



**Facultad de
Educación**

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2015-2016

APRENDER A COMUNICAR LAS EMOCIONES NEGATIVAS DE FORMA ASERTIVA A TRAVÉS DEL TEATRO Y LA DRAMATIZACIÓN

LEARNING TO COMMUNICATE NEGATIVE EMOTIONS ASSERTIVELY THROUGH THEATRE AND DRAMATIZATION

**Autor: Lara Quijano Flores
Director: Raquel Palomera Martín**

Julio 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

Resumen.....	3
Palabras clave.....	3
Abstract	3
Key words	4
1. Introducción y justificación	4
2. Emociones	7
2.1. Aproximación al concepto de Emoción	7
2.2. Funciones de las emociones	9
2.3. Clasificación de las emociones	10
2.3.1. Emociones negativas	12
2.3.2. Consecuencias de desregular las emociones negativas en la salud y en el ajuste psico-social	14
3. Inteligencia Emocional.....	18
3.1. Modelos de Inteligencia Emocional	20
3.1.1. La asertividad	26
3.2. Desarrollo emocional en la infancia.....	28
3.3. Impacto de la Inteligencia Emocional sobre el desarrollo	31
4. Educación Emocional	33
4.1. Criterios de calidad de la Educación Emocional	35
4.2. Educación Emocional a través del teatro	35
5. “ <i>Siento, luego expreso</i> ”: Programa de Educación Emocional.....	36
5.1. Objetivos	37
5.2. Metodología.....	37
5.3. Recursos.....	39
5.4. Temporalización	40
5.5. Propuesta de actividades	42
5.6. Evaluación	48
5.6.1. Rubrica de evaluación del programa.....	49
5.6.2. Rúbrica de evaluación del alumnado/grupo	50
5.6.3. Escala de comportamiento asertivo.....	51
6. Conclusión	51
7. Referencias bibliográficas	54
8. Anexos	61

Resumen

A lo largo de este documento se aborda la importancia de desarrollar la Inteligencia emocional desde la infancia y se propone un programa de Educación Emocional con el fin de favorecer la comunicación asertiva de las emociones negativas, e indirectamente el desarrollo de otras habilidades propuestas por Goleman (1996), como son: conciencia de uno mismo y de los demás, autorregulación y habilidades sociales, utilizando como medio la dramatización y el teatro. Para ello, en primer lugar se aborda teóricamente el concepto de emoción y los efectos que provocan la desregulación de las emociones negativas. En segundo lugar se aborda teóricamente el concepto de Inteligencia Emocional, dedicando un apartado especial a la habilidad de asertividad y finalmente el papel que tiene la Inteligencia Emocional en la vida de las personas. En tercer lugar, se aborda el concepto de Educación Emocional, se realiza una breve síntesis sobre las cualidades de un buen programa de Educación Emocional y se justifica el teatro como medio para la desarrollar la Inteligencia emocional. Finalmente, se propone un programa de Educación Emocional para desarrollar la comunicación asertiva de las emociones negativas a través del teatro y la dramatización.

Palabras clave

Inteligencia emocional, Educación Emocional, Emociones negativas, asertividad, teatro, escuela.

Abstract

Along this document it is addressed the importance of developing the Emotional Intelligence from childhood. It is proposed an Emotional Education program to promote the assertive communication of the negative emotions, and indirectly develop of other skills defined by Goleman (1995), such as self-awareness, self-management, social-awareness, relationship management, through dramatizing and theatre. In order to do this, it is tackled theoretically the concept of emotion and the effects the diseregulation of negative emotions provokes. Secondly, it is exposed theoretically the concept of Emotional Intelligence, dedicating an special paragraph to the skill of asertiveness. Then, the impact of the Emotional

Intelligence over the human lives is described. Moreover, a brief synthesis is realized on the concept of Emotional Education and the qualities of a good Program as well as is justified the theatre as a way to develop Emotional Intelligence. Finally, it is proposed a program of Emotional Education to develop the assertive communication of negative emotions through theatre and dramatization.

Key words

Emotional Intelligence, Emotional Education, negative emotions, asertiveness, theatre, school.

1. Introducción y justificación

Las transformaciones sociales, culturales y económicas que se han dado a lo largo de las últimas décadas han sido radicales y, consecuentemente, la educación, las formas de relacionarse, el ámbito laboral, el contexto familiar, etc., también han sufrido grandes cambios. En lo que respecta a la Educación, actualmente está basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Así pues, la escuela posee el reto constante de educar con el fin de estimular a los niños, niñas y jóvenes durante su proceso de aprendizaje, de manera que la formación del individuo sacie sus intereses personales. Actualmente, este reto se presenta aún más complicado que nunca debido a que las rápidas transformaciones y evolución de la tecnología, ciencia y sociedad dificultan la determinación de objetivos y contenidos relevantes cuando estos niños y niñas sean adultos.

Por otro lado, según el Centro de prensa de la OMS (Organización Mundial de la Salud), cada año se cometen en todo el mundo 200 000 homicidios entre jóvenes de 10 a 29 años, lo que supone un 43% del total mundial anual de homicidios (2015). Cuando el resultado de los actos violentos no es la muerte, se producen repercusiones graves en el funcionamiento físico, psicológico y social de la persona, que a menudo perduran toda la vida. Estos datos ofrecidos por la OMS son realmente alarmantes y requieren reflexionar el porqué de la violencia juvenil. Muchos de estos problemas tienen su origen en la capacidad de

comunicarse. Las emociones negativas pueden regularse si la persona se comunica, si se siente escuchada y apoyada, de modo que comprenda mejor los cambios y las situaciones a las que le expone el contexto.

Por otro lado, cabe mencionar que durante el final de la Educación Primaria y los cursos posteriores, en los pre-adolescentes y adolescentes se producen importantes conflictos en la relación de los mismos con la gente de su alrededor (padres, profesores y amigos). Este momento es crucial para ellos pues, o aprenden a ser competentes o bien a sentirse inferiores, lo cual puede traer consigo efectos (positivos o negativos) sociales, intelectuales y emocionales duraderos. Es por ello que es imprescindible que aprendan a establecer interacciones sociales efectivas para funcionar con éxito en el ámbito familiar, escolar, social y laboral.

En este punto entra en juego el papel de la Educación, la cual, estableciendo programas de enseñanza de habilidades emocionales y sociales, puede favorecer el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y, asimismo, puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas. Puesto que la Educación tiene el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, se entiende que ésta no solo debe apostar por desarrollar aspectos intelectuales, sino también afectivos y sociales. Teniendo en cuenta que las personas están sometidas a cambios constantes a lo largo de la vida que pueden provocar inestabilidades en ella, desde el ámbito educativo se debe apostar por trabajar la Inteligencia Emocional (IE) para que el alumnado sepa hacer frente a dicho cambios.

Diversos estudios constatan que gran parte de las habilidades que corresponden a la IE favorecen gozar de una vida satisfactoria, sana y feliz, ya que permiten a las personas adaptarse a los cambios a los que el contexto nos somete. Así pues, educar emocionalmente supone, por un lado, responder a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra Alzina, 2003) y por otro, a las necesidades emocionales. Partiendo de la base de que como docentes se ha de favorecer el desarrollo integral del alumnado, se deben plantear programas de Educación Emocional e incluirlos dentro del currículo educativo, de modo que los niños y niñas aprendan a expresar, comprender y

regular adecuadamente lo que sienten, así como tener habilidades sociales para relacionarse con los demás correctamente.

En relación con lo anterior, educar de forma integral supone también, educar para resolver adecuadamente los conflictos, los cuales son inevitables en las relaciones humanas. Esto puede reducir y prevenir conductas negativas inhibidas e impulsivas. En otras palabras, se deduce que es preciso favorecer la comunicación asertiva en el alumnado, lo que supone reunir actitudes y pensamientos que propician la autoafirmación como personas y la defensa de los derechos propios con respeto, es decir sin agredir, ni permitir ser agredido. Cuando una persona es asertiva, según Elía Roca (2003):

- se facilita la comunicación y minimiza la posibilidad de que los demás malinterpreten sus mensajes.
- se favorece el mantenimiento de relaciones interpersonales más satisfactorias.
- aumenta las posibilidades de conseguir lo que desea.
- incrementa las satisfacciones y reduce las molestias y conflictos producidos por la convivencia.
- mejora la autoestima.
- se favorecen las emociones positivas en uno mismo y los demás.
- favorecen una comunicación clara y no manipuladora con los demás, respetan a los otros y perciben que el otro se siente bien con ellos.”

Finalmente, el programa de Educación Emocional que se propone al final de este documento se basa en el teatro y la dramatización como un recurso pedagógico que favorece la conciencia de uno mismo y de los demás, la autorregulación de las emociones negativas y la expresión de las emociones negativas de forma asertiva. Esta propuesta está dedicada al tercer ciclo pues se trata de una etapa crucial en el alumnado, en la que se producen cambios biológicos, psicológicos, sociales y sexuales que generan confusión y por lo general conflictividad con las personas de círculos cercanos. Tal y como se ha explicado anteriormente, esto puede deberse, entre otras causas, a la mala gestión de las emociones, lo que explica la agresividad y los comportamientos de acoso y maltrato entre escolares. Al mismo tiempo, gestionar inadecuadamente las emociones genera

incapacidad para desarrollar la IE, con lo cual se entra en un círculo vicioso que puede tener consecuencias muy negativas si no se lleva a cabo una buena intervención educativa. Teniendo en cuenta estas consideraciones, gracias a este recurso, no solo se ayuda a la adquisición y desarrollo de habilidades emocionales, pues incita, mediante la representación teatral y la dramatización de situaciones cotidianas para el alumnado, a la identificación y expresión de emociones propias y de los demás, a ser empático y a habilidades comunicativas como la asertividad, sino que también favorece actitudes de trabajo en equipo, colaboración, pensamiento reflexivo, se contribuye al desarrollo de la competencia lingüística y se trabajan e inculcan valores morales y culturales. Todo ello favorecerá que el alumnado sea capaz de adaptarse a los cambios del contexto, así como a las diferentes situaciones a las que la vida le enfrenta.

2. Emociones

2.1. Aproximación al concepto de Emoción

Para poder hablar de Educación Emocional (EE) y plantear una propuesta educativa es necesario comprender en primer lugar el concepto de Emoción y conocer qué implicaciones tienen las emociones en la vida de las personas. Por tanto, a lo largo de este apartado se realizará un breve repaso, basado en gran parte en una síntesis realizada por Francesc Palmero (1996), sobre el constructo de Emoción aportado por algunos de los autores clásicos en el estudio de este campo.

Siguiendo los planteamientos de los diferentes autores originales en el campo de la emociones, se podría establecer que, a partir de la clásica obra de Darwin (1872/1965), *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, los distintos enfoques actuales en Emoción se agrupan en planteamientos biológicos, conductuales y cognitivos. La obra de Darwin marca el inicio de las posteriores investigaciones centradas en los aspectos evolucionistas (Palmero, Aproximación biológica al estudio de la emoción, 1996).

Hasta 1884 persistía el pensamiento de que el proceso de las emociones se iniciaba con la percepción de un estímulo, se continuaba con la experiencia de

la Emoción y culminaba con la ejecución de una conducta. Son James (1884/1985) y Lange (1885/1922) quienes se replantean dicho pensamiento, e introducen una importante modificación respecto a la concepción que se tenía hasta entonces, con su conocida “*Teoría de James-Lange*”, basada en que la Emoción no deriva directamente de la percepción de un estímulo, sino que éste ocasiona unos cambios corporales, cuya percepción por parte del sujeto da lugar a la Emoción (Palmero, Aproximación biológica al estudio de la emoción, 1996); es decir, se puede entender la Emoción como la consecuencia de la interpretación a las respuestas fisiológicas o sensaciones físicas ante estímulos.

Más adelante, Cannon y Bard proponen otra teoría conocida como “*Teoría de Cannon (1927) y Bard (1938)*”, en la que describen la Emoción como una respuesta iniciada por un estímulo ambiental sobre los receptores, los cuales transmiten esta estimulación a través del tálamo hasta la corteza, la cual estimula de nuevo al tálamo, que actúa según patrones particulares, correspondientes a particulares formas de expresión emocional (Palmero, Aproximación biológica al estudio de la emoción, 1996).

En 1962, treinta y cinco años después de que Walter Cannon criticase la teoría de James-Lange, Stanley Schachter y Jerome Singer publican un artículo influyente en las páginas de “*Psychological Review*”, presentando su teoría de las emociones desde un enfoque cognitivo (Schachter y Singer y el Enfoque Cognitivo, 2004). Afirmaban que lo que distingue a las diferentes experiencias emocionales se debe a entidades abstractas, ideas y pensamientos y al resultado de los procesos cognitivos que evalúan el significado de un estímulo; es decir, sostienen la tesis de que la Emoción es consecuencia de la evaluación cognitiva del acontecimiento y de la respuesta corporal (Díaz Ortiz, 2010).

Por otro lado, Lazarus (1984) propone que la Emoción refleja una relación constantemente cambiante entre la persona y el ambiente. La experiencia emocional no puede entenderse solamente en términos de lo que ocurre dentro de la persona o en el cerebro, sino que surge a partir de las transacciones entre el individuo y el ambiente al ser evaluados por el sujeto (León Aguilera, 2014). De esta explicación se puede entender la Emoción como la el resultado de la evaluación por parte del sujeto de sus intercambios con el ambiente.

Una vez expuestos diferentes enfoques teóricos sobre la Emoción y sobre su funcionamiento, se puede concluir que cada autor mantiene una postura determinada, de donde resultan gran variedad de definiciones de dicho concepto. Esto es debido a que cada enfoque teórico está determinado por el pensamiento dominante de la época (Palmero, Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo, 2000). Actualmente, se entiende que las emociones son respuestas organizadas que típicamente surgen en respuesta a un evento tanto interno, como externo, que tiene un significado con valor positivo o negativo para el sujeto (Mayer y Salovey, 1990). Las emociones son reconocidas como uno de los cuatro procesos mentales fundamentales, siendo los otros tres la motivación, cognición y consciencia (con menor frecuencia) (Mayer, Salovey y Caruso, Handbook of Intelligence, 2000). Desde un enfoque biológico, Mayer, Salovey y Caruso (2000) se basan en que las emociones aparecen desarrolladas en los mamíferos como señal y respuesta a los cambios en las relaciones entre el individuo y el ambiente.

2.2. Funciones de las emociones

Se sabe que las emociones tienen alguna función que confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas. Según Chóliz (2005), incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal. Además, este autor afirma que las emociones tienen tres funciones básicas en el ser humano:

- **Función adaptativa:** las emociones preparan al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizand o la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. En relación con esto último, se encuentra la evidencia de que bajo ciertas circunstancias (predisposición, recurrencia, intensidad) la activación del sustrato fisiológico de cada emoción puede tener consecuencias sobre la salud de los individuos y en general, juegan un papel importante en el bienestar/ malestar psicológico de los individuos. Esto no deja de ser un indicador del grado de ajuste/adaptación del individuo (Plutchik, 1980, citado por Chóliz, 2005).

