



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

PROPUESTA PARA GESTIONAR LAS EMOCIONES EN 3º DE PRIMARIA

Trabajo fin de grado presentado por:

Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

MERCEDES MARTÍNEZ LASHERAS
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
SILVIA MARTÍNEZ CANO

Ciudad: LOGROÑO
28 de enero de 2014
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.9 Psicología de la Educación.

RESUMEN

¿Cómo se gestionan las emociones de niños de 9 años? Tradicionalmente el cociente intelectual (CI) fue el factor principal en las escuelas. A día de hoy, las emociones van adquiriendo cada vez más importancia. Aprender a gestionarlas forma parte de una educación emocional que desarrolle la conciencia emocional, la regulación, la autogestión, la inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. En este estudio se presenta una propuesta de intervención con diferentes actividades para llevar a cabo con niños de tercero de primaria. El fin es que aprendan a regular las emociones para experimentar otras más positivas haciendo uso de conductas adecuadas que ayuden a afrontar situaciones de su vida actual y futura. Una óptima educación de las emociones implica la formación de los alumnos pero también del profesorado y de las familias.

Palabras clave: Emociones, inteligencia emocional, educación emocional, competencias emocionales, actividades, bienestar.

ÍNDICE

<u>RESUMEN.....</u>	2
<u>ÍNDICE.....</u>	3
<u>INTRODUCCIÓN</u>	5
<u>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	7
I.1 JUSTIFICACIÓN	7
I.2 OBJETIVOS.....	8
<u>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</u>	9
II.1 DEFINICIÓN DE EMOCIÓN	9
II.2 TIPOS DE EMOCIONES	12
II.3 APROXIMACIÓN A LOS TIPOS DE EMOCIONES	14
II.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	18
II.4.1 DANIEL GOLEMAN	18
II.4.2 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER	20
II.4.3 CREATIVIDAD	21
II.5 EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	22
II.5.1 EDUCACIÓN EMOCIONAL EN ESPAÑA	26
II.6 CONCLUSIONES TEÓRICAS.....	27
<u>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</u>	29
III.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	29
III.2 POBLACIÓN.....	30
III.3 PROCEDIMIENTO	30
III.4 TEMPORALIZACIÓN.....	31
<u>CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</u>	32
IV. 1 OBJETIVO GLOBAL DE LA PROPUESTA	32
IV. 2 RECURSOS	32
IV.3 CONSIDERACIONES PREVIAS.....	33
IV.4 METODOLOGÍA.....	34
IV.5 ACTIVIDADES CON ALUMNOS DE TERCERO DE PRIMARIA.....	35
IV.6 ACTIVIDADES PARA PADRES Y MADRES DE ALUMNOS.....	43
IV.7 DINÁMICAS PARA FORMAR AL PROFESORADO	45
IV.8 EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.	45
IV.9 ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.....	47
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA</u>	49

5.1 CONCLUSIONES.....	49
5.2 PROSPECTIVA	53

<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	55
---	-----------

<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	59
----------------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

El mundo a nuestro alrededor está en continuo cambio y el vertiginoso ritmo al que se mueven nuestras vidas nos afecta muy directamente. Vivimos en una sociedad que ha perdido la necesidad de saber hacia dónde nos dirigimos. Muchos niños al igual que sus mayores no saben dónde se encuentra el sentido de sus vidas, o sin ir tan lejos ni siquiera son conscientes de para qué hacen lo que hacen. Estamos pues ante una sociedad con una acuciante pérdida de valores.

Esta situación ha hecho que muchos rastreemos en busca de la raíz de esta gran problemática. Valentín Fuster (2013) es uno de ellos “es evidente que algo debe cambiar, que debemos construir una sociedad más humana, más justa y con valores más firmes” (p. 11).

Sin duda, la única manera de redirigir el mundo es mediante la educación. Debemos optar por una nueva educación, una educación en valores, una educación personalizada, una educación emocional.

¿Qué ha pasado entonces durante todo este tiempo? ¿Qué hemos hecho mal?

Los cimientos de la educación creada para las sociedades de la revolución industrial estaban calcados sobre los modelos políticos y sociales imperantes: los criterios eran utilitarios – educar a la gente para que pudiese trabajar y contribuir a la economía de mercado- y el modelo era autoritario y jerárquico: un maestro todopoderoso dictaba sus verdades a los niños. El resultado positivo fue la progresiva alfabetización de las personas; el negativo, que tras una infancia dedicada a perder la confianza natural del niño en sus sentimientos y en su intuición, el adulto entregaba de forma automática la gestión de su vida- emociones y pensamientos- a otras fuerzas jerárquicas (...) (Punset, 2008, p. 21).

Las emociones tienen muchas veces más influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje que el propio conocimiento y durante muchos años éstas han estado infravaloradas.

El cociente intelectual ha sido en las últimas décadas del s. XX uno de los grandes protagonistas en la práctica educativa en primaria. Sin embargo, a raíz del desarrollo de la idea de la inteligencia emocional (se cree que B. Leuner acuña por vez primera este término en 1966 para referirse a la baja inteligencia emocional de las mujeres que rechazan un rol social), las emociones han escalado puestos en los estudios científicos de la educación aunque todavía a día de hoy, principios de 2014, las escuelas no dan la importancia que se debería a la educación emocional.

Antiguamente las emociones no tenían cabida en el plano educacional, Goleman (1999) entiende que la educación emocional se recibía “de una generación a otra (...) al jugar con otros niños y a través de nuestros progenitores, parientes y vecinos” (p. 18).

Hoy vivimos en una sociedad en la que predomina el tema económico y tecnológico. Los niños pasan cada vez más tiempo delante del ordenador o de la televisión por lo que ya no juegan juntos y el tiempo que pasan con sus progenitores se ve reducido. Como consecuencia de ello se hace necesaria una educación emocional por parte de los centros.

A través de este trabajo se pretende ayudar a los niños de tercero de primaria a entender sus emociones y la necesidad de gestionarlas en el desarrollo de sus vidas. Lo novedoso de esta investigación es el grado de involucración de padres y profesores, y el efecto positivo que esta educación emocional va a producir en el plano personal, social y escolar o profesional.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I.1 JUSTIFICACIÓN

El mundo de las emociones es un campo fascinante que no debemos obviar. Un joven con ganas y con una buena gestión emocional es capaz de cambiar el mundo, de mejorar su bienestar personal y social. René Diekstra (2013), profesor de psicología de la Universidad de Utrecht, en una entrevista sobre el aprendizaje social y emocional afirma que estamos privando a niños y jóvenes de un desarrollo óptimo cuando no les damos oportunidades de aprendizaje social y emocional. Muchos colegios actualmente tienen como objetivo principal el desarrollo integral del niño, es decir, un desarrollo cognitivo, consistente en potenciar su intelecto y su aspecto social, un desarrollo óptimo de las emociones y un desarrollo ético. Sin embargo, en la realidad, en sus planes de estudio, el aspecto social, emocional y ético no adquiere la importancia que debería, “no aparecen como aspecto formal integrante”, opina Diekstra. (Punset, 2013, mayo, min.4)

Mi intención es mostrar lo importante que es la gestión de nuestras emociones no sólo para mejorar nuestras vidas sino también las de todos aquellos que nos rodean.

En el momento en el que se activa una sonrisa el ambiente de los que la sienten se torna irresistiblemente agradable. Lo mismo ocurre cuando nos rodeamos de gente apagada o triste, en este caso el ambiente se vuelve ingrato y muchas veces desgradable.



Algunas de las problemáticas que encontramos a día de hoy en los colegios de educación primaria son: la desmotivación, la falta de esfuerzo por parte de los alumnos, el avance de las asignaturas “troncales” en detrimento de las más creativas y artísticas, el poco respeto hacia profesores y compañeros...

En todos estos problemas, las emociones juegan un papel importante. Saber percibirlas y gestionarlas es una forma de educarlas.

Por ello, me gustaría, a través de este trabajo, enfocar un tema tan amplio y tan estudiado como las emociones de la manera más precisa que me sea posible, de modo que pueda hacer posteriormente una propuesta para ayudar a los alumnos de tercero de primaria a reconocer, gestionar, mantener y

controlar sus emociones con la ayuda de los docentes y familias. Gracias a esta gestión emocional los alumnos serán capaces de ponerse en el papel del otro, de decidir responsablemente, en definitiva de mejorar sus vidas.

I.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Mejorar la gestión de las emociones de los alumnos de tercer curso de primaria con el fin de experimentar emociones más positivas para afrontar situaciones de su vida con conductas más adecuadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir e identificar las emociones en niños de 8 y 9 años.
- Profundizar en cómo regular la intensidad de las emociones.
- Conocer los elementos que conducen al bienestar.
- Valorar cómo trabajar las emociones interpersonales.
- Potenciar la habilidad para ser feliz.
- Comprender los beneficios de las emociones positivas
- Aprender cómo se pueden canalizar los efectos negativos de algunas emociones.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.
- Entrenar la capacidad para retardar una recompensa próxima en favor de otra más valiosa a largo plazo.
- Tomar conciencia sobre la importancia de la educación emocional para el desarrollo de la persona a través de la experimentación de algunas dinámicas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se va a tratar de dar forma al concepto de emoción. En el primer punto se define la emoción y se hace un enfoque de las distintas perspectivas según autores y fechas. En los puntos dos y tres se intenta tipificar las emociones con el fin de hacer entender mejor en qué consiste cada emoción. En el punto número cuatro se aborda el término de inteligencia emocional, desde los comienzos hasta nuestros días. Dentro de este cuarto apartado se hace mención especial a Daniel Goleman, Howard Gardner y a la creatividad, tan en boga en la actualidad. El quinto apartado se dedica a la educación emocional.

II.1 DEFINICIÓN DE EMOCIÓN

Según la Real Academia de la Lengua, emoción es aquella “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta commoción somática”. El hecho de definir las emociones no está exento de controversia. Se hace difícil encontrar consenso entre los científicos.

Son muchos los que han intentado dar una definición definitiva. Cano (1995) admite que “no deja de ser un reto dar con la teoría que, de forma descriptiva, explicativa y predictiva, integre los elementos implicados en la emoción y sus relaciones” (p. 338).

Si nos remontamos a 1884, en este año William James plantea “¿qué es una emoción?”. Sin embargo, no se consigue una definición aceptada y consensuada por los investigadores en el área. Wenger, Jones y Jones (1962) concluyen que todo el mundo sabe de qué trata una emoción hasta que intentan definirla. (cit. en Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010, p.19).

En la psicología de la Emoción, se declaran como esenciales y consensuados los siguientes cuatro elementos:

1- Cambios fisiológicos: En el sistema nervioso autónomo. Éste está formado por un conjunto de neuronas que regulan las funciones involuntarias o inconscientes en el organismo (movimiento intestinal, sensibilidad visceral).

- ✿ En el sistema nervioso central: formado por el encéfalo y la médula espinal.
- ✿ En la secreción hormonal: feniletilamina, adrenalina, testosterona, etc.
- ✿ En la cara (manifiestos que comunican a los demás nuestros estados emocionales).

- 2- Tendencia a la acción: agresión, evitación, curiosidad o adopción de una determinada postura corporal.
- 3- Experiencia subjetiva de la emoción o sentimiento o lo que es lo mismo, aquellas señales de aviso que las emociones hacen conscientes para reclamar nuestra atención. Para Smith (1989) “señal convincente de que la persona se enfrenta a un tipo de emoción particular” (cit. en Fernández Abascal et al., 2010, p. 20).
- 4- Sistema de análisis y procesamiento de información. Ortony, Clore y Collins (1988) proponen que las emociones dependen de la interpretación que cada persona haga de las distintas situaciones.(cit. en Fernández Abascal et al., 2010, p. 20)

Con estos elementos se quiere poner de manifiesto que, en líneas generales, para que se dé una emoción tiene que haber en primer lugar una situación que genere una emoción. En segundo lugar, una persona que pueda darse cuenta de dicha situación, que la procese adecuadamente y reaccione ante ella. Por otro lado, el etiquetado de una emoción según el significado que la persona otorgue a esa situación, con vocablos como tristeza, miedo, enfado, alegría.... Otro elemento importante es la experiencia emocional que el sujeto sienta ante dicha situación. Y por último, las reacciones del cuerpo, es decir, la respuesta no voluntaria como ya hemos citado anteriormente: movimiento intestinal, aceleración o disminución del ritmo cardíaco o respiratorio, sudoración excesiva, subida de la tensión muscular, sequedad en la boca...y la expresión observable en el rostro, tono y volumen de voz.

Fernández-Abascal et al. (2010) entienden las emociones como:

Un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional), que tiene unos efectos motivadores (movilización para la acción) y una finalidad: que es la adaptación a un entorno en continuo cambio. (pp. 40-41)

Para Bisquerra (2000) la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por un cambio, una molestia que nos dispone a responder de una forma organizada.

