



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

Indagando en las emociones en el primer ciclo de Educación Primaria

Presentado por: María Rodríguez Martín

Tutelado por: Lidia Sanz Molina

Soria, 13 de julio de 2018

RESUMEN

El presente trabajo pretende resaltar la importancia de la educación emocional en Educación Primaria, especialmente en el primer ciclo (1er y 2º curso) y a través del idioma inglés. Atendiendo a recientes descubrimientos en el campo neurocientífico, la aplicación de programas emocionales en las aulas tiene resultados benéficos tanto en el plano personal como en el académico de los alumnos y alumnas.

El Trabajo de Fin de Grado que presento a continuación es de carácter teórico-práctico, siendo la etapa de Primaria la empleada como campo de estudio para lograr unos objetivos y analizar determinadas propuestas. Las actividades presentadas se han llevado a cabo en el colegio Nuestra Señora del Pilar de Soria, centro donde realicé gustosamente mi Practicum II.

PALABRAS CLAVE

Emoción/es, Inteligencia Emocional, desarrollo moral, educación moral/emocional

ABSTRACT

The present work aims to highlight the importance of the emotional education in Primary School, specially in the first stage (1st and 2nd school years) and through the English language. In response to recent discoveries in the neuroscientific field, the application of emotional programs in the classrooms has beneficial results in the personal and academic level of the students.

The end-of-stage work presented below is theoretical and practical, with the Primary stage being used as a field of study to achieve objectives and analyze certain proposals. The presented activities have been carried out in the Nuestra Señora del Pilar School of Soria, where I gladly did mi Practicum II.

KEY WORDS

Emotion/s, emotional intelligence, moral development, moral/emotional education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. OBJETIVOS.....	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 ANTECEDENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	9
2.2 EL PODER DE LAS EMOCIONES	11
2.2.1 Las emociones en el desarrollo moral	13
2.2.1.1 Emociones positivas	14
2.2.1.2 Emociones negativa.....	16
2.3 RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	17
2.4 EDUCACIÓN MORAL/EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	19
2.4.1 ¿Qué es la Educación Emocional?	20
2.4.2 Objetivos y contenidos de la Educación Emocional	20
2.4.3 Formación del profesorado en Educación Emocional.....	21
2.4.3.1 Formación inicial.....	21
2.4.3.2 Formación permanente	22
3. METODOLOGÍA.....	23
4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	24
4.1 INTRODUCCIÓN.....	24
4.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS	26
4.3 ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	26
4.4 OBJETIVOS.....	28
4.5 COMPETENCIAS	29
4.6 CONTENIDOS.....	29
4.7 ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA.....	30
4.8 EVALUACIÓN.....	35
5. CONCLUSIONES.....	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS.....	43

INTRODUCCIÓN

La sociedad española ha sufrido numerosos cambios en los ámbitos económico y social a lo largo de los últimos 50 años, lo que ha supuesto un cambio en la vida cotidiana de sus ciudadanos.

La escuela no puede evadirse de estos cambios, pues le afectan directamente y debe adaptarse a ellos, cuestionándose sus funciones clásicas especialmente centradas en el aspecto intelectual.

Como respuesta a esta necesidad de cambio, la mayor parte de educadores y educadoras de nuestro país tratan de cambiar la escuela, mejorando la calidad de vida de sus alumnos de cara a un futuro próximo y pleno. Se trata de contribuir al crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, incluyendo en su formación ámbitos importantes como son la salud, la higiene y la nutrición, además del desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico.

Respecto al desarrollo de las competencias, según se indican en la estructuración del Plan de Estudios (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria), en la realización de este trabajo se contemplan buena parte de las competencias que se han adquirido a lo largo de la formación de Grado en Educación Primaria. Entre ellas queremos destacar:

- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de

educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

En cuanto a las competencias que se señalan en la Guía Docente del TFG del curso 2017/2018 de la Universidad de Valladolid, se destacan las habilidades del estudiante a la hora de:

- Pensar un tema.
- El proceso de análisis y estudio necesario para la realización de este.
- La creación de unos objetivos.
- La presentación de los resultados obtenidos y sus conclusiones.

Por lo que, esto nos permite desarrollar las capacidades de: análisis, resolución de problemas, presentación de los resultados y comprensión del trabajo realizado.

Además, también debemos plasmar los objetivos que se encuentran en el artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, que destaca que todos los docentes deben:

- Estar suficientemente preparados para enfrentarse a los retos que plantea el sistema educativo.
- Adaptar sus enseñanzas a todas las necesidades del alumnado.
- Realizar sus funciones de manera colaborativa fomentando el trabajo en equipo.

Para finalizar este apartado, indico la estructura que tiene este trabajo. En primer lugar, expongo los objetivos que quiero conseguir con la realización de este trabajo. Después, paso a desarrollar los diversos puntos del marco teórico. A continuación, viene la metodología que he seguido para realizar este trabajo y, seguidamente, mi propuesta de intervención. Para poner punto final, aparecen mis conclusiones y bibliografía.

1 OBJETIVOS

El objetivo que pretendo conseguir con la realización de este trabajo es el siguiente:

- Resaltar la importancia de la educación emocional en la etapa de Educación Primaria.

Además, establezco los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en los beneficios y el poder de las emociones.
- Analizar las emociones en el desarrollo moral.
- Examinar la educación moral/emocional en el ámbito escolar.
- Elaborar una propuesta didáctica de educación emocional en la asignatura de lengua extranjera inglés para un curso de primer ciclo de Educación Primaria.
- Trabajar la expresión de emociones en los alumnos y alumnas e incrementar su vocabulario emocional.
- Corroborar que he adquirido las competencias y capacidades que plantea la formación de Grado en Educación Primaria.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El psicólogo estadounidense Daniel Goleman, con su libro “La Inteligencia Emocional” (1995), fue el impulsor de este concepto, pues en su obra afirma que la inteligencia medida (tradicionalmente) a través del cociente intelectual no tiene correlación con el éxito profesional. Goleman sostiene, sin embargo, que el éxito está más relacionado con la habilidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, ser capaz de motivarnos y manejar de forma adecuada las relaciones que mantenemos con los demás y con nosotros mismos.

No obstante, el primer gran teórico del campo de la inteligencia que estableció diferencias entre las capacidades intelectuales y emocionales fue Howard Gardner en 1980 con su teoría de las Inteligencias Múltiples. En ella aparecía una lista de siete inteligencias: lingüística, matemática, espacial, cinestésica, musical, intrapersonal (“capacidad de poder entender e identificar nuestras emociones, así como de saber moverse objetivamente en torno a las mismas”) e interpersonal (“capacidad de entender las emociones de las otras personas y actuar de manera adecuada a ellas”), siendo estas dos últimas relativas a la inteligencia emocional.

Otros autores ayudaron con posterioridad a establecer el concepto de Inteligencia Emocional. Uno de ellos fue Sternberg en 1986, que retomó el concepto de “inteligencia social” previamente enunciado por Edward Thorndike en 1920.

Salovey y Mayer hablaron en 1990 de cinco dominios de Inteligencia Emocional: autocontrol, autoconfianza, persistencia, empatía y dominio de las relaciones.

En 1995, finalmente, Goleman concretó todo lo anteriormente planteado en cinco dimensiones o habilidades emocionales: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Las tres primeras (autoconciencia, autorregulación y automotivación) estarían relacionadas con la inteligencia intrapersonal, y las dos últimas (empatía y habilidades sociales) con la inteligencia interpersonal.

