



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
SOCIAL**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
EL AULA DE PRIMARIA.
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.**

Autora: Marina Gregorio Hernández.

Tutora: María Elena Nogueira Joaquín.

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado (TFG) pretende ofrecer una propuesta didáctica para desarrollar la inteligencia emocional en un aula de educación primaria. Es importante para el alumno desarrollar de manera integral todas sus capacidades, esto incluye sus habilidades emocionales. Saber expresar y controlar sus emociones les va a permitir relacionarse en sociedad de manera adecuada y por lo tanto exitosa. Cuenta con dos partes. La primera en la cual hacemos una revisión sobre el concepto de emoción y de inteligencia así como de las principales teorías sobre inteligencias concretando finalmente a la inteligencia emocional además de analizar la importancia de la educación emocional en la escuela y una revisión de la normativa educativa vigente con el objetivo de conocer la importancia que el sistema educativo otorga a la inteligencia emocional y una segunda parte donde se expone una propuesta metodológica educativa para el nivel de 3º de primaria donde se trabajan diferentes aspectos de la inteligencia emocional a través de la visualización de cortos de animación, dinámicas y actividades.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, emoción, cortos de animación, educación Primaria, autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales.

ABSTRACT

This Final Project Grade (FPG) intends to offer a didactic proposal to develop the emotional intelligence in a group of primary education. It is important for the students to develop in an integral way all their capacities, this includes his emotional abilities. Knowing how to express and control their emotions will allow them to relate appropriately in society and therefore in a successful way. Has two parts. The first one in which we review the concept of emotion and intelligence as well as the main theories about intelligence, to finally specifying emotional intelligence. In addition to analyzing the importance of emotional education in school and a review of current educational regulations with the objective of knowing the value that the educational system attaches

to emotional intelligence and a second part where an educational methodological proposal for the 3rd grade level is exposed. Different aspects of emotional intelligence can be worked on through the visualization of short films, dynamics and activities.

KEYWORDS

Emotional intelligence, emotion, animated short film, Primary education, self-knowledge, self-regulation, motivation, empathy, social skills.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	7
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
LAS EMOCIONES.....	8
Concepto y clasificación	8
Componentes de las emociones	9
Teorías sobre la emoción	10
LA INTELIGENCIA	12
Evolución del término inteligencia.....	12
Inteligencias múltiples.....	16
La inteligencia emocional.....	19
La IE en el currículo	21
Importancia de la IE en el aula	23
El tutor como referente para el desarrollo de la Inteligencia emocional.	25
METODOLOGÍA.....	28
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
Justificación	30
Objetivos	30
Metodología.....	30
Sesiones.....	32
Evaluación	45
CONCLUSIONES	47
ANEXOS	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	0

INTRODUCCIÓN

Las emociones son algo inherente al ser humano. En ocasiones no necesitamos siquiera expresar palabra alguna para hacer ver nuestro descontento, nuestro enojo, nuestra alegría o nuestra sorpresa. Sin embargo, no es nada fácil controlarlas, entenderlas en otros y poder transformarlas para lograr que se transformen en algo que favorezca nuestro bienestar.

La inteligencia emocional nos permite, no solo tener unas relaciones sanas con los demás, sino nos ayuda a mantener un confort emocional necesario para sobrevivir.

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), tiene como fin favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de educación primaria permitiéndoles alcanzar unas habilidades que les permitan reconocer en sí mismos y en los demás emociones, así como gestionarlas con el objetivo de mejorar sus capacidades emocionales, todo ello a través de una herramienta tan motivante para los niños de esta edad como son los cortos de animación.

Comenzaré con una justificación teórica en la cual trataré de definir el término emoción así como de resumir las diferentes teorías que hablan sobre ellas. Del mismo modo, trabajaremos la inteligencia desde su conceptualización, pasando por la evolución experimentada por este término, hasta llegar a indagar sobre la inteligencia emocional. Además, veremos el tratamiento que el sistema educativo le da a las emociones y por qué es importante trabajar esto en la escuela.

