

Javier Andrés Yagüe



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Intervención para el desarrollo de la Conciencia Emocional en 1º de Primaria.

Trabajo fin de máster presentado por: Javier
Andrés Yagüe

Titulación: Máster en nuevas
perspectivas de la Educación Personalizada
en la Sociedad Digital.

Diseño de una propuesta de intervención.

Director/a: Carolina Yudes Gómez

Zaragoza

Julio 2017

Firmado por:

Javier Andrés Yagüe

CATEGORÍA TESAURO: Teorías Educativas. Educación de la Inteligencia.

RESUMEN

La Educación emocional viene siendo una corriente pedagógica que está despuntando en los últimos años, debido a los grandes beneficios que aporta en la formación integral del alumnado. Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta de intervención para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, más concretamente de la conciencia emocional, de un modo curricular en un grupo de alumnos de primero de educación primaria. En el desarrollo del mismo, se encuentran una revisión teórica del concepto de inteligencia emocional y de las características psicoevolutivas de los niños de primero de primaria. Una justificación curricular de la implementación de la propuesta en la asignatura *Valores, Cívicos y Sociales*, la propuesta de intervención y los resultados observados mediante la puesta en práctica de una muestra de la misma. Se propusieron actividades variadas y centradas en un papel activo por parte del alumno para desarrollar la conciencia emocional en el mismo, así como actividades para evaluar la evolución del alumnado en la adquisición de la conciencia emocional. Mediante la aplicación de una parte de la intervención, y análisis de las actividades de evaluación, se obtuvieron resultados positivos en el desarrollo de la conciencia emocional en un grupo de alumnos.

ABSTRACT

The emotional education is a pedagogical movement which is excelling on the education field. That is why this movement contributes to generate a lot of benefits for pupil's integral development. The main of this Final Master's Thesis is to present an intervention proposal to the development of Emotional Intelligence (in particular emotional awareness) on pupils of first grade of Primary, through a curricular subject. In this proposal there are a theoretical review of Emotional Intelligence and another review of psycho-evolutionary development on pupils of first grade of Primary, a curricular justification of the implementation of the proposal in the subject, Values, Civics and Social, the intervention proposal and the results observed through the implementation of one part of the intervention proposal. As far as the proposal is concerned, there are varied learning activities, which are focus on the active role of the student, to contribute to the development of emotional awareness, as well as assessment activities to evaluate the evolution of pupils in the acquisition of emotional awareness competence. Through the implementation of the proposal, and the analysis of the pupil's assessment results, positives results were obtained in relation of the development of emotional awareness on pupils.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Educación Ciudadana, Desarrollo de las habilidades, Educación formal, Educación en Primaria.

INDICE

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS	4
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación de la temática elegida	1
1.2 Planteamiento del problema	3
1.3 Objetivos	4
1.3.1. Objetivo General	4
1.3.2. Objetivos específicos.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1 La inteligencia emocional: Definición y competencias	5
2.2. Educación Emocional	7
2.3. Desarrollo cognitivo, motriz, afectivo-social y moral en los niños de 1º de Primaria	10
2.3.1. Desarrollo cognitivo	10
2.3.2 Desarrollo motriz.....	12
2.3.3 Desarrollo afectivo-social.....	12
2.3.4 Desarrollo moral.....	14
2.4. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	15
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “CONOZCO MIS EMOCIONES”	17
3.1. justificación	17
3.2. Contextualización de la propuesta.....	20
3.2.1. Características del entorno: Colegio Sagrada Familia (Tarazona).....	20
3.2.2 Características del grupo-clase	21
3.3. Diseño de la propuesta de intervención	21
3.3.1. Objetivos	21
3.3.2. Desarrollo de la propuesta de intervención	22
3.3.3. Metodología a utilizar	33
3.3.4. Temporalización: cronograma	34
3.3.5. Recursos	35
4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	36
4.1 Descripción.....	36
4.2 Evaluación	38
4.3 Discusión de resultados	42
4.4 Propuestas de mejora	43

Intervención para el desarrollo de la Conciencia Emocional en 1º de Primaria

5.	CONCLUSIONES	44
6.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	45
6.1	Limitaciones	45
6.2	Prospectiva.....	46
7.	LISTADO DE REFERENCIAS.....	48
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	51
	ANEXOS	52
	Anexo 1: Objetivos de área de la asignatura de Valores Cívicos y Sociales. (Orden del 16 de Junio de 2014, BoA num.119, Aragón).....	52
	Anexo 2: Prueba de Evaluación Inicial y final (elaboración propia).....	53
	Anexo 3: Portafolio de trabajo de los alumnos (elaboración propia).....	56
	Anexo 4: Cuestionario de autoevaluación de la sesión.	64

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.	Competencias Inteligencia Emocional según Bisquerra (2003)	7
Tabla 2.	Características de los niños en la etapa intuitiva según González (2007)	11
Tabla 3.	Marco de aptitudes emocionales utilizadas por Goleman (2002).....	16
Tabla 4.	Relación entre bloques de contenidos y competencias de Bisquerra (2003).....	19
Tabla 5.	Distribución de las sesiones durante los meses de septiembre/octubre de 2017	35
Tabla 6.	Medias en ambas evaluaciones.....	40
Tabla 7.	Resultados cuestionarios de autoevaluación.....	40
Tabla 8.	Medias de las puntuaciones en cada sesión.	40
Figura 1.	Rueda de las emociones de Plutchik (1980)	17
Figura 2.	Calendario escolar Aragón curso 2017/2018	34
Figura 3.	Resultados pruebas de evaluación inicial y final.	39

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ELEGIDA

En el pasado se consideraba una persona válida o inteligente a aquella que poseía grandes conocimientos científicos, o a aquella que destacaba en las áreas de Matemáticas, Lenguaje o Ciencias. Más adelante, en este empeño de intentar clasificar a las personas en función de su inteligencia, Stern (1914) desarrolló el concepto de Cociente Intelectual (CI). Estos paradigmas entraron muy pronto en crisis debido a que no servían para medir la validez de las personas en sus desempeños laborales, académicos y/o personales, ni tampoco servían para predecir o calcular el éxito que debería tener un individuo en el futuro en función de dicho CI (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). No tardó en observarse que las personas que tenían éxito en su vida personal y laboral, no eran a menudo las que mayor CI tenían, ni aquellos que en la escuela presentaban mejores resultados académicos.

La aparición del libro *Emotional Intelligence* escrito por Daniel Goleman al final del siglo pasado supuso una revolución en los campos de la psicología, la pedagogía y la Educación, entre otros. Con sus investigaciones, Goleman (1995) puso de manifiesto que el CI tan sólo determinaba en un 20% las probabilidades de éxito en nuestra vida y que, por tanto, había que profundizar en otro tipo de habilidades que fueran importantes para el individuo. En su libro, no solo se definen aquellos factores o habilidades que componen lo que se denomina cómo inteligencia emocional, de la que se hablará en apartados posteriores, sino que además se demuestra la importancia de la misma en el desempeño en diferentes áreas de la vida. Así, la capacidad que se tiene para conocer y controlar las propias emociones y para conducirlas de un modo positivo hacia un objetivo, puede resultar un factor esencial en el rendimiento de cualquier persona en cualquier tarea que realice.

A través de la experiencia docente se puede observar que a menudo se trata de enseñar una cantidad de contenidos e información demasiado amplia a la que hoy en día los niños pueden acceder en una décima de segundo mediante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC). Claramente es importante, que los alumnos tengan una base de conocimientos que les ayude a comprender la realidad que les rodea pero, con demasiada frecuencia, esta información es excesiva y frecuentemente se obvian o se ignoran otro tipo de habilidades que serán de igual o mayor importancia para el futuro del alumnado.

Numerosos estudios han demostrado que la inteligencia emocional juega un papel importante a la hora de adaptarse al medio debido a su importancia en la percepción, expresión y conocimiento de las emociones y también en la regulación de los estados de ánimo (Fernández Berrocal, Ramos y Extremera, 2001). Si se forma a los alumnos en

inteligencia emocional, del mismo modo que se hace en otro tipo de áreas o materias, no sólo tendrán una mayor salud mental sino que se conseguirá que tengan un alto nivel de percepción de satisfacción en la vida y en la calidad de las relaciones sociales o interpersonales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Dawda y Hart, 2000; Davies, Stankov y Roberts, 1998; Martínez-Pons, 1997) además de un mayor éxito académico (Chico, 1999; Schutte et al., 1998).

A lo largo de la vida, se ha observado cómo no siempre ha sido fácil controlar las emociones y el resultado que se ha derivado de este déficit ha sido siempre malo. Mediante el aprendizaje de técnicas de autocontrol y enseñando a reflexionar y mirar hacia el interior se ha perfeccionado esta habilidad para conocerse a sí mismo y gestionar los cambios emocionales propios, que ha podido llevar a un mayor éxito profesional y personal, pero sobre todo a una mayor felicidad en la vida. Al haber podido experimentar in situ la eficacia de una buena educación emocional para ser capaces de regular las emociones y aprovecharlas para que ayuden a alcanzar las metas propias, no es de extrañar la creencia de que dé igual o mayor importancia que los desmesurados contenidos curriculares de la ley educativa actual.

Además de lo anterior, a través de la observación a quedado patente una carencia de inteligencia emocional del alumnado actual, así como la ausencia de unos valores sociales que promulguen la convivencia, la empatía...

Por tanto, se hace evidente la necesidad de una educación emocional y social que desarrolle la empatía y la compasión, no sólo para conseguir alumnos más felices sino también para mejorar la sociedad del momento. Es por ello que la inteligencia emocional resulta un tema de estudio muy interesante para desarrollar el presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM), dado que queda argumentado que esta inteligencia puede ser una de las llaves que mejoren la vida del alumnado y la salud de la sociedad actual. De un modo más concreto, el TFM presenta una delimitación del concepto de inteligencia emocional y educación emocional basada en algunos autores destacables en esta materia como Daniel Goleman o Rafael Bisquerra; se explicarán las características cognitivas, motrices y afectivo-sociales de los niños de primero de educación primaria, dado que el grupo al que va dirigida la intervención es de esa edad; también se realizará una revisión de la teoría de las inteligencias múltiples y su relación con la inteligencia emocional; y se presentará un ejemplo de evidencia empírica que demuestre la eficacia de este tipo de programas en el ámbito escolar. Posteriormente, se procederá a exponer la propuesta de intervención diseñada para el área de Valores Sociales y Cívicos dirigida a desarrollar una de las competencias de la Educación Emocional (Conciencia Emocional). En esta propuesta

se incluye, una revisión curricular (basada en el Currículo Oficial de la comunidad autónoma de Aragón) que justifique la implantación de la misma, así como la temporalización los recursos, las sesiones, la metodología y la evaluación de la propia propuesta. Esta propuesta de intervención ha sido diseñada para ser llevada a cabo a lo largo de un mes con un grupo de alumnos, por lo que igualmente se presenta la evaluación de la puesta en práctica de 6 de las 10 sesiones propuestas.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la llegada de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se ha querido dejar cierta autonomía las administraciones educativas y a los centros a la hora de seleccionar asignaturas y adaptar horarios, como bien cita el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

Esta nueva configuración curricular supone un importante incremento en la autonomía de las Administraciones educativas y de los centros, que pueden decidir las opciones y vías en las que se especializan y fijar la oferta de asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, en el marco de la programación de las enseñanzas que establezca cada Administración Educativa (Real Decreto 126/2014, p.1).

Se concluye que con la nueva ley las autonomías y los centros deberán además de ofrecer las asignaturas troncales y optativas obligatorias, la posibilidad de insertar nuevos proyectos o programas en el contexto educativo. En el mismo decreto, en el artículo 10, referido a los elementos transversales, también se observan referencias a la violencia de género, la equidad, la igualdad de oportunidades, la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, etc. Aspectos todos ellos que claramente se verían beneficiados con un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos. Por otro lado, existen estudios y autores que avalan la inclusión de la inteligencia emocional en las aulas y de una forma curricular, autores como Diekstra (2008) defienden los beneficios, obtenidos a través de la implementación de programas educativos, de una inteligencia emocional enseñada desde muy pequeños.

A nivel social, queda patente un individualismo desmedido en la sociedad y que el capitalismo feroz instaurado en la actualidad hace que las personas se centren en ellos mismos, llevando a cabo frecuentemente conductas egoístas hacia los demás (Arnold-Cathalifaud, Dockendorff y Urquiza, 2006). Padres que están más pendientes de sí mismos que de su familia e hijos, gobernantes que se preocupan más de su patrimonio que del bienestar de sus ciudadanos, empresas que engañan al consumidor para mejorar sus

beneficios, personas que son cosificadas y utilizadas para conseguir un beneficio personal son algunos ejemplos de la crisis de valores existente en estos tiempos.

Por todo lo anterior se debe de potenciar la creación de programas de educación emocional en el colegio, que ayuden al docente a plantear actividades encaminadas al desarrollo de las competencias emocionales, dentro del marco legal o contexto curricular propio de su territorio.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Diseñar y poner en práctica una propuesta de intervención para la asignatura curricular de Valores Cívicos y Sociales dirigida al desarrollo de la Conciencia Emocional en un aula de primer curso de educación primaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- Revisar las competencias que componen la inteligencia emocional y las habilidades sociales.
- Explicar las características cognitivas, motrices y socio-afectivas de los niños de 1º de Educación Primaria.
- Revisar el currículo de la asignatura de Valores Cívicos y Sociales en Aragón y su relación con la inteligencia emocional.
- Diseñar una propuesta de intervención para desarrollar la conciencia emocional en alumnos de primer curso de Educación Primaria.
- Enseñar a los alumnos a identificar, expresar y percibir las siguientes emociones: Alegría, tristeza, miedo, serenidad, amor, rabia, vergüenza, envidia y aburrimiento.
- Aplicar métodos de enseñanza activa, como los juegos, los trabajos en grupo, las dinámicas de grupo, las inteligencias múltiples, el uso de nuevas tecnologías, etc. para desarrollar la conciencia emocional en los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: DEFINICIÓN Y COMPETENCIAS

Desde la irrupción del concepto de inteligencia emocional en el ámbito educativo, son numerosos los autores que han intentado definirla, describirla y delimitarla, para así facilitar su aplicación en las aulas.

Goleman (1995), principal precursor de este concepto, la define como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Sin embargo previamente a Goleman, los autores Salovey y Mayer (1990) escribieron sobre el concepto de inteligencia emocional y venían a explicar que es una especie de habilidad para controlar o manejar las emociones y los sentimientos, discriminar entre los mismos y utilizar este conocimiento para dirigir los propios pensamientos y acciones. Más recientemente, Bisquerra (2012, p. 8), uno de los autores más destacados en el campo de la educación emocional, indica textualmente: “a grandes rasgos, la inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y ajenas, y la capacidad para regularlas”.