Por otra parte, recientes estudios en el campo de la neurociencia están demostrando la gran importancia que tienen las emociones en nuestro comportamiento. Como consecuencia, en los últimos años se ha pasado de un concepto de inteligencia innato e invariable llamado “Inteligencia Racional”, a un concepto más actualizado que considera que se puede trabajar e incluso modificar; la Inteligencia Emocional.

Además, existen numerosos estudios sobre las etapas del desarrollo emocional en los niños. Uno de ellos es el de Iglesias, Loeches y Serrano (1989):

- Hasta 5/6 años: se produce un rápido aprendizaje de la expresividad emocional y se dan manifestaciones conceptuales que implican estados emocionales.
- 6 años: asocian “pelea” con la emoción de ira o enfado y “juego” con satisfacción y alegría.
- De los 7 a los 11 años: asocian estados de ánimo a su rendimiento escolar, variando los estados positivos y negativos dependiendo de sus resultados académicos.

En resumen, la Educación Emocional consiste en “enseñar a comprender, expresar y valorar las emociones, siempre teniendo en cuenta a los demás.

Por todo ello, nuestro país cuenta actualmente con amplio abanico de programas de Educación Emocional o relativos a ella. Algunos de ellos son los que se presentan a continuación, todos ajustados por edad y contenidos a la etapa que nos interesa en el presente trabajo (Educación Primaria):

- Programa PIELE (Hernández y García, 1992)
- Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996)
- Programa Desarrollando la Inteligencia Emocional (DIE) (Vallés y Vallés, 1999)
- Programa Desarrollo Afectivo (DSA) (De la Cruz y Mazaira, 1997)
- Programa de aprendizaje Estructurado (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1986)
- Programa de Educación Emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998)
- Siendo Inteligente con las Emociones (SICLE) (Antonio Vallés Arándiga, 2000)

2.2 EL PODER DE LAS EMOCIONES

En este segundo apartado analizo la influencia de las emociones en el desarrollo humano, así como su importancia a la hora de conseguir que un niño se desarrolle con éxito y feliz.

Según Fredrickson (2001), las emociones son “tendencias de respuesta con un gran valor adaptativo, que tienen evidentes manifestaciones a nivel fisiológico, en la expresión facial, la experiencia subjetiva, el procesamiento de la información, etc., que son intensas pero breves en el tiempo y que surgen ante la evaluación de algún acontecimiento antecedente”.

Atendiendo a Lawrence E. Shapiro (1997), existe un grupo de emociones consideradas básicas, integrado por el amor, el odio, el dolor, el miedo y la culpa. Esta es la base emocional de la que surgen todas las demás emociones. Sin embargo, el mero hecho de tener estas emociones no es lo que nos distingue del resto de animales; es nuestra capacidad de reconocerlas y pensar en ellas.

La corteza (o cerebro pensante) es lo que nos hace tener “sentimientos sobre nuestros sentimientos”, expresarlos a la gente que nos rodea y aprender de cómo reaccionan ante ellos. El correcto desarrollo de un niño reside en gran parte en enseñarle

a comprender y comunicar correctamente sus emociones, traduciéndolas en palabras, lo que supone una parte muy importante de la satisfacción de sus necesidades básicas. Esto depende en gran parte de la cultura donde son criados, así como de las interacciones a las que están expuestos.

Según Albert Mehrabian (1972), en las interacciones que tienen lugar cara a cara, “el 55 por ciento del significado emocional de un mensaje se expresa a través de señales no verbales tales como la expresión facial, la postura o el gesto, y un 38 por ciento se transmite a través del tono de voz. Sólo el 7 por ciento del significado emocional se expresa a través de las palabras”.

Por otro lado, los psicólogos Stephen Nowicki y Marshall Duke afirman en su libro *Helping the Child Who Doesn't fit in* (1992) que “los errores de la comunicación verbal inducirán a que los demás consideren al niño que comete el error como alguien sin educación y/o inteligencia. Por otra parte, los errores en la comunicación no verbal inducirán a que un niño sea calificado de raro o extraño”.

Nowicki y Duke (1992) enumeran seis áreas de comunicación no verbal en las que los niños suelen presentar dificultades:

- La pauta y el ritmo del discurso fuera de “sincronización” con respecto a otro niño.
- El espacio interpersonal.
- Gesto y postura.
- El contacto visual.
- El sonido del discurso.
- Los objetos.

Sigmund Freud (1923) especuló con relación a este tema. Él afirmaba que “el aprendizaje del control emocional constituye un punto de referencia del desarrollo de la personalidad que define al hombre civilizado”. Freud aseveraba que existen dos fuerzas poderosas que intervienen en el desarrollo de la personalidad de un niño. Una de ellas busca el placer y representa los instintos primarios de vida (Ello), mientras que la otra trata de evitar el dolor y el displacer y funciona como centro moral (Superyó). Freud postuló la creación del Yo, un intermediario entre los impulsos y las amenazas del niño

que se convierte en “la voz de la razón de un niño en desarrollo”, que le permitirá conseguir aquello que desee de un modo socialmente adecuado.

Diversos estudios neurocientíficos afirman que nuestras emociones son transmitidas y controladas a través de un sistema de comunicación en el cerebro dominado por el tálamo, la amígdala y los lóbulos frontales de la corteza. Judith Hooper y Dick Jeresi (*The 3-Pound Universe*) equiparan el tálamo a un centro de control de vuelos de un aeropuerto, pues “ninguna señal de los ojos, oídos u otros órganos sensoriales puede alcanzar la corteza sin pasar a través de él”.

No toda la información pasa del tálamo a la parte pensante del cerebro; una parte va a la amígdala, el administrador del cerebro emocional y cuya lesión anula la capacidad emocional. La amígdala interpreta la información sensorial y reacciona ante ella mucho más rápido que la corteza, aunque con menor precisión, pudiendo provocar una respuesta emocional mucho antes que el cerebro pensante.

La amígdala es capaz de experimentar tanto el aprendizaje emocional como la memoria emocional, que pueden ser algo al margen del aprendizaje consciente y la memoria consciente que tienen lugar en la corteza. Neurocientíficos como Joseph LeDoux (1999) afirman que la memoria emocional es diferente de la memoria cognoscitiva y que puede explicar por qué los traumas de la infancia nos afectan como adultos, incluso cuando no somos capaces de recordarlos de forma consciente. Por ello, los recuerdos emocionales “pueden desempeñar un papel importante en nuestra forma de sentir y actuar”.

De todo ello se deduce que, debemos educar al cerebro emocional, así como al cerebro pensante. En educación primaria, por ello, será importante trabajar con ambos y a través de ambos, si nuestro objetivo se enfoca al desarrollo integral de la persona.

2.2.1 Las emociones en el desarrollo moral

Un desarrollo moral inadecuado de los niños puede afectar a diversos aspectos de nuestra sociedad, como la armonía de nuestros hogares, la enseñanza de nuestras escuelas, la seguridad de nuestras calles y la integridad de nuestros valores sociales.

Un desarrollo moral satisfactorio implica tener emociones y conductas que reflejen preocupación por los demás. William Damon (1988) afirma que los niños deben adquirir ciertas capacidades emocionales y sociales para convertirse en personas morales:

- “Deberían adoptar y comprender lo que distingue una conducta “buena” de una “mala” y desarrollar los hábitos de conducta compatibles con lo que perciben como “bueno”.
- Deberían desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar de los derechos de los demás. Deberían expresar este interés a través de actos de atención, benevolencia, amabilidad y caridad.
- Deberían experimentar una reacción emocional negativa, incluyendo vergüenza, culpa, indignación, temor y desprecio ante la violación de normas morales”.

