no pueden hacer delante de sus compañeros/as y para ello utilizarán las estructuras: '*I can ...*' y '*I can't....*'

El objetivo es terminar la sesión con una idea muy clara: todos/as tenemos características y experiencias diferentes, pero todas ellas son valiosas y respetables. Para ello les explicaremos que, tal y como muestra la tabla, cada uno/a tiene diferentes preferencias y habilidades, pero saber bucear no es mejor ni peor que saber tocar un instrumento, solo son destrezas diferentes que parten también de nuestros gustos o deseos por aprender unas cosas y no otras. Podemos terminar con la frase que da nombre a la actividad: '*We are all different, we are all great!*'

Robbie learns how to resolve a conflict

Robbie was working hard at making a sculpture.

“That’s ugly!” said Sarah, and Robbie felt sad.

Miss Lee came over to the table. “Robbie, when someone hurts your feelings, tell them how you feel,” she said.

Robbie didn’t know how to tell Sarah how he felt. Finally, he said, “I feel sad when you say mean things to me.”

Sarah imagined how she would feel if someone made fun of her work.

She remembered when someone said something mean to her.

“I’m sorry I hurt your feelings,” said Sarah. “I won’t say mean things anymore.”

“That makes me feel better,” Robbie said. “Do you want to build something with me?”

“Okay!” Sarah exclaimed. “Let’s see what we can make together.”

(Fuente: <http://myyoungchild.org/stories>)

TÍTULO: Robbie learns how to resolve a conflict

AUDIOVISUAL: <http://myyoungchild.org/stories/ramon-learns-resolve-conflict/>

VARIABLES QUE SE PUEDEN TRABAJAR: habilidades de interacción

EDAD RECOMENDADA: de 6 a 9 años. Especialmente indicada para tercer curso.

SINOPSIS: Robbie y su compañera Sarah se encuentran en clase realizando una figura de plastilina, cuando Sarah se dirige a su compañero y desprecia su trabajo. Robbie se siente triste por el comentario de Sarah. Cuando la maestra se da cuenta de que a Robbie algo le ocurre, le pregunta qué ha pasado y le dice que debería exponérselo a Sarah.

Sarah piensa cómo se sentiría ella en una situación similar, y al reconocer que actuó mal, le pide perdón a su compañero. Finalmente todos terminan sus figuras contentos.

REFERENTE TEÓRICO: la escuela es el contexto fundamental de interacción entre iguales en la infancia. Es habitual que durante el juego o el desempeño de actividades, encontremos niños y niñas con dificultades para integrarse, o con comportamientos desadaptativos como puede ser el dirigirse a sus compañeros/as de una forma no adecuada, con insultos o desprecios hacia ellos/as o su trabajo. Es importante que el/la docente detecte este tipo de situaciones para, por una parte, promover la reflexión en torno a cómo estas conductas afectan negativamente a ambas partes, así como para proponer conductas alternativas que estén mejor aceptadas socialmente.

RAZÓN DE SER: a partir de la lectura y análisis del cuento, se pretende que los niños y niñas se pongan en el lugar de ambos personajes, Robbie y Sarah. En la primera fase de la actividad, cuando se trabaja desde la posición de Robbie, se pretende transmitir al alumnado estrategias de afrontamiento de situaciones conflictivas que han resultado emocionalmente hirientes. En la segunda fase, esta vez desde la posición de Sarah, contemplamos la posibilidad de aprender a realizar críticas constructivas como alternativa al desprecio directo y desconsiderado del trabajo de otra persona.

DESARROLLO:

1ª Fase

En primer lugar realizaremos unas preguntas acerca del relato para comprobar que nuestro alumnado ha entendido el argumento: *Where are Robbie and Sarah?, Why did Robbie feel sad?, What did the teacher tell Robbie to do?, Did Robbie and Sarah get on well at the end of the story?*

Seguidamente intentaremos que el alumnado se ponga en la situación de Robbie, para ello le preguntaremos *'Do you feel sad when someone is mean to you?'* y les pedimos que nos pongan ejemplos de su vida cotidiana en la que se hayan sentido tristes al haber sido tratados mal por otras personas. Para que les sea más sencillo, el/la docente puede empezar poniendo algún ejemplo.