A partir de estas definiciones podemos así entender que la inteligencia emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones.
- Manejar las emociones.
- Motivarse a sí mismo.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones positivas con otras personas

Para Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional está formada por cuatro habilidades emocionales básicas bien diferenciadas:

1. Percepción emocional → Se refiere a la forma en que son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas las emociones y sentimientos en nosotros mismos y en los demás. Este reconocimiento debe de hacerse de forma consciente y no solo tiene que ver con conocerlas sino también con ser capaces de poner una etiqueta verbal a las mismas. Además, si somos capaces de saber cómo nos sentimos se establece una buena base para aprender a controlarnos y a regular ese tipo de sentimientos en la toma de decisiones.
2. Facilitación emocional (o asimilación)→ se hace alusión las emociones y la relación que tienen con el pensamiento. Es decir, a la habilidad que podamos tener para

Intervención para el desarrollo de la Conciencia Emocional en 1º de Primaria

generar emociones que faciliten los procesos de pensamiento, por ejemplo, las emociones pueden dirigir, redirigir o priorizar el pensamiento focalizando nuestra atención hacia la información más importante, o también se puede facilitar el recuerdo de hechos si nos centramos en las emociones que tuvimos durante el transcurso de los mismos.

3. **Comprensión emocional** → Se refiere a la comprensión y análisis de las emociones de un modo más exhaustivo, además de comprender las transiciones emocionales. Debemos de comprender las emociones de los demás, es decir, sabernos poner en el lugar del otro y saber que no todos sentimos lo mismo ante las mismas circunstancias. Este dominio de la inteligencia emocional estaría claramente ligado al concepto de empatía.
4. **Regulación emocional** → se hace alusión al control y manejo de las emociones para alcanzar un fin concreto. Consiste, sobre todo, en saber regular nuestra respuesta emocional ante una situación dada. Ya no solo se pretende conocer e identificar las emociones sino que, por ejemplo, se estaría hablando de conocer nuestro estado afectivo sin ser avasallado por el mismo de modo que no llegue a minar nuestra capacidad de razonar.

Por último, Bisquerra (2003), basándose en estas aportaciones previas establece en cinco las competencias que componen la inteligencia emocional, pero además aporta una serie de subcompetencias (ver tabla 1).

Tabla 1. Competencias Inteligencia Emocional según Bisquerra (2003)

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Habilidades para la vida y el bienestar
Toma de conciencia de las propias emociones	Interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Autoestima	Dominar las habilidades sociales básicas	Fijar objetivos adaptativos
		Automotivación		Toma de decisiones
		Actitud positiva		Respeto por los demás
		Responsabilidad		
Dar nombre a las emociones	Expresión emocional	Auto-eficacia emocional	Practicar la comunicación receptiva	Ciudadanía activa, cívica, responsable y crítica
Comprensión de las emociones de los demás	Control de las emociones	Análisis crítico de normas sociales	Practicar la comunicación expresiva	Bienestar subjetivo

	Habilidades de afrontamiento	Resiliencia	Compartir emociones	Fluir (generar experiencias óptimas en la vida)
	Competencia para autogenerar emociones positivas		Comportamiento pro-social y cooperación	
			Asertividad	
			Prevención y solución de conflictos	
			Capacidad de gestionar situaciones emocionales	

Elaboración Propia

De un modo más amplio se explican las subcompetencias de la Conciencia Emocional dado que es la primera en desarrollarse en las personas y será aquella en la que se centrará la posterior propuesta de intervención.

- Toma de conciencia de las propias emociones: Como su propio nombre indica, la conciencia emocional, consiste en ser capaz de identificar y ser consciente de las propias emociones en una determinada situación, incluso cuando estas emociones se perciben mezcladas y no de un modo aislado. También se menciona la posibilidad de ser consciente de la propia incapacidad para reconocerlas por causas diversas.
- Dar nombre a las emociones: Está relacionado con el conocimiento, dominio y habilidad para aplicar el vocabulario que se utiliza para designar las emociones.
- Comprensión de las emociones de los demás: Se refiere a la empatía y la capacidad para implicarse y escuchar las perspectivas y emociones de los demás, pero sobre todo a la capacidad para percibir las emociones que nos transmiten los demás, ya sea de forma verbal o utilizando el lenguaje no verbal.

2.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Como se puede observar, tanto en las definiciones expuestas en el anterior apartado como en las clasificaciones aportadas por distintos autores, se puede deducir que la inteligencia emocional abarca dos campos diferentes pero interconectados entre sí: el autoconocimiento y las relaciones sociales (Goleman, 1995). Por tanto cuando hablamos de educación emocional se haría referencia a enseñar al individuo a reconocer sus emociones y aprender a enfocarlas y regularlas para alcanzar sus propios objetivos con mayor facilidad, además de enseñarle a relacionarse con los demás de un modo positivo. Estos dos campos,

Intervención para el desarrollo de la Conciencia Emocional en 1º de Primaria

no sólo resultan cruciales en la vida profesional de cada individuo, sino que también resultan muy importantes para la salud mental o felicidad de cada persona.

Debe ser una responsabilidad de los padres y de los maestros y profesores procurar que los niños adquieran las competencias o habilidades emocionales expuestas anteriormente, contribuyendo así a su desarrollo integral. En el caso de los maestros la inteligencia emocional juega un papel crucial porque, según Gallego (1999) un buen maestro debe de:

- Conocer sus emociones y procesos emocionales para poder reaccionar y actuar ante ellas con todas las personas que componen la comunidad educativa (alumnos, padres y madres, equipo directivos, equipo docente...)
- Controlar las propias emociones para afrontar eficazmente los retos, acontecimientos y conflictos a los que se enfrenta en su día a día.
- Automotivarse para superar los retos ya mencionados y para seguir apasionándose cada día en una profesión de tanto desgaste.
- Poseer unas habilidades sociales óptimas para establecer relaciones positivas con el resto de personas de la comunidad educativa y especialmente con su alumnado.

El ámbito escolar resulta de crucial importancia para la potenciación del desarrollo de la Educación Emocional (Carpena, 2003). Además, la necesidad de este tipo de educación en los alumnos se deduce del contexto, puesto que muchos de los conflictos y problemas que surgen diariamente tienen que ver con un analfabetismo emocional por el que las personas no saben gestionar sus emociones (Bisquerra, 2003).

Pero, se cree que la importancia que realmente tiene la inteligencia emocional para el desarrollo no se corresponde con la que se le está dando en la educación y formación de las personas. En la LOMCE se menciona, de forma transversal, como otra gran cantidad de valores que se pretenden introducir en todas las áreas. Pero suelen acabar diluidos entre la gran cantidad de contenidos a impartir propios de cada materia. La importancia de la educación emocional está fundamentada en los estudios que avalan la relación existente entre la inteligencia emocional y factores cómo el rendimiento escolar, la estabilidad emocional y el bienestar psicológico, esto hace que la implantación de programas de educación emocional en los colegios sea una necesidad.

Un ejemplo de lo anterior es el estudio llevado a cabo en la Universidad de Granada con una muestra de 65 personas entre 18 y 35 años, se utilizaron: la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) (Sánchez, 1998); el Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la inteligencia emocional, (CTI) (Epstein, 2001) y la Escala de Estabilidad Emocional del

Cuestionario "Big Five" (BFQ) (Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 1995), para examinar si existía una correlación entre la inteligencia emocional, la estabilidad emocional y el bienestar psicológico. Se concluyó que existen correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y la estabilidad emocional, y entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico, de lo que se deduce que a mayor inteligencia emocional mayor bienestar psicológico y mayor estabilidad emocional tendrá el sujeto (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003).

Otro ejemplo, que también resulta de interés debido a su relación con el ámbito escolar, es el estudio realizado por Pérez y Castejón (2006) en la Universidad de Alicante, en el que se trataba de demostrar empíricamente la relación existente entre la inteligencia emocional, el Cociente Intelectual y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para lo que se realizaron, a una muestra de 250 estudiantes, dos pruebas que miden la inteligencia emocional (TMMS-24 y prueba de Schutte et al., 1998), además de una prueba para medir la inteligencia general (test de factor g de Catell y Catell, nivel 3) y se analizaron los indicadores de rendimiento escolar con los resultados de los estudiantes de la muestra. Para el análisis de los datos, como en el estudio anterior, se empleó el coeficiente de correlación Pearson estableciéndose las siguientes conclusiones:

- Existe una correlación positiva y significativa entre las distintas variables que se refieren a la Inteligencia Emocional, lo cual quiere decir que estas variables tienen bastante en común en base a los aspectos emocionales.
- La correlación entre la inteligencia emocional y el Cociente Intelectual es nula o insignificante, lo que pone de manifiesto que ambos tipos de inteligencia no están directamente relacionados. Este hecho, sigue la línea de otras investigaciones anteriores (ej. Boyatzis, 1995, 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002).
- Y por último, pero no menos importante, tampoco existe una correlación positiva significativa entre el Cociente Intelectual y el rendimiento académico, aunque si existe una correlación positiva moderada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

De lo anterior, se concluye que el rendimiento académico está más relacionado con la inteligencia emocional que con el Cociente Intelectual de los alumnos, hecho que ya había sido previamente demostrado en otras investigaciones (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Drago, 2005). De hecho, la relación sigue existiendo incluso cuando se controla el efecto del Cociente Intelectual como en los trabajos de Van der Zee et al., (2002) y Vela (2004).

2.3. DESARROLLO COGNITIVO, MOTRIZ, AFECTIVO-SOCIAL Y MORAL EN LOS NIÑOS DE 1º DE PRIMARIA

Se presupone que la inteligencia emocional se desarrolla a lo largo de toda la vida y forma parte de un continuo proceso de aprendizaje que experimenta el sujeto a través de las experiencias vividas. No obstante, como en el resto de aprendizajes, las primeras etapas de la vida resultan las más óptimas puesto que es cuando nuestro cerebro es más flexible y propenso al aprendizaje, y es la etapa de nuestra vida donde más facilidad mostramos para la adquisición de hábitos.

Por lo anterior, es muy importante en educación saber adaptar la forma de enseñar a las características del alumnado (Stainback y Stainback, 2004). Para ello, el primer paso es conocer los principales hitos que se producen en el desarrollo, cognitivo, físico, emocional e incluso moral de niños de 5-6 años de edad. A continuación, se exponen estos hitos que caracterizan al alumnado de esta edad y que permitirán diseñar, de la mejor manera posible, las sesiones de la posterior propuesta de intervención. Aunque para una mejor explicación se ha elaborado un subapartado independiente para cada área de desarrollo, siempre habrá que tener en cuenta que éstas están relacionadas e interconectadas entre sí, produciéndose de forma paralela.

2.3.1. Desarrollo cognitivo

De acuerdo con Jean Piaget, el autor más destacado en el desarrollo cognitivo humano, los alumnos de primero de educación primaria se encontrarían en la segunda de las cuatro etapas de desarrollo cognitivo que él estableció. Esto es, la etapa preoperacional, la cual consta a su vez de dos estadios: subestadio de la función simbólica (2-4 años) y subestadio de pensamiento intuitivo (4-7 años).

En el subestadio del pensamiento intuitivo, el niño aún se ve guiado en sus acciones más por la intuición que por la lógica, aunque empieza a utilizar un nivel superior de pensamiento, llamado pensamiento simbólico conceptual, el cual consta de dos componentes el simbolismo verbal y el simbolismo no verbal (Beard, 1971). El primero se puede observar cuando el niño es capaz de crear ambientes imaginarios, jugar con su imaginación, etc. El simbolismo verbal, en cambio, se ve muy claro en la adquisición del lenguaje cuestionándose el niño todo lo que le rodea. En este subestadio, los niños acaban de desarrollar el lenguaje y disfrutan aprendiendo a usarlo o realizando juegos de palabras. También van descubriendo la finalidad del mismo y su importancia para resolver situaciones cotidianas de la vida, es decir, aprenden a usar el lenguaje para conseguir un fin o una meta concreta (Osterrieth, 1976). Los niños dan mucha más importancia a los detalles que al hecho en sí, por eso muchas veces en clase ellos te advierten de cosas que para nosotros

pasan inadvertidas como, por ejemplo, haber olvidado poner la fecha en la pizarra. También están muy atentos a la forma que tienen las cosas y a su relación con el medio, por ejemplo suelen relacionar estatura de las personas con su edad (Beard, 1971).

Por lo anterior, en este estadio, según González (2007), se recomienda:

- Dar oportunidades al alumno para expresarse por medio del lenguaje y para autocorregirse mientras lo usa.
- Dejar que los alumnos exploren y experimenten con distintos tipos de materiales permitiéndoles usar su imaginación.
- Prestar suficiente atención a las opiniones e ideas del niño.
- Estimular por medio de la realización de operaciones mentales y físicas.
- Conocer las características del desarrollo cognitivo del alumnado para no forzarle más de la cuenta en actividades que se encuentran fuera de su umbral de aprendizaje.

A modo de resumen a continuación se pueden ver las características anteriormente explicadas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Características de los niños en la etapa intuitiva

GENERALES		LENGUAJE	
Se guía por la intuición.	Usa el pensamiento simbólico conceptual.	Característica más significativa de esta etapa.	Es fuente de investigación.
Juzga los hechos desde su estado inicial al final.	Sus pensamientos no tienen variabilidad.	Egocéntrico.	Repetitivo.
Posee razonamiento transductivo.	Su periodo de atención se va incrementando.	Medio de sociabilización.	Le gusta jugar con las palabras.
Dibuja la figura humana.	Inventa en los objetos fines imaginarios.	Se utiliza para resolver problemas.	Se utiliza para representar objetos y circunstancias.
Desarrolla juegos de imitación.	Realismo intelectual.		

Elaboración Propia. Adaptación de González (2007)

2.3.2 Desarrollo motriz

El desarrollo motriz del niño también es un hecho significativo a la hora de plantear clases o sesiones de cualquiera de las materias, por lo tanto, también lo será para el desarrollo de la inteligencia emocional.

A los 5-6 años, aunque no existen grandes diferencias motrizmente hablando entre niños y niñas, sí que es verdad que se observa que las niñas suelen ser más precisas en sus movimientos mientras que, por otro lado, los niños suelen ser más eficaces en tareas que implican un mayor uso de la fuerza y una menor precisión en el movimiento. También se empieza a adquirir la habilidad de saltar y se pueden empezar a realizar lanzamientos aunque con objetos de poco peso (Papalia y Olds, 1997). También destacar que a esta edad, los niños y niñas con un desarrollo normal, ya saben coger el lapicero correctamente, recortar, borrar, etc., lo que quiere decir que tienen un dominio notable de la motricidad fina.

Aunque sigue predominando en el niño un egocentrismo que dificulta las relaciones sociales significativas, el niño utiliza el juego para relacionarse con los demás. Los juegos deben de ser sencillos (no más de 2 o 3 normas) y especialmente cobra relevancia en esta etapa el juego Simbólico.

2.3.3 Desarrollo afectivo-social

Teniendo en cuenta la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1950), en la cual se plantea que el desarrollo psicosocial se produce a lo largo de toda la vida y se propone el concepto de la emergencia progresiva de un sentido de identidad que sigue un plan de desarrollo básico y programado.