Esta definición va estrechamente ligada al ámbito educativo, como veremos más adelante, ya que, al referirse a “una respuesta organizada” hace alusión a lo que se puede aprender y gestionar. Lo importante al manejar las emociones es identificar y tomar conciencia de ellas para saber generar una respuesta que nos ayude a sentirnos bien.

Para Kleinginna y Kleinginna (1981) las emociones son:

Un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generar procesos cognitivos tales como efectos preceptúales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; (c) generar ajustes fisiológicos..; y (d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa (p. 355).

Estos autores lograron recopilar más de cien definiciones que agruparon en once categorías y que puede resultar interesante destacar: (Fernández Abascal et al., 2010, p.92)

1. La categoría afectiva, que incluye aspectos subjetivos, la percepción de la activación fisiológica y su dimensión hedónica (placer-displacer).
2. La cognitiva, destacan el papel de la valoración y la catalogación de las emociones.
3. La basada en estímulos licitadores, es decir, destinados a provocar una respuesta.
4. La fisiológica, en el presente basada en la neurociencia.
5. La conceptualización emocional/expresiva, centrada en el análisis de los procesos expresivos, sobre todo faciales.
6. La categoría disruptiva, destacando el papel desorganizador de la emoción.
7. La adaptativa, vs. la anterior, destaca su papel funcional y adaptativo.
8. La multifactorial, incluye determinantes múltiples en la emoción y sus respectivos fenómenos afectivos, fisiológicos, cognitivos y conductuales.
9. La conceptualización restrictiva, define la emoción por contraste con otros constructos, como por ejemplo, la motivación.
10. La categoría motivacional, vs. la anterior, insiste en el solapamiento con otros conceptos, sobre todo motivacionales.
11. La escéptica, que niega la utilidad de este constructo.

Para Diekstra las emociones son la base sobre la que se construyen las relaciones y se toman las decisiones. Para este psicólogo las emociones se pueden educar de dos maneras; aprendiendo a percibirlas, indicarlas y expresarlas y posteriormente aprendiendo a gestionarlas. (Punset, 2013, min 13)

Collell y Escudé (2003) hablan de sentimientos y emociones.

Sentimiento es el término que designa las experiencias que integran múltiples informaciones y evaluaciones positivas y negativas, implican al sujeto, le proporcionan un balance de su situación y provocan una predisposición a actuar. Hay sentimientos duraderos y estables. Las emociones serían un sentimiento breve, de aparición

normalmente abrupta, que se acompaña de alteraciones físicas perceptibles (agitación, palpitaciones, palidez, rubor...). (p. 9).

II.2 TIPOS DE EMOCIONES

Las emociones pueden ser primarias y secundarias. Las primarias se estructuran a lo largo del desarrollo evolutivo, con el aprendizaje y nuestra historia personal, nuestra valoración y respuesta a las emociones, siguiendo el curso madurativo propio de nuestra especie: Sorpresa, asco, miedo, alegría, tristeza, ira... (Ekman, 1992; 2003, cit. en Fernández-Abascal et al., 2010, p. 101).

Las emociones secundarias, sociales, morales o autoconscientes son la culpa, vergüenza, orgullo, celos, azoramiento, arrogancia o bochorno. Éstas emergen más tarde fruto de la maduración.

Evans (2002) propone que en lugar de considerar las emociones básicas y secundarias dos tipos de éstas bien diferenciadas, se tengan en cuenta como cabos de una misma visión. Esto significa que la división es de grado y no de clase. Las emociones básicas, por tanto, se situarían en lo verdaderamente innato mientras que las emociones culturalmente específicas estarían en el extremo de lo menos innato. (p. 35)

Evans también apuesta por añadir un tercer tipo denominado emociones cognoscitivas superiores, las cuales no serían tan innatas como las emociones básicas, pero más que las culturalmente específicas.

Autores como Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), hacen una clasificación de las emociones en primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras. Y las describen así: (p. 308)

Emociones primarias: parecen tener cierta carga genética, pues presentan respuestas emocionales preorganizadas y se dan en todas las personas y culturas. Si bien es cierto que son modeladas por el aprendizaje y la experiencia.

Emociones secundarias: proceden de las primarias, se desarrollan individualmente y sus respuestas cambian de unos individuos a otros.

Emociones negativas: llevan sentimientos desagradables, surgen cuando se aprecia una situación dañina. Las caracteriza la movilización de distintos recursos para su afrontamiento. Ej.: el miedo, la ira, la tristeza y el asco.

Emociones positivas: al contrario que las negativas, estas implican sentimientos agradables, al valorar una situación como beneficiosa. Duran poco y no movilizan muchos recursos para su afrontamiento. Ej.: felicidad.

Emociones neutras: como puede ser la sorpresa. Son aquellas que no implican reacciones agradables ni desagradables pero que facilitan la aparición de posteriores estados emocionales. No son ni positivas, ni negativas.

Bisquerra (2000), por ejemplo, las clasifica igualmente en positivas, negativas y **ambiguas**: sorpresa, esperanza, compasión... Estas últimas son equivalentes a las que otros autores como Evans denominan neutras. Añade, además, las emociones **estéticas** que son las que se dan como reacción en las manifestaciones artísticas.

Ambos autores coinciden en albergar dentro de las emociones positivas: la alegría, el humor, el amor y la felicidad. Y pertenecientes a las negativas: la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión.

Las emociones negativas no son emociones perjudiciales que haya que evitar, puesto que son esenciales para la supervivencia, para la autocrítica o la superación.

Lazarus (1994) propone los núcleos de temas relacionados de las principales emociones. Son los que podemos ver en la tabla 1.

Tabla 1
Núcleo de temas relacionados para cada emoción

Emoción	Núcleo de temas relacionados
Alivio	Condición penosa o incongruente que ha cambiado para mejor o ha desaparecido.
Amor	Desear o participar en un afecto, aunque no sea necesariamente correspondido o recíproco.
Ansiedad	Enfrentamiento a una amenaza incierta, existencial.
Asco	Tomar o estar demasiado cerca de un objeto o idea “indigesta”(metafóricamente hablando).
Celos	Resentimiento contra una tercera persona por la pérdida o el miedo a perder el apoyo o afecto de otro.
Compasión	Ser conmovido por el sufrimiento de otro, con el deseo de ayudarle.
Culpabilidad	Haber transgredido un imperativo moral.
Envidia	Desear lo que otra persona tiene.
Esperanza	Temerse lo peor, pero esperando que mejore la situación.
Felicidad	Hacer progresos razonables hacia la consecución de una meta.
Ira	Una ofensa degradante en contra mía o de los míos.
Miedo	Un peligro físico, inmediato, concreto y abrumador.
Orgullo	Intensificación del auto-concepto por ganar méritos para conseguir un objeto o

	meta valiosos, bien por uno mismo o bien por alguna persona o grupo con quien uno se identifica.
Tristeza	Haber experimentado una pérdida irrevocable.
Vergüenza	Fracaso en alcanzar un “yo ideal”.

Fuente: Lazarus, R.S. (1994). *Universal antecedents of the emotions*. En P. Ekman y R.J. Davidson. *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (p. 163-171). Nueva York: Oxford University press.

Los temas relacionados son simplemente el daño o beneficio que aporta cada una de las emociones positivas o negativas. Cada tipo de emoción tiene un núcleo de tema relacionado propio como se puede ver en la tabla 1.

II.3 APROXIMACIÓN A LOS TIPOS DE EMOCIONES

A continuación, se presenta una descripción de las principales y más importantes emociones siguiendo los aportes realizados por López y Marina (1999), Greenberg (2000), y Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001):

EL MIEDO

Es una emoción primaria negativa. Va íntimamente unida al estímulo que la genera. Es una alteración del ánimo que produce angustia cuando percibimos un peligro o perjuicio ya sea imaginario o real. Es aversión o rechazo que siente un individuo a que le suceda algo malo o diferente a lo esperado para sí o para sus seres queridos. Provoca inseguridad porque en cierto modo nos inhabilita para hacer frente a una situación de amenaza.

Es desagradable para quien la padece aunque supone un método de supervivencia ya que pone en alerta frente a una amenaza. El grado de respuesta emocional al miedo depende de lo que sepamos sobre los resultados, es una respuesta que anticipa un evento que va a suceder. Genera aprensión, desasosiego, malestar, preocupación o pérdida de control. Tendemos a evitarlo ya que el miedo es intenso y desagradable.

Se asocian al miedo: alarma, terror, nerviosismo, pánico, tensión, pavor, desasosiego, susto, temor, preocupación, horror, ansiedad.

LA IRA

Es una emoción primaria negativa. Genera furia, irritación, enfado, rabia, violencia e indignación. Está estrechamente relacionada con la frustración. Surge de la imposibilidad de resolver algo, de una injusticia, de algo que atenta contra la libertad personal; también en situaciones en las que hay coacción sobre nuestro comportamiento, hacia personas que insultan o maltratan físicamente, o ante el impedimento por conseguir un logro.

Produce una sensación de impulsividad para actuar física o verbalmente en la resolución de un problema.

Es una emoción intensa y peligrosa pues el objetivo es el de acabar con esa impotencia o incapacidad que frustra. La ira hace que el sujeto se defienda con todas las armas que estén a su alcance.

Se asocian a la ira: malhumor, amargura, venganza, desprecio, irritación, exasperación, odio, desagrado, cólera, aversión, resentimiento, celos, hostilidad, menosprecio, violencia, rencor.

LA TRISTEZA

Es una emoción negativa que surge a raíz de hechos desagradables, de una frustración, de una separación o pérdida física o psicológica. Conlleva melancolía. Caracterizan a la tristeza los sentimientos asociados de abatimiento, falta de energía, angustia, etc.

La respuesta emocional de tristeza es una respuesta a un suceso ya pasado. Es el proceso opuesto al pánico y a la actividad frenética, suele aparecer después de una experiencia en la que se genera miedo.

Se asocian a la tristeza: pesimismo, pesar, decepción, remordimiento, rechazo, bochorno, sufrimiento, añoranza, depresión, aislamiento, melancolía, vergüenza, abandono, desánimo, infelicidad, desaliento, condolencia.

EL ASCO

Emoción negativa por la repugnancia, disgusto y desagrado hacia algo o por un hecho desagradable. Es una emoción compleja. Supone repudio a una cosa, a un suceso psicológico o a una moral repugnante. El asco lo pueden provocar olores desagradables, como los que provienen de productos químicos, de productos peligrosos, de comida descompuesta, del cuerpo o de la polución. Asimismo, el asco también lo pueden provocar estímulos en cualquier otra modalidad perceptiva: vista, oído, tacto o gusto. Tendemos a evitar o a alejarnos del estímulo desencadenante.

LA FELICIDAD

Emoción positiva que se da cuando hay coherencia entre lo deseado y lo poseído, entre lo que uno espera y su estado actual. La felicidad facilita la empatía, contribuye al logro cognitivo, a la resolución de problemas y conflictos, a la creatividad... La felicidad se consigue a través de éxitos, logros, consecución de objetivos, etc. Punset (2005) cree que "la felicidad está escondida en la sala de espera de la felicidad" (p. 247) y lo explica haciendo alusión a cualquier premio Nobel que probablemente sienta más felicidad durante los duros años de sus investigaciones que con los agobios oficiales posteriores al nombramiento. Es en el proceso donde se puede encontrar la felicidad, más que en el mero fin.

Se asocia a la felicidad: jovialidad, logro, suerte, alegría, júbilo, pasión, satisfacción, placer, regodeo, buen humor, resiliencia.

LA SORPRESA

Se trata de una emoción neutra como ya hemos especificado anteriormente. Está causada por algo extraño, que no prevemos o que interrumpe la actividad en curso. La sorpresa prepara al individuo para afrontar eficazmente las situaciones repentina y inesperadas y sus consecuencias. Es la más breve de las emociones, se produce de una forma muy rápida ante una novedad o hecho extraño y desaparece de una forma tan súbita como apareció. Normalmente se convierte de manera abrupta en otra emoción congruente con el estímulo que desencadenó la sorpresa.

Se asocian a la sorpresa: asombro, pasmo, estupefacción, extrañeza.

LA ANSIEDAD

Es una emoción negativa. Conlleva conmoción, intranquilidad, nerviosismo o preocupación. La ansiedad se caracteriza porque su intensidad es desproporcionada con respecto a la peligrosidad del estímulo. Por tanto, es una emoción más bien de defensa.

Encontramos dos tipos de ansiedad: la *inespecífica*, que no está ligada a un estímulo determinado y la *específica*, que sí está asociada a uno bien definido ya sea real o figurado.

Los “trastornos por ansiedad” están relacionados con una reacción de miedo desmesurada. Esta emoción produce muchos trastornos de mente, de conducta y psicosomáticos.