Seguidamente presento una propuesta de intervención que pretende trabajar de manera explícita la inteligencia emocional en alumnos de 6º de primaria. Las sesiones están compuestas de una visualización de cortos de animación relacionados con el tema en cuestión, seguido de una serie de dinámicas, actividades y debates que ayuden a que la inteligencia emocional de esos alumnos evolucione.

Para finalizar, en las conclusiones, elaboro una síntesis de lo trabajado, resaltando los aspectos más relevantes para tener en cuenta en la práctica docente relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional.

JUSTIFICACIÓN

Los seres humanos somos seres sociales. Pasamos prácticamente todo nuestro día relacionándonos con los demás en diferentes ámbitos, escuela, trabajo, familia, amigos...lo hacemos constantemente, y en esos intercambios sociales, trabajamos la inteligencia emocional e interpersonal, que nos permiten que esas interacciones sean exitosas. Es algo que trabajamos de manera casi constante a lo largo del día y sin embargo, en el aula aparece de manera casi anecdótica y en lo que llamaríamos el currículo oculto.

Este tema me parece no solo interesante, si no también muy importante. La escuela debe ser un lugar donde los niños se desarrollen de manera plena e integral, es decir, debemos entender que el alumno es un ser íntegro, compuesto de dimensiones que hacen de él un ser completo. Si el objetivo de la educación es el desarrollo integral del alumno, debemos trabajar todos los niveles que lo componen. Es común que en la escuela, la mayor parte del tiempo se trabaje contenidos académicos de manera explícita, dejando otro tipo de contenidos más actitudinales para trabajarlos de una manera transversal e implícita en las diferentes áreas y asignaturas, dejándolas en un segundo plano. Nos centramos en el *saber* y en el *saber hacer* olvidando trabajar en ocasiones o trabajándola desde un punto de vista secundario, el *saber ser* ¿cómo es posible entonces, que estemos cumpliendo con el fin de la educación de “*facilitar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumno*” (artículo 16, apartado 2 LOMCE)?

Si preparamos a los alumnos para la sociedad en la que les ha tocado vivir, no podemos olvidar que, cuando sean adultos en su trabajo, van a necesitar de esta capacidad. Cada vez las empresas le dan más importancia a que sus trabajadores tengan una inteligencia emocional que le permitan lidiar con diferentes situaciones de una manera controlada.

Como dice la LOMCE *“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.”*

Es importante que los alumnos trabajen tanto su faceta intelectual como la emocional ya que ninguna de ellas funciona de manera aislada. La escuela es el lugar idóneo para trabajar la Inteligencia emocional, no solo porque es un espacio donde el niño pasa una gran parte de su vida, sino porque en ella surgen las primeras relaciones con iguales con adultos no familiares y los primeros conflictos sociales.

OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

1. Analizar y revisar las principales aportaciones teóricas relacionadas con la inteligencia emocional.
2. Proponer un plan de intervención que trabaje en el aula la Inteligencia Emocional de manera explícita.
3. Favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en alumnos de Educación Primaria.
4. Valorar la importancia de educar en emociones para lograr un desarrollo integral en el alumno.
5. Fomentar la convivencia en el aula a través de la mejora de las relaciones interpersonales.

Con todo esto, nos interesa reflexionar sobre la importancia de la inteligencia emocional y la necesidad de ser trabajada de manera explícita dentro de las aulas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La afectividad es una de las dimensiones del ser humano y el desarrollo de ésta ha sido estudiado por diferentes autores desde Freud, que vincula el desarrollo afectivo con el desarrollo sexual, a Wallon con su teoría de las emociones. Podemos definir afectividad como “una dimensión madurativa del individuo referida a la formación de vínculos con otras personas, al desarrollo de las emociones y sentimientos y a la construcción de una personalidad propia” (Ocaña, 2011, p.36).

En el desarrollo de la afectividad, existen unos factores tales como la maduración del individuo, el temperamento y el desarrollo de la socialización que van a influir en él. Existe diversas teorías sobre el desarrollo de la afectividad (innatistas, ambientalistas, interaccionistas, ecológicas...) pero todas coinciden en que uno de sus componentes son las emociones.

Antes de centrarnos en la Inteligencia emocional, es importante indagar sobre las emociones y su clasificación.