Estudios desarrollados en diferentes culturas muestran que las practicas y valores educativos influyen directamente en el desarrollo moral. Es por ello que debemos evitar las emociones negativas que incitan a los niños a aprender y practicar conductas prosociales:

- “El miedo al castigo.
- La angustia respecto de la desaprobación social.
- La culpa por no cumplir sus propias expectativas.
- La vergüenza y turbación al ser descubiertos mientras hacen algo que resulta inaceptable para los demás”.

2.2.1.1 Emociones positivas

Barbara Fredrickson ha planteado la “Teoría abierta y construida de las emociones positivas” (2001), que afirma que emociones como la complacencia, el orgullo, la satisfacción, el entusiasmo, la alegría, etc., aunque sean fenomenológicamente distintas entre sí, comparten una propiedad; la de ampliar los repertorios de pensamiento y acción de las personas, así como construir reservas de recursos sociales, psicológicos, intelectuales y físicos disponibles para momentos de crisis en el futuro.

Esta autora sostiene que experimentar emociones positivas es algo agradable y placentero a corto plazo, además de otros aspectos beneficiosos más duraderos en el tiempo, ya que preparan a los individuos para un posible futuro más duro (Fredrickson, 2001).

Las funciones de las emociones positivas completan a las de las emociones negativas (Fredrickson, 2001) y ambas son igual de importantes en el contexto evolutivo. Si las emociones negativas dan solución a problemas de supervivencia inmediata (Malatesta y Wilson, 1988) y propician formas de pensar que reducen el rango de respuestas posibles, las emociones positivas solucionan cuestiones relacionadas con el desarrollo y crecimiento personal y la conexión social, y amplían el rango de respuestas posibles. De esta manera, las emociones positivas habrían contribuido a generar las condiciones propicias para que nuestros ancestros desarrollaran las habilidades físicas, psicológicas y sociales para crear vínculos entre personas y el aprendizaje de conductas de ayuda.

Según María Luisa Vecina Jiménez (2006), existen numerosos beneficios de experimentar emociones positivas:

- Mejoran la forma de pensar. Numerosos estudios han demostrado que las emociones positivas se relacionan con una organización cognitiva más abierta, compleja y flexible, así como con la habilidad para integrar diferentes tipos de información. El resultado de este tipo de forma de pensar hace más creativa la solución a un problema y más acertados y sensatos los juicios y decisiones.
- Se relacionan con la salud. Así como la salud es algo más que la ausencia de enfermedad, las emociones positivas son algo más que la ausencia de emociones negativas. De esta forma, las emociones positivas son útiles a la hora de prevenir enfermedades, reducir la duración e intensidad de las mismas, y también para alcanzar altos niveles de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Una posible explicación a esta protección de la salud es el que plantea Fredrickson (1998, 2003) de que las emociones positivas deshacen los efectos fisiológicos de las emociones negativas.

Otra explicación podría ser la que plantean Aspinwal, Richter y Hoffman (2001), afirmando que las personas “felices” buscan, asimilan y recuerdan mejor la información sobre riesgos para la salud.

Todo esto parece indicar que las emociones positivas deshacen los efectos negativos de las emociones negativas, lo que se relaciona con un menor desgaste del sistema cardiovascular y, por lo tanto, un mejor estado de salud (Fredrickson y Levenson, 1998).

- Mejoran la capacidad de afrontamiento ante la adversidad. Las emociones positivas ayudan a las personas a construir resiliencia psicológica (Aspinwal, 2001; Carver, 1998; Lazarus, 1993; Lyubomirsky, King y Diener, 2005), haciéndolas así más resistentes frente a la adversidad.

Según Csikszentmihalyi (1990) la fluidez (flow) es “un estado emocional positivo que se experimenta en momentos en los que las personas se encuentran totalmente implicadas en la actividad que están realizando hasta un punto en el que nada más parece importarles. Las personas que experimentan fluidez sienten que controlan sus acciones y que son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento. Esta experiencia es en si misma tan placentera que lleva a continuar la actividad, a pesar de la presencia de costes y obstáculos”.

2.2.1.2 Emociones negativas

William Damon (1988) afirma que hemos ido demasiado lejos al tratar de “proteger a los niños de cosas que no necesitan ser protegidos”. Mostrar demasiada simpatía y comprensión hacia algunos niños puede resultar tan contra productivo como lo contrario.

Uno de los errores más significativos y comunes de nuestra sociedad consiste en haber convertido las “emociones positivas” en héroes y a las “emociones negativas” en villanos (Damon, 1988). Cada emoción humana se ha desarrollado con un propósito, desde una perspectiva evolutiva. Emociones negativas como la vergüenza y la culpa son poderosas y necesarias en términos de aprendizaje emocional y cambio de conducta:

- La vergüenza tiene una gran efectividad para guiar a los niños hacia conductas prosociales. Se trata de una forma de incomodidad extrema que se produce cuando los niños sienten que no han actuado de acuerdo con las expectativas de otras personas. Esta emoción podría utilizarse en dos casos:
 1. Cuando un niño no muestra reacción emocional tras haber hecho algo de lo que debería avergonzarse.
 2. Para el cambio de conducta cuando formas menos drásticas de disciplina ya han fracasado.
- La culpa se puede dividir en culpa neurótica, donde uno se castiga a si mismo de forma injustificada e irracional, y culpa interpersonal, que surge del interés por la opinión del otro, sirviendo para reducir la autocrítica y mejorar las relaciones personales del niño (Donald Miller y Guy Swanson).
Donald McCabe sugiere que la culpa es más efectiva que el temor al castigo a la hora de influir en el comportamiento moral del niño.

2.3 RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A lo largo de los años se ha venido utilizando el Cociente Intelectual como predictor del éxito académico y laboral, pero ha resultado ser un método impreciso. Este hecho ha propiciado que numerosos investigadores sugirieran a finales del siglo XX una variable no tenida en cuenta hasta el momento: la inteligencia emocional.

En el manejo de las emociones se esconde gran parte del secreto del éxito académico, personal y social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Goleman, 2010). Diversos estudios muestran como los alumnos más inteligentes a la hora de reconocer, asimilar, comprender y controlar emociones muestran un mejor bienestar psicológico, así como más cantidad y calidad en sus relaciones sociales, menos conductas disruptivas y mayor rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Teniendo todo esto en cuenta, se hace imprescindible abordar el aprendizaje emocional en la escuela, pues el desarrollo de esta competencia fomentará un mayor aprovechamiento del potencial cognitivo de los niños y niñas. Además, les

proporcionará herramientas importantes para su desarrollo como personas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Se hace referencia constantemente a la inteligencia emocional como una competencia o habilidad que puede ser mejorada. Esta concepción de la IE está basada en el comúnmente conocido como “modelo de habilidad” de Salovey y Mayer (1997). Según esto, “un alumno emocionalmente inteligente es aquel que percibe, asimila, comprende y regula correcta y eficazmente sus emociones”.

A continuación, es interesantes para este trabajo hacer especial incidencia en el estudio de Celdrán Baños y Fernández García (2012) que trata de medir y mejorar la primera sub-habilidad de la IE: el reconocimiento de emociones, ya que para poder entender y controlar las emociones propias y ajenas, resulta imprescindible saber etiquetarlas y discernir entre ellas.

