



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La integraci3n curricular de la Educaci3n Emocional en primer ciclo de Educaci3n Primaria

Curs 2015-2016

Projecte final del Postgrau en Educaci3n Emocional i Benestar

Autor: M3riam Rovirosa Mairlot

Tutor: N3ria P3rez Escoda



Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar subjecte a una llicència de Creative Commons:

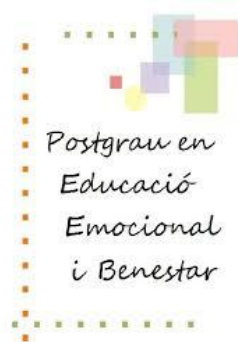


Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons

La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs, però no es pot fer responsable del contingut.

Per a citar l'obra:

Rovirosa Mairlot, M. (2016). *La integració curricular de la Educació Emocional en primer ciclo de Educación Primaria. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/108474>



Agradecimientos

Este año he tenido muchas experiencias de las que he podido aprender. Estas me han servido para mejorar como docente y como persona. Por esta razón, me siento agradecida a las personas que han formado parte de mi vida durante este curso académico, porque me han ayudado a vivir una variedad de situaciones que me han permitido seguir creciendo.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis compañeros del PEEB (Postgrau d'Educació Emocional i Benestar) y al profesorado que ha estado con nosotros porque me han dado la oportunidad de crear un espacio en el que he podido ir aprendiendo, creciendo y evolucionando. En especial, a aquellas personas con las que he tenido la oportunidad de compartir momentos íntimos, aquellas que, con sus abrazos, palabras y cariño me han acompañado en los momentos más difíciles de este curso. Además, quiero dar las gracias a aquellas personas que me han ayudado y acompañado en la elaboración de este trabajo porque me han aconsejado y orientado para que pudiera dar lo mejor de mí.

Me gustaría agradecer a las personas que me han ayudado a mejorar como educadora y como persona porque he podido aprender mucho de ellas, tanto del alumnado como del profesorado, monitores, etc. Me han ayudado a sentir infinidad de emociones a lo largo de toda mi experiencia como acompañante de aprendizajes.

Por último, me gustaría agradecer a todas aquellas personas que, sin estar vinculadas en ninguno de los círculos anteriores, han formado parte de mi vida en algún momento de ella y me han ayudado a llegar al punto en el que me encuentro actualmente.

*Educar la mente sin educar el corazón,
no es educar en absoluto*

Aristóteles
(384 a.C. - 322 a.C.)

Índice

1. Justificación	8
2. Marco teórico	11
2.1. Educación Emocional	11
2.1.1. Concepto de emoción y tipos de emociones.....	14
2.1.2. La Inteligencia emocional y su contexto.....	18
2.1.3. Las competencias emocionales.....	20
a) Conciencia emocional.....	21
b) Regulación emocional.....	22
c) Autonomía emocional.....	23
d) Competencia social.....	25
e) Competencias para la vida y el bienestar.....	26
2.1.4. Definición de Educación Emocional.....	27
2.2. Educación Primaria: Marco legislativo	30
2.2.1. Emoción y aprendizaje.....	33
2.2.2. Integración curricular.....	35
2.2.3. Las competencias básicas.....	37
2.3. Educación Emocional en Primaria	40
2.3.1. Desarrollo emocional (6-8 años).....	40
2.3.2. El papel del adulto: maestros y familias.....	43
a) Formación del docente.....	47
b) Las características del docente.....	48
c) Metodología y estrategias de intervención.....	51
2.3.3. Intervención por programas.....	53
a) Definición de programa.....	53
b) Fases de un programa.....	54
c) Programa mediante la integración curricular.....	56
3. Propuesta de programa de Educación Emocional integrado curricularmente	57
3.1. Objetivos	57
3.2. Contenidos y competencias	57

3.2.1. Contenidos curriculares y competencias básicas.....	58
3.2.2. Competencias y dimensiones emocionales.....	60
3.3. Requisitos a atender en la creación del programa.....	61
3.4. Creación del programa.....	62
3.4.1. Análisis del contexto e identificación de necesidades.....	63
3.4.2. Diseño del programa.....	63
3.4.3. Ejecución del programa.....	67
3.4.4. Evaluación del programa.....	67
4. Reflexión y valoración personal.....	68
5. Referencias bibliográficas.....	73
5.1. Bibliografía general.....	73
5.2. Material utilizado para la propuesta de actividades.....	78
5.3. Propuesta de libros de lectura.....	80
6. Anexos	81
6.1. Ámbito lingüístico.....	99
6.1.1. Lengua catalana y literatura y Lengua castellana y literatura.....	99
6.1.2. Primera lengua extranjera (inglés).....	115
6.2. Ámbito matemático.....	122
6.3. Ámbito de conocimiento del medio.....	128
6.3.1. Conocimiento del medio natural.....	128
6.3.2. Conocimiento del medio social y cultural.....	134
6.4. Ámbito artístico.....	142
6.4.1. Educación visual y plástica.....	142
6.4.2. Música y danza.....	147
6.5. Ámbito de educación física.....	152
6.6. Ámbito de educación en valores.....	157
6.6.1. Educación en valores sociales y cívicos.....	157
6.6.2. Religión católica.....	164
6.7. Dinámicas de clase.....	171
6.8. Propuesta de libros de lectura.....	178

1. Justificación

El mundo cambia constantemente, cada vez más rápidamente, y si no tenemos las estrategias adecuadas para sobrellevarlo, podemos gestionar la situación de una forma poco adaptativa.

Estamos programados para el contacto y la vinculación interpersonal y, por lo tanto, somos interdependientes y necesitamos establecer relaciones afectivas y sociales (López-Sánchez, 2009). Son tan importantes las experiencias escolares en esta etapa que vemos que influyen en el comportamiento posterior, sobretodo en la adolescencia (Bisquerra, 2000). Este hecho nos hace pensar que es imprescindible aprender a tener buenas relaciones con el entorno porque tienen un papel importante tanto en el bienestar social, emocional y físico de la persona.

Sánchez-Riesco (2001b) comenta que son muchos los autores que han encontrado relaciones significativas entre competencia social, creatividad, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo. De esta manera creemos que es imprescindible trabajar la Educación Emocional desde el centro educativo.

La crisis en la educación se debe a que los educandos no quieren la educación que se les ofrece y que el profesorado ha estado formado para llevar a cabo una enseñanza tradicional (Naranjo, 2010). Si los intereses difieren con lo que se pretende transmitir, es que la escuela como institución debe cambiar y dotar de conocimientos útiles para la vida, que sirvan para el desarrollo humano. Esto queda relacionado con el hecho de que el ser humano, al declararse ser racional, no ve la relación entre razón y emoción (Maturana, 1990), por lo que las emociones se han concebido durante siglos como una cosa que nos dificulta. Aun así, cada vez vemos dando más importancia al ser humano como ser racional y emocional debido a la conexión existente entre estas partes de la persona.

Para los niños y jóvenes, sería mejor acceder a esta Educación Emocional desde dentro de la familia (Salmurri, 2004) porque, cuando se llega a la escuela, ya se ha iniciado su proceso educativo. Esto es debido a que todas las personas que han cuidado a un niño han ido poniendo las bases de su desarrollo físico y psíquico (Gómez-Bruguera, 2002), por lo que surge la necesidad de formar a las personas adultas (familias o cuidadores) sobre cómo educar emocionalmente.

Estas nuevas realidades, tampoco han pasado desapercibidas por las

diferentes organizaciones y administraciones, así desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) se reconoce que a parte de información y formación intelectual en los niños se necesita, hoy en día, aprender otro tipo de habilidades. Por un lado, podemos ver que algunas Comunidades Autónomas (CCAA) han introducido ya esta necesidad como competencias o áreas de conocimiento. Aun así, podemos observar que en el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la Educación Primaria en Cataluña, donde se ubica nuestro trabajo, no se explicita este tema; por lo que proponemos el trabajo emocional relacionado con el autoconocimiento de uno mismo y de los demás a través de la Educación Emocional integrada en el curriculum. Al fin y al cabo, el proceso de escolarización sirve para formar ciudadanos competentes, libres, críticos, autónomos, solidarios y responsables, y el curriculum es una manera de adquirir estos valores y aprendizajes útiles para la vida.

Por otro lado, como comenta Bisquerra (2012), tiene más ventajas académicas instaurar un aprendizaje social y emocional (*Social and Emotional Learning, SEL*) que reducir el número de alumnos por grupo-clase. De este modo mejoramos la calidad de la educación. Esto se debe a los beneficios de los programas emocionales, que se centran en prevenir los posibles sentimientos, pensamientos y comportamientos posteriores. Aun así, existe diversidad de evidencias empíricas acerca de la eficacia y los beneficios de programas de Educación Emocional.

A modo de ejemplo, vemos que algunos de los resultados beneficiosos de los estudios y programas de Educación Emocional son la disminución de violencia y agresiones en la escuela; menor grado de violencia, conducta antisocial, autodestrucción y socialmente desordenada; menor número de suspensos y de expulsiones; menor iniciación al consumo de drogas; mejor adaptación e interacción escolar, social y familiar; mejora de la transición de los cambios, como la transición entre etapas educativas; mejora de la autoestima, el autocontrol y la empatía; mejor interacción y comunicación con los demás; disminución de la tristeza y de la sintomatología depresiva y del estrés infantil, y del grado de ansiedad y aislamiento (Filella, Pérez-Escoda, Agulló, Oriol, 2014; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Salmurri, 2004; Salmurri y Skoknic, 2005; Vernon, 1989).

Un error común que se ha tenido durante mucho tiempo es que las emociones están separadas del razonamiento, pero sabemos que las emociones son partes

dinámicas de las personas, por lo que se deben considerar cuando hablamos de proceso de enseñanza-aprendizaje (Hargreaves, 1999). Tanto es así que podemos ver que, por ejemplo, la motivación por aprender influye enormemente en la capacidad de aprender de cada persona. Y, al fin y al cabo, esa motivación se puede traducir por ilusión, deseo, placer, gusto, entusiasmo, llegando incluso a sentir plenitud, orgullo o satisfacción por hacer las cosas bien hechas.

Además, en este trabajo se aportan propuestas metodológicas para la dinamización de las clases porque es necesario que haya coherencia entre lo que el docente transmite verbal y no verbalmente; es decir, para que el alumnado sea consciente de que es verídico y útil lo que recibe y que, además, puede aplicarlo de forma inmediata en su vida diaria.

En el siguiente apartado se tratará de fundamentar el marco teórico con conceptos e ideas clave que deben quedar claros antes de plantear la actuación correspondiente, tanto la concreción de su desarrollo y su evaluación.

A continuación se propone un programa de Educación Emocional en el que se trabaja mediante la integración curricular y la sugerencia de actividades que se pueden realizar en el aula.

2. Marco teórico

2.1. Educación Emocional

El primer texto científico relacionado con las emociones fue el libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* por Darwin en 1873. En éste se puede observar que hay expresiones universales relacionadas con las emociones, y que algunas de ellas tienen respuestas comportamentales similares a otros animales.

El concepto de emoción puede aplicarse tanto a animales menos desarrollados como a los más desarrollados (Plutchik, 2001) y, en comparación con los demás vertebrados, el ser humano ha evolucionado y ha expandido su cerebro manteniendo las formaciones básicas relacionadas con sus antepasados. De ese modo podemos ver que el ser humano tiene un cerebro triúnico (*triune brain*) (MacLean, 1990) (Figura 1):

- El cerebro reptiliano. Es el que presentan los reptiles, siendo este el más pequeño y simple, y se encarga de las conductas automáticas.
- El sistema límbico. Es el que tienen los mamíferos menos evolucionados, que consiste en conductas relacionadas con la conservación de la especie.
- El neocórtex. Es el que poseen los mamíferos más evolucionados, que tienen el lenguaje verbal entrelazado con la emoción (Maturana, 1990), aunque tiene ambigüedades y, a veces, no resulta fácil describir con palabras la mezcla de emociones que sentimos de forma clara (Plutchik, 2001). Esto se debe a que el lenguaje emocional está anclado en los circuitos más profundos del cerebro, por lo que es más fuerte que las palabras (Mora, 2004).

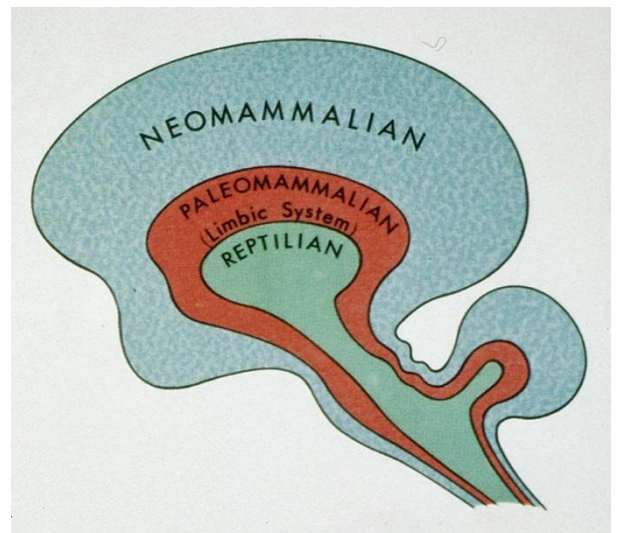


Figura 1. Cerebro triúnico

Fuente: Disponible en: <http://mybrainnotes.com/>
fecha de consulta 27/05/16

Filogenéticamente hablando, la importancia de la evolución del cerebro se debe a que evolución del sistema límbico permite trabajar el aprendizaje y la memoria que permite tener respuestas adaptativas y cambiantes, mejorando así la supervivencia (Goleman, 1996). Si nos referimos a la ontogénesis, vemos que, gracias a la neuroplasticidad, el cerebro de cada persona cambia fisiológicamente con los pensamientos y las conductas nuevas (García-Gómez, Sánchez-Cobarro, Delgado, Gómez-Sánchez y Gómez-Díaz; 2016) porque se van formando conexiones neuronales con rapidez. Es en la infancia donde este hecho se hace más visible y, por lo tanto, tiene muchas aplicaciones educativas (Lantieri, 2009).

Para entender qué es una emoción hay que experimentarla, por lo que no es lo mismo que te cuenten qué es el amor que experimentarlo. Al fin y al cabo, las emociones nos aportan color a nuestras vidas (Lazarus, 1991); la vida sería monótona y aburrida sin emociones, aunque éstas no sean agradables. Como comentan Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric (2006), también debemos tener en cuenta que experimentamos las emociones más intensamente si estamos acompañados, porque las emociones grupales son más intensas y duran más que las individuales. Esto se debe a que, como mamíferos, tenemos unas características relacionales: a) dependemos de la madre; b) somos seres comunitarios porque la madre, generalmente, forma parte de un grupo; y c) nos vinculamos afectivamente de forma especial a determinadas personas o grupos, como la familia y los amigos (López-Sánchez, 2009).

Es decir, necesitamos pertenecer al grupo (Perellada y Traveset, 2014) y esto hace posible el crecimiento intelectual y moral necesario para la construcción del yo personal (Colom, Bernabeu, Domínguez-Rodríguez y Sarramona, 1997); lo que tiene una gran influencia en una aula o en una escuela porque partimos de que es un ser educable y tiene motivación innata por aprender.

A lo largo de la historia grandes pensadores y filósofos han creído que las emociones nos hacían menos “perfectos”, por lo que se antepuso durante mucho tiempo la razón a la emoción. Hace un tiempo Damasio (2001) mostró que las emociones y la razón no están separadas y, después de estudiar el caso de Phineas Gage¹, postuló la hipótesis del marcador somático. Esta consiste en que el lóbulo

1

Persona pacífica que, al quedar dañado el lóbulo prefrontal en un accidente, su comportamiento pasó a ser el opuesto del que tenía al principio. Para saber más

prefrontal está relacionado con la regulación emocional, por lo que la razón y la emoción están integradas, interrelacionadas, es decir, son interdependientes.

Además, añade que esta relación se va educando mediante las circunstancias que vive una persona interna y externamente. Esa interconexión existente entre razón y emoción no hace que el pensamiento racional pueda impedir una respuesta emocional ante una situación emocionalmente intensa (Darwin, 1984), pero aumenta probablemente la precisión y eficacia del proceso de decisión porque, por ejemplo, evita que tomemos decisiones precipitadas. Del mismo modo debemos tener en cuenta la intuición -esas sensaciones que nos producen las emociones que sentimos y que no sabemos porqué- (Damasio, 2001). Como dijo Pascal, *El corazón tiene razones que la razón desconoce*.

Como hemos visto anteriormente, el cerebro se forma día a día -cuando aprendemos, practicamos e interiorizamos- (Bisquerra, 2000, 2009; Salmurri, 2004), por lo que cuando experimentamos sentimientos positivos, modificamos las formas de pensamiento y acción (Seligman, 2003). Esto es debido a que las emociones provocan cambios en determinadas partes del cerebro y cambios en el sistema nervioso autónomo (SNA) -actividades involuntarias- y en el sistema nervioso Somático (SNS) -actividades voluntarias- (Ekman, 2004).

Una emoción suele surgir como consecuencia de la evaluación de un evento, consciente o inconscientemente. Esta emoción está acompañada de reacciones voluntarias e involuntarias que, como hemos visto anteriormente, predisponen a actuar (Bisquerra, 2000). Este comportamiento lo podemos ir aprendiendo mediante patrones a lo largo de la vida y, al final, acabarán funcionando automáticamente (Ekman, 2004).

Las emociones y los sentimientos tienen raíces biológicas que comportan reacciones corporales expresivas y, además, son percibidos e interpretados por el individuo (López-Sánchez, 2009). Es decir, una vez que la emoción es despertada, lleva a una respuesta instantánea para la expresión emocional (Arnold, 1970) que queda fuera de la conciencia (Buitrago y Herrera, 2013). Esto surge debido a que cuando surge un acontecimiento solemos evaluarlo (*appraisal*), ya sea de forma consciente o inconsciente. De esa valoración suele surgir como consecuencia una

consultar: Damasio (2001).

emoción, que va acompañada de un repertorio de reacciones voluntarias e involuntarias que predisponen a actuar (*orexis*), que consisten básicamente en luchar o huir (Bisquerra, 2000, 2009).

Cuando evaluamos un acontecimiento, se activan diferentes sistemas interconectados que nos permite dividir la emoción en tres componentes (Bisquerra, 2000, 2009): a) la neurofisiológica (*arousal*) -procesamiento emocional, respuestas involuntarias del Sistema Nervioso Central-, b) la comportamental -expresión emocional faciales y corpóreas- y c) la cognitiva -experiencia emocional, vivencia subjetiva que tiene una persona de la emoción que está experimentando- (Figura 2).

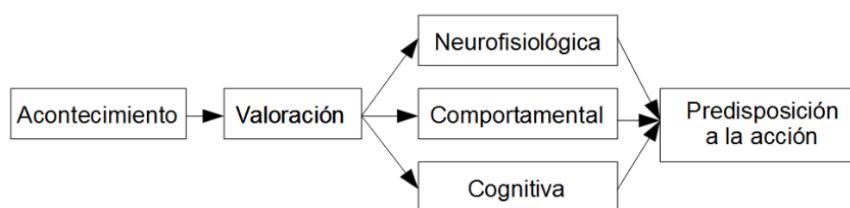


Figura 2. Componentes de la emoción (Bisquerra, 2009).

Según la teoría de la valoración automática de Arnold (1960) (citado en Bisquerra, 2009), existe un mecanismo innato que valora los estímulos para dar una respuesta emocional automática (inconsciente). Además, cuando una emoción se repite persistentemente se puede convertir en una emoción crónica, influyendo en su funcionamiento corporal (Arnold, 1970), y de ahí surge la relación entre emoción y salud.

Por otro lado, Lazarus (1991) complementa que a parte de esta valoración primaria, un mismo acontecimiento puede ser valorado de forma diferente por diferentes personas, por lo que plantea una valoración cognitiva o secundaria del mismo suceso; y, como comentan Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), existe la posibilidad de influir en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos.

2.1.1. Concepto de emoción y tipos de emociones

En la psicología, el concepto de emoción se está estudiando desde hace un

siglo pero aun no hay un acuerdo sobre el concepto de emoción y su definición. Por lo que proponemos uno de ellos: una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000; pág. 61).

Cabe precisar que hay mucho vocabulario relacionado con el tema de las emociones (emoción, episodio emocional, sentimiento, estado de ánimo, desorden emocional, rasgo de personalidad, etc.). Después de haber visto el concepto de emoción, podemos percibir diferencias entre ellos. Por ejemplo, un episodio emocional consta de un conjunto de emociones que se asocian a un mismo hecho, o que un sentimiento es una emoción hecha consciente, por lo que nos permite intervenir a nuestra voluntad (Bisquerra, 2009). El estado de ánimo, en cambio, es como una persona se siente normalmente, no puntualmente como las emociones (Plutchik, 2001). Por último, nos gustaría comentar qué es un sentimiento porque a veces utilizamos indistintamente emoción y sentimiento. Un sentimiento es una emoción hecha consciente, por lo que se puede alargar o acortar la duración de este (Bisquerra, 2009).

No vamos a entrar en pequeños detalles sobre los demás conceptos porque creemos que resulta prescindible en este trabajo. En cambio, nos interesa más adentrarnos en la tipología de las emociones debido a su importancia en la aplicación educativa de las mismas.

Las emociones son una parte esencial de quiénes somos y como nos comportamos (Plutchik, 2001) porque, al fin y al cabo, las emociones son los mecanismos que pone en marcha el ser humano para mantenerse vivo (Mora, 2004), y estas se pueden clasificar de muchas maneras.

Normalmente se agrupan las emociones en familias emocionales. Esto nos ayuda a aclarar que las emociones se asocian a estados y que tienen características compartidas entre ellas (Ekman y Davidson, 1994), aunque haya variaciones de intensidad dentro de la misma familia (Ekman, 2004).

Si trabajáramos en función de la intensidad, podríamos clasificar las emociones en dos ejes de coordenadas relacionados con la activación o *arousal* (alta y baja activación) y la de placer-displacer como proponen algunos investigadores (Niedenthal et al., 2006).

También podríamos clasificarlas según la diversidad de funciones (motivar la

conducta, adaptarse al entorno, informar de los sucesos, comunicarnos con los demás, etc.), aunque tampoco hay una clasificación funcional común (Bisquerra, 2000).

La existencia de las emociones tienen sentido porque nos ayudan a comunicarnos con nosotros mismos y con los demás. Aun así, Ekman y Davidson (1994) nos recuerdan que la utilidad de las emociones depende de la proporción en la que aparezcan. Es decir, es necesario tener la capacidad de que aparezcan las emociones pero debemos educarlas para que esta capacidad no sea disfuncional y las emociones nos dominen.

Por otro lado, hay muchos autores que, como Plutchik (2001) que proponen la clasificación de las emociones como parejas opuestas. Este autor comenta que hay cuatro problemas básicos: la identidad (pertenencia al grupo, relacionado con la aceptación y la aversión), la temporalidad (reproducción, relacionado con la alegría y la tristeza), la jerarquía (dimensión social, relacionado con la ira y el miedo), y la territorialidad (lugar seguro, relacionado con la anticipación y la sorpresa) (Figura 3).

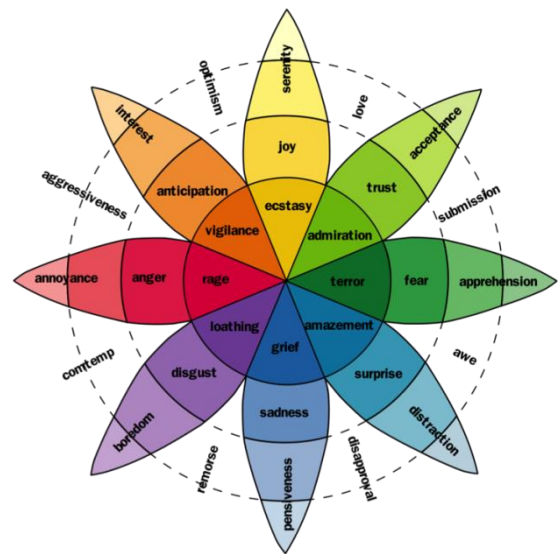


Figura 3. El modelo de Plutchik (2001).

Aunque el modelo de Plutchik ha estado muy criticado, es el punto de partida de muchas investigaciones (Bisquerra, 2009). TenHouten (2007) presenta una teoría general de las emociones basada en el modelo de Plutchik, donde las ocho emociones propuestas se combinan entre ellas y surgen nuevas emociones más desarrolladas. Pero, por contra, algunos teóricos construccionistas sociales ponen en duda la existencia de estas emociones primarias descritas por Plutchik argumentando que existen fenómenos emocionales que existen en una cultura pero no en otra (TenHouten, 2007).

Es necesario tener en cuenta que tampoco hay un acorde común sobre cuáles son las emociones básicas y cuáles son las emociones complejas. Debido a este hecho, nos quedaremos con la que propone Bisquerra (2000, 2009) en su

clasificación de emociones²: negativas, positivas, ambiguas y estéticas.

Por un lado tenemos las emociones negativas, que son las emociones que se consideran desagradables; como por ejemplo ira, miedo ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, etc. Por otro lado, tenemos las emociones positivas que son las emociones agradables; como por ejemplo alegría, humor, amor, felicidad, etc. (Bisquerra, 2000, 2009). Cabe mencionar que aunque las denominemos positivas/negativas no quiere decir que sean “buenas” o “malas” sino que producen o no bienestar. Además, pueden convivir al mismo tiempo emociones positivas y negativas (García-Gómez et al., 2016).

Una vez definidas emociones positivas y negativas, vemos que existe una cierta asimetría entre ellas por varias razones. La capacidad de expresar emociones negativas es superior a las positivas debido a que las negativas tienen un papel mucho más evidente en la adaptación al contexto y sirven para asegurar la supervivencia. También podemos ver que existe más vocabulario para las acciones y emociones negativas que para las positivas. Esto no significa que haya más, sino que existen más matices para describirlas. Y, por último, nos gustaría comentar que las emociones negativas son inevitables y vienen solas; en cambio, las positivas hay que aprenderlas y buscarlas y, aun así, a veces no se encuentran (Bisquerra, 2000, 2009, 2011). De este modo vemos que es necesario aprender a generarlas y, una manera de hacerlo, es mediante las competencias que se desarrollan en la Educación Emocional y que explicaremos en el siguiente apartado; en concreto, en la autonomía emocional.

Además, a medida que avanzan las investigaciones, vemos que la relación entre emoción y salud es cada vez más evidente. Se ha encontrado que las emociones negativas contribuyen a disminuir las defensas del sistema inmunitario, mientras que las positivas tienen el efecto contrario (Bisquerra, 2009, 2012). Aun así, no está clara la manera en que las emociones positivas interactúan con las vísceras, pero sí que se ha comprobado que hay una mejora de las defensas contra bacterias, virus y tumores (Alonso, 2013).

Volviendo a la clasificación de las emociones, también existen las emociones ambiguas, que son aquellas que se viven de forma agradable o desagradable en

2 Se utiliza esta clasificación para que haya concordancia con la bibliografía expuesta en todo el trabajo debido a que se propone un programa de Educación Emocional siguiendo las competencias propuestas por el GROPE.

función de las circunstancias; como por ejemplo sorpresa, esperanza o compasión (Bisquerra, 2000, 2009).

Finalmente, se proponen las emociones estéticas debido a la importancia que tienen en la Educación Emocional. Las emociones estéticas son aquellas que se dan cuando reaccionamos emocionalmente ante ciertas manifestaciones artísticas; como por ejemplo, cuando vemos una actuación teatral o escuchamos una pieza musical.

Igual que todo aprendizaje, cuando nos falta la formación adecuada, no sabemos disfrutar de la multitud de percepciones sensoriales que nos proporcionan las obras de arte. Y esto mismo es lo que nos pasa con este tipo de emociones, por lo que sería bueno introducir situaciones que favorezcan experiencias emocionales de carácter estético, es decir, aprender a emocionarse y gozar con el arte (Bisquerra, 2009).

2.1.2. La inteligencia emocional y su contexto

El estudio de las emociones fue tratado a mediados del siglo XX por la psicología humanista mucho antes de que se normalizara el tema con el concepto que tenemos actualmente. Aun así, no fue hasta 1990 cuando Salovey y Mayer publicaron el artículo *Emotional Intelligence* en el que introdujeron el término inteligencia emocional. Este texto no tuvo mucho eco así que se suele asociar a Goleman que fue el que, cinco años más tarde, publicó un libro con el mismo nombre donde exponía la importancia de trabajar las emociones.

Aun así este término no surge por azar, sino que, una serie de acontecimientos propician el surgimiento de este concepto (Bisquerra, 2000). Por ejemplo, desde el ámbito educativo, Gardner propuso la Teoría de las Inteligencias Múltiples (1995). En ésta propone varias inteligencias, dos de ellas directamente relacionadas con las emociones: la intrapersonal -habilidades relacionadas con el autoconocimiento- y la interpersonal -habilidades para relacionarnos con los demás-.

Todo este desarrollo personal de la Inteligencia Emocional tiene efectos positivos en muchos aspectos de la vida (Bisquerra, 2012): disminución de la ansiedad, estrés, indisciplina, comportamientos de riesgo, conflictos, etc. junto con un aumento de la tolerancia a la frustración, resiliencia y bienestar emocional. Por lo que, como se ha podido ir descubriendo a lo largo de las investigaciones, el nivel

económico de la persona no determina el éxito, sino que es la inteligencia emocional un elemento clave para el mismo (Noda, s.f.).

Existen varios modelos de inteligencia emocional (Bisquerra, 2009):

a) Los modelos de habilidad son aquellos que determinan la posibilidad de hacerlo, no que se utilicen correctamente las herramientas en el momento oportuno porque, como comentan Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009), lo importante de la habilidad no es lo que la gente sabe o puede hacer, sino en lo que hace; por que el conocimiento no siempre se transmite en habilidades ni en la práctica (como el propuesto por Mayer, Salovey y Caruso (2000; citado en Bisquerra, 2009), el MSCEIT).

b) Los modelos de rasgo son aquellos que se pueden contestar con lo que se espera que haga en función de la deseabilidad social, y no como se actúa realmente (como el propuesto por Petrides y Furnham (2001; citado en Bisquerra, 2009)).

c) Los modelos mixtos son los que integran inteligencia y personalidad, por lo que no tienen sentido como instrumento de medida (como el propuesto por Goleman (1995; citado en Bisquerra, 2009) o Bar-On (1997; citado en Bisquerra, 2009)).

Después de analizar las tipologías, el mismo autor concluye que no hay un modelo que sea el mejor porque cada uno aporta informaciones diferentes y se complementan entre ellos. A pesar de esta diversidad de opiniones, queda claro que hay una serie de competencias emocionales que son importantes para tener éxito en la vida (Bar-On, 1997) y que pueden ser mejoradas, aunque se haga con una intervención de corta durada (Nelis et al., 2009).

Por último, nos gustaría comentar que la inteligencia emocional es un constructo hipotético de la psicología que complementa el concepto de inteligencia en sentido clásico y la personalidad (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012). De ese modo no hablaremos de inteligencia emocional sino de Educación Emocional porque, además del concepto de inteligencia emocional, integra elementos de un marco teórico más amplio (Bisquerra, 2009). Es decir, este concepto deriva de la inteligencia emocional, el desarrollo de la misma -aprendizaje- y el desarrollo de las competencias emocionales consecuentes -gestión de los conocimientos adquiridos- (Pérez-González y Pena, 2011).

A continuación veremos las competencias emocionales que se proponen desde el GROU (*Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica*) de la Universitat de Barcelona debido, una vez más, a la diversidad de bibliografía escrita. Y,

seguidamente, veremos la definición de Educación Emocional que propone el mismo grupo de investigación.

2.1.3. Las competencias emocionales

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) entienden el concepto de competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Es decir, consiste en utilizar las herramientas que tenemos de forma que nos permitan desarrollarnos con eficacia en un contexto determinado.

Después de hacer una revisión bibliográfica, los mismos autores resumen que, en términos generales, existen dos tipos de competencias: la técnico-profesional, que es la que está relacionada con los conocimientos específicos; y la socio-personal que es la que está relacionada con las competencias de índole personal e interpersonal. Estas últimas están directamente relacionadas con las competencias emocionales y vemos que, cada vez más, va incrementando la importancia de las mismas dentro del ámbito profesional.

Las competencias emocionales se entienden en plural porque son un conjunto de competencias interrelacionadas. En este modelo se distribuyen en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Figura 4) para poderlas trabajar de manera más sistemática y consciente (Filella, 2014).

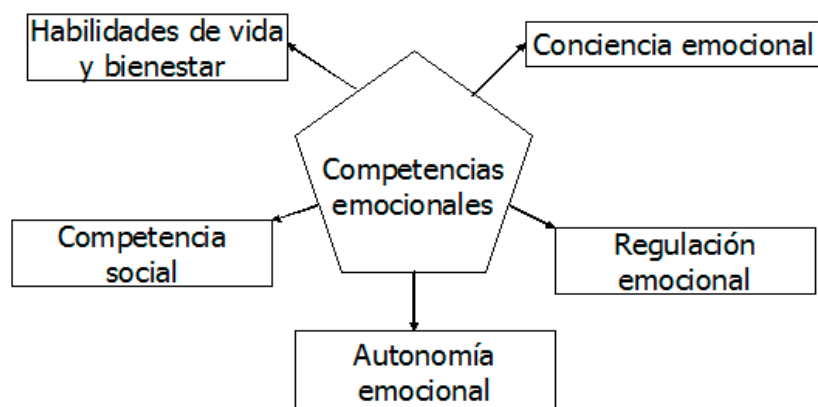


Figura 4. Competencias emocionales GROPE (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

a) Conciencia emocional

La conciencia emocional es el primer paso hacia el desarrollo de la Educación Emocional. Consiste en incrementar la conciencia de los propios sentimientos, es decir, ser capaces de leer nuestras emociones y sentimientos, etiquetarlos y vivenciarlos (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002) porque, para trabajar con las emociones y ser capaces de reconocerlas, es necesario tener un vocabulario emocional adecuado y disponer de expresiones adecuadas para un contexto determinado (Bisquerra, 2003). Del mismo modo, hacerlo con las emociones de los demás como seres individuales y como colectivos; siendo capaz de captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Una vez tomamos conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2009) debemos ser coherentes con ello, por lo que necesitamos trabajar la regulación emocional, siendo esta la siguiente competencia. Por ejemplo, si nos damos cuenta de que necesitamos el contacto corporal con otra persona, por mucho que nos hagamos masajes a nosotros mismos no nos equilibraremos. De ese modo tenemos que aprender a dar y a recibir caricias. Si estamos atentos, esto nos permitirá reconocer la necesidad de la interacción que tenemos como seres sociales que somos (Antoni y Zentner, 2014).