LAS EMOCIONES.

Concepto y clasificación

El término emoción proviene del latín “*emotio*” “*emotionis*” que a su vez se deriva el verbo “*emovere*” que significa hacer mover. Según la RAE el término emoción es una “alteración del ánimo intensa o pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”.

Son diversos los autores que han pretendido dar forma al concepto de emoción, existe una gran diversidad de ideas acerca de este término. El establecer una definición de lo que supone la palabra emoción es una tarea casi imposible, ya que como sostienen Wenger y Jones y Jones "Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Chóliz, 2005, p.3). Dependiendo del autor, el concepto de emoción queda definido de una manera. Cada uno de los autores, basa su definición bajo la perspectiva de su campo de estudio e investigación (Palmero, 2006). Vamos a comenzar viendo algunas de ellas. Dentro de la psicología científica, podemos encontrar la definición de Wilhelm Wundt cuya teoría clasificaba las emociones según tres emociones: agrado/desagrado,

tensión/relajación y excitación/calma. Esta teoría se llamó *teoría tridimensional del sentimiento* (Chóliz, 2005).

Si nos quedamos con las definiciones más actuales, encontramos autores como Bisquerra, Revee y Maureira y Sánchez.

Bisquerra define el término emoción como “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.”(Bisquerra, 2003, p.sn)

Por otro lado, Revee sostiene que las emociones “son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que nos preparan a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes de nuestras vidas” (citado en Cebriá, 2017, p.8).

Los autores Maureira y Sánchez ven las emociones como “disposiciones funcionales que generan cambios de posiciones de un segmento o el total de un organismo y que se identifican como desplazamiento en relación con el entorno” (2011, p.183).

Espigares (2009) nos clasifica las emociones de la siguiente manera:

- Personales: aquellas referidas al propio yo que hacen sentir bien al individuo.
- Sociales: centradas en los demás, relacionadas con la empatía hacia los sentimientos de los otros.
- Espirituales y estéticos: cuyo desarrollo está íntimamente relacionado con el tipo de educación recibida, ya que son emociones relacionadas con dimensiones interiores más profundas.

Componentes de las emociones

Según Bisquerra (2003) podemos diferenciar tres componentes dentro de una emoción: *Componente neurofisiológico*: respuesta corporal y fisiológica que se produce cuando se da la emoción (taquicardia, sudoración, secreciones hormonales, entre otras). Este tipo de respuestas corporales a consecuencia de las emociones, pueden controlarse en cierta medida aprendiendo técnicas de relajación y respiración. Es importante aprender a hacerlo, ya que algunas de estas respuestas pueden acarrear problemas de salud (hipertensión, úlcera...).

Componente conductual: a través de la expresión facial, el lenguaje corporal, la voz... Podemos deducir el estado emocional de una persona en un determinado momento. Este componente puede también ser controlado, aprender a controlar la expresión emocional

se considera un signo de madurez y autocontrol que favorece las relaciones interpersonales.

El componente cognitivo: este componente es lo que se suele denominar sentimiento y se trata de la vivencia subjetiva de la emoción (miedo, rabia, felicidad). Este componente es el que hace que pongamos nombre a la emoción. Coloquialmente, solemos identificar éste como el sentimiento y el componente fisiológico como la emoción, ya que podemos experimentar un sentimiento sin que nadie lo perciba, sin embargo, si nos emocionamos, es fácilmente perceptible.

Teorías sobre la emoción

Como hemos apuntado anteriormente, las emociones son algo complejo no solo de definir, también de comprender cómo funcionan o su clasificación. A continuación vamos a analizar diferentes teorías y corrientes que han tratado como tema de estudio el mundo emocional.

La psicología es la ciencia que más ha dedicado al estudio de las emociones. Podemos encontrar dos corrientes diferenciadas:

Corriente perceptiva: la cual se basa en que “Las emociones son sensaciones de cambios corporales que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos”. Uno de sus autores es James, que propone en su *teoría de la sensación* un cambio en el paradigma de cómo surgen las emociones. Hasta entonces se había entendido que un estímulo provocaba una emoción y esta, a su vez los cambios fisiológicos, es decir, un estímulo hace que te sientas enfurecido y luego eso provoca algún cambio físico (alteración del ritmo cardíaco, ganas de golpear...). Según este autor son los cambios fisiológicos los que nos llevarían a sentir esa emoción (Melamed, 2016).