- **Función social:** Las emociones también cumplen una función importante en la comunicación social. Según Izard (1993) existen varias funciones sociales de las emociones, como son:
 - facilitar la interacción social
 - controlar la conducta de los demás
 - permitir la comunicación de los estados afectivos
 - promover la conducta prosocial¹.

En primer lugar, la expresión de las emociones podría considerarse como una serie de estímulos discriminativos que indican la realización de determinadas conductas por parte de los demás.

En segundo lugar, la represión de las emociones tiene una función social, por cuánto puede ser socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales, puesto que éstas pueden alterar las relaciones sociales y afectar incluso la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social.

- **Función motivacional:** La relación entre emoción y motivación es estrecha, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada: dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada. Una conducta “cargada” emocionalmente se realiza de forma más vigorosa, de manera que la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia.

En definitiva, se puede afirmar que las reacciones emocionales tienen varias funciones básicas en la vida del ser humano, cuyo fin es dar una respuesta adecuada ante las demandas ambientales.

2.3. Clasificación de las emociones

Una vez aproximado el significado de Emoción y vistas las funciones que éstas cumplen en el ser humano, es preciso establecer una clasificación de los diferentes tipos de emociones. Al igual que ocurre con la definición del concepto

¹ **Conducta prosocial:** se dice que es una conducta social positiva basada en cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas— toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad (Moñivas, 1996)

de Emoción, es difícil encontrar un consenso debido al empleo numerosos criterios. Es por ello que a continuación se atenderá a la clasificación ofrecida por Bisquerra (2000) sobre las emociones y sus tipos:

TABLA 1. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

Según:	La universalidad cultural:	La afectación psicológica	La procedencia:
	Básicas o primarias Secundarias o sociales	Positivas Negativas Neutras	Éticas Estéticas

Debido a que este trabajo está enfocado a favorecer la comunicación de las emociones negativas de manera asertiva, se profundizará en los tipos de emociones según la afectación psicológica. Como ya se ha mencionado anteriormente, estas pueden ser: positivas, negativas o neutras.

TABLA 2. CLASIFICACION DE LOS FENÓMENOS AFECTIVOS SEGÚN LA AFECTACION PSICOLÓGICA (Adaptación de Bisquerra, 2000; Damasio, 1994; Ekman, 1982; Goleman, 1995; Marina, 1996; Ortony, Clore y Collins, 1996, Vallés y Vallés, 2000)

Emociones		Sentimientos derivados de las emociones
Positivas	Alegría	Buen humor, felicidad, diversión, gratificación, optimismo, regocijo, entusiasmo, contento, deleite, júbilo, gratitud, alivio, calma, interés, curiosidad, encanto, paciencia, euforia, éxtasis, templanza, simpatía y complacencia.
	Amor	Afecto, agrado, estima, consideración, respeto, aprecio, aceptación, amabilidad, cariño, devoción, embeleso, adoración, ternura, placer, cordialidad y afinidad
	Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, plenitud, dicha, placidez, satisfacción, serenidad, bienestar, seguridad, gratificación, esperanza, confianza y sosiego.
Negativas	Ira	Rabia, cólera, desdén, menosprecio, ultraje, rencor, furia, enfado, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, venganza, humillación, irritación, hostilidad, enojo, odio, celos, envidia, reproche, resquemor, impotencia, rebeldía, repudio, malevolencia.
	Miedo	Temor, horror, espanto, pánico, terror, congoja, pavor, desasosiego, susto, fobia.

	Ansiedad	Angustia, desesperación, desasosiego, estrés, preocupación, azoramiento, anhelo, obnubilación, desazón, desconcierto, consternación, nerviosismo, timidez, estupor, incertidumbre, inquietud, insatisfacción, impaciencia.
	Tristeza	Autocompasión, abatimiento, congoja, depresión, desamparo, frustración, fastidio, decepción, malhumor, aflicción, desolación, pena, desaliento, dolor, pesar, duelo, pesadumbre, desconsuelo, desesperanza, desanimo, pesimismo, aburrimiento, apatía, melancolía, abatimiento, añoranza, morriña, nostalgia, disgusto, preocupación, resignación, soledad, conmoción, desdicha, infelicidad.
	Vergüenza	Arrepentimiento, culpa, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, remordimiento.
	Asco	Aborrecimiento, aversión, aprensión, desprecio, hastío, repugnancia, rechazo.
	Otras	Posesividad, egoísmo, avaricia, indiferencia, intriga, mezquindad, confusión, desconfianza, desidia, pereza, prepotencia, recelo, sometimiento, expectación, valor.
Neutras	Sorpresa²	Asombro, esperanza.

2.3.1. Emociones negativas

Como ya se ha explicado previamente, entre las emociones podemos distinguir al menos dos grupos: las positivas y las negativas. Por una parte, se sabe que las emociones positivas se caracterizan por generar una experiencia agradable, como por ejemplo: la alegría, la felicidad o el amor. Por otra parte, las emociones negativas se caracterizan por producir una experiencia desagradable (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Debido al objetivo de este trabajo, se ve imprescindible profundizar en las emociones negativas y mencionar aquellos aspectos esenciales de las mismas.

Un concepto ligado a las emociones negativas es el de “*afectividad negativa*”, entendida como un estado emocional transitorio o como una diferencia persistente en el nivel general de afectividad. La afectividad negativa es un rasgo que refleja la tendencia a experimentar emociones negativas a través del tiempo

² La sorpresa, a juicio de Ortony, Clore y Collins (1996), no constituye en sí una emoción, sino un estado cognitivo más próximo a una actitud.

y de situaciones (Watson y Clark, 1984, citado por Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Este rasgo se solapa con el neuroticismo³ y la ansiedad, incluyendo sentimientos subjetivos de tensión, preocupación, ansiedad, ira y tristeza. No obstante, resulta necesario describir brevemente cada una de estas emociones.

- **El miedo:** es una de las reacciones que produce mayor cantidad de trastornos mentales, conductuales, emocionales y psicosomáticos. El miedo-ansiedad se define como una respuesta del organismo que se desencadena ante una situación de amenaza o peligro físico o psíquico, cuyo objeto es dotar al organismo de energía para anularlo o contrarrestarlo mediante una respuesta (conducta de huida o de agresión; Sandín y Chorot, 1995, citado por Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Este mecanismo funciona de forma adaptativa y pone en marcha dicho dispositivo de alerta ante estímulos o situaciones que son potencialmente agresoras o amenazantes.
- **La tristeza:** tradicionalmente ha sido considerada como una de las emociones desagradables, aunque no siempre se puede decir que es negativa. Sobre ella existe gran variabilidad cultural, e incluso algunas culturas no poseen palabras para definirla. No obstante, la tristeza-depresión, al igual que cualquier otra emoción, tiene una función filogenética adaptativa para recabar la atención y el cuidado de los demás, constituir un modo de comunicación en situaciones de pérdida o separación, o ser un modo de conservar “energía” para poder hacer frente a ulteriores procesos de adaptación (Whybrow, Akiskal y McKinney, 1984, citado por Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009)
- **La ira:** La ira es considerada una emoción negativa por la mayoría de los teóricos de la emoción. Esta emoción puede ser concebida atendiendo a tres tipos de definiciones de la valencia emocional (Lazarus, 1991, citado por Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas

³ Neuroticismo: dimensión de la personalidad relacionada con la disposición a padecer lo que clásicamente se conoce como trastornos neuróticos, tanto trastornos de ansiedad como del estado de ánimo. Un individuo con alto neuroticismo es: ansioso, deprimido, tenso, irracional, tímido, triste, emotivo, con baja autoestima y sentimientos de culpa (Eysenck, 1990)

Guadalupe, 2009), es decir, la ira se puede entender como positiva o negativa en base a:

- las condiciones que evocan la emoción. Puede verse como negativa debido a las condiciones que evocan la ira, ya que suele ser rememorada por acontecimientos aversivos.
 - las consecuencias adaptativas de la emoción. La ira se puede calificar como positiva o negativa cuando es entendida desde el punto de vista de sus consecuencias adaptativas, dependiendo del resultado de una situación particular.
 - la experiencia subjetiva de la emoción. Se podría ver como positiva o negativa en función de la sensación subjetiva o evaluación de la emoción, dependiendo de si un individuo siente placer/gusto o displacer/aversión tras la experiencia subjetiva de ira.
- **El asco:** es una de las reacciones emocionales en las que las sensaciones fisiológicas son más patentes. La actividad fisiológica típica de esta emoción suele ser el aumento en la reactividad gastrointestinal y la tensión muscular. No obstante, las dos reacciones fisiológicas más características y distintivas de esta emoción son las sensaciones de náusea y el aumento de la salivación. Entre las funciones reconocidas se encuentran la generación de respuestas de escape o evitación de situaciones desagradables o potencialmente dañinas para la salud.

2.3.2. Consecuencias de desregular las emociones negativas en la salud y en el ajuste psico-social

Como bien se ha explicado anteriormente, se puede afirmar que las emociones cumplen varias funciones básicas en la vida del ser humano con el objetivo dar una respuesta adecuada ante las demandas contextuales. Sin embargo, algunas de estas reacciones pueden transformarse en patológicas cuando se da un desajuste en la frecuencia, intensidad, adecuación al contexto, etc. Si este desajuste permanece cierto tiempo, puede acarrear trastornos de la salud, tanto física, como mental (Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009).

Asimismo, el factor emocional se considera como un elemento muy importante en la prevención y/o desarrollo de algunas enfermedades, ya que varios estudios demuestran que las emociones negativas (como ira, miedo, estrés, depresión...) tienen un efecto directo sobre la salud (Perea Quesada, 2002). Igualmente, hay evidencias empíricas que indican que cualquier trastorno denominado físico u orgánico suele implicar igualmente y a distintos niveles, alteraciones psicológicas y viceversa (Oblitas y Becoña, 2000, citado por Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Hoy en día hay datos suficientes indicativos de que las emociones negativas tienen un efecto negativo sobre la salud. Asimismo, algunos autores afirman que las emociones positivas potencian la salud, mientras que las negativas tienden a disminuirla (Fernandez-Abascal y Palmero, 1999, citado por Piqueras Rodriguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Así pues, a continuación se describirán algunos de los efectos negativos que puede tener la desregulación emocional sobre la salud y la adaptación de las personas.

Sobre la salud mental

- **Ansiedad patológica o trastorno de ansiedad:** esta se produce cuando la frecuencia, intensidad y/o duración de la ansiedad como respuesta emocional es excesiva. La ansiedad también está asociada con frecuencia a la depresión y en general a trastornos considerados tradicionalmente como neuróticos, a buena parte de los psicóticos y a una amplia variedad de trastornos psicofisiológicos (American Psychiatric Association, 2000).
- **Depresión:** debe entenderse como un trastorno del estado de ánimo que se manifiesta mediante un conjunto de síntomas característicos. Una de las características principales es el descenso del estado de ánimo, aunque el estado de ánimo deprimido no debe ser el único criterio a tener en cuenta para diagnosticar. Berry, J. (1992) afirma que la depresión en menores de edad es un fenómeno que se observa cada vez con mayor frecuencia y que éste empieza a ser un problema que afecta significativamente a la adaptación psicosocial y al desarrollo de la personalidad de los adolescentes.
- **Trastorno de personalidad límite:** enfermedad mental severa cuyo elemento central es precisamente la desregulación emocional (Linehan,

1993, citado por Hervás y Vazquez, 2006). Está relacionada con las conductas de mayor riesgo en esta patología, como autolesiones, tentativas suicidas, consumo de drogas, atracones y otras conductas desadaptativas con una de las tasas de suicidio más elevadas (Selby, Anestesis, Bender y Joiner, 2009).

Sobre la salud física

- **La ansiedad:** es una de las reacciones emocionales más investigada como estado emocional asociado a múltiples trastornos, especialmente los psicofisiológicos.
- **La ira:** tienen relación con los trastornos cardiovasculares (Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberg, 1997).
- **La tristeza-depresión,** como emoción básica, se considera que es precursora de la depresión como patología, la cual cursa por lo general con altos niveles de ansiedad.
- **El asco** es una emoción muy poco estudiada en este sentido, pero ya existen algunas evidencias de su implicación en los procesos salud-enfermedad (Cisler, Olatunji y Lohr, 2009).

Cuando estas reacciones emocionales como la ansiedad, o emociones como la ira o la tristeza se mantienen en el tiempo, tienden a producir cambios en la conducta, de modo que se incrementa la probabilidad de que el sujeto adopte conductas perjudiciales para la salud (como las adicciones) y de que olvide los hábitos saludables (ejercicio físico, etc.) (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Por ejemplo, existe una relación positiva entre ansiedad y consumo de tabaco, así como entre tabaquismo y cáncer.

Además, si las reacciones emocionales se cronifican, mantienen niveles de activación fisiológica intensos que podrían deteriorar nuestra salud (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009). Las disfunciones fisiológicas consecuentes serían arritmias, aumento crónico de la presión arterial, dispepsias, dermatitis, dolor muscular, etc. (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009).

Por último, si se da un exceso en la intensidad y frecuencia de la activación de las respuestas fisiológicas del sistema que sufre una lesión o disfunción se pueden producir trastornos psicosomáticos o psicofisiológicos (como algunos dolores de cabeza o de espalda, ciertas arritmias, los tipos de hipertensión arterial más frecuentes, algunas molestias gástricas, afecciones cardiovasculares, respiratorias, etc.). Dichos trastornos producen más ansiedad (Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez González y Oblitas Guadalupe, 2009), por lo que el sujeto entra en un círculo vicioso.

Sobre el ajuste psicosocial

Hanson (1997) estudió las dificultades más comunes de los estudiantes asociadas al ajuste psicosocial. Estas pueden ser atribuidas generalmente a la ansiedad que les provoca expresar su estado emocional en relación con la vida escolar. Esto engloba a la experiencia de estrés social causado por las relaciones con sus iguales, el miedo a la auto-expresión cuando las emociones negativas obstruyen la revelación de la identidad propia y la demostración de habilidades propias. Asimismo, concierne al miedo de los propios resultados y a los comportamientos que no cumplen con las expectativas de otros.

Por otro lado, estudios afirman que la agresividad (en sus diferentes manifestaciones), la ira y la inestabilidad emocional, estimulan conductas antisociales. Todas ellas, una vez activadas, alimentan y sostienen la conducta más allá del control voluntario de la persona (Mestre , Tur, Samper y Latorre, 2010, citado por Mestre, Samper, Tur, Mesurado y Richaud De Minzi, 2012). La inestabilidad emocional constituye un factor de riesgo que se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el entorno (Del Barrio, Moreno y López, 2001; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004, citados por Mestre, Samper, Tur, Mesurado y Richaud De Minzi, 2012).