El estudio se llevó a cabo con 56 niños en total (34 niñas y 22 niños) con 20 sujetos experimentales y 36 controles. Se elaboraron dos cuestionarios destinados a medir el grado de reconocimiento de emociones a través de imágenes y situaciones contextuales.

Los resultados del estudio revelaron la posibilidad de mejorar la capacidad de reconocer emociones, especialmente en aquellos niños con mayores carencias iniciales. Por otra parte, se comprobó que el Reconocimiento emocional es independiente del input empleado y del Cociente intelectual.

Algunas de las conclusiones de este trabajo, desatacan que recientes avances neurocientíficos han apostado por una influencia mixta innatismo-experiencia en la habilidad de percibir y etiquetar emociones, por la que existirían ciertas habilidades desde el nacimiento para reconocer dichas emociones (Cano, 2010; Damasio, 2010; Goleman, 2010) que podrían mejorar a través de la experiencia (Cano, 2010; Damasio, 2010; Russell y Widen, 2002).

El estudio analizado, coincidiendo con los trabajos de Cano (2010, citado en Celdán y Fernández, 2012), muestra pruebas favorables a la hipótesis de partida. Por una parte, se ha mejorado la habilidad de reconocer emociones en una muestra de

sujetos, lo que reafirma la importancia de la instrucción y la experiencia en el desarrollo de esta habilidad. A su vez, estos progresos, aunque en menor grado, también se han presentado en los grupos que no recibieron el programa., demostrando así “la influencia de los módulos de actuación innatos de nuestro cerebro ante el reconocimiento emocional y el aprendizaje de la situación pretest” (Cano, 2010; Damasio, 2010).

Se ha comprobado que dependiendo del input presentado (imágenes o situaciones contextuales), la media obtenida a la hora de reconocer emociones fue superior en el bloque de situaciones contextuales que en el bloque de imágenes. Sin embargo, existen otros estudios que concluyen en un mejor reconocimiento emocional a través de imágenes (Mallo, Fernández-Dols y Walbott, 1989). En cualquier caso, esta habilidad es más certera con mayor cantidad de estímulos, como imágenes y contexto (Cano, 2010). No debe olvidarse que “el reconocimiento emocional utilizado en el día a día es un proceso holístico, resultado de calcular una compleja ecuación derivada de los gestos faciales, el contexto y otra serie de variables no menos importantes como el tono de voz o el lenguaje corporal” (Fernández, Dufey y Mourgues, 2007).

Por todo ello, se considera necesario implantar programas similares al presentado en la educación formal, de forma concreta en el primer ciclo de Educación Primaria, pues los estudios señalan que “los niños que mejor reconocen emociones son percibidos por sus profesores como alumnos con mejor conducta social y mayor rendimiento académico (Goodfellow y Nowicki, 2010; Mestre et al., 2011) y es en estas edades (6 y 7 años) cuando el reconocimiento emocional alcanza el nivel del adulto (Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004)”. Además, si se profundiza en dicha habilidad al comienzo de la Educación Primaria, se ponen las bases para las destrezas posteriores que componen la inteligencia emocional y que podrán ser desarrolladas con posterioridad en el segundo y tercer ciclo.

2.4 EDUCACIÓN MORAL/EMOCIONAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Según Rafael Bisquerra (2005), la educación debe preparar para la vida y tener como finalidad el desarrollo humano. “En términos médicos, el desarrollo de la salud tiene como reverso la prevención de la enfermedad. En términos educativos, el desarrollo

humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar (violencia, estrés, ansiedad...”).

Una educación para la vida debe responder a las necesidades sociales, lo que implica la educación emocional.

2.4.1 ¿Qué es la Educación Emocional?

Se define la educación emocional como “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 capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. Este tipo de educación se propone el desarrollo de la personalidad integral del individuo, siendo así una educación para la vida.

La educación emocional debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de la vida. Además, es una forma de prevención primaria inespecífica, que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones o prevenir su ocurrencia.

2.4.2 Objetivos y contenidos de la Educación Emocional

Atendiendo a Bisquerra (2005) los objetivos generales de la educación emocional podrían resumirse en los siguientes:

- “Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir”.

Los contenidos, no obstante, pueden variar dependiendo de los destinatarios y su nivel educativo, conocimientos previos o madurez personal. Aquí podemos distinguir

entre un programa de formación de profesores y otro dirigido al alumnado. Por lo general los contenidos hacen referencias a los siguientes temas:

- Marco conceptual de las emociones.
- Conciencia emocional.
- Regulación de las emociones.
- Motivación.
- Habilidades socio-emocionales.
- Relación entre emoción y bienestar subjetivo.
- Concepto de “fluir” (“Flow”).

2.4.3 Formación del profesorado en Educación Emocional

2.4.3.1 Formación inicial

Bisquerra (2005) afirma que previamente a la puesta en práctica de programas de educación emocional, es necesaria una formación del profesorado, pues el desarrollo intencional y sistemático de competencias emocionales está bastante ausente en los programas de formación de docentes.

Esta formación inicial debería dotar a los maestros y maestras de un conocimiento sólido en materia de emociones y competencias emocionales como aspecto fundamental del desarrollo profesional del docente y para potenciar el desarrollo de los alumnos.

Bisquerra (2005) propone la puesta en marcha de una asignatura sobre Educación Emocional en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria, así como de secundaria.

Los objetivos de este programa son que el alumnado adquiera competencias para:

- “Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
- Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales.

- Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular en la dinámica de clase.
- Establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales.
- Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional.
- Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de educación emocional.
- Formular objetivos de un programa de educación emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias.
- Determinar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa.
- Diseñar un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
- Diseñar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
- Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del Plan de Acción Tutorial.
- Evaluar el programa, tomando como referencia los indicadores elaborados previamente”.

2.4.3.2 Formación permanente

Además de la formación inicial del profesorado, es recomendable una formación continua de los docentes en ejercicio. Según Bisquerra (2005), los objetivos de este tipo de formación son:

- “Difundir el conocimiento científico sobre competencias emocionales entre la comunidad educativa.
- Traducir el conocimiento científico en prácticas educativas mediante el diseño de programas de educación emocional.

- Promocionar la implantación de la educación emocional en los centros educativos.
- Identificar centros en los cuales se den unas condiciones apropiadas para proceder a innovaciones educativas controladas”.

3 METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene dos apartados diferenciados. Uno de ellos es de carácter teórico-conceptual y otro es una propuesta de intervención relacionada con la enseñanza-aprendizaje de las emociones en inglés en niñas y niños de 2º de Educación Primaria.

En la parte teórica profundizo en el tema de las emociones. Por esta razón, la información utilizada para llevar a cabo la parte teórica la he obtenido de artículos científicos de autoras y autores importantes y representativos que han estudiado y planteado aspectos relacionados con el tema y que se encuentran en bases de datos recomendadas sobre las emociones. Además, he empleado bibliografía utilizada en asignaturas de los estudios de Grado, así como textos y documentos recomendados por mi tutora de TFG.

Dialnet ha sido el portal bibliográfico del que he obtenido la mayor parte de los artículos científicos empleados en mi trabajo, pues es una base de datos en la que podemos encontrar literatura científica hispana de gran reconocimiento. Además, he obtenido información de revistas internacionales que contienen artículos relacionados con el trabajo de las emociones en la etapa de la Educación Primaria.

Con toda la información recabada, he sido más consciente de la situación anacrónica actual de nuestro sistema educativo y de la necesidad de implementar nuevas estrategias educativas relativas a la Educación Emocional, que aparentemente solo aportan beneficios.

