

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta para mejorar la inteligencia emocional en 4º de Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:	Ana Belén Balsalobre Gómez
Titulación:	Grado de Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Montserrat Valero Herreros

Ciudad: Murcia
[27-06-2014]

Firmado por: Ana Belén Balsalobre Gómez
CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación

RESUMEN

En un mundo en el que el cociente intelectual deja de posicionarse como factor principal para la consecución del bienestar social y del éxito profesional, la inteligencia emocional se erige como un concepto que suscita indudable interés en el ámbito educativo. Diversas investigaciones de los últimos años avalan la influencia positiva que la regulación de las emociones puede tener en el desarrollo personal y social del alumnado. Este trabajo consiste en una propuesta de intervención que contiene un programa de actividades para desarrollar las competencias emocionales del alumnado de 4º de Primaria y proporcionar las herramientas necesarias para la autorregulación de sus emociones y la resolución de conflictos. Se analiza la inteligencia emocional de los alumnos antes y después de la intervención y los resultados apuntan a una mejora del constructo emocional tras la puesta en práctica de este proyecto.

Palabras clave: inteligencia emocional, habilidades sociales, resolución de conflictos, autorregulación emocional, desarrollo emocional.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y METODOLOGÍA.....	4
1.2. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE INTELIGENCIA Y EMOCIÓN	7
2.2. ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	8
2.3. LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL.....	11
2.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL.....	17
2.6. MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	20
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	22
3.1. PRESENTACIÓN	22
3.2. OBJETIVOS	23
3.3. CONTEXTO	23
3.4. ACTIVIDADES	24
3.5. EVALUACIÓN	33
3.6. CRONOGRAMA	34
3.7. RESULTADOS	36
4. CONCLUSIONES	41
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
7. ANEXOS	50

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1	17
Figura 2.....	19
Tabla 1.....	36
Tabla 2	37
Tabla 3	37
Tabla 4	38
Tabla 5	38
Tabla 6	39
Tabla 7	39
Tabla 8	40

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y METODOLOGÍA

Desde hace años, los términos “emoción”, “inteligencia emocional” y “educación emocional” resuenan sin cesar en la vida laboral y educativa de muchos ciudadanos. Habiendo experimentado en primera persona las distintas pruebas de los departamentos de Recursos Humanos de sendas multinacionales y observado el modo de acceso a las mismas, el tema de la inteligencia emocional y social ha cobrado cada vez más importancia en mi recorrido personal y profesional. Además de ello, la toma de contacto con el mundo educativo desvela una imagen escolar donde las habilidades académicas se revelan insuficientes para la formación completa del alumnado así como para el desarrollo con éxito de su vida personal. Siendo testigo de repetidos episodios entre los alumnos de primaria donde se aprecia la carencia de empatía y asertividad así como de control emocional en los mismos, me surge la necesidad de adentrarme en el mundo de la inteligencia emocional para estudiar sus alcances y posibilidades a la hora de dar respuesta a los problemas que se presentan en el seno de la comunidad educativa de la que he formado parte. El ambiente del aula se enrarece por episodios conflictivos donde se muestra la imposibilidad de los alumnos a la hora de gestionar sus emociones, por ello, mi interés radica en educar esa parte de los mismos en aras de la convivencia pacífica a nivel personal y social.

En un centro educativo con una amplia diversidad cultural representativa de la sociedad española actual es necesario el conocimiento y control de las emociones propias y el conocimiento y respeto de la de nuestros semejantes para que la formación del alumno tanto a nivel intelectual como social sea completa.

A tenor del Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hemos de señalar como fin de la educación: *“...conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”*. Se recoge de esta manera que el fin de la educación es la formación integral del alumno, incluyendo así la formación de sus emociones.

Por otro lado, si atendemos al Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es necesario destacar los objetivos establecidos como generales de etapa pues en los tres primeros se hace especial hincapié en la adquisición de valores y el desarrollo de la inteligencia emocional cuando se alude a conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, a desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo y al desarrollo de una actitud responsable y de respeto por los demás.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa también menciona en su articulado (artículo 71) la necesidad de la educación emocional en el ámbito educativo: *“Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”*.

Fomentar el aprendizaje social y emocional comprende conocer la importancia del miedo, el hecho de controlar la ira y la posibilidad de empatizar con nuestro entorno. El surgimiento de este tipo de aprendizaje en la vida educativa de cada alumno es fundamental para el éxito de los futuros adultos. Para ello, resulta necesario aprender a gestionar las emociones contando con el resto de individuos que nos rodean, pues siguiendo a Punset (2012), la inteligencia, cualquiera que sea su tipología, ha de ser social para poder ser considerada como tal.

La necesidad de poner en marcha programas dedicados a educar emocionalmente viene dada por la diversidad cultural existente en los centros educativos españoles así como por la aparición de diversas conductas o brotes antisociales entre el alumnado que degeneran en una falta de atención o de rendimiento académico por parte de los alumnos y en escenarios violentos entre los mismos. La prevención de los niveles de violencia, la disminución de la presión y angustia que colapsa nuestros sistemas sociosanitarios y la mejora de las conductas altruistas en nuestra sociedad puede favorecerse por la senda de la gestión emocional. Si se instaura una educación de las emociones de manera transversal en el aula apostando por un aprendizaje cognoscitivo y social, es posible la mejora del ambiente educativo, la preparación de los alumnos para el futuro éxito en el mundo laboral y en su vida personal (Punset, 2012).

En la actualidad, la formación en el área de la inteligencia emocional y social es primordial para el crecimiento del niño como ciudadano libre y responsable. A cualquier edad es primordial el desarrollo de la inteligencia emocional, pues esta les ayuda a conocerse mejor como personas y a comprender mejor a los demás. La sociedad actual requiere formación emocional pues es testigo del ambiente crispado que rodea cada una de las esferas del país, producto de las circunstancias socioeconómicas que atravesamos y que influyen directamente en el alumnado.

Por lo tanto, este trabajo se enfoca hacia la educación emocional de los alumnos y contiene una propuesta de intervención que tiene como cometido formar al alumnado en sus competencias emocionales para evitar y/o prevenir episodios de violencia entre los mismos. Va encaminado a proponer la exploración y control de nuestras propias emociones, comprender, reconocer y respetar las de nuestro prójimo, generando así un sentimiento de empatía hacia los mismos. Desarrollaremos así la conciencia social de nuestros alumnos e inculcaremos valores sociales para prevenir y evitar conflictos dentro y fuera del centro. Dicha intervención se ha puesto en marcha en un centro educativo a lo largo de tres meses en 4º nivel de primaria donde se han realizado las

directrices propuestas con la intención de mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes. El proyecto consiste en diversas actividades que se agrupan en dos bloques temáticos que involucran el trabajo cooperativo de los alumnos y que conectan con los contenidos de otras áreas curriculares.

1.2. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El **objetivo general** de este TFG se centra en:

- Favorecer un mejor clima en el aula y prevenir la violencia en el ámbito educativo a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.

Como **objetivos específicos** señalaremos:

- Analizar el concepto de inteligencia emocional y la evolución que ha experimentado a lo largo de los años.
- Identificar las emociones propias y ajenas en los niños de 10 y 11 años.
- Mejorar las habilidades y las competencias emocionales de los alumnos.
- Dotar al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de conflictos de manera pacífica.
- Fomentar situaciones en las que se favorezca la confianza y el trabajo cooperativo.
- Proveer al profesorado de herramientas prácticas para la gestión de la violencia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

La inteligencia puede considerarse como uno de los aspectos cuyo mayor interés despertó en el siglo XX en diversas disciplinas como la psicología, pedagogía, filosofía o neurología y sigue siendo considerada hoy día una habilidad difícil de conocer debido a su complejidad. Este hecho ha desembocado en multitud de teorías e interpretaciones llevadas a cabo por la doctrina científica que hacen imposible establecer una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000). En los últimos años, algunos autores vienen considerando inexacto el enfoque de la inteligencia que atiende solamente al conocimiento o cociente intelectual. De ahí que posiciones doctrinales actuales aludan al desarrollo de una concepción más amplia de la inteligencia en la que se incluyen factores que van más allá de los conocimientos cognitivos o racionales como serían los aspectos emocionales (Pérez y Castejón, 2007).

Entre estas últimas teorías, destaca la elaborada por Sternberg (1997) que aboga por una nueva visión de la inteligencia basándose en diversas dimensiones de la misma, en las que diferencia distintos tipos de talentos o inteligencias independientes como son la analítica, la práctica y la creativa y que integran en su concepto aspectos personales, sociales y de creatividad. Para este autor, lo verdaderamente importante está en el hecho no solo de poseer esos aspectos personales o sociales de la inteligencia que él denomina “exitosa”, sino en saber en qué momento y de qué manera utilizarlos de manera eficaz. Por esta razón, Sternberg se posiciona como un crítico de los medidores tradicionales de la inteligencia (test de inteligencia) puesto que estos solo muestran el aspecto analítico de la misma y es partidario de la idea de ir más allá de ese tipo de inteligencia para identificar a personas inteligentes que puedan llegar a tener éxito en el mundo real (Sternberg et al. 2001).

Entre todas estas inteligencias, se encuentran la inteligencia interpersonal y la intrapersonal que están directamente relacionadas con lo que se conoce como inteligencia emocional, pues dicha inteligencia está formada por ambos tipos de inteligencia. La inteligencia social viene referida a lo que se conoce como inteligencia interpersonal; mientras que la inteligencia personal se relaciona íntimamente con la inteligencia intrapersonal (Sternberg, 2000).

Por otro lado, se pueden distinguir tres componentes en las emociones: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. Mientras que el elemento conductual hace referencia al comportamiento de la persona, así sus expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de su voz, etc., permiten deducir qué clase de emociones está transitando; el neurofisiológico se deja ver en

respuestas involuntarias del ser humano que no se pueden controlar como el rubor, la taquicardia, sudoración o respiración; y el cognitivo es lo que en ocasiones se conoce como “sentimiento”, se siente miedo, ira, angustia, rabia, entre otras muchas emociones (Bisquerra, 2003). Como anunciaba Bisquerra años después, es preciso definir lo que se entiende por emoción: *“Emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”*.

Desde este punto de vista, las emociones constituyen una fuente de vital importancia para hacer frente a las relaciones que se suceden entre el individuo y el medio que lo rodea (Salovey, Mayer, Goldman Turvey y Palfai, 1995). Un exitoso manejo de nuestras vidas así como una óptima adaptación social y emocional a nuestra realidad circundante puede derivar del hecho de tener determinadas habilidades y de la facultad para reflexionar e integrar toda esta información.

2.2. ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En los orígenes de la inteligencia emocional hay que tener en cuenta los trabajos llevados a cabo por Leuner (1966), entre los que destaca un artículo que lleva por título “Inteligencia emocional y emancipación” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y que hace alusión al rechazo de nuevos roles sociales por parte de la mujer debido a su baja inteligencia emocional. Howard Gardner (1983) en *“Frames of Mind”* establece la existencia de siete inteligencias distintas que pueden estar o no presentes en el mismo ser humano y que son susceptibles de ser desarrolladas o no. Se habla así de inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésico-corporal, espacial, interpersonal e intrapersonal; incluyéndose posteriormente las inteligencias naturalista y existencial.

Esta teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) surge como reacción a la manera en que se concebía la inteligencia y el modo en que esta era medida. Este autor considera las inteligencias interpersonales e intrapersonales como capacidades del sujeto para comprenderse a sí mismo y a los demás aludiendo a las emociones como una parte esencial dentro del conglomerado de actitudes necesarias para vivir, atribuyendo importancia en todas las inteligencias a las emociones.