Después les proponemos que piensen acerca de una posible solución: *'What can you do if someone says mean things to you?'* Podemos recurrir al cuento para ver qué fue lo que hizo Robbie. *'What did Robbie do?'* Después de escuchar sus propuestas, resolvemos con dos pequeñas pautas a seguir a fin de que este tipo de situaciones tan desagradables no se repitan:

- 1- *Robbie told Sarah how he felt: 'I feel sad when....'*
- 2- *Robbie asked Sarah not to do it more: 'Stop saying mean things'*

Fase 2ª

En la primera fase nos hemos puesto en el lugar de Robbie, en ésta pasaremos a reflexionar acerca de las acciones de Sarah. Para lograr que se pongan en su lugar, les realizaremos dos preguntas: *'Have you ever been mean to another child?'*, *'What can you do instead of being mean to someone?'*

Con el alumnado de mayor edad, o en función de su competencia comunicativa, podemos trabajar alguna estructura que les posibilite realizar críticas constructivas, como alternativa a las descalificaciones. Por ejemplo, como alternativa a *"That's ugly!"* podemos emplear la siguiente oración: *'Your work is...(adjetivo positivo), but it would be better if... (propuesta de mejora)'*

Fase 3ª

Las dos estructuras en las que focalizaremos la atención serán, por la parte de la persona que se siente insultada *'I feel... when you...'*, y por la parte que ofende: *'I am sorry'*. En relación a ellas trabajaremos la siguiente actividad que consiste en completar con las mismas unas ilustraciones a modo de comic, de tal forma que ellos/as tendrán que colocar las frases en función de cómo interpreten la situación que están observando, y del personaje al que le corresponda hablar, lo cual se indicará con un bocadillo vacío.

Finalmente se compartirán las diferentes interpretaciones que se hayan hecho de las imágenes, para lo cual el/la docente deberá prestar ayuda con el vocabulario, y los niños y niñas leerán las estructuras elegidas para cada caso.



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa.

ENCUESTA DE VALORACIÓN DE LOS RECURSOS DISEÑADOS.

Información básica del experto informante:

Dedicación profesional.

Conoce el programa “Educación Responsable”.	SI	NO
--	-----------	-----------

Ha aplicado actividades de este tipo previamente.	SI	NO
--	-----------	-----------

Ha diseñado o adaptado previamente actividades de este tipo.	SI	NO
---	-----------	-----------

Una vez revisadas las actividades propuestas le agradeceríamos que responda a las siguientes cuestiones rodeando con un círculo su opción. Por favor, señale también las razones y los cambios que incorporaría.



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.
Realización: Natalia Miguel Ramos.
Dirección: Susana Lázaro Visa

1. Los recursos audiovisuales iniciales de los que parten las actividades...

... ¿son atractivos para el alumnado al que va dirigido?	SI	NO
--	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

... ¿están adaptados a la edad del alumnado al que va dirigido? SI NO

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

2. La metodología propuesta...

...¿es coherente con las variables que pretende desarrollar la actividad?	SI	NO
---	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

**...¿es adecuada para la promoción de competencias sociales
y emocionales?**

SI NO

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

3. La muestra de actividades desarrolladas que usted ha podido analizar...

... ¿son atractivas para el alumnado al que va dirigido?	SI	NO
--	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

... ¿están adaptadas al nivel de desarrollo emocional del alumnado al que va dirigido?	SI	NO
---	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

... ¿son adaptables al nivel de competencia lingüística que el alumnado de esta edad puede poseer? (considerando que esta puede variar en función de los centros y planes de lenguas extranjeras que tengan.) **SI** **NO**

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

... ¿son variadas?	SI	NO
--------------------	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

... ¿promueven diversos agrupamientos?	SI	NO
--	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

... ¿promueven el desarrollo de las diferentes variables de la educación emocional a las que se refieren?	SI	NO
---	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

...¿incorporan elementos del currículo adecuados a la etapa para la que son propuestas?
--

SI	NO
-----------	-----------

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

4- Los elementos del currículo que se pretenden trabajar en las actividades...

... ¿se encuentran coherentemente integrados en la propuesta?	SI	NO
---	----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa

... ¿corresponden a la etapa educativa para la que se indican?
--

SI	NO
----	----

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

5. Respecto a los aspectos formales de las actividades:

¿La información que otorgan las actividades es pertinente y útil para el docente?	
☐	☐

SI NO

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

¿La descripción de las actividades es clara y fácilmente comprensible? SI NO

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

¿Las propuestas son coherentes con los objetivos generales del Programa⁶ que pretende enriquecer?	SI	NO
---	-----------	-----------

✓ ¿En qué basa su respuesta?

✓ ¿Qué modificaciones incorporaría para mejorar la actividad?

¹http://www.fundacionbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm



Trabajo Fin de Máster de Innovación e Investigación en contextos educativos.

Realización: Natalia Miguel Ramos.

Dirección: Susana Lázaro Visa.

Globalmente, ¿considera que las actividades propuestas son adecuadas para la promoción de competencias sociales y emocionales a través del área de inglés?

SI

NO

Le reservamos este espacio por si desea realizar algún comentario más:

Muchas gracias por su colaboración.