De esta forma, he sido capaz de elaborar el marco teórico y programar la docencia y, por lo tanto, la propuesta de intervención.

Para la realización de la parte práctica sobre una propuesta de intervención recurro al Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Por otra parte, y dentro también de la propuesta de intervención, utilizo una metodología centrada en fuentes primarias a través de mi experiencia en un colegio concertado de la ciudad de Soria (colegio Nuestra Señora del Pilar). La información ha sido obtenida a través de la observación participante en el aula 2ºA de Educación Primaria de este centro educativo. Gracias al desarrollo del Practicum II en este colegio religioso y a la observación de su organización escolar, he podido utilizar como modelo este centro en cuestión en mi propuesta de intervención, lo que me ha facilitado el trabajo.

Además, el hecho de haber participado en el centro para el que se propone la intervención hace que pueda aportar la observación participante que realicé durante un tiempo en mi Practicum II, que registré en un Diario de Campo en el que anoté algunas de las cuestiones que he tenido en cuenta a la hora de realizar la intervención.

Igualmente, para la realización de las actividades de la propuesta de intervención recurro a recursos digitales disponibles en la web.

4 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 INTRODUCCIÓN

En la etapa de educación primaria hay unos principios pedagógicos que se han tenido en cuenta en este trabajo. Estos se describen en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias.

La acción educativa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y tendrá en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo.

Álvarez (2006) afirma que se puede desarrollar la inteligencia emocional mediante programas de educación emocional y los define como “una experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que dan sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes”.

Por su lado, Renom (2003) presenta unas características imprescindibles para una intervención por programas de educación emocional. Afirma que se deben incluir como mínimo: objetivos, contenidos, actividades y evaluación. De igual manera, con el fin de adecuar las actividades a las necesidades detectadas, destaca como importantes la contextualización y evaluación de necesidades.

López (2003) considera, en cuanto a la duración de un programa de educación emocional, que se le debe dedicar un mínimo de tiempo contando con al menos siete actividades dentro de un mismo curso académico. Este autor recomienda, para aumentar la eficacia del programa, seguir aplicando programas de estas características en cursos posteriores.

La propuesta de intervención que propongo a continuación parte de una serie de prácticas atractivas, activas y motivadoras para los niños a la hora de trabajar con las emociones en inglés, pues han sido tenidas en cuenta consideraciones como las de Juan y García (2013), que afirman que “aunque los niños tienen una capacidad innata natural para aprender cualquier idioma extranjero, no lo aprenden bien si encuentran las clases aburridas, como por desgracia normalmente ocurre. De hecho, los niños aprenden mejor a través de actividades interesantes.”

4.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y DESTINATARIOS

Esta propuesta está destinada a niñas y niños de 2º curso del primer ciclo de Educación Primaria (7-8 años) del colegio Nuestra Señora del Pilar de Soria, donde tuve la oportunidad de realizar mi Practicum II y en torno al cual surgió la idea de desarrollar esta propuesta de intervención.

El alumnado de estas edades encuentra en el juego y en sus compañeros sus propias experiencias, que unidas a la enseñanza y ejemplo de los mayores, le ayudarán a alcanzar una mayor madurez y equilibrio psicológico. En estas edades, cuanto más ricos se hacen en emociones, menos lo son en intuiciones, es decir; comprenden más cosas y adivinan menos.

Esta clase en concreto cuenta con una ratio de 25 niños y niñas, de los cuales 10 son niñas y 15 son niños. Entre ellos hay un inmigrante precedente de Vietnam, que a pesar de que lleva apenas un año en nuestro país, no presenta problemas para entender el lenguaje ni para seguir el ritmo de la clase.

El aula es espaciosa y está bien iluminada. Cuenta con gran variedad de decoración, gran parte de ella hecha por el alumnado de la clase.

Se trata de un centro de carácter religioso, que abarca desde el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), hasta el bachillerato. Se trata de un centro bilingüe, en el que se le da una gran importancia al idioma inglés, dedicando una gran cantidad de horas a este idioma en horario lectivo y ofreciendo actividades extraescolares para reforzarlo.

El colegio Nuestra Señora del Pilar cuenta con servicio de comedor, biblioteca, madrugadores e internado. Además, es el único centro de Soria que cuenta con jornada partida.

4.3 ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para temporalizar la propuesta didáctica tengo en cuenta el horario de la clase A de 2º de Primaria, del Colegio Nuestra Señora del Pilar, que cuenta con clases de inglés durante

tres días en semana (AMCO: método de enseñanza del inglés que emplea la tecnología como complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje):

Tabla 1

Como ejemplo para el diseño de la temporalización de la propuesta, se va a partir del horario de 2ªA de Educación Primaria del colegio Nuestra Señora del Pilar durante el curso 2017/2018.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10:00/ 11:00	CC. Nat.	Matemáticas	Lengua	Inglés	Música
11:00/ 12:00	E. Física	Lengua	E. Física	Matemáticas	Inglés
12:30/ 13:30	Religión	Inglés	Matemáticas	CC. Soc.	Lengua
13:30/ 15:30	COMIDA				
15:30/ 16:30	Lengua	Lengua P.	Plástica P.	CC. Soc. P.	Matemáticas P.
16:30/ 17:25	Matemáticas	E. Física/ Religión P.	CC. Nat. P.	Dramatización P.	Lengua P.

La propuesta de intervención se llevará a cabo durante un mes, preferiblemente hacia el final del segundo trimestre del curso escolar 2017/2018. Concretamente, desarrollaremos las actividades del 9 al 27 de marzo:

Tabla 2

Días en los que se llevarán a cabo las 8 sesiones de la presente propuesta de intervención:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4

5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Estas sesiones tendrán lugar durante las clases de lengua extranjera inglés con la maestra o maestro especializado en este idioma.

Todas y cada una de las sesiones se desarrollarán en inglés, tratando el docente de exigir a los niños el máximo esfuerzo posible a la hora de expresarse en este idioma. En alguna ocasión, la dificultad de la actividad o la necesidad de dialogar con fluidez provocará que los alumnos tiendan a recurrir a su lengua materna para expresarse. En estos casos, el profesor deberá reconducir la clase en el idioma apropiado, que en este caso será el inglés.

4.4 OBJETIVOS

Para la confección de los objetivos se ha tomado como referencia el currículo de Primaria, Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, concretamente en el apartado de *Asignaturas específicas – Valores sociales y cívicos*, donde aparecen detallados los estándares que el alumnado debe alcanzar en esta etapa educativa.

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es que el alumnado interiorice y distinga las emociones básicas a través de actividades en inglés, dado que vivimos en un mundo globalizado en el que poder expresarse y comunicarse en otros idiomas es fundamental. Además, se persiguen los siguientes objetivos, que no son menos importantes y requieren la colaboración de toda la comunidad educativa:

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y la habilidad de controlarlas.
- Identificar las emociones de los demás.

- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.

4.5 COMPETENCIAS

Las actividades que se propondrán a continuación pretenden desarrollar las competencias presentadas por Renom (2003), que están organizadas en cinco bloques temáticos:

1. **Conciencia emocional.** Centrado en tomar conciencia del propio estado emocional y el de los demás, y expresarlo a través de distintos tipos de lenguaje verbal, no verbal y artístico.
2. **Regulación emocional.** Trata de desarrollar estrategias de dominio de los impulsos y canalizar emociones desagradables.
3. **Autoestima.** Sirve para valorar positivamente nuestras habilidades y limitaciones mediante la aceptación de uno mismo.
4. **Habilidades socio-emocionales.** Favorecen el establecimiento de relaciones socio-emocionales saludables que se basen en la empatía, colaboración, comunicación, etc.
5. **Habilidades de la vida.** Hacen referencia a la adquisición de herramientas que nos permitan afrontar situaciones difíciles para alcanzar el bienestar y una vida equilibrada y sana.