Por último, estudios recientes confirman la relación existente entre la IE y las relaciones interpersonales (específicamente entre IE, empatía y autocontrol en los contextos sociales y las relaciones afectivas). Las personas más estables emocionalmente tienen mayor autoestima, más capacidad de autocontrol en situaciones adversas y, en definitiva, tienden a la planificación de la acción,

actuando de forma eficaz y al afrontamiento de situaciones, aprendiendo de estas aun cuando suponen fracaso (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003, citado por Mestre, Samper, Tur, Mesurado y Richaud De Minzi, 2012), por el contrario los sujetos impulsivos presentarían dificultades para resolver tareas por la precipitación de respuestas, un menor control atencional y un uso inadecuado de estrategias de tipo analítico.

En definitiva, teniendo en cuenta la influencia que ejerce la desregulación de las emociones negativas sobre las personas, tanto en lo que se refiere a la salud mental y física, como al ajuste psicosocial, se puede justificar la necesidad de aprender a gestionar y regular las emociones, ya que, tal y como expresa Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* (1996), “*investigaciones recientes sobre esta temática han demostrado cómo el «analfabetismo emocional⁴» tiene efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad*”; por lo tanto, más adelante, se profundizará en el ámbito de la autorregulación emocional.

3. Inteligencia Emocional

Tal y como afirman Ortony y O'Rourke (1994), explicar las acciones de la gente requiere a menudo razonar sobre las emociones, debido a que las experiencias vividas dan lugar a estados emocionales frecuentemente, que a su vez, hacen algunas acciones más probables que otras. La capacidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones y el uso de éstas como base del razonamiento y de la resolución de problemas es denominado IE (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

En los artículos y estudios previos a 1990, se mencionaba el término de IE ocasionalmente y de manera inconsistente; pero, gracias a estos precedentes Mayer y Salovey desarrollaron dicho constructo y mostraron evidencias empíricas de realizar su medición (1990). En 1920, Thorndike consideró el término de Inteligencia Social, que definió como “*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres y actuar sabiamente en las relaciones humanas*”

⁴ Se entiende por analfabetismo emocional como la carencia de habilidades emocionales más básicas, tales como reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones. (Goleman D. , 1996) En otras palabras, se puede explicar cómo la ausencia de la habilidad de procesar la información emocional de forma eficaz, así como reconocer, comprender y dominar las emociones de forma adecuada

(Navas y Berrocal, 2007). Carl Jung (1921), influenciado por las tradiciones yóguicas hindúes apuntaba que algunas personas utilizaban una *función sentimental* para entender el mundo: piensan con el corazón. Más adelante, en 1983, Howard Gardner consideró insuficiente y obsoleto el modelo tradicional de Inteligencia y el conocido test de Inteligencia: CI (Cociente de Inteligencia), que desde inicios del siglo XX había sido utilizado como indicador - predictor de comportamientos exitosos. Gardner publicó su libro "*Frames of Mind*" como punto inicial de la teoría de las Inteligencias Múltiples, donde afirmaba la existencia de diferentes tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemático, kinestésica, visual-espacial, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Dentro de estos tipos de inteligencia, la intrapersonal es la que engloba las emociones y por tanto, lo que se entiende como la IE.

Como se ha mencionado anteriormente, Mayer y Salovey fueron los primeros en publicar los primeros artículos científicos sobre IE en 1990, influenciados por la Teoría de Las Inteligencias Múltiples de Gardner. Al principio, el concepto de IE surgió partiendo de la idea de que la Emoción puede ser entendida como una respuesta organizada que puede facilitar de forma adaptativa la actividad cognitiva (Mayer y Salovey, 1990). Pero con el paso de los años, estos autores han ido redefiniendo el concepto de IE con el avance de sus estudios. Actualmente, lo definen como "*como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual*" (Mayer y Salovey, 1997).

Aunque el trabajo de investigación realizado los anteriores autores fue y es de gran importancia, fue Daniel Goleman quien, tras la publicación de su exitoso libro "Inteligencia Emocional" en 1995, despertó gran interés en muchos científicos e investigadores en este campo. Goleman, investigador y periodista del New York Times, definió la IE como "*el conocimiento y manejo de nuestras emociones y las de los demás, con el fin de lograr una respuesta que no nos perjudique y que nos haga triunfar ante las presiones y demandas del medio que nos rodea*" (Goleman D., Inteligencia emocional, 2000).

Hoy por hoy, hay múltiples autores que intentan delimitar el constructo de IE desde diferentes puntos de vista. Por tanto, no hay un acuerdo conceptual

colectivo. Sin embargo, desde todas las perspectivas se afirma que la IE se desarrolla en la interacción social, por lo que es preciso considerar las diferencias entre los individuos y, por otro lado, está generalizada la idea de que la IE es educable y mejorable.

3.1. Modelos de Inteligencia Emocional

Como se ha mencionado previamente, tras el éxito de la publicación de Goleman, han sido muchos los autores que han investigado sobre la IE. Principalmente se desarrollaron tres modelos teóricos: el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, el modelo mixto de Goleman y el modelo de Bar-On.

Mayer y Salovey (1997) delimitan el concepto de IE postulando la existencia de una serie de habilidades cognitivas para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás. Estos autores ordenan los componentes de la IE jerárquicamente (de menor a mayor complejidad) en cuatro grandes bloques:

1. **Percibir y expresar las emociones:** identificar las propias emociones y las de los demás, a través de la expresión corporal, facial y el tono de voz.
2. **Facilitación emocional:** habilidad de relacionar emociones con otras sensaciones; usar la Emoción para facilitar el razonamiento. En otras palabras, conocer cómo afecta cada Emoción en cada situación para resolverlas de una manera más eficaz y positiva.
3. **Comprensión emocional:** habilidad para resolver los problemas emocionales: identificar qué emociones son semejantes y regular las propias emociones y la de los demás. Identificar las relaciones existentes entre los sentimientos y la conducta, es decir, cómo los estados emocionales pueden afectar a la conducta y viceversa.
4. **Regulación de las emociones:** comprensión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás. Regulación reflexiva para promover el crecimiento personal.

Otros autores proponen un modelo de IE mixto, en el que incluyen, además de los apartados anteriores, factores de la personalidad. Bar-On presenta un

modelo en el que se distinguen los siguientes factores los cuales a su vez se subdividen en 15 componentes de orden mayor:

- **Habilidades intrapersonales:** Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, auto-actualización e independencia.
- **Habilidades interpersonales:** Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidades sociales.
- **Adaptabilidad:** Solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- **Manejo de estrés:** Gestión de estrés, tolerancia al estrés, control de impulsos.
- **Estado anímico general:** Humor general, Felicidad, optimismo.

Debido a que el objetivo de este trabajo es desarrollar una propuesta didáctica para favorecer la comunicación de las emociones negativas de forma asertiva, se profundizará más adelante en aquellas competencias emocionales propuestas en el modelo de Goleman que son de mayor interés para dicha meta. En primer lugar, es preciso poder acceder y conocer los estados emocionales de uno mismo y utilizar la información que nuestro organismo nos proporciona (conciencia de uno mismo) para después poder autorregular los diferentes estados emocionales (autorregulación emocional), llevando a cabo diversas estrategias de autorregulación y para gestionar, en este caso, las emociones negativas en las diferentes situaciones que ofrece el ambiente. Asimismo, puesto que somos seres sociales y las emociones vienen dadas por el contexto (normalmente en sociedad), es necesario explicar algunas de las habilidades de conciencia de los demás.

Por último, puesto que vivimos en sociedad y pensando en la escuela como comunidad escolar, dentro del manejo de las relaciones, se hablará de trabajo en equipo y colaboración, creación de una visión compartida en el trabajo en equipo y trabajo con otros hacia las metas compartidas, así como habilidades comunicativas, entre las que destaca la asertividad.

Goleman, postula la existencia de un Cociente Emocional (CE) que se complementa con el Cociente de Inteligencia (CI), manifestándose en las interrelaciones que se producen por ejemplo, entre la capacidad para modular

emociones negativas y el uso de la inteligencia para resolver problemas. Los componentes de la IE según Goleman (1995) son:

- Conciencia de uno mismo (Self-awareness).
- Autorregulación (self-management).
- Motivación (motivation).
- Conciencia de los demás (social-awareness).
- Habilidades sociales (relationship management).

Una vez expuestos los tres modelos teóricos de IE más conocidos, a continuación se plasma un esquema con las competencias que cada uno propone:

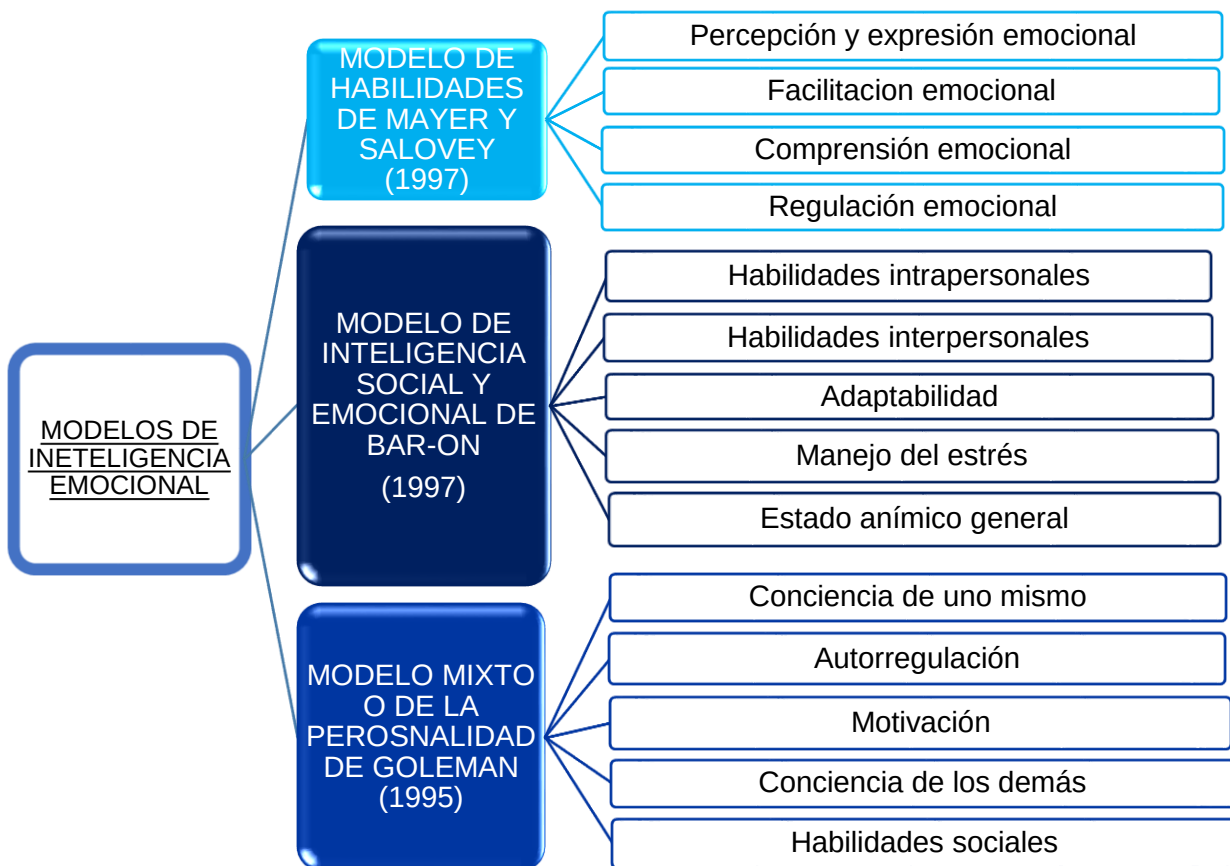


Figura 1: Esquema de modelos de Inteligencia Emocional

Tras explicar brevemente los tres modelos teóricos de IE, se profundizará en aquellas competencias definidas por Goleman (1995) interesantes trabajar para

lograr el objetivo que se propone en la propuesta de EE que se encuentra más adelante.

Conciencia de uno mismo (Self-awareness)

El término “conciencia de uno mismo” (Self-awareness) se refiere a la capacidad de hacerse el objeto de la propia atención. En este estado uno identifica, procesa y almacena la información sobre sí mismo activamente, (Duval y Wicklund, 1972, citado por Morin, 2011). Así pues, la conciencia de sí mismo representa un fenómeno complejo multidimensional que comprende varios autodomínios y corolario (Duval & Wicklund, 1972, citado por Morin, 2011). Es necesario conocer **cómo se desarrolla** esta habilidad. Las personas desarrollan y mantienen el foco de atención en sí mismas a través de (Morín, 2011):

- las interacciones sociales que se dan desde la primera infancia (p.ej., no verbal cara a cara la comunicación) hasta la edad adulta en adelante (p.ej., apreciaciones reflejadas).
- la exposición a estímulos físicos (p.ej., espejos, los medios de comunicación que puede iniciar la toma de perspectiva).
- la activación de corteza intermedia prefrontal y estructuras periféricas cerebrales.
- la memoria de acontecimientos personales pasados y del empleo de procesos cognoscitivos (p.ej., imágenes) que permiten la comunicación con uno mismo.

Dentro de la autoconciencia emocional se pueden distinguir las siguientes **habilidades**:

- Autoconciencia emocional: Reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos.
- Autoevaluación adecuada: conocimiento de nuestras fortalezas y debilidades.
- Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.

El conocimiento de las propias emociones lleva a las personas a conocer las de los demás. Se trata por tanto de la primera capacidad que necesita cualquier persona para desarrollar su IE. Por otro lado, se debe tener en cuenta que

desarrollar esta competencia en las personas es beneficioso, sobre todo porque esto favorece la autorregulación y la inferencia sobre otros estados mentales posibles. Para favorecer el desarrollo de esta competencia se puede (Medinilla Durán, 2009):

- aprender a nombrar y expresar las propias emociones, tanto verbal, como corporalmente.
- autoevaluar sus capacidades y debilidades.
- reflexionar sobre lo que provocan sus emociones y las de los otros.

La autorregulación emocional (self-management)

Para comprender qué es la autorregulación emocional, debe pensarse en un proceso. Gross y Thompson (2007) plantearon un modelo de la emoción basado en la retroalimentación de cuatro elementos diferentes (ver Figura 2):



Figura 2. Modelo Recursivo de la Emoción (Gross y Thompson, 2007)

1. **La situación relevante:** que puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).
2. **La atención:** en la que se da una selección de los elementos más significativos de una situación.
3. **La evaluación:** que depende de la relevancia de la situación.
4. **La respuesta emocional:** la que, por efectos de la retroalimentación, modifica la situación relevante.

Según el modelo de Gross y Thompson (2007), si el sujeto no percibe aquello que desea regular, la autorregulación no es posible. La autorregulación emocional puede definirse, entonces, como el ejercicio consciente de regular la emoción (Gross y Thompson, 2007). Dichos autores explican que “la modificación de la experiencia se da mediante el ejercicio (consciente) del control

de una serie de elementos relacionados. Ello transforma la situación, la atención, la evaluación y, finalmente, la respuesta emocional".