Es necesario expresar las emociones, aunque no debe realizarse de forma impulsiva, sino que tenemos que aprender a hacerlo de manera proporcionada a la situación. Porque, como dijo Aristóteles, “Cualquiera puede enfadarse (...). Pero

enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”.

Mientras que los animales sólo son conscientes de lo que está sucediendo en el presente, el ser humano tiende a actuar sin proporcionalidad porque tiene la capacidad de predicción del futuro basándose en el conocimiento del pasado (Antoni y Zentner, 2014). Esto se debe a que tiene la capacidad de ser consciente emocionalmente, que le permite entender las causas y responder a ellas con eficacia. Para ello es necesario ir desarrollando un progresivo desarrollo cognitivo que le permita identificar y diferenciar las emociones a nivel fisiológico, cognitivo y conductual (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007). En definitiva, es necesario pasar por la conciencia emocional para poder regular las emociones.

b) Regulación emocional

Los seres humanos tenemos la necesidad de expresar las emociones. Esto hace que la regulación emocional sea probablemente el elemento primordial en la Educación Emocional. Esto se debe a que es necesario ser conscientes del impacto que tiene nuestra expresión emocional en los demás para poder actuar coherentemente. Porque, cuando no sabemos ofrecer a las emociones canales adecuados de expresión, lo más probable es que acaben saliendo de formas poco saludables, funcionales o inteligentes (Bach, 2015).

Como comentan Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, y Soldevila (2005), la regulación emocional es el arte de ser capaz de calmarse, de adecuar socialmente nuestra conducta actuando sobre el componente cognitivo y conductual de las emociones. En otras palabras, consiste en redirigir las respuestas emocionales con una expresión emocional apropiada -que no reprimir las emociones-, regular las emociones y los sentimientos, saber responder las gratificaciones, las habilidades de afrontamiento -preservar el logro de los objetivos, tolerar la frustración, regular la impulsividad, etc.-, y la capacidad para autogenerar emociones positivas (Bisquerra, 2003; 2009; Soldevila et al., 2007).

Nos gustaría concluir este apartado diciendo que la persona que se siente capaz de actuar gestionando sus emociones se siente más competente y mejor consigo misma (Soldevila et al., 2007). Además, las emociones bien reguladas nos incitan a desarrollar actitudes y pensamientos constructivos (Filella, 2014). Por lo

que aquí unimos con la siguiente competencia, la autonomía emocional porque, como sabemos, nuestro estado de ánimo depende de nosotros mismos (Salmurri, 2004). De ahí que sea necesario tomar conciencia de no anclarnos en una emoción, porque en esos momentos no se está realmente abierto al presente; por lo que no se puede emprender una acción ajustada a la necesidad actual (Antoni y Zentner, 2014).

Es habitual distinguir dos tipos de fijación emocional (Antoni y Zentner, 2014): una relativa a la gestión de emociones a las que estamos conectadas y otra referente a la emoción que utilizamos para interactuar con el otro. Los mismos autores nos comentan que cuando una persona está fijada en una emoción es porque le ha servido como herramienta de interacción en la infancia, aunque eso no implica que no se pueda cambiar. Además, LeDoux (1999) complementa que de cada situación emocional se producen unos recuerdos, y estos se asocian a una activación física; por lo que podemos “reactivar” las emociones aunque el estímulo ya no esté presente debido a esa fijación.

c) Autonomía emocional

La autonomía emocional es la capacidad de no verse influenciado o afectado seriamente por los estímulos del entorno. Encontramos subcompetencias como la autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia (Bisquerra, 2003; Filella, 2014).

La autoestima consiste estar satisfecho con uno mismo, en mantener buenas relaciones con uno mismo, en tener una imagen positiva de uno mismo (Bisquerra, 2003). Al fin y al cabo, no es tan importante lo que los otros digan o piensen de ti, lo que importa es lo que tu piensas y sientes de ti mismo (Salmurri, 2004). En este punto encontramos la autoeficacia emocional, que consiste en la percepción que tiene el individuo de sí mismo con capacidad de sentirse como desea, es decir, vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” (Bisquerra, 2003). Para ello es necesario tener un entorno familiar, escolar y social saludable que evite el sentimiento de culpa inútil que bloquea y disminuye la autoestima (Carpena, 2001).

Cabe mencionar que la autoestima nunca es excesiva; en todo caso, existe una falta de valores. El límite de la autoestima está en la práctica de unos valores

adecuados (Salmurri, 2004) y, como bien sabemos, tanto las emociones como los valores morales se pueden cultivar desde la infancia (Bisquerra, 2009) y deben ser evaluadas críticamente junto a las normas sociales y culturales (Bisquerra, 2003).

Además, investigadores en neurociencia han demostrado que se activan las mismas partes del cerebro cuando procesamos juicios morales y emociones (Bisquerra, 2009). De ahí surge la necesidad de trabajar la Educación Emocional a medida que se van adquiriendo valores que hacen que estos conocimientos no se utilicen con fines no deseables.

La automotivación es la capacidad de implicarse emocionalmente en las tareas diarias (Bisquerra, 2003). Aquí podemos introducir el concepto de *fluir* (*flow*), que surge cuando estamos tan concentrados en una tarea que nos hace olvidar todo lo que es irrelevante en ese momento, incluidos los problemas (Csikszentmihalyi, 1990). Este concepto está introducido en las competencias para la vida y el bienestar, así que continuaremos hablando de él en ese subapartado.

La actitud positiva ante la vida permite tener habilidades de afrontamiento para las emociones negativas. Estas habilidades nos permiten que la intensidad y la duración de las emociones tengan la menor influencia en nosotros (Bisquerra, 2003). Esto no debemos confundirlo con negar las emociones. Como comentan Antoni y Zentner (2014), una emoción negada es aquella que no existe o no debe existir dentro de un marco cultural determinado. Esa “inexistencia” se traduce en la incapacidad de saber cómo actuar cuando aparece esa emoción. Además, debemos saber que cuando negamos una emoción, aparece otra llamada emoción sustitutiva que puede no tener relación aparente con la primera.

Además de afrontar las emociones negativas, debemos ser capaces de autogenerarnos emociones positivas de forma voluntaria y consciente (Bisquerra, 2003) porque las emociones que transmitimos a los son las que se nos devuelven. Esto se debe a que esta actitud positiva tiene un efecto *boomerang* a causa de las neuronas espejo, encargadas de estos “contagios emocionales” (Bisquerra, 2011). Y, se ha estudiado que, las personas a las que se les ha inducido emociones positivas, están más predispuestas a realizar acciones morales positivas (Bisquerra, 2009) y en la construcción de un mundo mejor.

Por otro lado, tenemos la responsabilidad de tomar las propias decisiones y de decidir qué actitudes tomar ante la vida. Esto nos hace llegar a unos comportamientos seguros, saludables y éticos (Bisquerra, 2009). También se

considera una subcompetencia la resiliencia, es decir, la capacidad para afrontar las situaciones adversas que depara la vida (Bisquerra, 2003), como vemos en la metáfora del *Kintsugi* o vasija japonesa³.

Por último, no debemos olvidar el análisis crítico de las normas sociales. Esto consiste en no adoptar comportamientos estereotipados, sino ser fieles a nosotros mismos para vivir de forma más consciente, libre, autónoma y responsable (Bisquerra, 2009).

d) Competencia social

Las emociones surgen de la interacción y acostuman a motivar a acciones (Plutchik, 2001), por lo que debemos desarrollar la competencia social para ser capaces de mantener buenas relaciones con los demás.

Entre las subcompetencias necesarias se encuentran la capacidad de dominar las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la práctica de la comunicación expresiva y receptiva, la capacidad de expresar los sentimientos, el comportamiento prosocial y la cooperación, la asertividad y la defensa adecuada de los derechos, la prevención y solución de conflictos, y la capacidad de gestionar situaciones emocionales (Bisquerra, 2003; Salmurri, 2004).

La asertividad es un factor clave en esta competencia porque permite defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos (Bisquerra, 2003). Como bien sabemos, enseñar a comunicarse de forma asertiva genera confianza, así que el entrenamiento en asertividad también es fundamental para aprender a resistir la presión entre iguales (Sánchez-Riesco, 2001b; Filella, 2014).

Varios estudios han demostrado que mediante la educación se pueden entrenar y desarrollar las competencias sociales de los niños (Goleman, 1996). Además, se han encontrado relaciones sólidas entre la competencia social durante los primeros años de vida y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico en la adultez. Esto es debido a que los niños y adolescentes no asertivos mantienen sus déficit de habilidades en la edad adulta por la falta de interacción.

³ Cuando se rompe una vasija la reparan con hilo de oro, de tal manera que el valor de la vasija aumenta. Lo mismo pasa, cuando nos pasan situaciones que no son agradables pero conseguimos aprender de ellas, salimos reforzados.

Estas habilidades se aprenden mediante el ensayo y error y, si fracasa en este aprendizaje, es muy probable que sea rechazado por el grupo porque se suele excluir al alumnado agresivo, dificultándole el aprendizaje tanto relacional como académico, y esto influye en la autoestima del niño.

Además, el déficit en habilidades sociales está relacionado con una baja autoestima con síntomas depresivos; y se suele relacionar con un bajo rendimiento escolar (Sánchez-Riesco, 2001b), sin depender del curso y el género (Teruel, 2000; Nelis et al., 2009; Pérez-Escoda, López-Cassà y Torrado, 2013). Y, independientemente de los aprendizajes útiles en la vida diaria del niño, esta sería una razón de peso para trabajar la Educación Emocional en el centro educativo porque previene el fracaso escolar.

Además, por estas y muchas otras razones vemos necesaria la prevención de la depresión infantil. Actualmente la probabilidad de padecer esta enfermedad va aumentando, siendo más alarmante en jóvenes (Goleman, 1996).

Toda persona necesita sentirse escuchada, sobretodo cuando siente malestar (Bisquerra, 2012). Y, los niños y adolescentes deprimidos se sienten incapaces de hablar de su depresión y tampoco acaban de saberse comunicar correctamente, por lo que es difícil que los adultos le puedan dar la guía y el apoyo emocional que el niño necesita (Goleman, 1996). Afortunadamente, como seres sociales que somos, los amigos pueden ayudar a amortiguar los efectos de las emociones negativas de las situaciones traumáticas, siendo esta red de amistades altamente influenciable para ayudar a mantener una visión estable del mundo y de uno mismo (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

Del mismo modo, vemos que las relaciones interpersonales son uno de los factores más importantes del bienestar emocional o felicidad, y curiosamente también son las principales causas de conflicto y malestar (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012). Por lo que debemos adquirir actitudes que promuevan el bienestar interpersonal, como por ejemplo, agradecer como forma de poner atención consciente a las cosas positivas que nos ocurren, apreciarlas y compartirlas con las personas implicadas (García-Gómez et al., 2016).

e) Competencias para la vida y el bienestar

Estas competencias consisten en la capacidad de adoptar comportamientos

apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Éstas permiten organizar nuestra vida de manera sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar (Bisquerra, 2009). Las subcompetencias propuestas son: fijar objetivos adaptativos (positivos y realistas); tomar decisiones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que acontecen en la vida diaria; buscar ayuda y recursos; participar en una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; gozar de manera consciente del bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa; y capacidad de fluir en la vida profesional, personal y social (Bisquerra, 2003; Filella, 2014).

Vemos que estas competencias están relacionadas con las anteriores, de modo que nos centraremos en la importancia de ser capaz de fluir (*flow*) con las tareas que se realizan porque, cuanto más tiempo se está en estado de flujo, más positiva es la experiencia (Csikszentmihalyi, 1990). En otras palabras, consiste en vivir el presente intensamente de forma que, en ese momento, el pasado y el futuro quedan en otro plano; porque el pasado es pasado y el futuro ya llegará (Salmurri, 2004). Esto permite que, en el ámbito educativo, el niño sea capaz de ir realizando aprendizajes en los que pueda seguir creciendo como ser social, racional y emocional.

2.1.4. Definición de Educación Emocional

La capacidad de cambio del ser humano no tiene límites conocidos, por lo que podemos trabajar las emociones para tener una mejor salud psicológica (Salmurri, 2004). Como bien sabemos, la felicidad es una condición vital que cada persona ha de preparar, cultivar y defender individualmente. Esto se puede realizar mediante el aprendizaje de patrones de comportamiento a lo largo de la vida que, al final, acabarán funcionando automáticamente (Ekman, 2004); por lo que, si queremos, el entrenamiento y la práctica nos permite minimizar las emociones negativas y potenciar las positivas (Salmurri, 2004; Bisquerra, 2009).

A veces se nos olvida que las emociones negativas son consustanciales al ser humano y podemos achacar a los videojuegos o a la televisión comportamientos agresivos o violentos que vemos en los niños. Aun así vemos que la influencia de los

factores externos es más grande cuando la educación emocional es menor (Salmurri, 2004) porque nos proporciona herramientas para poder regular nuestra conducta y no actuar impulsivamente.

Las posibilidades de cambio, de aprendizaje, de entrenamiento y de mejora están dentro de nosotros mismos y somos capaces de avanzar a cualquier edad. Aun así, como bien sabemos, no a todas las edades se tienen las mismas facilidades; y es en la infancia cuando se adquieren la parte más importante y estable de conocimientos, porque es cuando la capacidad de aprendizaje es mayor (Lazarus, 1991; Salmurri, 2004).

De ese modo, aunque se plantee la Educación Emocional desde un enfoque vital, a lo largo de toda la vida (Pérez-González, 2008; Bisquerra, 2009), debemos empezar cuanto antes para dotar al alumnado de esas herramientas necesarias para continuar avanzando. Porque, al fin y al cabo, la Educación Emocional ha de colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y las demandas que le plantea la vida (Álvarez-González, 2001). Y esto se puede hacer mediante la adquisición de conocimientos fundamentados sobre las emociones, que sepa valorarlas y que adquiera un cierto grado de competencia en la regulación de las mismas (Sánchez-Santamaría, 2010).

Como sabemos, el desarrollo de estas habilidades emocionales posibilita un alto nivel de bienestar subjetivo y un adecuado sentido de la existencia (Buitrago y Herrera, 2013), por lo que va más allá de la simple alfabetización porque, además, promueve la madurez emocional (Bisquerra, 2012).

La cultura, sea familiar, escolar o social, ejerce una poderosa influencia en las emociones debido a que regulan los comportamientos de las personas (Álvarez-González y Bisquerra, 1996) y es necesaria esa educación aúne la educación emocional con la educación moral para que los conocimientos adquiridos se utilicen con fines beneficiosos.

Llegados a este punto, es necesario no olvidar que la Educación Emocional tiene una función preventiva y que mejora los estados emocionales mediante el aprendizaje. Por lo que, a medida que la Educación Emocional aumenta, las percepciones empáticas se hacen más exactas y fiables. Es decir, aprendemos a confiar y a estar más abiertos en nuestros sentimientos y percepciones (Steiner,

2011). En cambio, cuando se trata de un hecho psicopatológico relacionado con las emociones negativas, se necesita un tratamiento relacionado con psicoterapia emocional (Bisquerra, 2000) y, en ese sentido, ya no queda contemplado en este trabajo porque se requiere el trabajo de psicólogos y no de educadores emocionales.

Salmurri y Skoknic (2005) concluyen que la Educación Emocional tiene efectos cognitivos, conductuales y emocionales significativos en los niños para su experiencia en el centro y su comportamiento como ciudadano tanto presente como futuro. De ahí entendemos los factores emocionales como una pieza clave de las competencias del ámbito social y laboral. Esto se debe a que los criterios de personalidad y las relaciones personales influyen en el trabajo, sea un trabajo cualificado o no (Noda, s.f.). Y esto nos hace tomar conciencia de la importancia a este hecho tanto dentro como fuera de la escuela, por lo que creemos que se debe trabajar con más insistencia en el ámbito educativo.

Igualmente, muchas investigaciones aportan evidencias de los beneficios del desarrollo de competencias emocionales ya que se observa en el comportamiento posterior del alumnado (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Los mismos autores proponen una definición propia de Educación Emocional, que consiste en un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlo para la vida” (p. 73).

Partiendo de este concepto, vemos que resulta imprescindible que los educadores estén bien formados, por lo que son el primer destinatario de la Educación Emocional. Porque, como sabemos, son los educadores los que necesitan desarrollar esas competencias para ejercer su profesión, además de procurar desarrollarlas en el alumnado (Bisquerra, 2009). Este tema queda ampliado en el apartado de Educación Emocional en Educación Primaria mediante la toma de conciencia de la importancia de la formación, las características y la aportación del adulto en la intervención.

2.2. Marco legislativo

Desde sus inicios, la escuela se ha encargado de desarrollar las habilidades, capacidades o destrezas que se necesitan para el mundo laboral y productivo. Si la escuela no proporciona este tipo de conocimientos, quedará desconectada la formación de la realidad social; y como sabemos, el éxito en la integración en el mundo social y laboral depende más de las competencias emocionales que de los contenidos teóricos que se aprenden en la escuela (Sánchez-Riesco, 2001a). Esto se debe a que los centros educativos se consideran los principales agentes de socialización del niño pero muy pocos han establecido formalmente programas de enseñanza de habilidades sociales (Sánchez-Riesco, 2001b).

Muchas veces hemos escuchado que la finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado. En este desarrollo integral se incluye la adquisición de competencias que permitan el desarrollo social y emocional de la persona porque, como comenta Gardner (1995), es tan importante como el desarrollo cognitivo. Por lo que el mismo autor comenta que el objetivo de la escuela debería ser desarrollar las inteligencias que él mismo propone para ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y sus aficiones que se adecuen a su inteligencia. Esto lo podemos traducir a que es necesario que cada persona sepa en qué es bueno y potenciar al máximo sus capacidades.

Igualmente, en el Informe Delors⁴ (1996) se señalan los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Bisquerra (2009) comenta que como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la Educación Emocional, y yo me atrevería a decir que las cuatro se relacionan directa o indirectamente.

Por ejemplo, aprender a conocer implica el autoconocimiento y el conocimiento del entorno, es decir, comprender las emociones y los comportamientos derivados de las mismas. Por otro lado, aprender a hacer significa adquirir esas herramientas y estrategias necesarias para la interacción con el entorno (natural y social) de forma autónoma y constructiva. A continuación, aprender a convivir se trabaja en diferentes competencias emocionales propuestas por el GROPE, como puede ser de forma directa la competencia social y de forma

4 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

indirecta la regulación emocional. Y, por último, igual que comenta Naranjo (2010), aprender a ser significa aprender a ser fieles a nuestra verdadera naturaleza y llegar a saber lo que uno es.

Del mismo modo, a partir de la popularización de la inteligencia emocional, se ha reclamado desde el ámbito educativo la necesidad de integrar la Educación Emocional en el curriculum para no correr el riesgo de llegar a “deseducar” emocionalmente. Aun así, en la mayoría de casos se han ignorado estos consejos, porque se puede observar en la legislación una clara disminución de los objetivos relacionados con la Educación Emocional a medida que avanzamos en las diferentes etapas educativas (Sala y Abarca, 2001). Afortunadamente una de las competencias que se proponen en el curriculum para que se adquieran a lo largo de la educación obligatoria es la competencia social que, como comenta Sánchez-Riesco (2001b) proporcionará un mayor equilibrio personal y afectivo al alumnado.

Está claro que una parte importante del desarrollo emocional se produce en la primera infancia, por lo que, cuanto antes se inicien los aprendizajes, mejor y más sólidos serán (González-Hermosell y González-Pérez, 2011). Pero, también es necesario que se afiance en las etapas educativas consecutivas porque es en estas donde se formará y consolidará la propia identidad, el concepto y la percepción de las propias habilidades (Sala y Abarca, 2001).

De este modo, debemos fomentar que el proyecto educativo de las escuelas e institutos acompañe el desarrollo psicosocial de las personas y que tenga en cuenta su crecimiento emocional (Palou, 2004). Esto consiste en adquirir competencias emocionales que permitan afrontar los retos académicos, sociales y familiares con mayor probabilidad de éxito, autocontrol y bienestar; como puede ser la adaptación al cambio de etapa educativa, tolerancia a la frustración en el aprendizaje para prevenir el fracaso escolar, resolución de conflictos en el aula y en el patio, mejora del rendimiento académico y la disminución del número de expulsiones de clase, etc. (Álvarez-González, 2001).

En 1999, Hargreavens comentaba que las emociones estaban prácticamente ausentes en la literatura y defensa del cambio educativo. Afortunadamente, cada vez vemos que hay más publicaciones que presentan la influencia de las emociones en el aprendizaje, aplicaciones prácticas que esto tiene y ejemplos que se han llevado a cabo. Si buscamos en la legislación vemos que, en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -BOE núm. 106, Jueves 4 mayo 2006-), los objetivos

generales relacionados con la educación emocional en las concreciones realizadas por la Generalitat eran mucho menor que el que establecen los diseños curriculares base establecidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Sala y Abarca, 2001). Pero, por otro lado, algunas Comunidades Autónomas como Castilla la Mancha o las Islas Canarias habían propuesto el trabajo de las emociones de forma explícita. Debido a los cambios en la legislación educativa, en Castilla la Mancha⁵ no sigue vigente, pero en las Islas⁶, sí. Veamos con más concreción este último caso porque nos dará ideas sobre lo que podemos trabajar en nuestras aulas.

El gobierno de las Islas Canarias propone en la ley vigente una asignatura de libre configuración titulada “Educación Emocional y para la Creatividad”. En ésta se proponen tres bloques de contenidos: Conciencia emocional, Regulación emocional y Creatividad. Podemos observar que en esta área de conocimiento hay competencias que no quedan cubiertas si lo analizamos desde el punto de vista de la propuesta de Educación Emocional del GROPE, pero aun así nos puede ayudar en la misma. Cabe comentar que, en Educación Primaria, esta asignatura es de libre configuración y solamente se puede realizar de 1º a 4º curso; por lo que tiene una continuidad un poco escueta. Aun así alabamos la iniciativa y deseáramos que esta fuera una materia obligatoria y que el profesorado estuviera formado para la misma.

También podemos ver que hay experiencias que han surgido desde las iniciativas de centros educativos, como por ejemplo el Proyecto que en las *Escoles Minguella* de Badalona (CCMA, 2007), que tienen una asignatura de Educación Emocional de 1º a 6º de Primaria. En esta área de conocimiento presentan ocho temas comunes para toda primaria, que adaptan según las edades del alumnado.

Veamos cuáles son clasificándolos dentro de las competencias emocionales del GROPE: El primero trata de la conciencia y regulación emocional (autoconocimiento); el segundo y el tercero tratan de autonomía emocional (autonomía y responsabilidad, y autoestima); el cuarto, el quinto y el séptimo tratan de habilidades sociales (competencias básicas de la comunicación, resolución de conflictos y mediación, y asertividad y tipos de comunicación); el sexto trata de habilidades de vida y bienestar (pensamiento positivo y motivación); por último,

5 Se incluyó una competencia básica más: la Competencia Emocional. Para más información consultar el Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

6 Para más información consultar el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

tratan el tema de los valores, que no está comprendido en ninguna subcompetencia pero que, como hemos comentado, son fundamentales y entran dentro del desarrollo moral y social que debe ir acompañado de la Educación Emocional.

Nos gustaría comentar que en la legislación actual catalana (Decreto 119, de 23 de junio) se tratan las emociones en el área de Educación en valores sociales y cívicos, siendo este un primer paso hacia el trabajo emocional en el centro educativo. Dentro de las dimensiones de este área de conocimiento, tenemos la dimensión personal, interpersonal y social, y el tema de las emociones se encuentra en cada una de estas como un contenido dentro de alguna subcompetencia de manera directa o indirecta.

Aunque no hace referencia explícitamente a algunas subcompetencias como dar nombre a las emociones, la expresión emocional, la autogeneración de emociones positivas, la prevención y resolución de conflictos, la capacidad de gestionar situaciones emocionales, la fijación de objetivos adaptativos o la búsqueda de ayuda y recursos, etc. tratan muchas subcompetencias que se proponen en la Educación Emocional. Algunas de ellas son la identificación de las emociones en uno mismo y en los demás, la autonomía y la resiliencia, las actitudes críticas, la autorregulación de la conducta, las habilidades sociales, las actitudes éticas, la cooperación, las actitudes que contribuyan al bienestar del grupo, etc.

2.2.1. Emoción y aprendizaje

Para que se produzcan cambios que perduren en el tiempo, es necesario un tipo de aprendizajes en el que se ponga en marcha el circuito neurológico emocional (González-Hermosell y González-Pérez, 2011); y como se comenta en Bisquerra (2012), la curiosidad es uno de los ingredientes básicos de la emoción. Es decir, deben implicarse emocionalmente en la tarea que realizan porque, como sabemos, los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, es capaz de controlar sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007); en definitiva, si es capaz de ser competente social y emocionalmente.

Incluso meses antes del nacimiento, el niño ya es curioso y, al nacer, los mecanismos de curiosidad se unen con la emoción, la recompensa y el placer.

Además, es necesaria potenciar de forma explícita esa curiosidad intelectual entre los 4 y los 10 años (Bisquerra, 2012). Porque, como bien sabemos, nadie se esfuerza si no tiene a cambio algo que le beneficie, un refuerzo.

Cuando aun no se ha adquirido el hábito, no hay una razón racional que sea motor suficiente para el aprendizaje, y menos en los niños. Es ahí donde tenemos que actuar nosotros porque el interés es el sentimiento que se desarrolla al deseo de saber (Arnold, 1970). Por lo que, más adelante, una vez conseguido un hábito o rutina, cumplirla acostumbra a ser gratificante en sí misma (Salmurri, 2004).

Según Rogers (1972), una de las mejores maneras de aprender, aunque de las más difíciles, consiste en abandonar las actitudes de defensa y tratar de comprender lo que la experiencia de la otra persona significa para ella. Al fin y al cabo, lo que nos intenta transmitir es que es necesario acercarnos al alumnado de manera que lo podamos comprender.

Por lo que debemos estar atentos a sus preocupaciones porque son importantes y reales para la persona que está preocupada. Estas pueden impedir el aprendizaje, por lo que es necesario conversar con alguien de ello para seguir avanzando (Bisquerra, 2012).

Además, la tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales y dificulta el aprendizaje (Carpena, 2001), por lo que el desarrollo de la inteligencia requiere tranquilidad emocional, lentitud, tacto y confianza en el potencial de cada persona porque los niños aprenden más y mejor cuando lo hacen a ritmo lento (Carbonell, 2015).

De aquí generalizar que todas las emociones negativas cuando se viven intensamente, impiden el aprendizaje, y eso mismo pasa con los docentes porque el profesorado también percibe la falta de motivación del alumnado. Este hecho tiene serias repercusiones en el sistema educativo porque hay un bajo rendimiento y fracaso escolar, y la dificultad para gestionar las situaciones del aula y los problemas de disciplina (Bisquerra, 2009).

Si lo contrarrestamos con el hecho de que el alumnado se sienta parte del centro educativo, tendrán mayor motivación intrínseca y actitudes positivas hacia ellos mismos, los adultos y los compañeros (Aritzeta, Balluerka, Gorostiaga, Alonso, Haranburu y Gartzia, 2016). Para conseguirlo, es importante crear un entorno favorable y que el alumnado también se responsabilice de él, por lo que deben ser ellos los que elijan los cargos que quieren realizar; como por ejemplo, el encargado

de la pizarra, el encargado de decoración, el encargado de cuidar las plantas, el encargado de orden e higiene, etc.

Existe una gran variedad de evidencias que indican que las personas recuerdan momentos que están relacionados con reacciones emocionales, ya sean positivas o negativas. Además, vemos que la mayor influencia de la emoción en la memoria está mediada por la atención (Ekman y Davidson, 1994), es decir, por la capacidad de concentrarse y permanecer focalizado en una tarea.

Creemos importante incluir aquí también el concepto de fluir (*flow*). Dentro del ámbito educativo lo podemos observar cuando disfrutamos mediante las actividades que nos permiten concentrarnos como pintar, escribir, jugar, etc. Para ello, Csikszentmihalyi (1990) tiene en cuenta que es necesario que el niño esté en la zona de flujo, donde las habilidades y las capacidades están compensadas (Figura 5); es decir, que la tarea no tan difícil que genere estrés, ni que sea tan fácil que sea aburrido. Al fin y al cabo, consiste en que el estudiante comprenda que es capaz de ir realizando proyectos cada vez más desafiantes y apasionantes.

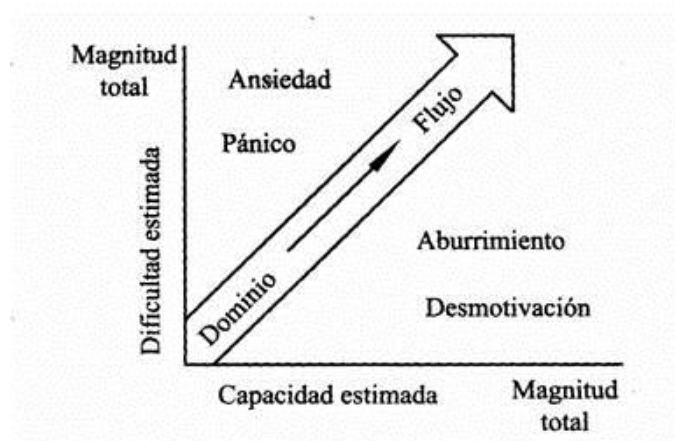


Figura 5. La zona de flujo (Csikszentmihalyi, 1990).

2.2.2. Integración curricular

En 1990, con la LOGSE, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, Jueves 4 octubre 1990), ya aparecía en el primer artículo el pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Pero no se vieron reflejados en la actividad práctica dentro de las aulas porque, como indican algunos autores como Sala y Abarca (2001) y Sánchez-Riesco

(2001a), los contenidos transversales del curriculum se suelen quedar pobres cuando se llevan al aula debido a que quedan diluidos entre los aprendizajes y muchas veces no son evaluados.

Según Perellada y Traveset (2014), la educación pretende hacer visible las relaciones entre diferentes áreas de conocimiento y crear comunidad para acompañar a los niños y jóvenes en las preguntas esenciales de su vida, conectando así con sus habilidades y su ser más íntimo y profundo. Pero, en cambio, el sistema por asignaturas separadas genera una adquisición de aprendizajes inconexos e incoherentes de hechos y destrezas, por lo que Beane (2005) propone hacer un cambio de mentalidad en los centros educativos para que se realice un diseño curricular que englobe los fines de la escuela, la naturaleza del aprendizaje, la organización, etc. Es decir, aspirar a armonizar y equilibrar las partes intelectual, emocional e instintiva de nuestra naturaleza de forma holística (Naranjo, 2010) de modo que, para trabajar la Educación Emocional, se implique a todo el profesorado de manera que esté presente en todas las áreas académicas como si fuera un tema transversal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012).

Por otra banda, Pérez-González y Pena (2011) proponen que la orientación educativa y la acción tutorial son las mejores vías para aplicar la Educación Emocional en la escuela aunque, en nuestra opinión, una hora a la semana es muy poco tiempo y, como comentan Elias, Tobias y Friedlander (2001), los aprendizajes necesitan paciencia y la perseverancia, por lo que cuanto más se inculca algo en diferentes momentos y perspectivas, más posibilidades existen de que sea interiorizado. De ese modo, en 1996, Goleman ya propuso la alfabetización emocional encubierta, que consiste en yuxtaponer los aprendizajes de emociones y sentimientos con las asignaturas habituales. Esto se debe a que se pueden interconectar de manera natural, sin que quede forzado.

Además, se puede aprovechar la “pedagogía ocasional”⁷ (Bisquerra, 2000) para afianzar conocimientos y dar validez al aprendizaje porque, como comentan Siegel y Bryson (2012), utilizar momentos de la vida cotidiana para seguir aprendiendo nos permite que el niño integre lo que aprende dentro del aula con lo de fuera.

Del mismo modo, unos años más tarde, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007)

⁷ La pedagogía ocasional consiste en aprovechar cualquier acontecimiento para interrelacionar acontecimientos y ver que los aprendizajes tienen significado en la vida diaria.

proponen el desarrollo de competencias emocionales integrándolas en el currículum académico. Es decir, introducir las emociones en el currículum, la integración curricular de la Educación Emocional. Del mismo modo que se incluye el CLIL (*Content Language Integrated Learning*) para trabajar una segunda lengua en el aula, nosotros introducimos el EEIL (*Emotional Education Integrated Learning*)⁸ como propuesta de trabajo.

La integración curricular debe trabajarse como si se tratase de un tema transversal (Bisquerra, 2000). Consiste en incorporar contenidos emocionales en las diferentes áreas de conocimiento y que se vaya trabajando y profundizando a lo largo de los niveles educativos (Bisquerra, 2000; Álvarez-González, 2001). De ese modo ofrecerá materiales preparados para ajustarse a lecciones específicas de las diversas áreas académicas (Bisquerra, 2000).