4.6 CONTENIDOS

- Conocimiento del estado emocional propio y ajeno.
- Establecimiento de relaciones positivas con los demás.
- Regulación y control de las propias emociones.
- Toma de conciencia de la posibilidad de emplear el lenguaje verbal y no-verbal para expresar emociones.
- Adquisición de un vocabulario emocional rico que potencia la autoestima y el bienestar de los demás.

4.7 ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos a través de los contenidos y para plantear las diferentes actividades, se va a seguir una metodología que promueve el aprendizaje la interacción y el intercambio a través del “aprendizaje cooperativo”.

En los métodos que parten del aprendizaje cooperativo, el alumnado trabaja de forma conjunta para aprender y para conseguir objetivos colectivos (Slavin, 2002).

El aprendizaje cooperativo consiste en conseguir los objetivos individuales, acorde con los objetivos colectivos, trabajando de forma grupal, es decir, que cada miembro del grupo puede conseguir sus objetivos determinados si el resto de sus compañeros los logran también.

Este tipo de aprendizaje sigue una metodología activa que se basa en la experimentación, donde el maestro es el guía o mediador del aprendizaje de sus alumnos.

Trabajar en cooperativo supone dejar de lado la individualidad y la competitividad, pues requiere que los miembros del grupo sean solidarios y se esfuercen por lograr el bien común para todo el grupo (Slavin, 2002).

Siguiendo esta metodología, planteo una serie de actividades para trabajar el inglés a través de la música y los cuentos tradicionales. Se trata de actividades que no tienen un tiempo fijo y estricto de duración, pues dependen de las tareas que en cada una se plantea.

Al inicio de cada sesión, lo primero que se hará será mostrar en asamblea los Bits de Inteligencia, un método didáctico cuya finalidad es mejorar la atención y la concentración, así como estimular el cerebro, la memoria y el aprendizaje. Su metodología se basa en dar a los niños y niñas información visual y auditiva de forma breve y rápida, a través de tarjetas de información similares a las flashcards. En este caso, trabajaremos con 10 tarjetas con emociones básicas: *happy, sad, angry, scared, embarrassed, surprised, tired, excited, sleepy and proud*.

Actividad 1: “Magic mirror”

Se irá pasando de niño en niño un espejo de mano con la finalidad de que los alumnos se vean reflejados en él y observen sus cualidades físicas. A continuación, se les proporcionará papel y lápiz para que se dibujen a sí mismos, resaltando aquellos aspectos físicos que deseen o que consideren más característicos de sí mismos con el fin de auto conocerse mejor. Una vez finalizados los dibujos, se procederá a comentar de forma cooperativa cada diseño, destacando los rasgos positivos propios y de los compañeros. Después, los alumnos deberán expresar cómo se han sentido y como han hecho sentir a los demás. Llegados a este punto, se tratará de abordar el tema de las diferencias físicas y personales mediante un autoanálisis.

Objetivos: Desarrollar la autoestima y el autoconcepto; Conocerse y amarse a uno mismo; Darse cuenta y aceptar que somos únicos y diferentes de las demás personas.

Materiales: Espejo de mano, folio de papel y lápiz.

Orientaciones: En lugar de con un espejo, la actividad se puede realizar pidiendo a los niños y niñas que traigan fotos suyas de casa.

Actividad 2: “Sing with me”

Se pedirá a los niños que se sienten en círculo y se les hablará sobre la canción que van a escuchar y que deben aprender. Para empezar, el maestro cantará la primera estrofa y les pedirá que repitan. Acompañaremos la canción con gestos y movimientos faciales y corporales. Posteriormente, se entregará a cada alumno una hoja con la letra sencilla y repetitiva de la canción “If you’re happy” (Anexo I) con intención de que se la aprendan y así poder crear una coreografía.

Objetivos: Disfrutar cantando y experimentando las sensaciones que nos produce la música; Representar mediante una coreografía el mensaje de la canción, utilizando el lenguaje no-verbal como medio a través del que expresar nuestras emociones.

Materiales: Audio de la canción y folio con la letra de la canción.

Orientaciones: En esta actividad se puede emplear casi cualquier canción, siempre y cuando la dificultad gramatical y de vocabulario sea la adecuada.

Actividad 3: “We are mimes”

Los niños harán dibujos de diferentes situaciones de su día a día en las que se estén expresando las emociones trabajadas para posteriormente doblarlos y meterlos en una caja. Después, por orden, los niños y niñas cogerán un papel al azar y escenificarán la situación seleccionada frente a toda la clase. Para expresar las emociones se pueden utilizar el cuerpo y la cara, pero no la voz. Cada alumno o alumna interpretará una situación y el resto deberán adivinarlo. El primero que lo adivine interpretará la siguiente situación.

Objetivos: Reconocer las emociones del resto; Identificar el lenguaje del cuerpo.

Materiales: Folios de papel, lápices y caja.

Orientaciones: Las interpretaciones pueden llevarse a cabo de forma individual o grupal.

Actividad 4: “Pass the flower!”

Se repartirán en grupos de niños y niñas cartulinas de din A3 donde, de forma cooperativa, dibujarán una flor con pétalos. En el centro de la flor se escribirá una de las emociones trabajadas hasta el momento, para lo que los niños deberán consensuar y ponerse de acuerdo entre ellos. En los pétalos se les pedirá que dibujen situaciones en las que experimentan dicha sensación (aceptaremos todas las respuestas). Aquí, la flor irá rotando de forma que cada niño o niña dibuje varias veces. Después, decorarán cada flor, las recortarán y las colgarán en una pared de la clase a modo de mural.

Objetivos: Ser capaz de expresar emociones; Darse cuenta de que todos tenemos emociones similares.

Materiales: Cartulinas din A3, pinturas de colores, tijeras y celo.

Orientaciones: En esta actividad el número de alumnos por grupo y de pétalos de la flor deberá variar en función de la cantidad de niños y niñas que haya en el aula.

Actividad 5: “Better together”

Daremos a cada alumno y alumna una tarjeta con una emoción: *happy, sad, angry, scared, embarrassed, surprised, tired, excited, sleepy and proud*. Otros compañeros o compañeras de clase tendrán la misma emoción. Cada alumno o alumna tendrá que expresar la emoción que le ha tocado por turnos y mediante gestos, y después encontrar al compañero o compañera que tenga la misma emoción. Cuando se encuentren, se pondrán en pareja o trio y expresarán la emoción juntos y juntas ante el resto de la clase.

Objetivos: Conocer e identificar diferentes emociones.

Materiales: Tarjetas.

Orientaciones: En esta actividad la formación de parejas o tríos deberá variar en función de la cantidad de niños y niñas que haya en el aula y del número de emociones que se hayan trabajado.

Actividad 6: “The balloon”

Se anima al alumnado a que se sienten formando un círculo, de forma que se vean las caras los unos a los otros. Una vez colocados, el profesor o profesora sacará un globo que deberá pasar de mano en mano por todos los niños de la clase. El niño que recibe el globo debe responder a la pregunta que le realiza su compañero “How do you feel today?”. La respuesta siempre empezará por “I feel...”, pudiendo variar la emoción según el estado de ánimo.