La respuesta que genera la ansiedad en una persona es huir o luchar. La ansiedad nos provoca inquietud, agitación, zozobra, tensión, nerviosismo, desasosiego, insomnio, angustia, aprensión e incluso pánico. Dificulta la concentración.

LA HOSTILIDAD

Es una emoción secundaria negativa. Conlleva una conducta de resentimiento, indignación, acritud y animosidad generalmente sin motivo hacia otro ser vivo. Implica respuestas verbales o motoras. La hostilidad viene provocada por violencia física, por la percepción de irritabilidad, negativismo, recelo o sospecha en otros hacia nuestra persona o hacia alguien cercano. Los efectos subjetivos de la hostilidad implican enemistad y antipatía. Los efectos que produce en nuestro cuerpo son parecidos a los que se dan en la ira, pero más duraderos y de menor intensidad.

EL AMOR/CARIÑO

Emoción positiva. Es la estima o aprecio que se siente hacia alguien o algo. Fischer, Shaver y Carnochan (1990) distinguen dos tipos de amor: el *apasionado* y el de *compañero*. Al primero también se le denomina “amor obsesivo” o “enamoramiento”, es una emoción intensa que se refiere al anhelo por estar unido a otra persona. El amor de *compañero*, “verdadero”, “cariño” o “amor

conyugal”, es una emoción de menor intensidad y que compagina afecto, negociación para la conformidad de ambas partes y familiaridad. Se considera el amor como emoción primordial para un bienestar general y psicológico. Los sentimientos que se derivan del amor se entremezclan con otras emociones como la felicidad, los celos, la soledad, la tristeza, el miedo o la ira.

Se asocian al amor los siguientes términos: atracción, seducción, nostalgia, estima, ternura, pasión, apego, lástima, perdón, inspiración, antojo, encanto.

LA VERGÜENZA

Emoción negativa. La vergüenza es el trastorno del ánimo que suele ruborizar y que puede ser ocasionada por cometer una falta o por una acción que deshonra y humilla, bien sea propia o ajena. Emoción que pertenece a las denominadas autoconscientes por tener como rasgo fundamental algún tipo de evaluación relativa al yo.

EL DESPRECIO Y EL ODIOS

Emociones negativas. Producidas por la creencia de que el otro es inferior o malo, respectivamente.

LA CULPA

La culpa es una emoción negativa. Es la acción u omisión que provoca un sentimiento de responsabilidad por un daño causado. Al igual que la vergüenza, la culpa pertenece a las emociones autoconscientes.

EL ORGULLO

Emoción positiva, secundaria y compleja provocada por la satisfacción personal, por algo relativo a uno mismo y que se considera valioso. También pertenece a las emociones autoconscientes y por tanto se hace difícil observarla pues no posee índices expresivos faciales tan claros como otras emociones.

LA COMPASIÓN

Emoción negativa que tiene su raíz en un infortunio no merecido de alguien.

Diekstra (2013) opina en su entrevista con E. Punset que las emociones son fáciles de entender en algunas ocasiones y algo más complicadas en otras. “porque sabemos cuándo una persona o nosotros mismos disfrutamos o estamos nerviosos o tristes o celosos” Sin embargo, añade:

Casi siempre tenemos emociones mezcladas. (...) algunas las expresamos más fácilmente hacia otros que hacia nosotros mismos. Por ejemplo, la mayoría de la gente no tiene demasiados problemas para decir: «Estoy muy enfadado contigo». Pero podría ser, si lo analizas un poco más, que no se trate solo de enfado, sino de la ansiedad que surge en

muchas relaciones... Una chica y un chico discuten, ella se enfada y, si le preguntas: «¿Cómo te sientes?». Contesta: «Estoy muy enfadada contigo». Pero al mismo tiempo, es posible que esté muy preocupada... (Punset, 2013, mayo, min.9)

En este apartado se ha expuesto una aproximación a la definición de cada emoción. Explicarlas es difícil pero lo verdaderamente importante es que cada uno sepamos identificar cuándo nos invaden, lograr percibir la emoción o emociones que están alterando nuestro ánimo para poder gestionarlas y si fuera necesario educarlas.

II.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para poder abordar la educación emocional debemos centrarnos primero en la inteligencia emocional que es la capacidad para percibir, comprender y controlar emociones y estados de ánimo en uno mismo y en los demás.

II.4.1 Daniel Goleman

El primer artículo científico sobre inteligencia emocional es el de Salovey y Mayer (1990) con el título *Emotional Intelligence*. Este artículo pasó prácticamente desapercibido en el momento de su publicación. Hubo que esperar cinco años hasta que lo divulgó Daniel Goleman (1995).

El CASEL (Collaborative for Academia, Social and Emotional Learning) es una institución fundada en 1994 con el fin de impulsar y difundir la educación emocional y social a nivel mundial bajo el nombre de SEL (Social and Emotional Learning). Ésta se crea con anterioridad a la publicación del libro de Goleman (1995).

No fue hasta la publicación de *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) cuando este concepto se difundió de forma espectacular. Goleman admite que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer de 1990. Este libro fue un best seller mundial que hizo famoso a su autor.

La publicación de la obra *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994) justo antes de que Goleman publicara su libro, había causado un gran impacto en la sociedad. En dicha obra se trata la polémica entre igualitarismo y elitismo. El cociente intelectual (CI) es clave para comprender y justificar los diferentes estratos entre las distintas sociedades. Herrnstein y Murray defendían el elitismo. Según estos autores, la forma de medir la inteligencia se hacía de este modo: pocos eran

muy inteligentes, muchos estaban en el medio, y unos pocos tenían poca inteligencia. Resultaba complicado alterar estas diferencias. Sin embargo, más adelante se relacionó los índices de inteligencia con los de pobreza y desempleo; de modo que los individuos con empleos bien remunerados y buena salud eran considerados más inteligentes.

De esto se puede inferir que las personas inteligentes tienden a pertenecer a las clases altas, lograr títulos de prestigio, obtener empleos bien remunerados, casarse con parejas de su nivel socioeconómico y por tanto tienen muchas probabilidades de ser felices. Las personas poco inteligentes tienden a pertenecer a las clases bajas, obtener títulos profesionales de bajo nivel o abandonar los estudios antes de terminarlos, tener empleo precario y mal remunerado, pasando períodos en el paro, casarse con parejas de su misma condición, y por tanto lo tienen muy difícil para ser felices. Además, esto era prácticamente inamovible. Poner sobre el papel ideas tan elitistas era provocar la reacción y la controversia.

En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, con una postura reaccionaria al elitismo de *The Bell Curve*. Goleman compara la inteligencia emocional con la general y afirma que en el futuro el CE (cociente emocional) sustituirá al CI. Añade algo más importante todavía: las competencias emocionales pueden ser aprendidas. Todos podemos aprender inteligencia emocional. Abre con esta novedosa aportación un debate que aún dura en nuestros días. ¿Podemos ser emocionalmente inteligentes? Afortunadamente cada vez tenemos más estudios que lo confirman y son menos los que piensan que la inteligencia es solo intelectual. Por tanto, todos podemos ser emocionalmente inteligentes. En este sentido, Goleman tomaba una postura igualitaria frente al elitismo de antaño.

El antagonismo entre razón y emoción, en la primera mitad de los años noventa, había producido una evolución significativa a favor de la emoción en el campo de la neurociencia, el estudio de la emoción desde enfoques biológicos y cognitivos, la psiconeuroinmunología, etc. Algunas de estas son recogidas en la obra de Goleman (1995) que las difunde con un lenguaje periodístico. Es de este modo como se produjo la popularización de la inteligencia emocional.

Goleman (1995) le da la vuelta al típico debate cognición-emoción con un enfoque novedoso en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar el cambio. Si antiguamente lo racional se consideraba de más clase que lo emocional, esto ya no va a ser así. Lo emocional ya no se asocia solamente con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, etc. Otros autores como Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), también recogen la necesidad de que cognición y emoción se complementen.

En publicaciones posteriores, el concepto de inteligencia emocional se va desarrollando por parte de múltiples autores: Salovey y Sluyter (1997) recogen las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional; Mayer, Salovey y Caruso (2000) la conciben como mínimo de tres formas: como movimiento cultural, como rasgo de personalidad y como habilidad mental.

Asimismo, podemos destacar las obras editadas por Bar-On y Parker (2000), Schulze y Roberts (2005) y Mestre Navas y Fernández Berrocal (2007).

II.4.2 Inteligencias múltiples de Gardner

No podemos hablar de inteligencia emocional sin citar a Howard Gardner y su teoría sobre las inteligencias múltiples (1983). La inteligencia no es solo cognitiva sino un conjunto de inteligencias distintas y semi-independientes. Para este autor es la capacidad que poseemos para resolver problemas o hacer cosas valiosas. Al igual que en la vida nos encontramos con muchos problemas de diferentes tipos, la inteligencia no tiene por qué ser solamente una. Así pues las divide en ocho tipos que podemos ver en el gráfico 1.



Gráfico 1. Las inteligencias múltiples. Fuente: <http://www.neuroclassics.org/IEMO/imatge22.jpg>

Con su teoría Gardner viene a constatar que una persona con destrezas en algún otro tipo de inteligencia que no sea la lógico-matemática o la lingüística (son las que evaluaban los tests de CI) no es menos inteligente que Einstein, por ejemplo.

Como se puede observar en el gráfico 1, es la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que corresponden a lo que posteriormente se ha conocido como inteligencia emocional.

La inteligencia intrapersonal es la que se encarga de la parte emocional individual de las personas, es la que hace las discriminaciones entre las propias emociones, les pone nombre y recurre a ellas para interpretar y gestionar conductas

La inteligencia interpersonal es la capacidad que permite comprender a los demás y comunicarse con ellos, teniendo en cuenta sus diferentes estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades. Incluye la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales. Es similar a la empatía.

Queda claro por tanto que si hablamos de las emociones debemos contar con estos dos tipos de inteligencia que designó Gardner ya que se hace indispensable conocer nuestras emociones para saber gestionarlas y posteriormente manifestarlas a los que queremos y nos rodean.

No deberíamos olvidar en este punto el fin aplicable a las inteligencias múltiples. Es la educación personalizada. Todos sabemos que cada vez más la escuela necesita dar respuesta a las demandas individuales de cada alumno. Los niños de hoy son distintos y requieren distintas atenciones. Hay que ser conscientes de ello y tener en cuenta las destrezas de cada uno en ciertos campos para conseguir el máximo potencial de cada uno, aunque esto todavía es una utopía.

II.4.3 Creatividad

Las corrientes más actuales hablan de pensamiento divergente y creatividad. Es imposible enseñar a los alumnos a aprender a gestionar emociones desde un sistema rígido e inflexible que no acepta cambios e innovación.

Es muy importante otorgar a la creatividad la posición que merece. Sir Ken Robinson (2006), Doctor en educación, admite que las escuelas han matado la creatividad. Y está en lo cierto. Al igual que se pueden educar las emociones se puede también educar la creatividad, o, lo que es lo mismo, no restringirla. El niño nace motivado, es creativo, pero en el colegio existe cierta tendencia a que todos se sienten por igual, hagan las mismas tareas y sigan un método dirigido y en ocasiones, aburrido.

La educación del futuro habla de dar rienda suelta a las emociones, a la creatividad, posibilitar el pensamiento divergente.

Los niños tienen miedo a equivocarse, el modelo educativo tradicional asfixia la creatividad. Las habilidades académicas como el cálculo, la escritura, la memorización de conceptos, los métodos de

enseñanza centrados en el profesor, o la presión por la respuesta correcta y la penalización de los errores asusta a los niños que no ven posibilidad de ser aceptados tal y como son.

II.5 EDUCACIÓN EMOCIONAL

“Nos enseñaron desde niños cómo se forma un cuerpo, sus órganos, sus huesos, sus funciones, sus sitios, pero nunca supimos de qué estaba hecha el alma” Mario Benedetti (2000, p. 28).

La educación emocional es una innovación educativa cuyo objetivo es desarrollar competencias emocionales en los individuos a través de la conciencia emocional, la regulación, la autogestión, la inteligencia interpersonal, el bienestar y las habilidades sociales y de vida en general. Lo positivo de este concepto está en la riqueza que cada uno posee al tener la posibilidad de educar o reeducar sus emociones en función de sus necesidades.

La educación emocional debe dar respuesta a las necesidades sociales que no se atienden en las materias académicas.

El cerebro ayuda a sentirse bien pero hay que saber enseñarle cómo. La neurociencia establece que el cerebro es plástico y moldeable (Blakemore, 2005; Giedd et al. 1999; Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens y Lindblon, 1992; Hubel y Wiesel, 1962), es decir, que puede cambiar con experiencias, hábitos y voluntad.

Conocer el concepto de emoción, sus muy diversas teorías y visiones, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, las nuevas pedagogías, la educación para la salud o dominar las habilidades sociales ayudará a educar emocionalmente.