Dentro de las **habilidades de la autorregulación**, se encuentran:

- El auto-control de nuestras emociones destructivas e impulsos.
- Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad y formalidad.
- Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.
- Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia.
- Iniciativa: estar preparado para actuar y aprovechar las oportunidades.
- Optimismo: ver el lado positivo a los acontecimientos.

Ahora bien, ¿cómo se puede favorecer el desarrollo de **estrategias de autorregulación**? Las diferentes estrategias que se proponen se pueden agrupar en dos grandes bloques (López, 1992):

- Mediante actividades orientadas a trabajar las condiciones necesarias a todo proceso de autorregulación en presencia del profesor. Se trata de actividades que tratan de desarrollar en el alumno habilidades y destrezas orientadas a facilitar y optimizar el autocontrol en el ámbito social y escolar.
- Actividades que suponen la práctica de la autorregulación por parte del alumno. Suponen un desplazamiento del protagonismo del profesor hacia el alumno, de tal forma que éste adquiera competencias autorreguladoras no únicamente frente a los problemas sociales y/o escolares. Son actividades agrupadas bajo los términos de ajuste de la conducta, sentido de la responsabilidad, técnicas de autocontrol, autorregulación del estrés, técnicas de autoverbalización...

Conciencia de los demás (social-awareness)

La conciencia social es la capacidad de sentir lo que otras personas sienten, siendo capaz de tomar su perspectiva y crear una buena relación con una gran diversidad de gente. Dentro de las habilidades, destaca:

- Empatía: entendida como la capacidad para entender las emociones de los demás, escucharles y ayudarles; para ello es necesario entenderse a uno mismo y tener autoconocimiento emocional (Medinilla Durán, 2009). La

empatía es un rasgo fundamental para establecer relaciones sociales exitosas (Medinilla Durán, 2009).

Habilidades sociales o manejo de las relaciones (Social skills o Relationship management)

Las habilidades sociales permiten establecer vínculos con otras personas, crear nuevos vínculos, reforzar los existentes, disfrutar y compartir el afecto. Igualmente, permiten manifestar necesidades y resolver conflictos: pedir lo que uno desea, poder decir que no, expresar opiniones, defender los derechos, pedir que el otro cambie su conducta, enfrentar críticas y hostilidad (Vivas, Gallego, & González, 2007). De acuerdo con Goleman (1999) las habilidades sociales abarcan siete elementos:

- **Comunicación**, dentro de las cuales destacan:
 - o escucha activa
 - o comunicación asertiva
 - o Lenguaje no verbal
- **Influencia**
- **Liderazgo**
- **Catalización del cambio**
- **Resolución de conflictos**
- **Colaboración y cooperación**
- **Habilidades para el trabajo en equipo.**

3.1.1. La asertividad

Puesto que el objetivo del presente trabajo es favorecer la expresión de las emociones negativas de forma asertiva, es apropiado profundizar en este aspecto. Hoy por hoy, no existe acuerdo en la comunidad científica para definir este concepto, ya que tiene múltiples acepciones y coexisten una gran variabilidad de creencias sobre lo que implica la asertividad (Elizondo Torres, 2000). Tomando la definición aportada por García y Magaz (1992), se entiende por asertividad *“la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con las que se desarrolla la interacción”* (p.14). En la práctica, esto supone el desarrollo de la capacidad para (Vivas, Gallego y González, 2007):

- Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos eficazmente, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza.
- Discriminar las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.

- Defenderse, sin agresión o pasividad, frente a la conducta poco cooperadora, apropiada o razonable de los demás.

En cuanto a los estilos de comunicación, hay tres: pasiva, agresiva y asertiva (para saber más: Roca, 2003). En lo que se refiere a los tipos de comunicación asertiva, se diferencian dos: de rechazo u oposición y de aprobación o aceptación. Se considera de **rechazo asertivo** cuando se aplica a situaciones de interacción con el fin de manejar conductas poco razonables de los demás, así conserva la autoestima. Sin embargo, la **aceptación asertiva** se vincula con la capacidad de dar y recibir reconocimientos y cumplidos, lo que permite aumentar la autoestima tanto del emisor como del receptor; por tanto, propician la relación de confianza aumentando la satisfacción mutua, además de ayudar a establecer relaciones positivas con los demás.

Por otro lado, es preciso aclarar que la habilidad de ser asertivo proporciona importantes beneficios a la persona. Se ha hallado que ser asertivo favorece una alta autoestima y, por consiguiente, se fomenta la conducta asertiva (Sanchez, 2000; citado por Gaeta González y Galvanovskis Kasparane, 2009). Deluty (1979), tras realizar un estudio empírico, encontró una correlación positiva entre comunicación asertiva y la deseabilidad social y negativa con la autoestima (Gaeta González & Galvanovskis Kasparane, 2009); años más tarde, este mismo autor halló una relación positiva entre la asertividad y los niveles de autoestima, pero únicamente en los varones (Deluty, 1981). De Man (1988) también descubrió que la asertividad se relaciona con la estabilidad y se opone al neuroticismo (Gaeta González & Galvanovskis Kasparane, 2009).

Por otro lado, tal y como explican Vivas, Gallego y González en su libro *“Educar las emociones”* (2007), la asertividad suele estar asociada a derechos humanos básicos como ser escuchado, cambiar de opinión, poder elegir, cometer errores, pedir lo que se desea y tener la posibilidad de decir no. La asertividad también incluye el reconocimiento de los derechos del otro y en ese sentido, los demás igualmente tienen derecho a ser escuchados, a que se respeten sus elecciones, a cometer errores, a discrepar con nuestras ideas y aceptar esa diferencia.

3.2. Desarrollo emocional en la infancia

A lo largo de este apartado se analizará el desarrollo emocional en la infancia. Puesto que el objetivo de este trabajo es plantear una propuesta de intervención dirigida a la etapa de Educación Primaria, el análisis del desarrollo emocional en la infancia estará centrado entre los años 6 y los 12 años.

Es preciso tener en cuenta que el desarrollo emocional de las personas está relacionado con el contexto social y cultural. Según Saarni (2011), los encuentros de un niño con el ambiente pueden ser entendidos como transacciones dinámicas que implican múltiples componentes relacionados con la Emoción (como el comportamiento expresivo, modelado fisiológico, tendencias de acción, objetivos y motivos, contexto físico y sociales, valoraciones y sentimientos experienciales), los cuales cambian a la vez que el niño madura y en respuesta a las cambiantes interacciones con el ambiente. Es decir, el desarrollo emocional refleja la experiencia social, incluyendo el contexto (Saarni, Emotional Development in Childhood, 2011).

TABLA 3. PUNTOS CONSIDERABLES DEL DESARROLLO EMOCIONAL RELACIONADO CON LA INTERACCION SOCIAL. (Traducción y adaptación de Saarni, 2011)

	Regulación afrentamiento	Comportamiento expresivo	Construcción de las relaciones sociales
5-7 años	Emociones de cohibición (por ejemplo, vergüenza) dirigidas a la autorregulación. Búsqueda de apoyo de los cuidadores, todavía como una estrategia adaptativa prominente, pero se observa de forma evidente un creciente confianza sobre la resolución de problemas circunstanciales.	Adopción de una fachada emocional chulesca ante sus iguales.	Creciente coordinación de las habilidades sociales con las emociones propias y las de otras personas. Comprensión temprana de los guiones emocionales acordados consensuadamente.

7-10 años	Resolución de problemas preferiblemente como estrategia adaptativa si el control es finalmente moderado.	Apreciación de las normas para comportamiento expresivo, ya sea genuino o disimulado.	Conciencia de múltiples emociones hacia la misma persona.
	Las estrategias usadas se distancian si el control es evaluado como mínimo.	Uso del comportamiento expresivo para modular las dinámicas de las relaciones sociales (como sonreír mientras se reprocha a un amigo).	Uso de múltiples periodos de tiempo e información personal única sobre cualquiera como ayudas en el desarrollo de amistades cercanas.
10-13 años	Creciente exactitud en la valoración del control real en circunstancias estresantes. Capacidad para generar múltiples soluciones y estrategias diferenciadas para manejar el estrés.	Distinción hecha entre la expresión emocional sincera con amistades cercanas y demostraciones manejadas con otros.	Creciente sensibilidad social y conciencia de los guiones emocionales en conjunción con los roles sociales.

Una vez expuestas las anteriores consideraciones sobre el desarrollo emocional en la infancia, ofrecidas por Saarni, es oportuno añadir otros apuntes realizados por diferentes investigadores.

Por un lado, en cuanto a los aspectos psico-evolutivos del desarrollo emocional, cabe destacar que tanto la percepción, así como la expresión emocional, parecen, en parte, innatas (Kagan y Lewis, 1965, citado por Navas y Berrocal, 2007). Con la experiencia y el desarrollo, los niños van ajustando y siendo más precisos en la expresión de sus emociones (Walter-Andrews, 1997, citado por Navas y Berrocal, 2007). Por otro lado, La expresión de las emociones secundarias⁵ requiere un mayor desarrollo social y cognitivo; es por ello que se desarrollan entre los 5 y los 8 años de edad (Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998, citado por Navas y Berrocal, 2007). Entre los 5 y los 12 años, las dimensiones fundamentales que subyacen a la vergüenza son la

⁵ Se consideran emociones secundarias la culpa, vergüenza, orgullo, enamoramiento, celos, envidia y empatía (Para una mayor profundización, véase Chóliz y Gómez, 2002) (Mestre Navas & Fernández Berrocal, 2007)

intersubjetividad⁶ y la consideración de grupo, tras la realización de algún acto inapropiado (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000, citado por Navas y Berrocal, 2007).

En lo que respecta al desarrollo psico-evolutivo de la facilitación emocional⁷, siguiendo a Greenspan y Benderly (1997), las personas ya comienzan a asociar los fenómenos y los sentimientos desde el nacimiento. El cerebro se caracteriza por su plasticidad y flexibilidad, pero, al igual que este dinamismo causa cambios y alteraciones en el adolescente (Burunat, 2004), las emociones pueden convertirse en poderosos reforzadores primarios atractivos o aversivos que mantengan o modifiquen no solo comportamientos, sino además cogniciones como las implicadas en la Inteligencia Emocional (Mestre, Palmero y Guil, 2004).

Por otro lado, la comprensión de las emociones se incluye en un nivel de conciencia emocional más amplio, que implica una organización conceptual de la Emoción y que sitúa la conciencia emocional en un dominio de la inteligencia ampliamente construido (Lane y Pollerman, 2002). Es importante señalar que el desarrollo de la comprensión emocional está relacionado con el desarrollo cognitivo del niño y, por consiguiente, también está ligado al desarrollo del lenguaje (Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007). A los 6-7 años, los niños ya tienen un modo de pensar más centrado en sí mismos y su comprensión está limitada por su capacidad de atención. En esta etapa, la evaluación que los niños hacen de lo bueno y de lo malo en términos de beneficios o castigo (desarrollo moral) está influida por la comprensión de las emociones básicas y secundarias (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000). Finalmente, a los 9-10 años los niños superan esa limitación atencional y son capaces de coordinar varias fuentes atencionales aunque todavía a un nivel concreto y real. Además presenta una percepción recíproca de lo que el otro está sintiendo, pudiendo por tanto considerar otros puntos de vista debido a la comprensión emocional de las emociones del otro (Denham, 1998).

⁶ La intersubjetividad es un proceso en el que dos participantes que empiezan una tarea con diferentes comprensiones llegan a una comprensión compartida **Fuente especificada no válida.**

⁷ Se entiende por facilitación emocional como la habilidad para emplear la información emocional y directamente para mejorar el pensamiento **Fuente especificada no válida.**

Por último, en lo que se refiere al desarrollo psico-evolutivo de la regulación emocional, cabe destacar que está influido por factores internos y externos (Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007). Atendiendo a la edad, a los 6 años, a medida que van adquiriendo y perfeccionando habilidades cognitivas, comienzan a aplicarlas en aquellos contextos en los que se necesita una regulación emocional (Neisser, 1988). Las expectativas suelen estar basadas en experiencias propias pasadas, cuando se han observado interacciones de otros, o bien de los otros con nosotros mismo. El desarrollo de expectativas en diversas situaciones ejerce poderosas influencias sobre los niños, llevándoles a acercarse o evitar situaciones sociales o físicas (Mestre Navas y Fernández Berrocal, 2007). Además, conforme crecen, aumenta el empleo de estrategias cognitivas frente a conductuales (Saarni, Emotional Development in Childhood, 2011). Entre los 6 y 8 años, los niños empiezan a tomar conciencia de procesos cognitivos específicos, como las habilidades meta-cognitivas de autorregulación emocional.

Además, cabe señalar que se dan ciertas diferencias en el desarrollo emocional en relación al sexo y al contexto social y cultural en el que se desenvuelve cada niño, por lo que, debido a estas diferencias, habrá niños que alcancen un desarrollo emocional más alto que otros a pesar de tener la misma edad.

Teniendo en cuenta todas las consideraciones plasmadas a lo largo de este primer bloque, se puede concluir que las emociones son una función variable en los seres humanos y, por tanto, son modificables y educables.

3.3. Impacto de la Inteligencia Emocional sobre el desarrollo

A lo largo de este apartado se hablará de los beneficios que suponen tener un alto grado de IE. En primer lugar, cabe destacar que se ha demostrado que la IE es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, ya que interviene en el aspecto motivacional de las personas y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Dentro del contexto educativo, hay estudios que han investigado el grado de IE y su influencia en el éxito académico de los estudiantes así como su adaptación escolar (Jiménez y López-Zafra, 2008). Hay numerosas evidencias empíricas de

que la IE tiene grandes repercusiones en el ámbito escolar. Algunas investigaciones constatan que existe una relación positiva entre poseer una mayor IE y el rendimiento académico y laboral (Durlak, Dymnicky, Taylor, Schellinger y Weissberg, 2011); aunque indudablemente, el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje. Por un lado, se sabe que la emoción puede favorecer el aprendizaje, en el sentido de que aquellos aprendizajes ligados a una emoción se afianzan mejor y, por otro lado, se sabe que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey y Mayer, 1990)

En cuanto a la influencia que ejerce una alta IE sobre las relaciones sociales, se muestran resultados positivos, es decir, una persona con alta IE, establece mejores relaciones sociales, mostrando así, conductas más positivas tanto hacia sí mismo, como hacia los demás (Durlak, Dymnicky, Taylor, Schellinger y Weissberg, 2011); es decir, una mayor IE aporta mayor calidad en las relaciones interpersonales (Extremera y Fernandez Berrocal, 2004b). Asimismo, los estudiantes universitarios con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Es preciso mencionar que la sociedad actual demanda profesionales con unas habilidades emocionales, cognitivas y conductuales amplias y polivalentes, con capacidad de adaptación a los continuos cambios en el contexto laboral, además de mantener un equilibrio personal y social suficientes para garantizar una mayor y mejor productividad. Estas exigencias han creado la necesidad de que las personas relacionadas con el ámbito educativo dediquen gran parte de las horas lectivas al desarrollo de la IE. Desgraciadamente esto no se da por norma general y es muy frecuente observar en los centros educativos alto nivel de agresividad, tanto verbal como física (Sánchez Riesco, 2001). Los problemas de disciplina, de respeto a los demás, la falta de habilidad en los adolescentes para solucionar conflictos, su bajo nivel de motivación, etc., son los problemas que más preocupan a los profesores (Sánchez Riesco, 2001). Sólo educar en valores y favorecer el desarrollo de la IE, preferiblemente desde la infancia, pueden avalar el asentamiento de estos valores en los individuos y en la sociedad (Sánchez Riesco, 2001).