Para ello es necesario una nueva estructura y organización del centro donde el diseño curricular sea flexible y donde el profesorado trabaje de forma interdisciplinar para sincronizarse con lo que explican los otros docentes para no superponer aprendizajes (Álvarez-González, 2001).

2.2.3. Las competencias básicas

El conocimiento existe fundamentalmente para que se utilice (Rogers, 1972) y, como sabemos, las competencias básicas surgen de la selección y combinación de contenidos curriculares transversales y, como comenta el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003), promueven el desarrollo de las capacidades, tienen en cuenta el carácter aplicativo de los aprendizajes, se fundamentan en su carácter dinámico y en su carácter interdisciplinario o transversal, y son el punto de encuentro entre la calidad y la equidad de la educación.

Las competencias básicas propuestas en el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la Educación Primaria en Cataluña que se deben adquirir al finalizar la educación obligatoria son las siguientes:

- a) Competencia comunicativa lingüística y audiovisual.

⁸ Es un tema que se pretende seguir desarrollando más allá de este trabajo, por lo que simplemente es una primera propuesta del concepto.

Es la capacidad de expresar, interpretar y comunicar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones, oralmente y por escrito, utilizando servir diferentes soportes y formatos (escrito, audiovisual, gráfico...) atendiendo la diversidad de lenguas, para interactuar lingüísticamente de manera adecuada y creativa en diferentes contextos sociales y culturales.

b) Competencia matemática

Es la capacidad para formular, utilizar e interpretar las matemáticas en diferentes contextos. Incluye el razonamiento matemático, la resolución de problemas y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Permite reconocer el papel de las matemáticas en el mundo actual y emitir juicios y tomar decisiones bien fundamentadas propias de ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la movilización de saberes que han de permitir al alumnado comprender las relaciones que se establecen entre las sociedades y su entorno y hacer un uso responsable de los recursos naturales, cuidando el medioambiente, realizando un consumo racional y responsable y protegiendo la salud. Incluye también el desarrollo y la aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información, predecir y tomar decisiones.

d) Competencia artística y cultural

Es el conocimiento, la comprensión y la valoración crítica de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tradicionales o no, que se utilizan como fuente de enriquecimiento y placer. También incluye la capacidad de crear producciones artísticas propias o expresar experiencias y emociones a través de diferentes medios artísticos.

e) Competencia digital

Es la adquisición de habilidades imprescindibles para interactuar con normalidad en la sociedad digital en que se vive. Incluye destrezas referidas a instrumentos y aplicaciones digitales; al tratamiento de la información y organización de los entornos digitales de trabajo y de aprendizaje, a la comunicación interpersonal y a la colaboración en

entornos digitales; y a los hábitos, civismo e identidad digital.

f) Competencia social y ciudadana

Es la capacidad para comprender la realidad social en la que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos utilizando el juicio ético que se basa en los valores y prácticas democráticas y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio y sentido crítico, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

g) Competencia de aprender a aprender

Es la capacidad de emprender, organizar y conducir un aprendizaje individualmente o en grupo, en función de los objetivos y necesidades, así como dominar los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje.

h) Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría

Es la adquisición de la conciencia y la aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de imaginar proyectos y de convertir las ideas en las acciones, de aprender de las equivocaciones, de asumir riesgos y de trabajar en equipo (p. 12-14).

2.3. Educación Emocional en Primaria

Existe una relación directa entre lo que siente un niño y cómo se comporta (Faber y Mazlish, 2013). Aun así, sabemos que las emociones infantiles son mucho más ricas de lo que los niños son capaces de expresar, debiéndose a que la experimentación antecede a la capacidad de expresarla (Bisquerra, 2000).

En la escuela, como en cada sistema, todas las emociones están reglamentadas de una u otra manera y cuando aparecen en el momento inoportuno son consideradas una molestia (Antoni y Zentner, 2014). Asimismo, si negamos sus emociones, los podemos confundir porque indirectamente le enseñamos no saber qué siente y a no se pueda fiar de sí mismo (Faber y Mazlish, 2013).

Respetar, legitimar y acompañar las emociones no quiere decir dejarlas ser en cualquier forma, duración o intensidad; sino que debemos consolar al niño y rescatarlo de la adversidad (Bach, 2015). Además, ese respeto, aceptación y acompañamiento es imprescindible porque, igual que todo el mundo, necesitan ser reconocidos como persona con sus méritos, competencias y dignidad (Perellada y Traveset, 2014).

Querer sin respetar es imposible, y es este respeto el que fortalece y proporciona seguridad y confianza. En cambio, la falta de respeto significa la negación de las emociones y los sentimientos, los gustos, y infravalora al niño y le hace sentir interiores (Thió, 2013). Por eso debemos aprender a acompañarlos porque ellos, igual que nosotros, cuando están dolidos o irritados lo que quieren es sentirse escuchados y poder hablar de lo que le preocupa. Esto les permite entender y ser más conscientes de los acontecimientos y de lo que sienten, y les ayuda a encarar los problemas (Faber y Mazlish, 2013; Siegel y Bryson, 2012). De aquí surge la necesidad de, cuando sentimos una emoción negativa, tomar conciencia de esta y aceptarla para, posteriormente, poder gestionarla y sentirnos mejor (Bisquerra, 2012).

2.3.1. Desarrollo emocional (6-8 años)

El primer periodo de la vida va desde el nacimiento hasta los 21 años que, a su vez, se divide en septenios. En el primer septenio (0-7 años) se constituye/

perfecciona la parte física; en el segundo, la parte anímica y, en el tercero, la parte espiritual (Cussó, 2006). En este trabajo nos centramos en la primera parte de la etapa de Educación Primaria. En esta edad el alumnado está empezando a desarrollar la dimensión intelectual, hacia la consciencia y el razonamiento lógico.

LeDoux (s.f. citado en Goleman, 1996) comenta que muchos de los recuerdos emocionales proceden de esta época por lo que debemos empezar pronto a trabajar las competencias emocionales. En esta etapa la interacción entre el niño y sus cuidadores es fundamental para un auténtico aprendizaje emocional porque las bases de este aprendizaje se construyen durante los seis primeros años de vida, y los entornos del niño son los que le permiten el desarrollo de las fortalezas (Faber y Mazlish, 2013). Aun así, sabemos que el cerebro de una persona no está plenamente desarrollado hasta los 25 años aproximadamente (Bisquerra, 2012; Siegel y Bryson, 2012).

En la Educación Infantil, los niños van consolidando su adaptación a la escuela y es en la Educación Primaria donde el abanico de referentes va abriéndose, tanto en el ámbito familiar como en el escolar (Gallardo y Gallardo, 2010). De ahí vemos que mientras que la familia aporta protección emocional, las amistades suelen envolver novedad, entusiasmo, descubrimiento y aventuras (Csikszentmihalyi, 1990); por lo que los amigos empiezan a ser importantes. Además, nos dan la oportunidad de expresarnos como somos debido a la confianza que depositamos en ellos.

Es necesario que el niño sienta que pertenece a un grupo en los diferentes entornos en los que se mueve (familia, escuela, etc.). Este sentimiento hace posible el crecimiento y desarrollo moral e intelectual necesario para la construcción del yo personal (Arnold, 1970; Colom et al., 1997). Porque, al fin y al cabo, todas las situaciones están llenas de emociones y nos permiten generar recuerdos que durarán mucho tiempo.

A medida que el dominio de la lengua va avanzando, el vocabulario emocional aumenta (TenHouten, 2007), por lo que, durante los 3 y 9 años, se aprende a poner nombre a las emociones, lo que permite las conexiones neuronales entre el hipocampo y el lóbulo frontal (Buitrago y Herrera, 2013). A parte, sobre los seis años el niño empieza a distinguir entre expresión emocional y experiencias vividas (Harris, 1989), aunque va perfeccionando la expresión verbal y no-verbal a lo largo de los

años.

Los niños, al inicio de su formación emocional, a penas son conscientes del estado emocional, por lo que son incapaces de etiquetar y expresar correctamente sus emociones, ignoran las consecuencias de las mismas y no suelen entender el punto de vista del otro (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). De ese modo vemos que en los primeros seis años de vida, la empatía tiene una dimensión emocional; mientras que cuando empiezan la Educación Primaria, poco a poco, va aumentando la dimensión cognitiva. Esto se debe a que los niños son capaces de percibir el punto de vista de los demás y pueden adoptar la perspectiva de la otra persona (Vallés, 2000), aunque aun no son capaces de mezclar la de los demás con la suya propia, ni tienen la habilidad de verse a sí mismos desde la perspectiva de los otros (Gallardo y Gallardo, 2010). Eso hace que la comprensión emocional de una persona de cinco-seis años referente a las relaciones sociales sea aún limitada, aunque es capaz de conocer las relaciones afectivas y sacar sus propias deducciones de las mismas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

A estas edades también comprenden que la expresión externa y la emoción que se siente no tienen por qué coincidir; por lo que el niño es capaz de comprender la intención de engañar y el efecto que tiene en el otro (Soldevila et al., 2007). Esto se debe a que hacia los seis años es cuando los niños comprenden que la relación entre cognición y emoción (Harris, 1989).

Aun así, sabemos que un estado emocional no se puede cambiar únicamente cambiando la conducta o la expresión externa, por lo que debemos cambiar la situación inmediata o los procesos mentales asociados a la emoción. Asimismo, a medida que vamos creciendo, resulta necesario hacer conscientes las emociones para poder intervenir en las consecuencias negativas de la reacción emocional (Soldevila et al., 2007).

A los seis años el niño sabe que algunos los actos y algunas experiencias producen unas emociones determinadas (Álvarez-González y Bisquerra, 1996), es decir, cómo se siente o cómo debería sentirse una persona delante ciertos hechos, como por ejemplo, que las experiencias positivas nos hacen sentir contentos. Por lo que, a partir de los 8 años el niño es capaz de saber como se tiene que sentir cuando actúa incorrectamente, además de ser capaz de distinguir entre el bien y el mal (Bisquerra, 2009, 2011). De ahí surge la necesidad de tomar conciencia de las consecuencias de los actos hace que sea entre los 6 y los 8 años cuando emerja el

concepto de culpa y los sentimientos de responsabilidad (TenHouten, 2007). Aun así, no son capaces de utilizar procesos mentales para mediar la reacción (Lazarus, 1991). Para eso, tanto en Educación Infantil como en primer ciclo de Educación Primaria, es fundamental la figura del adulto como mediador en la regulación emocional (Carpena, 2001; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

Frente a esta situación, como educadores, algunas emociones que debemos fomentar son la empatía, la compasión, el amor, etc. porque representan la base del comportamiento moral y prosocial (Bisquerra, 2009, 2011).

Es necesario comentar que, a los 8 años, la regulación emocional es una de las principales variables predictoras de la aceptación entre iguales, y por lo tanto, de socialización (Soldevila et al., 2007) y que, como hemos comentado en el apartado de competencias emocionales, tendrá una importante repercusión en su vida académica, social y familiar. Esto se debe a que el desarrollo emocional y social hace que el alumnado sea menos agresivo y que presente menos dificultades para trabajar con otros (López-Sánchez, 2009) y, como consecuencia, sepa tener relaciones sociales más satisfactorias.

De ese modo el conocimiento de uno mismo es necesario para que los niños sean conscientes de que la intensidad de una emoción se va reduciendo con el paso del tiempo y que una emoción cada vez es menos intensa si se deja de pensar en el acontecimiento que la provocó. A medida que van creciendo vemos que utilizan diferentes estrategias. Por ejemplo, en la niñez es más probable que creen una nueva situación en la que se metan de lleno en ella, mientras que en la adolescencia utilicen estrategias cognitivas para distraerse (Harris, 1989).

Por otro lado, el niño es capaz de diferenciar entre emoción real y emoción aparente, por lo que puede ocultar sus emociones reales (Harris, 1989). También, entre los 6 a 8 años empiezan a poder sentir dos emociones sucesivas y diferentes ante una misma situación (Soldevila et al., 2007; Faber y Mazlish, 2013), hecho que les confunde y debemos acompañar.

2.3.2. El papel del adulto: maestros y familias

La educación es una actuación directamente dirigida a la socialización del individuo, como garantía de pervivencia del grupo social (Colom et al., 1997). Y,

asimismo, la escuela es una institución con educadores formados en la que el alumnado está varias horas a la semana, varios meses y varios años, así que podemos considerarla el recurso social universal por excelencia.

El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y se desarrolla (Gallardo y Gallardo, 2010). Por un lado, tenemos a las familias, que tienen un papel primordial en la educación de sus hijos y, por otro, la escuela complementa esa tarea educativa sistemática.

La entrada en la escuela amplía el entorno social del niño (Gallardo y Gallardo, 2010), por lo que resulta imprescindible un trabajo conjunto entre estos dos agentes socializadores (Bisquerra, 2000; Lantieri, 2009; Antoni y Zentner, 2014); para que haya una comunión y comunicación fluida entre los estilos educativos que recibe el niño.

En la primera etapa del bebé se identifica completamente con su madre, es decir, tomará los estados emocionales de ella como propios (García-Gómez et al., 2016). y, además, aunque vayamos creciendo, la fuente principal de nuestras emociones es nuestra herencia emocional familiar (Perellada y Traveset, 2014). Por lo que, desde el principio, el contexto familiar es una oportunidad idónea para el desarrollo de competencias emocionales. Además, cuando los niños observan cómo nos sentimos, pueden comprenderlo a partir de las neuronas espejo (Bisquerra, 2012). De ahí la importancia de la comunicación verbal y la no verbal. Es necesario expresar las emociones y los sentimientos con palabras y con acciones, sobretodo ampliando el vocabulario emocional de los hijos (Bisquerra, 2012).

Varias investigaciones demuestran que los niños con vínculos seguros acostumbran a ser más expresivos emocionalmente hablando, entienden más las emociones y tienen una mayor habilidad en regular las emociones; siendo mejor reguladas por niñas que por niños (Bar-On y Parker, 2000).

Por otro lado, sabemos que la soledad social conlleva sentimientos de marginación, aburrimiento y rechazo social. Y en la escuela se puede y se debe hacer un trabajo importante en la mejora en la red de amistades. Porque cuando el discente sufre carencias familiares, esta red social es aun más necesaria y puede compensar algunas de las deficiencias de la familia (López-Sánchez, 2009). Aun así, vemos que uno de cada tres niños de Educación Primaria no consigue adaptarse a la Escuela y tampoco tiene otro entorno social al que acudir que no sea el centro educativo. Lo que conlleva a que el joven no encaje en la sociedad y, fácilmente,

caiga en conductas de riesgo (Bisquerra, 2012).

Aunque los adultos tenemos un papel fundamental en las vidas de los niños, son los padres quienes tienen mayor incidencia en su desarrollo y salud mental (Buitrago y Herrera, 2013). Por lo que la Educación Emocional se debe realizar tanto en las familias como en las escuelas porque es una responsabilidad compartida (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012), siendo más influyentes las familias (Pérez-González y Pena, 2011).

Además, como sabemos, para formar al alumnado en Educación Emocional es necesario que el profesorado y las familias tengan los conocimientos necesarios para poder aplicar dinámicas que tienen como objetivo el desarrollo emocional del niño porque, como comenta Salmurri (2014), para enseñar es necesario aprender.

Cada vez que mostramos respeto por los sentimientos de los demás, les damos la oportunidad de escoger o solucionar un problema, aumentando su confianza y su autovaloración (Faber y Mazlish, 2013). Aun así, es necesario tener en cuenta debemos practicar una escucha activa, y comprender y argumentar lo que creemos que tiene razón y lo que no. Por eso es necesario comprender que los adultos no siempre hemos de hablar y de intervenir, sino que debemos dar tiempo y estar a la espera, a la escucha, disponibles (Gómez-Bruguera, 2002). Para ello, podemos realizar preguntas abiertas -como por ejemplo, qué ha pasado o qué sientes- de forma que los niños sean capaces de explicar las situaciones conflictivas y no se dediquen exclusivamente a contestar sí o no. Además, si realizamos esas preguntas de forma que la otra persona no se sienta amenazada o interrogada, podemos hacer que las personas, y sobre todo los niños, se sientan seguros de explicar la verdad o que vean que es lo que más les interesa (Elias et al., 2001).

No hay que olvidar que cuando el interlocutor es totalmente receptivo no favorece al cambio, y cuando se muestra distante o minimiza el problema, tampoco logra ayudar (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). De lo que concluimos que debemos actuar en función de las circunstancias y las personas con las que estemos tratando.

Por otro lado, cuando un niño dice “ese niño es tonto” lo que pretende decir es que está enfadado, se siente frustrado o triste por alguna cosa. Para ello, es necesario que nosotros seamos capaces de decirle “parece que estás enfadado” focalizándonos en lo que siente y no en lo que dice, dando nombre a esa emoción para que tome conciencia y ayudándole a aclarar sus pensamientos y sentimientos.

Como hemos comentado con anterioridad, cuando aceptamos las emociones de nuestros alumnos, hacemos que se sientan dignos, reconocidos, legítimos. Les damos esa confianza para que se acerquen a nosotros cuando se sientan preparados y poder así empezar a construir un espacio de convivencia mutua (López-González, 2013). Porque el docente debe interesarse por el alumno como persona global, además de los aprendizajes que realiza en el aula (Palomero, 2005).

Normalmente tendemos a criticar más que a elogiar y, como sabemos, los refuerzos aportan mucho más que los castigos. Faber y Mazlish (2013) proponen que los elogios deben ser sinceros; por lo que sugieren tres ideas básicas para realizarlos: a) que describan lo que vemos y b) lo que sentimos, y c) que sinteticen con una palabra clave en la que destaque el trabajo o la conducta. Por ejemplo, “Has seleccionado los lápices, los rotuladores y los bolígrafos, y los has puesto en cajas separadas. ¡A esto se le dice organización!” (p. 187).

Este amor y esta atención que se proporcionan con los refuerzos pueden crear la necesidad de supervisión del adulto, por lo que es necesario no generar esa dependencia a los refuerzos externos e ir aprendiendo a ser autónomo. De ese modo, debemos ir reduciendo los refuerzos una vez se haya conseguido el comportamiento deseado (Elias et al., 2001).

También debemos evitar Un ejemplo podría ser “eres muy lento”, que podríamos modificar con “qué trabajador que estás hoy, has cogido muy buen ritmo”. De ese modo podemos ir mostrando que una etiqueta, aunque esté establecida, no es cierta por completo, que algunas veces es verdad y otras no.

Es necesario comprender que cada persona es como es y eso no se puede cambiar. Se puede cambiar la manera de hacer, pero no la manera de ser (Thió, 2013). No debemos etiquetar porque de esa forma no les ayudamos a crecer. Las etiquetas hacen que el niño no se responsabilice de sus actos porque le sirven de justificante (Thió, 2013).

Para combatir las que ya han estado establecidas, Faber y Mazlish (2013) proponen algunas ideas como que podemos mostrar al niño una nueva imagen de sí mismo, ponerlo en situaciones en las que se vea de otra manera, que escuche que lo alabamos delante de otras personas, ejemplificar el comportamiento esperado, recordar los momentos en que se comportaba de la forma esperada, etc. Llegados a este punto, me gustaría comentar que se deberían evitar las etiquetas a modo general, sean positivas o negativas, porque a la persona que “es perfecta” tampoco

se le deja la posibilidad de comportarse como realmente siente porque se la obliga a comportarse de la manera esperada.

El trato que recibimos de los demás, sean compañeros o educadores, refleja la imagen que los demás tienen de nosotros y eso repercute directamente en la autoestima (Thió, 2013). Consecuentemente, debemos quitarnos esos prejuicios para acercarnos a los demás porque como comenta la misma autora, la comprensión de los demás nos reconforta y nos permite encontrar recursos para seguir adelante.

a) Formación del docente

Cuando centramos la mirada en el estudiante, pierde fuerza la necesidad de trabajar sobre el docente y, como sabemos, la educación es una perspectiva relacional de aprendizaje humano que se basa en la vinculación con uno mismo y con el otro (Naranjo, 2010). Consecuentemente, vemos que en este proceso están implicados tanto docentes como discentes, por lo que la formación inicial y continua del profesorado es fundamental para atender a sus necesidades personales y a las necesidades del alumnado.

Según el Libro Blanco para el Título de Grado de Magisterio, el docente de hoy en día debe mostrar un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social para promoverlo en el centro educativo (Palomera et al., 2008); por lo que se precisa de personas emocionalmente sanas para ejercer la profesión de educador (Buitrago y Herrera, 2013).

Eso se debe a que los adultos somos modelos queramos o no, por lo que debemos ser conscientes de cómo nos comportamos delante de los niños y jóvenes y hacerlo de la mejor manera posible (Elias et al., 2001). En resumen, podemos ver que el código deontológico del maestro supone asumir la responsabilidad de las propias actuaciones (Colom et al., 1997) para atender a las necesidades y desarrollar las capacidades que se esperan de él.

Asimismo debemos cambiar la formación inicial del profesorado centrada en la educación, pedagogía, curriculum, disciplinas específicas por una que incluya el estudio conceptual y empírico de las emociones que, como comenta Bisquerra (2009) debe constar de los siguientes apartados: marco conceptual y estructura de

las emociones, teorías de la emoción, cerebro emocional, emociones y salud, aportaciones de la terapia emocional, teoría de las inteligencias múltiples, características y aplicaciones de la Educación Emocional, competencias emocionales.

Cuando partimos de una formación inicial docente de calidad, se puede ir complementando con temas específicos de interés propio. De ese modo vemos que existe la necesidad de colaboración entre los centros de formación inicial, de formación permanente, los centros educativos y la administración (Palomera et al., 2008) para que la coordinación y las funciones que realiza cada parte sean claras y complementarias.

b) Las características del docente

Es necesaria la transformación del educador para que las enseñanzas lleguen al alumnado (Naranjo, 2010) porque, como comenta Sánchez-Riesco (2001b), las habilidades sociales se aprenden por modelos principalmente; y, aunque los modelos más eficaces son los propios compañeros, el docente debe ser capaz de proporcionar herramientas útiles para el desarrollo de habilidades en el alumnado. Además, cuando una persona se siente tratada con empatía, aprende a empatizar; del mismo modo cuando la persona es querida, aprende a querer (Thió, 2013).

Esto se debe a que los aprendizajes que llegan al interior son los que son coherentes entre lo que se dice (teoría) y lo que se hace (práctica) (García-Gómez et al., 2016). Vemos que este hecho no sólo pasa en las habilidades sociales, sino que lo podemos extrapolar a todas las competencias de la Educación Emocional, por lo que resulta necesario que los docentes y las familias tengan conocimientos en pedagogía emocional (González-Hermosell y González-Pérez, 2011). Consecuentemente, se deberían proponer programas de Educación Emocional para todo tipo de educadores y personal que trabaja con niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad.

Además, es necesario que las personas que intervienen en la educación del niño (como la familia y la escuela) se coordinen para cuidar las necesidades de cada uno de ellos (Antoni y Zentner, 2014).

A través del trabajo emocional y el autoconocimiento podremos comunicarnos de manera satisfactoria y servir de ejemplo, porque el equilibrio emocional del maestro se transmite y se contagia a través de un tono de voz suave, unos gestos alegres y simpáticos o caricias (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2012). Y, aunque es interesante aprender e incorporar aprendizajes importantes que tengan influencia trascendente sobre la persona (Rogers, 1972), muchas veces olvidamos el cómo y, como comenta Goleman (1996), lo importante en la alfabetización emocional es la forma en la que se transmiten los conocimientos.

Son muchas las características que deben tener los educadores, por lo que proponemos algunas de ellas (Seligman, 2003; Palou, 2004; Rodríguez-Castaño y Concepción, 2008): ser coherente, fijar límites claros y firmes, dar afecto y apoyo, impulsar la autonomía del alumnado, tener capacidad reflexiva, ser optimista, saber expresarse, enriquecer los vínculos con el alumnado, enseñar habilidades para la vida, dar oportunidades de participación significativa (liderazgo), recompensar fortalezas, aconsejar amablemente, hacer sentirse único mediante la conexión y el crecimiento personal, profundizar en los temas en lugar de memorizar, favorecer el apego emocional del alumno por el profesor y/o la asignatura, la atención individualizada, etc.

Un maestro también es un líder y, como buen líder, debe saber percibir el clima emocional del aula y contribuir a que cada uno de sus alumnos cobre consciencia de la presencia de algún elemento que no favorece al bienestar del grupo (Boyatzis y McKee, 2002). Como comenta Bisquerra (2011), existe una relación entre emociones positivas y apertura a la confianza. Por lo que el buen formador debe saber reconocer sus emociones y sentimientos para tenerlos en cuenta con la relación con el alumnado (Thió, 2013) para que este se sienta cómodo y libre en la interacción. Y, ahí, es donde reside el gran potencial del docente: debe ser generar un clima de confianza para que el alumno sea capaz de comunicarse y relacionarse entre iguales y con el maestro. Por lo que debe tener la capacidad de influir de manera positiva en un grupo de personas y conducirlo hacia una meta concreta (Vilaseca, 2015). En este sentido, el GROP hace una propuesta de competencias emocionales que pretende incluir las diferentes competencias emocionales.

Junto con esa influencia positiva, el docente debe ser una fuente de amor. Ese amor se debe basar en la aceptación del otro como legítimo otro en la

convivencia (Maturana, 1990). Es decir, en tener una mirada limpia y nítida que sea sinónimo de aceptación total e incondicional, que permita ver sin prejuicios, sin exigencias, sin expectativas, sin ideas previas (López-González, 2013). En definitiva, debemos confiar en los niños y jóvenes porque nadie quiere defraudar a las personas a las que quiere; por lo que la confianza protege, compromete y da fuerza (Thió, 2013).

Esto se debe a que los niños suelen comportarse de la mejor manera a su alcance (Siegel y Bryson, 2012) y esa confianza les da la oportunidad a rectificar, de ser autónomos y de equivocarse. Consiste en dejarles escoger y darles tiempo para hacer y para aprender a hacer porque, como sabemos, las prisas no son amigas de los aprendizajes (Thió, 2013).

Aun así, la infancia puede estar llena de tensiones emocionales y de abusos. Y muchas veces los adultos solemos negar el afecto que necesitan, utilizándolo para modificar el comportamiento; y mientras pasa esto, se requiere que se aparten y se oculten los sentimientos y las emociones que sentimos (Steiner, 2011). Al fin y al cabo es alejarlos y dejarlos solos en su camino de aprendizaje, y este hecho hemos comentado anteriormente que no era el óptimo porque necesitan ese acompañamiento que les da seguridad y fuerza.

Por otro lado, para fomentar las competencias sociales y emocionales en el entorno escolar es necesario desarrollar habilidades sociales y emocionales dentro de un entorno propicio para el aprendizaje, es decir, que sea seguro, respetuoso, solidario y que esté bien gestionado (Bisquerra, 2012). Este aprendizaje es imprescindible porque la comprensión de los demás nos reconforta y nos permite encontrar recursos para seguir adelante (Thió, 2013). En cambio, si nos acercamos al alumnado con una serie de prejuicios y posibles situaciones que pueden suceder, no nos dejamos descubrir nada nuevo, sino lo que ya sabíamos (López-González, 2013) y, por lo tanto, tampoco les permitimos comportarse de forma diferente.

Esto se debe al fenómeno de la profecía autocumplida (Bisquerra, 2011). De ese modo, debemos reeducar nuestras creencias negativas que tenemos sobre los niños y las que tienen ellos de sí mismos para hacerlas más constructivas y que se sientan empoderados. En este punto, los educadores tenemos un papel importante porque contribuimos en la determinación del autoconcepto del educando (Colom et al., 1997).

De ese modo, el docente debe tener actitudes constructivas que favorezcan el

aprendizaje y el desarrollo de cada uno de los estudiantes tanto personal como socialmente (Palomero, 2005). Una manera fácil y sencilla es es que ponga la mirada en la conducta apropiada del alumno (Perellada y Traveset, 2014) para que el niño vea que le hacemos caso cuando realiza una acción determinada y, por lo tanto, la repetirá (Elias et al., 2001).

c) Metodología y estrategias de intervención

A lo largo de la vida, debemos ir aprendiendo a acompañar al otro y a dejarnos acompañar (Antoni y Zentner, 2014). Saber acompañar al otro en emociones como la tristeza puede resultar difícil porque puede que la persona necesite tiempo y no cambiar de emoción, como muchas veces se espera de ella. Para ello, es importante cambiar el verbo “esperar” por el “aceptar” (Salmurri, 2004), y dar tiempo y estar a la espera con disponibilidad (Gómez-Bruguera, 2002).

Sabemos que la experiencia de la ternura o el amor, comentado anteriormente, es algo personal que expresa el deseo de mantener vínculos y lazos. Como comentan varios autores, es necesario abrir espacios basados en el respeto, la confianza, la aceptación, la acogida, la valoración, la ayuda, la ecuanimidad, la dignidad, la seguridad, el crecimiento, la gratitud, la tranquilidad, el reconocimiento, la admiración, el amor y la consideración de lo que piensa, sabe y siente (Carpena, 2001; Gómez-Bruguera, 2002; Palou, 2004; Salmurri, 2004; Bisquerra, 2009; Thió, 2013; Perellada y Traveset, 2014; Bach, 2015; Carbonell, 2015; García-Gómez et al., 2016) para que cada una de las personas con las que tratamos se sienta libre a ser como es, mejorando así su autoestima. Y cuando esto ocurre, es más fácil buscar las fortalezas de los estudiantes y aprovecharlas. Esta es la tarea que como educadores debemos hacer; porque que el niño conozca sus puntos fuertes hará que sea capaz de pasar de una conducta de riesgo a una constructiva (Rodríguez-Castaño y Concepción, 2008).

Además de las actividades en sí, es importante que el profesorado tenga unas herramientas que sean coherentes con los aprendizajes que se quieren aportar, porque los profesionales tienen sentimientos y emociones que influyen en su trabajo (Thió, 2013). A modo de ejemplo, vemos que no podemos enseñar a regular las emociones cuando no somos capaces de hacerlo con nosotros mismos. Por lo que,

a continuación se proponen algunas ideas esenciales para seguir en la dinámica del aula.

Es importante tener en cuenta la diferencia entre el ser y el hacer a la hora de comunicarnos. Como comenta Bisquerra (2011), lo que se hace, se puede modificar; en cambio lo que se es, se es siempre y es “inmutable”. Por lo que las frases que empiezan por “eres...” o “este niño/a es...” siempre son falsas. Cada persona se comporta de una manera u otra dependiendo de la situación y el momento en el que se encuentra.

Aun así, podemos jugar esta estrategia a nuestro favor porque se puede reforzar con un “eres + adjetivo” cuando pretendemos mejorar la autoestima del niño (por ejemplo: eres muy cariñoso), mientras que podemos decir un “te estás comportando de manera + adjetivo” cuando la conducta no es la deseable (por ejemplo: te estás comportando de manera grosera).

Educar con amor también significa dejar que el alumnado se encuentre con dificultades y conflictos porque son oportunidades de aprendizaje y mejora. Como comenta Thió (2013) sobreproteger eliminando la dificultad es renunciar a educar, por lo que, a veces, nos interesa que surjan este tipo de situaciones para poderlas aprender a vivir y gestionar. Para ello, Filella (2014) propone utilizar la forma general de la educación:

Educación = Afecto + Límites + Constancia

Es decir, debemos legitimar las emociones del niño y transmitirle que lo que siente es normal. Aunque se legitimen todas las emociones, no todas las conductas que surgen son aceptables, y de ahí surge la importancia de los límites. Es fundamental que estén claros, consensuados y que sean públicos. Además, las consecuencias de los mismos también deben serlo, por lo que es necesario la constancia y la paciencia para aplicarlas.

A veces es bueno que el niño experimente las consecuencias de su conducta, y no un castigo impuesto por otra persona. De ese modo el niño lamenta su acción e intenta corregirla, en vez de buscar maneras de vengarse a la persona que le ha castigado. Porque, al final, cuando estamos dolidos o irritados, con los demás o con nosotros mismos, lo que queremos es sentirnos escuchados porque poder hablar de lo que nos preocupa, permite ser más consciente de lo que sentimos y nos ayuda a encarar las dificultades. Finalmente, cuando un problema persiste aunque tomemos las medidas que creemos adecuadas significa que requiere una táctica más

elaborada para afrontarlo (Faber y Mazlish, 2013) y podemos y debemos acudir a un especialista.

2.3.3. Intervención por programas

Existen tres modelos básicos de intervención para conseguir los resultados propuestos (Bisquerra, 2006; 2010): a) el modelo clínico, que se centra en la atención individualizada; b) el modelo de programas, que se basa en la anticipación y prevención de posibles problemas; y c) el modelo de consulta, que consiste en asesorar a los mediadores que llevan a cabo programas de mediación.

Nosotros, como educadores, nos centraremos en la intervención por programas que promuevan el desarrollo personal. Este planteamiento permite anticiparnos a los problemas que pueden surgir en el alumnado (fracaso escolar, depresión, conductas de riesgo) durante el proceso de crecimiento.

En la intervención por programas, para que el diseño, la aplicación y la evaluación del mismo sea satisfactoria, debemos tener presente los siguientes aspectos (Álvarez-González, 2001): centrarse en las necesidades del colectivo; tener unos objetivos y unas metas que permitan hacer un seguimiento y una evaluación; promover la participación activa de los sujetos; permitir un mayor desarrollo del currículum; optimizar los recursos; implicar a los agentes educativos y de la comunidad; precisar de colaboración para determinar la realidad, el desarrollo y puesta en marcha del programa; e implicar la necesidad de determinar las competencias necesarias para las personas que llevan a cabo el programa.

a) Definición de programa

Un programa es “una experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentadas en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes” (Álvarez-González, 2001; pág. 15).