El objetivo de la educación emocional es desarrollar competencias emocionales pero ¿qué es la competencia emocional? Bisquerra y Pérez (2007) la conciben como la capacidad de disponer de conocimientos, habilidades y actitudes para entender los fenómenos emocionales con calidad y eficacia. (p. 8)

Las investigaciones de Goleman y de *The consortium for research on emotional intelligence in organization* establecen cinco competencias emocionales que vemos reflejadas en el siguiente gráfico:



Gráfico 2: *Mapa de competencias emocionales*. Fuente: https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR3V66jNLs21iBflU9Amx8CmPuo_hdRPAXnIQfeth5ZmsG1dQ_3

A partir de las investigaciones de **Goleman** y de **Bisquerra** en esta tabla se hace una comparativa sobre las cinco competencias y microcompetencias que se incluyen dentro de éstas según un autor y otro.

Tabla 2
Comparativa de competencias emocionales y microcompetencias según Goleman y Bisquerra

GOLEMAN		Bisquerra	
COMPETENCIA EMOCIONAL	MICRO-COMPETENCIAS	COMPETENCIA EMOCIONAL	MICRO-COMPETENCIAS
CONCIENCIA DE UNO MISMO Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones	Conciencia emocional Valoración adecuada de uno mismo Confianza en uno mismo	CONCIENCIA EMOCIONAL Capacidad para tomar conciencia de las propias y de las de los demás + habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado	Conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás Tomar conciencia de la interacción entre cognición, emoción y comportamiento
AUTO-REGULACIÓN	Autogestión Fiabilidad Responsabilidad Adaptación Innovación	REGULACIÓN EMOCIONAL	Expresión emocional apropiada Regulación de emoción y sentimientos Autogenerar emociones positivas

MOTIVACIÓN	Motivación de logro Compromiso Iniciativa y optimismo	AUTONOMÍA EMOCIONAL	Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia
EMPATÍA	Compresión de los demás Desarrollo de los demás Orientación hacia el servicio Aprovechamiento de la diversidad Comprensión social	COMPETENCIA SOCIAL	Dominar HHSS básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva y expresiva Compartir emociones Comportamiento prosocial y cooperación Asertividad Prevención y solución de conflictos Gestionar situaciones emocionales
HABILIDADES SOCIALES	Influencia Comunicación Liderazgo Catalización del cambio Resolución de conflictos Establecimiento de vínculos Colaboración y cooperación Habilidades de equipo	PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Bienestar emocional Fluir

Fuente: Elaboración propia. Información recuperada de www.inteligencia-emocional.org/aplicaciones_practicas/mapadecompetencias.htm y www.rafaelbisquerra.com

Según Bisquerra en un programa de educación emocional deberían incluirse las dinámicas de grupos, negociaciones de soluciones, conexiones personales y análisis sociales.

En la dinámica de grupos un líder inicia y coordina los esfuerzos del grupo.

Al negociar soluciones prevenimos conflictos. La figura del mediador es clave y requiere formación.

Para conectar personas es necesaria la empatía. Los educadores necesitan esta capacidad de inteligencia interpersonal.

Gracias al análisis social se detectan sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás. Esto ayuda a intimar y mantener buenas relaciones

Para Goleman (1996) existen siete puntos para que los alumnos logren mejorar sus estados emocionales (p. 193-194):

Autoconfianza. Consiste en sentir que la probabilidad de éxito en lo que se va a emprender es más alta que la del fracaso. Requiere un control del cuerpo y del comportamiento.

Curiosidad. Es la base de la motivación de los alumnos. Indagar y conocer es muy positivo y satisfactorio.

Intencionalidad. Es efectivo y competente el que además de querer algo persistentemente se quiera impactar a los demás con su logro.

Auto-control. Consiste en regular y tomar un control interno de las propias acciones, de forma apropiada a la edad.

Relaciones. Es la capacidad de comprender a los demás, implicándose con ellos y sentirse comprendido a su vez.

Capacidad de comunicar. Habilidad para intercambiar ideas, sentimientos y conceptos con otros.

Cooperación. La habilidad de satisfacer las necesidades personales propias y las de los demás en una actividad de grupo.

Todo el tiempo hablamos de la educación emocional para el bienestar pero a estas alturas de este marco teórico cabe preguntarse ¿se puede dirigir la educación emocional hacia un malestar propio o ajeno? Lamentablemente a veces, sí. Al proporcionar consejos desafortunados podemos estar guiando a las personas hacia un malestar emocional, el propio individuo con actuaciones autodestructivas se puede estar maleducando emocionalmente.

Con respecto a los demás, de forma consciente o no, muchas veces en la búsqueda del logro de nuestras propias competencias emocionales podemos obviar la del compañero. Estamos actuando en nuestro beneficio, por nuestro bienestar. Es ahí donde toma parte la moral.

Cortina (2013) sostiene que tenemos derecho al mutuo reconocimiento de la dignidad. Nuestras vidas están vinculadas en origen y por ello cabe vivir las emociones desde el respeto a la dignidad propia y ajena. Hay que tener compasión en la tristeza y también en la alegría porque los demás son parte de nosotros. Por eso, opina que la virtud humana es la cordura, donde se encuentran la prudencia, la justicia y la virtud del corazón. (p.126).

En conclusión, bien como docentes, bien como padres, se debe adquirir un compromiso moral. La transmisión de valores positivos forma parte importante de la educación emocional de alumnos e hijos.

Conangla y Soler (2013) añaden al concepto de educación emocional todo lo referente a una conciencia ecológica. Lo llaman *sostenibilidad emocional* o *ecología emocional* y consiste en

reducir todo lo que el ser humano desecha, en reutilizar y reciclar no solo objetos sino también capacidades y emociones para conseguir armonía con el mundo que tenemos.

II.5.1 Educación emocional en España

En España algunas CCAA como Castilla-La Mancha, Cataluña, Madrid, Málaga o Cantabria destacan por sus experiencias más innovadoras en cuanto a educación emocional. A continuación se expone lo que han aportado estas cuatro comunidades en los últimos 17 años.

Cataluña fue pionera creando el GROP en 1997 (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica) con el fin de investigar sobre educación emocional. Desde 2002 se imparte un postgrado en educación emocional y en 2008 se convierte en máster. El I Congreso Estatal de Educación Emocional tiene lugar en Barcelona en 2000 y en 2005 las Jornadas de Educación Emocional en la Universidad de Barcelona.

Sánchez Santamaría (2010) afirma que Castilla-La Mancha es la única Comunidad Autónoma de todo el Estado que a las ocho competencias básicas propuestas por la UE y refrendadas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y posteriores Reales Decretos, ha incluido la competencia emocional en su Decreto 68/2007, de 6 de mayo de 2007. (pág. 81).

En Málaga el grupo liderado por Fernández-Berrocal organizó en 2007 el I Congreso de Inteligencia Emocional.

En Madrid, en la Universidad Complutense se han publicado diversos trabajos prácticos sobre educación emocional. En la UNED existe una línea de investigación y formación en educación emocional con gran repercusión internacional. La Universidad Camilo José Cela crea en 2000 un Máster de Inteligencia Emocional. En 2010 el SEK Madrid lleva a la práctica el programa de aprendizaje social y emocional.

En Cantabria la fundación Botín publica el informe Educación Emocional y Social del que se destaca la hegemonía de Estados Unidos, Inglaterra y España en este ámbito. En 2011 en colaboración con la Universidad de Cantabria se inicia un Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad.

II.6 CONCLUSIONES TEÓRICAS

Tradicionalmente se ha asociado el éxito con la inteligencia, sin embargo, en los últimos años, se ha demostrado que el CI no implica que los niños tengan un buen desarrollo emocional por lo que surge el CE (conocimiento emocional) más importante, si cabe, que el anterior. Los niños más inteligentes emocionalmente tienden a ser más felices, a tener más confianza en sí mismos y a mejorar su rendimiento académico.

Al educar emocionalmente a los niños, se cambia algo en sus cerebros plásticos. Son capaces de transformar cualquier estímulo e información en experiencia propia. Por eso conviene que los alumnos entiendan qué son las emociones, sepan de qué tratan, puedan identificarlas, es decir, cuándo tienen lugar en nosotros o en otros, para que, en definitiva, se conviertan en personas emocionalmente inteligentes.

En este marco teórico se ha intentado recoger una definición de emoción válida y consensuada. Como no resulta tarea fácil, se han recogido varias propuestas de distintos autores que la enfocan desde el ámbito psicológico, pedagógico y fisiológico. La conclusión es que las emociones son estados complejos que se estudian dependiendo del tipo al que pertenecen.

Para abordar los tipos de emociones se han citado autores como Ekman, Evans, Fernández-Abascal y su equipo, Bisquerra o Lazarus.

En una aproximación a las emociones más comunes se ha podido observar que definir cada una de ellas es complicado a pesar de que se puede afirmar que es natural haberlas experimentado al menos una vez en la vida.

Identificar qué emoción está teniendo lugar y en qué momento permite gestionarlas y encauzarlas. A menudo aparecen mezcladas y esto dificulta su identificación.

El término de inteligencia emocional lo populariza Goleman y es la suma de los dos tipos de inteligencia que Gardner acuña una década antes como inteligencia interpersonal e intrapersonal. Una conclusión que merece ser destacada es la diferencia que se aprecia entre inteligencia emocional y educación emocional. La primera, es una capacidad para percibir y controlar las emociones en uno mismo y en los demás, mientras que la segunda es una capacidad que se aprende mediante el desarrollo de competencias, también para percibir y controlar las emociones y con el fin, además, de aumentar el bienestar personal y social.

Por último, se considera relevante destacar la importancia de una justa y buena moral, además de una actitud positiva y de conciencia hacia el entorno.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este trabajo se pretende hacer una descripción detallada de las emociones para que a partir del conocimiento y entendimiento de las mismas se puedan trabajar con los alumnos, así como con docentes y familias.

Para ello se han estructurado unas actividades con temporalización, materiales y recursos necesarios para llevar a la práctica en cualquier momento.

III.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Partimos de la dificultad que entraña tratar de explicar las emociones a los niños por lo que se pretende que las experimenten de una manera natural. Mediante pautadas actividades los alumnos de tercero podrán potenciar sus competencias emocionales y lograr los objetivos marcados.

Para la realización del presente trabajo se han utilizado materiales de cuatro tipos:

- Libros editados.
- Monográficos y artículos de revistas.
- Tesis publicadas.
- Información extraída de páginas webs.

Del conjunto de estos materiales hemos extraído las bases teóricas que sustentan la investigación, así como las claves y elementos principales para entender la educación emocional. De estas bases partiremos para presentar un conjunto de actividades como propuesta de intervención para la resolución de los objetivos expuestos a comienzo de este trabajo.

Como fuentes principales se han escogido autores como Daniel Goleman, Rafael Bisquerra o Linda Lantieri. El primero porque sentó las bases para posteriores investigaciones sobre inteligencia emocional y porque contribuyó a que este término se conociera por todo el mundo. Los segundos como expertos en educación emocional, Bisquerra a nivel nacional y Lantieri como especialista reconocida a nivel mundial en este campo. Lantieri fue la simiente del libro de Goleman ya que éste la entrevistó tras un tiroteo en un instituto cuando él era reportero del “New York Times” y ella trabajaba ayudando a resolver conflictos de manera pacífica en escuelas públicas.

III.2 POBLACIÓN

Alumnos de tercero de primaria que entiendan que la escuela no solo enseña saberes académicos sino también habilidades para la vida. Alumnos dispuestos a controlar sus emociones para su bienestar personal y social.

Especialmente la propuesta va dirigida a aquellos alumnos con situaciones familiares adversas o para aquellos con mayores problemas de relaciones sociales.

El centro en el que se desarrolle esta propuesta de intervención contribuirá a difundir la importancia de la educación emocional en la sociedad facilitando la puesta en práctica de ésta en niños y padres. Deben tener en cuenta que dedicar a la propuesta horas de clase no supone un gasto sino una inversión.

Aunque en este trabajo no se especifican actividades expresas para el profesorado por falta de espacio, no está de más apuntar que cada vez son más habituales los programas de educación emocional para adultos y profesionales. Solo se necesita algo de tiempo para indagar entre toda la bibliografía que se expone al fin de este trabajo y criterio, el cual se ha podido ir formando el lector a lo largo de las páginas.

III.3 PROCEDIMIENTO

En la investigación se van a seguir cinco fases, una primera de recopilación de información teórica. Entre textos científicos, libros, revistas y tesis se realiza una lectura rápida, diagonal o de escaneo, es decir, tratando de extraer aquello que es relevante y desecharlo aquello que no va a resultar útil para la investigación. La cantidad de información referente a emociones, inteligencia emocional y educación emocional es inmensa.

La segunda fase está destinada al análisis exhaustivo de los textos. En esta ocasión la lectura será de tipo literal comprendiendo y analizando lo leído. Hay que prestar atención a lo que se dice y la forma en que se dice.