Finalmente, tras revisar algunas evidencias empíricas, queda demostrada la necesidad de desarrollar eficazmente la IE de las personas, tanto en el contexto educativo, como en el laboral, familiar, social, etc. En otras palabras, los datos empíricos expuestos a lo largo del apartado justifican la necesidad de desarrollar la IE y por tanto favorecer su desarrollo puesto que aporta mayor bienestar (físico, mental y social) al alumnado, así como favorecer el uso apropiado de estrategias en las diferentes situaciones que se dan en el contexto. Es por ello que, como docentes, es indispensable tener en cuenta estos datos, ya que revelan empíricamente la importancia de educar no solo intelectualmente, sino emocionalmente al alumnado desde edades tempranas.

4. Educación Emocional

La Educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo y en la regulación conductual, obviando la dimensión emocional del ser humano. Sin embargo, en los últimos años, educadores, psicólogos y pedagogos han comenzado a dedicar atención y tiempo a la dimensión emocional.

Ahora bien, ¿qué se entiende por EE? A finales de los años noventa era desconocida esta expresión. Desde entonces se ha producido un desarrollo considerable, tanto en publicaciones como en la práctica, de tal forma que hoy en día hablar de EE ha pasado a ser habitual (Bisquerra y Pérez, 2012). Bisquerra (2000) lo define como *“un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”*. Para ello, propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, teniendo todo ello la finalidad de plantear el bienestar personal y social. Puesto que se trata de un proceso continuo y permanente, la EE debe estar presente desde el nacimiento y debe continuar a lo largo de la vida adulta, es decir, prolongarse durante toda la vida (Bisquerra y Pérez, 2012).

Las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la

personalidad. Son un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo, sobre el cual se ha centrado la Educación a lo largo del siglo XX. La EE se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.).

Además de lo dicho anteriormente, es preciso argumentar la necesidad de educar emocionalmente a las personas en diferentes contextos en los que se desenvuelve (familiar, escolar, laboral, social...):

1. La Educación tienen como finalidad favorecer el desarrollo integral del alumnado, lo que engloba el desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional y el desarrollo personal.
2. La Educación es un proceso que se desenvuelve en un ámbito social, es decir, las relaciones interpersonales se dan innegablemente, las cuales vienen acompañadas de fenómenos emocionales que pueden conducir al bienestar o malestar.
3. Educar emocionalmente implica conocerse a uno mismo.
4. La EE puede verse como un proceso educativo preventivo ante el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el abandono escolar y otros fenómenos relacionados con el fracaso, puesto que favorece el aprendizaje de estrategias para afrontar situaciones de dificultad y estrés; a su vez, puede prevenir el descenso de la autoestima, la depresión y otros aspectos que acompañan al fracaso escolar.
5. Las relaciones interpersonales son una fuente potencial de conflictos en cualquier contexto social. Educar emocionalmente proporciona estrategias y herramientas a la hora de enfrentarse a problemas en la vida social, para resolver conflictos y para convivir en sociedad en un estado de bienestar.
6. Recientes investigaciones en neurociencia destacan la estrecha relación entre emociones y salud, tal y como se ha explicado anteriormente.
7. Recientes investigaciones sobre felicidad indican la necesidad de aprender a gestionar nuestras emociones y a potenciar pensamientos positivos, lo que se puede conseguir a través de la EE.
8. Se ha demostrado que las emociones y el aprendizaje están relacionadas en el sentido de que la parte emocional del cerebro influye en la cognitiva, de modo que los procesos emocionales pueden llegar a bloquear los cognitivos.

4.1. Criterios de calidad de la Educación Emocional

Según el meta-análisis realizado por Diekstra (2008), se ha verificado la eficacia de estos programas, en el sentido de que logran desarrollar en niños y jóvenes las competencias emocionales y sociales que pretenden. Cabe destacar que, según este análisis, está demostrado que aquellos que han participado en programas de EE se han beneficiado de múltiples maneras, mejorando significativamente en:

- el reconocimiento y control de sus emociones.
- el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas.
- comunicarse con los demás.
- manejo de conflictos interpersonales de forma eficaz.

Según el meta-análisis realizado a estos programas, aquellos que poseen mayor efectividad tienen las siguientes características en común:

- Son programas teóricamente coherentes y altamente interactivos.
- Usan diversos métodos didácticos.
- Se implementan en pequeños grupos.
- Cubren capacidades generales y específicas (habilidades para la vida).
- Están integrados en la comunidad: establecimiento de normas compartidas para la conducta prosocial y promueven la interacción interpersonal.
- Tienen una duración e intensidad alta, de entre 3 y 6 meses (semanalmente).
- Tienen sesiones posteriores al programa para reforzar las habilidades adquiridas.

Es por ello que el Programa de Educación Emocional que se plantea más adelante tendrá en cuenta estas características.

4.2. Educación Emocional a través del teatro y el drama

El drama es una herramienta globalizadora (Motos y Navarro, 2003), pues trabaja con lo afectivo, cognitivo, corporal y lo cultural. Según Tejedo (1997), la meta principal del teatro o la dramatización en la escuela es desarrollar la autonomía personal, la autoestima, la creatividad y la capacidad de expresión y comunicación con los demás, con independencia de que haya o no haya espectáculo teatral.

El uso de estrategias dramáticas en la escuela permite al alumnado desarrollar sus capacidades artísticas, tener más confianza para expresar sus sentimientos y emociones, obtener más herramientas de comunicación y trabajar objetivos y contenidos del currículum de forma más amena. Así pues, mediante el teatro se favorece al desarrollo emocional y también al desarrollo social y personal, mediante la provocación de sentimientos y recurriendo a experiencias personales del alumno (Nuñez Cubero y Romero, 2004).

Por tanto, este tipo de técnicas y/o actividades contribuyen poderosamente al aspecto formativo, tanto desde el punto de vista de la integración social como del crecimiento individual. Según Navarro Solano (2006,2007), los alumnos logran desarrollar sus potencialidades humanas, fomentan el respeto y la consideración hacia el trabajo de los demás, desarrollan la creatividad, la imaginación y la espontaneidad, la observación, la sensibilidad y la tolerancia, el pensamiento divergente y la conciencia crítica, además de potenciar la participación y el interés por las tareas colectivas. Es decir, a través del teatro se puede convertir a los alumnos en competentes emocionalmente (Navarro Solano, 2006,2007).

5. “*Siento, luego expreso*”: Programa de Educación Emocional

Tras la contextualización teórica de Emoción, IE y EE, a continuación, se plantea un Programa de Educación Emocional a través del cual se pretende favorecer el desarrollo de la comunicación asertiva de las emociones negativas utilizando como medio el teatro. Este programa se titula “Siento, luego expreso”

Esta propuesta se recogerá dentro del Plan de Convivencia y del PAD (Plan de Atención a la Diversidad) con el fin de mejorar la comunicación asertiva de las emociones negativas en el alumnado del **tercer ciclo**, lo que a su vez, mejorará la convivencia y el clima en las aulas de este ciclo. A través de “Siento, luego expreso” se propone una práctica innovadora que no sólo favorece el desarrollo emocional del alumnado de esta etapa y ciclo y mejora el clima escolar, sino que también las habilidades comunicativas, por lo que también favorece la mejora y desarrollo de la competencia lingüística del alumnado.

El programa que se presenta a continuación está fundamentado según el modelo mixto de Goleman (1995), trabajando cuatro de las habilidades que propone dicho autor, siguiendo un orden lógico para el desarrollo de la asertividad:

1. Conciencia de uno mismo.
2. Autorregulación emocional.
3. Conciencia de los demás.
4. Habilidades sociales.

5.1. Objetivos

El **objetivo general** de este programa es aprender a comunicar las emociones negativas de forma asertiva

Los **objetivos específicos e indirectos** son:

TABLA 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INDIRECTOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: “SIENTO, LUEGO EXPRESO”

Específicos	Indirectos
- Tener conciencia de uno mismo. - Ser capaz de autorregularse emocionalmente. - Tener conciencia de los demás. - Adquirir habilidades sociales: Asertividad.	- Adquirir estrategias de comunicación. - Adquirir habilidades para resolver conflictos. - Trabajar en equipo y cooperar. - Potenciar el desarrollo corporal y física a través de distintas dinámicas, ejercicios, juegos... - Aprender a escuchar y respetar a los compañeros. - Perder el miedo escénico y a comunicarse y expresarse en distintas situaciones. - Adquirir autoconfianza y fomentar la autonomía personal. - Mejorar las relaciones entre los compañeros y el clima del aula.

5.2. Metodología

Durante las diferentes sesiones, se utilizará la figura del **docente como mediador del aprendizaje**; es decir, el maestro/a procurará guiar al alumnado, en primer lugar, en la parte inicial de cada sesión, en las cuales se profundiza conceptualmente sobre diferentes contenidos/conceptos que se va a trabajar y, posteriormente, se queda en un segundo plano, dejando que el alumnado improvise, experimente, observe y reflexione y, finalmente construyendo su

propio conocimiento y desarrollando progresivamente las habilidades deseadas, de modo que se favorece además la **autonomía** del alumnado.

Además, la metodología que se seguirá durante las sesiones se basará en la **escucha activa**, manteniendo una situación de “feed-back” entre profesor-alumnado y entre los propios compañeros.

Por otro lado, las actividades que se proponen para cada sesión tienen el objetivo de que todo el grupo participe, incluyendo a todo el alumnado, por lo que se favorece la **participación** de todos los componentes de la clase. Antes de poner en práctica el Programa de Educación Emocional, el profesorado presentará qué es lo que se va a hacer a lo largo del curso y a lo largo de cada fase, planteándolo como algo innovador, atractivo y lúdico, de modo que se capte la atención del alumnado y les motive a aprender e involucrarse en el programa desde el primer momento. Por otro lado, en cada fase, se realizarán lluvias de ideas en la pizarra y puestas en común, lo que estimula la participación del alumnado y favorecerá la **autoconfianza** de éstos a la hora de participar, ya que se les brinda la oportunidad de aportar sus experiencias y conocimientos al resto de compañeros. Además, el alumnado participará activamente en cada actividad, lo que trae consigo que el aprendizaje sea a través de la propia **acción** del alumnado. En relación con lo anterior, el propio alumnado creará a través del teatro y de diferentes técnicas de dramatización diferentes fragmentos teatrales y dramáticos que más tarde llevarán a la acción.

Asimismo, el principio fundamental que se persigue es que los aprendizajes que haga el alumnado sean **funcionales**, de modo que aquellos valores, habilidades, actitudes y conocimientos que adquieran les sean útiles en su vida presente y futura. Es por ello que se proponen actividades ambientadas en diferentes contextos (familiar, social, educativo...) con la posibilidad de relacionarlo con otras asignaturas (Conocimiento del medio Social y Natural, Lengua Castellana y Literatura, cultura general, valores educativos y morales...), fomentando de esta manera el **aprendizaje interdisciplinar**.

Por otro lado, las formas de trabajo serán por un lado individuales y, por otro lado, en pequeño grupo (parejas, tríos y 4-5 personas), ya que a lo largo de todo el proceso se favorecerá la reflexión sobre lo individual y lo ajeno.

Por último, en cuanto a la diversidad en el alumnado, se tendrá en cuenta la **individualidad** y la **diversidad** en el alumnado:

- La individualidad respetando las diferencias de cada uno de los alumnos.
- Cuando se trabaja desde la perspectiva emocional se debe tener en cuenta que cada persona siente y responde de forma personal ante los distintos estímulos emocionales, por lo que se debe garantizar el **respeto** y la **tolerancia** ante las diferencias.

Por tanto, la metodología que se llevará a cabo será flexible ya que ningún grupo es homogéneo, por lo que tutor ha de adaptar las sesiones y actividades que se llevarán a cabo a las necesidades del grupo. No obstante, se seguirán unas fases que aparecerán reflejadas posteriormente. De igual modo, las sesiones planteadas se trabajarán desde una perspectiva **globalizadora**, ya que los contenidos están relacionados con distintos ámbitos de la experiencia y desarrollo y se abordarán por medio de temáticas que tengan interés y significado para los niños y niñas de este ciclo.

En definitiva, se apostará por una metodología basada en el diálogo, la expresión de ideas, respeto a las diferencias y creación de escenas y situaciones e interpretación dramática.

5.3. Recursos

Los recursos que se precisarán a lo largo de este programa serán, en función de las distintas actividades propuestas:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| - Pizarra, tiza/rotulador | - Material para crear marionetas |
| - Papel y bolígrafo | - Balones/pelotas |
| - Equipo de música | - Selección de álbumes ilustrados |
| - Papeles de color (reciclado) | - Colchonetas de psicomotricidad |
| - Fichas actividades | - Caretas |
| - Ordenador y proyector | - Espejo |
| - Película “ <i>Inside-out</i> ” | - Cámara de video |

5.4. Temporalización

Este programa se desarrollará en 4 fases, a lo largo del curso escolar, dedicando tiempos específicos a cada uno de ellas.

La primera fase está dedicada a la formación del profesorado. En cada sesión que corresponde a esta fase, el profesorado trabajará junto con un experto todas las actividades que después llevará a la práctica con su alumnado. Además de este periodo de formación, el profesorado implicado en este programa mantendrá el contacto con el experto durante el curso escolar, de modo que si surgen dificultades, dudas, necesitan consejo o desean realizar propuestas de mejora, éstos mantengan un feedback entre sí para favorecer un buen funcionamiento del programa y lograr los objetivos propuestos inicialmente.

Las fases 2, 3 y 4 se llevarán a cabo durante una de las horas de Lengua Castellana y Literatura y la otra sesión, durante la hora de Tutoría. Puesto que la sesión de Tutoría es tiempo dedicado para dar respuesta a los intereses, preocupaciones y temores del alumnado, así como favorecer la resolución de conflictos entre el alumnado. Si se da la situación, en primer lugar se llevarán a cabo las acciones tutoriales precisas y posteriormente se llevarán a cabo las actividades propuestas en el programa. Por este último hecho, las fases y las actividades propuestas a continuación mantienen unos tiempos flexibles, que dan opción a atender los cambios y contratiempos que el contexto ofrezca. Asimismo, las actividades muestran una duración aproximada, para que cada grupo lleve su propio ritmo, ya que ningún grupo es homogéneo, ni funciona al mismo ritmo.

A continuación se expone en una tabla las fases del programa, indicándose quién las lleva a cabo, la frecuencia, duración y lugar de la sesión y los contenidos que se proponen trabajar en cada una de las fases.