Una vez sabemos qué es un programa, debemos señalar los requisitos mínimos para ponerlo en marcha. En primer lugar, necesitamos que el programa sea

asumido por el centro y que, además, exista una implicación activa por parte de los agentes educativos y comunitarios (Álvarez-González, 2001). Ello implica las ventajas y las inconvenientes de la necesidad de rediseñar la enseñanza por una educación más flexible, contextualizada, significativa y ajustada a las necesidades del alumnado. Además, puede ser que la implicación de la comunidad suponga cambios organizativos en los centros no siempre suficientemente aceptados por los docentes. Tampoco debemos olvidar que los programas educativos están sobrecargados de contenidos curriculares (Santana, 2006).

Asimismo debemos prever los recursos adecuados y suficientes para la aplicación, introduciendo aquí también la formación de los agentes que lo llevan a cabo, especialmente al profesorado y al orientador. Dentro de estos recursos, sabemos que existen diversidad de servicios que pueden contribuir a la puesta en marcha de un programa. Hay tanto servicios internos del centro educativo (Departamento de Orientación y el centro de recursos del centro) como externos (servicios externos de orientación y apoyo, y los centros de información y documentación de la comunidad) (Álvarez-González, 2001). Esto nos proporciona un apoyo de recursos importante en el que nos podemos basar sin tener que invertir económicamente.

b) Fases de un programa

Álvarez-González (2001) recoge información de varios autores de forma que propone una serie de fases que debería tener cualquier programa de Educación Emocional⁹: conocer el contexto, identificar las necesidades, diseño, ejecución y evaluación del programa.

En primer lugar, y antes de hacer cualquier diseño, debemos conocer el contexto donde se va a intervenir. Para ello, debemos recabar, analizar y valorar el contexto de forma que se adquiera información suficiente sobre el funcionamiento y el entorno del centro educativo. Nos podemos fijar en el contexto ambiental, en la estructura y la organización, y en el tipo de programa que podemos realizar; es decir, la temporalización, personal implicado, actitud del centro, etc.

⁹ Se aconseja que si existen dudas sobre la concreción de las diferentes fases se consulte la fuente principal.

A continuación, debemos identificar las necesidades para darles prioridad, analizarlas y ordenarlas en función de los aspectos en los que queremos intervenir. Estas necesidades nos permitirán determinar y contextualizar los objetivos que pretende el programa y los destinatarios del mismo.

Una vez tenemos clara la finalidad del programa, pasamos al diseño del mismo. Para ello diseñamos un plan de acción que sigue unos pasos establecidos: a) fundamentación teórica del programa para evitar incoherencias, b) formulación de objetivos en términos de competencias, c) contenidos a desarrollar estructurados y secuenciados en función de la etapa madurativa y del nivel educativo en el que se aplicará, d) selección de actividades más idóneas en función de los objetivos y del tiempo disponible, e) recursos materiales y humanos para el desarrollo de las actividades, f) temporalización del programa teniendo en cuenta el calendario escolar y la organización del centro, g) delimitación de los destinatarios a los que va dirigido el programa, h) criterios de evaluación de cada objetivo y los distintos niveles de ejecución de cada indicador y, por último, i) costes económicos y humanos a lo largo del tiempo.

La ejecución es la fase en la que se pone en marcha el programa diseñado. En este momento, se debe tener presente las posibles variaciones que puedan plantearse, tanto como consecuencia de la dinámica del programa como de los factores externos, y así hacer una adecuada reestructuración del programa, dando prioridad a los objetivos en función del tiempo y la dinámica del grupo. En este sentido, Bisquerra (2009) añade que la metodología del desarrollo de competencias emocionales debe ser eminentemente práctica, reduciendo la exposición teórica al mínimo, sobretodo en los niveles en los que se propone este trabajo. Además, cada uno debe sentirse libre a participar en las dinámicas sin que nadie se vea condicionado a una intervención involuntaria.

En la última fase, hemos de plantear la evaluación del programa que nos permitirá obtener conclusiones sobre la eficacia del mismo. Para ello, se llevará a cabo durante todo el proceso y, en la fase final, se revisará y analizará en función de cómo ha funcionado el programa a lo largo del proceso (creación, práctica, logro de los objetivos, impactos, etc.). Además, esto facilitará la toma de decisiones y la emisión de juicios de valor sobre el programa, posibilitando la mejora posterior de la intervención educativa.

c) Programa mediante la integración curricular

Según los criterios que se tomen en función de la predisposición e implicación de la institución y de los agentes educativos encontramos tres tipos de modelos (Álvarez-González, 2001; Bisquerra, 2010; Santana, 2006): a) un modelo de adición, en el que se crea un curriculum específico para una materia o para las tutorías (orientación ocasional, programas en paralelo, asignaturas optativas, acción tutorial, créditos de síntesis, etc.), b) un modelo de infusión, en el que se integran los contenidos propios en los contenidos de las áreas curriculares (integración curricular en alguna asignatura concreta) y c) un modelo mixto, en el que se trabaja a través de programas específicos con implicaciones curriculares en las diferentes áreas de conocimiento, es decir, la integración interdisciplinar de la orientación, de forma que quede atendido transversalmente (integración curricular interdisciplinaria, Sistemas de Programas Integrados -SPI-).

Rodríguez Moreno (1995; citado en Santana, 2006) propuso un programa de educación sociolaboral, lo que nosotros pretendemos hacer para integrar la Educación Emocional en el marco curricular. Se deben seguir los siguientes pasos: determinar los objetivos, determinar los contenidos emocionales y curriculares que se van a trabajar, realizar un análisis curricular de las materias (significatividad, relación entre contenidos, clasificación, procedimientos, etc.), elaborar matices de integración e interrelación mediante tablas de doble entrada, elaborar mapas de relación de contenidos y diseñar las actividades.

3. Propuesta de programa de Educación Emocional integrado curricularmente

3.1. Objetivos

Los objetivos que este trabajo pretende alcanzar son:

- Proporcionar recursos para poder crear programas de Educación Emocional en los que se desarrollen las competencias emocionales a partir de las áreas de conocimiento y la dinámica escolar.
- Plantear estrategias de aprendizaje innovadoras mediante la integración de contenidos emocionales en el curriculum escolar.

3.2. Contenidos

Para la elaboración de nuestra propuesta se intentará proponer el encaje de diversas actividades para el desarrollo de la competencia emocional y las competencias básicas de la Educación Primaria. En otras palabras, se pretende ofrecer un conjunto de actividades que además de permitir el desarrollo competencial requerido por el Decreto permitan avanzar simultáneamente en el desarrollo emocional del alumnado.

A continuación se presentan las áreas de conocimiento con sus bloques de contenidos y, a continuación, las competencias básicas de la Educación Primaria para Cataluña¹⁰. En el subapartado siguiente se detallan las competencias propuestas por el GROPE¹¹.

10 En caso de que se desee más información sobre qué contiene cada bloque de contenido, se recomienda consultar el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la Educación Primaria en Cataluña.

11 Si se desea obtener más información, remítanse al apartado del marco teórico en el que se explican las competencias emocionales.

3.2.1. Contenidos curriculares y competencias básicas

Tabla 1. *Relación de las áreas con los bloques de contenidos correspondientes*

Área de conocimiento	Bloque de contenidos
Ámbito lingüístico	
Lengua catalana y literatura y Lengua castellana y literatura ¹²	B1. Comunicación oral B2. Comprensión lectora B3. Expresión escrita B4. Conocimiento del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje B5. Educación literaria
Primera lengua extranjera (inglés)	B1. Comunicación oral B2. Comprensión lectora B3. Expresión escrita B4. Conocimiento del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje B5. Educación literaria
Contenidos comunes plurilingüismo e interculturalidad	
Ámbito matemático	
Matemáticas	B1. Numeración y cálculo B2. Relaciones y cambio B3. Espacio y forma B4. Medida B5. Estadística y azar
Ámbito de conocimiento del medio	
Contenidos comunes del ámbito de conocimiento del medio	
Conocimiento del medio natural	B1. Iniciación a la actividad científica B2. El mundo de los seres vivos B3. Las personas y la salud

12 Aunque en el curriculum las áreas de conocimiento de las dos lengua cooficiales se establecen por separado, nosotros las plantearemos las actividades conjuntamente debido a la gran coincidencia de contenidos dentro de cada bloque.

	B4. Materia y energía B5. Entorno, tecnología y sociedad
Conocimiento del medio social y cultural	B1. El mundo que nos rodea B2. Personas, culturas y sociedades B3. Cambios y continuidades en el tiempo

Ámbito artístico

Contenidos comunes del ámbito artístico	B1. Percibir y explorar B2. Interpretar y crear
Educación visual y plástica	B1. Percibir y explorar B2. Interpretar y crear
Música y danza	B1. Percibir y explorar B2. Interpretar y crear

Ámbito de educación física

Educación Física	B1. El cuerpo: imagen y percepción B2. Habilidades motrices B3. Actividad física y salud B4. Expresión corporal B5. El juego
------------------	--

Ámbito de educación en valores

Educación en valores sociales y cívicos	B1. Aprender a ser y a pensar de manera autónoma B2. Aprender a actuar de manera autónoma y coherente B3. Aprender a convivir B4. Aprender a ser ciudadanos responsables en un mundo global
Religión católica	B1. El sentido religioso del hombre B2. La revelación: Dios interviene en la historia B3. Jesucristo, cumplimiento de la Historia de Salvación B4. Permanencia de Jesucristo en la Historia: la Iglesia

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la EP en Cataluña.

Tabla 2. *Competencias básicas de la Educación Primaria*

Competencias básicas de la Educación Primaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual 2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Competencia artística y cultural 5. Competencia digital 6. Competencia social y ciudadana 7. Competencia de aprender a aprender 8. Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría
---	---

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la EP en Cataluña.

3.2.2. Competencias emocionales

Tabla 3. *Competencias y dimensiones emocionales (GROP)*

Competencia	Dimensión
Conciencia emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia de las propias emociones 2. Dar nombre a las emociones 3. Comprensión de las emociones de los demás 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión emocional apropiada 2. Regulación de emociones y sentimientos 3. Habilidades de afrontamiento 4. Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima 2. Automotivación 3. Autoeficacia emocional 4. Responsabilidad 5. Actitud positiva 6. Análisis crítico de normas sociales 7. Resiliencia
Competencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar las habilidades sociales básicas 2. Respeto por los demás 3. Practicar la comunicación receptiva 4. Practicar la comunicación expresiva

social	<ol style="list-style-type: none"> 5. Compartir emociones 6. Comportamiento prosocial y cooperación 7. Asertividad 8. Prevención y solución de conflictos 9. Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar objetivos adaptativos 2. Toma de decisiones 3. Buscar ayuda y recursos 4. Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida 5. Bienestar emocional 6. Fluir

Psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009).

En los anexos hay propuestas actividades (10 por cada área de conocimiento) que pretenden ser ejemplos y modelos para poder desarrollar las competencias básicas y emocionales al mismo tiempo. Además, existen un conjunto de tablas donde se pueden apreciar las competencias trabajadas en cada actividad.

3.3. Requisitos a atender en la creación del programa

Cuando planteamos un programa de Educación Emocional debemos tener presente algunas ideas clave para que el proceso de intervención por programas sea más sencillo y dinámico, evitando así errores que pueden ir repitiendo.

Es preferible que el profesorado que aplica este tipo de programas sea el personal del centro que conoce al alumnado, porque permite tener una relación más cercana y de más confianza (Carpintero, López-Sánchez, del Campo, Lázaro y Soriano, 2015). Así, este trabajo está dirigido a los docentes y orientadores que realizan su tarea educativa con el alumnado de primer ciclo de Educación Primaria; porque, como sabemos, esta propuesta está diseñada para que se aplique durante las horas lectivas dedicadas a las diferentes áreas de conocimiento.

Llegados a este punto, queda a elección del lector decidir si quiere realizar este tipo de programa en una materia o como tema transversal a lo largo de todas las áreas de conocimiento. Nosotros proponemos que se realice un programa en el que se desarrolle de forma transversal a lo largo de las áreas académicas en el primer ciclo de Educación Primaria porque, como propone Bisquerra (2010), las lecciones deben tener continuidad a lo largo del ciclo educativo y en todas las áreas

académicas, aunque estas intervenciones sean muy breves. Con esto no nos referimos a que se repitan los mismos contenidos a lo largo de los diferentes cursos, sino que se contemplen varias veces con matices y se vayan desarrollando y complementando.

Por último, comentar que no se ofrecen propuestas de evaluación porque cada usuario utilizará las actividades que crea convenientes con las adaptaciones, temporalizaciones, etc. oportunas. Nuestra propuesta es que cada usuario adopte estrategias de evaluación para constatar los progresos del alumnado también en los aspectos trabajados a nivel de competencias emocionales.

A continuación, se ofrecen algunas indicaciones para la creación del programa, siguiendo las fases de un programa de Educación Emocional comentadas anteriormente: análisis del contexto, identificación de necesidades, y diseño, ejecución y evaluación del programa.

3.4. Creación del programa

La propuesta descrita a continuación proporciona las herramientas para que el profesorado y los orientadores del centro educativo puedan crear un programa de Educación Emocional en el que se integren contenidos curriculares y de desarrollo emocional a partir de las propuestas, las estrategias y las indicaciones proporcionadas.

Antes de empezar cualquier planteamiento de programa debemos tener la información adecuada sobre el tema que queremos tratar. En este sentido, este trabajo proporciona la información básica en el marco teórico pero, por ejemplo, si quisiéramos realizar un programa basado en la mejora de la autoestima¹³, sería indispensable ampliar la información sobre este tópico concreto. Esto permitiría que el programa tuviera una base sólida, pudiendo así lograrse los objetivos de forma más eficiente.

13 A partir de este punto, utilizaremos el ejemplo de este posible programa sobre la mejora de la autoestima para poner ejemplos que ayuden a clarificar la propuesta que realizamos.

3.4.1. Análisis del contexto e identificación de necesidades

Resulta necesario conocer el contexto donde se va a intervenir porque, a parte de asumir las aportaciones de las publicaciones expertas en la materia, debemos saber cómo es el entorno en el que pretendemos aplicar el programa. En este sentido, como son los educadores del centro educativo los que se encargan de plantear este programa, se supone que esta información ya está disponible por las recopilaciones precedentes. Aun así, lo que queremos destacar en este apartado es la identificación de las necesidades emocionales o relacionales del grupo-clase y dar prioridad a las que creemos que son más urgentes y que precisan de intervención inmediata.

3.4.2. Diseño del programa

Como hemos visto en el marco teórico, para diseñar el programa debemos llevar un plan de acción que debe contener los siguientes pasos: la formulación de objetivos y los contenidos a desarrollar, la selección de actividades, los recursos materiales y humanos, la temporalización, los destinatarios, los criterios de evaluación y los costes. Veamos con mayor detalle cada uno de estos pasos:

a) Los objetivos puede dividirse en un objetivo general y varios específicos que ayuden a concretar el objetivo general. Estos objetivos deben estar formulados en términos de competencias, como por ejemplo, si seguimos el ejemplo del programa de la autoestima, sería: “Ser capaz de tener buenas relaciones con uno mismo para la mejora del bienestar”.

b) Los contenidos a desarrollar deben estar estructurados y secuenciados en función de lo que el alumnado sabe (conocimientos previos), la etapa madurativa en la que se encuentra (6-8 años) y nivel educativo del mismo (primer ciclo de Educación Primaria).

Una posible propuesta de los contenidos puede ser la simplificación de las tablas descritas en el apartado 3.2, donde se desarrollan tanto los bloques de

contenidos de todas las áreas académicas, las competencias básicas, y las competencias emocionales. Para ello, es necesario seleccionar qué áreas de conocimiento y los bloques de contenidos que se van a trabajar, además de las competencias emocionales¹⁴.

c) Para la selección de actividades debemos tener en cuenta que estas nos permitan conseguir cada uno de los objetivos planteados en función del tiempo que del que se disponga. Además, como pretendemos desarrollar las competencias emocionales, es necesario que estos aprendizajes no sean única y exclusivamente vigentes durante la realización de las actividades; sino que sean capaces de utilizar las herramientas adquiridas en el momento oportuno, es decir, que se transformen en competencias.

Por un lado, se debe considerar el planteamiento de actividades de introducción, es decir, ejercicios que permitan familiarizar al alumnado con este tipo de aprendizajes. Se puede realizar mediante dinámicas de cohesión de grupo para que se sientan cómodos y, consecuentemente, se puedan ir abriendo progresivamente. Por otro lado, podemos realizar dinámicas diarias para asumir rutinas relacionadas con la expresión emocional apropiada. Por ejemplo, cuando se pregunta “¿Cómo te sientes? ¿Por qué?” es conveniente corregir respuestas como “bien” o “mal” pidiendo la utilización de un vocablo que designe una emoción concreta. La dualidad bien o mal nos permite ver si es una emoción positiva o negativa, pero lo que se pretende con la Educación Emocional es que vayan más allá y amplíen su vocabulario emocional.

Para conseguir los objetivos, es necesario que se realicen actividades con variedad de metodologías y, así, cada uno pueda dar lo mejor de sí mismo en los medios que mejor se exprese (dibujar, hablar, escribir, expresión corporal, etc.). De este modo todos podrán comunicarse con ellos mismos y con sus compañeros, disponiendo así de modelos de iguales para incentivar la propia expresión.

Siguiendo con el ejemplo anterior, vemos que se deberían seleccionar las actividades que contribuyan a la mejora de la autoestima. Esto no implica que simplemente se escojan actividades de la tercera competencia (autonomía

14 Desde este trabajo se propone que se trabajen todas las áreas de conocimiento y todas las competencias emocionales. Esto permite que haya un equilibrio y una continuidad entre conocimientos académicos de las diferentes áreas, y entre las diferentes competencias y la relación existente entre ellas.

emocional); sino que también podemos y debemos escoger actividades que desarrollen otras competencias emocionales relacionadas con la autoestima. A modo de ejemplo, vemos que dentro de la regulación emocional, tenemos las “habilidades de afrontamiento”. Cuando somos capaces de afrontar satisfactoriamente retos y situaciones de conflicto nos sentimos competentes y hábiles, por lo que nos permite mejorar la autoestima. De este modo, se podría escoger una actividad que planteara el desarrollo de esta competencia porque, como hemos visto anteriormente, las competencias emocionales están estrechamente relacionadas entre ellas.

Por otro lado, aunque no se proponen ejercicios de relajación o visualización dentro de las áreas de conocimiento, también se pueden realizar este tipo de dinámicas cuando el alumnado llega al centro o está nervioso; ya que es importante ayudarlos a aprender a centrarse en el presente. También se pueden seleccionar libros de lectura que favorezcan este aprendizaje emocional y doten de herramientas para la resolución de las dificultades que puedan surgir. Para ello debemos trabajar la interioridad y la capacidad de autorregulación y autonomía, que al fin y al cabo no es más que ser “Maestros del corazón” (López-González, 2013), maestros de interioridad, de esa educación integral que tanto nombramos: cuerpo, emociones, mente y espíritu (Naranjo, 2010); que a veces cuesta que se haga realidad en el día a día.

Para diseñar este apartado, se presentan en los anexos un conjunto de actividades y sus orientaciones metodológicas para desarrollar las competencias emocionales en el alumnado. Se estructuran en una tabla donde se presentan una serie de actividades divididas en áreas de conocimiento establecidas de acuerdo al Decreto en vigor. En estas podemos observar el bloque de contenidos al que pertenecen y las competencias básicas y emocionales que se trabajan en cada actividad. A continuación de la tabla, se detalla cada una de las actividades con el nombre de la actividad, el objetivo, el procedimiento, los recursos, la temporalización y las observaciones.

Además, se proponen una serie de dinámicas que se pueden realizar independientemente de las áreas de conocimiento, en los pequeños momentos libres que se disponga. Por último, también se ofrece un listado de libros que podría complementar la biblioteca escolar.

d) Es necesario tener en cuenta los recursos materiales y humanos para el

diseño, desarrollo y evaluación de las actividades. Para ello, se propone una serie de actividades en las que se puede adaptar el procedimiento o el material en función de los recursos propios y externos al centro. También es necesario no olvidar el importante papel que tiene el adulto en este tipo de dinámicas, porque lo relevante no son los recursos materiales, sino cómo el profesor se comunica y desarrolla el contenido con el alumnado (Iglesias, Couce, Bisquerra y Hué, 2004).

e) La temporalización del programa se debe realizar teniendo en cuenta el calendario escolar y la organización del centro para que, así, surjan los mínimos imprevistos posibles.

Otro aspecto a tener en cuenta es que es preferible que las sesiones tengan una regularidad a lo largo del tiempo. Es decir, que si, por poner un número, vamos a dedicar cinco horas al programa, no se deberían realizar todas ellas en una semana pero tampoco una sesión cada mes y medio. Por lo que deberían realizarse a lo largo de un periodo de tiempo concreto en el que las sesiones tengan conexión, coherencia y continuidad.

f) Se proponen una serie de actividades que, a modo de orientación, pueden servir para crear ese pequeño currículum emocional para el primer ciclo de Educación Primaria. La extensión de este hecho a todos los niveles y etapas educativas depende exclusivamente de los docentes por la falta de material sugerido en este trabajo.

g) Es necesario determinar los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para la consecución de cada objetivo. Con el objetivo de “Ser capaz de tener buenas relaciones con uno mismo para la mejora del bienestar”, podríamos proponer un criterio de evaluación que fuera “Autogenerarse y expresar refuerzos positivos”. Para más concreción, debemos tener en cuenta los diferentes niveles de ejecución de cada indicador.

h) Los costes económicos y humanos del programa no deben ser elevados porque, como hemos determinado anteriormente, se pretende que se utilice material ya existente en el centro; que el material que se compre sea perdurable en el tiempo y se pueda amortizar (libros, muñecos); o que, cuando se utilice material fungible, el coste no sea elevado (hojas de papel, lápices, etc.).

3.4.3. Ejecución del programa

La ejecución es la fase en la que se pone en marcha el programa. En este momento, es importante detectar si tiene algunos aspectos a mejorar para poder realizar las variaciones necesarias (metodológicas, temporales, etc.), pudiendo así reestructurar el programa a medida que se aplica y, así, rediseñarlo y adecuarlo al grupo-clase. Para esta adaptación se dará prioridad a los objetivos en función del tiempo y la dinámica del grupo, por lo que se pueden adaptar o modificar las actividades planteadas.

En este apartado también es preciso comentar que es necesario que el alumnado se sienta cómodo y libre para que se pueda expresar cuando y como quiera, respetando y compartiendo con sus compañeros las experiencias vividas a través de las actividades. Y, en el caso de que alguien solamente quiera mirar, puede observar cómo realizan las actividades sus compañeros hasta que esta persona se sienta motivada a participar activamente.

3.4.4. Evaluación del programa

La evaluación permite demostrar la eficacia del programa planteado, pudiendo así tomar decisiones sobre la continuación del mismo y las posibles propuestas de mejora. Para ello, es necesario evaluar todas las partes del programa. Conviene recoger información de diferentes modos, por lo que es preciso tener claro qué datos queremos obtener y qué fuentes son las más idóneas para adquirirlos. Además, se propone realizar una revisión trimestral del programa, relacionándolo así con los contenidos curriculares establecidos en la legislación.

Por un lado, es preciso evaluar la temporalización, la atención de las necesidades, el trato de las diversas competencias, los recursos utilizados, etc. del programa. Además, para la evaluación de las actividades se puede tomar como modelo alguno de los ítems propuestos por Bisquerra en (Iglesias, Couce, Bisquerra y Hué, 2004): los objetivos están definidos de una forma suficientemente clara y

comprensiva para el profesorado y para el alumnado?; el lenguaje y la redacción de la actividad son correctas y adecuadas para el profesorado y para el alumnado?; el contenido de la actividad es suficientemente sencillo y a la vez completo para conseguir los objetivos propuestos?; la actividad presentada es adecuada para primer ciclo de Educación Primaria o para otros ciclos; la actividad se puede aplicar como se explica o necesita un trabajo previo con el alumnado?; los recursos materiales requeridos para el desarrollo de la actividad son adecuados?; la temporalización establecida es adecuada?; se necesita formación especializada en Educación Emocional para aplicar la actividad?; la propuesta de evaluación es adecuada?; etc.

Por lo que respecta a la evaluación de la ejecución, es preciso atender tanto el rol del profesorado en el momento de dinamizar las actividades como el rol del alumnado al realizar las mismas. Este apartado es muy importante y permite extraer mucha información porque ayuda a conocer nuestra manera de comportarnos en el aula y la influencia que tiene en el alumnado.

También conviene comentar que es importante tener presente el punto de vista del alumnado en la evaluación del programa, tanto en lo referente a los planteamientos como en la ejecución. Para ello, se pueden utilizar hojas de registro del programa utilizando evaluaciones del alumnado. Este hecho permite un mayor acercamiento a los intereses del alumnado y lo que desearían aprender con este tipo de intervenciones que, al fin y al cabo, lo que se busca es que sean aprendizajes útiles para su vida.

Finalmente, es necesario analizar la influencia en el ambiente del aula y en la mejora del aprendizaje del alumnado. No se debe olvidar la evaluación de si se ha conseguido el objetivo de mejorar las competencias emocionales del alumnado porque ese es el motivo principal por el que se realiza este tipo de intervención. Para ello podemos tomar referencias de diferentes agentes, es decir, realizar una evaluación 360^o¹⁵. Esta evaluación se debe realizar desde el acompañamiento, es decir, no pretende juzgar quiénes son mejores que otros, sino ver los ritmos de aprendizaje y las dificultades de cada persona para poder plantear programas más eficaces.

15 La evaluación 360^o consiste en evaluar las competencias de una persona utilizando varias fuentes: la autodescripción, la descripción realizada por personas que conocen al sujeto y una presentación de las informaciones en las que se permita la comparación y la autodescripción (Bisquerra, 2009).

4. Conclusiones

Ser feliz depende únicamente de nosotros, de la capacidad para afrontar los retos, de la tolerancia a la frustración, del equilibrio emocional y de cómo regulemos las emociones y los sentimientos (García-Gómez et al., 2016). Resulta posible, conveniente y necesario integrar la Educación Emocional en las aulas debido a los beneficios que se observan de la práctica de las mismas. Da igual la tipología de alumnado que tengamos, al final consiste en dotarle de herramientas que sirven para la vida porque, como dijo Spencer, “El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a si mismos, y no para que los demás los gobiernen”.

En este sentido, sabemos que a veces los razonamientos pueden ser útiles para poner freno a la acción, pero no siempre acaban con la emoción. Pueden conseguir contenerla, pero no eliminarla (Bach, 2015). Esto cobra importancia cuando decidimos tener en cuenta las emociones porque, a medida que vamos tomando conciencia de las emociones propias en la vida cotidiana, podemos ir anticipando cómo nos sentiremos en contextos diferentes y las posibilidades de decidir cómo gestionarlas (Soldevila et al., 2007). Para que esta gestión sea óptima contamos con la educación de las emociones y, como todas las personas sentimos, creemos que la Educación Emocional debe estar presente a lo largo de todo el curriculum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2006). Aun así, la mayoría de niños reciben muy poca educación orientada al desarrollo afectivo (Carpena, 2001) pero, afortunadamente, esta tendencia va disminuyendo porque existe la necesidad de tratar este tema dentro del centro educativo. Como se comenta en Bisquerra (2012), “todo cobrará sentido cuando un día en que estemos a punto de perder los nervios uno de nuestros alumnos nos diga que respiremos profundamente; entonces nos daremos cuenta de hasta qué punto y con qué profundidad calan las ideas” (p. 78).

La Educación Emocional sirve para la prevención primaria inespecífica. Esto se debe a que este tipo de aprendizajes se pueden aplicar en multiplicidad de situaciones, además de minimizar la vulnerabilidad de la persona en determinadas disfunciones y maximizar las tendencias constructivas (Bisquerra, 2006). Por eso, para la promoción del bienestar personal y social es urgente dedicar esfuerzos tanto al aprendizaje de contenidos curriculares como a los contenidos emocionales

(López-Sánchez, 2009).

Conocerse a uno mismo y conocer a los demás ayuda a la convivencia y al desarrollo de una sociedad más consciente y empática. Al fin y al cabo, los niños de hoy son el futuro de mañana y los educadores tenemos gran influencia en ese cometido. Al ser nosotros modelos, creemos imprescindible adquirir un buen bagaje en competencias emocionales a lo largo de la formación inicial del profesorado porque, al fin y al cabo, estamos tratando con personas y con contenidos curriculares; y es aquí donde el educador tiene un papel fundamental.

Muchos de los recuerdos emocionales proceden de los primeros años de vida. Esto se debe a que la interacción entre el niño y sus cuidadores constituye un auténtico aprendizaje emocional (LeDoux, s.f. en Goleman, 1996). Esta formación y desarrollo emocional pueden estar inicialmente limitados, pero creemos que estos conocimientos se deben ir adquiriendo a través de actividades de autoconocimiento, másteres o postgrados; o bien, sería conveniente que desde la misma formación inicial del profesorado (Grado de Educación Primaria) se pudieran ir adquiriendo esas competencias necesarias para la ejecución de una práctica educativa más enriquecedora.

En lo que respecta a las relaciones familiares, las madres y los padres pueden representar unos vínculos intensos y enriquecedores. De ese modo vemos que también es necesaria la formación de las familias para que haya una manera de hacer similar y todos eduquemos emocionalmente; porque si lo que se aprende sirve para un contexto pero no para otro, los aprendizajes quedan limitados. En ese sentido, actualmente resulta utópico que todos los adultos del mundo estén interesados en formarse en este tema, por lo que proponemos un enfoque dentro del centro educativo porque todo el mundo pasa por la educación obligatoria.

La propuesta de este trabajo es la integración de la Educación Emocional en el currículum, por lo que se propone que los aprendizajes emocionales queden unidos directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta va encaminada a la integración de los contenidos porque, como sabemos, tanto los objetivos de la educación obligatoria como las competencias básicas pretenden formar a personas para que sean aptas para vivir en sociedad y tengan actitudes prosociales y de colaboración. Para ello, debemos fomentar la idea de que acompañar al otro nos ayuda a mejorar nosotros mismos y, además, este hecho nos enriquece como grupo y nos hace sentir más unidos.

Normalmente este tipo de aprendizajes han ido asociados a la tutoría, pero creemos que no se debe tratar solamente una vez a la semana, por lo que proponemos la integración curricular. De ahí la importancia de empezar un proyecto innovador de este estilo para introducir la Educación Emocional en la educación obligatoria. Este tipo de programa nos permite ir trabajando estos contenidos emocionales de forma sistemática y dedicarle mucho más tiempo que si se trataran de actividades establecidas en la tutoría.

Esta unión de contenidos permite desarrollar la Educación Emocional de forma transversal a lo largo de las áreas académicas o únicamente en alguna de ellas; por lo que, este programa se puede realizar con la actuación individual de un docente o de varios. Nosotros lo hemos propuesto para que se plantee como Proyecto Educativo de Centro (PEC) y para que exista esa corresponsabilidad en la formación en Educación Emocional. De ese modo, los aprendizajes están interrelacionados y resulta necesaria la coordinación entre el profesorado; siendo esta una posible limitación de la aplicación del programa.

A lo largo de mi experiencia como maestra, he percibido la importancia de un enfoque en el que se trabaje conjuntamente entre áreas académicas. Por eso es interesante aprovechar que en Educación Primaria somos pocos maestros en el cómputo aula-grupo (comparado con la Educación Secundaria Obligatoria), lo que nos permite trabajar conjuntamente con más facilidad. Intuyo que esta dificultad percibida para la clasificación de las actividades según área de conocimiento se debe a que, como podemos ver, muchos de los aprendizajes se pueden adquirir desde diferentes áreas de conocimiento porque forman parte del curriculum explícito de las mismas; es decir, se interconectan, como los aprendizajes que hacemos fuera del centro escolar.

Otro de los obstáculos del trabajo puede ser la propuesta limitada de actividades. Esto se debe a que no queremos proponer muchas actividades, sino que pretendemos hacer un trabajo de investigación para manifestar que lo importante no es tanto qué actividad realizamos sino cómo las llevamos a cabo; es decir, tanto plantear las actividades como los tipos de actuación a realizar para que un programa de este estilo tenga sentido y sea exitoso. En este trabajo se pretende la intervención a lo largo del primer ciclo de Educación Primaria. Asimismo se propone que se continúe este trabajo en esta dirección para que, a lo largo de los diferentes ciclos y las etapas educativas obligatorias y postobligatorias, se puedan

desarrollar las competencias emocionales.

También cabe mencionar que se pueden adaptar algunas de las actividades de modo que se puedan realizar con grupos de otras edades. Además, también sería interesante realizar adaptaciones de las actividades propuestas para que los aprendizajes y las metodologías sean adecuados a los diferentes tipos de alumnado, favoreciendo así la asimilación de los contenidos por parte del alumnado que precisa de algún tipo de ayuda o atención más específica.

Otro punto que querríamos comentar es que este programa solo incluye al alumnado, al profesorado y a los orientadores en él; por lo que quedan olvidados personal de servicios, las familias, etc. Como hemos comentado anteriormente, debemos ser conscientes de la importancia que tienen los adultos en el proceso de crecimiento de los niños, porque, como dice aquel conocido proverbio africano, “Se necesita todo un pueblo para educar a un niño”. Para ello, se podrían realizar programas paralelos para implicar la mayor parte de las personas que forman parte del centro para que también tengan un papel activo en este tipo de programas. A modo de ejemplo, se deberían plantear formaciones paralelas relacionadas con las que recibe el alumnado, se podría implicar a las familias activamente mediante actuaciones puntuales con el grupo-clase, o bien, se podrían crear espacios en los que niños y adultos puedan realizar actividades conjuntas.