En la tercera fase tiene cabida el diseño y la propuesta de intervención. En este momento se fijan los objetivos y se diseña la propuesta para llevar a la práctica todo lo recopilado y analizado en los dos pasos anteriores. En esta fase hay que ceñirse a la realidad y hacer la propuesta verídica y fiable aunque no se vaya a llevar a cabo, como es el caso.

La fase cuatro se dirige al análisis y conclusiones de la propuesta, es decir, si los alumnos han respondido bien a las actividades, si están bien estructuradas, si hay posibilidad de mejora etc.

En la última fase se recopilan las conclusiones finales del trabajo, de la parte teórica, así como de la parte práctica.

III.4 TEMPORALIZACIÓN

A continuación se presenta una tabla con la temporalización especificando las fases que se han desarrollado cada mes.

MES	FASES
Septiembre	Fase uno y Fase dos.
Octubre	Fase dos y Fase tres.
Noviembre	Fase tres y Fase cuatro.
Diciembre	Fase cuatro y Fase cinco.
Enero	Fase seis.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se recoge el marco empírico de la investigación, es decir, la propuesta de intervención. En primer lugar se especifican los objetivos, en segundo lugar se citan los recursos que se han empleado, en tercer lugar se van a mencionar ciertas consideraciones previas para pasar en el subapartado cuatro a desarrollar las actividades por sesiones. Como punto cinco realizaremos la evaluación y en último lugar el análisis y las conclusiones de la propuesta.

IV. 1 OBJETIVO GLOBAL DE LA PROPUESTA

- ⑤ Diseñar actividades para aprender a gestionar ocho emociones: amor, sorpresa, vergüenza, ira, miedo, orgullo, tristeza y alegría.
- ⑤ Desarrollar las competencias emocionales de los niños de tercero de primaria.

IV. 2 RECURSOS

Para la creación y adaptación de las actividades se han tomado como base la guía PEDE (Programa Escolar de Desarrollo Emocional) así como otras fuentes como el Proyecto Hara de La Salle, el Programa de Aprendizaje Social y Emocional de los colegios SEK y el libro de Agnes Renom (2003).

Se han utilizado estas cuatro fuentes porque cada una de ellas tiene sus carencias y sus temas específicos pero es la conjunción del conocimiento de todos sus programas lo que hace que se obtengan actividades con calidad y cuyos destinatarios son los niños de tercero de primaria en particular. Si bien es cierto que podrían ser llevadas a la práctica en otros cursos, habría, para ello, que ajustar las actividades según el momento emocional y de desarrollo en el que se encuentren los alumnos. Queda claro que esta propuesta no debería usarse para adolescentes o adultos pues los resultados no serían los esperados.

El proyecto Hara no sólo va destinado a la educación emocional sino que abarca otros temas como la interioridad, la apertura a la trascendencia o el trabajo corporal.

La guía PEDE se centra más en evitar trastornos afectivos como la depresión y la ansiedad mediante el aprendizaje de pensamiento positivo.

El programa de los colegios SEK destinado a niños de segundo ciclo de primaria tiene como objetivo enseñar a resolver los conflictos de manera creativa.

Por último, el libro de Agnes Renom plantea actividades para niños en edades comprendidas entre los 6 y los 12 años.

IV.3 CONSIDERACIONES PREVIAS

Para que esta propuesta sea exitosa se tendrán en cuenta ciertas consideraciones previas como mantener informadas a las familias de forma continuada para que desde sus casas vayan reforzando lo aprendido. El profesor mostrará destreza en el terreno emocional siendo capaz de utilizar un correcto vocabulario emocional, etiquetar emociones, expresarlas naturalmente. Además ofrecerá su ayuda en todo momento mostrando una actitud de apertura y flexibilidad. No debe olvidar que es el referente de los alumnos y que ellos intentarán imitarle.

Se han seleccionado ocho emociones: el amor, la sorpresa, la vergüenza, la ira, el miedo, el orgullo, la tristeza y la alegría ya que son las más indicadas para trabajar en tercero de primaria, aunque obviamente si fuera oportuno siempre se puede abordar cualquier otra que el profesor considere a bien incluir. La mayoría de los alumnos habrán experimentado estas emociones ya en alguna ocasión, por lo que aquella emoción desconocida y no incluida en estas actividades será bienvenida en la propuesta.

Como ya se ha dicho antes, las emociones negativas refuerzan el espíritu de superación y sólo conociéndolas podrán transformarlas en emociones positivas. Por tanto, es importante trabajarlas con sumo cuidado.

Se va a hacer hincapié en la ética. Es importante que mientras se trabajan las emociones los alumnos se respeten y tengan una buena actitud hacia sus compañeros. La mayoría de las actividades son en gran grupo por lo que el profesor debe prever situaciones que puedan surgir como conflictos, faltas de respeto, desórdenes. Será él quien deba manejar el momento con cautela y de la manera más justa posible.

El aula, el gimnasio o cualquier sala que disponga de espacio para el libre movimiento de los alumnos sirven para desarrollar las actividades de la propuesta.

IV.4 METODOLOGÍA

La dinámica de las sesiones es eminentemente práctica. Se llevan a cabo en gran grupo excepto algunas de ellas que son por parejas o grupos de 5 ó 6 personas.

El fin último siempre es el de conseguir el bienestar de los receptores de estas actividades. Si en algún momento esto no se cumple se debe suspender la actividad para retomarla en otro momento.

Conviene saber en qué momento se encuentran los alumnos que van a realizar estas actividades. Acorde con las etapas de desarrollo cognitivo de Jean Piaget, los alumnos de tercero de primaria se encuentran en el inicio de las operaciones concretas.

Empiezan a ser capaces de mostrar el pensamiento lógico ante objetos físicos. Pueden regresar mentalmente sobre el proceso que acaban de realizar. Empiezan a retener mentalmente dos o más variables al estudiar objetos realizando clasificaciones y jerarquías. Las operaciones matemáticas surgen en este periodo. El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes, apoyado en imágenes vivas de experiencias pasadas. Pueden hacer comparaciones. Los niños de 8 años muestran una marcada disminución de su egocentrismo, se vuelven más sociocéntricos. A medida que muestran una mayor habilidad para aceptar opiniones ajenas, también se hacen más conscientes de las necesidades del que escucha, la información que tiene y de sus intereses. Cualquier discusión implica un intercambio de ideas. Al tener en cuenta los puntos de vista ajenos, el niño busca justificar sus ideas y coordinar las de otros. Sus explicaciones son cada vez más lógicas.

Según Vera (2009) los niños de 7 y 8 años se convierten en “actores y jueces: reflexión y libertad”. En esta edad “aparecen el orgullo y la vergüenza aunque no haya público”. Estas dos emociones también se trabajan con las sesiones que se proponen así que resulta interesante saber que a esta edad ya se manifiestan.

Teniendo en cuenta, pues, todo lo anterior, se ha intentado que el tipo de actividad sea lo más acorde posible a la edad para la que está destinada el trabajo.

Se han diseñado once sesiones. Tendrán que realizarse dos por mes por lo que la duración será de unos 6 meses.

Además de las actividades presentadas a continuación en tablas, los alumnos dispondrán de cuadernos de campo donde anotarán todo lo que sientan, dibujarán y pegarán fotos e imágenes que despierten emociones en ellos.

IV.5 ACTIVIDADES CON ALUMNOS DE TERCERO DE PRIMARIA

-Sesión 1-

En esta sesión se van a realizar dos actividades, una que puede servir para que el grupo se conozca a comienzo de curso y otra segunda en la que se van a relajar y con la que desarrollarán la competencia de autoconciencia emocional al tiempo que descubren la sorpresa.

ACTIVIDAD 1			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Gustos		Música y reproductor	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	Grupo clase	Gimnasio	Tutor/a
OBJETIVO			
Conocer los gustos de los demás de una forma divertida			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
<p>Se hacen dos grupos iguales. Se forman dos círculos. Uno interior y otro exterior. Los alumnos del círculo interior miran hacia afuera y los del círculo exterior hacia adentro. Forman, por tanto, parejas uno frente al otro. Se pone música mientras cada pareja se presenta, se saluda con las manos y dice su nombre: "Hola, soy" Despues de presentarse, los de adentro dicen "igira!" para que el círculo de afuera cambie un lugar hacia la izquierda. El juego continúa con la misma dinámica hasta dar la vuelta completa. El profesor va haciendo preguntas que tendrán que responder cuando se paren los círculos y que estén relacionadas con los gustos que cada uno pueda tener; por ejemplo: "me gusta jugar a...", "me gusta el cantante...", "me gusta comer...", "me gusta beber...", "me gusta el color...".</p> <p>Asimismo, cada vez que se para el círculo pueden responderse cambiando el gesto: ahora codo con codo, cabeza con cabeza, rodilla con rodilla, etc.</p> <p>Puede realizarse a comienzo de curso para facilitar el conocimiento del grupo</p>			
ACTIVIDAD 2			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Sorpresa		Música relajante, música de baile y reproductor	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	individual	Gimnasio	Tutor/a
OBJETIVO			
Experimentar la emoción de sorpresa			
Identificar los síntomas físicos de la emoción			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Cada alumno se tumba en el suelo y se relaja al tiempo que suena una música calmada y muy lenta. El profesor dirige la relajación con la visualización de una pelota imaginaria que recorre			

nuestro cuerpo. Al terminar de dirigir se les deja unos cinco minutos con la música y en silencio, mientras, el profesor lo más sigiloso posible prepara otro tipo de música con más volumen y agitada para conseguir el sobresalto de los alumnos. Tras la sorpresa, vuelta a la calma con la música relajante.

DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN

Puesta en común: ¿cómo nos hemos sentido en la primera parte de la sesión? ¿Y en la segunda? ¿Ha habido sorpresa? ¿Por qué aparece la sorpresa? ¿No lo esperábamos? Pueden escribir en el cuaderno para comentarlo después en voz alta.

-Sesión 2-

En esta sesión se trabaja mediante dos actividades la competencia de la autorregulación, el autocontrol y las emociones de alegría y orgullo.

ACTIVIDAD 3			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Risa			
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	Grupo clase	Sala amplia	Tutor/a
OBJETIVOS			
Crear un ambiente divertido, invitando a reírse. Valorar la importancia de la risa en nuestras relaciones			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Los participantes se sientan en círculo. El alumno que comienza le dice al compañero de su izquierda: "¿Me quieres?". Éste responde: "Sí. Te quiero, pero ahora no puedo reírme". A continuación, el primero trata de hacer reír al segundo. Se continúa alrededor del círculo hasta que la primera persona es preguntada: "¿Me quieres?". Si alguien se ríe al ser preguntado provocará la risa de los demás.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
Comentar cómo nos hemos sentido al intentar controlar la risa, y cuando nos hemos reído. Anotar si ahora nos sentimos alegres o más bien tristes y por qué.			
ACTIVIDAD 4			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Test de Marshmallow		Gominolas	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	Individual	Sala amplia	Tutor/a
OBJETIVOS			

Entrenar la capacidad para retardar una recompensa próxima en favor de otra más valiosa a largo plazo.

Practicar el autocontrol y la fuerza de voluntad.

DESCRIPCIÓN- DESARROLLO

Los participantes se sientan en el suelo individualmente. El profesor/tutor explica que va a repartir una gominola en platos. Advierte que debe ausentarse unos 10 minutos. Si no se comen lo que hay en el plato, cuando vuelva obsequiará con otra más a aquellos que no se la hayan comido.

DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN

Comentar si nos la hemos comido o no y por qué, cómo nos hemos sentido al ver la gominola, qué situación nos hace sentir mejor, qué debemos hacer para resistir si nos interesa más algo que va a suceder en un futuro próximo o no. ¿En qué otros casos puede darse esta situación?

-Sesión 3-

En esta sesión a través del amor, cariño y tristeza potenciarán la destreza en autonomía emocional.

ACTIVIDAD 5			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Optimismo		Papel, lápiz	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	Grupo clase	Aula	Tutor/a
OBJETIVOS			
Conocer qué nos hace felices y qué nos hace estar tristes.			
Conocer los gustos de los demás.			
Favorecer el sentimiento de grupo, desde una acogida positiva a todos los participantes			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
El niño divide un folio en dos partes. En una de ella dibuja una cara sonriente y en el otro una cara triste.			
Debajo de la cara sonriente, escribe aquellas situaciones que le hacen sentirse feliz: jugar con sus compañeros, los besos de sus padres, sacar buenas notas, compartir sus juguetes con los demás, que los otros sonrían.... y en la otra cara, detalla aquello que le hace sentirse mal: pelearse, recibir insultos, sacar malas notas...			
Luego se hace una puesta en común para compartir lo que se ha escrito y darnos cuenta de cómo debemos cuidar nuestra forma de relacionarnos con los demás, para ser bien tratado y tratar bien a los otros.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
En la puesta en común debemos valorar la importancia de ser responsables y saber esforzarnos en			

nuestras tareas para alcanzar buenos resultados

-Sesión 4-

En esta sesión pueden surgir la vergüenza y el miedo. Se debe aprovechar para que los alumnos la identifiquen. La empatía será la competencia que se potencie con esta actividad.