Los niños de 5 a 6 años se encontrarían entre las etapas de Iniciativa vs. culpa y laboriosidad vs. inferioridad. En la primera, el niño incrementa progresivamente su iniciativa y ensaya conductas nuevas no dejándose abrumar por el fracaso, así, va progresando en el conocimiento y dominio de los medios social y físicos y conociendo aquello que le rodea. La segunda etapa es en la que el niño empieza un proceso de enculturación que le llevará a conocer las destrezas básicas propias de su cultura lo cual desembocará en enfrentarse a un sentimiento de inferioridad.

Posteriormente, Aureet Bar-Yam (1987) parte de la teoría de Erikson (1950) para crear y proponer su teoría de etapas del desarrollo interpersonal proponiendo un modelo en el cual cada etapa se caracteriza por una determinada tarea evolutiva derivada de las relaciones sociales. Siguiendo este enfoque el niños de 1º de educación primaria se encontrarían entre el final de la edad preescolar y el inicio de la edad escolar, ambas caracterizadas por la asociación interactiva frente a la indiferencia egocéntrica y la relación

social frente a la persistencia del yo, respectivamente. En la etapa preescolar los niños empiezan a relacionarse con sus iguales creándose la emergencia de una nueva capacidad la “asociación interactiva”. Sin embargo, el niño presenta dificultades para ponerse en el lugar del otro y presenta rasgos de egocentrismo, lo que también le hace tener una necesidad de atención por parte de los adultos (Córdoba, Descals y Gil, 2006).

Por último, se analiza el concepto de amistad como vínculo afectivo. Se estaría hablando otra vez de niños entre la etapa preescolar (2-6 años) y la etapa escolar (6-12 años). En la primera etapa el concepto de amistad se evalúa desde una perspectiva del egocentrismo en la que el amigo es un compañero de juego, y no hay comprensión de su punto de vista. Además, en esta etapa, las elecciones de los amigos se verán claramente condicionadas por las relaciones sociales de los padres, por tanto, no existe una verdadera elección objetiva de amistades. En la etapa escolar, en cambio, la amistad empieza a ser definida de un modo recíproco, es decir, es una relación de cooperación, de ayuda, de comprensión del otro, confianza recíproca... (Córdoba et al., 2006).

El vínculo de la amistad implica una unión afectiva que hace fluir emociones tanto negativas como positivas, el aprendizaje de conceptos como la lealtad, la confianza o la sinceridad; una comunicación intensa, directa y sincera y la aparición de conductas prosociales hacia los iguales (Fuentes, 1999)

2.3.3.1 El reconocimiento del yo

La personalidad que cada individuo posee está directamente relacionada con el reconocimiento de la propia existencia, y con la progresiva imagen de sí mismo que va adquiriendo el niño. Estas representaciones darán lugar al autoconcepto y a la valoración afectiva del mismo o autoestima. (Córdoba et al, 2006).

Los niños empiezan a reconocerse a sí mismos durante el segundo año, y más adelante, es cuando aprenden a describirse, incluyendo en estas descripciones sus características físicas y sus posesiones (ya que todavía se encuentran en la época del egocentrismo). Las respuestas emocionales a sus propias transgresiones aparecen cuando empiezan a esconder las evidencias de sus malas acciones, evitan el “mal” comportamiento cuando son observados o llaman la atención de su propia conducta... (Stipek Gralinski y Kopp, 1990).

Respecto al autoconcepto tiene una importancia capital en el desarrollo psicológico del niño y es una de las piezas centrales del puzzle de la personalidad. La calidad del conocimiento que adquiere el niño está directamente relacionada con las relaciones de apego tempranas. Un apego seguro con los adultos significativos del entorno social inmediato le proporciona al niño una base de confianza desde la que explorar el mundo

desconocido, a la vez que brinda un modelo de referencia positivo sobre la esencia y dinámica de las relaciones sociales (Córdoba et al., 2006, p.190)

2.3.4 Desarrollo moral

Berkowitz y Grych (1998) realizan una distinción entre los componentes morales y los metamorales, ambos formarían la moralidad.

- Entre los componentes morales estarían la empatía, la consciencia, el altruismo y el razonamiento moral.
- Entre los componentes metamorales estarían la orientación social, el autocontrol y la autoestima.

Mientras que los componentes morales simplemente reflejan la ética, los componentes metamorales son imprescindibles para el funcionamiento moral, aunque no sean morales en sí mismos, es decir, potencialmente pueden servir tanto a la inmoralidad como a la moralidad.

Respecto a los distintos estadios o etapas del desarrollo moral, Köhlberg (1969) distingue entre tres etapas diferentes y en cada etapa habría dos estadios diferentes: Etapa preconvenacional, etapa convencional y etapa postconvenacional. En la etapa preoperacional, es el del puro individualismo, en el que los conflictos o dilemas morales se resuelven en función de los intereses de los alumnos implicados en el mismo. En la segunda etapa, el individuo actúa en función de lo que cree que la sociedad espera de él. Y en la última etapa enfoca los problemas desde un enfoque más global basándose en unos principios comunes, no a una sociedad sino a la totalidad de la raza humana.

Köhlberg (1969) sugiere que a través de dilemas morales el individuo vaya evolucionando de una etapa a otra y, aunque el autor entiende que el desarrollo cognitivo y moral son dos campos independientes, sí que establece una aproximación de los estadios y las edades aproximadas de las personas que se encuentran en los mismos. En este caso, los alumnos de primero de primaria estarían en la etapa preconvenacional en la cual el niño juzga la calidad de una conducta en función de las consecuencias personales que tiene para él. En esta etapa del desarrollo moral se encontrarían los niños de entre 4 y 10 años, no obstante en función del desarrollo de los mismos podrán encontrarse en el estadio 1, en el cual la obediencia está orientada a la evitación del castigo, o en el estadio 2 en el cual la obediencia está orientada a la obtención de beneficios (Córdoba et al, 2006).

2.4. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

En 1983 nace la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Esta teoría presupone que existen 8 tipos distintos de inteligencia y que cada persona tenemos el potencial de desarrollar cada una de ellas en mayor o menor medida. De este modo, se concibe la diversidad en la inteligencia humana.

Más adelante, Armstrong interpretó la teoría de las inteligencias múltiples como una oportunidad para atender a la diversidad de alumnado en las aulas, es decir, si existen ocho tipos de inteligencia, también existirán ocho formas diferentes de aprender y de enseñar o transmitir los contenidos. A partir de los principios de esta teoría, la percepción de la inteligencia cambia para ser percibida como algo funcional que se desarrolla a lo largo de la vida de las personas de formas muy diversas a través de actividades muy variadas (Armstrong, 2006).

La teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, una actitud hacia el aprendizaje, o aún como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales. (Armstrong, 1999, p.12)

Gardner nos habla de la existencia de dos inteligencias personales: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Estos dos aspectos coinciden con la evaluación y la expresión de las emociones, en otras palabras, el individuo debe de entender y saber expresar lo que siente, así como expresar esos sentimientos y emociones a los demás (Cortes, Barragán y Vázquez, 2002), tal y como ha sido expuesto en apartados previos. La relación entre las inteligencias personales y la inteligencia emocional está más que demostrada. Las dos inteligencias se podrían definir de la siguiente forma:

La inteligencia interpersonal, que se refiere a la capacidad de entender a otras personas: cómo funcionan, cómo trabajan con otras personas, cómo entienden las motivaciones de otros, cómo ayudan a otros a resolver problemas, cómo resuelven conflictos, cómo negocian(...) La séptima inteligencia es la denominada intrapersonal. Es la comprensión de uno mismo, tener una buena idea de quiénes somos, qué queremos alcanzar, cuáles son las propias virtudes –cognitivas, emocionales, de personalidad– cuáles son los puntos flacos y cómo utilizar ese modelo de uno mismo para ser eficaz (Gardner, 2002, p.3)

Goleman (1998) se centra tan solo en el análisis de la inteligencia emocional como único campo de estudio, mientras que Gardner (1993) hace un análisis exhaustivo de los

ocho tipos de inteligencia del ser humano. No obstante, se puede observar que ambos autores coinciden en que la inteligencia emocional hace referencia a dos tipos de aptitudes o inteligencias. Para Gardner (1995) son dos aptitudes la aptitud personal, que está relacionada con la autorregulación y el autoconocimiento, y la aptitud social, que se refiere al conjunto de habilidades socio-emocionales, haciendo alusión a la interacción con los demás y al manejo y control de las relaciones sociales. Por otro lado, Gardner (1993) enmarca la inteligencia emocional con el término inteligencias personales la inteligencia intrapersonal, que sería lo mismo que la aptitud personal, y la inteligencia interpersonal, que vendría a referirse a la aptitud social.

Tabla 3. Marco de aptitudes emocionales utilizadas por Goleman (2002)

<i>Aptitud personal</i>	<i>Aptitud medida</i>	<i>Aptitud social</i>	<i>Aptitud medida</i>
Autoconocimiento	Conciencia emocional. Autoevaluación precisa. Confianza en uno mismo	Empatía	Comprensión de los demás. Ayuda para desarrollarse. Orientación hacia el servicio. Aprovechar la diversidad. Conciencia política.
Autorregulación	Autocontrol. Confiabilidad. Escrupulosidad. Adaptabilidad. Innovación.	Habilidades sociales	Influencia. Comunicación. Manejo de conflictos. Liderazgo. Catalizador de cambio. Establecer vínculos. Habilidades de equipo.
Motivación	Afán de triunfo. Compromiso. Iniciativa. Optimismo.		

Fuente: Goleman (2002, p. 45-46)

En conclusión, un modelo actual de aprendizaje debe de estar enfocado al desarrollo integral de las ocho inteligencias del alumnado, para lo cual se debe de proponer actividades variadas para que la transmisión de contenidos llegue a todos los alumnos y no solo a aquellos con una inteligencia lingüística o lógico-matemática superior, como se viene haciendo desde los enfoques más tradicionales. Además, la educación emocional, aunque debe de realizarse a través de todo tipo de actividades, está directamente relacionada con el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal en los alumnos.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “CONOZCO MIS EMOCIONES”

3.1. JUSTIFICACIÓN

La propuesta de intervención presentada a continuación pretende el desarrollo de la competencia de conciencia emocional, una de las competencias de la educación emocional propuestas por Bisquerra (2003), en un grupo de alumnos de primer curso de educación primaria de un centro de Zaragoza.

La idea es que, a través de una metodología variada y basada en las inteligencias múltiples propuestas en la teoría de Gardner y usando el juego como recurso didáctico elemental, enseñemos a los alumnos a reconocer, definir, expresar e identificar las siguientes emociones: alegría, serenidad, amor, tristeza, miedo, enfado, aburrimiento, vergüenza y envidia. Estas emociones parten de la propuesta de clasificación de las emociones propuesta por Plutchik (1980) en la que se delimitan ocho emociones básicas o primarias (segundo bloque de la rueda en la Figura 1), y otras muchas que derivan de la combinación y la intensidad de las mismas. De este modo, en esta propuesta tendríamos como emociones básicas y secundarias a trabajar la alegría y la serenidad (pétalo amarillo en Figura 1, que es un grado de intensidad de la alegría), la tristeza (pétalo azul), el aburrimiento (pétalo rosa, es un grado de aversión), el enfado (pétalo rojo, es un grado de la ira) y el miedo (pétalo verde). Por otro lado, como emociones secundarias a trabajar tendríamos el amor (alegría + confianza), la envidia (enfado + tristeza) y la vergüenza (miedo + aversión).

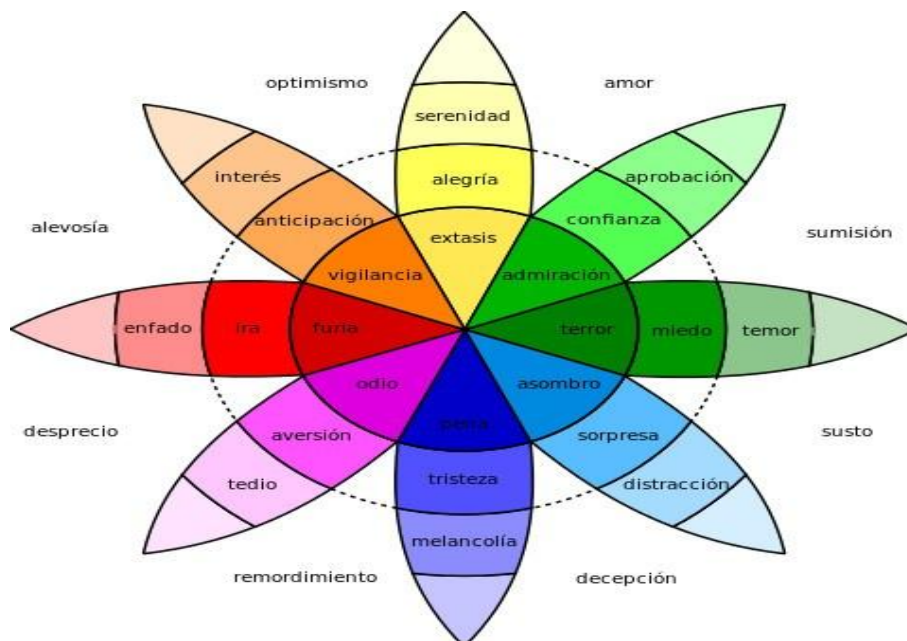


Figura 1. Rueda de las emociones de Plutchik (1980). Extraído de <http://psicopico.com/grafico-ruleta-las-emociones-robert-plutchik/>

Intervención para el desarrollo de la Conciencia Emocional en 1º de Primaria

Si los alumnos aprenden a reconocer y expresar estas emociones, en un futuro se podría empezar a trabajar la regulación de las mismas. En otras palabras, esta propuesta de intervención pretende ser un punto de partida para el desarrollo de un programa de educación emocional más completo que abarque las cinco competencias propuestas por Bisquerra (2003) a lo largo de todos los cursos de Educación Primaria.

En este caso, el curso elegido ha sido primero de educación primaria por la facilidad que se ofrecía para la implementación en un centro determinado. Al elegir este curso se creyó oportuno que dicha propuesta de intervención estuviera dedicada en mayor medida al desarrollo de la conciencia emocional propuesta por Bisquerra (2003) ya que, por un lado, el grupo-clase al que iba dirigida no había trabajado previamente la inteligencia emocional y, por otro, aunque se pueden trabajar cualquiera de las cinco competencias que propone Bisquerra (2003) a cualquiera de las edades, lo más oportuno es empezar por conocer las emociones, para más adelante trabajar la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Es decir, se considera que la competencia escogida debe ser el punto de partida para un programa de educación emocional que incluya todas las competencias. Además, la edad del grupo-clase es muy adecuada para empezar este trabajo ya que, al estar aún en el estadio preoperacional de las fases del desarrollo cognitivo de Piaget, todavía persiste un egocentrismo en el niño que dificulta el desarrollo de habilidades sociales o de cualidades fundamentales para el desarrollo de las mismas como, por ejemplo, la empatía.