Por último, me gustaría comentar que desearía poder seguir trabajando en este ámbito porque creo que se pueden desarrollar unas pautas básicas metodológicas que integren la Educación Emocional en la educación formal, del mismo modo que se hace en el aprendizaje de una segunda lengua en CLIL. Esto nos permite ver que es necesario sistematizar la técnica para que sirva como modelo y guía para preparar nuevas actividades; así que queda pendiente desarrollar las pautas de la *Emotional Education Integrated Learning* (EEIL) con más concreción.

5. Referencias bibliográficas

5.1. Bibliografía general

- Alonso, M. (2013). *El cociente agallas*. Barcelona: Espasa.
- Álvarez-González, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Álvarez-González, M. y Bisquerra, R. (Coord.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: CISS Praxis.
- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Barcelona: Herder.
- Aritzeta, A., Balluerka, N, Gorostiaga, A., Alonso, I., Haranburu, M. y Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
- Arnold, M. B. (1970). *Emoción y personalidad. Volumen II. Aspectos neurológicos y fisiológicos*. Buenos Aires: Losada.
- Bach, E. (2015). *La velleza de sentir. De las emociones a la sensibilidad*. Barcelona: Plataforma.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-23.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Arias Montano: Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y*

- famílias*. Bilbao: Desclée.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i a l'adolescència. *Butlletí d'infància*, 55.
- Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Buitrago, R. E. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Carpena, A. (2001). *Educació socio-emocional a primària*. Vic: Eumo.
- Carpintero, E., López-Sánchez, F., del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2015). *Programa Probien. Bienestar en Educación Primaria. Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.
- CCMA (Productor). (04 de junio de 2007). Projecte educatiu Escola Minguella (Badalona): assignatura d'educació emocional [Podcast]. *Catalunya Ràdio. Quaderns de pedagogia*. Recuperado de <http://www.ccma.cat/>
- Colom, A. J. (coord), Bernabeu, J. LL., Domínguez-Rodríguez, E. y Sarramona, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003). *Relació de competències bàsiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cussó, J. (2006). *Patologia dels sentiments. Claus per a un benestar emocional*. Barcelona: Edimurtra.
- Damasio (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid:

Santillana-Unesco.

- Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?. Descubre las emociones ocultas tras las expresiones faciales*. Barcelona: RBA.
- Ekman, P. y Davidson, R. J. (Coords.) (1994). *The nature of Emotion. Fundamental Questions*. New York: Oxford.
- Elias, M. J., Tobias, S. E. y Friedlander, B. S. (2001). *Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Faber, A. y Mazlish, E. (2013). *Com hem de parlar perquè els fills escoltin & escoltar perquè els fills parlin*. Barcelona: Medici.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (Coord.) (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir. Happy 8-12: Videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcelona: Barcanova.
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.J. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Gallardo, P y Gallardo, J.A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- García-Gómez, M., Sánchez-Cobarro, P. H., Delgado, M. S., Gómez-Sánchez, R. y Gómez-Díaz, M. (Coords.) (2016). *Bienestar emocional*. Madrid: Dykinson.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Bruguera, J. (2002). *Educación emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- González-Hermosell, J. D. y González-Pérez, M. G. (2011). La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1º de Educación Primaria, profesores y padres. *INFAD*, 1(1), 353-360.
- Hargreaves, A. (1999). Sentir-se mestre: Les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu. *Temps d'Educació*, 22, 271-292.
- Harris, P. L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Iglesias, M. J., Couce, A., Bisquerra, R. y Hué, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Universidade da Coruña.

- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion & Adaptation*. New York: Oxford.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- López-González, L. (2013). *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- MacLean, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution. Role in Paleocerebral Functions*. New York: Plenum.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Mora, F. (2004). *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Naranjo, C. (2010). *Cambiar la educación para cambiar el mundo (4a ed.)*. Vitoria-Gasteiz: La llave D.H.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. y Ric, F. (2006). *Psychology of Emotion. Interpersonal, Experiential, and Cognitive Approaches*. Nueva York: Psychology Press.
- Noda, M. M. (s.f.). Tras una educación emocionalmente inteligente. Disponible en <http://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/noda.pdf>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Palomero, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Perellada, C. y Traveset, M. (2014). *La xarxa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È. y Torrado, M. (2013). La competencia emocional

- y el rendimiento académico en educación primaria. En *1r Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (CIIEB)*, Zaragoza, España. Recuperado de <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/07/2013-la-competencia-emocional-i-el-rendimiento-acadc3a9mico-en-educac3b3n-primaria-zaragoza-ciieb.pdf>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y maestros*, 324, 32-35.
- Plutchik, R. (2001). The nature of Emotions. *American Scientist*, 89, 344-350.
- Punset, E., Bisquerra, R. y PalauGea (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículo emocional en Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-18.
- Rodríguez-Castaño, M. A. y Concepción, J. (2008). *Inteligencia emocional y social en el aula. Libro del profesor*. Valencia: Brief.
- Rogers, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sala, J. y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el curriculum. *Teoría de la educación*, 13, 209-232.
- Salmurri, F. (2004). *Libertat emocional*. Barcelona: La Magrana.
- Salmurri, F. y Skoknic, V. (2005). Efectos Conductuales de la Educación Emocional en Alumnos de Educación Básica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 9-28.
- Sánchez-Riesco, O. (2001a). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 7(1), 5-27.
- Sánchez-Riesco, O. (2001b). Entrenamiento en habilidades sociales incorporado al curriculum escolar. *Psicología Educativa*, 7(2), 133-151.
- Sánchez-Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

- Siegel, D. J., Bryson, T. P. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 17(1), 47-59.
- Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.
- TenHouten, W. D. (2007). *A General Theory of Emotions and Social Life*. New York: Routledge.
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Thió, C. (2013). *M'agrada la família que m'ha tocat*. Vic: Eumo.
- Vallés, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.
- Vilaseca, J. (2015). *La força d'una escola de vida. Un projecte educatiu des de la mirada sistèmica*. Molins de Rei (Barcelona): Plataforma editorial.

5.2. Material utilizado para la propuesta de actividades

- Abellán, M. T. y Martí, M. (2012a). *Món d'emocions. Educació Primària 1*. Barcelona: Barcanova.
- Abellán, M. T. y Martí, M. (2012b). *Món d'emocions. Educació Primària 2*. Barcelona: Barcanova.
- Agulló, M. J., Cabero, M., Pellicer, I., Sánchez-Gallardo, R. y Vásquez, M. S. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años. Tomo 2*. México: Alfaomega.
- Allué, J. M. (2009). *Juegos divertidos. De infenio – de interior – de exterior*. Barcelona: Norma.
- Colldeforns, L., Fíguls, C., Huguet, P. y Soler, E. (2010). *La promesa a la unitat de castors i fures*. Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. Demarcació de Manresa.
- GREM (1994). *Transversal. Educació moral. Cicle inicial 1*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana i Edicions 62.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los*

- niños*. Barcelona: Parramón.
- López-Cassà, È. y Bisquerra, R. (2010). *Sentir y pensar. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional en la escuela. 2 Primaria*. Madrid: sm.
- Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P., Romero, B. (2006). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Mayo.
- Morató, J y Vázquez, J. C. (Coord.) (2004). *Si us plau. Educació Emocional i en Valors. Cicle inicial, 1r curs*. Barcelona: Claret.
- Morató, J y Vázquez, J. C. (Coord.) (2005). *Si us plau. Educació Emocional i en Valors. Cicle inicial, 2n curs*. Barcelona: Claret.
- Novara, D. y Passerini, E. (2005). *Educación socioafectiva. 150 actividades para conocerse, comunicarse y aprender de los conflictos*. Madrid: Narcea.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Província Marianista L'Hermitage (2009). *Elements del fet religiós. Projecte Fent Camí: primària*. Barcelona: Baula.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Aljibe.
- Sol, N. (2003). Las habilidades sociales en primer ciclo de primaria. En Adam, E., Cela, J., Codina, M. T., Darder, P., Díez de Ulzurrun, A., Fuentes, M., Gómez-Bruguera, J., Lombart, C., López-Juncosa, M., Mallofré, M., Masegosa, A., Martí, J., Ortega, R., Palou, S., Roselló, R., Royo, M., Sol, N., Talavera, M. y Traveset, M (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela (pp.73-82)*. Barcelona: Graó.
- Tarusa, Grupo la (2010). *Educación Física en Primaria a través del juego (3a ed.)*. Barcelona: INDE.
- Trias, N., Pérez-Testor, S. y Filella, L. (2010). *Juegos de música y expresión corporal*. Madrid: Parramón.
- Vallés, A. y Vallés, A. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving. An Emotional Education Curriculum for Children. Grades 1-6*. United States of America: Sin.

5.3. Bibliografía de la propuesta de libros de lectura

Altés, M. (2013). *No!*. Barcelona: Thule.

Benjamin, A. H. y McLean, G. (2013). *The Short-Sighted Giraffe*. London: New Burlington Books.

Brown, P. (2013). *Mr Tiger goes wild*. London: Macmillan.

Burgh, S. E. (2009). *El secret d'estimar*. Sabadell: Malsinet.

Easton, T. y Gordon, M. (2016). *Vaig ser jo! Els pirates també poden ser honrats*. Barcelona: Picarona.

Gutiérrez-Lestón, C. e Hidalgo, M. (2015). *Som el que plantem*. Barcelona: Salvatella.

Hargreaves, R. (1976). *Mr. Impossible*. London: Egmont.

Joyce, M. y Lovsin, P. (2015). *I love you, too*. Sywell: Igloo books.

Lienas, G. y Fanlo, A. (2008a). *Es necessiten petons*. Barcelona: La Galera.

Lienas, G. y Fanlo, A. (2008b). *Un mirall al cor*. Barcelona: La Galera.

Llenas, A. (2015). *El buit*. Albolote: Barbara Fiore.

Manzano, E. y Gutiérrez-Serna, M. (2010). *Receptes de pluja i sucre*. Barcelona: Thule.

Mickelburgh, J. y Cantone, A. L. (2013). *Nina buena, nina mala*. Zaragoza: Edelvives

Norac, C. y Oftedal, K. (2009). *Big bear. Little brother*. London: Macmillan.

Sennell, J. (2006). *La bruixa enrabiada*. Barcelona: Animallibres.

6. Anexos

A continuación se repiten los bloques de contenidos y las competencias explicadas en el apartado de la propuesta de intervención para facilitar la comprensión de las tablas propuestas a continuación. En estas se analizan esquemáticamente todas las actividades de las diferentes áreas de conocimiento relacionándolas con los diferentes bloques de contenidos, competencias emocionales y competencias básicas. Posteriormente quedan detalladas las actividades propuestas en las tablas.

Siendo necesario dedicar tiempo diario a la lectura, por último se proponen una serie de libros que se pueden tener en la biblioteca del aula/centro, estando así al alcance del alumnado. De ese modo, se proponen los títulos de los libros seleccionados con una pequeña explicación de cada uno y el idioma en el que se pueden encontrar.

Tabla 4. *Relación de las áreas con los bloques de contenidos correspondientes*

Área de conocimiento	Bloque de contenidos
Ámbito lingüístico	
Lengua catalana y literatura	B1. Comunicación oral B2. Comprensión lectora B3. Expresión escrita B4. Conocimiento del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje B5. Educación literaria
Lengua castellana y literatura	
Primera lengua extranjera (inglés)	B1. Comunicación oral B2. Comprensión lectora B3. Expresión escrita B4. Conocimiento del funcionamiento de la lengua y su aprendizaje B5. Educación literaria
Contenidos comunes plurilingüismo e interculturalidad	
Ámbito matemático	
Matemáticas	B1. Numeración y cálculo B2. Relaciones y cambio B3. Espacio y forma B4. Medida B5. Estadística y azar

Ámbito de conocimiento del medio

Contenidos comunes del ámbito de conocimiento del medio

Conocimiento del medio natural	B1. Iniciación a la actividad científica B2. El mundo de los seres vivos B3. Las personas y la salud B4. Materia y energía B5. Entorno, tecnología y sociedad
Conocimiento del medio social y cultural	B1. El mundo que nos rodea B2. Personas, culturas y sociedades B3. Cambios y continuidades en el tiempo

Ámbito artístico

Contenidos comunes del ámbito artístico	B1. Percibir y explorar B2. Interpretar y crear
Educación visual y plástica	B1. Percibir y explorar B2. Interpretar y crear
Música y danza	B1. Percibir y explorar B2. Interpretar y crear

Ámbito de educación física	
Educación Física	B1. El cuerpo: imagen y percepción B2. Habilidades motrices B3. Actividad física y salud B4. Expresión corporal B5. El juego
Ámbito de educación en valores	
Educación en valores sociales y cívicos	B1. Aprender a ser y a pensar de manera autónoma B2. Aprender a actuar de manera autónoma y coherente B3. Aprender a convivir B4. Aprender a ser ciudadanos responsables en un mundo global
Religión católica	B1. El sentido religioso del hombre B2. La revelación: Dios interviene en la historia B3. Jesucristo, cumplimiento de la Historia de Salvación B4. Permanencia de Jesucristo en la Historia: la Iglesia

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la EP en Cataluña.

Tabla 5. *Competencias básicas de la Educación Primaria*

Competencias básicas de la Educación Primaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual 2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Competencia artística y cultural 5. Competencia digital 6. Competencia social y ciudadana 7. Competencia de aprender a aprender 8. Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría
---	---

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la EP en Cataluña.

Tabla 6. *Competencias y dimensiones emocionales (GROP)*

Competencia	Dimensión
Conciencia emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de conciencia de las propias emociones 2. Dar nombre a las emociones 3. Comprensión de las emociones de los demás 4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión emocional apropiada 2. Regulación de emociones y sentimientos 3. Habilidades de afrontamiento 4. Competencia para autogenerar emociones positivas

Autonomía emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima 2. Automotivación 3. Autoeficacia emocional 4. Responsabilidad 5. Actitud positiva 6. Análisis crítico de normas sociales 7. Resiliencia
Competencia social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar las habilidades sociales básicas 2. Respeto por los demás 3. Practicar la comunicación receptiva 4. Practicar la comunicación expresiva 5. Compartir emociones 6. Comportamiento prosocial y cooperación 7. Asertividad 8. Prevención y solución de conflictos 9. Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar objetivos adaptativos 2. Toma de decisiones 3. Buscar ayuda y recursos 4. Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida 5. Bienestar emocional 6. Fluir

Psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009).

A continuación, se presentan las tablas con actividades que trabajan competencias emocionales y competencias básicas. Quedan propuestas diez actividades de cada área de conocimiento y, teniendo en cuenta que se presentan conjuntamente las dos lenguas cooficiales de la comunidad autónoma, se proponen veinte en la misma tabla.

Una vez presentadas todas las tablas, se desarrollan las actividades en el mismo orden de presentación.

Actividades del ámbito lingüístico: Lengua catalana y literatura y Lengua castellana y literatura

1. La AMBIVALENCIA de las emociones, 2. La ASERTIVIDAD nos ayuda, 3. Comprensión lectora: El CARGOL, 4. Cualidades de los COMPAÑEROS, 5. CUALIDADES y acciones, 6. Me pongo en tu lugar... EMPATÍA, 7. EXAGERACIONES, 8. La sensibilidad: El FAROLILLO, 9. La FRASE maldita, 10. GUAPOS por fuera y por dentro, 11. Analizar las frases HECHAS, 12. NARRANDO emociones, 13. Las NOTICIAS generan emociones, 14. En otras PALABRAS, 15. Hablándolo en la RADIO, 16. REALIDAD o ficción, 17. Mis SUEÑOS se van a hacer realidad, 18. Me encanta... Quiero VALORAR lo que tengo, 19. VOCABULARIO emocional: ¿Cómo me siento ahora mismo?, 20. Te cuento... La niña que no sabía cordarse los ZAPATOS.

Tabla 7. *Ámbito lingüístico: Lengua catalana y literatura y Lengua castellana y literatura*

Actividad	Bloque de cont.					Competencias emocionales																								Competencias básicas													
						Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AMB	X		X			X				X						X	X														X		X		X								
2. ASE			X	X		X					X	X					X					X					X			X		X	X										
3. CAR		X				X	X	X										X											X		X												
4. COM			X	X								X						X				X						X		X	X	X											
5. CUA		X		X			X											X	X							X		X				X	X										
6. EMP	X		X			X		X		X	X	X										X						X				X		X									
7. EXA				X		X			X	X					X	X					X			X		X		X	X	X		X	X		X								
8. FAR		X		X				X	X	X			X			X					X			X		X	X	X		X	X	X		X									
9. FRA				X	X			X				X										X							X			X	X	X									
10. GUA			X	X		X	X		X			X				X	X	X				X	X	X		X		X				X	X	X									
11. HEC	X				X											X	X					X		X			X			X		X											
12. NAR			X	X		X	X		X													X				X					X	X	X										
13. NOT	X	X						X	X																	X		X		X	X	X	X	X									
14. PAL		X	X								X					X			X									X					X										
15. RAD	X					X	X								X	X						X	X		X	X		X			X	X	X	X									
16. REA	X				X			X																			X		X	X		X	X		X								
17. SUE			X		X									X		X	X								X	X	X		X			X											
18. VAL			X			X					X				X		X					X				X					X		X		X								
19. VOC				X		X	X		X							X												X				X			X								
20. ZAP			X		X	X		X		X			X	X		X						X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X								

Actividades del ámbito lingüístico: Lengua extranjera (inglés)

1. El BINGO de las emociones, 2. Las cosas BUENAS sobre ti mismo, 3. Los CONTRARIOS, 4. FOTOS y emociones, 5. FRENTE a frente, 6. Mis tres OBJETOS personales, 7. Encuentra tu PAREJA, 8. Representación con títeres: ¿Me PERDONAS?, 9. Fábula de Esopo: The SHEPHERD Boy and The Wolf, 10. WHEN I feel...

Tabla 8. *Ámbito lingüístico: Lengua extranjera (inglés)*

Actividad	Bloque de cont.					Competencias emocionales																								Competencias básicas																		
						Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar										
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8					
1. BIN	X				X		X	X																													X						X	X				
2. BUE			X	X		X	X							X		X		X						X	X										X		X						X	X	X			
3. CON		X		X			X																														X			X								
4. FOT	X		X				X	X		X								X	X				X														X	X			X							
5. FRE	X			X			X								X										X												X	X										
6. OBJ	X					X					X										X	X							X		X	X								X	X	X						
7. PAR	X			X	X	X	X	X		X	X		X								X		X	X					X		X			X			X						X	X	X			
8. PER		X	X					X	X	X		X							X		X	X		X		X	X			X						X			X	X	X							
9. SHE		X			X		X	X	X									X	X		X	X						X		X	X					X			X	X	X							
10. WHE	X				X		X	X	X		X					X		X					X														X			X	X	X						

Actividades del ámbito matemático

1. 1, 2, 3 ALEGRÍA, 2. CONFÍO en ti, 3. DIBUJOS con el cuerpo, 4. La ENCERRONA, 5. FIGURAS sentidas, 6. INFLUYO en los demás, 7. EI MINUTO, 8. Dibujar en PAZ, 9. EI PESO de la moneda, 10. PROBLEMAS emocionales.

Tabla 9. *Ámbito matemático*

Actividad	Bloque de cont.					Competencias emocionales																																												
						Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social									Competencias para la vida y el bienestar						Competencias básicas														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8							
1. ALE	X						X			X																		X												X	X							X	X	
2. CON			X			X					X	X			X		X							X	X		X	X				X	X							X	X							X	X	X
3. DIB	X		X						X	X			X	X		X	X						X	X		X	X			X	X	X						X	X	X	X						X	X	X	
4. ENC		X	X			X		X			X	X				X	X						X						X	X											X	X					X	X		
5. FIG			X			X	X				X													X			X	X	X				X	X	X	X			X	X	X	X					X			
6. INF					X		X	X	X	X						X						X	X	X			X	X		X			X	X		X			X	X		X	X	X			X	X	X	
7. MIN				X	X	X		X	X		X				X								X			X	X			X	X		X	X					X	X	X						X	X	X	
8. PAZ		X	X			X					X	X			X	X													X	X		X	X			X	X		X	X	X						X	X	X	
9. PES	X			X		X					X					X					X	X		X	X			X	X			X	X					X	X	X		X				X	X	X		
10. PRO	X							X		X					X	X																								X	X									

Actividades del ámbito de conocimiento del medio: Conocimiento del medio natural

1. DESAYUNO en el parque, 2. ¿Dónde siento y cómo EXPRESO las emociones?, 3. El árbol de la FELICIDAD, 4. FLEXIÓN y movimiento, 5. LABORATORIO de sensaciones, 6. MASAJES por todo el cuerpo, 7. Las cajas MÁGICAS, 8. El PLANETA feliz, 9. PLANTANDO emociones, 10. El SENSOGRAMA.

Tabla 10. *Ámbito de conocimiento del medio: Conocimiento del medio natural*

Actividad	Bloque de cont.					Competencias emocionales																								Competencias básicas																
						Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8			
1. DES	X		X		X							X					X	X													X	X	X			X	X	X	X					X		
2. EXP			X			X	X		X	X						X	X																					X	X							
3. FEL		X				X	X		X								X							X		X				X						X	X	X		X				X		
4. FLE	X	X	X			X					X	X			X							X			X				X	X		X		X	X		X	X							X	X
5. LAB			X			X	X	X			X	X				X	X							X						X						X								X	X	
6. MAS			X	X		X					X		X	X					X					X					X	X							X	X					X			
7. MÁG	X			X		X					X	X												X														X						X	X	
8. PLA				X	X		X	X	X			X						X	X		X				X		X			X	X					X	X			X	X			X	X	X
9. PLA		X				X	X				X				X	X	X	X					X	X	X			X	X	X	X	X	X		X			X	X					X	X	
10. SEN	X		X			X	X			X						X	X							X				X				X				X	X	X						X	X	

Actividades del ámbito de conocimiento del medio: Conocimiento del medio social y cultural

1. La BRÚJULA interior, 2. Hacer CASTELLS, el gran reto de Mario, 3. Un DOMINGO familiar, 4. Conociendo a mi FAMILIA a lo largo de su vida, 5. Qué hacer cuando algo no me GUSTA, 6. HISTORIA personal, 7. IMAGINAR y adivinar, 8. LEYENDO las emociones, 9. OBSERVANDO las imágenes: ¿Conflicto o violencia?, 10. Las emociones de la VIDA.

Tabla 11. *Ámbito de conocimiento del medio: Conocimiento del medio social y cultural*

Actividad	Bloque de cont.			Competencias emocionales																								Competencias básicas																		
				Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social						Competencias para la vida y el bienestar																					
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8					
1. BRÚ	X			X						X		X	X		X	X	X											X	X	X		X		X	X		X	X		X	X		X	X		
2. CAS		X				X				X	X	X	X	X		X		X									X	X	X		X		X	X		X	X		X	X		X	X			
3. DOMI		X		X	X				X									X			X	X	X									X	X	X	X		X	X		X						
4. FAM		X	X		X	X	X												X		X	X									X		X	X		X	X		X			X				
5. GUS	X			X		X	X	X	X	X			X	X	X				X	X								X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		
6. HIS			X	X	X	X	X	X				X											X									X		X	X		X	X		X			X			
7. IMA		X	X	X		X		X			X	X	X	X					X		X	X						X	X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	
8. LEY	X	X			X	X	X												X																							X	X		X	X
9. OBS		X				X	X		X	X			X	X					X	X					X	X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X	
10. VID		X	X	X	X	X	X		X						X	X	X										X																X			

Actividades del ámbito artístico: Visual y plástica

1. Emociones y COLORES, 2. CREANDO emociones, 3. DIBUJOS de grupo, 4. Identificar sentimientos y emociones en los DEMÁS, 5. DESCRIPCIÓN de una imagen, 6. El árbol DIVIDIDO, 7. ¿Cómo me gustaría que fuera la ESCUELA?, 8. ¿Observamos con los OJOS o con el corazón?, 9. El PAISAJE dibujado entre todos, 10. El PATRIMONIO que nos rodea.

Tabla 12. *Ámbito artístico: Visual y plástica*

Actividad	Bloque de cont.		Competencias emocionales																								Competencias básicas															
			Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar							
	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8		
1. COL	X	X		X	X			X										X					X													X	X			X	X	
2. CRE	X		X	X				X				X		X							X						X	X			X					X	X			X	X	
3. DIB		X	X		X		X				X		X	X				X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X				X		X	X			X	X	X
4. DEM		X			X	X								X		X				X											X				X	X					X	
5. DES	X	X	X					X	X				X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X			X	X		X	
6. DIV	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X	X					X	X	X	X				X		X	X						X	X				X	
7. ESC	X	X				X				X	X			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
8. OJO	X		X	X	X		X										X	X	X	X			X							X				X		X	X				X	
9. PAI		X	X	X				X			X		X					X	X				X			X	X	X								X	X		X	X	X	
10. PAT	X	X	X	X				X	X		X		X	X				X									X	X	X				X		X	X	X		X	X	X	

Actividades del ámbito artístico: Música y danza

1. ABRAZOS musicales, 2. EL ASTRONAUTA, 3. La CANCIÓN más bonita del mundo, 4. Bailar con los DEDOS, 5. Los GLOBOS, 6. Canto GREGORIANO, 7. Ordenar las LATAS, 8. Sigue mi RITMO, 9. La RUEDA de la fantasía, 10. ¡SÍGUEME!

Tabla 13. *Ámbito artístico: Música y danza*

Actividad	Bloque de cont.		Competencias emocionales																								Competencias básicas																		
			Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar										
	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8					
1. ABRA		X	X		X		X			X	X	X	X	X						X	X	X				X				X	X	X				X	X	X				X	X	X	
2. AST		X				X		X					X	X																X		X		X		X						X	X		
3. CAN	X	X	X		X			X		X		X			X							X	X			X	X	X			X		X		X		X		X	X	X				
4. DED	X	X	X		X		X				X	X	X	X	X			X	X			X	X		X	X		X		X	X							X	X		X	X		X	
5. GLO	X	X				X		X				X		X																X	X					X	X				X	X			
6. GRE		X				X			X	X			X	X			X												X		X	X	X	X				X			X			X	X
7. LAT	X		X	X	X	X		X						X				X	X	X	X		X	X	X		X	X	X						X	X	X			X			X	X	X
8. RIT	X		X				X													X	X	X					X	X								X	X					X	X		
9. RUE	X		X	X	X			X												X	X	X											X			X						X	X		
10. SÍG		X	X		X			X	X		X	X	X	X						X	X		X	X	X	X	X	X		X							X			X			X	X	

Actividades del ámbito de educación física

1. Cambiarse el ARO, 2. AVENTUREROS y cocodrilos, 3. ¿Quieres BAILAR conmigo?, 4. Morderse la COLA, 5. Las CONSIGNAS emocionales, 6. DESCANSAMOS, 7. Vamos en MOTO, 8. Coordinación con las PELOTAS, 9. Si queremos, PODEMOS, 10. EI TRENECITO ciego.

Tabla 14. *Ámbito de educación física*

Actividad	Bloque de cont.					Competencias emocionales																								Competencias básicas														
						Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional						Competencia social						Competencias para la vida y el bienestar																		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. ARO	X	X								X	X	X				X	X										X		X	X					X	X			X			X	X	
2. AVE		X			X	X		X			X				X	X	X	X			X	X					X	X		X	X	X	X			X	X			X	X	X		
3. BAI		X		X						X	X	X	X	X	X	X	X	X									X		X										X	X	X	X		
4. COL			X		X	X		X		X	X	X			X		X									X		X	X	X	X	X	X	X		X				X	X			
5. CON			X	X		X	X	X		X				X	X	X	X	X						X	X	X		X		X	X		X	X				X	X	X	X			
6. DES	X		X			X					X	X				X	X						X								X		X				X		X	X	X			
7. MOT	X	X				X			X		X				X			X	X			X	X					X	X							X	X	X	X	X				
8. PEL		X							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									X		X	X	X		X		X				X			X	X	
9. POD		X			X	X					X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X					X			X	X	X
10. TRE	X				X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X				X	X				X		X		X	X										X	X	X

Actividades del ámbito de educación en valores: Educación en valores

1. CONVENCER al otro, 2. Yo DESEO..., 3. ENTREVISTA en grupo, 4. Sé GANAR y perder, 5. La GENEROSIDAD: Las tres hormigas, 6. ¿Qué HAGO y qué puedo hacer cuando...?, 7. Tranquilizemos al LOBO, 8. NAUFRAGIO, 9. Carta a los REYES magos, 10. ¿Qué me SUCEDE cuando me contradicen?

Tabla 15. *Ámbito de educación en valores: Educación en valores*

Actividad	Bloque de cont.				Competencias emocionales																								Competencias básicas																
					Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar								
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8			
1. CON		X	X						X	X	X				X	X				X	X	X	X					X		X	X				X					X	X	X			
2. DES	X			X	X				X				X	X	X	X	X					X	X		X	X	X	X	X	X	X		X					X			X	X	X		
3. ENT	X		X		X		X	X	X						X	X				X	X	X	X	X		X			X	X	X			X	X	X	X		X		X	X	X	X	
4. GAN		X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X													X		X						X		X	X	X	
5. GEN		X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X					X		X	X	X	X	
6. HAG	X	X	X		X	X	X	X			X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
7. LOB		X	X							X	X	X		X	X	X		X			X							X	X	X	X		X			X			X		X	X			
8. NAU	X		X		X									X	X	X			X	X	X	X				X		X		X		X		X		X		X		X		X	X	X	
9. REY	X			X	X	X	X	X							X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10. SUC	X	X			X	X	X	X	X	X										X	X	X	X					X	X	X						X					X		X	X	X

Actividades del ámbito de educación en valores: Religión

1. Dar AMOR, 2. El CALENDARIO litúrgico, 3. Diferentes CAPACIDADES, 4. DIVERSIDAD de respuestas, 5. El amor de Dios es INFINITO, 6. El JARDINERO generoso, 7. MANDALA interreligioso, 8. El buen PASTOR, 9. SENTIR y pensar, 10. Emociones para VIVIR.

Tabla 16. *Ámbito de educación en valores: Religión*

Actividad	Bloque de cont.				Competencias emocionales																																												
					Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social									Competencias para la vida y el bienestar						Competencias básicas														
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8							
1. AMO				X	X	X			X	X			X			X					X	X	X	X	X									X		X	X												
2. CAL				X		X	X	X								X	X				X															X	X	X											
3. CAP	X				X	X	X	X		X	X				X	X	X			X	X			X	X	X	X	X	X	X				X	X	X													
4. DIV			X					X				X	X	X	X	X				X	X	X	X				X	X	X	X			X	X															
5. INF		X	X					X			X	X			X	X	X	X						X	X	X					X	X	X	X															
6. JAR	X				X					X	X	X			X	X	X	X						X			X				X		X	X	X	X	X												
7. MAN		X			X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							X	X					X	X	X	X	X												
8. PAS			X						X	X	X			X	X	X				X	X	X					X				X	X	X	X	X														
9. SIE			X			X	X	X				X			X	X	X							X			X	X	X	X		X	X	X		X								X	X	X			
10. VIV			X	X		X	X	X			X	X															X	X	X														X		X		X		

Actividades para la dinámica de clase

1. El AMIGO invisible, 2. El DADO de las emociones, 3. Agradecimiento: Me gusta como ERES, 4. HISTORIETAS de emociones, 5. Pintamos MANDALAS, 6. Rincón de la PAZ, 7. PUZZLES emocionales, 8. SOPA de letras, 9. SRSPS: Stop, Respiro, Siento, Pienso y Soluciono, 10. El banco del TIEMPO.

Tabla 17. *Dinámica de clase*

Actividad	Competencias emocionales																								Competencias básicas													
	Conciencia emo.				Regulación emocional				Autonomía emocional							Competencia social																	Competencias para la vida y el bienestar					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8
1. AMI								X	X	X	X	X	X			X	X				X					X	X	X	X		X			X		X	X	X
2. DAD	X	X		X								X						X	X	X											X			X		X	X	
3. ERE	X				X			X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X				X	X	X	X	X		X			X		X	X	X
4. HIS	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X			X	X	X							X	X	X		X		X			X	X		
5. MAN					X		X	X		X	X	X	X		X												X	X	X			X		X			X	X
6. PAZ	X			X	X	X	X				X	X															X	X			X					X	X	
7. PUZ			X			X	X	X			X	X			X										X	X	X	X	X		X	X	X	X				X
8. SOP	X	X		X																											X	X					X	
9. SRS	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X														X	X			X			X		X	X	
10. TIE						X	X		X	X		X	X		X	X					X	X		X	X	X	X	X	X							X		X

6.1. Ámbito lingüístico

En este apartado de lengua catalana y literatura se plantean las actividades conjuntamente porque en el decreto coinciden la mayoría de contenidos dentro de cada bloque de contenidos.

6.1.1. Lengua catalana y literatura y Lengua castellana y literatura

1. La AMBIVALENCIA de las emociones
<p>Objetivo Tomar conciencia que todas las emociones pueden ser adaptativas o desadaptativas.</p>
<p>Procedimiento Individual + Gran grupo Contestar las preguntas relacionadas con lo que sería mejor sentir en cada momento. A continuación, ponerlo en común con los compañeros.</p> <p>1. Crees que es malo estar triste? Si se muere tu mascota, piensas que es malo sentirse triste? Por qué? 2. Crees que es bueno estar alegre? Si tu amigo ha sacado una mala nota, piensas que es bueno alegrarse? Por qué?</p>
<p>Recursos Lápiz y libro página 21</p>
<p>Temporalización 10' + 15'</p>
<p>Observaciones Adap. de Abellán y Martí (2012a). Esta actividad se puede plantear como ejercicios para hacer en casa y corregirla poniéndola en común en el aula.</p>

2. La ASERTIVIDAD nos ayuda

Objetivo

Reflexionar sobre los propios actos.