ACTIVIDAD 6			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Carta para tí		Un sobre para cada alumno/a – papel y bolígrafo	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
60'	Grupo clase	Aula	Tutor/a
OBJETIVOS			
Reconocer que todos tenemos mucho de positivo. Confiar en cómo me ven mis compañeros			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
A cada niño/a se le dará en un papel el nombre de un compañero/a, que lo deberá guardar en secreto. Si le toca su nombre se le cambia. Se le da un sobre en el que pondrá su nombre (destinatario) y lo podrá decorar. El tutor/a los recoge y los coloca en el corcho. Durante esa semana deberá observar a dicho compañero, pero fijándose sólo en lo positivo: juega con todos, comparte su material, ayuda, se preocupa de los demás, no molesta... Pueden tomar notas en un papel. Al cabo de una semana, en la siguiente sesión, todo lo que se ha observado se escribirá en una carta (con encabezamiento igual para todos/as). Cuando han terminado se recogen las cartas una por una y se introducen en los sobres. Se reparte cada sobre a su destinatario y lo leen en silencio. Más tarde cada uno puede escribir en su carta cualquier aspecto negativo que no le guste de sí mismo. Si alguien quiere, puede leer su carta en voz alta.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
Reflexionar juntos sobre la necesidad de descubrir lo positivo en los demás. Comentar si nos ha resultado fácil ver lo bueno en los demás y aceptar lo que se dice de nosotros.			

-Sesión 5-

Se trabaja la autoconciencia emocional. Aprovechar para explicar la ira y compartir si se ha experimentado alguna vez y cómo enfrentarse a ella.

ACTIVIDAD 7	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES
¿Cómo me siento?	Música tranquila y reproductor

DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
45'	Grupo clase	Aula	Tutor/a
OBJETIVOS			
Profundizar en el conocimiento personal y de los demás.			
Valorar el mundo de los sentimientos			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Se entrega a cada niño una pequeña lista de situaciones que tiene que completar, anotando el sentimiento que le produce encontrarse en ellas. Por ejemplo:			
Cuando estoy callado en un grupo me siento ...			
Cuando estoy con una persona y no me habla me siento ...			
Cuando me enfado con alguien me siento ...			
Cuando alguien se enfada conmigo me siento ...			
Cuando critico a alguien me siento ...			
Cuando alguien que está conmigo llora me siento ...			
Cuando digo un cumplido a alguien me siento ...			
Cuando me dicen un cumplido me siento ...			
Cuando soy injusto me siento ...			
Cuando alguien es injusto conmigo me siento ...			
Al final el profesor lee una a una las preguntas y con libertad, los niños pueden responder.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
Comentar si les ha costado llenar las frases, cómo valoramos los sentimientos, si es fácil o no expresarlos, si estamos atentos a los de los demás...			

-Sesión 6-

Competencia: Autonomía emocional. Emociones: vergüenza y sorpresa

ACTIVIDAD 8			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Ese soy yo			Cartulinas, fotos de la infancia de cada niño, bolígrafos, pegamento, tijeras.
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
60'	Grupos de 5-6 niños	Aula	Tutor/a
OBJETIVOS			
Conocer a los demás			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Los niños traerán una fotografía de su infancia. Se reparten cartulinas entre los participantes, las cuales deberán doblar por la mitad. En una parte pegarán la fotografía, y en la otra escribirán datos de la infancia, tales como:			

Mi mayor travesura, mi mejor regalo, mis primeros amigos...

Los niños se repartirán en grupos de 5 ó 6. Una vez hechos todos los álbumes se recogerán para, a continuación, repartirlos de nuevo a los participantes de modo que no sepan de quién es la cartulina que ahora poseen. Se irán leyendo uno a uno y se mostrará la fotografía. Entre todos se tratará de adivinar a quién pertenece el álbum.

DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN

El tutor/a puede hacer una reflexión al final de la actividad en voz alta, haciendo ver cómo cada uno es único e irrepetible y la importancia que tiene compartir con los demás lo que somos y vivimos.

-Sesión 7-

Competencia: Autoconciencia emocional. Emociones: alegría, amor y sorpresa.

ACTIVIDAD 9

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Yo también		Música de fondo y reproductor	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
45'	Parejas-Grupo clase	Sala amplia	Tutor/a
OBJETIVOS			
Estimular la creatividad. Ejercitarse el lenguaje gestual.			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Se divide el grupo por parejas. Cada pareja debe sacar el mayor número de similitudes que haya entre ellos, como color de pelo, ropa, aficiones, familia, etc... Luego se comenta en gran grupo las similitudes encontradas			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
Al final de la actividad, podemos hacer una puesta en común comentando si les ha resultado fácil o difícil encontrar las semejanzas. El profesor también puede hacer una reflexión en voz alta de la importancia de descubrir en los demás rasgos que nos son comunes y que nos ayudan a sentirnos más cerca los unos de los otros.			

-Sesión 8-

Competencias: Conciencia emocional, empatía y bienestar emocional. Emoción: amor/cariño

ACTIVIDAD 10

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
El abrazo			
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	Grupos de 5-6 niños	Gimnasio	Tutor/a
OBJETIVOS			
Desarrollar con cierta espontaneidad la cercanía con otras personas.			
Producir un acercamiento físico entre los integrantes del grupo para crear un clima favorable			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Todos los integrantes del grupo se sientan formando un corro. Por orden y de uno en uno, le dice cada uno de los integrantes del grupo a la persona que está sentada a su derecha y en voz alta: - “¿Sabes lo que es un abrazo?”. La persona que está sentada a la derecha de quien realiza la pregunta contesta: -“No, no lo sé”. Entonces se dan un abrazo, y la persona que ha contestado se dirige a la persona anterior y le contesta: - “No lo he entendido, ¿me das otro?”. Entonces se vuelven a dar otro abrazo, la persona a la que han abrazado realiza la misma pregunta a su compañero de la derecha, realizando la misma operación que habían realizado anteriormente con él/ella. Así sucesivamente hasta que todos los integrantes del grupo hayan sido abrazados y hayan abrazado.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
Al final de la actividad, podemos hacer una puesta en común comentando cómo se han sentido. El profesor al final, puede hacer una reflexión sobre la importancia que tiene manifestar signos de cariño.			

-Sesión 9-

Competencia social. Emoción: miedo

ACTIVIDAD 11			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Muñeco tentempié			
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
30'	Grupos de 9 máx.	Gimnasio	Tutor/a
OBJETIVOS			
Crear un ambiente de distensión, armonía y confianza dentro del grupo.			
Poner a cada participante en la situación de tener seguridad en sus compañeros			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Se realizan 3 coros de no más de 9 personas, todos ellos muy juntos, casi unidos, a la altura de los			

hombros. Uno de los participantes se coloca dentro del corro, en el centro, con los pies juntos. Poco a poco se va dejando caer, sin mover los pies del suelo, de tal manera que los integrantes del corro con delicadeza le empujen de unos hacia otros, sin permitir que se caiga, a modo de “muñeco tentempié”. Así se hará sucesivamente con los demás participantes del grupo

DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN

Al final de la actividad, podemos hacer una puesta en común comentando cómo se han sentido. El profesor al final, puede hacer una reflexión sobre la importancia que tiene saber cuidar los unos de los otros

-Sesión 10-

Competencia: Bienestar. Emoción: alegría.

ACTIVIDAD 12			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Masaje			
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
40'	Grupo clase	Gimnasio	Tutor/a
OBJETIVOS			
Experimentar la importancia del masaje y del contacto físico			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
El profesor pide a los participantes que formen subgrupos de seis miembros y se acomoden distribuyéndose cómodamente en la sala. Después explicará que la experiencia del masaje en grupo involucra sentimientos de confianza y aprendizaje para lograr abandonar las sensaciones de rigidez, y de esta manera, cada participante se hará más consciente de sí mismo, de su ternura y sus sentimientos, acerca de dar y recibir afecto. Un participante se acostará. Los demás darán el masaje. Uno se dedicará a la cabeza, otros dos a cada mano y otros dos a cada pie. Mientras el participante recibe su masaje, las posiciones no rotarán hasta cambiar de persona. Es muy importante subrayar que deben intentar mostrar interés y cariño con el contacto. El participante que recibe el masaje deberá cerrar los ojos y tratar de alejar su rigidez, relajarse y disfrutar el masaje y las sensaciones tátiles que éste genere. El instructor avisará a los demás miembros del subgrupo cuando ha llegado el momento de rotar las posiciones alrededor de su compañero.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
¿Cómo nos hemos sentido al recibir el masaje?			

-Sesión 11-

Competencia para la vida y el bienestar. Emoción: sorpresa, miedo y tristeza

ACTIVIDAD 13			
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Mi guía		Colchonetas, cuerdas, pivotes, bancos.	
DURACION	ESTRUCTURA	ESPACIO	QUIÉN LA REALIZA
40'	Parejas	Gimnasio	Tutor/a
OBJETIVOS			
Aprender a confiar en los demás			
DESCRIPCIÓN- DESARROLLO			
Se colocan sin ningún tipo de criterio colchonetas, cuerdas, pivotes y bancos a lo largo del lugar donde se vaya a realizar la actividad, por ejemplo: el gimnasio. Se divide a los niños en parejas. Uno de ellos se tapa los ojos y el otro agarrándole de las manos, debe guiarle por la sala, a la vez que va diciendo su nombre. Tienen que cuidar del compañero para que no se lastime y darle seguridad. Luego cambian y el que hacía de guía, pasa a ser el guiado.			
DEBATE- EVALUACIÓN –CONCLUSIÓN			
Al final del ejercicio, los niños pueden expresar libremente cómo se han sentido tanto en el papel de guía, como de guiado. El profesor también puede hacer una reflexión en voz alta de la suerte que tenemos de poder ver y tener salud.			

IV.6 ACTIVIDADES PARA PADRES Y MADRES DE ALUMNOS

Como bien se apuntaba en el apartado III.2, resulta interesante que las familias o personas que más en contacto estén con los alumnos en su día a día en el hogar aprendan también a gestionar sus emociones con el fin de conseguir un bienestar personal y social. Además de ser capaces así de entrenar las emociones conjuntamente con los hijos en casa de una forma continuada y sistemática.

Actividades que propone Bisquerra et al. (2012) para reforzar la conciencia emocional (pp.37-39):

1. Responder a estas preguntas:
 - ¿Cómo me siento?
 - ¿Por qué me siento así?

- ¿Cómo estoy manifestando lo que estoy viviendo?
 - ¿Esta emoción, me ayuda en la situación que estoy viviendo? ¿Qué estrategia puedo emplear para mantenerla? ¿Qué estrategia puedo hacer para cambiarla y sentirme mejor?
2. Enseñar a los hijos a poner nombre a sus emociones haciendo que presten atención a sus emociones cuando estén contentos, tristes, enfadados...
 3. Los padres tienen que verbalizar y etiquetar sus emociones.
 4. Aprender que todas las emociones son legítimas pero no lo son los comportamientos a veces asociados. Tienen que aprender a reprimir sus impulsos.
 5. Dibujar caras con diversas emociones.
 6. Escribir un diario emocional.
 7. Imitar caras delante de un espejo.

Bisquerra et al. (2012) proponen también actividades para desarrollar la empatía (pp. 39-41):

1. Entrenar la comunicación no verbal entre la familia. Con juegos al principio para pasar a una verdadera comunicación con gestos, miradas, etc.
2. Ponerse los zapatos de los hijos y los hijos los de los padres, como metáfora de la realidad. Los padres tienen que aprender a ponerse en el lugar de sus hijos para que con el tiempo consigan también que sea al revés.

Actividades para el desarrollo de la regulación emocional (Bisquerra et al. 2012. pp. 42-43):

1. Escuchar varios tipos de músicas para que con el tiempo puedan seleccionar aquellas que les provoquen emociones positivas.
2. Jugar para aumentar la tolerancia a la frustración, para que controlen los impulsos, respeten los turnos o sepan escuchar. Procurar no crear excesiva dependencia para el juego.
3. Transmitir afecto con caricias, abrazos y besos como muestra de amor, emoción importante para trabajar en casa.
4. Cantar y bailar para generar bienestar.

Éstas son sólo algunas pautas para que los padres realicen en casa con sus hijos pero por razones de espacio no se pueden desarrollar más por lo que dedico un apartado especial en la bibliografía llamado “Educación emocional con las familias” en el que se ofrecen algunos materiales útiles para los padres donde encontrarán no solo más información sino también ejercicios para trabajar conjuntamente en lograr ser emocionalmente competentes e inteligentes.