Centrándonos en la legislación de la Comunidad Autónoma de Aragón, y más concretamente en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; la materia más adecuada para implementar curricularmente la educación emocional sería *Valores Sociales y Cívicos*, dado que su contenido está bastante relacionado con las competencias de la inteligencia emocional. Se considera, que combinar en esta asignatura el trabajo específico de la educación emocional con un tratamiento transversal de la misma en el resto de materias, potenciaría la inteligencia emocional del alumnado. Sin embargo, tiene el inconveniente de que es una asignatura optativa, con una carga horaria de tan solo hora y media, dado que se desarrolla paralelamente a la asignatura de religión. Esto haría que no puede llegar a la totalidad de los alumnos, puesto que no son pocos los padres que eligen la asignatura de religión para sus hijos en Educación Primaria.

La asignatura de *Valores Cívicos y Sociales*, tal y como cita la Orden del 16 de Junio de 2014, se divide en base a tres bloques: 1) identidad y dignidad de la persona; 2) la

comprensión y el respeto en las relaciones personales; y 3) la convivencia y los valores sociales. Bloques que, de acuerdo a lo que trabajan, se podrían relacionar fácilmente las competencias propuestas por Bisquerra (2003) tal y como se expone en la tabla 4.

Tabla 4. Relación entre bloques de contenidos y competencias de Bisquerra (2003)

BLOQUE	OBJETIVO DEL BLOQUE	COMPETENCIA CON LA QUE RELACIONARÍA	DESARROLLO DE
IDENTIDAD Y DIGNIDAD DE LA PERSONA Subcompetencia de toma de conciencia de las propias emociones y de los sentimientos Subcompetencia de dar nombre a las emociones (vocabulario emocional)	Desarrollo integral del individuo, formándole en aspectos como la dignidad de la persona, el respeto, la autoestima, la afectividad, etc.	Conciencia Emocional Autonomía emocional	Competencia Social y Cívica
LA COMPRENSIÓN Y EL RESPETO EN LAS RELACIONES PERSONALES Subcompetencia de la comprensión de las emociones de los demás	Desarrollo de habilidades sociales, de comunicación y de respeto hacia los demás	Regulación Emocional Competencia Social	Competencia de Aprender a aprender Competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor
LA CONVIVENCIA Y LOS VALORES SOCIALES	Desarrollo valores sociales, instituciones que regulan la convivencia de los ciudadanos, el respeto a las leyes, el respeto hacia las creencias de las demás personas, etc.	Competencias para la vida y el bienestar	

Elaboración propia

A simple vista es fácil observar que las tres subcompetencias de Bisquerra (2003) se encuentran escritas prácticamente de un modo idéntico en los contenidos del currículo de primero de educación primaria de la asignatura de *Valores Cívicos y Sociales* dictados en la Orden de 16 de junio de 2014.

Siguiendo con el análisis del currículo oficial de la asignatura de *Valores Cívicos y Sociales*, también se encuentra cierta concordancia en lo que a los objetivos de área (ver Anexo 1) se refiere, con las distintas competencias propuestas por Bisquerra (2003). Más concretamente en los siguientes objetivos:

- Conciencia emocional: El objetivo 1 de la asignatura se refiere a la autoestima, el autoconcepto y la autonomía personal pero además se menciona el conocimiento de uno mismo que, lógicamente, está ligado al conocimiento de las propias emociones.
- Regulación emocional: En la mayoría de los objetivos se deja ver la idea de que el alumno debe aprender sobre sí mismo para relacionarse con los demás y/o conseguir un objetivo en la vida, para lo cual la regulación emocional es fundamental.
- Autonomía emocional: En el objetivo 5, relacionado con hábitos de trabajo, automotivación, autoconfianza..., entraría en juego esta competencia que tiene que ver con la autogestión de uno mismo para alcanzar los propios objetivos. Además, esta competencia también guardaría relación con el objetivo 10 que nos habla de las capacidades afectivas.
- Competencia Social: Los objetivos 2, 6, y 10 tratan de las habilidades sociales, el trabajo en equipo, las relaciones con los demás y la convivencia pacífica que son contenidos propios de esta competencia.
- Competencia para la vida y el bienestar: Esta competencia guarda relación con los objetivos 3, 4 y 11 sobre los derechos humanos, las instituciones de la vida pública, el ejercicio de la ciudadanía activa, los sistemas de valores y la administración entre otros temas, por lo que queda patente su relación con esta competencia.

Tras analizar los objetivos de área, que son muy globales, queda patente la relación existente, en líneas generales, entre la asignatura escogida y las competencias de la Inteligencia Emocional de Bisquerra (2003).

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

“Conozco mis emociones” es una propuesta de intervención que podría ser aplicada en cualquier grupo de alumnos de primer curso de Educación Primaria. En este caso será aplicada en un grupo de 24 alumnos del colegio Sagrada Familia de Tarazona.

3.2.1. Características del entorno: Colegio Sagrada Familia (Tarazona)

Este centro es un colegio concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ubicado en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la provincia de Zaragoza, a 91 kilómetros de la capital y lindando con Tudela y el Moncayo.

El colegio se sitúa en el casco antiguo de la ciudad de Tarazona a escasos 100 metros del ayuntamiento. El nivel socio-económico de las familias del colegio es muy heterogéneo, puesto que conviven familias de un nivel medio-alto con familias de un nivel más bajo, pero, por lo general, todas se preocupan por la educación de sus hijos y participan activamente en las tareas propuestas por el centro.

El colegio consta de dos edificios diferentes: en uno se encuentran ubicadas las aulas de los cursos de Educación Primaria y el comedor y, al otro lado de la calle, en el otro edificio, están las aulas de Secundaria e infantil, los patios, el gimnasio, la secretaria y Dirección.

Respecto a recursos TIC disponibles, el centro cuenta con dos aulas con pizarra digital (una por edificio) y 30 tablets en el edificio de Educación Primaria.

3.2.2 Características del grupo-clase

El grupo-clase en concreto en el que se va a aplicar la propuesta de intervención es un grupo de 24 alumnos, de los cuales 13 son niñas y 11 son niños.

El grupo en general tiene un nivel académico alto, comparado con alumnos de su edad, muy activo y participativo durante las clases. El grupo está bastante unido, aunque son frecuentes los conflictos en el aula, ya que, al ser activos y participativos, también son muy habladores, compiten por la atención del profesorado y de los compañeros, no respetan el turno de palabra y cuesta mantener la disciplina en el aula. El nivel de lectoescritura es alto salvo en un número muy reducido de alumnos que presentan problemas para comprender lo que leen o decodificar del lenguaje oral al lenguaje escrito. Por último, no hay alumnos ACNEES, y hay 2 ACNEAES, un alumno y una alumna, que presentan dificultades en la lectoescritura y en la competencia matemática, que previsiblemente repetirán al finalizar el curso. En el caso del alumno, de etnia gitana, con un alto índice de absentismo escolar que ya venía produciéndose en la etapa de educación infantil, y falta de atención, orden y disciplina en el aula, presenta un retraso en el desarrollo de las competencias clave. La alumna es una niña egipcia que se escolarizó al final del curso pasado, tiene problemas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, de los que se derivan problemas para establecer comunicación con sus compañeros y adquirir un nivel adecuado a su edad en las competencias lingüística, matemática y de Ciencia y Tecnología.

3.3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.3.1. Objetivos

Entendiendo el proceso educativo como un proyecto más o menos planificado, los objetivos formarán parte de los cimientos de nuestra acción educativa. Estos objetivos servirán para determinar qué se quiere conseguir a través de nuestra labor docente, y todas

nuestras acciones girarán en torno a estos. Son la base de esta propuesta de intervención porque enuncian los resultados que se esperan obtener y a partir de ellos adquieren coherencia las actividades y materiales utilizados (Sáenz, 1986). Al haber elegido el área de *Valores, Cívicos y Sociales* para la implantación de la propuesta de intervención los objetivos también guardarán relación o serán idénticos a algunos de los objetivos de área o Criterios de Evaluación presentes en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.

En definitiva, el objetivo general es desarrollar la conciencia emocional en un grupo de alumnos de primer curso de Educación Primaria del colegio Sagrada Familia de Tarazona, favoreciendo la reflexión acerca de las emociones y aumentando el conocimiento que poseen sobre éstas.

Dicho objetivo general, puede dividirse en los siguientes objetivos específicos:

- Tomar conciencia de uno mismo, de las emociones y sentimientos, favoreciendo la reflexión acerca de los mismos. (O.E.1)
- Aprender a identificar, nombrar y explicar las siguientes emociones: alegría, tristeza, serenidad, miedo, amor, enfado, aburrimiento, vergüenza y envidia. (O.E.2)
- Expresar mediante el uso del lenguaje no verbal las siguientes emociones: alegría, tristeza, serenidad, miedo, amor, enfado, aburrimiento, vergüenza y envidia. (O.E.3)
- Incrementar las habilidades emocionales, comunicativas y sociales, para mejorar las relaciones interpersonales. (O.E.4)
- Favorecer un buen clima de trabajo y de relaciones entre los alumnos. (O.E.5)

3.3.2. Desarrollo de la propuesta de intervención

A continuación, se presenta el desarrollo de las 10 sesiones que componen la propuesta de intervención. Cada sesión se presentará en formato de tabla, en la que se especifica el título de la sesión, los objetivos específicos perseguidos, los contenidos, los materiales didácticos necesarios, así como el procedimiento para llevar a cabo cada una de las actividades.

Las sesiones están estructuradas de modo que normalmente al inicio hay una actividad de introducción y/o recuerdo de la anterior sesión, luego una serie de actividades en las que se desarrolla el trabajo de los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos y en ocasiones una actividad o varias del portafolio para finalizar la sesión. En el caso de que no se pudieran desarrollar dichas actividades del portafolio en el aula, el planteamiento es que los alumnos puedan realizarlas en casa.

Durante toda la propuesta de intervención se asociarán las 9 emociones estudiadas con un color, de la siguiente forma, en diferentes sesiones:

- Sesiones 1-2: Alegría (amarillo), tristeza (azul), enfado (rojo), miedo (negro), serenidad (verde), amor (rosa),
- Sesión 3-7: aburrimiento (blanco), vergüenza (marrón)
- Sesión 8: envidia (ellos escogerán el color).

Título: 1 - Evaluación Inicial	
Objetivos: OE3	Contenidos: Evaluación de las emociones, nombrar las emociones, reflexión acerca de las emociones.
Materiales Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de evaluación inicial (ver Anexo 2). ✓ Ficha para el portfolio de las emociones (ver anexo 3). 	
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Introducción (5')</u>: Breve explicación sobre lo que vamos a trabajar: las emociones. Se les preguntara a los alumnos qué emociones conocen, cuándo las sienten, si han hecho alguna actividad anteriormente sobre las emociones, etc. ✓ <u>Evaluación inicial del nivel de desarrollo de la conciencia emocional (20')</u>: Se les pasa una ficha de evaluación inicial, en la que tienen que relacionar imágenes con el nombre de emociones, para saber qué emociones conocen y qué saben acerca de ellas (ver Anexo 2). ✓ <u>Brainstorming acerca de las emociones (15')</u>: Les pediremos a los alumnos que digan las emociones que conocen, y las iremos apuntando en la pizarra. Seguidamente rodearán de verde aquellas que consideren buenas y de rojo las negativas, y copiarán el contenido de la pizarra en la actividad correspondiente del portafolio. ✓ <u>Expresión artística (5')</u>: Los alumnos se dibujarán a ellos mismos sintiendo su emoción favorita en alguna situación cotidiana. En el caso de no poder acabar esta actividad la realizarán en Educación Artística o bien en casa. 	

Título: 2 - Cuentos de las emociones	
Objetivos : OE2, OE3 y OE5.	Contenidos: Conocimiento e identificación de las siguientes emociones: alegría, tristeza, enfado, serenidad, amor y miedo.
Materiales Didácticos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pizarra digital para el visionado de los 2 cuentos: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Paula y su cabello multicolor” (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=K4Zk7p7FN0k). Duración: 2.30 minutos. Paula es una niña a la que le cambia el color del pelo en función de lo que siente. ○ “El monstruo de colores” (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrl). Duración: 3.30 minutos. El cuento trata de un monstruo que se ha hecho un lío y que cambia de color en función de sus sentimientos, por lo que se le recuerda las emociones y sus colores para que se aclare. ✓ Fichas portafolio del monstruo de colores (ver Anexo 3). 	
Actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Visionado de los cuentos (10’)</u>: En ambos cuentos se explican las emociones amor, tristeza, enfado, miedo, serenidad y alegría, de modo que cada una de ellas se identifica con un color y se pone ejemplos de cuando se sienten esas emociones. El cuento de Paula y su cabello multicolor, servirá para introducir el tema. Mientras que, en segundo lugar, se visionará el cuento de “El monstruo de colores”, que guarda más relación con la propuesta de intervención y las emociones y colores estudiados, además de tener actividades relacionadas con el mismo en el portafolio. ✓ <u>Coloquio acerca del cuento (10’)</u>: Se les preguntará a los alumnos sobre las emociones que aparecen en el cuento, por qué surgen, cuándo surgen, cómo las expresan, qué cara ponen cuando las sienten, etc. ✓ <u>Juego las tarjetas (7,5’)</u>: Se reparten tarjetas con las 6 emociones (habrá 4 de cada emoción) los alumnos deben leerla y guardarla. A la señal del profesor deberán de andar por la clase buscando a sus iguales para juntarse. Posteriormente se cambian las tarjetas y se repite el juego 2 o 3 veces. ✓ <u>Juego a ciegas (7,5’)</u>: Por parejas, uno de los alumnos tendrá los ojos cerrados y el 	

otro mediante la cara y el cuerpo deberá de intentar representar una emoción como si fuera una estatua. El alumno ciego debe de adivinar la emoción que expresa su compañero usando las manos para ello.

- ✓ Fichas monstruos de colores para el portfolio (10'): Los alumnos rellenarán unas fichas sobre el cuento del monstruo de colores para el portfolio.

Título: 3 - Conozco la vergüenza y realizo un emocionario.

Objetivos :

OE1, OE4 y OE5

Contenidos:

Se agrega la identificación de las emociones de vergüenza y aburrimiento junto a las anteriores.