Corriente cognitiva: en la cual la razón y la emoción, van siempre unidas. Las emociones son estados que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos, y que involucran operaciones mentales. En esta corriente se encuentran varios autores como por ejemplo R.C. Solomon el cual indica que las emociones son “juicios morales”, es decir, un estímulo no es suficiente para provocar una emoción, sino que es necesaria también la valoración del hecho ocurrido. Por lo tanto, para que se produzca esa emoción es necesario tanto el hecho, como el juicio que yo hago de él. Otro autor de la misma corriente es Lazarus, que afirma que “cognición y emoción están usualmente

fusionadas en la naturaleza”, es decir, que los pensamientos son el requisito previo a que se produzca una emoción (Melamed, 2016).

La teoría de atribución introduce la causalidad en el proceso de la emoción. Autores como Heider o Lawler aseguran que la emoción no solo depende del hecho acaecido sino de la interpretación que el sujeto haga de esa situación (Bericat, 2012).

En esta misma línea se encuentran las *teorías de las expectativas*, las cuales dicen que la valoración de una situación es totalmente subjetiva de cada individuo y están condicionadas por las expectativas que éste tiene de esa situación (Bericat, 2012).

La sociología también ha aportado estudios en el campo de las emociones. Las primeras investigaciones sobre la emoción en este campo, datan de 1975. Los tres autores que fueron pioneros en este tipo de investigación fueron, Theodore K. Kemper, Arlie R. Hochschild y Thomas J. Scheff (Bericat, 2000).

Según Kemper (1978) las emociones están contextualizadas en el término de las relaciones sociales. En su obra *A Social Interactional Theory of Emotions* expone su teoría sociorrelacional en la cual, no niega la naturaleza biológica de las emociones, pero insiste en que las situaciones sociales condicionan las emociones de los individuos (Bericat, 2000).

Para Hochschild, las emociones se encuentran supeditadas a las expectativas y además funcionan como alarma de autorregulación ante una situación. Según esta autora, “Las emociones están cargadas de significados, de sentidos anclados en unos específicos contextos sociohistóricos” (citado en Bericat, 2000, p.160). Dentro de esos contextos hay unas dimensiones que controlan e inducen a ciertas emociones (Bericat, 2000).

Thomas J. Scheff en su *La teoría sociológica de la vergüenza*, considera esta emoción y el orgullo como las emociones que regulan nuestras relaciones sociales. “Sentimos orgullo cuando nuestra relación con el otro es segura... Podemos sentir vergüenza cuando nuestro vínculo está amenazado o es inseguro o cuando nos sentimos rechazados” (Bericat, 2000, p.167).

Dicho todo esto en términos de la literatura sobre emociones en general, se reseñará a continuación lo referido a la percepción de la inteligencia vinculada con el componente emocional.

LA INTELIGENCIA.

Evolución del término inteligencia

Como ya pasaba con el concepto de emoción, tampoco hay unanimidad en la conceptualización del término inteligencia. La dificultad hallada para dar una definición quizás venga de que la mayoría de las investigaciones sobre inteligencia no tienen como objetivo dicha conceptualización, si no que se centran en elaborar instrumentos que puedan medirla (Salmerón, 2002) o quizás de que “es un fenómeno complejo que incluye muchas facetas que permiten distintas aproximaciones” (Colom y Andrés-Pueyo, 1999, p. 454).

Dependiendo de los estudios de los investigadores, Salmerón (2002) nos proporciona una clasificación de modelos de inteligencia:

- Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia: cuyo objetivo es descubrir qué factores y mecanismos son los que componen la inteligencia, para poder medir esos parámetros y establecer diferencias (p. 99).