TABLA 5. DESARROLLO DE LAS FASES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: “*SIENTO, LUEGO EXPRESO*”

Fase	¿Quién lo lleva a cabo?	Frecuencia, duración y lugar de la sesión	¿Qué se trabaja?
1. Formación del profesorado	Experto	Frecuencia: - septiembre y octubre: 2 sesiones al mes. - resto del curso: 1 sesión cada 2 meses. Duración: 2 horas cada una. Lugar: aula de psicomotricidad.	- Planteamiento y diseño del programa. - Dinámicas teatrales para la fase 2, 3 y 4. - Planteamiento de dudas y sugerencias. - Realización de un dossier con las actividades y formas de evaluación. - Seminarios sobre el programa a lo largo del curso para ver evolución del programa, dificultades que vayan surgiendo, etc.
2. Conciencia de uno mismo y de los demás	Profesores tutores	Frecuencia: - de noviembre a enero: 2 veces por semana en Taller de Lengua y Tutoría. Duración: 55 minutos cada una. Lugar: biblioteca escolar/aula de psicomotricidad.	- identificación y reconocimiento de emociones positivas y negativas propias. - identificación y reconocimiento de emociones positivas y negativas ajenas. - reflexión sobre lo que provocan las emociones negativas en uno mismo y en otros. - evaluación sobre las reacciones en uno mismo y en otro.
3. Autorregulación	Profesores tutores	Frecuencia: - de febrero a marzo: 2 veces por semana en Taller de Lengua y Tutoría. Duración: 55 minutos cada una. Lugar: biblioteca escolar/aula de psicomotricidad.	- proceso de regulación emocional: situación, atención, evaluación, respuesta emocional y retroalimentación. - Estrategias de regulación de emociones negativas. - Habilidad para adaptarse a los cambios del contexto. - Positividad.
4. Habilidades de comunicación	Profesores tutores	Frecuencia: - de abril a junio: 2 veces por semana en Taller de Lengua y Tutoría. Duración: 55 minutos cada una. Lugar: biblioteca escolar/aula de psicomotricidad.	- estilos de comunicación. - comunicación asertiva. - mensajes “yo”. - lenguaje corporal. - escucha activa. - barreras de comunicación.

5.5. Propuesta de actividades

En primer lugar se proponen algunas actividades de calentamiento para realizar al inicio de las sesiones. Por último, se proponen actividades para trabajar las fases 2, 3 y 4.

TABLA 6. ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL TEATRO Y LA DRAMATIZACIÓN

ROMPIENDO EL HIELO	
¿Qué son?: Son dinámicas de calentamiento para “romper el hielo” que duran 5 minutos aproximadamente. Se debe realizar una al inicio de cada sesión. Objetivo: hacer una toma de contacto inicial entre los compañeros del grupo de forma lúdica y a su vez, calentar el cuerpo, la voz y entrar en acción, así como comenzar a trabajar la creatividad, la imaginación y la expresión corporal y verbal.	
El espejo	Se agrupa a los niños por parejas, uno frente al otro. El primero hará muecas con la cara y cuerpo y el otro tiene que imitarle. Luego se intercambian los papeles. Deben utilizar todos los recursos expresivos de la cara y del cuerpo para expresar distintas actitudes y sensaciones. Puede ir acompañado de música.
¡Que el ritmo no pare!	Se hacen grupos de 6 personas. Uno de los componentes es el director de baile mientras que el resto, haciendo un círculo alrededor del director, imita los movimientos que este hace. A la orden de “cambio”, dada por el profesor, cada director de grupo vuelve al círculo y entra el siguiente director.
El Robot de cuerda	Se divide la clase en técnicos y robots, los robots se moverán cuando los técnicos les den cuerda. Mientras los robots andan, los técnicos permanecerán sentados hasta que su robot se pare. Los robots se moverán libremente y el tiempo que quieran, cuando se paren no se volverán a mover hasta que se les vuelva a dar cuerda.
Sensaciones	Este ejercicio se realizará andando por el aula. El docente irá diciéndoles a los niños que imaginen que experimentan las sensaciones de las que les vamos a hablar y tienen que reaccionar ante ellas. Las sensaciones serán las siguientes: Hace frío, estáis helados, hace calor, estáis cansados, os pica todo, tenéis sueño, estáis enfadados. Se pueden incluir todas las que se nos ocurran, se trata de hacer un recorrido por las sensaciones.
A cámara lenta	Se trata de realizar diversas actividades a cámara lenta, pasando por todo el recorrido del cuerpo: correr, nadar, lavarse la cara, bostezar, patinar, tirar una piedra...
Esculturas de plastilina	Este ejercicio se realiza por parejas. Entregamos a cada pareja una fotografía con esculturas famosas y pediremos que uno de ellos simule ser el escultor y tiene que modelar al compañero como si fuera de plastilina, dándole órdenes a la vez que le ayuda a conseguir las posturas para parecerse lo más posible al modelo; una vez conseguido se intercambiarán los papeles.
Risa contagiosa	El profesor elige a una persona que se tumbará en el suelo. Está elige a otra persona, que se tumbará sobre ella, apoyando la cabeza en su abdomen. Se repite el proceso hasta realizar una o varias cadenas. El resultado es que en cuanto uno de los componentes comienza a reírse, la risa se contagia al resto de compañeros.
El viento sopla hacia...	En uno o dos grupos grandes, los alumnos se sientan en círculo en el suelo. En el medio del círculo habrá papel cebolla de colores cortados en cuadrados. Comienza el profesor diciendo “el viento sopla hacia...” - quien le gusta el fútbol. - quien escucha rock. - quien ha viajado en avión. - ... La persona que se identifica con esa actividad, debe soplar lo más fuerte posible los papeles. El profesor, indica quien continúa guiando la actividad.

FASE 2. CONCIENCIA DE UNO MISMO Y DE LOS DEMÁS	
LLUVIA DE EMOCIONES	Objetivo: responder a la pregunta “¿Qué son las emociones?” y relacionar las ideas previas que poseen los alumnos sobre las emociones, vocabulario y expresiones emocionales, etc. Temporalización: 10-15 minutos. Desarrollo: - El profesor escribirá en el centro de la pizarra la palabra “Emociones” y les preguntará: - o ¿Qué son? - o ¿Provocan algo en nuestro cuerpo? - o ¿Cómo las expresamos? - Se irán enlazando las ideas que dicen los alumnos, que se pueden relacionar, además con dibujos, de modo que el resultado final sea una especie de mapa conceptual.
MUSIC-EMOCIÓN	Objetivo: identificar y reconocer emociones negativas y positivas propias, poniendo especial énfasis a las negativas. Temporalización: llevará a cabo en varias semanas. Desarrollo: 10 minutos. - Los alumnos se tumbarán en el suelo y cerrarán los ojos, pensando en la emoción, situación y/o experiencias que les sugiere la música que está sonando (lista de temas musicales: ver anexo 1). - Aleatoriamente, el profesor llamará a los alumnos de tres en tres (para agilizar el proceso) con el fin de que expresen en la pizarra mediante dibujos sencillos lo que la canción les ha sugerido, teniendo de esta forma una colección de dibujos. - Tras acabar la canción y haber dibujado todos los alumnos, éstos abren los ojos observan lo que han creado entre todos. - Los alumnos que no hayan dibujado nada, por cuestión de tiempo, salen a la pizarra y escribirán emociones y sensaciones que han sentido o relacionado con otras experiencias que conectan con la música y los dibujos.
IMPROVISANDO	Objetivo: identificar y reconocer emociones negativas propias y ajenas y expresarlas mediante la creación de una historia que más tarde improvisarán. Temporalización: se llevará a cabo en varias semanas. Desarrollo: 30 minutos. - Se realizan grupos de 4-5 personas. - Basándose en los dibujos realizados en la actividad anterior y en la emoción que se está trabajando, cada grupo creará su propio mini-cuento. Para construir el cuento, cada alumno dice dos palabras seguidas, de modo que se construya un mini cuento con sentido y todo el mundo participe por igual. Para ello tienen 10 minutos - Una vez supervisados los textos, cada grupo reparte papeles: narrador, personaje/s principal/es y secundarios. - Cada grupo saldrá a representar su historia de forma improvisada, de modo que la expresión tanto verbal como corporal sea natural e improvisada. • Variaciones: se puede variar la actividad para romper la monotonía a lo largo de las sesiones, dando una oración de inicio del mini-cuento, o un final.
¿EMOCIONANTE?	Objetivo: evaluar y reflexionar sobre las emociones negativas propias y ajenas y sobre lo que provocan a uno mismo y a los demás. Temporalización: llevará a cabo en varias semanas. Desarrollo: 10 minutos. - Al finalizar el trabajo de cada emoción, tras realizar la actividad de “Music-Emoción” e “improvisando”, mediante una rúbrica los alumnos contestarán a las preguntas: - o ¿Cómo te sientes cuando sientes miedo/alegría/tristeza/ira...? - o ¿Qué has notado en el cuerpo? - o ¿la sensación era agradable? - o ¿has vivido alguna experiencia en la que te hayas sentido igual? - Se hará una puesta en común en la pizarra sobre lo sentido individualmente, se reflexionará sobre lo que otros han sentido, ya que no todos los alumnos tienen por qué reaccionar igual ante diferentes estímulos.

MARTE-MOCION	Objetivo: identificar y reconocer las emociones en los demás y conocer diferentes formas de expresarlas. Temporalización: 10-15 minutos. Desarrollo: - Los alumnos se ponen en semicírculo de pie. - El profesor les situará en el siguiente contexto “Los extraterrestres que viven en Marte no conocen nuestro idioma, pero tenemos la gran suerte de que en esta clase hay un intérprete que puede traducir lo que nos expresan. Sería interesante conocer su cultura. ¿deseáis saber aspectos interesantes y curiosos de los marcianos? - Tras ello, señala a dos alumnos que se colocarán en el centro y el resto actúa como público. El profesor indica quien es marciano y quien es traductor. El marciano debe realizar onomatopeyas y expresión corporal para tratar de responder a la pregunta que se les ha realizado y el traductor explicarle al público lo que el marciano le está contando. - Se realizan preguntas relacionadas con situaciones cotidianas para el alumnado - o ¿Cómo se ríen/enfadan los marcianos? - o ¿Qué es lo que más rabia te da de tus amigos? - o ¿Cómo se llora en Marte? - o ¿cómo es la persona más bella de Marte? - o ¿Cómo es un día normal en marte? - o ... - Una vez acabada la explicación por parte de la traductora, esta pasa a ser extraterrestre y uno de los alumnos espectadores, pasa a ser traductor. Así hasta finalizar la ronda.
INSIDE-OUT	Objetivo: identificar, reconocer y evaluar lo que nos provocan las emociones negativas y positivas y expresarlas posteriormente mediante marionetas. Temporalización: 2 sesiones. Desarrollo: - El profesor visualizará diversas secuencias de la película de dibujos animados “Inside Out”, la cual está basada en las emociones básicas de Paul Ekman. - Tras visualizar dichas escenas, se le dará a cada grupo guiones de diversos contextos en las que haya dos personajes principales e intervenciones de las emociones. - Prepararán durante la primera sesión la representación con las marionetas de los personajes y de las emociones (emoticonos), prestando atención a los movimientos de las marionetas, a la entonación y a las expresiones. Durante la segunda sesión, cada grupo representará sus escenas.
ESTE/A SOY YO CUANDO...(1)	Objetivos: Conocer e identificar las causas de los sentimientos y comprender los sentimientos propios y los de los demás. Temporalización: 30-40 minutos. Desarrollo: - Los alumnos se sentarán en semicírculo. - El profesor tendrá un bloque de tarjetas con oraciones y una imagen con emoticonos. - Los alumnos saldrán aleatoriamente y se les dará a elegir una tarjeta del bloque. - Nada más leerlo, el alumnado dirá en voz alta: “este/a soy yo cuando....”. y se representará a sí mismo de forma espontánea. - Tras cada actuación, se realizarán reflexiones y críticas constructivas grupales sobre los impulsos descontrolados que los alumnos tienen en situaciones o contextos que les generan emociones negativas y se recogerán en un documento que se dejará en el aula.
FASE 3. AUTORREGULACIÓN	
¡RELÁJATE Y RESPIRA!	Objetivo: aprender diferentes formas de relajación y de respiración. Temporalización: 10-15 minutos. Desarrollo: - esta actividad se realizará al final de cada sesión de la fase 3. - el profesor pedirá a los alumnos que se tumben en el suelo y que realicen con los ojos cerrado los siguientes movimiento manteniéndolo durante unos segundos y relajando después: - o Apretar el puño, contrayendo mano, muñeca y antebrazo - o Contraer el bíceps empujando el codo contra la colchoneta - o Elevar las cejas o arrugar la frente

	○ Arrugar la nariz y los labios ○ Apretar los dientes y hacer una sonrisa forzada tirando de la comisura de los labios hacia afuera ○ A la vez que inspira arquea la espalda como si quisiera unir los omoplatos entre sí ○ Poner el estómago duro y tenso, como si quisiera contrarrestar un fuerte golpe. ○ Contraer cuádriceps manteniendo la tensión durante unos segundos y después relajar - Tras trabajar la relajación muscular, realizarán técnicas de respiración con música relajante: ○ Los alumnos se tumban en el suelo. Cogerán aire durante 4 segundos y mantendrán el aire durante 6 y soltarán el aire durante 4 segundos, con el fin de reducir la activación corporal ○ Puestos en parejas, uno de los compañeros se tumba en el suelo boca-arriba con los ojos cerrados y controlando la respiración. El otro compañero tiene la función de desplazar un balón por el cuerpo del compañero, de forma que el cuerpo del compañero se relaje. Aproximadamente 2 minutos después se cambian los papeles tratando de realizar el menor ruido posible
CUENTA ATRÁS	Objetivo: aprender la estrategia de “la cuenta atrás” para regular las acciones que provocan las emociones negativas. Temporalización: 5 minutos. Desarrollo: - el profesor explica en qué consiste esta técnica y cuándo se debe poner en práctica (en situaciones en las que se es consciente de que se está llegando al límite y se van a desregular el control de las emociones: sobretodo situaciones de ira, miedo y tristeza). - consiste en realizar una cuenta atrás mentalmente del 10 al 0 para evadir pensamientos negativos.
PREGUNTAS MÁGICAS	Objetivo: desarrollo la autorregulación y el desarrollo de un pensamiento reflexivo. Temporalización: 5 minutos. Desarrollo: - Para favorecer la autorregulación, el profesor preparará una ficha individual en la que el alumnado contestará a las siguientes preguntas relacionadas con las actividades que realizarán a continuación: ○ ¿qué tengo que hacer en esta actividad? ○ ¿de cuántas maneras puedo hacerlo? ○ ¿cuál es la mejor? ○ ¿cómo lo he hecho? - Esto se puede aplicar a las actividades rutinarias del aula de modo que las actividades programadas dentro del aula sean autorreguladas a través de las preguntas mágicas por los alumnos.
¿RACIONAL O IRRACIONAL?	Objetivo: ser consciente de la existencia de creencias irracionales, identificarlas y regular la conducta a través de pensamientos racionales. Temporalización: 10-15 minutos parte 1, 5 minutos parte 2. Se puede llevar a cabo en las próximas actividades. Desarrollo: - El profesor explica la existencia de las creencias irracionales, citando algunos ejemplos. - Seguidamente los alumnos escriben cinco para ponerlas en común. - Tras ello, el alumno deberá discernir entre los pensamientos racionales y los pensamientos irracionales ayudándose de una tabla. En la Tabla de pensamientos racionales e irracionales se anotan ejemplos de ambos tipos hasta un total de diez. Por ejemplo: ○ Es una desgracia que me haya ocurrido esto → es un contratiempo. ○ No lo puedo soportar → Puedo tolerarlo aunque no me gusta. ○ No puedes hacer eso conmigo → Haz lo que quieras, aunque me gustaría que hubiese sido de otro modo...