Materiales Didácticos:

- ✓ Cartulinas, folios, letras para colorear
- ✓ Cuento “A Candela le pesaban los zapatos”, en Redondo y Gómez, *Cuentos para prevenir, cuentos infantiles sobre educación emocional dirigida a la prevención del consumo de drogas*, disponible en:
<https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/cuentos%20para%20prevenir.pdf>
En este cuento se relata la historia de una niña que siente vergüenza cuando la profesora le pregunta en clase, pero se bloquea y no puede responder.
- ✓ Ficha portafolio (ver Anexo 3)

Actividades:

- ✓ Cuento (20'): Se leerá el cuento y realizaremos varias preguntas acerca de las emociones que aparecen en el mismo. Profundizaremos en la emoción de la vergüenza y su relación con el miedo, como vencer a la vergüenza...
- ✓ Emocionario (25'): Los alumnos realizarán un pequeño dibujo de sí mismos (tamaño 1 octavo de folio) en el que pondrán su nombre. Conforme vayan acabando irán coloreando, en un Din A3, en grupos, las letras del título de nuestro mural “*Como me siento Hoy*” y los 8 monstruos que conocemos. Se plastificarán sus dibujos, para que, de esa forma, puedan expresar cómo se sienten a lo largo del día, cambiándolo de sitio en el mura si fuera necesariol o preguntarles nosotros cómo se sienten al llegar a casa en un determinado momento del día.
- ✓ Para casa rellenarán una hoja del portafolio de las emociones en el que escribirán las cosas que les producen vergüenza y aburrimiento.

Título: 4 - Jugamos con las emociones I	
Objetivos : OE3, OE4 y OE5	Contenidos: Repaso de los conceptos y emociones aprendidas mediante lenguaje no verbal, juegos grupales y cooperativos.
Materiales Didácticos: ✓ Speaker, pañuelos, conos, petos, aros y fichas plastificadas.	
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Introducción (5')</u>: Se les explicará a los niños que vamos a jugar con las 8 emociones que estamos estudiando, de este modo, aprovechamos también para recordarlas de cara a la sesión y sus colores identificativos. ✓ <u>Los Aros cooperativos por colores (10')</u>: Sonará la música y los alumnos bailarían por el gimnasio, cuando se detenga la música, el profesor dirá una emoción y los alumnos deberán de acudir a los aros del color correspondiente (según han aprendido en las sesiones previas). Deberán compartir los aros para que ningún alumno se quede sin él. ✓ <u>La bruja emociones (7')</u>: Dos alumnos deberán pillar a los compañeros, conforme lo hacen, les dirán una emoción y estos deberán de ir a un lugar de la sala llamada "manicomio" a representarla. El juego acaba cuando todos los alumnos están en el manicomio. ✓ <u>Stop emociones (8')</u>: Cuatro alumnos deberán pillar al resto, cuando los pillen, deberán decirles una emoción y deberán quedarse como una estatua representándola. Cuando un compañero pase por su lado les podrá salvar si, poniendo la mano en la cabeza, adivina la emoción que representa su compañero. ✓ <u>Pañuelo (15')</u>: Se harán tres equipos de 8 alumnos y cada uno será una de las emociones estudiadas. Se colocarán 8 pañuelos de los colores de las emociones estudiadas y los alumnos esperarán en el sitio representando su emoción, cuando el profesor diga una emoción los alumnos deberán de ir a coger el pañuelo. 	

Título: 5 - Jugamos con las emociones II	
Objetivos : OE3, OE4 y OE5	Contenidos: Expresión de las emociones estudiadas mediante juegos de mímica, baile y dramatizaciones.
Materiales Didácticos: <ul style="list-style-type: none">✓ Fichas de representación de situaciones cotidianas.✓ Speaker.	
Actividades: <ul style="list-style-type: none">✓ <u>Abrazos musicales (5')</u>: Se trata de bailar al ritmo de la música y abrazarse cuando se para, siguiendo una consigna: de dos en dos, por parejas cambiando cada vez, de tres en tres, todas las niñas/todos los niños, las y los que llevan bambas/zapatos, todo el grupo,...✓ <u>Simón dice emocional (5')</u>: Cuando un alumno falle, se sentará, y así hasta que solo quede uno. Variante: Una persona representará otra emoción y deberemos de captar al intruso.✓ <u>Cualidades musicales (8')</u>: Los alumnos bailarán, cuando el profesor pare la música dirá una cualidad positiva y los niños deberán de ir a tocar al compañero que crean que mejor la representa.✓ <u>La caja de las emociones (13')</u>: Se divide la clase en 4 grupos, colocados cada uno en una esquina. Un alumno de cada grupo cogerá una tarjeta de las dos cajas colocadas en el centro y tendrá que representar la emoción a su grupo, que deberá identificarla. El que lo acierte primero, cogerá la siguiente tarjeta. Dado que hay dos cajas (emociones positivas y negativas) los grupos intercambiarán las cajas.✓ <u>Representación de situaciones cotidianas (12')</u>: Se divide la clase en 4 grupos y se les entregará una hoja con varias situaciones sencillas en las que se ven implicada las emociones y que deberán ponerse de acuerdo para representarla.	

Título: 6 - Mi flor de las emociones	
Objetivos : OE1, OE2, OE4 y OE5.	Contenidos: Expresión de las emociones estudiadas anteriormente mediante situaciones de la vida diaria.
Materiales Didácticos: <ul style="list-style-type: none">✓ Cartulinas de colores tamaño Din A4, papel de pared, tijeras, rotuladores y pegamento.✓ Portafolio (ver anexo 3)	
Actividades: <ul style="list-style-type: none">✓ <u>El jardín de las emociones (35')</u>: Se harán grupos de 4 alumnos y cada uno elegirá 2 de las 8 emociones estudiadas. En el centro de la flor pondremos la emoción, y luego en los pétalos en que situaciones sienten esa emoción. Haremos un coloquio en el que explicarán sus flores, y por último, las pegarán en un papel grande colocado en un rincón de la clase que titularemos “el jardín de las emociones”.✓ <u>Portfolio (10')</u>: Rellenarán 8 páginas del portafolio en las que aparecen hojas para escribir las emociones y aquello que los causa en su vida.	

Título: 7 – Murales de los sentimientos	
Objetivos : <ul style="list-style-type: none">✓ OE2, OE4 y OE5.	Contenidos: <p>Expresión e identificación en los demás de las emociones estudiadas hasta el momento.</p>
Materiales Didácticos: <ul style="list-style-type: none">✓ Revistas, ovillo de lana, periódicos, cartulinas, pegamento, tijeras y caretas.	
Actividades: <ul style="list-style-type: none">✓ <u>Introducción y la tela de araña (10')</u>: Un niño dirá como se siente, se quedará con la punta de una madeja de lana y se la tirará a otro niño y así se repetirá el proceso hasta formar una gran tela de araña.✓ <u>Las caretas (5')</u>: Pondremos una careta a un niño sin que él la vea. Tendrá que adivinar que sentimiento tiene pintado mirando el rostro de sus compañeros.✓ <u>Murales de sentimientos (30')</u>: Llevaremos revistas y periódicos a clase. Los alumnos rellenarán un mural de las emociones aprendidas recortando trozos de revista, fotos, palabras, etc.	

Título: 8 – Pedro se siente molesto	
Objetivos : <ul style="list-style-type: none">✓ OE1, OE2	Contenidos: <p>Expresión de las emociones aprendidas hasta el momento, además de la envidia.</p>
Materiales Didácticos: <ul style="list-style-type: none">✓ Cuento “Pedro se siente molesto”✓ Fichas.	
Actividades: <ul style="list-style-type: none">✓ <u>Introducción (10')</u>: Se les explica a los alumnos que el tema a tratar hoy va a ser la envidia como emoción negativa, y se hace un brainstorming sobre emociones negativas. Cuando salga la envidia nos centramos en ella.✓ <u>Antes de la lectura (5')</u>: Se comenta con los alumnos una imagen sobre el cuento y se les presenta a los personajes. Se les pregunta que opinan sobre ellos y sobre lo que sienten, etc.✓ <u>Durante la lectura (15')</u>: Lo leeremos tres veces: la primera ellos, la segunda nosotros y la tercera lo leeremos, pero deberán detenernos cuando detecten una emoción en los personajes para explicarla.✓ <u>Después de la lectura (10)</u>: Comentaremos con los alumnos que les parece la actitud de los personajes y lo que sintieron, si alguna vez se han sentido de esta forma...✓ <u>Portafolio (5')</u>: Rellenarán una hoja del portafolio donde anotarán 5 situaciones en las que han sentido envidia, y por qué no es un buen sentimiento.	

Título: 9 – Práctico en la pizarra	
Objetivos : OE1, OE2, OE4 y OE5.	Contenidos: Expresión de todas las emociones aprendidas mediante Juegos interactivos y TIC.
Materiales Didácticos: ✓ PDI y <i>tablets</i> .	
Actividades:	
<p>✓ <u>Introducción (10')</u>: Los alumnos irán encendiendo sus <i>tablets</i> que serán usadas al final de la clase. En éstas tendrán un Word titulado “juegos emociones” donde encontrarán una serie de enlaces web. Explicaremos a los alumnos como se desarrollará la sesión.</p> <p>✓ <u>Juego el grupo entero (25')</u>: Presentaremos los siguientes juegos a los alumnos en la PDI e irán saliendo a resolverlos por turnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Las emociones: http://www.edibadigital.com/index.php?option=com_content&view=article&id=143&lang=es&myl=1: En esta página se encuentran 3 actividades relacionadas con las emociones. La primera es de ponerle a un muñeco la expresión en la cara que se corresponda con la emoción, y las otras dos tienen que ver con la identificación de emociones en determinadas situaciones. ○ http://es.tiching.com/link/725712 : En esta página se pueden ver diferentes animaciones cortas sobre el miedo, el amor, la alegría, la tristeza y la rabia. Después de cada animación se responden a tres preguntas. ○ http://www.vedoque.com/juegos/juego.php?i=identidad-sentimientos-diversidad: Esta actividad educativa de la conocida página <i>vedoque</i>, tiene un apartado dedicado a los sentimientos en el que se nos presentan diferentes actividades de clasificación e identificación de las emociones, tras una breve presentación del tema. ○ http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_gestos/index.html: Aquí se pueden ver 6 actividades acerca de los gestos y las emociones que expresan y cómo podemos identificarlas en los demás. <p>✓ <u>Juegos en parejas (10')</u>: Los alumnos jugarán a los juegos vistos en la PDI desde sus <i>tablets</i> que manejarán en parejas.</p>	



Título: 10 – Control final	
Objetivos : OE1	Contenidos: Evaluación de las emociones estudiadas.
Materiales Didácticos: <ul style="list-style-type: none">✓ Control (ver Anexo 2)✓ Portafolio (ver anexo 3)	
Actividades: <ul style="list-style-type: none">✓ <u>Introducción (5')</u>: Se les explicará a los alumnos lo que se va a realizar en clase.✓ <u>Prueba final o control (30')</u>: Los alumnos harán una prueba final que nos servirá para comprobar lo que han aprendido.✓ <u>Decorar Portafolio (10')</u>: A los que vayan acabando la prueba final les dejaremos que decoren el portafolio que nos entregarán para que lo evaluemos. Tras evaluarlo se lo devolveremos.	

3.3.3. Metodología a utilizar

La metodología para el desarrollo de las sesiones promueve el papel activo del alumnado, ya que a través de actividades muy variadas (por ejemplo, murales, juegos motrices, trabajos grupales, cuentos, actividades TIC, etc.) se pretende llegar a la totalidad de los alumnos y potenciar las inteligencias intrapersonal e interpersonal. La primera a través de la autorreflexión y el conocimiento de las propias emociones; y la segunda a través de actividades de reconocimiento de las emociones de los demás y de expresión no verbal. Para ello, se ha intentado transmitir los contenidos usando recursos corporales, escritos, audiovisuales, manipulables, etc. Más concretamente la propuesta de intervención consta de un total de 33 actividades distribuidas de la siguiente forma:

- I. Portafolio: 7 Actividades.
- II. Fichas de Evaluación: 2 Actividades.
- III. Actividades de trabajo dirigido en el aula: 3 actividades.
- IV. Cuentos de las emociones: 4 cuentos.
- V. Juegos en el aula: 3 juegos.
- VI. Murales grupales: 3 murales.
- VII. Actividades con TIC: 2 actividades con múltiples juegos.
- VIII. Juegos motrices: 9 juegos a desarrollar en el gimnasio del centro.

Las emociones a trabajar se van introduciendo de manera progresiva debido a la corta edad de los alumnos a los que se dirige la propuesta y a que además es la primera vez que trabajan la educación emocional. Por tanto, se opta por introducir 6 de ellas a través del cuento “El monstruo de colores”, practicarlas y una vez aprendidas, introducir el resto, la vergüenza y el aburrimiento. Una vez afianzadas estas 8 emociones, se introduce la envidia, para así completar el contenido de la propuesta de intervención.

El profesor y demás personal docente que se encuentre en el aula durante las sesiones (en el caso de que lo hubiera) realizarán una autoevaluación al finalizar las sesiones del 1 al 5. No obstante en los datos finales la puntuación se realizará sobre 10, los siguientes ítems: grado de placer de los alumnos, grado de participación del alumnado, clima del grupo, comunicación y escucha, grado de obtención de los objetivos. Además, en esta misma plantilla se anotarán las observaciones y dificultades observadas durante el transcurso de la sesión y las propuestas de mejora de la misma en base a estas dificultades.

Por último, se realizará un análisis de los datos extraídos en la muestra de la propuesta de intervención para comprobar la efectividad del programa de intervención a la hora de desarrollar la conciencia emocional en el grupo. Se compararán los resultados obtenidos en el alumnado en las pruebas de evaluación inicial y final, se revisarán las

autoevaluaciones de las sesiones y se realizará una evaluación cualitativa de los trabajos grupales y la sesión de los juegos.

3.3.4. Temporalización: cronograma

Esta propuesta de intervención sería la primera Unidad Didáctica del curso académico dado que la conciencia emocional es el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia emocional, de este modo, serviría como toma de contacto con los alumnos de primer curso y como presentación de la asignatura. Además, al tratarse de una propuesta de intervención que se desarrolla a través de juegos, dinámicas de grupo y actividades grupales en su gran mayoría, podría servir para que los alumnos empiecen a conocerse y a relacionarse en un ambiente de desinhibición. La propuesta de intervención, por tanto, se desarrollaría entre los meses de septiembre y octubre del curso 2017/2018 (ver Figura 2) durante la asignatura de *Valores Cívicos y Sociales*.



Figura 2. Calendario escolar Aragón curso 2017/2018. Fuente: Educaragon.org

Esta asignatura, en el colegio Sagrada Familia de Tarazona, se encuentra dividida en dos sesiones de 45 minutos a la semana, los miércoles y los viernes. Por lo que la distribución de las sesiones se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5. Distribución de las sesiones durante los meses de septiembre/octubre de 2017

Sesión 1	Viernes 8 de septiembre
Sesión 2	Miércoles 13 de septiembre
Sesión 3	Viernes 15 de septiembre
Sesión 4	Miércoles 20 de septiembre
Sesión 5	Viernes 22 de septiembre
Sesión 6	Miércoles 27 de octubre
Sesión 7	Viernes 29 de octubre
Sesión 8	Miércoles 4 de octubre

Sesión 9	Viernes 6 de octubre
Sesión 10	Miércoles 16 de octubre

Elaboración Propia

Aunque la propuesta de intervención este programada para su desarrollo a lo largo del curso 2017/2018, en el presente TFM se puesto en marcha durante el mes de junio una implementación piloto de las sesiones 1, 2, 3, 4, 6 y 10, con el objetivo de observar la efectividad de la intervención. Concretamente, se han realizado las sesiones en las siguientes fechas:

- ✓ Jueves 15 de junio: Sesión 1 con prueba inicial.
- ✓ Viernes 16 de junio: Sesiones 2 y 3 en dos clases de 45'.
- ✓ Lunes 19 de junio: Sesiones 4 y 6 en dos clases de 45'.
- ✓ Martes 20 de junio: Sesión 10 con la prueba final.