Más tarde, Payne (1986) señala en un artículo, cuyo título incluía los términos *“Developing emotional intelligence”*, la dicotomía entre emoción y razón y se decanta por la integración de emoción e inteligencia de manera que en los centros escolares se enseñen respuestas emocionales a

los niños. Bar-On utiliza la expresión “*Emotional Quotient*” en 1983 a lo largo de su tesis doctoral. Según el mismo autor, este término fue utilizado por primera vez en 1980 pero no sería hasta 1997 cuando se publicara la primera versión del “*The Emotional Quotient Inventory*” cuando este concepto viera luz pública (Bar-On, 1997 y 2000). Reuven Bar-On (1997) describe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen directamente en las habilidades para resolver con éxito los conflictos ambientales y las presiones. Señala cinco componentes a tener en cuenta en la inteligencia emocional: los intrapersonales (como la asertividad, la independencia, la conciencia de las emociones propias y la consideración hacia uno mismo), los interpersonales (como la empatía y la responsabilidad social), de adaptabilidad (como la flexibilidad, solución de problemas y la evaluación de la realidad), generales del estado afectivo (como la felicidad y el optimismo) y de gestión del estrés (como la tolerancia al estrés y el control de los impulsos). Es necesario, por otro lado, hacer hincapié en la creación en 1994 del CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*) que tenía por objeto fomentar la educación emocional y social en todo el alumnado. Este organismo cuenta con más de 200 programas en los que participan diversas universidades norteamericanas y organizaciones no gubernamentales dedicados al desarrollo de las competencias académicas, sociales y emocionales de todos los estudiantes. Su misión es ayudar a posicionar el aprendizaje emocional y social como una parte integral de la educación desde la etapa de infantil hasta la realizada en el instituto. A través de la investigación y la práctica, CASEL colabora para asegurar que todos los estudiantes lleguen a ser miembros responsables, cuidadosos y contribuyentes de la sociedad. Hoy día, se puede consultar tanto su política y planes de actuación en su página oficial en internet: www.casel.org. Antes de la aparición del libro de Goleman en 1995, ya existía esta organización dedicada a la difusión de la inteligencia emocional en el aula.

En otro orden de cosas, si se atiende al desarrollo del concepto de inteligencia emocional, es preciso mencionar el artículo autoría de Peter Salovey y John Mayer en 1990: “*La habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones: la habilidad de acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad de comprensión emocional y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el rendimiento intelectual y emocional*”. En él, se reconocía el valor de los factores afectivos, sociales, personales y emocionales como elementos esenciales y adecuados a tener en cuenta para mostrar las habilidades de adaptación y éxito en la vida (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010). Para Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional consistía en las siguientes capacidades:

- Reconocer las emociones propias conscientemente.
- Saber manejar las propias emociones de forma inteligente.
- Empatía: comprender las emociones de los demás.
- Capacidad de crear relaciones amistosas y de resolver conflictos.

- Motivación: creer en sus propias posibilidades y confiar en sí mismo.

Sin embargo, será en 1995 cuando Daniel Goleman logre la mayor difusión y reconocimiento internacional de este término. Daniel Goleman a través de la publicación de su libro *“Emotional Intelligence”* consigue iniciar un cambio de tendencia para dotar de más importancia a las emociones, llegando a mostrar la importancia del coeficiente emocional por encima del intelectual.

La inteligencia emocional es considerada como la habilidad para tomar conciencia de las emociones propias y del resto de personas además de la capacidad para regular dichas emociones. La conciencia y regulación de estas emociones se consideran por este autor competencias básicas para la vida pues la persona que las asume está en condiciones óptimas para hacer frente a los retos que la vida plantea y, por ende, son esenciales para el disfrute del bienestar personal y social (Goleman, 1995).

A tenor de autores como Epstein (1998), la popularidad y éxito de este término se debió a distintos factores presentes en la sociedad de la época:

1. El hartazgo existente debido a la sobrevaloración del cociente intelectual como medidor más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
2. La aversión presente en la sociedad ante individuos que poseían un alto cociente intelectual pero que adolecían de la falta de habilidades emocionales, sociales y personales.
3. La no correspondencia real entre las evaluaciones de cociente intelectual y el pronóstico de éxito de los alumnos en el mundo laboral y real.

En apenas 18 años de vida, la inteligencia emocional ha evolucionado desde ser un término de moda a devenir un interesante y prolífico campo de investigación. En algunas ocasiones con teorías y evaluaciones enfrentadas, es objeto de interés debido a la existencia de evidencias de la relación de causalidad entre las posibilidades de éxito y la adaptación de la persona en los distintos ámbitos de su vida y el procesamiento de la información afectiva (Goleman, 1995). La inteligencia emocional podría ser a juicio de algunos estudios de investigación un recurso que favorecería la autoeficacia y haría posible un mejor enfrentamiento de los diversos conflictos y situaciones negativas que pueden surgir en el ámbito laboral (Bar-On, 2000).

Por último, los principios básicos sobre los que se asienta la inteligencia emocional pueden resumirse en los siguientes aspectos (Gómez, Galiana y León, 2000):

- Autoconocimiento. La capacidad para conocerse a uno mismo, defectos y virtudes que todos poseemos.
- Autocontrol. La capacidad para controlar nuestros impulsos, poder mantener la calma y no perder los estribos.
- Automotivación. El poder realizar las cosas por uno mismo; la motivación intrínseca, sin tener que depender del impulso de fuera o de otros.
- Empatía. Destreza para ponerse en la situación del otro y comprenderlo.
- Habilidades sociales. Capacidad de relación con otras personas a través de competencias comunicativas.
- Asertividad. Capacidad para expresar las propias ideas y defenderlas, respetando los puntos de vista ajenos; enfrentar conflictos y aceptar las críticas cuando son constructivas.
- Proactividad. Capacidad de tomar la iniciativa y de responsabilidad de los actos propios.
- Creatividad. Competencia para observar el mundo desde distintas perspectivas, afrontando y resolviendo problemas de diferente forma.

2.3. LA IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Los cambios educativos y sociales se caracterizan por su lentitud. A pesar del hecho de que hace más de veinte años que se investiga sobre la inteligencia emocional, no se puede afirmar que la práctica educativa se haya visto influida de manera significativa por estas propuestas. La enseñanza evitó durante mucho tiempo el lado más subjetivo del alumnado, sus emociones.

Se puede constatar en la rutina académica que muchos alumnos adolecen de déficits emocionales que se ponen de relieve a la hora de expresar sus sentimientos. En ocasiones, son protagonistas de un buen desempeño académico pero no tienen seguridad emocional para expresarse en público y defender sus puntos de vista. Muchos de ellos no tienen noción alguna de la asertividad, no saben expresar lo que sienten ni negarse ante ciertos requerimientos.

Puede ser que el verdadero causante de esta falta de interacción de estos alumnos sea una baja autoestima, el miedo o la vergüenza, es decir, algún tipo de habilidad emocional que carece de desarrollo y que imposibilita el crecimiento del estudiante como un todo. Según Berrocal y Ramos (1999) las competencias emocionales en el alumnado son un componente indispensable para lograr la interacción adecuada del alumno en el contexto escolar.

Por otro lado, el aula escolar es testigo de distintos conflictos en los que muchos alumnos no respetan a compañeros y profesores. Se trata de alumnos que adolecen de la carencia de una

consciencia emocional y que incumplen las reglas establecidas para el logro de una buena convivencia. Esta imagen escolar se acompaña en muchas ocasiones de la falta de herramientas y estrategias por parte del profesado para hacer frente a estas situaciones. Por ello, se precisa que la educación debería hacerse cargo del desarrollo del individuo tanto a nivel intelectual como emocional. Castro (2000) alude a la demostración a través de estudios de casos de personas superdotadas intelectuales que no consiguen tener éxito en la vida real por la escasez de habilidades emocionales como la comprensión de los demás y la adecuación al medio circundante.

A finales del siglo pasado se habla ya de la aplicación de la inteligencia emocional en la educación, mencionando de esta manera la educación emocional, siendo este un término más extenso que el de inteligencia emocional pues engloba otros aportes como la neurociencia o las investigaciones sobre el bienestar subjetivo. A través de esto, la educación surge como la encargada de desarrollar un modelo de competencias emocionales. Como apuntaba Bisquerra (2012), a principios del siglo XXI, se destaca una progresiva sensibilización social hasta este tema lo cual se evidencia a través del ingente número de publicaciones, investigaciones, experiencias educativas y cursos que son el reflejo de la dedicación e implantación de la educación emocional en los ámbitos educativos. Los efectos positivos de la inteligencia emocional han sido comprobados empíricamente en muchos aspectos de la vida; es el caso de la reducción tanto de la ansiedad como del estrés, del control de la indisciplina, la ayuda en la resolución de conflictos y la disminución de comportamientos de riesgo. Del mismo modo, se fomenta el ser tolerantes frente a la frustración y el disfrutar de bienestar emocional.

Diversos análisis manifiestan que las relaciones interpersonales, donde se incluyen las relaciones de familia, constituyen uno de los elementos fundamentales en la consecución del bienestar emocional o de la felicidad. La inteligencia emocional tiene aplicación en cualquier tipo de organización. Las compañías dedicadas a la industria, al comercio, a la financiación, la Administración pública o las organizaciones no gubernamentales aplican la inteligencia emocional en varios ámbitos como la elección de sus trabajadores, la prevención de riesgos laborales, el trabajo en equipo, la formación continua de sus empleados y la resolución positiva de conflictos. La gran influencia de las emociones en la vida laboral requiere la presencia necesaria de la inteligencia emocional desde las épocas más tempranas de nuestra vida. (Bisquerra, 2012). Un ejemplo del impacto que tienen la inteligencia emocional, tanto a nivel social como a nivel clínico, se encuentra en el Hospital Sant Joan de Déu (en Barcelona), convertido en uno de los pioneros en España al disponer de un área exclusivamente destinada a la prevención y fomento de la salud infantil. Este hospital es consciente de la repercusión de la inteligencia emocional en los primeros años de la vida del niño, es decir, la infancia y la adolescencia apreciando así que dicha inteligencia contribuye a la salud mental y al bienestar.

Las familias son parte crucial e importante en el nacimiento de una conciencia emocional de los niños pues forman parte de los modelos de comportamiento para sus hijos. Los padres han de desarrollar su inteligencia emocional en aras de favorecer la de sus descendientes. Deben encargarse de ayudar a los niños a detectar cómo se sienten, a conectar consigo mismos con el fin de que puedan entender qué es lo que sienten y cómo se sienten. La empatía es fundamental para lograr educar a los niños en un ambiente de comprensión y poder de esa manera conectar emocionalmente con ellos. Es necesario entender la situación de los mismos desde su punto de vista y desde sus experiencias emocionales. De esta manera, se fomenta un clima de armonía, entendimiento y buena convivencia que favorece las relaciones interpersonales y huye de la confrontación y el conflicto. Al ser comprensivos con los niños y al sintonizar emocionalmente con ellos, aprenderán con ese modelo y serán sensibles a las emociones que los rodean. En cualquier etapa de nuestras vidas, es fundamental el fomento de la inteligencia emocional pues esta permite que nos conozcamos mejor a nosotros mismos y que comprendamos mejor a nuestro prójimo (López Cassà, 2012).

Las actividades que se ponen en práctica en las aulas constituyen el medio principal para conseguir un buen vínculo entre el docente y sus alumnos pues es en esta relación donde intervienen las emociones y afectos. Es necesario acudir tanto a los conocimientos previos y vivencias de los estudiantes como a sus intereses y necesidades a nivel personal y social. El rol del docente es de vital importancia en educación emocional pues es a través del modelado como los alumnos aprenden a desenvolver su propia inteligencia emocional. La educación verdadera ha de favorecer y fomentar la madurez y autonomía de la persona y este tipo de educación ha de impulsar la madurez emocional y no solo la intelectual (Elias, Tobias y Friedlander, 1999).