Objetivos: Poner nombre a una emoción/sentimiento.

Materiales: Globo.

Orientaciones: En lugar de un globo se puede utilizar un peluche/marioneta.

Actividad 7: “The emotions book”

En esta actividad se trabajará en profundidad una única emoción, por lo que es recomendable seleccionarla adecuadamente, teniendo en cuenta la oportunidad que supone para que los alumnos la entiendan y asimilen. Se pedirá a los niños y niñas que

traigan materiales de casa relacionados con la emoción a trabajar: fotos, dibujos, recortes de revistas o periódicos, cuentos, etc. Con estos recursos y materiales se confeccionará un libro de la clase, en el que todos los alumnos han participado aportando sus experiencias. Sería recomendable plastificar las hojas de nuestro libro y dejarlo al alcance de los niños y niñas (por ejemplo, en la biblioteca de la clase) de forma que puedan tenerlo al alcance cuando más les apetezca y experimentar con él.

Objetivos: Ser capaz de conocer las diferentes emociones observando diferentes fotos o imágenes.

Materiales: Materiales aportados de casa, folios, tijeras y pegamento.

Orientaciones: Se pueden elaborar varios libros a lo largo del curso de forma que, al llegar junio, haya uno sobre cada emoción trabajada.

Actividad 8: “How do you feel?”

Previamente al inicio de la actividad, se confeccionarán máscaras con expresiones que representen cinco de las diez emociones que estamos trabajando (*happy, sad, angry, scared and embarrassed*). Saldrán cinco voluntarios, a los que se les entregará una ficha de la emoción y el papel que deben representar ante la clase. Estos voluntarios y voluntarias deberán abandonar al aula durante dos minutos para pensar en el papel que deben representar e interiorizarlo. Mientras tanto, se dibujará en la pizarra una tabla en la que aparezcan los nombres de los cinco participantes y de las cinco emociones a representar.

A continuación, dará comienzo la representación:

- Actor 1: entrará llorando.
- Actor 2: entrará enfadado, dando patadas al mobiliario del aula y mostrando una actitud muy negativa.
- Actor 3: entrará feliz sonriente y comportándose de forma positiva.
- Actor 4: entrará molestando a los demás, gritando y mostrando una actitud egoísta.
- Actor 5: será muy educado, pidiendo permiso para entrar, sentarse y dando las gracias a sus compañeros.

A medida que los actores vayan entrando en escena, los espectadores deberán colocarse una de las cinco mascararas que poseen, dependiendo de la emoción que les produzca la actuación de sus compañeros. Se irá anotando en la tabla de la pizarra, en cada situación, el número de emociones resultantes preguntando a los alumnos “How do you feel?”, a lo que deberán responder “I feel...”. Para finalizar, se hará un recuento de las emociones más comunes en cada escena para saber que niños y niñas coincidieron en la identificación de las mismas.

Objetivos: Identificar y regular las emociones; Conocer las consecuencias de nuestras emociones en relación con los demás.

Materiales: Caretas, fichas, pizarra tradicional y tiza o PDI.

Orientaciones: Las máscaras pueden obtenerse de internet o bien diseñarlas de forma personalizada.

4.8 EVALUACIÓN

La evaluación es una actividad valorativa que nos permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos y el principio a seguir debe ser “evaluar para mejorar”.

“La evaluación debe realizarse desde la percepción que el educador o educadora tenga sobre cómo ha evolucionado el clima de relación de la clase en cuanto a sus interacciones, el grado de satisfacción de los niños en la realización de las actividades, así como la propia percepción subjetiva de la utilidad de las mismas”. (Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I., 2001).

Para evaluar la eficacia de las actividades propuestas se va a seguir el modelo de evaluación de López (2003) que propone cuatro perspectivas diferentes desde las que evaluar:

- La evolución del clima emocional de los niños. Para medirla, se empleará la plantilla propuesta por Renom (2003) que registra la actividad observable de cada niño en torno a diferentes ítems, como son el trabajo en grupo, la relación con los compañeros, la participación en el debate, reflexión, etc. (Anexo II)

- El grado de satisfacción de los alumnos al acabar las actividades propuestas. Para medirlo, se empleará el cuestionario propuesto por Álvarez (2006), que consta de tres partes bien diferenciadas en las que los alumnos son los que completan las plantillas dependiendo de si su experiencia ha sido satisfactoria o no. (Anexo III)
- La evaluación subjetiva sobre el proceso será cualitativa, formal y formativa y se llevará a cabo mediante observación sistemática y diario. El educador puede llevar a cabo dicha observación en situaciones no estructuradas, por medio de su interacción personal con el niño, o en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideren más relevantes en cada momento.
- Las consideraciones de las familias. En este caso no serán tenidas en cuenta.

5 CONCLUSIONES

Con el fin de estudiar el tratamiento de las emociones y su utilidad en el sistema educativo actual, especialmente en la etapa de Educación Primaria, he investigado sobre numerosas fuentes especializadas en el tema. De ellas, he aprendido que la Inteligencia Emocional es un elemento básico para el desarrollo integral de las personas. He comprendido que, debido a la gran influencia que las emociones ejercen el desarrollo y aprendizaje, el pilar básico de cualquier práctica educativa debe ser la Educación Emocional.

Además, con la realización de este trabajo, he descubierto que la Educación Emocional favorece la disminución de conflictos y problemas en el aula, lo que mejora las relaciones entre los alumnos, crea colaboraciones más directas y vínculos más fuertes. Este tipo de educación representa una herramienta muy útil para la transformación social pues posee un efecto unificador que facilita establecer vínculos afectivos y fortalecer destrezas que posibilitan la creación de relaciones sinceras y saludables con los que nos rodean.

Los y las docentes deben estar bien coordinados, siendo precisa cierta flexibilidad a la hora de trabajar con los contenidos emocionales de una forma natural y espontánea. Esto se debe a que las manifestaciones de este tipo de programas se

observan tanto a nivel académico como afectivo, lo que requiere una colaboración entre todo el profesorado relativo al grupo-clase tanto a nivel curricular como afectivo.

Contar con los recursos materiales precisos y con el apoyo de todas las instituciones educativas pertinentes favorecerá siempre los resultados exitosos. Además, la adecuada formación del profesorado (en los ámbitos emocional y profesional) y de las familias, puede mejorar el contexto donde se aplica el programa emocional. Esto se debe a que ambos son modelos de conducta a seguir para el niño, lo que les influye en gran medida a la hora de formar su personalidad.

En cuanto al tratamiento del inglés, me gustaría decir que la educación emocional puede trabajarse a través de cualquier asignatura de la etapa de Educación Primaria, siendo la de lengua extranjera tan idónea como las demás. Además, puede fomentarse complementariamente a los objetivos propios de cada materia y depende en gran parte de la actitud del profesor encargado de dirigir la clase y las sensaciones que transmita a sus alumnos.

El aprendizaje temprano del idioma inglés (o cualquier otra lengua extranjera) es fundamental, pues los niños y niñas de edades más tempranas gozan de una mayor plasticidad cerebral y potencial intelectual.

Con la intención de facilitar el desarrollo de programas emocionales, he indagado sobre materiales, recursos y métodos de enseñanza relacionados, descubriendo que a través del arte se puede motivar y despertar el interés de los niños, además de servir como vía para expresar cómo se sienten.

A la hora de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la elaboración del marco teórico, he comprobado que es mucho más fácil la teoría que la práctica. Llevar al aula las diferentes ideas planteadas por reconocidos autores es, en ocasiones, difícil, pues se contradice con lo que se ve habitualmente en las clases de Educación Primaria.