3.3.5. Recursos

Aun cuando en las tablas en las que se exponen las sesiones, se han especificado los recursos necesarios para las diferentes actividades, a continuación, se indican los recursos de carácter general que serían necesarios para la implementación de esta propuesta de intervención.

Recursos espaciales:

- ✓ Aula de la clase a desarrollar la propuesta de intervención.
- ✓ Gimnasio del centro.
- ✓ Aula Digital con PDI.

Recursos humanos:

- ✓ Docente director de la propuesta de intervención.
- ✓ Docente-tutor del grupo-clase.

Recursos de evaluación:

- ✓ Prueba de evaluación inicial y final.
- ✓ Rubricas.
- ✓ Portafolio del alumno.
- ✓ Cuestionario de autoevaluación.
- ✓ Trabajos grupales.

Recursos materiales:

- ✓ TIC: PDI, *tablets* y conexión a internet.
- ✓ Material de aula: Fotocopias, cartulinas, papel de pared, tarjetas de emociones, caretas de emociones, revistas y periódicos, letras de colores y ovillo de lana.
- ✓ Material juegos gimnasio: Petos, aros de colores, pañuelos de colores, caja de las emociones con situaciones cotidianas y speaker o equipo de música.

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1 DESCRIPCIÓN

En primer lugar, se concretó una reunión con D. Miguel Antonio Franco Garza, director del colegio Sagrada Familia, para explicar la intención de poner en práctica una parte de una propuesta de intervención relacionada con la educación emocional, en alguno de los cursos del colegio. Debido a la cercanía con la tutora y al conocimiento previo del alumnado por parte del autor del presente TFM (maestro de inglés durante todo el ciclo de educación infantil al grupo de primero) se decidió realizarlo en el primer curso de Educación Primaria. Se estableció que se llevaría a cabo a final de curso, dado que de este modo los alumnos ya habrían finalizado la tercera evaluación y ya se habrían conseguido los objetivos curriculares de este curso.

La propuesta fue desarrollada y dirigida en el aula por el autor del presente TFM, teniendo a la tutora del grupo, Raquel Bonilla, como profesora de apoyo que estaría presente siempre. Pese a que la idea inicial fue realizar 6 sesiones, no fue posible desarrollar todas las actividades, al ser muchas o demasiado extensas para el tiempo disponible por sesión (45'), por lo que hubo que prescindir de algunas o adaptarlas al rendimiento de trabajo de los alumnos. Se procede a explicar el desarrollo de las sesiones día a día:

- Primera sesión: Se realizó el jueves 15 de junio, entre las 12:00 y las 12:45.

El objetivo era realizar la evaluación inicial y la primera página del portafolio, no obstante, tan solo dio tiempo a que los alumnos realizaran la evaluación inicial y la introducción de la propuesta de intervención en la que se les explicó el qué y el cómo se iba a trabajar durante la misma. Los alumnos se comportaron muy bien durante la prueba, aunque, por otra parte, hubo que ayudar a varios de ellos con la comprensión de la misma debido a su nivel de lectoescritura. En la evaluación inicial, el cuento de Sara y Pedro lo leímos de forma grupal para que el nivel de lectoescritura del alumnado no fuese el factor más determinante a la hora de contestar las preguntas. Las respuestas de los alumnos fueron muy variadas.

- Segunda sesión: Se llevó a cabo el viernes 16 de junio entre las 10:30 y las 11:15 en el aula digital.

Esta sesión se pudo llevar a cabo en su totalidad, aunque algunos alumnos se llevaron parte del portafolio como deberes para casa. Resaltar que los dos juegos realizados durante la sesión (Juego de “las tarjetas” y el juego de “a ciegas”) tuvieron una gran acogida, los alumnos mostraron un gran interés y pidieron a la tutora realizarlos más veces en clase.

Se observó la dificultad de algunos de los alumnos para expresar sus sentimientos y como en ocasiones confunden el enfado con la tristeza.

- Tercera sesión: Se llevó a cabo el viernes 16 de junio entre las 12:00 y las 12:45, en el aula ordinaria.

Para agilizar su desarrollo se les pidió a los alumnos que trajeran una foto o un dibujo de ellos mismos de su casa para la realización del emocionario. La lectura del cuento tardó un poco más de lo planeado debido al nivel de lectoescritura del grupo, no obstante, dio tiempo a reflexionar sobre el mismo y sobre la emoción de la vergüenza.

La elaboración del mural fue una actividad que se desarrolló de una forma normal, pero en la que se obtuvo una herramienta útil y atractiva para trabajar la reflexión y expresión de las propias emociones en los alumnos. El emocionario, donde los alumnos deben de colocar su foto o dibujo encima de uno de los monstruos, se utilizó hasta final de curso, ayudando a que los alumnos expresaran sus emociones y la causa de las mismas, y proponiendo colectivamente soluciones para gestionarlas. Posteriormente a su construcción, la tutora del grupo nos informó que sigue usando el emocionario como dinámica de aula y que le funciona perfectamente.

- Cuarta sesión: Se llevó a cabo el lunes 19 de junio entre las 12:00 y las 12:45 en el gimnasio del centro.

Se realizaron unos juegos con las emociones que se habían estudiado hasta el momento. Todos los juegos fueron un éxito y resultaron útiles a la hora de cooperar con los compañeros, expresar emociones con el cuerpo e interpretar las emociones de los demás. La única pega es que fueron demasiados juegos para una única sesión de 45', por lo que no dio el suficiente tiempo para poder jugar al pañuelo más de un turno y de haber habido menos juegos seguramente se hubieran disfrutado más. Los juegos planteados fueron muy bien acogidos por los alumnos, dado que algunos eran adaptaciones de juegos que ya conocían. Los alumnos jugaron con mucho entusiasmo y siempre querían jugar otra vez más. Quizás debido a esa excitación de los alumnos en ocasiones costó que pararan de jugar para la

explicación del siguiente juego, pero esto es algo bastante normal en niños de estas edades.

- Sexta sesión: Se desarrollo el 19 de junio entre las 12:45 y las 13:30 en el aula ordinaria.

Se realizó la actividad grupal de forma satisfactoria, no obstante hubo que mandar tan solo dos páginas del portafolio en vez de ocho porque se estimó que el tiempo para rellenar cada hoja era mayor de lo esperado. En la actividad del jardín de las emociones cada grupo debía crear una flor para cada una de las 8 emociones que se habían trabajado hasta el momento para luego pegarlas en un trozo de pared de clase o en el pasillo creando un jardín de emociones. Resaltar la dificultad que entraño para los alumnos pensar en que situaciones o personas les producían cada emoción, por lo que hubo que ayudarles con demasiada frecuencia. El jardín de las emociones quedo muy bonito y posteriormente a la propuesta de intervención la tutora lo utilizo para recordar las emociones y que situaciones nos las suelen producir.

- Decima sesión: Se desarrollo entre las 9:30 y las 10:15 el 20 de junio en el aula ordinaria.

Se explicó a los alumnos que había que volver a realizar la prueba del primer día para poder ver lo que habían aprendido y se les dejó que la realizaran de forma individual. En esta ocasión las respuestas fueron más homogéneas debido a que al haberse trabajado ya en el aula la educación emocional a través de la propuesta de intervención, la mayoría de los alumnos hacían alusión a los ejemplos mostrados en clase para explicarlas correctamente.

4.2 EVALUACIÓN

Para la evaluación de la propuesta de intervención se utilizarán varias herramientas para medir si existe progreso en los alumnos en el desarrollo de la conciencia emocional. Así, se utilizará la prueba de evaluación escrita (Anexo 2) para comprobar el progreso del alumnado desde el inicio (evaluación inicial) hasta el final (evaluación final).

Respecto a la evaluación procesual, se seguirá el portafolio (ver Anexo 3) para comprobar cómo va progresando y realizando las actividades el alumno; se corregirán también los murales y actividades grupales en función del producto final, y los juegos en el aula en las sesiones 4 y 5 serán evaluados mediante la observación siguiendo una rúbrica. De este modo se puede recopilar información de la evolución del alumnado (evaluación inicial y final) y de la actuación de los mismos durante las sesiones de trabajo.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en las distintas pruebas de evaluación planteadas.

1. Pruebas de evaluación inicial y final.

En la Figura 3 se puede observar los resultados obtenidos por los 24 alumnos en la evaluación inicial (línea azul) y final (línea roja). Las calificaciones hacen referencia a la prueba inicial y final (ver anexo 2), en cuya prueba la puntuación máxima era 50 puntos, y el resultado de la misma salía de las puntuaciones en los seis ejercicios propuestos.

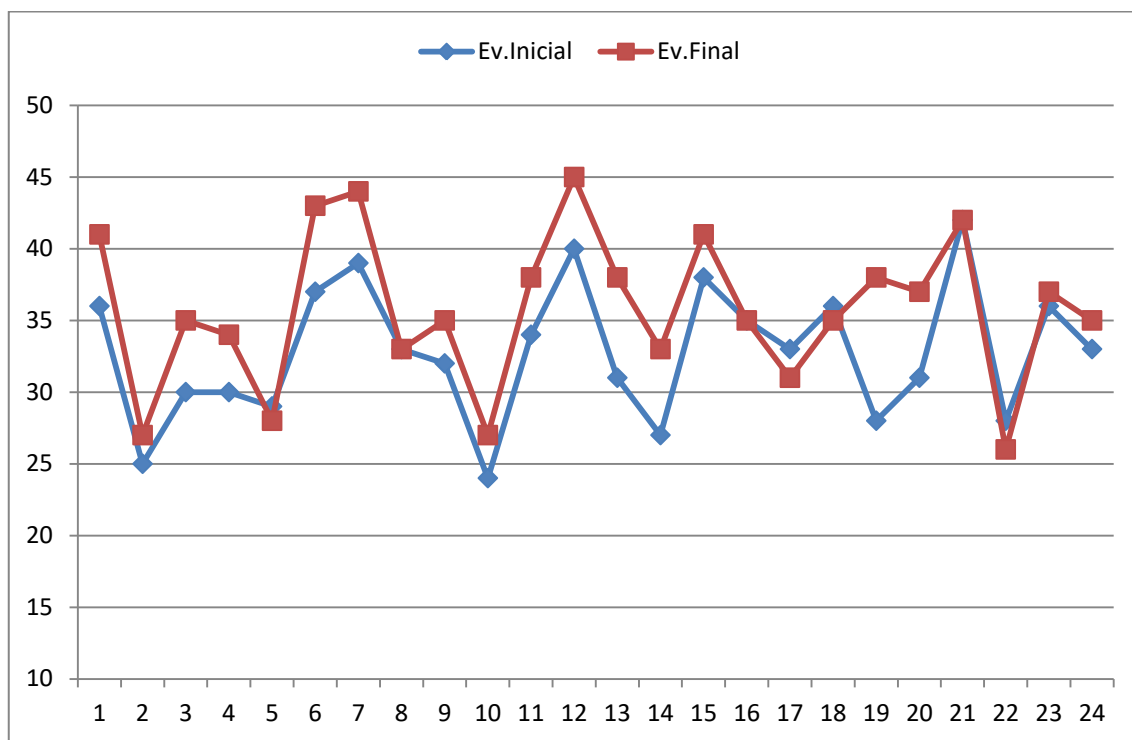


Figura 3. Resultados pruebas de evaluación inicial y final.

Puede verse que la mayoría de los alumnos mejoraron sus resultados en la evaluación final, respecto a la evaluación inicial, con una diferencia de entre 5 y 10 puntos. Tan solo en cuatro casos se empeoró la puntuación final respecto a la inicial y en tres casos se mantuvo inalterable en ambas evaluaciones.

Si se atiende a la ejecución global del grupo-clase, en Tabla 6 se puede observar la media de la clase en ambas pruebas y la media de variación entre ambas pruebas.

Tabla 6. Medias en ambas evaluaciones

	Evaluación Inicial	Evaluación final	Diferencia absoluta entre medias
Medias	32,80	35,75	2,95

Aun cuando no existe un grupo control para poder comparar, la diferencia absoluta entre ambas evaluaciones (2,95 puntos) refleja que podría deberse a la aplicación de la propuesta de intervención.

2. Cuestionarios de autoevaluación

En la Tabla 7 se exponen las puntuaciones que otorgaron los dos profesores de aula a los cinco ítems a evaluar sobre la implementación de la propuesta de intervención (grado de placer, grado de participación, clima del grupo, comunicación y escucha, y grado de obtención de los objetivos).

Recordar que dicho cuestionario constaba de 5 ítems con respuesta de escala Likert.

Tabla 7. Puntuaciones absolutas del cuestionario de autoevaluación.

	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 6		Sesión 10	
	J	R	J	R	J	R	J	R	J	R	J	R
Placer	6	5	9	8	7	9	10	10	7	8	5	5
Participación	4	4	8	9	7	8	9	10	8	9	4	4
Clima	7	6	8	10	9	8	10	9	9	10	8	7
Comunicación	6	6	8	9	8	9	10	10	9	9	5	5
Objetivos	7	9	8	8	6	8	9	8	9	8	8	9

*J = Javier; R = Raquel

En la Tabla 8 se muestran las medias de las puntuaciones de los 2 docentes en cada uno de los factores evaluados.

Tabla 8. Puntuaciones Medias de cada factor por sesión

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 6	Sesión 10	promedio
Placer	5,5	8,5	8	10	7,5	5	7,42
Participación	4	8,5	7,5	9,5	8,5	4	7,00
Clima	6,5	9	8,5	9,5	9,5	7,5	8,42
Comunicación	6	8,5	8,5	10	9	5	7,83
Objetivos	8	8	7	8,5	8,5	8,5	8,08
Puntuación Media	6	8,5	7,9	9,5	8,6	6	

Las puntuaciones son relativamente altas debido a que el desarrollo de las sesiones fue muy satisfactorio y los niños mostraron mucho interés y actitud hacia lo planteado en las mismas. Las puntuaciones más bajas corresponden a la Sesión 1 y Sesión 10, posiblemente porque al tratarse de pruebas de evaluación y en ninguno de los 4 primeros ítems es fácil obtener una puntuación alta, la ejecución fue peor. Por el contrario, la sesión mejor valorada fue la 4, una sesión de juegos muy divertida, motivadora y útil para desarrollar la competencia emocional.

En cada uno de los ítems evaluados: placer, participación, clima, comunicación y objetivos, la puntuación media supera los 7 puntos, siendo por tanto una valoración muy positiva. De todos ellos, se obtuvo la mayor puntuación en “Clima”, lo que pone de manifiesto que este tipo de actividades pueden resultar de gran utilidad para fomentar las relaciones interpersonales y ayudar a un clima positivo de aula.