Últimamente, los estudios de investigación han mostrado que las carencias de habilidades emocionales influyen en los individuos tanto dentro como fuera del ambiente escolar. A pesar del hecho de que la mayor parte de investigaciones se han realizado en estudiantes del ámbito universitario, existe un aumento de los trabajos llevado a cabo con adolescentes (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002). Se distinguen en estas investigaciones cuatro ámbitos principales en los que la carencia de inteligencia emocional da lugar al nacimiento de conflictos entre los estudiantes:

1. Falta de bienestar y déficit en el ajuste psicológico de los alumnos.
2. Escasez de las relaciones interpersonales.
3. Bajo rendimiento académico.
4. Nacimiento de conductas disruptivas y dependencia de sustancias adictivas.

Todos estos estudios coinciden a la hora de señalar los distintos problemas que se presentan entre el alumnado adolescente cuando existe un vacío de inteligencia emocional en los mismos. Por lo tanto, se aprecia la necesidad de fomentar el aprendizaje social y emocional en el contexto escolar en aras de favorecer la formación integral de los estudiantes.

2.4. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los principales modelos sobre inteligencia emocional se pueden clasificar en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a los tipos anteriores.

a) Modelos mixtos

Entre los autores de este tipo de modelos destacan Goleman (1995) y Bar-On (1997). Incluyen características de la personalidad como la tolerancia a la frustración, la asertividad, la motivación, el manejo del estrés, la ansiedad, la confianza y/o persistencia y el control del impulso.

Según Goleman (1995): *“La inteligencia emocional incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo...hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la inteligencia emocional: el carácter”*. Este autor aboga por la complementación entre el cociente intelectual y el emocional y tiene su aplicación en diferentes ámbitos como el de las organizaciones o el laboral.

Bar-On (1988) a través del inventario EQ-I y de su tesis doctoral distingue diversos aspectos de la inteligencia emocional (habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general) y apuesta por una mayor capacidad de modificación de la inteligencia emocional y social frente a la inteligencia cognitiva. *“La inteligencia emocional es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales”* (Bar-On, 1997, p. 14).

Por tanto, los modelos mixtos atienden a la combinación de habilidades emocionales junto con rasgos o dimensiones de la personalidad que constituyen competencias personales y sociales como el auto-manejo y la interacción con los demás y el entorno.

b) Modelos de habilidades

Se basan en las habilidades para procesar la información emocional. De esta manera, este tipo de modelos no incluyen elementos relacionados con factores de personalidad. Se decantan por una serie de habilidades o destrezas cognitivas existentes en los lóbulos prefrontales del neocórtex que se encargan de la percepción, evaluación, y autorregulación de las emociones de un modo inteligente y dirigido a la consecución del bienestar, respetando normas sociales y valores éticos.

El más relevante es el modelo de Mayer y Salovey (1997). *“La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razones emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas”* (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Se trata de uno de los modelos más utilizados y, por lo tanto, más populares. Las habilidades que se incluyen en este modelo son: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, la dirección emocional y la regulación reflexiva de las emociones en aras del crecimiento personal. Se establecen así una serie de habilidades internas del individuo que se deben potenciar atendiendo a la práctica y mejora continua.

c) Otros modelos

Se trata de modelos que incluyen tanto componentes de personalidad como habilidades cognitivas y otro tipo de factores de aportaciones personales.

Destacan según Extremera y Fernández Berrocal (2003):

- El modelo de Cooper y Sawaf (1997) que se desarrolla sobre 4 pilares fundamentales como son la alfabetización emocional, la agilidad emocional, la profundidad emocional y la alquimia emocional.
- El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999). Distingue entre inteligencia interpersonal y emocional. Para estos autores las habilidades de autoconocerse emocionalmente, de control y automotivación pertenecen al campo de la inteligencia emocional mientras que las capacidades de reconocimiento de las habilidades de los demás e interpersonales constituyen parte de la inteligencia interpersonal.
- El modelo de Matineaud y Engelhart (1996). Se diferencia de los anteriores debido a la inclusión de factores externos.

- El modelo de Elias, Tobias y Friedlander (1999) señala como elementos de la inteligencia emocional la consciencia de los propios sentimientos y los de los demás. La empatía y el planteo de objetivos positivos junto con las habilidades sociales.
- Rovira (1998) engloba su modelo en 12 dimensiones entre las que figuran la autoestima, la empatía, la motivación, la actitud positiva o el tener valores alternativos.
- Vallés y Vallés (1999) describen un modelo con una serie de habilidades incluyendo características como el tener un buen sentido del humor, aprender de los errores, ser realista, saber lo que se quiere o controlar el miedo.

Tras todo lo expuesto y detallado, nos acogemos al modelo de Salovey y Mayer por considerarse como uno de los modelos de inteligencia emocional más coherentes y rigurosos que tienen probada viabilidad y veracidad científica según las investigaciones de los últimos 20 años. Desde el concepto defendido por estos autores, la inteligencia emocional comprende cuatro grandes componentes (Mayer y Salovey, 1997):

1. La percepción y expresión emocional

Se trata de la habilidad para identificar nuestras propias emociones y las de otros individuos así como de la capacidad de expresarlas en el momento y modo adecuados.

2. La facilitación emocional

Versa sobre la capacidad para producir sentimientos que faciliten nuestro pensamiento. Nuestras emociones prestan atención a la información relevante y determinan tanto a la manera en que enfrentamos los problemas como la forma en que procesamos dicha información.

3. Conocimiento emocional

Es la capacidad para etiquetar de manera correcta las emociones, comprender tanto su significado como la evolución que se produce al pasar de unos estados emocionales a otros.

4. Regulación emocional

Abarca tanto la regulación emocional de nuestras emociones como las de los demás. Consiste en la capacidad para mantenernos abiertos ante estados emocionales de signo positivo y de signo negativo.

En el modelo al que nos acogemos, las habilidades anteriores están vinculadas entre sí, puesto que para una regulación emocional adecuada es precisa una buena comprensión emocional, y del mismo modo, para lograr una comprensión eficaz se requiere de una apropiada percepción emocional.

2.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Si se atiende a los países que cuentan con iniciativas de educación emocional en sus programas educativos obtenemos la imagen siguiente:

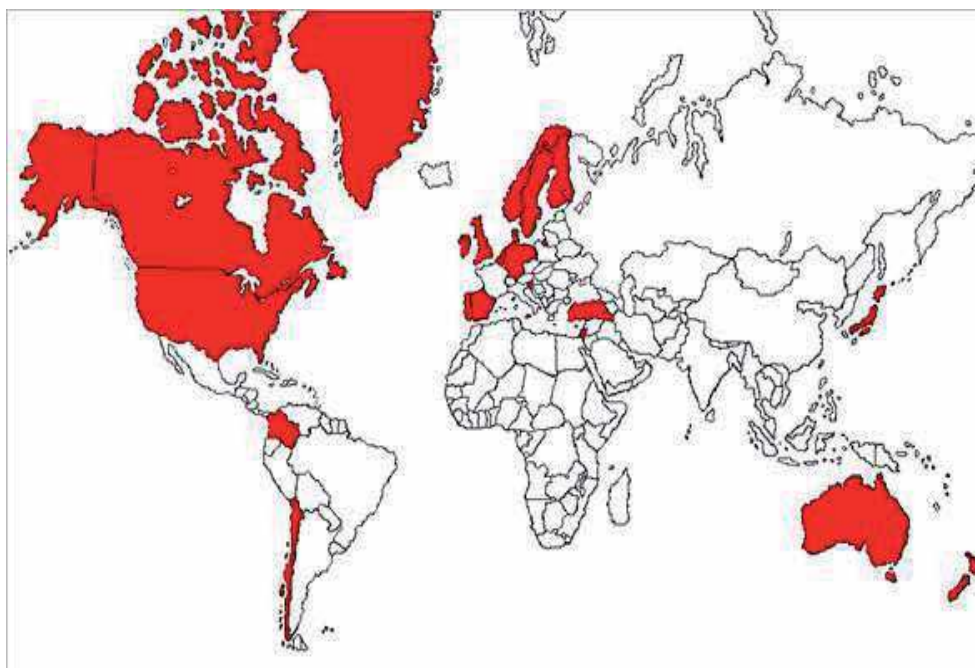


Figura 1. Situación de los planes de Educación Emocional en el mundo (Pérez-González, 2012).

Según los *Informes de Evaluación Internacional de la Educación Emocional y Social* de la Fundación Marcelino Botín de 2008 y 2011 y la sección “*SEL Across the Globe*” de la web de la asociación CASEL, los países marcados en rojo tienen iniciativas de educación emocional.

En Oceanía, el programa de Havighurts, Harley y Prior (2004) que consistía en sesiones prácticas donde los padres realizaban demostraciones y role-playing de padre/madre y niño/a, analizaban ejemplos en vídeos o colaboraban en grupos de discusión mostró que tras su aplicación hubo cambios en los estilos parentales de la expresión emocional de los niños siendo estas emociones menos negativas y reduciéndose los comportamientos difíciles.

En América, a pesar de ser el continente pionero en impulsar la investigación sobre inteligencia emocional no se pueden destacar hasta el momento demasiados estudios o programas centrados en la evaluación de programas de educación emocional en sentido restringido. Sin embargo, es de obligada referencia el trabajo de Fellner et al. (2007) o el reciente de Brackett et al. (2012) en el que se pone en práctica un programa de educación emocional aplicado a las aulas del tercer ciclo de primaria. Este programa está integrado en el currículo ordinario de las escuelas y

basado explícitamente en un modelo teórico de inteligencia emocional. Como resultados del programa anterior se mostró que los alumnos implicados en el proyecto mostraban menores problemas de comportamiento y escolares así como mayores niveles de adaptación socio-escolar en comparación a aquellos que no lo recibieron.

En Asia destaca la aplicación en China a través del estudio de Kam, Wong y Fung (2011) del programa PATHS creado en 1994 por Carol A. Kusché y Mark T. Greenberg, que consiste en trabajar los principales factores del desarrollo social y emocional: la resolución de conflictos, el auto-control, la comprensión de las emociones, la autoestima positiva y las relaciones personales. Con este programa se demostró que los alumnos chinos habían aumentado sus cuotas de expresión emocional y de comprensión así como sus conductas pro-sociales.

En el continente europeo es donde los investigadores más han contribuido a la investigación de la evaluación en programas de educación emocional. Es necesario hacer referencia a programas internacionales de cooperación que versan sobre educación emocional como son la red de investigación del *European Centre for Educational Resilience & Socio-Emotional Health* y la *European Training in Adolescent Care and Health*.

Uno de los programas más importantes se señala en Bélgica. Este consistía en una breve preparación a lo largo de un mes en cuatro sesiones de ciento cincuenta minutos donde se fomentaban el *role-playing*, las breves lecciones, las dinámicas de grupo, los trabajos en equipo y las lecturas. Los intervinientes disponían de un cuaderno a modo de diario en el que iban anotando una emoción experimentada a diario que posteriormente era analizada en clase. Este programa demostró una mejora significativa de la inteligencia emocional global, de su conciencia y de la identificación de la misma así como de las capacidades de autorregulación. (Neils, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009).

Por lo tanto y ante las evidencias comentadas, cabe señalar la trascendencia de la inteligencia emocional y su desarrollo en las escuelas. El cociente de inteligencia emocional es tan significativo como el intelectual para el desenvolvimiento profesional y social del alumnado. La investigación académica avala el ASE (aprendizaje social y emocional) de tal manera que demuestra que la experiencia educativa de los niños no puede verse limitada a las competencias meramente académicas sino que es necesario que les ayude a devenir personas comprometidas con el aprendizaje, conscientes de sí mismas, solidarias y conectadas con los demás, que formen parte activa de un mundo justo, pacífico, productivo y sostenible.

2.5.1. Inteligencia emocional y rendimiento escolar

Sternberg (1997) declara que la sociedad de Estados Unidos ha dado demasiado valor al concepto de cociente intelectual a la hora de determinar el posterior éxito en la vida.