Procedimiento

Individual

Escribir dos situaciones. Una situación que no te haya gustado cómo la has resuelto y otra que hayas resuelto de forma asertiva. A continuación, dibuja alguna de las dos.

Recursos

Papel, lápiz y colores

Temporalización

40'

Observaciones

Adap. de Salvador (2000).

3. Comprensión lectora: EL CARGOL

Objetivo

Tomar conciencia de en qué momentos sentimos alegría y en cuáles tristeza.

Procedimiento

Leer el texto y contestar las preguntas.

1. *L'altre dia passejava pel bosc i es va posar a ploure a bots i barrals. Em vaig posar trist perquè vaig haver de tornar a casa. Però veient caure la pluja i escoltant el seu so musical, em vaig alegrar. A més, vaig pensar que, quan deixés de ploure, sortiria a trepitjar l'herba mullada, que fa tan bona olor.*

2. *Per què el cargol primer estava trist?*

Per què després es va alegrar?

3. *Explica dos records teus, un de trist i un d'alegre:*

Recursos

Lápiz y libro página 15

Temporalización

10'

Observaciones

Adap. de Abellán y Martí (2012b).

Área de conocimiento de Lengua catalana y literatura.

Esta actividad se puede realizar como trabajos en casa para el fin de semana, sirviendo así para reforzar la comprensión lectora del alumnado que precise de este recurso.

4. Cualidades de los COMPAÑEROS

Objetivo

Expresar y adivinar los puntos fuertes de nuestros compañeros.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Escribir cualidades de los compañeros que rimen con los nombres de diez compañeros. También se puede proponer que los adjetivos empiecen por la misma letra que el nombre o variaciones similares.

Se pueden poner en común para que todo el mundo sepa qué adjetivos han salido y, a continuación, se puede dividir una hoja de papel en seis partes para que cada niño escriba seis adjetivos y hacer un bingo.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

10' + 30'

Observaciones

Adap. de Sol (2003).

5. CUALIDADES y acciones

Objetivo

Valorar las diferentes cualidades que tenemos las personas.

Procedimiento

Relacionar las cualidades con las acciones que las caracterizan y enumerar cinco cualidades con las que se identifican y qué hacen para ser así.

1. Afectuosa.	A- Actúa con justicia.
2. Agradecida.	B- Actúa sin alterarse.
3. Altruista.	C- Ayuda a los demás desinteresadamente.
4. Amable.	D- Busca la paz.
5. Buena.	E- Comprende y respeta los actos y sentimientos de los demás.
6. Compasiva.	F- Confía e inspira confianza
7. Comprensiva.	G- No causa daño a los demás.
8. Comunicativa.	H- Practica la generosidad.
9. Confiada.	I- Practica la tolerancia.
10. Generosa.	J- Sabe dar cariño.
11. Justa.	K- Sabe dar las gracias.
12. Noble.	L- Sabe esperar.
13. Paciente.	M- Sabe lo que quiere.
14. Pacífica.	N- Sabe respetar a los demás.
15. Respetuosa.	O- Se comporta con educación y afecto con los demás.
16. Responsable.	P- Siempre actúa sin maldad ni doble intención.
17. Segura.	Q- Siempre está dispuesta a ayudar a los demás.
18. Servicial.	R- Siente pena por quien sufre.
19. Tolerante.	S- Tiene facilidad para comunicarse con los demás.
20. Tranquila.	T- Tiene responsabilidades.

Recursos

Lápiz y libro páginas 40 y 41

Temporalización

15' + 15' + 30'

Observaciones

Adap. de GROU (2009).

Respuestas: 1J, 2K, 3C, 4O, 5G, 6R, 7E, 8S, 9G, 10H, 11A, 12P, 13L, 14D, 15N, 16T, 17M, 18Q, 19I, 20B.

6. Me pongo en tu lugar... EMPATÍA

Objetivo

Tomar conciencia de que las emociones nos predisponen a unos actos.

Procedimiento

Individual + Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

Leer el texto y contestar las preguntas sobre la empatía. A continuación, se pueden reunir en pequeños grupos y decidir qué situación vivida (suya o del compañero) les gustaría representar. Por último, ensayarlo y representarlo delante de los compañeros de clase.

1. Raquel está jugando sola en un rincón del patio. Se encuentra triste porque le gustaría jugar con los demás niños, pero no sabe qué hacer para conseguirlo.
2. Rodea qué sentirías si fueras Raquel: tristeza, ilusión, alegría, rabia.
3. Explica qué harías si estuvieras en su lugar.
4. Si fueras uno de los compañeros de Raquel, ¿cómo actuarías?
 - a) Me acercaría a ella y le preguntaría por qué se siente triste.
 - b) La invitaría a jugar conmigo.
 - c) La acompañaría a preguntar a los demás niños si puede jugar.
 - d) Le preguntaría si puedo jugar con ella.
 - e) Le diría a mi profesor que Raquel está sola.
 - f) Hablaría con mis compañeros para ayudar a Raquel.
5. Explica alguna ocasión en la que hayas vivido una situación similar.
 - ¿Cómo la resolviste?
 - ¿Lo podrías haber hecho mejor? ¿Cómo?

Recursos

Lápiz y libro páginas 40 y 41

Temporalización

15' + 15' + 30'

Observaciones

López-Cassà y Bisquerra (2010).

Este material se puede realizar como actividades de refuerzo para hacer en casa. Si se dinamiza en el aula se pueden trabajar otras competencias, como por ejemplo, si hacemos el recuento de los resultados y hacemos una gráfica representativa (matemáticas).

7. EXAGERACIONES

Objetivo

Tomar conciencia de que nos expresamos desde nuestro punto de vista.

Procedimiento

Gran grupo

Poner ejemplos de exageraciones y ver que a veces lo que decimos no se ciñe a la realidad.

Se puede representar en una gráfica para observar gráficamente el grado de distorsión realizado. Para ello, podemos pintar en dos colores diferentes la “realidad” de la expresión exagerada.

Recursos

No

Temporalización

20'

Observaciones

Vernon (1989).

Es necesario comprender los efectos negativos de las exageraciones para poder evitarlas. Además, como comenta Vernon (1989), es importante que el docente comprenda que a veces el alumnado lo hace para sentirse más importante o escuchado.

8. La sensibilidad: EL FAROLILLO

Objetivo

Desarrollar la capacidad de pensar en los demás, como competencia para la vida y el bienestar.

Procedimiento

Individual + Grupos de 2 o 3 personas

Leer y contestar las preguntas. A medida que vayan acabando, comentar cómo se sienten los personajes.

1. *La Laia ja feia estona que tenia el fanalet a punt. Era un regal del seu avi i li feia molta i-lusió.*

Faltava poc perquè la cavalcada dels Reis passés per aquell indret i la nena ja tenia ganes d'estrenar-lo.

Mentre ella i el seu avi esperaven els Reis van veure, al costat de la porta, un nen amb els ulls brillants, com si estigués plorant. La Laia s'hi acostà i li preguntà què li passava.

En Joan, així es deia el nen, els explicà que esperava la seva mare que treballava. Estava trist perquè veia que tots els nens i nenes portaven un fanalet i ell no en tenia cap.

La nena, que tenia molt bon cor, va agafar el fanalet i el va posar a les mans d'en Joan. Aquesta nit el compartirien tots dos.

2. *Una persona sensible és aquella que té un sentiment de bondat envers les altres persones i tot allò que ens envolta.*

3. *Llegeix aquestes frases i digues si són veritat o mentida:*

La Laia és sensible amb el Joan:

- *Perquè està plorant.*
- *Perquè no té un fanal com ella.*
- *Perquè està sol i no sap quan tornarà la seva mare.*

4. *Buscales peces que encaixen i trobaràs una paraula coneguda (puzzle).*

5. *Si ordenes bé les paraules trobaràs una frase coneguda:*

- *Laia fanalet tenia un La bonic molt*

6. *Encercla els fanalets que siguin iguals (dibuixos).*

Recursos

Lápiz y libro páginas 6, 7 y 15

Temporalización

15' + 10'

Observaciones

Morató y Vázquez (2004).

9. La FRASE maldita

Objetivo

Expresar situaciones emocionales que hayamos sentido.

Procedimiento

Gran grupo

Escribir una frase con faltas e ir corrigiéndola entre todos. Esta frase la puede pensar el alumnado o el profesorado, pero la escribirá el docente para que ponga las faltas que son capaces de saber los niños de primer ciclo de primaria en azul y las correcciones en negro.

A modo de ejemplo, escribiríamos “lapaulaestamuicontentoporcelainaciosuermano” y, una vez corregida, debería quedar esta frase “Paula está muy contenta porque ayer nació su hermano.”

Recursos

Pizarra, y tizas o rotuladores de pizarra.

Temporalización

10'

Observaciones

Esta actividad se puede hacer en la pizarra normal, pizara digital o en el ordenador con un proyector.

Si posteriormente se realiza otra asignatura de lengua, podemos traducirla y corregirla conjuntamente con el maestro de posterior.

10. GUAPOS por fuera y por dentro

Objetivo

Expresar lo que sentimos por nosotros mismos para poder valorar nuestros puntos fuertes y poder mejorar las cosas que no nos acaban de gustar.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Contestar las preguntas sobre cómo somos por fuera y por dentro, y pensar las respuestas que hemos escrito.

Esta actividad se puede complementar con otra en la que se plantee describir aspectos positivos de nuestros compañeros. Para ello podemos escribir nuestro nombre en una hoja e irla pasando para que todo el mundo pueda escribir en ella. Por último, podemos comparar lo que han dicho nuestros compañeros sobre nosotros y ver si existen puntos en común.

1. ¿Cuándo te miras al espejo, te gustas? Mucho, un poco, nada. ¿Por qué?
2. Escribe cuatro características tuyas: Exteriormente soy... Interiormente soy...
3. Lee lo que has escrito y rodea en azul las cosas que más te gustan y en rojo las querrías mejorar.
¿A qué te comprometes para mejorar las características que te definen?

Recursos

Lápiz y libro página 37

Temporalización

15' + 45'

Observaciones

Adap. de Abellán y Martí (2012b).

11. Analizar las frases HECHAS

Objetivo

Ampliar nuestro conocimiento de la cultura popular y relacionarlo con los valores para tener un mejor bienestar.

Procedimiento

Gran grupo

Analizar las frases hechas de la lengua y expresar qué entendemos de ellas. Esto nos servirá para tratar los contenidos emocionales.

Algunos ejemplos pueden ser: “Quien tiene un amigo tiene un tesoro” (valorar la amistad), “Siempre queda perfumada la mano de quien regala rosas” (expresarnos en positivo), “No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti” (trata a los demás como quieras ser tratado), “No hay mal que por bien no venga” (cambiar la manera de pensar).

Recursos

Frases hechas

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

12. NARRANDO emociones

Objetivo

Expresar las emociones y sus contextos.

Pensar otras opciones de respuesta más adaptativa.

Procedimiento

Individual

Realizar una crónica sobre una situación que se ha vivido respondiendo las siguientes preguntas: qué, quién, cómo, por qué, cuándo, dónde. A continuación, explicar cómo nos sentimos, cómo se actuó y cómo se podría haber actuado de forma más óptima.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

30'

Observaciones

Esta actividad se puede repetir a lo largo del curso, escogiendo una emoción diferente en cada caso.

13. Las NOTICIAS generan emociones

Objetivo

Reflexionar sobre la importancia de que las palabras generan emociones.

Procedimiento

Individual + Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

En casa, buscar una noticia que nos impacte y genere emociones. Analizarla, compartirla en pequeño grupo y decidir una por grupo. A continuación explicar a las demás personas del aula por qué la hemos escogido y, entre todo el grupo-clase, debatir cómo creemos que podemos actuar.

Recursos

Internet

Temporalización

10' + 15' + 20'

Observaciones

Adap. de Morató y Vázquez (2005).

14. En otras PALABRAS

Objetivo

Aprender frases que nos ayudan a comprendernos un poco mejor.

Procedimiento

Parejas + Individual + Gran grupo

Leer una frase y comentarla en parejas si estamos de acuerdo o no. Reescribir una frase dada con nuestras propias palabras. A continuación, se decide cuál es la frase adaptada que más nos gusta como grupo y, por último, escribirla en una cartulina y colgarla en el aula.

Por ejemplo, “Contar a alguien cómo nos sentimos, nos hace sentir mejor” (López-Cassà y Bisquerra, 2010) se podría transformar en “Expresar las emociones nos hace sentir mejor”.

Recursos

Lápiz, papel y cartulina

Temporalización

2' + 5' + 10'

Observaciones

-

15. Hablándolo en la RADIO

Objetivo

Comprender que podemos pedir ayuda cuando no nos sentimos capaces de hacerlo solos.

Procedimiento

Grupos de 5 personas

El alumnado plantea anónimamente situaciones que no han sabido resolver. Con la ayuda de los compañeros deben encontrar soluciones. Para ello, realizaremos una entrevista y se grabará como si se tratara de un programa de radio.

Recursos

Grabadora

Temporalización

20'

Observaciones

Adap. Vernon (1989).

16. REALIDAD o ficción

Objetivo

Relativizar las situaciones emocionalmente intensas.

Procedimiento

Gran grupo

Leer un cuento popular (cenicienta, pinocho, etc.) y clasificar los sucesos entre realidad y ficción.

A continuación, se puede realizar juicios de valor sobre las situaciones de la historia que no nos gusten y que desearíamos cambiar.

Recursos

Cuento

Temporalización

30'

Observaciones

Vernon (1989).

A estas edades les cuesta distinguir entre realidad y ficción, por lo que pueden existir miedos o dudas (como si los padres se pueden morir o si hay monstruos debajo de la cama) que debemos aprender a relativizar y regular. Antes de empezar la actividad se puede comentar en voz alta este hecho y que se sientan libres de expresar sus miedos porque hablando de ellos hacemos que disminuyan en

intensidad.

17. Mis SUEÑOS se van a hacer realidad

Objetivo

Ser consciente del esfuerzo y la confianza que necesitamos para cumplir los sueños.

Procedimiento

Individual

Plantear un sueño, pensar en qué podemos hacer y cómo nos sentiremos una vez cumplido. A continuación, producir un texto en el que se vean reflejados todas estas respuestas.

1. Escribe cuáles son tus sueños.
2. Dibuja el sueño que quieres que se cumpla primero
¿Por qué has elegido este sueño el primero?
3. ¿Qué puedes hacer tú para que se hagan realidad?
4. ¿Quiénes pueden ayudarte a conseguir tu sueño?
¿Qué pueden hacer los demás para que se pueda cumplir?

Recursos

Lápiz, colores y libro páginas 32 y 33

Temporalización

30'

Observaciones

Adap. de López-Cassà y Bisquerra (2010).

18. Me encanta... Quiero VALORAR lo que tengo

Objetivo

Tomar conciencia de las cosas que nos gustan y las que no para gestionarlas mejor.

Procedimiento

Individual

Señalar las cosas que nos gusta hacer y escribir cómo nos sentimos haciéndolas.

1. Rodea tres cosas que sueles hacer cuando sales del colegio: hacer deporte, merendar, leer, jugar en el ordenador, escribir y tocar algún instrumento.
2. Explica cómo te sientes cuando haces esas cosas.
3. ¿Qué otras cosas te gusta mucho hacer?
4. Escribe tres cosas que te gustaría hacer cada día y no haces.
5. Imagina que tu mejor amiga se aburre porque no sabe qué hacer durante el fin de semana. ¿Cómo la ayudarías para que se sintiera mejor?
6. Dibújate haciendo lo que más te gusta. Recuerda que tu cuerpo debe expresar cómo te sientes haciéndolo.

Recursos

Lápiz, colores y libro páginas 52 y 53

Temporalización

45'

Observaciones

López-Cassà y Bisquerra (2010).

19. VOCABULARIO emocional: ¿Cómo me siento ahora mismo?

Objetivo

Tomar conciencia de qué sentimos y observar como cambian las emociones.

Procedimiento

Individual

Tomar nota de la emoción que sentimos en los diferentes momentos del día.

Recursos

Papel, lápiz y póster

Temporalización

5'

Observaciones

Esta actividad está planteada para el área de conocimiento de Lengua castellana y literatura debido a que el póster de *Universo de Emociones* (Punset, Bisquerra y PalauGea, 2015) nos puede servir de ayuda para ir adquiriendo vocabulario e ir distinguiendo entre el mismo. Quizá sería más conveniente uno simplificado asequible al nivel del alumnado.

Se puede repetir a lo largo del día y de los días adquiriéndolo como rutina.

20. Te cuento... La niña que no sabía cordarse los ZAPATOS

Objetivo

Tomar conciencia de las emociones propias y de los demás.

Procedimiento

Individual o grupal

Leer el texto y contestar las preguntas sobre la vergüenza.

1. Había una vez una niña que no sabía atarse los zapatos. Lo intentaba y, aunque ponía mucha atención, no le saía. Su familia tenía que atarle los cordones.

Un día, en que lo había intentado varias y no lo había conseguido, su abuelo la descubrió llorando.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó.

- Porque no consigo atarme los zapatos y todos mis amigos ya saben -gimió la niña.

El abuelo cogió su mano y le dijo:

- No importa que los demás ya sepan. Cada persona necesita un tiempo distinto para aprender. Si te esfuerzas y practicas, pronto conseguirás atarte los zapatos tú sola.

La niña practicó tanto, tanto, que ahora todos sus amigos quieren que haga el lazo de su regalo de cumpleaños.

2. Colorea cómo crees que se sentía la niña al principio de la historia: sorprendida, enfadada, avergonzada, temerosa, triste, alegre.

Explica por qué crees que se sentía así.

3. ¿A quién le contó la niña cómo se sentía?

¿Qué le aconsejó?

4. Escribe tus dificultades y, al lado, qué puedes hacer para sentirte mejor: Mis dificultades son... Para sentirme mejor puedo...

5. ¿A quién le pides consejo cuando tienes problemas o dificultades?

Recursos

Lápiz y libro páginas 20 y 21

Temporalización

20'

Observaciones

López-Cassà y Bisquerra (2010).

Este material se puede realizar en el aula o como actividades de refuerzo para hacer en casa.

6.1.2. Primera lengua extranjera (inglés)

1. El BINGO de las emociones

Objetivo

Relacionar situación con emoción.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Dividir una hoja de papel en seis partes. Dibujar y escribir 6 emociones y seleccionar las emociones relacionadas con cada situación.

Se puede utilizar la estructura *How do you feel when...*

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

20'

Observaciones

Adap. de Vernon (1989).

Es necesario comentar que las emociones pueden ser diversas por las vivencias que tiene cada uno, pero se procurará poner ejemplos en los que se pueda obtener una respuesta más o menos homogénea, como por ej. *...you forget to do your homework?*

En caso de que la persona sepa argumentar la razón por la que ha escogido esa emoción, se podrá dar como válida.

2. Las cosas BUENAS sobre ti mismo

Objetivo

Desarrollar los pensamientos positivos sobre uno mismo.

Procedimiento

Individual

Escribir y dibujar cosas bonitas sobre uno mismo y expresarlas en voz alta delante de los compañeros.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

25'

Observaciones

Adap. de Salvador (2000).

Se debe dar un modelo de lengua: *I am... or I feel....*

Se podría realizar una dinámica parecida en la que se escribieran cosas sobre los compañeros y se agradeciera su amistad.

3. Los CONTRARIOS

Objetivo

Mejorar el vocabulario emocional.

Apreciar que entre todos sabemos más que individualmente.

Procedimiento

Gran grupo

Ir diciendo y expresando palabras que sean contrarias a las de nuestros compañeros. Por ejemplo, *happiness-sadness*. Cuando nos quedemos sin ideas podemos mirar en un póster una palabra que no se haya dicho.

Recursos

Póster con emociones

Temporalización

5'

Observaciones

Una variación es que se pueden realizar palabras de la misma familia emocional.

4. FOTOS y emociones

Objetivo

Identificar, relacionar y clasificar las emociones.

Procedimiento

Grupos de 2 o 3 personas

Hacerse fotos con caras que representen emociones, imprimirlas y clasificarlas de la manera que se desee (según si son emociones positivas, negativas, ambiguas y estéticas; en grupos de 4 emociones; en familias emocionales; etc.). Escribir el nombre debajo de cada emoción.

Recursos

Cámara, impresora, papel y lápiz

Temporalización

5' + 10' + 10'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

En toda esta actividad la lengua vehicular debe ser el inglés.

Se puede pedir al alumnado que prepare el material para que pueda servir como un rincón y dispongan de él cuando deseen.

5. FRENTE a frente

Objetivo

Valorar el trabajo en equipo.

Aprender a resolver los conflictos que surjan de la interacción.

Procedimiento

Gran grupo

Todos estarán en parejas menos una persona. Cada pareja está dentro de un aro y la persona sin compañero es la encargada de decir una parte del cuerpo y, cada pareja, debe tocar esa parte del cuerpo del compañero (por ejemplo, oreja con oreja).

Si alguna persona se equivoca porque toca una parte del cuerpo que no es la indicada, o dice una palabra que no es una parte del cuerpo, todo el mundo sale de su aro se mete dentro de otro, buscando una nueva pareja.

Recursos

Aros grandes de plástico

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. de Tarusa (2010).

Modelo de lengua: *You have to touch a/an...*

6. Mis tres OBJETOS personales

Objetivo

Identificar a la persona que ha traído los objetos.

Procedimiento

Gran grupo

Cada persona traerá una bolsita con tres objetos personales.

Un voluntario cogerá aleatoriamente los tres objetos y deberá adivinar quién los ha traído. Esta persona tendrá tres intentos para acertar.

Recursos

Objetos personales

Temporalización

25'

Observaciones

Adap. de Bisquerra (2012).

El modelo de lengua puede ser: *I think this object belongs to... or It's (someone)'s (object)....*

7. Encuentra tu PAREJA

Objetivo

Identificar las emociones propias y de los demás.

Procedimiento

Gran grupo + Gran grupo

Encontrar a tu pareja sin ver la fotografía de los compañeros, es decir, realizar preguntas que nos permitan saber qué fotografía tiene nuestro compañero.

Una vez tengan las parejas se sientan en su lugar. Cuando todo el mundo tenga pareja, dirán en voz alta quién es el compañero y mostrarán las dos personas la fotografía que tienen y la emoción que expresa. También pueden comentar cómo se han sentido, si han tenido dificultades de entendimiento y cómo las han resuelto, etc.

Recursos

2 copias de cada fotografía (fantas fotos como alumnos)

Temporalización

15' + 10'

Observaciones

Modelo de lengua: *Does it has...? / How many...? / Is he/she...?*

8. Representación con títeres: ¿Me PERDONAS?

Objetivo

Tomar conciencia de cómo nos sentimos y gestionamos las situaciones, y buscar soluciones.

Procedimiento

Gran grupo

Representar una situación y comentar cómo se sienten los personajes y hablar sobre si nos ha pasado alguna vez.

1. Sin querer, Joaquín ha dado un golpe a María y le ha hecho hacer una rallada en el dibujo que estaba haciendo.

¿Cómo se debe sentir Joaquín cuando ve que ha estropeado el dibujo de María?

¿Cómo se siente María?

2. Joaquín pide perdón, pero María está muy enfadada y no lo quiere perdonar.

¿Qué debe sentir Pau cuando María no lo perdona?

¿Por qué María no lo quiere perdonar?

¿Qué solución podemos encontrar para que María perdone a Pau?

Recursos

Títeres

Temporalización

20'

Observaciones

Adap. de Morató y Vázquez (2004).

A modo de ejemplo podemos utilizar las 22 y 23. Podemos hacer que los niños inventen y representen la continuación de la situación.

9. Fábula de Esopo: *The SHEPHERD Boy and The Wolf*

Objetivo

Tomar conciencia de las emociones que generan las mentiras y comprender la importancia de la sinceridad.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Introducir la canción de la fábula *The Shepherd Boy and The Wolf*, escucharla y contestar las preguntas individualmente. A continuación ponerlo en común y comentar cómo se deben haber sentido los personajes.

1. *Who is the main character?*
2. *What does he feels? When? What does he do? (write three different emotions)*
How the folks feel? When? How do they react? (write three different emotions)
3. *How does the story end?*
4. *What do must learn about the story?*
5. *Write another title for the story.*

Recursos

Canción Madeline – The Boy who Cried Wolf
(https://www.youtube.com/watch?v=pDyu_yu9dDdY), página 68 y lápiz

Temporalización

10' + 15'

Observaciones

Adap. de Morató y Vázquez (2005).

El texto de la fábula es el siguiente:

A Shepherd Boy tended his master's sheep near a dark forest not far from the village. Soon he found life in the pasture very dull. All he could do to amuse himself was to talk to his dog or play on his shepherd's pipe.

One day as he sat watching the sheep and the quiet forest, and thinking what he would do should he see a wolf, he thought of a plan to amuse himself.

His master had told him to call for help should a wolf attack the flock, and the villagers would drive it away. So now, though he had not seen anything that even looked like a wolf, he ran toward the village shouting at the top of his voice, "Wolf! Wolf!"

As he expected, the villagers who heard the cry dropped their work and ran in great excitement to the pasture. But when they got there they found the boy doubled up with laughter at the trick he had played on them.

A few days later the Shepherd Boy again shouted, "Wolf! Wolf!" Again the villagers ran to help him, only to be laughed at again.

Then one evening as the sun was setting behind the forest and the shadows were creeping out over the pasture, a Wolf really did spring from the underbrush and fall upon the Sheep.

In terror the boy ran toward the village shouting "Wolf! Wolf!" But though the villagers heard the cry, they did not run to help him as they had before. "He cannot fool us again," they said.

The wolf killed a great many of the boy's sheep and then slipped away into the forest.

Liars are not believed even when they speak the truth.

10. WHEN I feel...

Objetivo

Relacionar situaciones con emociones.

Procedimiento

Gran grupo

Asociar comentarios a las emociones o sentimientos que podrían suscitar. Poner ejemplos de otras situaciones en las que se puede tener la misma emoción.

1. *I'm spending a good time. (happy)*
2. *He is annoying me. (angry)*
3. *This is hard, I'm not able to do it. (depressed)*
4. *It's a pity, he didn't have lucky. (sad)*
5. *I don't want to try it. (fear)*
6. *He has a lot of toys. (envy)*
7. *¿It's something wrong? ¿Do you need help? (worry)*

Recursos

No

Temporalización

10'

Observaciones

Adap. de Vallés y Vallés (2000).

Podemos jugar con la entonación de las frases para ver la importancia de la comunicación no verbal.

6.2. Ámbito matemático

1. 1, 2, 3 ALEGRÍA

Objetivo

Concentrarse para fluir en el trabajo cooperativo.

Procedimiento

Gran grupo

Seguir la recta numérica sustituyendo los múltiplos de 2 por emociones (palabra y gesto). Se pueden utilizar palabras que estén relacionadas, como por ejemplo, que sean del mismo campo semántico.

Se pueden hacer variaciones como sustituir los números pares, los números acabados en 5, etc. por emociones.

Recursos

No

Temporalización

10'

Observaciones

-

2. CONFÍO en ti

Objetivo

Ser capaz de seguir las instrucciones del compañero y ver cómo nos sentimos.

Procedimiento

Pareja y observadores + Gran grupo

La persona A de la pareja será la que guiará únicamente mediante palabras. Se sentarán una de espaldas a la otra y B deberá colocar las hojas de papel de la misma forma que las tiene A, siguiendo sus indicaciones. Los demás compañeros deben observar sin hacer ningún tipo de comentario.

Una vez acabada la dinámica, se pondrá en común qué hemos visto y sentido con todo el grupo-clase. Primero explicarán cómo se han sentido A y B y, posteriormente, los observadores dirán sus impresiones.

Recursos

Hojas de papel

Temporalización

10' + 10'

Observaciones

-

3. DIBUJOS con el cuerpo

Objetivo

Aprender a organizarse y autogobernarse.

Aprender a apreciar las aportaciones de cada una de las personas del grupo.

Procedimiento

Gran grupo

El maestro deberá indicar el número de alumnos que deben realizar la figura. Entre todos, indicaremos el número de grupos que existen (por ejemplo: diez grupos de 3).

A continuación, tumbados en el suelo, deberán realizar la figura indicada, como si se hiciera una foto desde el cielo.

Recursos

No

Temporalización

20'

Observaciones

Es necesario que no quede fuera de los grupos ningún alumno, por lo que se pueden agrandar los grupos.

Por ejemplo: “Toda la clase hará un avión” o “En grupos de tres dibujar una casa”.

4. La ENCERRONA

Objetivo

Observar las circunstancias para analizar la situación y tomar nuestras propias decisiones.

Procedimiento

Parejas

Cada jugador por turnos repasará un lado de una cuadrícula cualquiera. Cada uno lo hará con un color diferente.

A partir de ese momento, cada jugador, en su turno, deberá añadir por uno de los segmentos de la línea otra ralla. La única condición es que no se puede salir de la zona delimitada ni se puede atravesar el dibujo del contrario. Por lo que, el juego acaba cuando uno de los dos jugadores queda bloqueado por el compañero.

Recursos

Papel cuadriculado y colores

Temporalización

5'

Observaciones

Adap. de Allué (2009).

Un juego similar es el de ir rellenando rallitas con diferentes colores hasta cerrar los cuadrados y pintarlos por dentro. La persona que haya pintado más cuadrados enteros es la ganadora.

5. FIGURAS sentidas

Objetivo

Aprender a adoptar posturas cotidianas con la menor tensión posible mientras realizamos tareas escolares.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Sin hablar, coger objetos que tengan diferentes geometrías mientras se tiene conciencia plena de la postura corporal. Una vez acabamos con el objeto y antes que nos llegue el siguiente, pensar a qué forma geométrica se parecen.

Cuando hayan pasado todos los objetos por las manos de todo el mundo, pondremos en común lo sentido y los tipos de objetos que son.

Recursos

Objetos con volúmen (pelota, caja, maceta, lápiz, etc.)

Temporalización

15' + 15'

Observaciones

6. INFLUYO en los demás

Objetivo

Reconocer las emociones en los demás.

Procedimiento

Gran grupo + Gran grupo + Gran grupo

Representar una emoción no verbalmente para que los compañeros adivinen cuál es. Los compañeros tienen que apuntar qué emoción les ha transmitido y cómo lo han sabido.

A continuación, realizar una encuesta sobre qué emoción creen que ha representado cada compañero y crear una gráfica de los resultados.

Comentarlo en gran grupo en el caso de que hayan discrepancias y, al final, la persona que ha hecho la representación debe confirmar si es la opción que él quería representar o no. A continuación, podemos comentar cómo nos sentimos nosotros al ver las emociones que sienten los demás, si nos influyen, etc.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

10' + 15' + 10'

Observaciones

Adap. de Renom (2007).

7. EI MINUTO

Objetivo

Aprender a tomar decisiones por uno mismo.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Todos están de pie y se van sentando en las sillas cuando crean que ha pasado un minuto. Cuando todo el mundo se haya sentado, podemos decir cuánto tiempo ha transcurrido y poner en común las experiencias vividas y si alguien no se ha sentado porque ningún compañero lo hacía, etc.

Recursos

Cronómetro

Temporalización

5' + 15'

Observaciones

Adap. de Tarusa (2010).

8. Dibujar en PAZ

Objetivo

Aprender a estar conscientes en la tarea y a fluir.

Procedimiento

Individual

Realizar cenefas, simetrías o actividades que consistan en teselar el plano para completar. Para el desarrollo de esta actividad dejar que sea el cuerpo el que dicte el ritmo de escritura y dejarse fluir.

Recursos

Papel (fotocopia) y lápiz

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. de López-González (2011).

9. El PESO de la moneda

Objetivo

Ser capaz de cambiar de opinión en caso de que se crea que hay otra opción mejor.

Procedimiento

Individual + Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

Pensar cuánto debe pesar una moneda y calcular la suma de las monedas y escribirlo. A continuación, ponerlo en común en grupos de 4 o 5 personas. Por último, realizar las comprobaciones en la pizarra.

Recursos

Moneda, peso, papel y lápiz

Temporalización

5' + 10' + 10'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

10. PROBLEMAS emocionales

Objetivo

Relacionar nombre con la expresión de la emoción.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Plantear y resolver problemas con contenido emocional.

El maestro leerá los problemas en voz alta y el alumnado debe responder por escrito el número y representar gráficamente la solución. Por ejemplo, el el problema 1 la respuesta sería un "2" y una carasonriente.

A modo de ejemplo podemos utilizar estos problemas:

1. En el aula de ordenadores hay cuatro niños y la mitad están alegres. ¿Cuántos niños alegres hay?

2. Si hay una decena de niños en clase que están tranquilos y 3 sienten rábía, ¿cuántos niños hay?

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

15' + 10'

Observaciones

-

6.3. Ámbito de conocimiento del medio

6.3.1. Conocimiento del medio natural

1. DESAYUNO en el parque
<p>Objetivo Identificar recursos necesarios para la consecución de un objetivo. Aprender a socilitar ayuda y agradecerla.</p>
<p>Procedimiento Grupos de 6 o 7 personas Preparar una excursión al parque en la que se tenga que preparar un desayuno. Se hará una lluvia de ideas de qué cosas se tienen que preparar para realizar este proyecto. Se dividirá la clase en diferentes grupos con diferentes funciones cada uno. Una vez acabado el proyecto, redactarán entre todos una carta al periódico informando de cómo ha ido la jornada, expresar cómo se sienten y qué cosas mejorarían. Algunas ideas para crear los grupos son las siguientes: Grupo 1: Plantear un menú equilibrado para desayunar. Una vez esté diseñado, con la ayuda del maestro calcular las cantidades. Grupo 2: Redactar una circular en la que se informe de la salida y se de la opción a las familias de colaborar. Grupo 3: Planificar la ruta para llegar al parque y comprobar el estado de las instalaciones antes de ir (fuera del horario escolar, pueden ir con sus familias). Se deben tomar nota de los tipos de plantas que hay en el parque para presentarselas a sus compañeros. Grupo 4: Además, preparar carteles informativos para dentro del centro y la decoración del parque para que la gente que pase por allí sepa quiénes son y qué hacen.</p>
<p>Recursos Papel, lápiz, colores, papel de embalar, tijeras, comida, etc.</p>
<p>Temporalización 60' preparación (dividido en varios momentos) + 120' realización + 60' evaluación</p>
<p>Observaciones Adap. de Agulló, Cabero, Pellicer, Sánchez-Gallardo y Vásquez (2013).</p>

2. ¿Dónde siento y cómo EXPRESO las emociones?