IV.7 DINÁMICAS PARA FORMAR AL PROFESORADO

La formación del profesorado es especialmente importante ya que se van a enfrentar a un reto como es el de enseñar a gestionar emociones. Muchas veces el profesorado siente demasiado respeto hacia ello por el mero desconocimiento.

Cuando hablamos de emociones no podemos seguir unas actividades desarrolladas en un papel escrito. Es necesario experimentar y conocer de primera mano.

Por ello, con el profesorado se harán unas sesiones teóricas en las que se les clarifiquen aquellos términos que pueden resultar algo confusos.

Un formador les preparará para:

- aprender a percibir y gestionar emociones.
- guiar a los niños de tercero de primaria en sus responsables tomas de decisiones.
- experimentar poniéndose en el lugar de sus compañeros docentes.

Miembros del GROP imparten cursos a profesores de centros que se quieran formar en educación emocional. GROP es el *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, que se fundó en 1997 para investigar sobre educación emocional.

En el apartado 5.2 se citan algunas estrategias para el profesorado pudiendo ampliar la información con la bibliografía que se ofrece en un apartado especial llamado “formación profesorado”.

IV.8 EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Evaluación del tutor/profesor

Los alumnos escribirán al término de cada sesión su impresión respecto a las actividades con preguntas como:

- 1- ¿cómo te has sentido?
- 2-¿has notado alguna emoción? ¿cuál?
- 3- ¿has puesto mucho o poco de tu parte? ¿en qué puedes mejorar?

También sus impresiones con respecto al profesor con preguntas de este tipo:

- 4-¿ha dirigido bien el profesor?

5. ¿Te has sentido bien con él?

6- ¿Qué podría mejorar el profesor?

Asimismo el profesor realizará una autoevaluación:

1.- ¿Se han realizado las sesiones propuestas para el nivel?

2.- Dificultades que se han encontrado:

3.- Aspectos positivos:

4.- Sugerencias de mejora:

Evaluación al alumnado

Debemos considerar que estamos educando las emociones por lo que evaluarlas es tremadamente difícil. Por tanto, trataremos de valorar la participación, la actitud y el logro de los objetivos de una forma simbólica. El profesor puede valerse de la tabla que se expone a continuación para valorar del 1 al 4, siendo el 1 *siempre* y el 4 *nunca*, si se han acercado a los objetivos fijados. Se trata de reflejar la calidad de la propuesta, más que de evaluar a los alumnos.

Los profesores se pueden valer de otros instrumentos como los cuadernos de emociones.

Los criterios de evaluación se especifican en la siguiente tabla:

	Siempre (1)	Algunas veces (2)	Casi nunca (3)	Nunca (4)
Define las emociones básicas				
Identifica el estrés y lo controla				
Regula la intensidad de las emociones				
Conoce los elementos que conducen al bienestar				
Valorar cómo se trabajan las emociones interpersonales				
Potencia la habilidad para ser feliz				
Comprende los beneficios de las emociones positivas				
Canaliza los efectos negativos de algunas emociones				
Desarrolla adecuadamente el sentido del humor				
Resiste bien a la frustración				
Entrena correctamente la capacidad para retardar una recompensa próxima en favor de otra más valiosa a largo plazo				
Gestiona las emociones de forma positiva para hacer frente a situaciones de su vida con conductas adecuadas.				

IV.9 ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Partimos de la hipótesis de que los alumnos están necesitados de competencias emocionales. En un mundo en el que todo lo material abunda y deja de tener importancia para ellos lo que realmente la tiene, los niños deben aprender habilidades para la vida, pautas que les enseñen a mejorar y a hacer frente a cualquier problema que pueda surgir a lo largo de sus vidas. Dado que a veces carecen de figuras ejemplares en las que mirarse, los padres no pasan tanto tiempo como deberían porque también ellos carecen de éste, los profesores van a ser sus guías y tienen que mostrarse abiertos y comunicativos.

Gracias a esta propuesta de intervención muchos niños de tercero de primaria con carencias en cuanto a su conciencia emocional, autorregulación, autonomía emocional, competencia social o con carencias en la competencia para la vida y el bienestar tienen la oportunidad de trabajar las emociones para suplir todas esas carencias y enfocar sus vidas hacia un bienestar personal y social cuyo camino les llevará hacia la felicidad y hacia la superación de fracasos o resolución de conflictos de una forma inteligente.

Trabajando las emociones también surgen conflictos y malestar y aparecen emociones negativas como la tristeza, los celos, el odio, el rencor o la ira. Es importante que no las intenten reprimir pero sí controlar. La clave está en conseguir que sean emocionalmente inteligentes y desarrollen y pongan en práctica las competencias aprendidas para relacionarse correctamente.

La educación emocional supone un aprendizaje para toda la vida. Es necesario que se eduque emocionalmente desde la más tierna infancia. La teoría del apego (Bowlby, 1998) demuestra que las emociones de las madres tienen su impacto en la vida adulta del bebé.

Para que se puedan apreciar verdaderos cambios en las actitudes de los alumnos de tercero, quizás tenga que pasar más tiempo del que se dedica en esta propuesta, por lo que el profesor no tiene que preocuparse en caso de que no se obtengan resultados inmediatos durante el proceso.

Todas las actividades están adaptadas para alumnos de 8 y 9 años, no obstante, si el profesor considerara oportuno ampliar las sesiones, éstas están diseñadas para que se modifiquen según las necesidades. La suma de la temporalización de todas ellas es de 500 min. Las sesiones más largas son de 1 hora. Esto permite al profesor distribuirlas como convenga. Si se realizan en horario lectivo y las clases son de 50 min., unas veces habrá que limitar los tiempos para desarrollar las actividades y otras se puede complementar reforzando aquellos aspectos que hayan podido surgir.

Por ejemplo, una actividad interesante que no se recoge como dinámica para hacer en clase pero sí con las familias, es la de identificar las emociones según la expresión de la cara. Esta actividad es básica en educación emocional por lo que no se contempla en esta propuesta. Pero si fuera necesario el profesor podría ampliar una sesión y destinarla a este ejercicio empleando fotos, dibujos o simplemente jugando a poner caras con distintas emociones.

En el proceso de diseño de la propuesta se ha tenido en cuenta la importancia de trabajar por grupos. Si los forman libremente los profesores tendrán que observar si se colocan siempre de la misma manera. En este caso sería conveniente concienciar de la necesidad de variar los equipos, así como de procurar que sean heterogéneos. Se pueden dar casos de discriminación. Si es así, es preferible que el profesor interrumpa la sesión y aborde el problema.

En aquellas actividades en las que se requieran materiales o música, éstos deberán estar listos para evitar la pérdida de tiempo.

Las competencias emocionales así como todo lo referente a emociones deben tratarse como tema transversal en las distintas áreas para lograr así el ansiado aprendizaje integrador que buscan hoy en días las escuelas.

Por último, volver a mencionar que formar desde casa y desde el colegio a los alumnos de tercero de primaria puede contribuir y contribuye a mejorar la sociedad y su propio bienestar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

5.1 CONCLUSIONES

Del objetivo general “Mejorar la gestión de las emociones de los alumnos de tercer curso de primaria con el fin de experimentar emociones más positivas para afrontar situaciones de su vida con conductas más adecuadas” se concluye que la gestión supone entre otras competencias autorregulación por parte del alumno. El intentar regular las emociones de los alumnos limitando su conducta implica limitar su experiencia emocional. Son ellos quienes deben aprender a gestionar sus emociones, a autorregularse. Por ejemplo si en el aula hay un alumno que está experimentando la alegría, lo más probable es que se muestre inquieto. Si el profesor limita su conducta está limitando también su expresión de la emoción. Lo mismo sucede cuando un alumno siente tristeza y llora. Si el profesor le dice “no llores” es posible que ese alumno no vuelva a mostrar sus sentimientos frente al docente.

Por tanto, si ayudamos a que los alumnos experimenten emociones positivas con conductas adecuadas, sean conscientes de ellas y capaces de regularlas estamos trabajando para que desde ahora y durante su vida adulta afronten situaciones y resuelvan conflictos correctamente.

En el apartado I.2. se especifican también todos los objetivos específicos que los alumnos deben alcanzar para lograr el objetivo general.

Del objetivo “definir e identificar las emociones en niños de 8 y 9 años” se concluye que los niños se van formando en la madurez emocional a medida que van practicando no solo en el aula sino también en el hogar. Si para un adulto definir una emoción es complicado, para un alumno de tercero de primaria lo es más. Por lo que se trata de simplificar las definiciones para hacerlas asequibles a los niños. La identificación implica el conocimiento de señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y el tono de voz. Mediante las actividades los alumnos van a poder identificar no sólo sus emociones sino las de los demás.

Del objetivo “profundizar en cómo regular la intensidad de las emociones” se deduce que todos los alumnos en todo momento tienen la posibilidad de elegir qué hacer con sus emociones. El aprender a regularlas no significa reprimirlas. Ellos son quienes pueden aprender a controlarlas, quienes deciden en qué momento y con quién expresarlas. En las sesiones el profesor ha hecho hincapié en la necesidad de abrirse emocionalmente y en el hecho de que no hay emociones buenas o malas, sino necesarias.

De “Conocer los elementos que conducen al bienestar” concluimos que, como niños que todavía son, los alumnos de tercero de primaria captan rápidamente todo aquello que conduce al bienestar. Algunas actividades para alcanzar la gran competencia para el bienestar son: “mi guía”, el “masaje”, “el abrazo” o la toma de decisiones responsables. Con este objetivo han aprendido que el bienestar no es sólo lo que les hace sentir bien sino un equilibrio entre lo que les hace sentir bien a ellos y a los demás.

El objetivo específico “Valorar cómo trabajar las emociones interpersonales” se trata de manera transversal en las actividades porque en todo momento los niños son conscientes y aprecian los juegos mediante los que se trabajan las habilidades de interacción social, la autonomía emocional y las estrategias de resolución de problemas.

Del objetivo “potenciar la habilidad para ser feliz” se deduce que la felicidad tiene que ver con la autoestima de cada niño y que dicha autoestima no la generan los demás. Los otros pueden hacerles sentir mejor durante un tiempo pero no felices. Quizá este objetivo sea demasiado ambicioso para niños de 8 y 9 años aunque cuanto antes se fijen antes se conseguirán.

Al comprender los beneficios de las emociones positivas y los efectos negativos de algunas emociones los niños reflexionan sobre ellas y así cuando las experimentan pueden ser conscientes de los beneficios o perjuicios que les aportan. De estos objetivos se concluye que sería propicio aprovechar momentos del aula en los que las emociones aparecen de manera espontánea y natural para tratarlas. Por ejemplo, al trabajar la ira se intenta explicar, definiéndola y guiando para identificarla cuando surge, sin embargo el momento propicio para ayudar a canalizar los efectos negativos de esta emoción es cuando la ira aparece de verdad como puede ser a la vuelta del patio, o cuando hay un castigo. El profesor ayuda al alumno a canalizar esos efectos negativos y es cuando el alumno aprende significativamente.

Del objetivo “Desarrollar el sentido del humor” se concluye que cuando la risa entra a formar parte de un grupo el clima se torna distendido, el niño se siente con más libertad y fluye. Es de este modo como se generan experiencias óptimas. Se da una apertura emocional muy interesante para la educación. Hay que ser prevenido ya que los niños de 8 y 9 años no saben dónde poner límites por lo que el maestro será clave. De este objetivo también se deduce que el sentido del humor no es solo risa, también creatividad.

Para lograr “desarrollar la resistencia a la frustración” hay que hacer frente a los problemas y limitaciones, a pesar de las molestias o incomodidades que puedan causar. Poniendo límites a las peticiones de los niños van desarrollando esa tolerancia, van aceptando que sus deseos a veces no

pueden ser satisfechos de inmediato. Este objetivo se logra a esta edad más fácilmente en el colegio que en casa. Cada vez más los niños en casa obtienen rápidamente todo aquello que piden, bien sea porque los padres no tienen tiempo para pasar con ellos y suplen necesidades emocionales básicas con objetos materiales, bien porque pasan tiempo con los abuelos que los consienten o porque dar al niño lo que pide es primordial para “que no le falte de nada”. El aula en cambio es un buen lugar para hacer frente a la frustración ya que día a día tienen que compartir con sus iguales dejando de lado los caprichos.

De “tomar conciencia sobre la importancia de la educación emocional para el desarrollo de la persona a través de la experimentación de algunas dinámicas” se concluye que tan pronto como los niños aceptan el reto de una educación emocional a través de actividades de juego son conscientes de la importancia que tienen estas dinámicas para su bienestar.