Schutte et al. (1998) realizaron investigaciones sobre si el instrumento de medida de la inteligencia emocional ideado por ellos podía indicar el éxito académico de estudiantes universitarios. Los resultados apuntaban al hecho de que las puntuaciones en la escala de inteligencia emocional sí predecían de manera directa el nivel de éxito académico. Además, se mostraba que mayores puntuaciones en inteligencia emocional se asociaban con mayor optimismo y menor impulsividad y depresión.

En la Universidad de Málaga se analizó en estudiantes de E.S.O. la viabilidad del constructo emocional como factor que explicaría el rendimiento escolar; no solamente investigaba si existía una relación directa entre éxito académico e inteligencia emocional sino que analizaba el efecto que una buena salud mental ejercía sobre el rendimiento escolar de los investigados. Esta investigación mostró la existencia de conexiones entre el logro académico y la inteligencia emocional, específicamente la intrapersonal. La experimentación de nuestros propios sentimientos y el poder reparar los estados emocionales positivos, prolongando los estados positivos tiene una influencia decisiva sobre la salud mental de los estudiantes, de modo que el rendimiento escolar se ve influenciado por el equilibrio psicológico (Chen, Rubin y Li, 1995).

El modelo propuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2001) para explicar el efecto de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico se representa del siguiente modo:

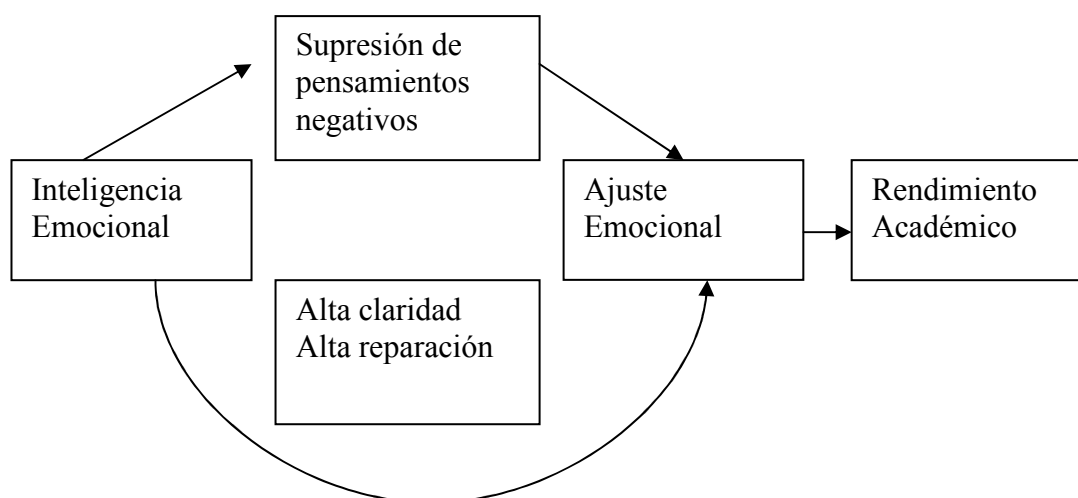


Figura 2. Modelo explicativo del efecto de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).

Por tanto, se concluye que la inteligencia emocional colabora de manera directa en el ajuste emocional de la persona y este puede jugar, a su vez, un papel importante en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.6. MEDIDAS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2003), son tres las medidas de evaluación que más se han empleado a la hora de medir la inteligencia emocional:

a. Auto-informes y cuestionarios cumplimentados por el propio alumno.

Se trata de los instrumentos que cuentan con más años de antigüedad en esta área y los más utilizados. Normalmente, consisten en enunciados cortos en los que se evalúa la inteligencia emocional a través de la escala Likert. Este tipo de indicadores de la inteligencia conocida como percibida o auto-informada muestra las expectativas y las creencias de los estudiantes en el ámbito de su capacidad para ser capaces de percibir, discriminar y regular sus emociones.

Salovey y Mayer (1995) desarrollaron un instrumento para la medición de la inteligencia emocional, el *Trait Meta-Mood Scale* que ha sido adaptada al castellano y reducida por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y se conoce como TMMS-24. La escala original evalúa el metacognoscimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. La TMMS-24 es una versión reducida y adaptada a la población española que presenta 24 ítems de la escala original, 8 por cada uno de los 3 procesos de percepción, comprensión y regulación emocional que aluden a:

- La atención a los sentimientos, es decir, soy capaz de prestar atención y de sentir de forma adecuada.
- Claridad emocional: soy capaz de identificar y de comprender adecuadamente mis estados emocionales.
- Regulación de los estados de ánimo: soy capaz de reparar los estados de ánimo negativos y mantener los positivos.

A esta versión española de la escala original se le reconoce una consistencia interna aceptable y está dotada de una fiabilidad satisfactoria (Fernández-Berrocal et al., 2004). A los alumnos se les pide que evalúen el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos correspondiendo 1 al totalmente en desacuerdo y el 5 al totalmente de acuerdo. Las cuestiones 1 al 8 afectan al factor de la percepción emocional, las comprendidas entre los números 9 al 16 se corresponden con el factor de la comprensión

emocional y, por último, los ítems 17 al 24 se relacionan con el factor de regulación de las emociones.

Otros de los trabajos más célebres en este campo es el cuestionario de Bar-On (1997). Consiste en un inventario que recoge una gama amplia de habilidades emocionales y sociales. Consta de 133 ítems que atienden a cinco factores generales: 1) Inteligencia intrapersonal; 2) Inteligencia interpersonal; 3) Adaptación; 4) Gestión del estrés y 5) Humor general.

b. Evaluación basada en observadores externos

En este caso, se procede a la estimación por parte del docente o de los compañeros de clase de la percepción del alumno respecto a la interacción del mismo con el resto de compañeros, la manera de afrontar situaciones con estrés y la forma en que resuelve los conflictos en el aula. Es una forma de evaluación que complementa a la del primer grupo y que arroja información adicional.

El cuestionario EQ-i de Bar-On (1997) conlleva un instrumento de observación externa adjunto al cuestionario que debe ser cumplimentado por el alumno. En otros casos, se hace uso de técnicas sociométricas denominadas “*peer nominations*” a través de las cuales el alumnado y/o docentes valoran a los alumnos en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales. Las limitaciones de este tipo de pruebas consisten en la imposibilidad de estar con la persona las 24 horas del día; la evaluación del que observa está supeditada al comportamiento del individuo en su presencia en unos momentos determinados (Extremera y Fernández Berrocal, 2002).

c. Evaluación basada en tareas de ejecución

Este tipo de medidas surgen con el propósito de suplir las limitaciones de las anteriores. Se trata de evaluar a la persona comprobando sus habilidades. Por ejemplo: para evaluar las destrezas de un individuo en piano, debemos solicitarle que toque una partitura de Beethoven. Así, si queremos evaluar la percepción emocional debemos examinar si la persona es capaz de reconocer emociones a través de determinadas expresiones faciales. Si el objetivo es evaluar el manejo emocional, se procede a valorar las estrategias de solución de problemas seleccionadas por el estudiante para la resolución de un conflicto interpersonal (Extremera y Fernández Berrocal, 2002). El *MEIS* (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) y su versión mejorada, el *MSCEIT* (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), son dos medidas destinadas a evaluar la inteligencia emocional desde este punto de vista.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. PRESENTACIÓN

Este apartado recoge la propuesta o proyecto de intervención propiamente dicha. Se trata de un determinado número de actividades que se han seleccionado para llevar a cabo tanto en el aula de clase como en el seno de las familias de nuestros alumnos, con el fin de mejorar la inteligencia emocional de los mismos y, por ende, el clima del aula. Además está enfocada a prevenir los episodios de violencia que pudieran ocasionarse y a evitar los comportamientos disruptivos.

La iniciativa de esta intervención surge al observar en el aula de clase diversos comportamientos que sorprenden desde el punto de vista humano y que se intuye podrían ser atajados fomentando la casi inexistente educación emocional proporcionada por el centro. Tras charlas con el departamento de orientación, el equipo directivo y el profesorado involucrado en la propuesta se obtiene asesoramiento y consentimiento para ponerla en marcha. La evaluación en sí es orientada por el equipo de orientación del centro y la puesta en marcha se estructura con la coordinación del claustro docente para llevarla a cabo sin entorpecer las sesiones impartidas por los distintos especialistas. Este proyecto logra incorporarse de manera regular y normal a las actividades de las distintas áreas educativas, con lo cual llega a todos los alumnos implicados dentro del horario de sus clases.

Debido a la diversidad de actividades propuestas, cada una de ellas plantea una metodología específica para su correcta aplicación. Los recursos metodológicos a utilizar en este programa consisten en técnicas de modificación de conducta que van a permitir al alumno desarrollar y practicar las habilidades aprendidas.

Las metodologías activas y participativas son la base de este programa. Entre ellas se destacan: el juego de roles, la iniciación de iguales, la discusión en clase, el modelado, la práctica dirigida y la retroalimentación. Igualmente, se ponen en práctica distintas técnicas de relajación y de resolución de problemas dirigidas al afrontamiento del estrés y la solución de conflictos.

Este proyecto está formado por una diversidad de actividades entre las que el profesorado tutor puede elegir las que se adapten mejor tanto a su estilo docente como al perfil y características de su grupo estudiantil. La motivación del alumnado es otro aspecto fundamental a resaltar dentro de los aspectos metodológicos. La realización de actividades requiere un ambiente relajado, de confianza y respeto para que los alumnos puedan expresar libremente sus opiniones, vivencias,

sentimientos y emociones. Para ello, se hace necesaria la observación y respeto de las normas de convivencia en cada situación.

3.2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta propuesta se centran en:

- Diseñar actividades para que los niños aprendan a percibir y expresar sus propias emociones y a comprender las de los demás; así como regular sus estados de ánimos.
- Analizar y mejorar las puntuaciones de inteligencia emocional de los alumnos a través de la puesta en práctica de distintas actividades que implican habilidades emocionales.

3.3. CONTEXTO

El contexto para el que se plantea y donde se desarrolla este proyecto es un centro educativo público, CEIP “Gerónimo Belda” en Cieza (Murcia). Se trata de un colegio imbricado en un barrio de clase media trabajadora con una gran afluencia de población inmigrante de países africanos, sudamericanos y del este europeo y asiático.

La situación social del alumnado se corresponde así con un nivel cultural y socioeconómico medio donde se destaca la escasa instrucción cultural de sus integrantes, un bajo nivel de expectativas junto con la prioridad por subsistir, la proliferación de comportamientos disruptivos y una situación económica que se ve solventada en muchas ocasiones por las ayudas sociales. A su vez, se observa un ambiente familiar irregular que tiene como base el modelo de familias desestructuradas.

Se trata de un proyecto multidisciplinar que está presente básicamente a través del Plan de Acción Tutorial y que pretende circunscribirse de manera interdisciplinaria directamente en las áreas de:

- Educación Artística
- Educación Física
- Lengua Castellana y Literatura
- Conocimiento del Medio Social y Cultural.

Este programa va enfocado a su aplicación durante el curso académico 2013-2014 a los dos cursos de 4º de Primaria con un total de 51 alumnos; 21 de los cuales son niñas y 30 niños comprendidos entre las edades de 9 y 11 años. Además encontramos alumnos inmigrantes provenientes de China (1) y de Ecuador (2) y otros con necesidades educativas especiales debido a déficit de atención, deficiencias psíquicas y dislexias (5). El profesorado implicado directamente en este proyecto consta de 5 docentes: las dos tutoras de cada uno de los cursos, los dos profesores de Educación Física y la orientadora del centro.

3.4. ACTIVIDADES

Este programa nace con el propósito de dividir sus acciones y actividades en dos grupos distintos, un primer grupo destinado a la educación emocional del alumnado propiamente dicha y un segundo grupo dirigido al autocontrol de las emociones y la resolución de conflictos.