Objetivo

Reconocer las emociones en el cuerpo.

Procedimiento

Grupos de 4 personas

A cada grupo se le propondrá una emoción y deben dibujar y representar gráficamente cómo se expresan las emociones en el cuerpo.

Recursos

DIN-A3, lápiz y colores

Temporalización

15'

Observaciones

De esta actividad se puede derivar el colgar los dibujos en las paredes de la clase y poner un papel en blanco para que, cuando se sientan de esa manera durante el día, puedan escribirlo. Se puede hacer una revisión conjunta a lo largo de la semana para que nos ayude a mejorar la convivencia en la escuela.

3. El árbol de la FELICIDAD

Objetivo

Tomar conciencia de que cuando estamos con unas emociones, las transmitimos y nos relacionamos con ellas.

Procedimiento

Individual

Dibujar y pintar una escena que me haga feliz en una hoja de papel. A medida que vayan acabando, entre unos pocos pueden ir dibujando un gran árbol en papel de embalar para que, a medida que los dibujos estén acabados, pegarlos en el árbol como si fueran hojas.

Recursos

Papel de embalar, pinturas, papel y lápiz

Temporalización

30'

Observaciones

Adap. de López-Cassà y Bisquerra (2010)

4. FLEXIÓN y movimiento

Objetivo

Valorar el cuerpo y descubrir que a veces es necesario ser flexible para una mejor armonía.

Procedimiento

Gran grupo + Parejas + Gran grupo

Observar un esqueleto de plástico que tenga el centro (o en su defecto, de algún animal). A continuación, crear entre todos una definición de hueso y articulación, e intuir cuántos tenemos en el cuerpo humano. En parejas, inmovilizar una parte del cuerpo e intentar realizar actividades en las que la zona inmovilizada se ve involucrada. Y, por último, poner en común lo que hemos descubierto a lo largo de la actividad.

Recursos

Esqueleto y material para inmovilizar (pañuelos, palos, etc.)

Temporalización

15' + 10' + 15'

Observaciones

Adap. de Renom (2007).

5. LABORATORIO de sensaciones

Objetivo

Tomar conciencia de la influencia que tiene el pensamiento y ver la influencia que tiene en nuestra vida.

Procedimiento

Gran grupo + Gran grupo

Anteriormente se habrá pedido a algunos compañeros que realicen un mural en el que haya representados los cinco sentidos con sus nombres.

Para empezar la actividad, cerrar los ojos e invitar al alumnado a recordar las diferentes sensaciones referidas a los cinco canales sensoriales perceptivos: vista (puesta de sol), oído (olas del mar), olfato (flores), sabor (limón), tacto (corteza del árbol).

Ponerlo en común y comentar la experiencia vivida. Cada persona puede poner un gomets en la experiencia que ha pensado de uno de los cinco sentidos y comentar el porqué.

Recursos

Cartulina, colores y gomets

Temporalización

10' + 20'

Observaciones

Adap. de López-González (2011).

6. MASAJES por todo el cuerpo

Objetivo

Sentir bienestar al realizar y al recibir el masaje, y ser capaz de compartirlo.

Procedimiento

Parejas

Dar y recibir caricias con material que se encuentra en el aula (una estuche, una pelota, un libro, etc.) por los sitios que se especifique.

Recursos

Material escolar

Temporalización

10'

Observaciones

Los gestos de amor nos ayudan a compartir las emociones positivas y es necesario ser consciente del bienestar que se siente cuando se reciben estas muestras de afecto (Bisquerra, 2012).

7. Las cajas MÁGICAS

Objetivo

Experimentar emociones con la interacción del mundo físico.

Procedimiento

Individual

Tocar diferentes texturas con los ojos cerrados. Realizar hipótesis sobre qué creemos que es y cómo nos hacen sentir. Para ello, es necesario que esta actividad se haga en absoluto silencio para que las emociones de unos influyan lo mínimo en los demás.

Recursos

Cajas (Estas cajas deben contener cosas dentro como barro húmedo, un pañuelo de tela, arena, piedras de río, etc. de manera que puedan producir variedad de emociones al tocarlas)

Temporalización

15'

Observaciones

-

8. EI PLANETA feliz

Objetivo

Tomar conciencia que nuestros actos nos hacen sentir de una manera determinada y, además, tienen consecuencias en los demás.

Procedimiento

Gran grupo + Individual

Leer el texto y contestar las preguntas.

1. *Hi havia una vegada un planeta que es deia Feliç. Feliç era un lloc molt ben cuidat. L'aire era fresc i pur, el cel era blau i no hi havia cap fum que tapés el sol. Els rius i els llacs eren transparents. L'aigua era plena de peixos.*

Un dia, uns desconeguts van arribar a Feliç. El seu cap va dir:

- Hem contaminat tant el nostre planeta que ja no s'hi pot viure. Per tant, ens quedarem aquí.

Els desconeguts es van posar a treballar a la seva manera. Van construir fàbriques que embrutaven i van llençar tot de deixalles als rius i llacs de Feliç.

No va tardar gaire a aparèixer un núvol negre que cobria tot el planeta. La llum del sol no podia atravessar-lo. Els habitants de Feliç estaven molt furiosos perquè els desconeguts ho havien omplert tot de brutícia.

Els habitants de Feliç van decidir posar fi a aquesta situació:

- Hem d'ensenyar als desconeguts com s'ha de tractar la natura.

I així ho van fer. Un dia els van dir:

- Primerament heu de netejar l'aire. Heu de controlar les xemeneies i els focs que facin fum.

- S'ha de netejar l'aigua. És tan bruta que no és bona per a beure i, a més, els peixos no s'hi veuen.

- Heu de recollir les escombraries. Totes les deixalles estan escampades per les ciutats i els camps.

El planeta Feliç va començar a recuperar l'aspecte bo que havia tingut. Era el moment de dir:

- Us hem ensenyat a mantenir nets el sòl, l'aigua i l'aire. Ara torneu al vostre planeta. Netegeu-lo i convertiu-lo en un bon lloc per a viure. Per cert, esperem la vostra visita quan vulgueu tornar!

2. Com t'agradaria que fos el teu planeta?

3. A qui creus que s'assemblen més els habitants de la Terra: als habitants de Feliç o als desconeguts que hi van fer cap? Per què?

4. Què fan els habitants de Feliç per cuidar el seu planeta?

Què més podrien fer per tenir cura de la natura?

5. Com creus que se senten els habitants de Feliç quan el seu planeta s'embruta?

Recursos

Lápiz y páginas 68, 69 y 70

Temporalización

10' + 10'

Observaciones

Adap. de GREM (1994).

9. PLANTANDO emociones**Objetivo**

Comprender que las emociones tienen aspectos adaptativos y desadaptativos.

Procedimiento

Gran grupo + Individual

Primeramente leer el libro *Som el que plantem* de Gutiérrez e Hidalgo (2015). A continuación, dibujar tres plantas (con sus partes), cada una con una emoción que nos identifique, y escribir en sus partes ejemplos de situaciones que nos hacen sentir esa emoción. Por último indicar cómo podemos abonar esas plantas y con qué las podemos regar.

Recursos

Papel, lápiz y libro

Temporalización

20' + 15'

Observaciones

-

10. EI SENSOGRAMA**Objetivo**

Desarrollar la conciencia corporal para estar en el aquí y ahora.

Procedimiento

Individual

Dibujar en un papel con dos siluetas humanas las partes del cuerpo que sentimos. En rojo las sensaciones negativas del aquí y ahora y en azul las positivas.

Para ello, el maestro irá haciendo una visualización del cuerpo y será el alumno el que tendrá que pintar de cada color la zona.

Por último, una vez finalizada dejamos un par de minutos para que observen su propio dibujo y saquen conclusiones de lo observado. Es necesario escriban las partes del cuerpo que conocen, o mirar en alguno de los recursos de que se disponga en el aula/biblioteca las partes que no se conocen.

A continuación comentarlo con un compañero.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

10'

Observaciones

Adap. de López-González (2011).

6.3.2. Conocimiento del medio social y cultural

1. La BRÚJULA interior

Objetivo

Tomar conciencia de las emociones para ser coherentes entre lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Procedimiento

Gran grupo + Individual + Parejas + Gran grupo

Para trabajar la orientación a través de una brújula, intentaremos descubrir entre todos para qué sirve una brújula y su uso.

El maestro puede preparar una historieta en la que se vea la similitud entre la existencia de una brújula y una brújula interior, es decir, la que nos indica hacia dónde queremos ir, lo que sentimos por dentro.

A continuación, se puede pedir al alumnado que escriba lo que le indica su brújula interior y ponerlo en común en parejas. Por último, dejar el espacio para quien quiera comentarlo en gran grupo.

Recursos

Brújula

Temporalización

20' + 5' + 5' + 10'

Observaciones

-

2. Hacer CASTELLS, el gran reto de Mario

Objetivo

Aprender a valorar el esfuerzo y la perseverancia.

Procedimiento

Gran grupo + Individual

Leer el texto entre todos y responder las preguntas oralmente. Por último realizar un texto sobre qué es lo que nos gusta o sorprende más de esta tradición catalana y hacer un dibujo de un *castell* (ropa típica, instrumentos, formación, etc.).

1. Mario era un niño de seis años y su ilusión era subir a un *castell*.

Tenía muchas ganas, pero a la vez estaba muerto de miedo. Sabía que a veces era un poco torpe y esto no le ayudaba a subir a lo más alto. De todas formas, quería intentarlo. Para conseguirlo quiso hacer ejercicio para ponerse más fuerte y poder ser más ágil.

Cada semana iba a los ensayos para fijarse cómo lo hacían sus compañero, y preguntaba cómo podía conseguirlo a su familia y amigos para que le aconsejaran porque sabían mucho del tema.

Después de muchos días y semanas de hacer ejercicio, de ir a ensayos y de fijarse en todos los comentarios de los mayores, llegó el gran día. Mario iba a realizar su gran ilusión: subir a una torre humana. Estaba nervioso y aquella noche no pudo dormir, pero tenía muy claro que debía intentarlo. Se repetía:

- Mario, ¡ tú puedes, lo conseguirás!

Por la mañana desayunó bien y quiso recordar todo lo aprendido:

- Debo subir rápido y ligero, mirar hacia arriba y repetirme “Mario, ¡ tú puedes, lo conseguirás!”.

Llegó el momento y Mario, decidido, empezó a subir y a subir; estaba nervioso, pero tenía que lograrlo, se lo había propuesto. Solo se repetía “Mario, ¡ tú puedes, lo conseguirás!”. Mientras se decía estas palabras, en la plaza la gente gritaba:

- ¡Muy bien, bravo!

Todos aplaudían y Mario se sentía feliz, porque había conseguido llegar a lo más alto.*

2. ¿Qué son los *castells*? ¿Cuándo se realizan? ¿En qué consisten? (Se puede dejar que algún niño nos explique su experiencia como *casteller*).

3. ¿Pensáis que era fácil para Mario subir a lo alto de una torre humana? ¿Por qué?

4. ¿Cómo pensáis que debéis “luchar” para conseguir con éxito lo que os proponéis?

5. ¿Qué palabras repetía una y otra vez Mario? ¿Te podrían servir a ti?

6. ¿Qué es lo que más te gusta de los *castells*?

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

40' + 20'

Observaciones

* Adaptación del texto propuesto por Díez de Ulzurrun y Martí (1998) en Vallés y Vallés (2000).

Para complementar la actividad se pueden hacer preguntas realizadas sobre en qué consiste llevar una vida saludable. En el texto se habla del ejercicio y de la alimentación.

3. Un DOMINGO familiar

Objetivo

Valorar la propia familia y conocer la de los demás.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Dibujar a la familia de cada uno sentada alrededor de la mesa para comer.

El educador puede realizar preguntas como: a quién veis en la mesa, dónde se sienta cada uno, qué hay para comer, quién ha hecho la comida, de qué están hablando, si te sientes agusto en la mesa, etc.

A medida que vamos realizando el dibujo debemos tomar conciencia de cómo nos sentimos para, una vez acabado el dibujo, voluntariamente pueden explicar el dibujo a sus compañeros.

Recursos

Papel, lápiz y colores

Temporalización

20' + 15'

Observaciones

Adap. de Renom (2007).

4. Conociendo a mi FAMILIA a lo largo de su vida

Objetivo

Descubrir que dentro de una misma explicación se pueden sentir muchas emociones distintas.

Procedimiento

Individual

Preparar una serie de preguntas que queramos saber sobre la persona que vamos a entrevistar.

En casa, investigar sobre las vivencias de un familiar (abuelos, padres) y descubrir qué emociones transmiten mientras hablan. Para ello, se deben tomar notas de la situación, cuándo pasó y cómo se siente al explicarlo.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

5' + 30' (casa)

Observaciones

-

5. Qué hacer cuando algo no me GUSTA

Objetivo

Aprender a reaccionar de manera adecuada ante lo que nos desagrada.

Procedimiento

Individual

Responder las preguntas según qué haríamos. Una vez respuestas todas las preguntas, clasificar los tipos de respuestas en pasiva, agresiva y asertiva. A continuación poner un ejemplo de algún hecho histórico que estén estudiando.

Ejemplo: Un compañero se come un caramelo y tira el papel al suelo. No te gusta su actitud y crees que debes decírselo.

Tu manera de actuar es:

a) (Con voz enfadada y regañándole): - Mira que eres sucio, ¿no sabes que los papeles no se tiran al suelo?

b) -Bueno, a mí... me parece... Nada, es igual, déjalo.

c) (Con voz pausada): - Creo que no te has fijado y has dejado caer el papel del caramelo al suelo. Sería conveniente que lo recogieras para no ensuciar la calle.

Recursos

Papel, lápiz y libro páginas 120, 121, 122, 123 y 124

Temporalización

20'

Observaciones

GROP (2009).

Solución: a) agresiva, b) pasiva y c) asertiva.

En el libro hay más ejemplos de actividades.

6. HISTORIA personal

Objetivo

Conocernos a nosotros y a las personas cercanas a nosotros.
Identificar expresiones físicas de las emociones.

Procedimiento

Individual

Hacer un *collage* con fotos o dibujos sobre acontecimientos de nuestra vida y explicar cómo se debían sentir las fotos de la fotografía en aquel momento.

A modo de ejemplo podemos escribir: Estos somos mis padres y yo. Mis padres estaban muy contentos de que yo hubiera nacido. / A los tres años empecé a ir a la escuela donde hice muchos amigos. Estoy muy contento de ir a la escuela. / Al cabo de un año, nació mi hermana. Aunque a veces me enfado, la quiero mucho.

Recursos

Fotografías o dibujos, cartulina, tijeras, pegamento, lápiz, colores, rotuladores, etc.

Temporalización

90'

Observaciones

-

7. IMAGINAR y adivinar

Objetivo

Valorar la importancia de la cooperación para un objetivo común.
Analizar el grado de satisfacción del trabajo realizado.

Procedimiento

Gran grupo

Representar una situación en silencio, en grupos de 10 personas. Habrá dos grupos y el tercero será el jurado que se encargará de adivinar qué es lo que pretenden representar sus compañeros.

Los actores tendrán 5 minutos para preparar la representación disponiendo únicamente de su propio cuerpo. Para ello es posible que el rol de los personajes varíe a lo largo de la "historia".

Ejemplo: Nos encontramos en una fábrica artesanal de mantas de lana fabricadas en el telar. Primero traeremos ovejas que deberemos trasquilar, luego se formarán ovillos de lana. Posteriormente se llevarán estos ovillos al telar para tejer las mantas. Por último se venderán las mantas en el mercado.

Ejemplo2: Nos encontramos en el mar. Un pescador se sube a su barca y tira redes para sacar peces. Una vez que ha pescado, los lleva al puerto y los vende en el mercado.

Ejemplo3. Un agricultor siembra tomates. Para ello prepara la tierra, pone la semilla, riega la tierra donde comienzan a salir las matas. Posteriormente, recoge los frutos, los pone en un cajón y los lleva a vender.

Recursos

No

Temporalización

5' + 10' + 15'

Observaciones

Renom (2007).

8. LEYENDO las emociones

Objetivo

Identificar emoción con la expresión correspondiente.

Procedimiento

Recortar fotografías en prensa o revistas y clasificarlas según la emoción que expresan. Se pueden escoger fotografías que no salgan personas ni animales sintiendo emociones, sino que se pueden seleccionar paisajes que nos hagan sentir emociones.

Recursos

Revistas, periódicos, tijeras y pegamento

Temporalización

30'

Observaciones

Adap. de Vallés y Vallés (1999).

9. OBSERVANDO las imágenes: ¿Conflicto o violencia?

Objetivo

Aprender a diferenciar entre conflicto y violencia mediante el análisis de imágenes.

Procedimiento

Individual + Grupos de 4 o 5 personas

Clasificar individualmente. las situaciones relacionadas con el paso del tiempo. Poner en común la elección que ha hecho cada persona.

Recursos

Fotografías, papel y lápiz

Temporalización

10' + 20'

Observaciones

Novara y Passerini (2005).

10. Las emociones en la VIDA

Objetivo

Tomar conciencia de las emociones y ejemplificar cuándo se pueden sentir.

Procedimiento

Grupos de 4 o 5 personas

Introducir una emoción y deben hacer explicaciones con situaciones personales o históricas.

Por ejemplo, “cuando los romanos llegaron a aquí estaban muy contentos por haber conquistado un territorio nuevo”, “cuando murió mi abuelo yo estaba muy triste”, etc.

Recursos

No

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. de Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey (2010).

6.4 Ámbito artístico

6.4.1. Educación visual y plástica

1. Emociones y COLORES
<p>Objetivo Expresar en un dibujo una emoción.</p>
<p>Procedimiento Individual + Gran grupo Dibujar en una hoja una emoción y los demás compañeros deben acertar.</p>
<p>Recursos Papel y colores</p>
<p>Temporalización 20' + 10'</p>
<p>Observaciones Este dibujo se hará directamente con colores, es decir, no se dibujará en lápiz para después pintarlo. Este hecho nos ayuda a tomar conciencia de que, aunque dibujemos el contorno de los objetos, no tienen esa “línea negra” alrededor.</p>

2. CREANDO emociones
<p>Objetivo Expresar emociones a través del arte.</p>
<p>Procedimiento Individual + Gran grupo Elegir una emoción y visualizarla. Para ello, se puede ayudar indicando que recuerden momentos en que hayan vivenciado aquella emoción. Con plastilina, deben crear una figura sobre aquella emoción. Esta parte se puede realizar con música de fondo para facilitar la implicación en la actividad. Al acabar la figura explicarla y la emoción que la ha suscitado.</p>
<p>Recursos Plastilina de colores y música</p>
<p>Temporalización 30' + 20'</p>
<p>Observaciones Agulló et al. (2013).</p>

3. DIBUJOS de grupo

Objetivo

Potenciar la creatividad del alumno y aprender a valorar el trabajo hecho por uno mismo y por los demás.

Procedimiento

Gran grupo + Gran grupo

Cada persona empieza con un folio y, cuando el maestro lo diga, debe pasarlo a su compañero de la derecha, y así sucesivamente.

Después se puede poner en común cómo nos hemos sentido al ver que nuestro dibujo quizá no ha acabado cómo nosotros queríamos, pero igualmente podemos valorar las aportaciones de nuestros compañeros.

Recursos

Papel y colores

Temporalización

20' + 20'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

4. Identificar sentimientos y emociones en los DEMÁS

Objetivo

Relacionar emociones con sus correspondientes maneras de expresarlas.

Procedimiento

Individual o parejas

Realizar una lluvia de ideas sobre emociones. Buscar en internet o en una revista ejemplos de las emociones descritas. De aquí hacer un *collage* creativo en el ordenador o en papel.

Recursos

Tablet/ordenador con internet o revistas

Temporalización

10' + 30'

Observaciones

Adap. de Sol (2003).

5. DESCRIPCIÓN de una imagen

Objetivo

Comprender que la visión de unos es diferente a la de los demás.

Procedimiento

Grupos de 4 personas

Tres personas observan el dibujo y cuando lo “memorizan”, lo dictan a la persona que no lo ha visto pero que lo va a dibujar. Pueden ayudarse mirando la imagen de vez en cuando para recordar mejor.

Recursos

Foto, papel y lápiz

Temporalización

20'

Observaciones

-

6. El árbol DIVIDIDO

Objetivo

Gestionar las emociones que surgen y reflexionar sobre ellas.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Dibujar medio árbol con todas sus partes y, una vez acabado, buscar entre los dibujos de nuestros compañeros la otra mitad que se parezca más. Cuando todos los árboles estén completos, se pueden colgar los dibujos en las paredes de la clase formando árboles enteros.

Finalmente poner en común cómo nos hemos sentido y cómo hemos gestionado las situaciones que nos han ocurrido.

Recursos

Papel, lápiz y colores

Temporalización

20' + 10'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

7. ¿Cómo me gustaría que fuera la ESCUELA?

Objetivo

Expresar lo que nos gusta y lo que no del centro educativo para llevar acabo las propuestas de mejora.

Procedimiento

Gran grupo

Realizar una lluvia de ideas de las cosas que me gustan y no me gustan de la escuela y del aula.

Nuestra aportación como propuesta de mejora puede ser ayudar a decorarla. Para ello, debe ser el alumnado el que decida qué quiere hacer para crear un entorno más acogedor. Por ejemplo, se pueden crear macetas de colores con barro para poner las plantas, o crear un mural que decore la entrada del colegio, etc.

Recursos

Variedad

Temporalización

10' + variable

Observaciones

-

8. ¿Observamos con los OJOS o con el corazón?

Objetivo

Sentir y escuchar lo que nos cuenta cada dibujo.

Procedimiento

Gran grupo

Observar un cuadro y descubrir qué nos quiere decir.

Recursos

Dibujos/cuadros

Temporalización

10' (variable en función del número de imágenes)

Observaciones

Se puede utilizar cualquier material que tenga ilustraciones, como por ejemplo, las cartas del juego de mesa *Dixit*.

9. EL PAISAJE dibujado entre todos

Objetivo

Aprender a respetar y a pensar en el otro mediante la regulación de las emociones que nos surgen.

Procedimiento

Grupos de 4 o 5 personas

Dibujar por turnos un paisaje sin hablar. Para ello, es necesario observar qué hay dibujado en el papel para poder continuarlo. Una vez que todos los miembros del grupo creen que está acabado, se debe elegir un nombre y presentarlo a los demás compañeros.

Recursos

Papel DIN-A3, lápiz y colores

Temporalización

20' + 20'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

10. EL PATRIMONIO que nos rodea

Objetivo

Aprender a tomar decisiones y ser consecuentes a ellas.

Respetar y valorar el esfuerzo, el avance en el aprendizaje y la dedicación de las obras creadas.

Procedimiento

Individual + Individual + Gran grupo

Seleccionar algún edificio, pintura, escultura y buscar información sobre el mismo. Esta parte se puede realizar en casa para así tengan los recursos disponibles que necesiten (fotos en las que salgan ellos, información de internet, guías turísticas, etc.).

Dibujarlo y pintarlo con el material que se desee. Y, por último, exponerlo delante de la clase. En la parte de la exposición, haremos una pequeña introducción de la obra, explicaremos por qué la hemos escogido y valoraremos lo que nos ha costado más de dibujar o pintar.

Recursos

Papel DIN-A3, lápiz, colores, rotuladores, ceras, pinturas, etc.

Temporalización

20' (casa) + 90' + 30'

Observaciones

-

6.4.2. Música y danza

1. ABRAZOS musicales

Objetivo

Tomar conciencia de que la música nos influye.
Fomentar el contacto corporal en el alumnado con el fin de mostrar afecto.

Procedimiento

Gran grupo

Poner música que transmita diferentes emociones y expresarlas con el cuerpo.
Cuando la música se detiene cada niño tiene que dar a otro un abrazo.

Una vez que la música vuelve a empezar cambian la emoción adecuándola a la nueva música. Los niños pueden continuar cogidos de la mano y abrazarse con un nuevo compañero cuando la música se vuelva a parar.

Al final, deberá acabar el grupo entero abrazado.

Recursos

Música de diferentes estilos

Temporalización

20'

Observaciones

Adap. de Tarusa (2010).

2. EI ASTRONAUTA

Objetivo

Aprender a disfrutar del movimiento y utilizarlo como herramienta para relajarse.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Hacer una introducción a la relajación e invitar a los alumnos a que se muevan como astronautas en una nave, es decir, como si no hubiera gravedad. Para ello, se pondrá una música relajante de fondo y cada persona debe hacerlo a su propio estilo.

Por último, poner en común si hemos sido capaces de relajarnos, qué herramientas hemos utilizado, qué nos ha distraído, cómo nos hemos sentido, etc.

Recursos

Música

Temporalización

10' + 15'

Observaciones

Adap. de López-González (2011).

3. La CANCIÓN más bonita del mundo

Objetivo

Concentrarse y coordinarse para crear una melodía que siga un ritmo concreto, para crear una canción.

Procedimiento

Gran grupo

Hacer un ritmo de cuatro tiempos individualmente, de forma que cuando acaba una persona, comienza la siguiente.

Recursos

No

Temporalización

15'

Observaciones

-

4. Bailar con los DEDOS

Objetivo

Aprender a expresarse con la música teniendo en cuenta que en la pista de baile hay otra persona.

Procedimiento

Parejas

Sentados en el suelo y con una silla en medio de la pareja, utilizar la silla como pista de baile para los dedos. Se pondrán diferentes estilos de música y deberán expresarse con el movimiento de los dedos, como si bailaran en una pista de baile.

Recursos

Música y sillas

Temporalización

10'

Observaciones

-

5. Los GLOBOS

Objetivo

Aprender a fluir dejándose llevar por la música.

Procedimiento

Individual

Al ritmo de la música tocar el globo con la parte del cuerpo que se indica. Cuando se para la música, el alumnado se debe quedar quieto como estatuas y observar cómo los globos caen al suelo.

A continuación, el educador vuelve a poner la música nombrando otra parte del cuerpo.

Recursos

Globos y música

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. de Trias, Pérez-Testor y Filella (2010).

Una variación puede ser dividiendo la clase y, mientras unos realizan la actividad con los globos, otros pueden tocar instrumentos, siendo el “director” la persona que decide cuándo empieza y se acaba la música.

6. Canto GREGORIANO

Objetivo

Aprender a utilizar diferentes consignas para relajarse.

Procedimiento

Gran grupo

Buscar una antifona cantada y practicarla con el alumnado. Al principio puede resultar gracioso pero con la práctica suele gustar mucho y ayuda a relajarnos.

Podemos crear la letra con mantras o pequeñas afirmaciones que contribuyan a nuestro bienestar.

Recursos

Música gregoriana

Temporalización

60' a realizar en diferentes sesiones

Observaciones

Adap. de López-González (2011).

Esta actividad se puede utilizar en otros momentos del horario escolar como actividad que les ayude a relajarse y desconectar de la tarea que están realizando.

7. Ordenar las LATAS

Objetivo

Conseguir el objetivo común mediante las aportaciones de los diferentes miembros del grupo.

Procedimiento

Grupos de 8 o 9 personas + Gran grupo

Ordenar las latas de más aguda a más grave en silencio.

Poner el común cómo se han sentido, cómo se han entendido y cómo se han puesto de acuerdo.

Recursos

Latas

Temporalización

10' + 15'

Observaciones

Adap. de Trias, Pérez-Testor y Filella (2010).

Esta actividad nos permite ver quiénes son los líderes y empatizar con los roles de los demás.

Una variación puede ser mediante la construcción de una torre con las latas.

8. Sigue mi RITMO

Objetivo

Expresar mediante el ritmo las emociones que sentimos en cada momento.

Procedimiento

Gran grupo

En círculo, cada persona hará un ritmo que esté relacionado con su estado de ánimo y los demás deberán repetirlo.

Recursos

No

Temporalización

20'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

9. La RUEDA de la fantasía

Objetivo

Aprender a expresar lo que se imagina y percibe de la música.

Procedimiento

Grupos de 8 o 9 personas

Tumbarse boca arriba con las cabezas tocándose y poner palabras a lo que nos transmite la música.

Recursos

Música relajante y colchonetas

Temporalización

20'

Observaciones

Novara y Passerini (2005).

10. ¡SÍGUEME!

Objetivo

Comprender y regular cómo me siento cuando guío y cuando me guían.

Procedimiento

Grupos de 3 personas

Moverse al ritmo de la música imitando al compañero, como si fuéramos un espejo. A continuación, se deben cambiar los roles para que todos guíen y sean guiados.

Recursos

Música

Temporalización

15'

Observaciones

-

6.5. Ámbito de educación física

1. Cambiarse el ARO
<p>Objetivo Desarrollar la atención auditiva y los reflejos para coordinar las acciones de uno mismo con las de los compañeros.</p>
<p>Procedimiento Gran grupo En círculo, cada niño hará girar un aro sobre sí mismo con la mano. El maestro realizará tres palmadas y, al tercer sonido, los niños dejan el aro para ir a coger el del compañero antes de que caiga al suelo.</p>
<p>Recursos Aros de plástico</p>
<p>Temporalización 10'</p>
<p>Observaciones Trias et al. (2010).</p>

2. AVENTUREROS y cocodrilos
<p>Objetivo Aprender a concentrarse aunque hayan distracciones alrededor.</p>
<p>Procedimiento Gran grupo Se divide la clase en dos grupos uno más numeroso que el otro (el triple). El grupo más grande serán los aventureros, que deben ir saltando de aro en aro sin perder el equilibrio. En cambio, el grupo menos numeroso serán los cocodrilos y se encargarán de distraer a los compañeros sin tocarlos, como por ejemplo con sustos. Se puede hacer una variación en el que el alumnado sí que pueda tocarlos, como por ejemplo hacer cosquillas.</p>
<p>Recursos Aros de plástico</p>
<p>Temporalización 20'</p>
<p>Observaciones -</p>

3. ¿Quieres BAILAR conmigo?

Objetivo

Generar emociones positivas con el contacto con el otro.

Procedimiento

Parejas (cambios)

Bailar con otra persona sin que se caiga el globo e ir cambiando de pareja cuando se indique.

Recursos

Globos

Temporalización

10'

Observaciones

-

4. Morderse la COLA

Objetivo

Crear situaciones de conflicto para aprender a resolverlas.

Procedimiento

Grupos de 6 o 7 personas

La primera persona (cabeza) debe pillar a la última (cola) sin que se rompa la fila (dragón). Para ello, deben intentar mantener la espalda recta para aprender las posturas adecuadas. En el momento que la persona realice una acción que no es beneficiosa para el cuerpo, se pone en la cabeza y tiene que intentar pillar la cola.

Recursos

No

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

5. Las CONSIGNAS emocionales

Objetivo

Expresar emociones mediante el cuerpo.

Procedimiento

Gran grupo

Correr por la sala y cuando se diga una emoción expresarla individual y colectivamente.

Se deben ir introduciendo las emociones poco a poco, es decir, podemos empezar con alegría. Pueden ser ellos los que digan cómo expresarla y ponerse de acuerdo para seguir un mismo código. En el momento de elegir la postura corporal, deben decir qué es beneficioso y que perjudica nuestra salud postural.

A modo de ejemplo, pueden representar la alegría con tres saltos con los brazos y las piernas abiertas, la tristeza quedarse quietos y abrazarse entre ellos, el amor dando un abrazo a tres personas diferentes, el humor o diversión chocando la mano con tres personas diferentes, la ira pisando fuerte en el suelo, el miedo corriendo y gritando.

Recursos

No

Temporalización

20' dependiendo del número de consignas que se vayan añadiendo.

Observaciones

Adap. de Agulló et al. (2013).

6. DESCANSAMOS

Objetivo

Aprender a relajarse como herramienta para la regulación emocional.

Procedimiento

Individual

Tumbados en el suelo con una bolsa de arena encima del abdomen realizar inspiraciones de 4 tiempos y expiraciones de 4 tiempos, que serán marcados por el sonido de una pandereta.

Recursos

Bolsitas de arena (para notar cómo sube y baja)

Temporalización

10'

Observaciones

Trias et al. (2010).

Se puede disponer de este recurso siempre que sea necesario, haciendo que el alumnado cuente con él siempre que lo necesite.

7. Vamos en MOTO

Objetivo

Aprender a divertirse y a autogenerar emociones positivas.

Procedimiento

Individual

Simular que vamos en moto e ir expresándolo con el cuerpo. Vamos moviéndonos por el espacio en función de lo que diga el docente.

Podemos empezar subiendo a la moto y encendiendo el motor. Pararemos cuando haya un semáforo, podemos arreglar el motor si se estropea, podemos dejar pasar a un peatón, etc.

Recursos

No

Temporalización

15'

Observaciones

-

8. Coordinación con las PELOTAS

Objetivo

Concentrarse para fluir en el trabajo cooperativo.