ESTA/E SOY YO CUANDO...(2)	Objetivo: Evaluar las propias reacciones ante situaciones/estímulos que provocan emociones desagradables. Temporalización: 5-15 minutos. Desarrollo: - Los alumnos se pondrán en pie y caminarán libremente por el aula y el profesor irá poniendo en pretexto a los alumnos sobre la situación que van a escuchar adelante. Por ejemplo: “estáis caminando por un parque solos, cuando de repente empezas a oír ladridos de un perro, que cada vez se oyen más cerca. Te das cuenta de que es un perro muy grande y enfurecido que se dirige hacia ti...” Y suenan los efectos de sonido. - Cuando suenan los efectos de sonido, ellos deben actuar como creen que actuarían normalmente. Tras acabar la actividad, se realizará una reflexión individual sobre que han sentido y una puesta en común sobre los pensamientos, sentimientos, sensaciones y como lo gestionamos.
ME AUTOCONTROL	Objetivos: Identificar situaciones de autocontrol, trabajar el autocontrol, atender a la parte racional de los pensamientos y diferenciar entre lo que nos apetecería hacer y lo que debemos hacer. Temporalización: 50 minutos. Desarrollo: - el profesor plantea situaciones inacabadas, preferiblemente relacionadas con conflictos que se hayan dado en el aula o en el contexto del alumnado. - el alumnado reflexiona sobre “Lo que le apetece hacer – Lo que debería hacer” y se pone en común para ver todas las respuestas de autocontrol obtenidas aportando más riqueza en el aula. - Se dramatizan las situaciones inacabadas en 3 grupos. En un grupo la respuesta debe ser desregulada e impulsiva, en otro grupo se muestra un intento de relajación y ordenación de los pensamientos y el en tercero se muestra la tranquilidad, búsqueda de la solución y el logro del autocontrol.
ÁLBUMES ILUSTRADOS	Objetivo: evaluar las situaciones que pueden llevarnos a sentir diferentes emociones negativas, relacionarlas con la propia experiencia y reflexionar sobre las propias actitudes y cómo regularlas. Temporalización: 30 minutos, durante varias sesiones. Desarrollo: - El profesor escogerá diferentes álbumes ilustrados que trabajen el aspecto emocional, como: - o “Buscar” de Olga de Dios - o “El Monstruo de Colores” de Anna Llenas - o “vacío” de Anna Llenas - o “Los Huguís en el Jersey Nuevo” de Oliver Jeffers - o “El niño nuevo” de Lauren Child - o “Rabietas” de Susana Gómez Redondo - o “Gorila” de Anthony Browne - o - En cada sesión, leerán, verán y curiosarán el álbum escogido y después, por grupos representarán diferentes escenas atendiendo a la expresión corporal, a los gestos y al tono en el que expresan. Por otro lado, en los álbumes ilustrados, predomina la imagen sobre el texto, por lo que deberán inventarse o improvisar en cierto sentido el diálogo. - Además, tras realizar cada representación se reflexionará sobre: - o cómo resuelven los conflictos o cómo cambia el personaje su estado de ánimo. - o comentarán si alguna vez se han sentido así y si lo han resuelto de la misma manera o de otra. - o reflexionarán si desean actuar como lo hacen habitualmente, o de otra forma distinta. - o sobre los pensamientos racionales/irracionales de los personajes.

FASE 4: ASERTIVIDAD	
EL LENGUAJE DEL CUERPO	Objetivos: mejorar la expresión corporal y consecuentemente, mejorar en la comprensión de las expresiones de otras personas y la capacidad de empatía. Temporalización: ½ hora. Desarrollo: - el profesor, mostrará una ficha con imágenes (ver anexo 2) sobre el lenguaje no verbal, analizando los gestos y posturas de las ilustraciones que aparecen en la misma. - Tras ello, se escogen situaciones cotidianas que pueden provocarnos esas expresiones y posturas. - Se piden voluntarios para actuar en dichas escenas improvisadas y el resto observa y analiza las representaciones de sus compañeros. - Al finalizar, se realiza una puesta en común de las experiencias.
MIMOS	Objetivos: identificar y reconocer emociones y situaciones; evaluar el lenguaje corporal de las interpretaciones de otros compañeros y mejorar la expresión corporal. Temporalización: 15-20 minutos. Desarrollo: - Se divide la clase en parejas/tríos. - A cada pareja/trío se le dará una situación y se les explica que deben interpretarla utilizando el lenguaje corporal únicamente, como si fueran mimos. - Saldrán a actuar cada pareja/trío y el resto de compañeros debe adivinar de qué situación se trata y por qué piensan que es así. - Finalmente, los mimos confirmarán la situación de la que se trataba y el resto comprobará si está en lo cierto o no.
PASARELA	Objetivos: mejorar la expresión corporal y consecuentemente, mejorar en la comprensión de las expresiones de otras personas y la capacidad de empatía. Temporalización: 15 minutos. Desarrollo: - Con colchonetas se preparará una especie de biombo, de modo que se simule una pasarela de modelos. - Se dividirá la clase en modelos (6-7 personas) y espectadores (el resto). - Detrás del biombo habrá diferentes materiales de caracterización, como caretas de diversos tipos (plastificadas, de goma...), complementos para completar el personaje y un espejo. - Los modelos deben escoger rápidamente los materiales que van a usar y mirarse al espejo antes de salir a la pasarela. - El profesor actuará como presentador de la pasarela y los alumnos realizarán su desfile uno a uno, representado corporalmente su personaje y utilizando onomatopeyas si es necesario. - El público debe aplaudir a cada modelo. - Al finalizar la ronda se puede hacer un nuevo grupo de modelos/espectadores si se desea.
LA RADIO	Objetivo: desarrollar habilidades de escucha activa, identificar y reconocer emociones de los demás, desarrollar habilidades de comunicación. Temporalización: Desarrollo: - El profesor explica a los alumnos que van a simular estar en un programa de radio, por lo que no pueden verse, solo hablar y escuchar - Los alumnos se ponen por parejas y se sientan de espaldas de modo que no se vean las caras, siendo uno el interlocutor y otro, el oyente. - Una vez hecho esto, el profesor expone un tema polémico o controvertido. El locutor se limita a comunicar la noticia y el oyente intervendrá cuando el interlocutor le de paso. Después se cambian de roles. - Al final se hace reflexión grupal: - o ¿Qué papel te ha gustado más? ¿por qué? - o ¿qué sientes cuando no ves a quién te habla? - o ¿Qué sientes que es más difícil, hablar o escuchar?, ¿por qué? - o ¿ha habido algún malentendido mientras hablabais sin veros?

ESTILOS DE COMUNICACIÓN	Objetivo: Identificar los tres estilos de comunicación y conducta con sus características Temporalización: Desarrollo: - El profesor presenta los tres estilos de comunicación y conducta con los tres personajes característicos de cada uno - Se les pedirá que especifiquen cómo actuarían o se comunicarían cada uno de los personajes presentados. - Una vez hayan sacado ideas se les puede explicar en profundidad los tres estilos comunicativos. A continuación, se les repartirá individualmente una tabla con características de los tres estilos. Finalmente, por grupos de 3-4 personas, se realizará una dramatización donde aparezca representado uno de los tres estilos. El resto del grupo intenta adivinar de cuál se trata.
TECNICAS ASERTIVAS	Objetivo: conocer diferentes técnicas asertivas y llevarlas a la práctica mediante la dramatización. Temporalización: 30-40 minutos cada técnica asertiva Desarrollo: - El profesor explicará a los alumnos que existen diferentes técnicas y estrategias para ser asertivo cuando hablamos con otras personas. - Cada sesión se trabajará una de ellas (ver anexo 3) - El profesor la explicará, y pondrá ejemplos. - Tras explicar en qué consisten, se harán grupos de 2-3 personas y estos prepararán un mini teatro en el que convivan diferentes estilos comunicativos y se muestre la técnica asertiva trabajada ese día en concreto, aunque también se podrá incluir alguna trabajada anteriormente. - Tras realizar los mini-teatros, se reflexionará grupalmente sobre la técnica aplicada en el estilo asertivo, dificultades encontradas y sobre las expresiones utilizadas por los diferentes estilos y el lenguaje corporal.
CORTO	Objetivo: aplicar técnicas asertivas y representar los diferentes estilos de comunicación Temporalización: varias sesiones Desarrollo: - La clase se dividirá en grupos de 5-7 personas - El profesor explicará qué es un corto y les propondrá realizar uno relacionado con los distintos estilos de comunicación. - Para ello, los componentes del grupo han de ponerse de acuerdo sobre la situación que van a contar, preparar los diálogos, situarla en un contexto/ambiente adecuado, elegir vestuario, personajes, ambientación musical y efectos de sonido, etc., donde deben aplicar también, técnicas asertivas. - La temática es libre. - Una vez decidido y supervisado el trabajo por el profesor, se llevarán a cabo las grabaciones, tomando diferentes planos de las mismas escenas. - Tras realizar todas las grabaciones, se realizará el montaje por ordenador, esta vez con ayuda del profesor - Se visualizarán en el aula y se realizarán reflexiones. Además, también se pueden visualizar en todas las aulas, ya que pueden ser recursos válidos y útiles para Educación Primaria en general y así se abre el proyecto final a toda la comunidad escolar.

5.6. Evaluación

Para evaluar la eficacia del programa se realizarán observaciones al grupo en general y a los alumnos en particular, durante las sesiones y fases del programa. Los alumnos y el profesorado también evaluarán las actividades, de modo que el profesorado tenga diferentes puntos de vista para realizar cambios oportunos al programa. Por último, se realizarán dos escalas de comportamiento asertivo,

uno al inicio del programa y otro al finalizarlo, para evaluar la evolución de las habilidades asertivas del alumnado.

5.6.1. Rubrica de evaluación del programa

TABLA 6. RUBRICA DE EVALUACION DEL PROGRAMA/FASES DEL PROGRAMA

Grado de acuerdo	Totalmente de acuerdo:1	de acuerdo: 2	desacuerdo:3	totalmente desacuerdo:4
Evaluación de las actividades de cada fase (Profesorado)				
Criterio	Grado de acuerdo	Observaciones		
Las actividades son coherentes con el marco teórico.				
Las actividades favorecen la mejora de las habilidades marcadas como objetivo.				
Los objetivos de las actividades están dispuestas de forma lógica y equilibrada a lo largo del programa.				
Las indicaciones son claras.				
Las actividades han gustado y han sido interesantes.				
Las técnicas empleadas son coherentes con los objetivos.				
Se han logrado los objetivos				
Los alumnos se han implicado positivamente en la actividad propuesta.				
La implementación de las actividades ha mejorado el clima del aula.				
Ha favorecido al desarrollo de la competencia lingüística.				
Autoevaluación de las actividades (alumnado)				
La actividad me ha gustado.				
Me he sentido cómodo realizando las actividades.				
He tenido una actitud participativa durante las actividades.				
He mostrado mis ideas y pensamientos durante las reflexiones realizadas tras la actividad.				
Soy capaz de identificar mis emociones y las de otros compañeros.				
He aprendido diferentes estrategias para regular mis emociones.				
He mejorado mis habilidades para comunicar y expresarme en la vida real.				

5.6.2. Rúbrica de evaluación del alumnado/grupo

Esta rúbrica se puede pasar tres veces a los largo del programa, de modo que se haga un registro sobre la evolución del desarrollo emocional del alumnado.

TABLA 7. RUBRICA DE EVALUACION DEL ALUMNADO/GRUPO

Grado de acuerdo	Totalmente de acuerdo:1	de acuerdo: 2	desacuerdo:3	totalmente desacuerdo:4
Evaluación del alumnado/grupo				
Criterio	Grado de acuerdo		Observaciones	
Identifica y reconoce emociones negativas propias.				
Expresa sus emociones de distintas formas.				
Evalúa y reflexiona sobre las emociones propias.				
Identifica y reconoce emociones negativas de los demás.				
Evalúa y reflexiona sobre las emociones de los demás.				
Es capaz de ponerse en el lugar de los demás.				
Es capaz de autorregularse mediante las distintas técnicas aprendidas en diferentes contextos/situaciones.				
Aplica el pensamiento reflexivo a la hora de realizar diferentes actividades.				
Evalúa las propias reacciones				
Evalúa diferentes situaciones que pueden provocar emociones negativas.				
Relaciona diferentes situaciones/emociones con la propia experiencia.				
Reflexiona sobre las propias actitudes y sobre como las regula.				
Ha adquirido/mejorado habilidades de expresión corporal.				
Ha adquirido/mejorado habilidades de expresión verbal.				
Ha adquirido habilidades de escucha activa.				
Identifica los 3 estilos comunicativos.				
Conoce diferentes técnicas asertivas.				
Es capaz de resolver conflictos asertivamente, utilizando distintas técnicas.				

5.6.3. Escala de comportamiento asertivo

Para evaluar el grado en el que el programa ha favorecido el desarrollo de la asertividad y la comunicación de las emociones negativas de forma asertiva, se realizará dos veces el cuestionario de comportamiento asertivo a los alumnos participantes en el programa. Uno de ellos se realizará al comienzo del programa y otro, al finalizar dicho programa, de modo que se pueda apreciar la evolución del alumnado en este sentido. Se trata de un cuestionario que evalúa mediante el autoinforme el comportamiento social de los niños, explorando las respuestas pasivas, asertivas o agresivas en variadas situaciones de interacción con otros niños. Un modelo de test, es ADCA-1 de García y Magaz (1993), el cual evalúa estas dos variables:

- Auto-Asertividad, entendida como el grado o nivel de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios.
- Hetero-Asertividad, es decir, el grado o nivel de respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos.

Esta prueba⁸ permite la identificación de los siguientes estilos en las habilidades sociales: estilo agresivo, pasivo dependiente y asertivo

6. Conclusión

A lo largo de este trabajo se han definido las emociones como piezas intrínsecas del funcionamiento del ser humano, las cuales determinan la conducta y las decisiones que éste adopta. Asimismo, se han explicado las funciones que cumplen las emociones y el importante papel que juegan desde la infancia, dado su carácter innato. Debido a la influencia que ejercen en la vida de las personas, una correcta gestión y uso de la información que estas proporcionan al ser humano es imprescindible para ser felices y gozar de una vida equilibrada y estable en todos los ámbitos.