En muchas de las actividades se prevé la formación de grupos de trabajo de 4 ó 5 alumnos. La organización de los grupos será heterogénea donde sus miembros son muy diferentes, sin llegar a ser incompatibles, propiciando de esta manera un ambiente de colaboración y de intercambio de vivencias y opiniones.

En la primera parte del programa destinada a la educación emocional se destacan las siguientes actividades:

1. SÁLVAME

Objetivos: Fomentar un ejercicio de consenso para reflejar la dificultad de su logro cuando atañe a valores y conceptos morales.

Descripción: El docente explica al grupo completo los objetivos del ejercicio (5 minutos). Se distribuye una copia del texto “El naufragio” (Ver Anexo I) a cada uno de los alumnos y se permite que escojan a las 3 personas que recogerían en la barca tras el naufragio de un barco.

Se forman grupos de 5 estudiantes que ejecutarán su opción de grupo y que han de llegar a una decisión final consensuada. Cada miembro del grupo ha de argumentar al resto los motivos para salvar a las 3 personas elegidas y ha de escuchar al resto en sus opiniones. En un tiempo de 15 minutos se debe alcanzar el consenso.

Conseguido este consenso y formada de nuevo la clase con todos los subgrupos, cada portavoz de grupo expondrá al resto de la clase cómo ha sido el proceso para llegar a sus decisiones, explicarán la experiencia vivida y cómo los puntos de vista ajenos les han influido en los cambios de decisión (20 minutos).

Duración y metodología: Se estima una duración total de 40 minutos. Se trata de una actividad a ejecutar dentro del área de Lengua castellana. Predomina el trabajo en grupos pequeños, la escucha activa, el respeto en el turno de la palabra y la consecución del consenso.

Materiales: Una copia para cada uno de los alumnos del texto “El naufragio”.

Observaciones para su aplicación: No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Lo que se pretende es la toma de conciencia de los valores y el respeto por las opiniones y puntos de vista ajenos.

Justificación en el programa: Es una actividad inicial interesante para favorecer el conocimiento profundo de los miembros del grupo y favorecer así la cohesión grupal y el respeto por la diversidad. Este respeto mutuo puede evitar la violencia entre compañeros.

2. COLLAGE

Objetivos: Con esta actividad se pretende promover la imagen positiva de cada uno de los miembros del alumnado, así como desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y la escucha activa además de la expresión de los sentimientos.

Descripción: Se forman grupos de 5/6 alumnos a los que se les entregará el material necesario para hacer un collage (revistas y periódicos). El docente dará las explicaciones pertinentes. Consiste en realizar un collage entre los miembros de los grupos que representen las cualidades positivas de cada uno de ellos. Se deben escoger el mismo número de cualidades positivas para cada uno de los miembros. Nunca estas pueden ser negativas y solo pueden incluirse aquellas cualidades que realmente tengan las personas. (Brunet y Negro, 1982).

Una vez finalizados los collages, se realiza una puesta en común donde el portavoz de cada grupo expone al resto su collage explicando qué han querido expresar y cómo lo han expresado. Terminada esta fase, se abre un debate en el conjunto del aula para que cada uno de los alumnos exprese la dificultad de la tarea, el trabajo en equipo, la facilidad de descubrir las cualidades positivas, el descubrimiento de cualidades que no conocían de sus compañeros, etc. Los collages realizados quedarán en los muros de las aulas como objetos de decoración de la clase.

Duración y metodología: Dos sesiones de Educación Artística, en estructuración grupal.

Materiales: Una cartulina grande por grupo y los materiales para construir el collage: tijeras, rotuladores, cola, fotos, recortes de prensa.

Justificación en el programa: La prevención de conflictos se logrará a través de la creación de un clima de confianza y positivo entre los compañeros del aula.

3. DIARIO EMOCIONAL

Objetivos: El diario emocional se concibe como un instrumento que se propone para abrir una puerta a la comunicación entre padres, niños y docentes. A través de él los alumnos podrán expresar sus emociones y dejar que sus sentimientos fluyan, dentro de un marco controlado y amigable.

Descripción: El docente repartirá a todos los alumnos unas fichas (Ver anexo II) o un cuaderno elegido por el mismo alumno donde se registrará a lo largo de todo el trimestre las situaciones que considere conflictivas y responderá a las preguntas que se recogen en el documento. Existirá un control de dicha ficha cada semana a través de la acción tutorial donde el tutor en entrevista con sus alumnos observará el avance de cada diario. Se tratarán los temas relajadamente, con sentido positivo y compartiendo estrategias comunes para superarlas.

Duración y metodología: Se pretende su inserción en las clases de Lengua y Literatura pues el diario puede estudiarse como técnica narrativa así como ser un instrumento preciso para mejorar la expresión escrita. La duración será permanente a lo largo de todo el proyecto.

Materiales: Fichas repartidas por el tutor o cuaderno elegido por el niño.

Justificación en el programa: Es un método idóneo para ayudar al alumnado a expresarse de manera emocional, no conflictiva y a su vez dar nombre a sus emociones, alabar sus cosas buenas y mejorar las menos buenas.

4. LA TELARAÑA

Objetivos: Es una actividad o juego enfocado a fomentar un clima de automotivación, mediante la valoración propia y la de los compañeros.

Descripción: Se forma un círculo con todos los alumnos sentados en el suelo. El docente lanza un ovillo de lana sin soltar la punta a uno de los alumnos y dice algo positivo que le guste o valore de la persona a quien lo lanza. Quien recibe el ovillo, vuelve al lanzarlo a otro compañero diciendo a su vez algo positivo del mismo sin soltar el hilo. Así se realiza sucesivamente formando una telaraña con el hilo que desprende el ovillo.

Para finalizar la dinámica se puede comentar la actividad con el alumnado cuestionando cómo se han sentido, si han recibido valoraciones o si se han reconocido en ellas. (Cascón Soriano y Martín Beristain, 2000).

Duración y metodología: Se lleva a cabo en una sesión del área de Educación física y la dinámica de grupo es participativa y de colaboración. Toda la clase ha de participar en la actividad pudiendo formarse dos grupos si la clase se estima demasiado numerosa.

Materiales: Un ovillo de lana o hilo grueso y preferiblemente se realizará a cielo abierto o en el gimnasio o sala de deportes.

Justificación: Es una actividad de automotivación que facilita el nacimiento de vínculos entre los miembros del grupo. Es necesario que las cualidades o valores a destacar de la persona sean precisas.

5. TEATRO DE UN QUESO

Objetivos: Crear situaciones donde predomina una predisposición positiva y abierta sobre el cambio y reforzar así el autoconcepto personal.

Descripción: Esta actividad se basa en el best-seller *¿Quién se ha llevado mi queso?* (Spencer Johnson, 1998). El alumnado ha de hacer una lectura comprensiva y ejercicios encaminados a reflexionar sobre cuál es el queso de cada uno de ellos, es decir, sus ilusiones, ambiciones, preocupaciones, sueños, etc.

Trabajan con los personajes del cuento (Ver anexo III) para examinar el perfil personal de cada uno de ellos e identificarse con el que ellos se desenvuelven en la actualidad. El cuento será representado en forma de pieza teatral. Para ello se forman grupos de 5 ó 6 alumnos quienes llevarán a cabo la representación del cuento de la manera en que lo estimen conveniente y la hayan comprendido.

Finalmente se hace una reflexión con todo el grupo sobre el efecto del miedo en los personajes, la frase con la que se sienten más identificados, lo que simboliza el queso, etc.

Duración y metodología: Se estima conveniente realizarla a lo largo de 3 sesiones de la clase de Lengua y Literatura como objeto de estudio del teatro como género narrativo. La metodología es participativa en pequeño y gran grupo a la vez que incluye una reflexión individual.

Materiales: Ficha *¿Quién se ha llevado mi queso?* y los distintos trajes que tengan para escenificar a los personajes del cuento.

Justificación en el programa: Es necesario enseñar a nuestros alumnos a ser autónomos y a tomar sus propias decisiones. El role-playing es una de las metodologías más eficaces para formar los criterios propios y reconocer tanto su autoconcepto como quiénes son y hacia dónde van. La metáfora del Queso ayuda a formarse una idea de lo que produce tranquilidad, ilusión y felicidad.

6. LA RADIO

Objetivos: Esta actividad se propone para desarrollar la empatía a la hora de escuchar y para ayudar a reconocer y comprender los sentimientos y las emociones de nuestros semejantes así como para establecer la comunicación efectiva.

Descripción: Los alumnos, agrupados de dos en dos, se disponen en sus asientos de espaldas uno contra el otro. El objetivo es representar una especie de radio donde reproduzcan una emisión radiofónica. No pueden verse las caras, solamente pueden charlar y escucharse. Debe escogerse un tema controvertido o polémico. Uno de los componentes del grupo será el comentarista de la radio y la otra parte será el oyente. El comentarista comunicará la noticia mientras que el compañero la escucha. Este compañero solo podrá intervenir cuando el comentarista le dé la palabra como contertulio. Finalmente se hace un coloquio con el conjunto de la clase donde se debaten los roles que más han gustado y por qué, cómo se sienten sin mirarse o sin ser capaces de ver el rostro y gestos del compañero, qué es lo que más trabajo les supone, hablar o escuchar y el porqué de su elección.

Duración y metodología: Se realizará a lo largo de 4 sesiones de Conocimiento del Medio con el objeto de la explicación de los medios de comunicación. La metodología es activa y participativa que comparte tanto el grupo pequeño como la totalidad de la clase.

Materiales: El aula de clase con la disposición correcta de las sillas y las fichas pertinentes sobre las noticias o temas polémicas a comunicar por la radio.

Justificación: Es una actividad que incide directamente en la expresión de la emoción propia, el control de la misma y el respeto por lo sentido por los demás. Favorece la escucha del compañero y previene así los posibles conflictos que devienen en el intercambio de opiniones dispares.

7. SITUACIONES CONFLICTIVAS

Objetivos: Se persigue fomentar la capacidad de reflexionar sobre un problema moral, fomentar el respeto de la diversidad de opiniones y emociones del alumnado así como fomentar la capacidad para expresar las decisiones propias para la resolución de conflictos.

Descripción: Para esta actividad se divide la clase en grupo de 5 alumnos a los que se presenta una situación conflictiva (ver anexo IV). Tras la lectura comprensiva de dicha situación deberán contestar a las preguntas sobre el comportamiento del protagonista de la situación. Se manejarán los valores como la amistad, la verdad, el respeto a la propiedad y a la libertad, la seguridad personal y el civismo. Finalmente se expondrá la resolución y enfrentamiento de cada uno de los grupos a través de sus portavoces. Basado en Group Xibeca (1995).

Duración y metodología: Una sesión de Lengua y Literatura y/o Conocimiento del medio entrelazando así con competencias como la lingüística y la social y cultural. Se utilizará la lectura, la reflexión individual así como la discusión en pequeño grupo y en el grupo completo a través de la puesta en común de las diversas opiniones formuladas.

Materiales: Ficha donde se narra el caso conflictivo así como las cuestiones planteadas, cuaderno del alumno y bolígrafo.

Justificación: Se trata de una actividad fundamental para afrontar los conflictos sociales de manera constructiva y no violenta.

En el segundo bloque de actividades dedicadas al autocontrol emocional destacamos las siguientes:

1. POLOS OPUESTOS

Objetivos: Se pretende promover la comunicación intragrupal con relación a puntos de vista contrapuestos potenciando la negociación y el acercamiento de posturas en la resolución de

conflictos. Reflexionar sobre la violencia humana y las consecuencias en el mundo circundante así como estimular y poner de relieve los distintos puestos de vista frente a situaciones o hechos.

Descripción: La clase se descompone en cuatro equipos. Se plantea un tema que contenga dos posturas opuestas, una con la violencia como mecanismo de resolución y otra con la no violación como vía resolutoria.