Procedimiento

Dos grandes grupos

Recibir y pasar la pelota sin que toque el suelo, siguiendo siempre el mismo orden. Para ello, una persona empezará pasando la pelota a otra hasta que todo el mundo haya pasado la pelota a todo el mundo. Se tienen que quedar con la persona que les pasa la pelota y a quién se la pasan para recibirla siempre de la misma persona y la pasarla a la siguiente, creando así un orden y se pasará la pelota a todo el mundo sin necesidad de pensar a quién se la pasa.

Recursos

Pelota de tenis

Temporalización

15'

Observaciones

Se puede ir ampliando el número de pelotas a lo largo que transcurre la actividad haciéndola más divertida.

9. Si queremos, PODEMOS

Objetivo

Organizarse sin hablar para conseguir el objetivo.

Procedimiento

Grupos de 8-9 personas

Representar con los cuerpos figuras entre todos (ej. un coche) sin que nadie quede fuera de la figura.

Recursos

No

Temporalización

15'

Observaciones

Adap. Vernon (1989).

10. EI TRENECITO ciego

Objetivo

Tomar conciencia de cómo nos sentimos mientras confiamos en los compañeros.

Procedimiento

Grupos de 5 o 6 personas + Gran grupo

Dejarnos guiar y esquivar los obstáculos que encontramos en el camino. Por último, reflexionar sobre la experiencia vivida.

Recursos

Vendas y obstáculos

Temporalización

15' + 15'

Observaciones

-

6.6. Ámbito de educación en valores

6.6.1. Educación en valores sociales y cívicos

1. CONVENCER al otro
<p>Objetivo Aprender que hablando se pueden solucionar varias situaciones.</p>
<p>Procedimiento Parejas + Gran grupo Intentar abrir el puño del compañero. Una vez realizado, se invierten los roles. Por último, poner en común la experiencia vivida (estrategias utilizadas, si lo han conseguido o no, etc.). Después de la puesta en común, se puede realizar un debate que empiece con la pregunta ¿alguien ha provado de pedir por favor al compañero si puede abrir la mano?</p>
<p>Recursos No</p>
<p>Temporalización 5' + 10'</p>
<p>Observaciones Novara y Passerini (2005).</p>

2. Yo DESEO...
<p>Objetivo Compartir y analizar lo que nos gustaría que fuera mejor.</p>
<p>Procedimiento Individual + Gran grupo Poner un panel en la pared y que cada persona escriba, en el momento que crea adecuado, lo que le gustaría hacer. Al final de la semana leerlo y ver si son posibles y quién puede hacerlo posible.</p>
<p>Recursos Papel de embalar y lápiz</p>
<p>Temporalización Variable + 20'</p>
<p>Observaciones Sol (2003).</p>

3. ENTREVISTA en grupo

Objetivo

Aprender a escuchar y respetar a mí mismo y la otra persona.

Procedimiento

Parejas

Entrevistar oralmente a un compañero siguiendo las normas de cortesía aprendidas. Para ello es importante tener en cuenta que la persona que entrevista puede realizar las preguntas que desee siempre que sean respetuosas con la otra persona, ya que la persona es entrevistada tiene la posibilidad de no responder si no quiere.

Una vez realizada la entrevista, se pueden cambiar los papeles.

Recursos

No

Temporalización

10'

Observaciones

Adap. de Novara y Passerini (2005).

4. Sé GANAR y perder

Objetivo

Reconocer que las emociones las escogemos nosotros.

Procedimiento

Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

Leer en grupos pequeños el cuento y comentar las preguntas. A continuación, ponerlo en común con toda la clase.

1. *Segur que vosaltres heu jugat a molts jocs i a vegades heu guanyat i d'altres heu perdut. Jo tinc molts amics i quan ens trobem ens passem molta estona jugant! Però no sempre tothom sap guanyar i perdre. Us explico la història de dos amics meus: la llebre Tica i la granota Rota...*

Una vegada hi havia una llebre anomenada Tica que no volia perdre mai. Els seus pares, els mestres i tots els seus amics li deien que no sabia perdre, però ella responia dient que no hi podia fer res, que no podia suportar veure que perdía un joc. I és que se sentia molt bé quan guanyava i, en canvi, quan perdía era justament tot el contrari, li semblava el pitjor que li podia passar. Per aquest motiu mai no jugava a cap joc que li costés, sempre escollia allò que ja sabia que li aniria bé perquè podria córrer i mostrar la seva rapidesa.

Un dia va arribar una nova veïna, la granota Rota, que també tenia la capacitat de ser ràpida i saltar amunt amb força. De seguida es van posar a jugar i van decidir fer una cursa. La Llebre Tica es va preparar de valent, estava molt concentrada i disposada a guanyar, però la granota Rota no s'ho prenia tan seriosament i somreia i feia bromes. La granota Rota estava tan contenta de poder fer una cursa! I saltava molt amunt i molt ràpid! Es fixava en tot el que veia pel camí i no s'adonava que la llebre Tica feia algunes trampes per poder anar més ràpid i guanyar la cursa. La Llebre Tica es va proclamar la guanyadora però la granota Rota estava també molt contenta "m'ho he passat molt bé, hem de tornar a fer una cursa un altre dia, d'acord?" va dir la granota Rota.

Aquell dia tothom parlava de la cursa i de la victòria de la llebre Tica, però al vespre la llebre Tica no estava contenta. Havia guanyat però, tot i això, no sentia aquella alegria que tant li agradava sentir. A més a més, la granota Rota no estava trista d'haver perdut, sinó tot al contrari, semblava que s'ho havia passat d'allò més bé.

L'endemà la llebre Tica va veure com la Granota Rota es divertia jugant amb l'esquirol a escalar un arbre i mira que li costava moltíssim, i ho provava una i altra vegada sense sortir-se'n però sempre guardava un somriure i es mostrava alegre.

Durant dies la llebre Tica va observar la granota Rota. Sabia fer moltes coses i les feia molt bé: saltava molt i molt amunt i tenia molta força. Però altres coses li costaven més, com quan volia escalar l'arbre o cantar amb els ocells, però ella s'ho passava molt bé i es mostrava alegre tant si li sortia bé com si no. I va ser llavors quan la llebre Tica es va adonar que per passar-ho bé en un joc no és necessari estar pendent d'un marcador o voler arribar el primer en una cursa, sinó que és important viure-ho amb ganes, gaudir del moment de joc i no pensar tant en el resultat.

I a partir d'aquest moment es va atrevir a fer coses que no dominava tant, com jugar a amagar-se o cantar. I feia bromes mentre jugava amb els altres sense pensar en els resultats. D'aquesta manera va veure que podia passar-ho d'allò més bé sense estar pendent de guanyar.

2. Com et sents quan guanyes un joc? I quan perds?

3. Perquè creus que la granota Rota no s'enfadava quan perdia?

Recursos

Paper (fotocòpia)

Temporalización

20' + 10'

Observaciones

Adap. de Colldeforns, Fíguls, Huguet y Soler (2010).

5. La GENEROSIDAD: Las tres hormigas

Objetivo

Aprender a regular el comportamiento de modo que podamos convivir mejor.

Procedimiento

Gran grupo + Gran grupo + Gran grupo

Crear una situación de conflicto con cosas que sean diferentes para que el alumnado tenga que decidir cuál quiere. Por último explicar una historia relacionada con la generosidad. Y, en caso de que no hayan podido resolver el conflicto, pensar cómo acabarlo de resolver.

1. *Vet aquí que hi havia una vegada una formiga que anava per un camí i es va trobar una molla de pa.*

-Oh!, que bé -va pensar-. Me l'enduré al formiguer per menjar pa aquest hivern.

Quan ja la tenia agafada, sent una veu que crida:

- Deixa aquest pa, que és meu! Jo l'he vist primer!

I una formiga de l'altre formiguer arriba, també agada el pa i comença a estirar cap a l'altre cantó. I una que estica cap aquí i l'altra que estira cap allà, i el pa , és clar, ni es movia.

Finalment, van deixar el pa i van començar a barallar-se a bufetades.

Quan ja havien repartit unes quantes bufetades, arriba una tercera formiga, veu el pa allà a terra i s'acosta per agafar-lo, però les altres dues que ho veuen li diuen:

- Si vols el pa t'hauràs de barallar amb nosaltres.

I la tercera formiga els contesta:

- No tinc ganes de barallar-me. Jo només vull menjar. Per què no ens el partim entre tots tres? -els hi va preguntar.

Van quedar-se mirant l'una a l'altra i li van contestar.

- Tens raó, no se'ns havia acudit.

*I es van partir el pa i totes tres es van menjar el trosset que els tocava i, amb molta alegria i gust, van quedar ben tipes.**

Recursos

Caja con galletas, caramelos o canicas que sean variadas, de modo que pueda generar conflicto de quién quiere cada una.

Temporalización

15' + 10' + 10'

Observaciones

Morató y Vázquez (2004).

* Adaptación del cuento *Les tres formigues*, de Enric Laurelala. Ed. Teide. Col. "Pa amb xocolata".

6. ¿Qué HAGO y qué puedo hacer cuando..?

Objetivo

Expresar maneras diferentes de actuar en los conflictos.

Procedimiento

Individual + Grupos 4 personas + Gran grupo

Individualmente, pensar cómo hemos actuado en una situación conflictiva. En grupos, crear una propuesta alternativa positiva para la situación planteada. Por último, ponerlo en común.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

2' + 15' + 15'

Observaciones

-

7. Tranquilicemos al LOBO

Objetivo

Desarrollar las competencias emocionales mediante la propuesta de comportamientos.

Procedimiento

Gran grupo + Grupos de 4 personas + Gran grupo

El maestro explicará un conflicto parecido al que haya surgido en el aula y el alumnado debe escribir los consejos más adecuados para tranquilizar al lobo y ponerlos en común.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

5' + 20' + 15'

Observaciones

Novara y Passerini (2005).

8. NAUFRAGIO

Objetivo

Aprender a expresarse y a aceptar a los demás.

Procedimiento

Individual + Grupos de 4 o 5 personas

Escribir individualmente 10 objetos se llevarían a una isla desierta. Darles orden de prioridad y ponerlo en común con los compañeros.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

5' + 15'

Observaciones

Novara y Passerini (2005).

9. Carta a los REYES magos

Objetivo

Tomar conciencia de que cada persona es diferente y aprender a respetar a nuestros compañeros tal y como son.

Procedimiento

6 o 7 personas + Gran grupo + Gran grupo

Dividimos la clase en cuatro grupos. Dos grupos realizarán la carta a los reyes magos para Marta y los otros dos grupos para Gerard. Se les puede proporcionar un catálogo de juguetes. Para realizar esta actividad debe quedar claro que no es lo que ellos quieren para reyes, sino lo que querrían estos dos niños.

Seguidamente, pondremos en común qué creen que ha pedido cada niño para reyes. Debemos mencionar los estereotipos sociales de que las niñas quieren muñecas y los niños coches.

A continuación, el maestro puede leer un texto para cada uno de los personajes con los juguetes del momento que le gustaría tener (evitando roles sexistas). Por último, comentar qué nos ha sorprendido de lo que han pedido para reyes y cómo se sentirían si les regalaran lo que ha propuesto el alumnado.

Recursos

Revistas, papel y lápiz

Temporalización

15' + 5' + 10'

Observaciones

-

10. ¿Qué me SUCEDE cuando me contradicen?

Objetivo

Aprender a escucharme en la interacción con los demás.

Procedimiento

Parejas + Gran grupo

Un compañero te propone un plan y debes rechazarlo. Cuando se termina, intercambiar los papeles. Por último, poner en común cómo te has sentido.

Recursos

No

Temporalización

10' + 20'

Observaciones

Obiols (2005).

6.6.2. Religión católica

1. Dar AMOR

Objetivo

Aprender a expresar el amor que sentimos por los compañeros de clase.

Procedimiento

Parejas + Gran grupo

En parejas y con música de fondo, una persona hará caricias por todo el cuerpo a la otra persona que estará estirada en el suelo. Agradeceremos las caricias recibidas y, por último, comentaremos lo que hemos vivido y haremos la similitud con el amor de Dios.

A través del bautizo, nos hace hijos suyos y comentar que nuestros padrinos son esas personas en las que podemos confiar.

Recursos

Música

Temporalización

10' + 15'

Observaciones

-

2. EL CALENDARIO litúrgico

Objetivo

Relacionar situaciones con las emociones.

Procedimiento

Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

Clasificar momentos litúrgicos importantes en los diferentes tiempos litúrgicos. A continuación, pensar cómo se deben sentir los personajes de los momentos. Finalmente, ponerlo en común y hacer un esquema en la pizarra.

Por ejemplo, en adviento los padres de Jesús sentían ilusión y esperanza, cuando presentaron a Jesús en el templo el sacerdote estaba contento y feliz, etc.

Recursos

Pizarra

Temporalización

15'+ 15'

Observaciones

-

3. Diferentes CAPACIDADES

Objetivo

Observar las dificultades de comunicación y ver cómo nos sientan.

Procedimiento

Grupos de 4 personas

Poner diferentes papelitos en el aula y, en grupos de cuatro, encontrar los papeles. En estos grupos de personas uno es ciego (ojos vendados), otro manco (no puede coger cosas con las manos), otro mudo (no puede hablar) y otro que dispone de todos sus sentidos. El objetivo de este juego puede ser encontrar el número máximo de papeles o ver cuál es el grupo más cooperativo.

Podemos concluir la dinámica poniendo en común que, aunque nos sintamos desorientados, podemos confiar en Jesús que nos acompaña.

Recursos

Vendas y papeles

Temporalización

10' + 15'

Observaciones

-

4. DIVERSIDAD de respuestas

Objetivo

Tomar conciencia de que nosotros decidimos cómo actuar.

Procedimiento

Grupos de 3 personas + Gran grupo

Coger una parábola y buscar maneras de hacer diversas en función de las situaciones que suceden en la historia. Comentar qué sienten, qué piensan y qué hacen cada uno de los personajes y ver los pros y los contras de cada actuación. A continuación, en gran grupo ponerlas en común.

Por ejemplo, se puede coger la parábola del "Buen samaritano".

Recursos

Biblia

Temporalización

10' + 10'

Observaciones

-

5. El amor de Dios es INFINITO

Objetivo

Descubrir que las emociones están relacionadas, como amor y perdón.

Procedimiento

Grupos 4 personas

Buscar en internet las diferentes parábolas y poner en común los aprendizajes de cada texto. Para ello, se pueden los siguientes textos: Lc 15, 3-7; Lc 15, 11-32; Mc 5, 21-24 y 35-43; Lc 19, 1-10; Mc 2, 1-12, etc.

Recursos

Biblia

Temporalización

30'

Observaciones

-

6. EL JARDINERO generoso

Objetivo

Regular la emoción de la envidia y contribuir a hacer un mundo mejor.

Procedimiento

Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

Explicar la historia de la creación explicada en la Biblia. A continuación, leer el texto y contestar las preguntas en pequeño grupo. Por último, ponerlo en común en gran grupo.

1. Un hombre tenía un gran jardín lleno de flores preciosas. Eran las flores más vendidas de su país, todos los países del mundo lo sabían y querían comprarlas. Eran las flores más bonitas y las que mejor olían del mundo. Cada año, ganaba el premio a las flores más grandes y de mejor calidad; era la admiración de toda la región.

Un día, un periodista le preguntó cuál era el secreto de su éxito.

El señor contestó:

- Mi éxito se debe a que, de cada cultivo, separo las mejores semillas y las comparto con mis vecinos para que ellos también las siembren.

- ¿Cómo?- dijo el periodista-. ¡Esto es una locura! ¿No tiene miedo de que sus vecinos se hagan tan famosos como usted y se queden con los premios?

El señor respondió:

- Lo hago porque, si ellos tienen buenos sembrados, el viento y las abejas devolverán a mi cultivo buen polen y buenas semillas, y la cosecha será mejor. Si no lo hiciera así, ellos sembrarían semillas de mala calidad y el viento las llevaría a mi cultivo. Sus semillas se cruzarían con las mías y harían que mis flores fueran de peor calidad.

2. ¿Te ha sorprendido que el señor de las flores comparta las semillas tan buenas que tiene con sus vecinos?

Si te ha sorprendido, debes saber que es normal: una de las razones de que te sorprenda es que no estamos acostumbrados a compartir. Esto no significa que no podamos acostumbrarnos cada día un poco más, si lo intentamos de verdad.

3. El señor de las flores era muy rico, ¿es posible que alguien tuviera envidia de él?

4. Cuando ayudas a alguien, ¿esperas algo a cambio?

5. ¿Crees que puedes mejorar el mundo con lo que haces?

Recursos

Libro páginas 74, 75, 76, 77

Temporalización

20' + 10'

Observaciones

GROP (2009).

7. MANDALA interreligioso

Objetivo

Utilizar recursos para focalizar nuestra atención.

Procedimiento

Gran grupo + Gran grupo + Individual

Leer un texto del Antiguo Testamento y valorarlo.

Dar a conocer las similitudes y diferencias entre el judaísmo, el cristianismo y el islam. Remarcar que todos venimos de un mismo Dios y que somos hermanos.

Por último, pintar un mandala en el que están representadas las diferentes religiones.

Recursos

Pág. 45 (mandala) y colores

Temporalización

15' + 10' + 15'

Observaciones

Provincia Marianista L'Hermitage (2009).

8. El buen PASTOR

Objetivo

Desarrollar la habilidad de anticipar sucesos y la capacidad de guiar y de sentirse guiado.

Procedimiento

Gran grupo + Grupos de 8 o 9 personas

Leer la parábola de la oveja perdida y comentarla. A continuación, se crearán tres grupos donde habrá un pastor en cada uno. Se tendrán que poner de acuerdo con el código que de sonidos utilizarán para guiar/seguir al compañero para llegar a la meta.

Recursos

Silvato

Temporalización

15' + 20'

Observaciones

-

9. SIENTO y pienso

Objetivo

Percibir que emoción, pensamiento y acción están en interacción continua pero no hay una relación unívoca.

Procedimiento

Grupos de 4 o 5 personas + Gran grupo

El docente irá diciendo situaciones de la vida de Jesús en las que el alumnado deberá comentar cómo cree que se sentía Jesús, cómo pensaba y cómo actuaba.

Para ello se pueden utilizar pasajes de la Biblia. Por ejemplo, “Cuando... Jesús estaba en la cruz”, “Sentía... miedo”, “Y pensó... que Dios lo había abandonado aunque cambio su pensamiento porque nunca le había fallado”, “Como consecuencia... decidió perdonar a los que le estaban haciendo daño porque no sabían lo que hacían”. A continuación, crear una similitud que nos pueda pasar a nosotros. Por ejemplo, “Cuando... un compañero me insulta”, “Me siento... furioso”, “Y pienso... que le daría una patada, pero sería peor”, “Como consecuencia... intento regular y mantener la calma”.

Por último, poner en común las situaciones planteadas.

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

20' + 10'

Observaciones

Adap. de Iglesias, Couce, Bisquerra y Hué (2004).

10. Emociones para VIVIR

Objetivo

Relacionar causa con emoción y comportamiento. Proponer comportamientos más adaptativos en caso de que sea posible.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Mirar un fragmento en video de un texto de la Biblia y detectar las emociones de los personajes, ver qué hechos son los que las originan y los comportamientos derivados de las mismas. Ponerlas en común después de la visualización.

A continuación, se puede hacer una propuesta de conducta más adaptativa que la realizada.

Recursos

Vídeo

Temporalización

10' + 15'

Observaciones

Adap. de Sol (2003).

6.7. Dinámicas de clase

Las dinámicas de clase son actividades que se pueden utilizar en tiempo de rincones, en momentos libres o entre cambios de clase.

1. El AMIGO invisible
<p>Objetivo Aprender a tener comportamientos prosociales hacia los compañeros.</p>
<p>Procedimiento Gran grupo + Gran grupo Escribir en un papel cada persona su nombre. Se mezclarán y se repartirán de modo que a nadie le toque su nombre. A lo largo de dos semanas se debe procurar cuidar al compañero que nos ha tocado (ayudarlo cuando lo necesite, preocuparse por que no esté solo, hacerle un dibujo y dejarlo en su mesa, etc.). Transcurrido el tiempo, poner en común cómo te ha cuidado tu amigo invisible y deducir quién crees que ha sido.</p>
<p>Recursos Papel y lápiz</p>
<p>Temporalización 5' + 30'</p>
<p>Observaciones Adap. de Agulló et al. (2013). Esta dinámica se puede hacer a lo largo del curso de forma que siempre estemos cuidando de algún compañero.</p>

2. El DADO de las emociones

Objetivo

Expresar situaciones vividas que tienen una carga emocional.

Procedimiento

Pequeño grupo

Construir un dado con expresiones de diferentes emociones en sus caras. Escribir o explicar a un compañero un recuerdo relacionado con cada emoción. A modo de ejemplo podemos poner emociones como alegría, tristeza, miedo, calma, rabia, sorpresa.

Una variación es realizar un segundo dado y que tengan que explicar una situación que tenga dos emociones diferentes.

Recursos

Papel, lápiz, colores, tijeras y pegamento

Temporalización

5' (variable)

Observaciones

Adap. de Abellán y Martí (2012a).

3. Agradecimiento: Me gusta como ERES

Objetivo

Desarrollar y expresar las emociones positivas para sentirnos mejor.

Reconocer que los demás pueden ayudarnos para mejorar nuestra situación.

Procedimiento

Gran grupo + Individual

Plantear a todo el grupo-clase la dinámica de ir agradeciendo y cuidando a nuestros compañeros. Se puede ir recordando a lo largo del tiempo.

El alumnado podrá escribir en un papel una nota de agradecimiento a un compañero que haya hecho algo que nos guste. Se puede decorar y pintar.

Por ejemplo: Pablo, quiero darte las gracias por ayudarme ayer. Me sentí muy acompañada por ti cuando me caí en el patio. Blanca

Recursos

Papel, lápiz y colores

Temporalización

10' + variable

Observaciones

Adap. de Agulló et al. (2013).

Se puede dejar encima de la mesa del compañero o se puede crear un espacio en el aula donde se puedan dejar las notas escritas (sobres con los nombres, casilleros, etc.).

4. HISTORIETAS de emociones

Objetivo

Expresar las emociones que sentimos como modo de regulación.

Procedimiento

Individual + Gran grupo

Leer una historieta y escribir en un papel la emoción tratada. (Por ejemplo, si es la preocupación, escribir las preocupaciones que sientas). Si quieren pueden las pueden leer a los demás compañeros de clase y, a continuación, pueden lanzarlas al fuego, ponerlas dentro de un globo y petarlo, etc.

1. Ratolí: *Heu vist quina cara faig avui? Estic preocupat perquè he de fer un viatge tot sol i no sé si en seré capaç. Tothom em diu que no he de patir però estic capficat i trist.*

I és que, com suposo que sabeu, segons la situació tenim unes emocions o unes altres. A vegades estem més contents, d'altres ens sentim tristos, podem tenir por, il·lusió,... Podem tenir moltes emocions i les expressem de moltes maneres.

2. Lleó: *Avui estic un xic espantat...*

Tothom es pensa que sóc un lleó fort i sempre sóc valent, però no és així...

De bon matí m'he llevat tot decidit per anar a fer un tomb per la selva però, de sobte, he vist que tot el cel estava tapat amb un núvols molt foscos... i, de cop, s'ha posat a ploure. He vist els llamps mentre se sentien uns trons molt i molt forts!

Recursos

Papel y lápiz

Temporalización

10' + 20'

Observaciones

Adap. de Colldeforns et al. (2010).

Es importante saber qué es lo que nos produce una emoción para poder regular la emoción.

5. Pintamos MANDALAS

Objetivo

Aprender a concentrarse y adquirir recursos para focalizar la atención.

Procedimiento

Individual o parejas

Disponer de mandalas en la clase que el alumnado pueda ir pintando en sus ratos libres. Se pueden pintar en parejas, de modo que necesiten coordinarse y decidir cómo van a pintar el dibujo.

Recursos

Mandalas y colores

Temporalización

30' (variable)

Observaciones

-

6. Rincón de la PAZ

Objetivo

Dejar que nuestros compañeros nos ayuden a relajarnos.

Procedimiento

Gran grupo

Seguir las instrucciones que nos leen los compañeros para relajarnos.

1. - *M'assec amb els dos peus a terra i l'esquena dreta.*
 - *Provo de tancar els ulls i sentir calma.*
 - *Em poso una mà a la panza i sento com s'infla d'aire.*
 - *Després de sis respiracions, imagino alguna cosa que m'agradi.*

Recursos

Libro pág. 33 (posibilidad)

Temporalización

10'

Observaciones

Adap. de Abellán y Martí (2012a).

Escoger alumnos que sepan leer fluido, siendo esta una motivación para seguir aprendiendo.

7. PUZZLES emocionales

Objetivo

Aprender a vencer las dificultades mediante la regulación emocional.

Procedimiento

Individual o en pequeño grupo

Realizar puzzles como herramienta para aprender a autorregularse.

Los puzzles pueden ser de expresiones faciales o situaciones; también pueden ser de frases o situaciones escritas en las que tengan que adivinar la emoción; puede ser una mezcla de los dos anteriores, realizar puzzles en los que se tengan que juntar expresión con palabra; frases útiles para trabajar las competencias emociones; etc.

Recursos

Puzzles blancos o con dibujos

Temporalización

10'

Observaciones

Este material puede ser creado por el alumnado.

8. SOPA de letras

Objetivo

Ampliar el vocabulario emocional.

Procedimiento

Individual

Buscar las emociones de la sopa de letras. Para ello se puede plantear una situación y ellos que tengan que inferir qué emoción es.

Por ejemplo, “he perdido el osito de peluche que más me gustaba” (tristeza), “he sacado muy buena nota en un examen” (orgullo), “creo que hay un monstruo debajo de mi cama” (miedo), etc.

Recursos

Papel (fotocopia) y lápiz

Temporalización

10'

Observaciones

-

9. SRSPS: Stop, Respiro, Siento, Pienso y Soluciono

Objetivo

Adquirir herramientas que nos permitan regular las emociones para resolver los conflictos que nos puedan surgir con nosotros mismos o con los demás.

Procedimiento

Para introducir esta actividad se puede utilizar el cuento de la tortuga.

Crear un mural en el que se explique cómo podemos comportarnos en las situaciones que estamos con una emoción muy intensa. Este mural se puede consultar siempre que tengan necesidad de ello.

1. STOP: Me paro y no hago ni digo nada.
2. RESPIRO: Cojo aire y lo dejo ir poco a poco.
3. SIENTO: Cómo me siento?
4. PIENSO: Qué problema tengo?
5. SOLUCIONO: Cómo lo puedo solucionar?

1. Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía años y justo acababa de empezar de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanit. No quería estudiar ni aprender nada: sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela.

En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loco de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba est, arrugaba las hojas o las rompía a trocitos. Así pasaban los días...

Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: "soy una tortuga mala" y, pensando está cada día, se sentía muy mal.

Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarle le preguntó qué le pasaba:

- ¡Hola! -le dijo con una voz profunda- te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas.

Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de qué le hablaba.

- ¡Tu caparazón! -exclamó la tortuga sabia-. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciendo te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo

sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente.

A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por probar su secreto en la escuela. Llegó el día siguiente de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una suma. Empezó a sentir rabia y furia, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y de arrugar la ficha, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón. Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema. Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar.

Cuando salió, se quedó sorprendido de ver a la maestra que le miraba sonriendo, contenta porque había podido regular su emoción. Después entre los dos resolvieron el error (parecía increíble que con una goma, borrando con cuidado, la hoja volviera a estar limpia). Juan-tortuga siguió poniendo en práctica su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso a la hora del patio. Pronto, todos los niños que habían dejado de jugar con él por su mal carácter, descubrieron que ya no enfadaba cuando perdía en un juego, ni pegaba sin motivos. Al final de curso, Juan-tortuga lo aprobó todo y nunca más le faltaron amiguitos.*

Recursos

Papeles de colores, cartulina, lápiz, colores, tijeras y pegamento

Temporalización

20' + 30'

Observaciones

Adap. de Abellán y Martí (2012a).

* Adap. de Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero (2006).

Sería indicado ponerlo en un sitio en el que el alumnado pueda relajarse y estar con él mismo.

10. El banco del TIEMPO

Objetivo

Fomentar un ambiente de ayuda y cooperación entre el alumnado.

Procedimiento

Individual

Colgar un mural al alcance del alumnado en el que pueda escribir qué quiere ofrecer y en qué le gustaría ser ayudado.

Recursos

Mural y lápiz

Temporalización

1'

Observaciones

-

6.8. Propuesta de libros de lectura

En este apartado proponemos una serie de libros que no están adaptados para el aprendizaje de segundas lenguas; por lo que, en el caso que se decida presentar al alumnado, se espera que sea el docente el que ayude a la lectura del mismo. Del mismo modo, se proponen variedad de libros y en qué idiomas están publicados (catalán, castellano y/o inglés).

No! (Altés, 2013): catalán, castellano e inglés

Floc es un perro que quiere mucho a su familia e intenta ayudarla en todo lo que puede. Aun así, él se piensa que se llama No porque su familia siempre lo llama por ese nombre.

The Short-Sighted Giraffe (Benjamin y McLean, 2013): inglés

Giraffe no ve bien y no quiere llevar gafas, por lo que intenta protegerse de todas las cosas que hay en su alrededor. Al final, sus amigos le muestran que es más sencillo aceptarse y llevar gafas.

Mr Tiger goes wild (Brown, 2013): castellano e inglés

Mr Tiger estaba harto de comportarse como los demás querían que se comportara, por lo que decidió escucharse a sí mismo. Poco a poco fué liberándose y, cuando experimentó cómo se sentía en cada situación, encontró un equilibrio.

El secret d'estimar (Burgh, 2009): libro ilustrado, sin texto

Dos amigos quieren la misma flor. Estiran tanto que al final se rompe y sienten muchas emociones al respecto: sorpresa, rabia, tristeza, culpa, decepción, soledad, etc. Al final deciden perdonarse y se hacen un regalo muy especial.

Vaig ser jo! Els pirates també poden ser honrats (Easton y Gordon, 2016): catalán, castellano e inglés

Davy es un pirata que tenía que limpiar unas balas de cañón. En un descuido, hace un agujero en el barco y se empieza a hundir. Con la ayuda de todos los piratas, consiguen tapar el agujero y salvar el barco. Al final, Davy es capaz de reconocer su error y decirlo a sus compañeros.

Som el que plantem (Gutiérrez-Lestón e Hidalgo, 2015): catalán

Cada persona elige qué semillas quiere plantar en su macetero. Este es un libro que nos transmite la importancia de fomentar las emociones que queremos que estén en nuestra vida, es decir, nos hace responsable del filtro con el que miramos las cosas de nuestro alrededor.

Mr. Impossible (Hargreaves, 1976): castellano e inglés

Don imposible nos hace descubrir que lo que creemos que es imposible, él es capaz de hacerlo; porque que no podamos conseguirlo nosotros, no implica que no se pueda hacer.

I love you, too (Joyce y Lovsin, 2015): inglés

La mamá coneja quiere a su hijo por muchas razones y se las va diciendo a lo largo de toda la historia.

Es necessiten petons (Lienas y Fanlo, 2008): catalán y castellano

Todo el mundo necesita cariño, incluidos aquellos niños que nos pegan y les cuesta comportarse adecuadamente con sus compañeros y maestros. Debemos tratar con amor estas personas aunque su comportamiento no sea el deseado.

Un mirall al cor (Lienas y Fanlo, 2008): catalán y castellano

A Pol le duele la barriga siempre que come. Gracias a Fada Menta, lo que descubre es que le duele porque se enfada, no porque le siente mal la comida. Así que puede ir gestionando su rabia para no sentirse tan mal.

Receptes de pluja i sucre (Manzano y Gutiérrez-Serna, 2010): catalán y castellano

Este libro explica algunas emociones y propone una receta para hacerles frente. Por ejemplo, para la timidez hacer cuatro saltos de mono; para la envidia, quererse a uno mismo; para el respeto, no dejar que nadie te trate mal, ni tu mismo; para la tristeza, azúcar, harina, huevos y media sonrisa de gato; para la alegría, abrir los ojos y escuchar el sonido del mundo; etc.

El buit (Llenas, 2015): catalán y castellano

Júlia tiene un gran agujero en la barriga y no le gusta nada. Por eso, intenta llenarlo de muchas maneras para que desaparezca. Al final, descubre que la única manera de hacerlo más pequeño es escuchando lo que sale de su interior y aceptándolo. Afortunadamente, nunca desaparece ese mundo propio porque es parte de ella.

Nina buena, nina mala (Mickelburgh y Cantone, 2013): castellano e inglés

Nina es una niña que siempre se porta bien. Un día se cansa de portarse bien y decide portarse mal. Al cabo de unos días también descubre que le aburre tanto como portarse bien, por lo que decide ser ella misma.

Big bear. Little brother (Norac y Oftedal, 2009): inglés

Minik es un niño que es rescatado por un oso. Aunque el animal no quiere estar con él porque son muy diferentes, Minik le demuestra que son iguales, por lo que pueden ser compañeros de camino. Al cabo de unos días de diversión, encuentran al padre de Minik y se va con su familia.

La bruixa enrabada (Sennell y Rubio, 2006): catalán, castellano

Didalada es una bruja que encuentra en la calle la receta de un conjuro, por lo que decide ir a casa corriendo a prepararla. Cuando la llaman a la puerta desatiende la olla y se rompe, por lo que va por todo el pueblo preguntando quién ha sido. Cuando descubre quién ha sido le quiere pegar, por lo que la bruja que más mandaba hace de mediadora entre las dos. Una vez devuelto lo que era de cada uno y, como una tiene la receta y la otra tiene una olla, deciden preparar entre las dos el conjuro.