Es por ello que la IE es un aspecto fundamental que debiera de formar parte del currículum de Educación. Además, diversos estudios justifican que una EE favorece la adquisición de habilidades emociones y consecuentemente facilita la

⁸ Link para adquirir el test: http://www.psiquiatria.com/imgdb/archivo_doc8895.pdf

adaptación del niño a los cambios del contexto, a comunicarse y relacionarse adecuadamente con otras personas, así como favorece un mejor rendimiento académico.

Asimismo, se propone el teatro y la dramatización como medio para promover competencias emocionales de los niños y particularmente la comunicación asertiva de los niños, la cual no solo beneficia la comunicación de los niños y mejora las relaciones sociales, sino que también favorece la resolución de conflictos en diversos ámbitos, favoreciéndose así un mejor clima en el ámbito escolar, entre otros. Además, incluir el teatro y la dramatización en el PEC, no solo favorece el desarrollo de habilidades emocionales, sino que también contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, a la Educación en valores y al aprendizaje transversal de otras asignaturas.

Para llevar a cabo este proyecto, se trabaja, en primer lugar, mediante diversas técnicas teatrales y de dramatización, la conciencia de uno mismo y de los demás, favoreciendo la identificación de las emociones en uno mismo y en los demás, relacionándolas con la propia experiencia y reflexionando sobre cómo reacciona cada individuo ante diferentes situaciones. En segundo lugar, se proponen diversas técnicas de autorregulación, con el fin de regular las emociones negativas, llevándolo posteriormente a la representación teatral y al drama. En tercer lugar, se proponen actividades que invitan a reflexionar sobre el lenguaje verbal y no verbal, así como trabajar la expresión global de las emociones de forma asertiva. Finalmente, se brinda la oportunidad de que los alumnos representen, mediante cortos diseñados y producidos por ellos mismos, la comunicación asertiva. Este proceso de producción trae consigo de forma implícita que los alumnos pongan en marcha todas las estrategias aprendidas a lo largo de dicho programa de Educación Emocional.

Además, esta propuesta, indirectamente, favorece la reducción las tasas de violencia infantil y juvenil y de la conflictividad, tanto dentro como fuera de las escuelas, así como propicia un mejor clima y convivencia dentro de la comunidad escolar. Asimismo, contribuye a que el alumnado entable mejor relación con los familiares, lo que es positivo para su educación y crecimiento personal y facilita la adaptación del alumnado ante las demandas y los cambios ambientales,

siendo capaces de combatir situaciones estresantes que a las que se enfrente en un futuro, tanto próximo como lejano.

En definitiva, a través de este proyecto se pretende dotar a los alumnos de herramientas que les ayuden a mejorar tanto su aprendizaje, como su vida personal. Si se enseña a los niños a gestionar sus emociones de manera equilibrada y a expresarlas adecuadamente, se estará cumpliendo esa función: la de que se conviertan en personas capaces de alcanzar la felicidad y desarrollar su potencial a pesar de las dificultades a las que la vida les enfrente.

7. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (fourth edition, text revision)*. Washington D.C.: APA.
- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Berry, J. (1992). *Cultura y salud mental*. Seminario de Post Grado, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Introduccion - Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in Emotional Intelligence: Insights from the emotional competence inventory. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Burunat, E. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia: ¿un nuevo período crítico? *Infancia y Aprendizaje*, 27, 87-104.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia. Obtenido de www.uv.es/~choliz
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cisler, J. M., Olatunji, B. O. y Lohr, J. M. (2009). Disgust, fear, and the anxiety disorders: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 29(1), 34-46.
- Darwin, C. (1872/1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- De Man, A. (1988). Selected personality correlates of assertiveness and aggressiveness. *Psychological Reports*, 62(2), 672-674.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13(1), 30-50.

- Deluty, R. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6), 1061-1071.
- Deluty, R. (1981). Adaptiveness of aggressive, assertive, and submissive behavior for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 10(3), 155-158.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Díaz Ortiz, Á. (2010). Teoría de las emociones. *Revista digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 29, 1-9.
- Diekstra, R. F. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marecelino Botín.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: a metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Duval, T. S. y Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological review*, 66, 183-201.
- Elizondo Torres, M. (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Mexico: Trillas.
- Extremera, N. y Fernandez Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: the three major dimensions of personality. *Journal of personality*, 58, 245-261.
- Fernandez-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Gaeta González, L. y Galvanovskis Kasparane, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.
- García, E. M. y Magaz, A. (1992). *Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1)*. Madrid: CEPE.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D., Boyatzis, A. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Greenspan, S. y Benderly, B. (1997). *The Growth of the Mind: And the Endangered Origins of Intelligence*. Cambridge: Perseus Books.
- Gross, J. J. y Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford.
- Hanson, A. (1997). *Child psychology*. Oxford.
- Hervás, G. y Vazquez, C. (2006). *La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland, *Handbook of emotions* (pp. 631-642). New York: The Guilford Press.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de psicología*, 93, 21-39.
- Jung, C. (1921). *Psychological types*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kagan, J. y Lewis, M. (1965). Studies of attention in the human infant. *Merrill Palmer Quarterly*, 11, 95-127.
- Klizas, S., Ramanauskiene, I y Dumci, A. (2008). *Peculiarity of the psychosocial adjustment and anxiety of adolescence*. Kaunas: Lithuanian Academy of Physical Education, Kaunas University of Technology.
- Lane, R. D. y Pollerman, B. Z. (2002). Complexity of Emotions Representations. En L. F. Barret y P. Salovey, *The Wisdom in Feeling* (pps. 271-293). New York: The Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- León Aguilera, D. (2014). *Emociones en la Vejez: Diferencias Asociadas a la Edad*. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, Madrid.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality*. New York: Guilford Press.
- López, S. (1992). Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 111-118.

- Markevičiūtė, A., Kalkytė, R. y Adomaitienė, V. (2007). Paauglių psichikos sutrikimų sąsajos su jų patiriamais. *Medicina*, 43(8), 647-656. .
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). *Handbook of Intelligence*. (R. J. Sternberg, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence*. Yale University, Department of Psychology. New Haven: Baywood Publishing Co., Inc.
- Medinilla Durán, C. (2009). La inteligencia emocional. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-10.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Relaciones entre la inestabilidad emocional y la agresión. La acción de los estilos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional, una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero, *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Mesurado, B. y Richaud De Minzi, M. C. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la escuela. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A. y Spielberg, C. D. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del inventario de expresión de ira estado-rasgo. *Ansiedad y Estrés*, 3, 5-20.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807-823.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Artículos: Revista de didáctica de la lengua i de la literatura*, 29, 10-28.
- Navas, J. M. y Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

- Navarro Solano, M. R. (2006,2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la Educación Emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-39.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. y Blissett, S. E. (1988). Sense of Humour as a Moderator of the Relation Between Stressful Events and Psychological Distress: A Prospective Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 520-225.
- Núñez Cubero, L. y Romero, C. (2004). La educación emocional a través del lenguaje dramático. *Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las Artes. Escenas y Escenarios en Educación*. Sitges: XXII-Sitges-Conference.
- Oblitas, L. A. y Becoña, E. (2000). Psicología de la salud: antecedentes, desarrollo, estado actual y perspectivas. En L. A. Oblitas, & E. Becoña, *Psicología de la salud* (pp. 11-52). México: Plaza y Valdés.
- O'rourke, P. y Ortony, A. (1994). Explaining Emotions. *Cognitive Science*, 18, 283-323.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1996). *La Estructura Cognitiva de las Emociones*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12(1), 61-86.
- Palmero, F. (2000). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. 2. Castellón, Castellón, España: RESME.
- Perea Quesada, R. (2002). La educación para la salud, el reto de nuestro tiempo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 4, 15-40.
- Piqueras Rodríguez, J. A., Ramos Linares, V., Martínez González, A. E. y Oblitas Guadalupe, L. A. (Diciembre de 2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Plutchik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.
- Roca, E. (2003). Responder asertivamente a las críticas. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de Autoestima, Asertividad e Inteligencia emocional* (pp. 151-170). Valencia: ACDE Ediciones.
- Saarni, C. (2011). *Emotional Development in Childhood*. montreal: Encyclopedia on Early Childhood Development.

- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. y Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication and Understanding. En N. Einsberg, *Handbook Of Childhood Psychology. Volume 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 226-299). New jersey: John Wiley & Sons.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, COgnition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Stroud , L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Preceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 85-211, 611-627.
- Sánchez Riesco, O. (2001). Reflexiones: Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa*, 7(1), 5-27.
- Sanchez, C. (2000).). *Propuesta de un curso-taller a padres y sus hijos de 8 a 12 años para apoyar aspectos de la autoestima de estos últimos a través de la comunicación asertiva en la comunidad Hornos*. Mexico: Universidad nacional Autónoma de México.
- Sandín, B. y Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos, *Manual de Psicopatología* (Vol. 2, pp. 53-80). Madrid: McGraw-Hill.
- Schatcher y Singer y el Enfoque Cognitivo. (2004). *Revista Española de Neuropsicología*, 53-73.
- Selby, E. A., Anestesis, M. D., Bender, T. W., & Joiner, T. E. (2009). An exploration of the emotional cascade model in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(2), 375-387.
- Tejedo, F. (1997). *La dramatizacion y el teatro en el curriculum escolar*. Universidad de Castilla - La Mancha, Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electronica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, 3(4).
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación las emociones*. Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C. A.

- Walter–Andrews, A.S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121, 437–456.
- Watson, D. y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Whybrow, P. C., Akiskal, H. S. y McKinney, W. T. (1984). *Mood disorder: Toward a new psychobiology*. New York: Plenum Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg , H. J. (2010). *Building School Success Through Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press.

8. Anexos

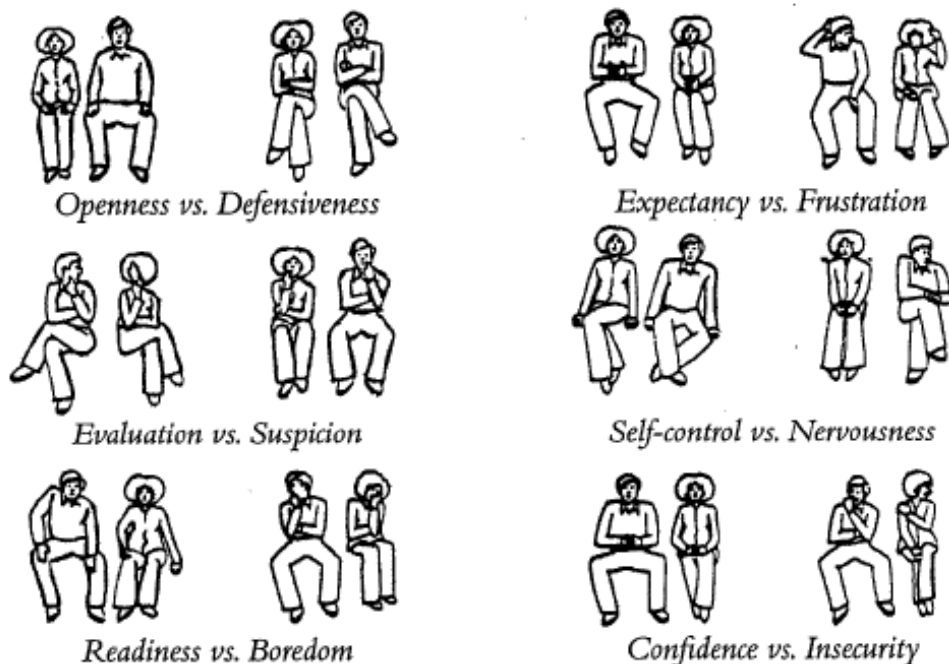
Anexo 1. Listado de canciones para la actividad “Music-Emoción”

A continuación se sugiere un listado de canciones posibles para proyectar en esta actividad

- CloZee - Dream Big
- Charlie Clouser - Hello Zepp
- Hans Zimmer - Zoosters Breakout
- Lucía Micarelli - To love you more
- Future World Music - Aqua Vitae
- Two Steps From Hell - Moving Mountains
- Thomas Bergersen - Homecoming
- Two Steps From Hell - Beautiful
- Beethoven - 5ª Sinfonía
- La lista de Schindler
- Johann Sebastian Bach - Toccata y fuga
- Tsaickovski - danza rusa
- Carmina Burana - Carl Orff

Anexo 2. Lenguaje corporal

A continuación, se muestran una serie de imágenes para trabajar la comunicación no verbal y el lenguaje corporal.



Fuente de la imagen¹: <https://es.pinterest.com/pin/69946600433208004/>



Fuente de la imagen²: <http://www.9bridges.org/wp-content/uploads/2016/03/bodylanguage.jpg>



Fuente de la imagen³: <http://psicogemma.blogspot.com.es/2015/03/la-expresion-facial-y-la-sonrisa.html>

Anexo 3: Técnicas asertivas

A continuación se muestra en la siguiente tabla con algunas técnicas asertivas:

Técnica	Descripción
Disco rayado	Consiste en repetir una y otra vez, de forma tranquila y sin discutir, la postura que tiene uno, idea, punto de vista.... Para que la técnica no sea tan mecánica, pueden utilizarse frases como <i>"Entiendo lo que me dices, pero..."</i> , <i>"Yo no lo veo así, creo que..."</i> , <i>"tal vez lo sea, pero no creo necesario..."</i>
Banco de niebla	Se puede usar cuando alguien hace una crítica. Consiste en mostrar acuerdo, pero no realizar lo que se está pidiendo, hasta que el otro abandone la demanda. Se trata de ceder aparentemente pero dejando claro que no se cambiará de postura hasta que uno quiera. <i>"Puede que tengas razón, pero de todas formas..."</i> , <i>"Probablemente estés en lo cierto, pero aun así sigo pensando..."</i>
Aplazamiento asertivo	Esta técnica, especialmente útil en los casos en que no se tiene una respuesta rápida. Se trata de sugerir aplazar la respuesta ante la pregunta hasta sentirnos tranquilos y capaces de responder a ella apropiadamente. Un ejemplo: <i>"Creo que me estoy alterando, mejor lo dejamos para más adelante"</i> . Si la otra persona siguiera insistiendo en su crítica, nosotros podríamos sumar a esta técnica la del disco rayado.
Acuerdo asertivo	Es útil en situaciones en las que reconocemos que la otra persona tiene razones para su enfado, pero no aceptamos la manera de decírnoslo. Es decir, la conducta es criticable pero no la persona. Ejemplo: <i>"reconozco que he cometido un error, pero eso no significa que siempre lo haga"</i>
Pregunta asertiva	Se trata de pedir más información sobre tal crítica que se nos ha hecho, pudiendo pedir más detalles de nuestro "mal comportamiento" o pidiendo que nos orienten sobre la manera de resolverlo. Algún ejemplo: <i>"¿Qué quieres decir con eso?"</i> , <i>"lo que me quieres decir es que..."</i>