Dos equipos discutirán durante 20 minutos argumentos a favor de la violencia y los otros dos argumentarán a favor de no pelear de forma violenta como medio para resolver el conflicto planteado.

Por último, se abre una discusión con la totalidad de la clase donde cada equipo expondrá sus conclusiones. Se anotarán en la pizarra los argumentos a favor y en contra. Basado en una idea de Garaigordobil Landazábal (2000).

Duración y metodología: Cuatro sesiones de tutoría así como aprovechar los temas históricos sobre la guerra que forman parte del currículo de Conocimiento del Medio para crear las situaciones conflictivas. Se trabaja en grupo mediano y con la totalidad del aula.

Materiales: Bolígrafo, cuaderno, pizarra.

Justificación en el programa: La exposición de argumentos a favor y en contra de la violencia pretende incrementar la conciencia sobre las emociones propias que impulsan a la agresión, pudiendo así prevenir su control en la resolución de conflictos.

2. NOS APRECIAMOS

Objetivos: Se persigue crear situaciones donde entender la necesidad de apreciarse a sí mismo y de apreciar a los demás.

Descripción: Se reparte a todos los alumnos una ficha con diversas preguntas personales que han de contestar (Ver anexo V). Se hará una puesta en común una vez se haya completado cada ficha para subrayar lo más destacable de cada uno de los alumnos. Modificada de una idea de Agustín Caruana et al. (2005).

Duración y metodología: Tantas sesiones de Lengua y Literatura como se estimen necesarias. Se trabaja con la exposición oral, el debate y la reflexión personal.

Materiales: Ficha y bolígrafo.

Justificación en el programa: Se promueve una reflexión individual y personal para aprender a valorarse a sí mismo y a apreciar al conjunto del alumnado.

3. CRITICANDO DE MANERA CONSTRUCTIVA

Objetivos: Dotar de herramientas al alumnado para que aprendan a expresar las críticas o desacuerdos de manera respetuosa y responder a otra persona que los critica o insulta.

Descripción: El docente ha de explicar al alumnado que nuestras críticas o desacuerdos pierden validez cuando nos alteramos e insultamos o atacamos a la otra persona. La respuesta a una agresión nunca ha de ser otra agresión. Se practicará así una forma alternativa de expresar las críticas sin entrar en la esfera personal de las personas sino en su comportamiento externo.

La expresión de las críticas se hará según el modelo siguiente:

- Expresa la crítica de forma concreta y dando información de lo que nos molesta, por ejemplo: “cada vez que...” o “cuando...”
- Sugiere lo que esperas o los cambios que precisas: “me gustaría que...”
- Refleja que también eres capaz de esforzarte para contribuir en el buen ambiente: “me comprometo a...” o “de mi parte...”.
- Da las gracias por escucharte: “te agradezco que...”.

Duración y metodología: Se trata de una actividad a practicar durante cuatro sesiones en el área de Lengua y Literatura. Se puede realizar tanto en parejas o en grupos grandes.

Materiales: cuadernos y bolígrafos.

Justificación en el programa: Saber expresar las críticas de forma calmada y sin insultos incide directamente en la prevención de la violencia.

4. LA IRA

Objetivos: Crear situaciones donde el alumnado pueda reconocer que la ira podemos manejarla y tomar conciencia de que el estado de ira se puede controlar.

Descripción: El docente ha de exponer una definición de la ira y explicarla. Se invita al alumno a que identifique una situación reciente que les haya provocado ese mismo sentimiento así como que expliquen su conducta a la hora de enfrentarse con ella.

La clase se dividirá en grupos de 5 alumnos que compartirán sus experiencias evitando nombrar a otros alumnos del aula que pudieran estar implicados en dichas situaciones. Finalmente, se promueve un debate con las conclusiones y argumentos en contra de la ira. Basado en Garaigordobil Landazábal (2000).

Duración y metodología: Una sesión de Conocimiento del Medio o de Lengua y Literatura. La distribución se hará en pequeños grupos de libre elección por parte del alumno.

Materiales: Cuaderno y bolígrafo.

Justificación en el programa: Reconocer la ira ayuda a poder manejarse y controlarse en situaciones posteriores.

5. NOS RELAJAMOS

Objetivos: Se pretende dotar de estrategias al alumnado para conseguir su bienestar, controlar sus impulsos y experimentar tranquilidad y paz interior.

Descripción: En el gimnasio se plantean algunos ejercicios de movimientos de diferentes partes del cuerpo, de forma descoordinada, con música rítmica. Se moverán brazos, piernas, cabeza que harán relajar los músculos. La relajación será guiada. Tumbados en el suelo se dan instrucciones para que los niños imaginen en el techo unas cuerdas imaginarias que tienen atadas a las muñecas, cuello, cintura, rodillas y pies. Han de tensar y relajar las distintas partes del cuerpo por separado o de forma conjunta. Basado en una idea de Güel Barceló y Muñoz Redón (2000).

Duración y metodología: En cada sesión de Educación Física durante al menos 15 minutos. Se estructura como trabajo individual que puede proponerse de manera grupal en forma de metodología cooperativa, activa y participativa.

Materiales necesarios: espacio vacío en el gimnasio, música rítmica y relajante.

Justificación en el programa: Favorecer el conocimiento profundo de uno mismo para evitar situaciones en la que se tiende a perder el control.

RECURSOS

- Personales:

- La participación de los tutores de cada grupo de primaria.
- Departamento de orientación que guía en la realización de cuestionarios.
- Los padres que han de participar activamente en actividades como el diario emocional.
- Los profesores especialistas y la dirección.

- Materiales:

- Libros, enciclopedias, periódicos, revistas y folletos.
- Cuadernos, fichas, pizarra, sillas y mesas de las aulas, bolígrafos.
- Cartulinas, pegamento, rotuladores y lápices de colores.
- Trajes para representar el teatro.

- Audiovisuales:

- Ordenadores: Internet para recogida de información y seguimiento de los controles y evaluación del programa.

- Espaciales:

- El aula general de clase y el gimnasio.

- Económicos:

- Para la realización de las fotocopias de las fichas y el material complementario se estima una cantidad de 300 euros anuales.

3.5. EVALUACIÓN

Los ámbitos de evaluación que se proponen son dos, por una parte, desde la perspectiva del alumnado y, por otra parte, desde la perspectiva del profesorado. Se prevé una evaluación inicial a través de un cuestionario de educación emocional que será el mismo que en la parte final del

proyecto y con el que se compararán los resultados. Hablamos del instrumento TMMS-24 a realizar por los sujetos implicados que a lo largo de sus enunciados evalúa los factores de percepción, comprensión y regulación emocional de los estudiantes (ver Anexo VI).

Los criterios de evaluación se dirigirán a apreciar si ha habido cambios en las puntuaciones de IE y en las habilidades emocionales que se tratan a lo largo de la puesta en práctica del proyecto atendiendo a la mejora de las puntuaciones de inteligencia emocional obtenidas en el TMMS-24 realizado como pretest y postest tras la intervención.

Desde el punto de vista del profesorado se propone un cuestionario para valorar el proyecto en sí, su puesta en práctica así como la consecución de los objetivos y la integración en el centro educativo (ver Anexo VII).

Con esta evaluación se pretende observar si han disminuido los episodios de violencia en el centro, si el ambiente de las aulas es más distendido al finalizar el proyecto que en su inicio así como la integración y sociabilidad de los distintos alumnos que forman parte del mismo.

3.6. CRONOGRAMA

El presente proyecto dirigido a alumnos de 4º de Educación Primaria de un centro público y se prevé aplicar durante tres meses del tercer trimestre que abarcan los meses de marzo a mayo y que corresponden al año escolar 2013-2014. Por lo tanto, comenzará su aplicación en el mes de marzo y finalizará en el mes de mayo. Su realización se ejecutará a lo largo de los tres meses repartiéndose sus actividades entre las distintas áreas tratadas y en el tiempo que se señala a continuación.

ACTIVIDADES	MARZO	ABRIL	MAYO
<i>Conocimiento emociones</i>	3	3	3
<i>Autocontrol emocional</i>	2	3	2

En el mes de marzo trimestre se ejecutan 3 actividades en las áreas de Educación Artística, de Educación Física y de Lengua y Literatura. La actividad para el autocontrol emocional corresponde al área de Conocimiento del Medio Social o Cultural, la Educación Artística o la Lengua Castellana dependiendo de los tiempos en el temario del docente. A su vez tanto las

actividades sobre el diario emocional como la de “Nos relajamos” estarán presentes a lo largo de todo tiempo dedicado al programa en cada uno de los tres meses.

En el 2º mes de aplicación se propone la realización de cuatro actividades del programa, dos del primer bloque y otras dos del segundo además de las constantes del diario y la relajación. Estas actividades se presentan dentro del marco de aportar estrategias y técnicas para favorecer el autocontrol y se encuentran inmersas dentro de las áreas de Conocimiento del Medio así como en la de Lengua Castellana y Literatura.

En el mes de mayo se recogen otras tres actividades (más las dos constantes) correspondientes a ambos bloques que se circunscriben dentro de las áreas de Lengua y Literatura y Conocimiento del Medio.

Atendiendo a la distribución de las actividades entre los distintos meses podemos observar la siguiente tabla:

BLOQUE	ACTIVIDAD	MARZO	ABRIL	MAYO
1º BLOQUE	Diario emocional	X	X	X
	Collage	X (2 sesiones)		
	La telaraña	X (1 sesión)		
	Sálvame		X (1 sesión)	
	Teatro de un Queso		X (3 sesiones)	
	La radio			X (4 sesiones)
	Situación conflictiva			X (1 sesión)
2º BLOQUE	Nos relajamos	X	X	X
	Polos opuestos		X (4 sesiones)	
	Nos apreciamos	X (5 sesiones)		
	Criticando de manera constructiva		X (4 sesiones)	
	La ira			X (1 sesión)

3.7. RESULTADOS

A continuación con el objetivo de explorar si el programa de inteligencia emocional aplicado a los estudiantes mejora las puntuaciones de los mismos en IE se presentan los siguientes resultados en distintas tablas donde podemos observar las distintas puntuaciones de IE obtenidas por los alumnos tanto antes como después de la intervención emocional. Los datos se presentan de forma desglosada entre niños y niñas puesto que los rangos de medición son diferentes según el sexo de los alumnos.

En primer lugar, encontramos las puntuaciones del TMMS-24 en el caso de las niñas antes de llevar a cabo el proyecto de intervención:

Tabla 1. Valores de los factores emocionales en las niñas en el pretest (cuestionario TMMS-24)

NIÑAS/ANTES	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
Niña 1	40	39	35
Niña 2	30	31	31
Niña 3	36	36	30
Niña 4	30	22	33
Niña 5	19	22	29
Niña 6	21	27	16
Niña 7	30	31	30
Niña 8	27	32	35
Niña 9	38	23	32
Niña 10	37	32	39
Niña 11	27	30	31
Niña 12	23	26	25
Niña 13	29	26	36
Niña 14	23	28	37
Niña 15	22	34	36
Niña 16	26	28	35
Niña 17	27	34	38
Niña 18	21	27	36
Niña 19	18	20	30
Niña 20	22	26	24
Niña 21	23	19	21

De la misma forma, se muestran la media obtenida por las niñas:

Tabla 2. *Media de la IE de las niñas en el pretest (cuestionario TMMS-24)*

	N	Niñas antes
Percepción	21	27,09
Comprensión	21	28,23
Regulación	21	31,38

En el caso de los niños, obtenemos los siguientes resultados antes de la intervención:

Tabla 3. *Valores de los factores emocionales en los niños en el pretest (cuestionario TMMS-24)*

NIÑOS/ANTES	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
Niño 1	36	30	31
Niño 2	12	17	24
Niño 3	16	17	30
Niño 4	22	25	33
Niño 5	23	34	33
Niño 6	25	29	36
Niño 7	14	32	34
Niño 8	24	14	18
Niño 9	23	21	26
Niño 10	28	29	36
Niño 11	18	25	35
Niño 12	19	27	28
Niño 13	21	26	14
Niño 14	22	24	23
Niño 15	29	31	35
Niño 16	35	29	31
Niño 17	20	21	27
Niño 18	21	23	30
Niño 19	26	28	24
Niño 20	29	26	29
Niño 21	18	24	24
Niño 22	20	22	33
Niño 23	19	23	23
Niño 24	31	29	33
Niño 25	29	25	27
Niño 26	31	21	22
Niño 27	24	36	35
Niño 28	23	27	33
Niño 29	22	27	32
Niño 30	25	22	24

En lo que se refiere a la media del colectivo de niños en los 3 ámbitos que recoge el instrumento de evaluación, se recogen las siguientes puntuaciones:

Tabla 4. *Media de la IE de los niños en el pretest (cuestionario TMMS-24)*

	N	Niños antes
Percepción	30	23,5
Comprensión	30	25,46
Regulación	30	28,76

Por otra parte, se procede también a reseñar las puntuaciones obtenidas como resultados de la aplicación del TMMS-24, tres meses después de la puesta en práctica del proyecto de intervención emocional.