“Entrenar la capacidad para retardar una recompensa próxima en favor de otra más valiosa a largo plazo”. Se deduce de este objetivo que las cosas con paciencia se toman mejor, que hay que saber reprimir instintos y que es importante el autocontrol y la fuerza de voluntad. Hay que saber esperar para conseguir algo mejor. Enseñar esto es muy difícil por lo que la actividad 4 dedicada a las golosinas ha sido muy interesante. Esta actividad tiene su origen en un estudio que realizó Walter Mischel, profesor de la Universidad de Columbia, cuando trabajaba como psicólogo experimental de la Universidad de Stanford, a finales de los años sesenta y principios de los setenta. Se denomina Test del marshmallow y pretendía descubrir cuáles eran los mecanismos mentales que permitían ejercer el autocontrol. El experimento se llevó a cabo con niños de tres a cinco años y durante los 20 siguientes se les hizo un seguimiento. El estudio concluía que los niños que no habían sabido esperar a comerse la nube de golosina (marshmallow) 20 años después seguían sin saber reprimir sus instintos al alcanzar la adolescencia, su rendimiento académico era más bajo, eran más infelices y provocaban desasosiego a su alrededor.

Es probable que los niños de tercero de primaria a los que va destinada la actividad, en su mayoría, traten de distraerse, darse la vuelta o echar mano de cualquier estrategia en favor de una recompensa mayor posterior. Esto significa que serán más capaces de controlar sus impulsos, es decir mostrarán un mayor control emocional que los niños con los que se hizo el experimento. En conclusión, esta actividad ayudará a padres y profesores a comprobar el grado de autocontrol de sus hijos o pupilos. Los resultados serán tenidos en cuenta no como determinantes sino como premonitorios para saber el tipo de aprendizaje emocional que se necesita para prevenir futuros problemas.

Este experimento confirma que la ciencia una vez más demuestra que la gestión de las emociones básicas debe anteponerse a otras enseñanzas.

Conclusiones de trabajos previos sobre aplicación de la competencia emocional en el aula demuestran que: mejora el clima y las relaciones inter/intrapersonales; aumenta la motivación del alumno; se fortalece la confianza; se observa un impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación; se adquieren estrategias y técnicas para la gestión del conflicto; y se aprecia un desarrollo de la responsabilidad social en los alumnos. (Saarni, 1999; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Bisquerra, 2002)

Un estudio reciente de Brackett et al. (2012) que evalúa un programa de educación emocional para quinto y sexto de primaria indica en sus resultados que los alumnos que recibieron el programa mostraron menos problemas escolares y de comportamiento y mayores niveles de adaptación socioescolar que quienes no lo recibieron.

Fellner et al. (2007) aplicaron y evaluaron el METT de Paul Ekman, un programa para percibir emociones en pequeñas expresiones faciales de muy corta duración. Los resultados concluían que la percepción de emociones en expresiones faciales se mejora con entrenamiento.

Por otro lado un grupo dirigido por Moïra Mikolajszak de la Universidad de Louvain, Bélgica (Nelis et al., 2009) diseñaron un programa de educación emocional bien fundamentado y evaluado con alta calidad. Con él evidenciaron que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de la intervención educativa adecuada.

Por último, conviene cerrar este apartado recordando que Goleman (1996) hizo entender cómo usar la inteligencia con eficacia. Gracias a la fisiología de los cerebros (las regiones de emoción y ejecución están conectadas) si se establecen conexiones entre sentimientos y pensamientos se está haciendo uso de la inteligencia emocional. Por otro lado, la neuroplasticidad del cerebro implica que los circuitos neuronales sociales y emocionales de los niños se desarrollan según el entorno y las experiencias cotidianas.

Por tanto, la tarea de padres y maestros ya no es transmitir conocimiento y enseñar, sino la de ofrecer ayuda para que los alumnos aprendan a crear conocimiento y a resolver a partir de sus experiencias, y de su entorno. Para que el niño logre gestionar sus emociones es necesario que padres y profesores cuenten con información suficiente para regular sus estados emocionales y facilitar a los niños que los aprendan y desarrollen.

Obviamente, las destrezas que necesitan hoy los alumnos distan en gran medida de las que se necesitaban hace dos décadas.

5.2 PROSPECTIVA

Este estudio pretendía ser una propuesta de intervención para llevar a cabo en un colegio de primaria en una clase de tercero aunque por el momento no ha sido posible desarrollarlo.

Al inicio de este trabajo se mencionaba el largo camino que falta por recorrer. Son 17 los años de vida que tiene la educación emocional en España y eso no es mucho todavía. Cada vez se pueden encontrar más trabajos, tesis, artículos, etc. encaminados al estudio de la educación emocional. Pérez-González y Pena (2011) afirman que últimamente en España se han incrementado las iniciativas de investigación e innovación educativa sobre educación emocional que indican la expansión de este campo. Pero para poder difundirla, potenciarla y llevarla a la práctica se necesita también el apoyo de la Administración Pública y de entidades patrocinadoras.

Por otro lado, como investigación para ampliar este trabajo habría sido interesante realizar una comparativa entre dos grupos, uno experimental y otro de control. De esta manera habríamos podido observar si los resultados de la propuesta se asemejaban a los citados en el apartado V.1. como consecuencias de otros trabajos similares. Podríamos haber hecho un estudio para saber si la propuesta es exitosa o no.

Algunas líneas de trabajo que han surgido y finalmente han quedado sin analizar por falta de espacio son por ejemplo la formación de profesores en educación emocional. En el apartado IV.6. se cita al GROP. Sin embargo son multitud las propuestas que existen de dinámicas para formar al profesorado. Rafael Bisquerra (2005) escribe un artículo sobre “la educación emocional en la formación del profesorado” en el que propone un programa para la formación inicial del profesorado en competencias emocionales. Se puede ver la referencia en la bibliografía.

Asimismo en la bibliografía se añade un apartado dedicado a la formación del profesorado en el que se indican varios libros para consultar.

Otra posibilidad es la de formarse individualmente a través de las universidades citadas en el apartado V.1. y que ofrecen másters o postgrados en educación emocional.

Algunas estrategias para los profesores son: saber trabajar en equipo entre el profesorado, conseguir apoyo del Departamento de Orientación por ser éste el más preparado para atender aspectos emocionales, dominar las redes sociales y estar al día con los medios de comunicación de masas pues juegan un papel importante en la educación emocional de los alumnos. (Bisquerra y Pérez, 2012, p. 6)

Un posible debate que surge de este trabajo es el lado oscuro de la educación emocional. En el marco teórico se hace alusión a este tema que en la mayoría de los estudios pasa inadvertido. Los fines de la educación emocional no siempre son positivos. Pongamos como ejemplo a algunos dictadores que utilizaron la competencia emocional como arma para convencer, manipular y destruir.

En un plano más cercano, se puede observar que aquellos que dominan las técnicas emocionales pueden preparar el terreno para mentir con más facilidad, disimular el placer con la tristeza o el dolor con una sonrisa.

Utilizar el conocimiento emocional para buscar una recompensa en beneficio propio puede ser perjudicial, aunque esto dependerá siempre de la moral del individuo.

Hay quien afirma que no existe la posibilidad de un lado oscuro pues si la educación emocional es buena y de calidad comprende la competencia de la empatía que no se está desarrollando adecuadamente al intentar hacer daño a los otros.

Por otro lado, la educación emocional permite que todos los individuos se formen por igual en este aspecto ya que se trata de aprendizaje, con lo que se reducen las posibilidades de manipulación.

Los psicoterapeutas llaman a este lado oscuro “la sombra”, es la que produce la luz de las emociones positivas. Se trabaja desde un ámbito distinto al de la conducta.

De todo esto, se deduce que el terreno emocional es vasto y complejo. El individuo a veces puede estar aprendiendo a gestionar emociones y al mismo tiempo generando lo opuesto de forma consciente o inconsciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Benedetti, Mario (2000). *La vida ese paréntesis*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto*, 32 (95), pp. 45-73.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 19, 3, dic. 2005. Pp. 95-114. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bisquerra R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 8. Recuperado de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf

Bisquerra, R. (Coord), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez González, J.C., ...

Planells, O. (2012). *¿Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. Pp. 37-43. Disponible en la web: www.farosh.net

Bisquerra, R. y Pérez, N. Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de Educación de España. [en línea]. Mayo de 2012, nº 16. [fecha de consulta: 20 de enero de 2014]. Disponible en http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_monoo4.pdf

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R. & Salovey, P. (2012). (In press). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences* 22. Pp 218-224. Recuperado de http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/07/pub185_LAIDarticle_2012.pdf

Cano-Vindel, A. (1995). Orientaciones en el estudio de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Manual de Motivación y Emoción* (pp. 338). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Collell, J. y Escudé, C. (2003). *L'educació emocional. Traç, Revista dels mestres de la Garrotxa*, any XIX, num. 37, pp. 8-10. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf>

Conangla, M.M. y Soler, J. (2013). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Barcelona: Paidós.

Díaz Landaluce, I. (2013). La asignatura pendiente creatividad. *XLsemanal*, 1360, 62-66.

Elias, Maurice J., Tobias, Steven E. y Friedlander, Brian.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.

Evans, D. (2002). *Emoción: La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.

Fellner, A., Matthews, G., Funke, G. J., Emo, A.K., Pérez González, J.C., Zeidner, M., Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting 2007*, 51, 14, 845-849

Fernández-Abascal, E.G., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández-Abascal, E.G., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and emotion*, 4 (2), 81-127.

Fuster, V. (2013). *El círculo de la motivación*. Barcelona: Planeta.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Goleman, D. (1999). Prólogo. En Elias, Maurice J., Tobias, Steven E. y Friedlander, Brian.S. *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.

- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Herrnstein, R.J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. Madrid: MacMillan (S&S).
- James, W. (1884). What is an emotion?. *Mind*, 9, 188-205.
- Kleinginna, P.R., Jr. & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotions*, 5, 345-379.
- Lazarus, R.S. (1994). Universal antecedents of the emotions. En P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (pp. 163-171). Nueva York: Oxford University press.
- López, M., y Marina, J. A. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestre Navas, J. M., y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Raskoff, A. (Feb. 1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 21(2), 204-218. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/21/2/204/>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajzak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: How is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Punset, Eduardo. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Punset, Elsa. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Barcelona: Aguilar.
- Punset, Eduardo. (2013, mayo). [Entrevista con René Diekstra, profesor de psicología en la Universidad de Utrecht: *El aprendizaje social y emocional: las habilidades para la vida*]. Video recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/8817/redes/redes-157-el-aprendizaje-social-y-emocional-las-habilidades-para-la-vida>
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Robinson, K. (2006, febrero). *Las escuelas matan la creatividad*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de TED -Technology, Entertainment and Design-, Monterrey, California.

Recuperado de

http://www.ted.com/talks/lang/es/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.

Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Vera, M.M. (2009). El desarrollo emocional de los niños. *Innovación y experiencias educativas*, nº15. Recuperado de: http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_2.pdf

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Blakemore, S. J. & Frith, U. (2005). *The learning Brain: lessons for education*. Oxford: Blackwell
- Carpena, A. (2001). *Educació Socioemocional a Primària*. Vic, Barcelona: Eumo Editorial.
- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Conangla, M. M. (2004). *La inteligencia emocional en situaciones límite*. Barcelona: Amat.
- Connor, J., Seymour, J. y Grinder, J. (1996). *Introducción a la programación neurolingüística*. Barcelona: Urano.
- Dalgleish, T. & Power, M. (1999). *Handbook of cognition and emotion*. New York: Wiley.
- Elias, M. J., Tobias S.E. y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Fernández-Abascal, E.G., García, B., Jiménez, M.P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la Emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fuster, V. (2013). *El círculo de la motivación*. Barcelona: Planeta.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., Zijdenbos, A.,...Rapoport, J.L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.
- Gómez Bruguera, M. J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Hubel, D.H. & Wiesel, T.N. (1962). Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. *Journal of Physiology*, 160, 106-154.

Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.

Iglesias Cortizas, M.J., Couce Iglesias, A., Bisquerra, R., y Hué García, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidad da Coruña.

Kuhl, P.K., Williams, K.A., Lacerda, F., Stevens, K.N. & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants six months of age. *Science*, 255, 606-608.

Lazarus, R. y Lazarus, B. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.

Lozano, L., García, E., Lozano, L.M., Pedrosa, I., y Llanos, A. (2011). *Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional*. Disponible en http://www.educastur.es/media/publicaciones/apoyo/orientacion/2011_guia_PEDE.pdf

Marina, J. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.

Matthews, G. (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier Science.

Micheá, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.

Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad : las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Schulze, R & Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.

Valles, A., y Valles, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid, Editorial EOS.

EDUCACIÓN EMOCIONAL CON LAS FAMILIAS

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.

GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.

Vallés-Arández, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: Eos Gabinete de Orientación Psicológica.

FORMACIÓN PROFESORADO

Agulló Morera, M. J., y otros (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Fernandez Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós

Gallifa, J., Pérez, C., y Rovira, F. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.

Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Salmurri, F., y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Segura, M., y Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.