Respecto a las valoraciones cualitativas, que se incluían en el mismo y que hacían referencia a los elementos positivos, las dificultades y las propuestas de mejora observadas, se hizo referencia con mucha frecuencia:

- Al elevado número de actividades.
- A las condiciones ambientales (demasiado calor en la fecha en la que se llevó a cabo la propuesta).
- A aquellas actividades que resultaron de mayor agrado (juegos y actividades grupales).
- A aquellas que no fueron tan bien acogidas (evaluaciones y trabajo individual).
- Al alto nivel de interés mostrado por los alumnos en la mayoría de las sesiones.

3. Trabajo grupal: El emocionario.

El resultado de la actividad fue un bonito mural- emocionario con el título “¿Cómo me siento hoy?”, los dibujos de los monstruos estaban muy bien coloreados y recortados debido al alto interés de los alumnos en la actividad. Por lo tanto, se puede afirmar que la actividad fue bien realizada.

4. Trabajo grupal: El jardín de las emociones.

El resultado final fue un jardín muy vistoso y atractivo, al que los alumnos pueden recurrir en el caso de que quieran recordar las emociones y explicar mediante ejemplos el que se las produce. No obstante, se considera que la actividad resultó demasiado costosa para alumnos de esta edad, siendo el resultado de la misma (flor de las emociones) un poco

confuso en ocasiones. Por eso, se valora que sería necesario realizar alguna adaptación sobre esta actividad para futuras implementaciones.

5. Sesión de juegos.

Supuso una forma muy práctica de enseñar a los a expresar e identificar emociones, además fomentó el interés de los mismos hacia la educación emocional debido al gran interés y motivación que despertaron en los alumnos los juegos.

4.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se procede a interpretar los resultados obtenidos teniendo como base para el análisis los siguientes apartados: Desarrollo de la conciencia emocional, motivación en el aula e interés, diseño y estructura de la propuesta de intervención, y otros factores a tener en cuenta.

❖ Desarrollo de la conciencia emocional.

Se observó una mejoría en el desarrollo de la conciencia emocional de los alumnos, lo cual se observa de un modo objetivo en el incremento de la media de los alumnos en ambas pruebas de evaluación, la inicial y la final. Quizás las expectativas de la implementación de la propuesta de intervención eran ligeramente más altas, no obstante, si que el aumento de la media deja patente una mejora en tan solo 4 sesiones de trabajo (las de evaluación no se cuentan como sesiones de formación). Se puede afirmar por tanto que los alumnos desarrollaron la conciencia emocional, y que, si se hubiera podido implantar la totalidad de la propuesta, seguramente ese aumento hubiera sido mayor. Se observó una mejoría en la comprensión de las emociones de los demás a través del lenguaje no verbal. También se observaron dificultades en la toma de conciencia de las propias emociones, más concretamente en la identificación y relación de comportamientos con las emociones que les producen a los alumnos, y en especial en el caso de comportamientos que producen enfado o tristeza.

❖ Motivación en el aula e interés

El interés de los alumnos y su consecuente implicación en el aula durante la implementación de la intervención fue sobresaliente. Esto quedó demostrado a través de las altas puntuaciones obtenidas en el cuestionario de satisfacción. Los alumnos mostraron un gran interés hacia las actividades propuestas y ganas de trabajar y aprender acerca de las emociones. También se observó que debido a las condiciones ambientales en el aula y al momento de curso en el que nos encontrábamos (justo al final del curso); los alumnos en ocasiones tenían un rendimiento de trabajo, sobre todo individual, moderadamente bajo.

Esto quedó patente en las sesiones 1, 3 y 6 que se desarrollaron después del recreo en las horas de más calor y cuando los alumnos estaban más cansados. Las actividades que más fácilmente captaron el interés de los alumnos fueron los cuentos, los trabajos grupales y los juegos; mientras que las que menos lo captaron fueron el portafolio (cuando se trabajaba de forma individual) y las dos pruebas de evaluación, sobre todo la inicial.

❖ Diseño y estructura

Respecto a la progresión seguida para el estudio de las diferentes emociones que se querían estudiar (alegría, serenidad, amor, tristeza, miedo, enfado, aburrimiento, vergüenza y envidia) a lo largo de la propuesta de intervención, decir que fue un acierto puesto que en ningún momento los alumnos se sintieron superados o abrumados por la cantidad de contenidos estudiados. Al introducirlos de manera progresiva, los alumnos iban integrando las nuevas emociones estudiadas a las que ya tenían aprendidas y afianzadas y las relacionaban unas con otras de forma eficaz creando así un aprendizaje significativo. Por otra parte, se observó que la cantidad de actividades era demasiada en algunas sesiones y que, en ocasiones, no daba el tiempo suficiente a desarrollar repetidas veces cada actividad (por ejemplo, en los juegos) para que los alumnos las afianzaran y aprendieran de un modo más consistente.

❖ Otros factores a tener en cuenta

Los productos finales de las actividades grupales (jardín de las emociones y emocionario) resultaron ser de gran ayuda para el refuerzo de los conocimientos adquiridos durante la propuesta de intervención más adelante. De modo que la tutora los utilizó hasta finalizar el curso para facilitar la expresión de emociones a través del emocionario y para recordar que comportamientos nos hacen sentir de un modo u otro. En conclusión, dieron lugar a dinámicas de grupo tales como preguntarles cada mañana como se sienten y que coloquen su avatar en el emocionario, facilitar la expresión de las emociones de los alumnos mediante el mismo, etc.

4.4 PROPUESTAS DE MEJORA

De la implantación de la propuesta podemos obtener diferentes conclusiones en base a los resultados de la misma y proponer qué factores, contenidos o elementos podemos introducir para mejorarla.

En primer lugar, para que la intervención fuera aplicada de un modo más satisfactorio, se debería realizar a principio de curso y a poder ser en unos tiempos del horario que favorezcan el trabajo y la reflexión de los alumnos, como, por ejemplo, la

primera y la segunda hora del horario de mañanas o la primera hora de la tarde. De este modo, los alumnos adquirirían los conocimientos con más facilidad y participarían de un modo más intenso en las actividades propuestas.

En segundo lugar, convendría que se redujeran el número de actividades o se aumentara el número de sesiones para la realización de las mismas, así, se conseguiría un trabajo más calmado y reflexivo y un ambiente de trabajo más agradable para los alumnos y para el profesor. Las actividades grupales necesitarían sesión y media para su realización y, de las dos sesiones de juegos, se podría desarrollar fácilmente tres sesiones en las que repitiéramos la ejecución de los mismos tantas veces como hiciera falta para la realización correcta de la actividad por parte de la totalidad del grupo.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta para la mejora de la implementación podría ser la realización del portafolio. Se observó que, al ser niños tan pequeños, se presentaban dificultades a la hora de trabajar de modo individual, debido a su nivel de lectoescritura. Si, además, tenemos en cuenta que la intervención se ha diseñado para ser implementada a principio de curso de primero de primaria, siempre que se plantee el trabajo con el portafolio deberá de ser de forma grupal, es decir, con el profesor como guía y realizando las actividades una por una todos juntos y aportando ejemplos. Por todo lo anterior, tampoco debería usarse el portafolio con tareas para casa a no ser que se trate de actividades que ya han comprendido y realizado alguna vez en clase los alumnos, como por ejemplo la de las flores de las emociones.

5. CONCLUSIONES

La educación emocional debe ser algo más que una moda educativa, debe de ser una materia más que se pueda estudiar en las aulas de los centros del territorio aragonés. Mientras no exista un contexto curricular que cree una materia destinada a este fin, los maestros deben encontrar estrategias para introducirla bien de forma transversal o bien en el contexto curricular de otra de las materias ya existentes. La presente propuesta de intervención pretendía ser, un ejemplo de cómo desarrollar de forma curricular la educación emocional en un aula de primero de educación primaria desde la asignatura de *Valores Cívicos y Sociales*. De este modo, se ofrece un contexto curricular donde los docentes podemos aplicar de forma justificada la educación emocional que nuestros alumnos necesitan para mejorar sus vidas, tanto en el presente como en el futuro.

Centrándose en un marco teórico que se ha explicado tanto las características de los alumnos a los que va dirigida, como en los conceptos y autores que sirven de referencia, se diseñó una propuesta de intervención que puede servir como referencia para practicar la

educación emocional en las aulas. El fin principal de este TFM era por tanto crear una herramienta para los docentes que facilite su labor a la hora de desarrollar o simplemente aplicar una unidad didáctica centrada en la conciencia emocional que aporte recursos, actividades, herramientas de evaluación, etc., para que el docente que quiera desarrollarla en su aula, simplemente tenga que adaptarla, en el caso de que sea necesario, a su contexto de implementación. En cualquier caso, estas adaptaciones serán mínimas debido a que la propuesta de intervención ya tiene en cuenta las características psicológicas, motrices, morales y socioafectivas de los alumnos del curso al que va destinada.

La implementación de parte de la propuesta de intervención sirvió, además de para mostrar el desarrollo de la conciencia emocional en los alumnos de la muestra, para comprobar cómo a través de una metodología variada y activa en la que se usen todo tipo de recursos y se transmita el contenido a través de diferentes actividades se puede lograr un buen ambiente de aula que facilite el desarrollo de competencias emocionales. Se observó como a través de la reflexión y la participación activa de los alumnos, se consiguió una evolución en el alumnado en el conocimiento y la identificación de diferentes emociones (alegría, tristeza, miedo, serenidad, amor, enfado, vergüenza, aburrimiento y envidia) en uno mismo y en los demás.

Para terminar, se anima al resto de docentes a la creación de propuestas de intervención como la presente, para que entre todos sea más fácil la integración de la Educación emocional en las aulas. De este modo, al compartir diferentes ideas y programas de intervención será más fácil para toda la aplicación de la educación emocional en los centros de educación.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

6.1 LIMITACIONES

Respecto al tema estudiado, la inteligencia emocional, se presentaron ciertas dificultades a la hora de delimitar y concretar el marco teórico en el que basar la propuesta. Esto fue debido a la gran cantidad de autores que han desarrollado el tema y sus teorías, lo que hizo que fuera difícil nombrar todas ellas al ser un tema tan estudiado y trabajado. Por ejemplo, este TFM se ha basado en la clasificación de las emociones planteada por Plutchik (1980), porque resultaba idónea e interesante para el mismo, pero se podía haber centrado en cualquiera de las otras clasificaciones planteadas por otros autores como Goleman (1995).

Tanto el proceso de implementación de la propuesta de intervención como la investigación acerca de los resultados del mismo, ha generado algunas limitaciones

respecto a la fiabilidad de los resultados derivados del proceso. Se debe tener en cuenta que la muestra que se escogió para la realización de la propuesta es algo escasa, además, al implantarse en un centro de una sola vía no se pudo tener la posibilidad de tener un grupo de control que diese más fiabilidad o evidencia empírica a los resultados obtenidos en los test tras el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas en las sesiones.

También es verdad que lo más idóneo hubiera sido poder implementar la propuesta de intervención al completo, pero la cantidad de contenidos curriculares a impartir a lo largo del curso hizo que solo fuera posible aplicar 4 sesiones de aprendizaje y dos de evaluación.

Por último, como ya se ha mencionado con anterioridad, para medir la eficacia de la implementación, lo ideal hubiera sido poder aplicar una muestra o la totalidad del mismo atendiendo a la temporalización para la cual fue diseñado. Es decir, lo perfecto, sin lugar a duda, sería haberlo aplicado al inicio de curso en primero de primaria para comprobar los efectos del mismo en alumnos con un nivel acorde a esa etapa de curso, puesto que por ejemplo, al final de curso los alumnos de primero tienen mucho mayor nivel de lectoescritura que al final, aunque por otra parte también tienen mayor predisposición al trabajo y a desarrollar actividades grupales y dinámicas de grupo de cara a integrar a los alumnos en su nueva aula.

6.2 PROSPECTIVA

De cara a continuar con la investigación o ampliar la propuesta de intervención, para dar continuidad al presente TFM, existirían dos líneas muy claras.

La primera, sería implementar dicha propuesta pero en un centro donde podamos hacerlo mediante, por ejemplo, dos grupos experimentales y dos grupos de control. De esta forma obtendríamos muchos más datos y más fiables de la eficacia del mismo.

La otra sería ampliar la propuesta de intervención a un trimestre o incluso a un curso entero. Ya se ha demostrado que existe un marco curricular desde el cual podemos programar la educación emocional a través de la asignatura de *Valores Cívicos y Sociales*, por tanto para continuar o ampliar la presente intervención se podría programar una serie de unidades didácticas que nos hicieran trabajar las otras cinco competencias de la inteligencia emocional que propone Bisquerra (2003). Por tanto, esta propuesta de intervención podría ser la primera unidad didáctica donde los alumnos empiezan a conocer y tomar conciencia de las emociones para, más tarde, progresar hacia el desarrollo de la regulación emocional y la autonomía emocional y, por último, también trabajar la competencia social y las

habilidades para la vida y el bienestar. También podrían ampliarse el número de emociones a estudiar de forma progresiva a lo largo de todo el curso poder trabajar con todas las que se proponen en la categorización propuesta por Plutchik (1980).

7. LISTADO DE REFERENCIAS

- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association Supervision and Curriculum Development (trad. Cast.: *Inteligencias Múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*). Barcelona: Paidós, 2004.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnold-Cathalifaud, M., Dockendorff, D.T., Urquiza Gómez, A. (2006). La solidaridad en una sociedad individualista. *Theoria*, 15(1), 9-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/299/29915102.pdf>
- Bar-Yam, A. y Bar-Yam, M. (1987). Interpersonal development across the life span: communion and its interaction with agency in psychosocial development. *Contributions to Human Development*, 18, 102-128.
- Beard, M.R. (1969). *An Outline of Piaget's Developmental Psychology*. New York: Routledge (trad. Cast.: *Una síntesis para educadores*. Buenos Aires: Kapeluz, 1971).
- Berkowitz, M. W. y Grych, J. H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *Journal of Moral Education*, 27(3), 371 -391.
- Bermúdez, M.P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico *Universitas Psychologica*, 2 (enero-junio). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720105>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Como educar las emociones. La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia*. Esplugeus de Llobregat. Barcelona. Hospital Sant Joan de Dèu
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). *Cuestionario "Big Five" (BFQ)*. Madrid: TEA
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Córdoba, A.I., Descals, A. y Gil, M.D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide

- Cortés, J.F., Barragán, C. y Vázquez, M.L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25 (5), 50-60.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75, 989-1015.
- Dawda, D., y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812
- Diekstra, R.E.W. (2008). *Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida*. En C. Clouder (coord.), Educación Emocional y social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008 (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65 (9-B), 4811-4823.
- Epstein, S. (2001). *Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la Inteligencia Emocional, b) (CTI)*. Madrid: TEA.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton (trad. cast.: Infancia y sociedad. Buenos Aires: Horme, 1976).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*, 146-157.
- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fuentes, M.J. (1999). *Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Gallego Gil, D. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2009). *La Educación del futuro*. X Congreso de Escuelas católicas. Disponible en:
http://www2.escuelascaticas.es/sitios/eventos/XCongreso/ponencias/4Ponencia_Gardner.pdf
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. México: Vergara

- González, D. (2007). *Constructivismo en el primero de básica*. (Trabajo Final de Grado), Universidad de Aluay. Ecuador.
- Hersh, R.; Reimer, J. y Paolito, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Köhlberg, L. (1969). *Stage and Sequence. Handbook of socialización theory and research*. Chicago: Rand- McNally.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Osterrith, P. et al. (1976). *Estadios en la Psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1997). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Pérez, N., Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el Cociente Intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REME*, 9 (22), 1-27.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper Row.
- Saenz, O. (1986). *Pedagogía general. Introducción a la teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Sánchez, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)*. Madrid: TEA
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H. y Kopp, C. B. (1990). Self concept development in the toddler tears. *Developmental psychology*, 26(8), 972-977.
- Van der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 64(11). 689-700.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Flavell, J.H. (1987). *La Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallego Gil, D (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)*. BOE Núm.295. España.
- ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. BOA Núm.119. Aragón.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 393-400.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE Núm.52. España.