Primeramente, señalamos los datos objetivos en cada uno de los tres factores investigados en el caso de las niñas:

Tabla 5. *Valores de los factores emocionales en las niñas en el postest (cuestionario TMMS-24)*

NIÑAS/DESPUÉS	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
Niña 1	38	39	35
Niña 2	31	33	30
Niña 3	35	36	32
Niña 4	32	24	33
Niña 5	22	20	28
Niña 6	22	28	19
Niña 7	30	33	30
Niña 8	28	32	35
Niña 9	38	23	32
Niña 10	37	31	39
Niña 11	27	30	31
Niña 12	25	26	26
Niña 13	30	30	36
Niña 14	24	30	36
Niña 15	23	34	36
Niña 16	25	28	35
Niña 17	28	34	39
Niña 18	22	29	36
Niña 19	20	20	30
Niña 20	27	29	25
Niña 21	20	21	24

De esta forma, la media en cada uno de las áreas cuestionadas quedaría de la siguiente manera:

Tabla 6. *Media de la IE de las niñas en el postest (cuestionario TMMS-24)*

	N	Niñas después
Percepción	21	27,80
Comprensión	21	29,04
Regulación	21	31,76

Con ocasión de los niños tras el tránsito de la intervención durante los tres meses anteriormente reseñados se obtienen los siguientes datos:

Tabla 7. *Valores de los factores emocionales en los niños en el postest (cuestionario TMMS-24)*

NIÑOS/DESPUÉS	PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
Niño 1	34	31	28
Niño 2	17	19	25
Niño 3	18	20	30
Niño 4	22	25	31
Niño 5	23	31	34
Niño 6	25	30	32
Niño 7	16	32	36
Niño 8	24	19	22
Niño 9	25	25	24
Niño 10	30	29	36
Niño 11	19	25	35
Niño 12	19	23	29
Niño 13	20	26	20
Niño 14	23	24	25
Niño 15	29	28	33
Niño 16	33	29	31
Niño 17	23	24	28
Niño 18	26	23	28
Niño 19	25	29	24
Niño 20	27	31	32
Niño 21	24	29	29
Niño 22	20	28	35
Niño 23	22	22	27
Niño 24	33	30	33
Niño 25	30	27	29
Niño 26	32	25	26
Niño 27	24	38	37
Niño 28	24	29	35
Niño 29	22	26	31
Niño 30	28	24	23

Las medias de los 3 factores que valora el TMMS-24, en esta ocasión se reducen a los siguientes puntajes:

Tabla 8. Media de la IE de los niños en el postest (cuestionario TMMS-24)

	N	Niños después
Percepción	30	24,56
Comprensión	21	26,7
Regulación	21	29,6

Por tanto, observamos que hay cambios y aumento de la media de IE en cada uno de los ámbitos, tanto en el caso de las niñas como en el de los niños. El aumento es más significativo en este último supuesto ya que las puntuaciones de los alumnos mejoran en términos medios de un punto en cada uno de los factores emocionales. En el supuesto de las niñas, también se aprecia cierta mejoría aunque no llega a superar el umbral del punto de diferencia. A su vez, también es preciso hacer referencia a la situación de ambos colectivos en cada uno de los parámetros investigados.

En el supuesto de la media de las alumnas en el factor de la percepción de sus emociones, estas se encuentran en un rango adecuado, siendo considerada por el TMMS-24 apropiada la percepción entre 25-35 puntos; en los casos de comprensión y regulación, vienen considerándose idóneas cuando radican entre 24-34 puntos, con lo cual se observa que también entran dentro del rango de una apropiada comprensión y regulación sin llegar a ser excelente.

Teniendo en cuenta las puntuaciones de los alumnos, nos encontramos con que en los tres factores señalados, la media de los niños alcanza la adecuada percepción, comprensión y regulación; siendo la comprensión, el factor que se encuentra más al límite según las mediciones del instrumento utilizado.

En otro orden de cosas y atendiendo a los resultados de la evaluación del profesorado, el claustro docente se muestra satisfecho con el proyecto realizado en términos generales. La totalidad de los mismos intervinientes en la propuesta propiamente dicha (5 profesores) estima que las actividades son adecuadas para el autocontrol de las emociones de los alumnos. El grado de satisfacción en relación al objetivo de mejorar el clima del aula se sitúa en una puntuación de 3 sobre 5 y tanto la adaptación del programa al grupo de trabajo como los recursos materiales

planteados obtienen un grado mayor a la media en cuanto a satisfacción (4 puntos sobre 5). El 50% del profesorado valora con 5 puntos el aumento de técnicas de control y el 75% aprecia que esta propuesta ha mejorado sus habilidades emocionales.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusiones se realizará a continuación una reflexión sobre la consecución y la respuesta a los objetivos planteados en el inicio del presente Trabajo Fin de Grado.

Atendiendo al objetivo general de “Favorecer un mejor clima en el aula y prevenir la violencia en el ámbito educativo a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado”, se concluye que es posible el desarrollo de competencias emocionales a través de actividades y conductas determinadas en el aula. Si el docente ayuda a que los alumnos perciban y comprendan las emociones positivas y sepan regular las negativas con conductas adecuadas, se está trabajando desde el ámbito educativo para que los estudiantes pueda afrontar situaciones y resolver conflictos de la manera adecuada tanto en su vida infantil como en su vida adulta. A través de lo propuesto en este trabajo, se observa cómo el alumnado es más consciente de los estados emocionales propios y ajenos, lo cual repercute positivamente en la atmósfera del aula y en el clima de las relaciones humanas y sociales entre los alumnos y entre ellos y el profesorado.

En referencia al objetivo específico de “Analizar el concepto de inteligencia emocional y la evolución que ha experimentado a lo largo de los años”, se puede señalar que a lo largo del marco teórico se ha procedido a detallar analíticamente el concepto de inteligencia y de emoción así como a reseñar la necesidad del fomento de la inteligencia emocional en el aula, mostrando datos que abogan por la importancia del tratamiento de este tipo de inteligencia para la salud física y mental. Además, se han relatado los distintos enfoques y modelos sobre este tema y los diversos programas que se llevan a cabo en los diferentes sistemas de educación formal de los cinco continentes.

En relación al objetivo de “Identificar las emociones propias y ajenas en los niños de 10 y 11 años”, es preciso concluir que el programa de intervención contiene distintas actividades orientadas al reconocimiento, percepción y comprensión de las emociones de los niños. La identificación de las mismas se ha llevado a cabo a través de expresiones faciales, movimientos corporales e incluso tono de voz siendo lo más difícil la definición de las mismas.

Siguiendo con el objetivo de “Mejorar las habilidades y las competencias emocionales de los alumnos”, se han incluido y puesto en marcha actividades de este proyecto en el aula que hacen

posible la consecución de dicho objetivo por los alumnos. En general, la mayoría de los mismos mejora su puntuación de inteligencia emocional una vez desarrollada y finalizada la propuesta de intervención, especialmente el género masculino.

Tratándose del objetivo de “Dotar al alumno de las herramientas necesarias para la resolución de conflictos de manera pacífica”, es conveniente especificar que hay alumnos que sí aprovechan las herramientas contenidas en cada una de las actividades de esta propuesta y que logran comprender en toda su extensión los juegos de roles y el traspaso o la identificación que existe entre ellos y los personajes identificados. Sin embargo, otros de ellos no son capaces de identificar y hacer suyas las herramientas. Por ejemplo, el niño es capaz de llorar o sentirse triste identificando al personaje desdichado de la historia y reconoce también al agresor en la misma; pero no es capaz de reconocerse a sí mismo como agresor en la vida real.

Al hilo del cumplimiento del objetivo de “Fomentar situaciones en las que se favorezca la confianza y el trabajo cooperativo”, se concluye que han aumentado las situaciones y ocasiones para el trabajo cooperativo, desarrollándose el mismo con mayores posibilidades de éxito y sin grandes problemas. La mayor parte de actividades planteadas implican la confianza y el trabajo en equipo para poder ser realizadas de manera exitosa.

Por último, en cuanto al objetivo de “Proveer al profesorado de herramientas prácticas para la gestión de la violencia”, el claustro docente se siente en general satisfecho con el programa llevado a cabo a través de este TFG, si bien no debe entenderse como algo estático sino que depende de la naturaleza del docente, su formación profesional y personal y de las características del aula al que se hace frente. La propuesta contenida en este trabajo está diseñada para poder elegir en cada momento concreto la herramienta más adecuada.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La propuesta contenida en este TFG se ha puesto en marcha en centro educativo real con los alumnos de 4º de Primaria. Por ello, podemos indicar que una de las limitaciones ha sido el escaso tiempo dedicado a él. Las competencias emocionales no son aptitudes o capacidades que se desarrollan y adquieren de un día para el otro sino que requieren un trabajo constante y arduo desde la Educación Infantil e incluso desde antes del nacimiento. Durante los tres meses en los cuales este proyecto se ha desarrollado, se observan también limitaciones en la implicación de las familias. La jornada escolar tiene una duración de 5 horas al día mientras que la vida familiar

ocupa el resto de horas. Si el trabajo que comienza en la escuela no se continúa en el hogar, existen muchas posibilidades de fracaso.

Resulta extremadamente difícil educar integralmente cuando los valores familiares no coinciden con los valores que el personal docente profesa a sus alumnos. La inteligencia emocional se erige como una revolución cultural muy importante en estos últimos años pero no son solamente los niños quienes deben formarse en este tipo de aprendizaje emocional y social sino también las familias en las correspondientes “escuelas para padres”. Nuestra sociedad actual presenta una devaluación de valores muy significativa que debe enfrentarse desde la educación de pequeños y grandes.

Por otra parte, es necesario también señalar ciertas actitudes inamovibles que muchos alumnos poseen y que precisan de una profunda intervención emocional desde antes del inicio de la vida escolar. El modelado de las familias influye poderosamente en los niños de forma que la lucha contra algunas de sus conductas dependen de la constancia y, en ocasiones, de la orientación de especialistas.

En relación a la prospectiva, podemos mencionar que cada vez son más numerosos los trabajos y artículos sobre la necesidad de inteligencia emocional en el aula. Además, se puede observar cómo las administraciones públicas también contienen entre sus recursos materiales específicos sobre este tema e incluso organizan jornadas para la formación y orientación del profesorado en este ámbito. En el caso de la Región de Murcia, tanto la página de la Consejería de Educación como el portal de Compensación de desigualdades en educación dedican específicas áreas a la inteligencia emocional en el aula. Por ello, el docente ha de formarse emocionalmente para poder educar de esta manera a sus alumnos, pues nadie puede dar lo que no tiene. No se puede depender de los escuetos apartados que los libros de texto dedican a un tema tan importante como es la educación de las emociones sino que es preciso contar con programas de esta índole para adaptarlos a la diversidad de los centros españoles. El reciclaje es una constante en la profesión docente y al igual que las tecnologías de la información y la comunicación están en continuo desarrollo, la educación emocional también lo está de forma que es preciso formarse en los distintos modelos, programas, actividades, etc. para llevarlos a cabo en el ejercicio de sus funciones educativas.