Mi propuesta de intervención en el tratamiento de las emociones a través del inglés está basada en las emociones a través del inglés, algo que apenas he visto durante los Practicum I y II de Educación Infantil ni en el Practicum II de Educación Primaria.

Este hecho me ha hecho plantearme la oportunidad de incluir este tema en el ámbito de actuación de la enseñanza del inglés, a la vez que me ha supuesto mayor dificultad a la hora de plantear las actividades, aunque finalmente los resultados han sido satisfactorios.

Para ello, he recurrido a actividades basadas en el juego, pues a la hora de presentar a los niños y niñas una lengua extranjera como es el inglés, es fundamental emplear materiales que llamen su atención por el aprendizaje y les ofrezcan un sabor cultural propios del país de procedencia del idioma a aprender.

Además, los juegos proporcionan una perspectiva estupenda de la cultura inglesa, pues el uso de los nombres en inglés introduce a los niños y niñas al idioma y su entorno. Esto nos permita desarrollar el vocabulario relativo a estos temas a la vez que sirve de enlace con las demás actividades transversales de otras áreas del currículo, que en este caso han sido relativas a las emociones.

El juego en las aulas de Educación Primaria es, por lo tanto, muy efectivo a la hora de aprender una lengua extranjera, pues los niños prestan más atención a los contenidos de la unidad si saben que con posterioridad los tendrán que aplicar en algún tipo de juego. Asimismo, el profesorado debe saber que el juego es una herramienta y no una actividad exclusiva que puede ser utilizada para evaluar las destrezas orales y auditivas del alumno sin necesidad de que este se sienta presionado.

A modo de conclusión voy a emplear la siguiente frase: “Se juega para ganar, se gana si se aprende, y si aprendes, ganas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (Coord.) (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis. (2ª Edición).
- Aspinwal, L. G., Richter, L. y Hoffman, R. R. (2001). *Understanding how optimism works: An examination of optimists adaptive moderation of belief an behavior*. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: implications for theory, research, and practice* (pp. 217- 238). Washington D.C.: Asociación Americana de psicología.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2001). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95-114.
- Cano, M. (2010). *Reconocimiento de estados básicos y complejos a partir de indicios faciales y contextuales. Evaluación y optimización de procesos intelectuales implicados en la sensibilidad interpersonal*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HaperPerennial.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones destino.
- Damon, William (1988), *"The Moral Child"*.
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electronica de Investigación

Educativa, 6(2). Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.pdf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 63-93.

Fernández, A. M^a., Dufey, M. y Mourgues, C (2007). *Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias*. Revista Chilena de Neuropsicología, 2, 8-20.

Fredrickson, B. L. (1998). *What good are positive emotions?* Review of General Psychology, 2 (3), 300-319.

Fredrickson, B. L. (2003). *The value of positive emotions*. American Scientist, 91, 330-335.

Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions*. The American psychologist, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B. L. y Levenson, R. W. (1998). *Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions*. Cognition and Emotion, 12, 191-220.

Freud, Sigmund. Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XIX - El yo y el ello, y otras obras (1923-1925). 1. El yo y el ello (1923). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.

Goleman, D. (2010). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Juan, A. D. y García, I. M. (2013). *El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 6, N° 3, 169-185.

LeDoux, Joseph (1999), *“El cerebro emocional”*, Planeta.

- Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. M. y Fernández, S. (2004). *Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos*. *Anales de psicología*, 2 (20), 241-259.
- López, E. (Coord.) (2003). *Educación emocional*. Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). *The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?* *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Malatesta, C. Z. y Wilson, A. (1988). *Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis*. Special Issue: The social context of emotion. *British Journal of Social Psychology*, 27, 91-112.
- Mallo, M^a. J., Fernández-Dols, J. M. y Wallbott, H. (1989). *Reconocimiento de emociones a partir de la expresión y el contexto: Una réplica*. *Infancia y Aprendizaje*, 4 (3), 291-298.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mehrabian, Albert (1972), *“Nonverbal communication”*, Aldine - Atherton, Illinois: Chicago.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional*. Programa para la educación primaria (6-12 años). Barcelona: Praxis.
- Russell, J. y Widen, S. (2002). *Words versus faces in evoking preschool children’s knowledge of the causes of emotions*. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 97-103.
- Shapiro, Lawrence E. (1997), *“La inteligencia emocional de los niños”*, Vergara Editor, S.A. México.

Slavin, R. (2002). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Vecina, M. L., (2006), "*Positive emotions*". *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27(1), pp. 9-17.

ANEXOS

ANEXO I:

“If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy

clap your hands, clap your hands.

If you're happy happy happy

clap your hands.

If you're angry angry angry stomp your feet.

If you're angry angry angry stomp your feet.

If you're angry angry angry

stomp your feet, stomp your feet.

If you're angry angry angry

stomp your feet.

If you're scared scared scared say, "Oh no!" [Say, "Oh no!"]

If you're scared scared scared say, "Oh no!"

If you're scared scared scared

say, "Oh no!" Say, "Oh no!"

If you're scared scared scared

say, "Oh no!"

If you're sleepy sleepy sleepy take a nap.

If you're sleepy sleepy sleepy take a nap.

If you're sleepy sleepy sleepy

take a nap, take a nap.

If you're sleepy sleepy sleepy

take a nap.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy clap your hands.

If you're happy happy happy

clap your hands, clap your hands.

If you're happy happy happy

clap your hands.”

ANEXO II: Plantilla de evaluación del progreso de los alumnos (Renom Plana, 2003)

	Conducta observable	Alumno A	Alumno B	Alumno C	...
Trabaja en grupo	Se muestra seguro Le gusta, participa Crea conflictos				
Relación con los compañeros	Mantiene relación dialogante, amistosa, competitiva Se muestra tímido/a Se relaciona con todos Es selectivo en el trato				
Actitud general en la actividad	Siempre opina Respeto a los compañeros Se expresa con facilidad Llama la atención Distorsiona el grupo Colabora Es pasivo Pasa desapercibido				
Participación en el debate/reflexión	Respeto el turno de palabra Acepta la opinión ajena Escucha y debate ideas Siempre opina, dirige				
Clima del aula	Confianza Competitividad Colaboración				
Colaboración	Se ofrece Sólo si se pide Intenta no participar				

ANEXO III: Plantilla para evaluar el grado de satisfacción de los alumnos (Álvarez, 2006).

1. Valora los siguientes aspectos de la actividad:

	SÍ	PUEDE	NO
La actividad me ha resultado fácil			
Considero la actividad interesante			
Lo que he aprendido en la actividad me va a ser útil			
He entendido la actividad			
El tiempo dedicado a la actividad ha sido adecuado			
Las explicaciones del profesor me han gustado			
Me ha resultado divertido participar en la actividad			
Me gustaría hacer más actividades de este tipo			

2. Señala con una cruz la casilla que más se acerca a las palabras que mejor expresan cómo te has sentido:

A gusto								A disgusto
Preocupado								Tranquilo
Inseguro								Seguro
Contento								Triste
Relajado								Nervioso
Satisfecho								Insatisfecho
Desconfiado								Confiado
Cómodo								Incómodo
Aburrido								Entusiasmado
Desinteresado								Interesado

3. Si tuvieras que elegir la palabra que expresa cómo te has sentido al finalizar la actividad, ¿cuál de las siguientes preferirías?

Satisfecho	Indiferente	Decepcionado