ANEXOS

ANEXO 1: OBJETIVOS DE ÁREA DE LA ASIGNATURA DE VALORES CÍVICOS Y SOCIALES. (ORDEN DEL 16 DE JUNIO DE 2014, BOA NUM.119, ARAGÓN)

El área de *Valores Sociales y Cívicos* en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de los siguientes propósitos:

Obj.VSC1. Desarrollar el **conocimiento de uno mismo**, la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.

Obj.VSC2. **Incrementar las habilidades emocionales, comunicativas y sociales** para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.

Obj.VSC3. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía de Aragón; aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Obj.VSC4. Construir un sistema propio de valores que le permita adoptar una actitud crítica ante las decisiones que se le presenten y que potencien el cuidado de sí mismo y de las personas de su alrededor.

Obj.VSC5. **Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad** en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

Obj.VSC6. **Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos**, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

Obj.VSC7. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Obj.VSC8. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

Obj.VSC9. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Obj.VSC10. **Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás**, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Obj.VSC11. Conocer y valorar el carácter democrático y representativo de las principales instituciones políticas, así como conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, valorando la participación ciudadana, el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

Obj.VSC12. **Conocer y valorar la importancia de un adecuado cuidado del cuerpo y de la salud**, así como las condiciones necesarias para el mismo.

Obj.VSC13. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de accidentes de tráfico.

ANEXO 2: PRUEBA DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL (ELABORACIÓN PROPIA)

Nombre: _____

1- Relaciona las emociones con las siguientes imágenes.



ALEGRIA

AMOR

MIEDO



SERENIDAD

TRISTEZA

ENFADO



/12

- 2- Colorea de Rojo los dibujos y recuadros de la actividad anterior que representen emociones malas y de verde los que representen emociones buenas. (/12)
- 3- Describe dos situaciones en la que hayas sentido envidia.

/4

Intervención para el desarrollo de la Conciencia Emocional en 1º de Primaria

4- Leed todos juntos el cuento de Sara y Pedro y contesta a las preguntas

“Érase una vez dos hermanitos, Sara y Pedro, que se querían mucho y pasaban todo el día juntos. Sara tenía tres años y Pedro cuatro.

Se acercaba el cumpleaños de Sara y entre todos empezaron a preparar una gran fiesta para celebrarlo. Los padres de Sara y Pedro prepararon invitaciones para los amiguitos de Sara.

Iban a ir muchos niños porque Sara era muy simpática y agradable con todo el mundo y tenía muchos amigos: todos los niños de su clase y todos los vecinos de su edad.

Todo el mundo ayudaba en algo para la fiesta, y Pedro empezaba a estar un poco cansado porque no se hablaba de otra cosa durante todo el día y no le hacían mucho caso a él. Además, esa no era su fiesta. Todo el mundo felicitaba a Sara y en su clase le cantaron “Cumpleaños feliz”.

Después de las clases de la tarde, a la salida del colegio, todos los compañeros de Sara la acompañaron a su casa. Poco tiempo después fueron llegando todos sus vecinos. Fue una fiesta genial, pero Pedro estaba enfadado porque nadie le hacía caso.

Estaba tan enfadado que se fue a otra habitación. Pero Sara sí que estaba pendiente de su hermano y se puso muy triste de verle enfadado con ella.

Ya no le importaban los regalos, ni la tarta con las velas, ni las canciones ni nada, porque ella quería mucho a su hermanito y él estaba enfadado con ella.

Entonces decidió ir a hablar con él.

Al principio Pedro hacía como si no la escuchara, pero en realidad estaba muy contento de que Sara hubiera ido a hablar con él.

Sara le dijo que no se enfadara, que le daba todo lo que le habían regalado con tal de que estuviera él contento.

En ese momento Pedro se dio cuenta de lo buena que era su hermanita y de lo que le quería. Él no tenía ningún motivo para enfadarse, era el cumpleaños de su hermana y tenían que estar todos contentos por ella.

Así que le pidió disculpas por su comportamiento y se fueron los dos juntos con el resto de sus amigos para apagar las velas de la tarta.

Javier Andrés Yagüe

- Escribe tres cualidades que definen a Pedro en la historia.

- ¿Qué tenía que haber hecho Pedro para disfrutar de la fiesta con los demás?

- ¿Cuál es el sentimiento que le lleva al enfado a Pedro?

- Esos sentimientos que tenía Pedro, ¿fueron buenos para él o para los participantes en la fiesta? ¿Por qué?

- Escribe tres características de Sara por las que creas que tiene tantos amigos. ¿Alguna vez te has sentido como Pedro? ¿Cuándo?

- ¿Por qué no es bueno para nadie sentirse así?

- ¿Qué es la vergüenza?

- ¿Cuándo la sentimos? Pon un ejemplo

-
- ¿Con qué otra emoción de las que hemos estudiado la relacionarías?

ANEXO 3: PORTAFOLIO DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS (ELABORACIÓN PROPIA)

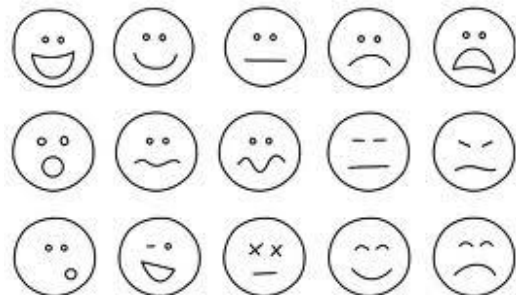
ME LLAMO

TENGO

AÑOS

Y VAMOS APRENDER

SOBRE:



Escribe las emociones que pongáis entre todos en la pizarra.
Después rodea de verde aquellas que sean buenas y de rojo
aquellas que sean malas.

¿Cómo te sientes hoy? Colorea aquella cara que represente
mejor tus emociones.



Si no conoces alguna de las emociones táchala con una cruz roja.

Hoy hemos leído el monstruo de colores. Rellena las actividades sobre este divertido cuento.

educación emocional: **MONSTRUO DE COLORES**

Ya te has vuelto a liar...

educación emocional: **MONSTRUO DE COLORES**


educación emocional: **MONSTRUO DE COLORES**

educación emocional: **MONSTRUO DE COLORES**

EL MONSTRUO TIENE MIEDO DE


A MÍ ME DA MIEDO

educación emocional: **MONSTRUO DE COLORES**




EL MONSTRUO SE CALMA CUANDO

YO ESTOY CALMADA CUANDO




EL MONSTRUO SE ALEGRA

YO ESTOY ALEGRE CUANDO



EL MONSTRUO SE ENFADA CUANDO

A MÍ ME PRODUCE ENFADO



AL MONSTRUO LE PONE TRISTE

YO ESTOY TRISTE CUANDO

Each panel includes a vertical scale on the right with a red heart at the top, a decorative squiggle, and a small monster icon at the bottom. A horizontal line with a small box is at the bottom of each panel.

En el cuento "A Candela le pesaban los zapatos" hemos descubierto un nuevo monstruo, que además es primo hermano del miedo ¿Sabes cómo se llama?



Se llama:

Es de color marrón y tiene las mejillas coloradas.

La vergüenza es prima del miedo porque...

La vergüenza es una emoción que se puede vencer si te enfrentas a ella. Escribe tres situaciones que te den vergüenza y elige una para intentar enfrentarte a ella.

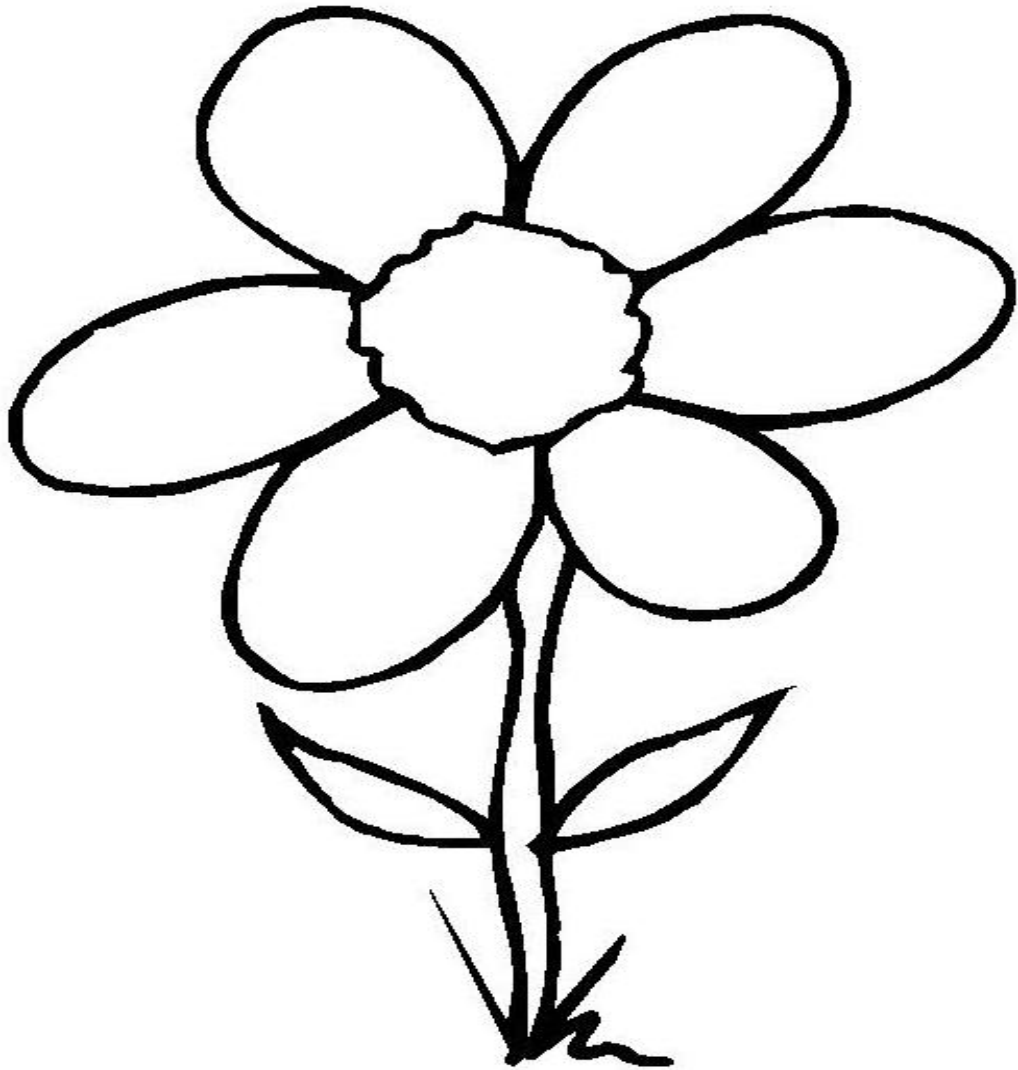
Por último hoy conoceremos otra emoción negativa, está emoción la sientes cuando no tienes nada que hacer, ni nadie con quién jugar, o estas cansado de hacer siempre lo mismo. ¿Cómo se llamará?

Se llama:

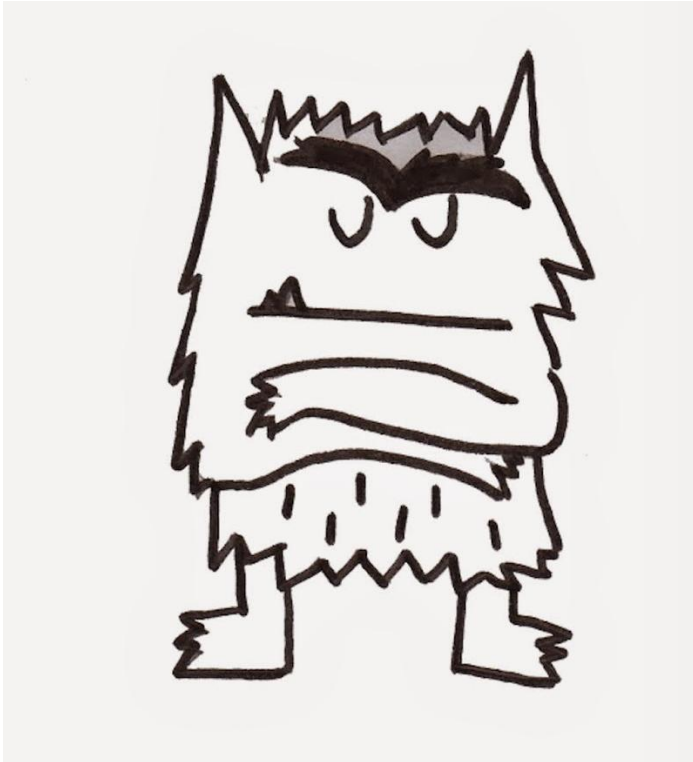


Es igual que la tranquilidad, pero como es muy aburrida no tiene color.

Hoy hemos hecho un jardín de emociones en clase en grupos, pero, ¿te atreves a hacer tu propio jardín? Colorea las flores del color de las 8 emociones que hemos aprendido y escribe en los pétalos cuando las sientes o que te las causan a ti.



Ahora que ya conoces la envidia invéntate un color para este monstruo tan malvado.



¿Por qué es tan mala la envidia?

scribe alguna situación en la que hayas sentido envidia. ¿Pediste perdón?

ANEXO 4: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA SESIÓN.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Grado de participación										
Clima del grupo										
Comunicación y escucha										
Grado de obtención de los objetivos										

ELEMENTOS POSITIVOS, DIFICULTADES Y FORMAS DE MEJORA

DESCRIPCIÓN SUBJETIVA DE LA SESIÓN

Extraído de <https://es.slideshare.net/diabeticadulce/programa-de-educacin-emocional-infantil-34-aos>