El mundo laboral actual demuestra que el ser poseedor de un título universitario y el exitoso manejo de habilidades académicas no nos habilita para ser merecedores de un trabajo ni para conseguir el ansiado bienestar personal y social. La toma de conciencia de estos puntos se hace necesaria por parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general para que este tipo de iniciativas sean secundadas en el seno familiar y escolar.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta, dan indicios de que incluir un programa basado en la mejora de la Inteligencia Emocional puede ser beneficioso para los alumnos. Un paso a seguir sería conseguir que la propuesta fuera aceptada dentro del currículo académico en las diferentes etapas de los ciclos educativos. Esto permitiría elaborar investigaciones empíricas, con muestras más grandes, y análisis más exhaustivos y poder comparar entre géneros así como la evolución emocional de los alumnos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord). (2012). *¿Cómo educar las emociones?*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. 61-82.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Brunet, J. y Negro, J. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones San Pío X.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *REIFOP*, 13 (1), 41-49.
- Caruana Vañó, A. (Coord). (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Cascón Soriano P. y Martín Beristain, C. (2000). *La alternativa del juego (1). Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Castro, S. A., y Sánchez, L.P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.

- Chen, X., Rubin, K. y Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: the key to emocional intelligence*. Westport: Praeger Publishers.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *de Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? En *Libro de Actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica. La Inteligencia Emocional, una brújula para el siglo XXI*. Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2009). *Adaptación española del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): manual y cuadernillo*. Madrid: TEA ediciones.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G.J., Emo, A.K., Pérez-González, J.C., Zeidner, M., Roberts, R. (2007). The effects of emocional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 51, 845-849.
- Fernández Berrocal, P y Ramos Díaz, N. (1999): Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5, 247-260.

- Fundación Botín (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander: Fundación Botín.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para del desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences (Inteligencias múltiples)*. ISBN: 84-493-1806-8. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence (Inteligencia Emocional)*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Gras, J.M., Galiana Lapera, D. & León Espí, D. (2000). “*Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad*”. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Group Xibeca (1995). *Los dilemas morales: Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Güell-Barceló, M. Muñoz-Redon, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Havighurst, S.S., Harley, A., Prior, M. (2004). Building Preschool children’s Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development*, 15, 423-448.
- Johnson, S. (1998). *¿Quién se ha llevado mi queso?*. Barcelona: Empresa Activa.
- Kam, C-M., Wong, L. W-I., Fung, K. M-S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 30-47.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.

- López, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En Bisquerra, R. (Coord.), *¿Cómo educar las emociones?* (pp 45-55). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murcia. Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, *por el que se establece el currículo de primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211, de 12 de septiembre de 2007
- Neils, D., Quoidbach, J., Mmikolajczak, M., Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible ? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Payne, W.L. (1986). A study of emotion: developing emocional intelligence self integration, relating to fear, pain and Desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Pérez-González, J.C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En Bisquerra, R. (Coord.), *¿Cómo educar las emociones?* (pp.56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12, 119-129
- Punset, E. (2012). Prólogo. En Bisquerra, R. (Coord.), *¿Cómo educar las emociones?* (pp.5-7). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Golman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995): Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En Pennebaker,

J.W. (Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25 (2), 167-178.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Castejón, J.L., Prieto, M. D., Hautamaki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor análisis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.

Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.

7. ANEXOS

Anexo I

EL NAUFRAGIO

En el siguiente barco va una tripulación de 10 personas:



Entre los ocupantes del barco encontramos:

1. Un sacerdote de 70 años
2. Un abogado de 25 años
3. Una chica de 5 años con retraso mental
4. Un ateo de 30 años que ha cometido varios asesinatos
5. Un médico de 80 años
6. Un arquitecto de 36 años
7. La mujer del arquitecto de 28 años que acaba de salir de un manicomio.
8. Un terrorista de 22 años
9. Un niño de 15 años con cáncer
10. Un científico de 31 años que solo acepta entrar si lleva consigo una pistola.

Este barco naufraga en el medio del mar y solo existe una pequeña embarcación donde hay lugar para tres de ellos. Elige con tus compañeros a qué tres de ellos elegirías para salvarlos y justifica tu respuesta.

Anexo II*DIARIO EMOCIONAL***Nombre y apellidos del alumno:****Fecha:****Curso:**

Situación a la que hiciste frente	Emoción experimentada	Reacción que tuviste	Aprendizaje de lo que viviste	Personas implicadas	Te consideras un líder en esa situación. ¿Por qué?

Anexo III

¿QUIÉN SE HA LLEVADO MI QUESO?

Oli y Corri eran dos ratones que vivían en el laberinto. Allí encontraban los secretos que les hacían disfrutar de una buena vida. Para buscar queso utilizaban el sencillo método del tanteo. Recorrían un pasillo, si estaba vacío, daban media vuelta y recorrían otro. Oli olfateaba el aire para adivinar en qué dirección había que ir para encontrar queso. Entonces Corri sin pensarlo dos veces avanzaba por el pasillo.

Kif y Kof eran dos personitas que vivían en el Laberinto. Usaban un método distinto que se basaba en su capacidad de pensar y aprender de las experiencias pasadas, aunque a veces sus creencias y emociones los confundían.

Estos cuatro personajes dependían del queso para alimentarse y ser felices. Un día encontraron una habitación llena de queso y vivieron durante un tiempo muy contentos. Pero un buen día el queso desapareció...

Oli y Corri no se sorprendieron porque habían notado que las reservas habían ido disminuyendo últimamente. Se miraron, se levantaron y sin perderse en análisis decidieron cambiar. Oli alzó el hocico y Corri se adelantó en busca de queso nuevo.

Kif y Kof despotricaron y se quejaron de lo injusto que era todo lo ocurrido. Kof empezó a deprimirse. ¿Qué sucedería si al día siguiente tampoco encontraban el queso? Habían hecho muchos planes para el futuro basados en aquel queso.

- Tal vez sería mejor no analizar tanto la situación. Lo que deberíamos hacer ponernos en marcha de inmediato y buscar queso nuevo –dijo Kof-. ¡Vámonos!
- No –replicó Kif rápidamente-. Estoy bien aquí, es un lugar cómodo y conocido. Salir ahí fuera es peligroso.

Estas palabras hicieron que Kof volviera a sentir miedo al fracaso, y sus esperanzas de encontrar queso nuevo se esfumaron. Sabía que, a veces, un poco de miedo es bueno y puede incitarte a la acción. Pero cuando el miedo te impide hacer algo no es bueno. ¿Qué haría si no tuviera miedo? Se decía Kof sabiendo que tenía miedo a ir solo. Escribió algo en la pared, le iba a servir como recuerdo y como aguijón: Avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar un nuevo queso.

Empezó a correr por el pasillo, empezó a pasárselo bien y a sentirse mejor. Sabía lo que pasaba y escribió: Cuando dejas atrás el miedo, te sientes libre.

Al cambiar de creencias, había cambiado de forma de actuar. Escribió: Cuando ves que puedes encontrar nuevo queso y disfrutar de él cambias de trayectoria.

También se dio cuenta de que había empezado a cambiar cuando había aprendido a reírse de sí mismo y de lo mal que estaba actuando. Advirtió que la manera más rápida de cambiar es reírse de la propia estupidez. Después uno ya es libre y puede avanzar.

A medida que encontraba pedacitos de queso se los llevaba a Kif, pero este solo pedía que le devolvieran su queso de siempre. Kof no se paralizó. Sabía que encontrar lo que necesitaba era solo cuestión de tiempo. Decidió explorar las zonas más desconocidas del laberinto.

Se alegró de haber escrito aquellas frases pensando que algún día podían ayudar a Kif si decidía salir.

Entonces utilizó su maravilloso cerebro para hacer algo que las personitas pueden hacer mejor que los ratones. Reflexionó sobre los errores cometidos en el pasado y los utilizó para trazar un plan para su futuro. Si uno advierte cuándo empiezan a producirse los cambios pequeños está más preparado para el gran cambio que antes o después seguramente se producirá.

Tuvo que admitir que el represor más grande de los cambios está dentro de uno mismo. De repente un día su viaje terminó felizmente. ¡Encontró una nueva central quesera con montañas de queso!

Citas tomadas de Spencer Johnson (1999) y adaptadas por Agustín Caruana. et al. (2005).

Anexo IV

Situación conflictiva: **ROBOS EN EL COLEGIO**

En el colegio se han estado cometiendo una serie de robos. Alguien ha estado cogiendo cosas que no son suyas de los diferentes profesores así como del resto de compañeros de las clases de 3º y 4º de Primaria.

El culpable de los robos es un alumno de 6º de Primaria que es hermano de Pedro de 5º de Primaria y que ha descubierto todos los objetos robados en la habitación de su hermano.

El director del colegio y todo el profesorado cansados de los robos y de no encontrar al culpable han planteado la idea de cerrar el colegio y hacer registros a todos los alumnos para averiguar la verdad.

Sin embargo, Pedro no sabe qué hacer, por una parte no quiere que paguen justos por pecadores pero por otra parte no sabe si denunciar a su propio hermano pues puede ser expulsado del colegio.

Cuestiones:

1. ¿Debe callar Pedro?
2. ¿Qué es más importante, el bien general de todo el colegio o el bien del hermano de Pedro?
3. ¿Está bien acusar a un hermano?
4. ¿Es justo que todos los estudiantes paguen por los robos del hermano de Pedro?
5. ¿Tendría Pedro alguna responsabilidad en los robos de su hermano?

Anexo V

NOS APRECIAMOS

Lee con atención:

- Como persona eres única e irrepetible.
- Desarrollando y poniendo en práctica tus virtudes y cualidades puedes llegar a realizarte como persona y servir a la sociedad y a los demás con eficacia.
- No te estimes en exceso pues serás egocéntrico ni seas egoísta.
- No te subestimes, confía en tus posibilidades y aprecia lo que vales.
- Quiere y aprecia a los demás tanto como quieres que te aprecien a ti.
- No hagas a nadie aquello que no querrías que te hicieran a ti.

Contesta:

1. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? ¿Por qué?

2. ¿Cómo manifestarías el aprecio y el cariño por tus compañeros?

3. ¿Qué es para ti apreciar a alguien?

4. De qué manera puedes mostrar el aprecio a...
 - El compañero que está sentado a tu lado:
 - Tu profesor:
 - Tus hermanos:
 - Tus padres:

Anexo VI

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo VII**CUESTIONARIO PROFESORADO****Edad:****Sexo:****Años de docencia:****Señala tu grado de satisfacción, siendo 1 el menor y 5 el mayor.**

EVALUACIÓN INTERVENCIÓN INTELIGENCIA EMOCIONAL	GRADO DE SATISFACCIÓN
1. Considero que el proyecto ha conseguido el objetivo de mejorar	1 2 3 4 5
2. Estimo que las actividades son adecuadas para el autocontrol de las emociones de mis alumnos.	1 2 3 4 5
3. Considero que el programa ha desarrollado mis habilidades emocionales.	1 2 3 4 5
4. Creo que tras la realización y aplicación del programa poseo más técnicas de control de situaciones y brotes disruptivos.	1 2 3 4 5
5. Considero adecuada la temporalización y el orden en que se han ejecutado las actividades.	1 2 3 4 5
6. Las orientaciones metodológicas han sido fáciles de adaptar a mi grupo de trabajo.	1 2 3 4 5
7. He tenido suficientes recursos materiales para llevar a cabo el desarrollo de las actividades propuestas.	1 2 3 4 5

Elaboración propia