En este modelo podemos encontrar 3 tipos de inteligencia diferentes:

- Inteligencia monolítica: Salmerón (2002) nos destaca dos autores, Binet y Spearman que, aunque sus investigaciones tienen un objetivo diferente, se les considera dentro del mismo modelo. Binet, opina que “ la inteligencia, considerada independientemente de los fenómenos de sensibilidad, de emoción y de voluntad, es ante todo una facultad de conocimiento, dirigida hacia el mundo exterior y que trabaja para reconstruirlo en su totalidad a partir de pequeños fragmentos” (Binet, 1973/1983,p.116). Elabora una serie de pruebas cuyos ítems se basan en los conocimientos que un niño debe tener a cierta edad cronológica. Contestar de manera correcta o incorrecta a estos ítems, así como a ítems planteados para edades superiores o inferiores, da como resultado la “edad mental” del sujeto, que era comparada con la edad cronológica del mismo y poder así determinar si estaban en concordancia ambas edades. Para la medición se basaba en variadas funciones cognitivas, sin embargo, en la interpretación de los resultados todo ello lo reduce a una sola variable, la edad mental. Sus estudios ayudaron posteriormente a la creación de otros instrumentos de medición de la inteligencia como el Stanford-Binet y sus posteriores adaptaciones, en

las que se puede encontrar el término “coeficiente intelectual” (Salmerón, 2002, p.100). Spearman desarrolla la *teoría bifactorial de la inteligencia* (Carbajo, 2011, p.229). Apoya su estudio en “en procedimientos matemáticos de análisis multivariante” (Salmerón, 2002, p.101). Para Spearman, la inteligencia se caracteriza como la “capacidad de crear información nueva a partir de la ya conocida” (Carbajo, 2011, p. 230).

Este autor analiza tests de inteligencia y establece que miden dos factores que son el factor general “inteligencia” y el factor específico que dependería de las peculiaridades de cada test. Por lo tanto, el factor general que es el principal, estaría en cada uno de los ítems de todos los tests, mientras que el específico, hace referencia a otras destrezas que requiera cada ítem en concreto (Salmerón, 2002). Para Spearman, “la inteligencia es una aptitud general o global que incide en el buen éxito y rendimiento de los tests” (Carbajo, 2011, p.229). Según él, cualquier test puede medir la inteligencia si está bien estructurado (Carbajo, 2011).

- Modelos factoriales jerárquicos: el modelo de Spearman sirve de base a otros para generar nuevos modelos con mejoras en el análisis factorial. Es el caso de Thurstone, que a través de su teoría de *Aptitudes Mentales Primarias*, señala que no existe un factor principal, si no que este es una combinación de 7 aptitudes que funcionan de manera individual y se sincronizan en tanto en cuanto la tarea a realizar lo requiera.
- Inspirado por estos dos autores, se encontraría Eysenck que utiliza la combinación de ambos modelos proponiendo su teoría de las *tres inteligencias*, la cual propone un modelo basado en el análisis factorial de las tres tipos de inteligencia que serían la inteligencia biológica referida a la combinación de agente fisiológicos, biológicos y genéticos, la inteligencia psicométrica, que tiene de base la anterior pero esta ya ha sido influida por agentes externos al sujeto como la educación, el nivel socioeconómico, entre otros y por último la inteligencia social que sería la misma que la biológica pero en interacción con un sinnúmero de variables. Es por ello, que este autor considera que estudiar la inteligencia como algo cerrado, se hace un objetivo casi imposible debido a todas las variables que se deben tomar en cuenta (Pelechano, 1997).

Fue en 1955 cuando Guilford, en su teoría de la *estructura del intelecto* describe la inteligencia como “un conjunto sistemático de múltiples habilidades para procesar la información” (Guilford, 1991, p. 127). Consigue ordenar y categorizar un total de 180 factores de habilidades intelectuales organizándolos en seis tipos de operaciones dando así lugar a un modelo que considera la multidimensionalidad de la inteligencia, contrario a los anteriores que la entendían de manera más cerrada y constante (Guilford, 1991).

- Modelos jerárquicos: estos modelos surgen de la evolución de los modelos factoricistas, la diferencia con ellos es que, mientras que los modelos factoricistas, organizan y valoran de manera equivalente los factores, los últimos otorgan mayor valor a ciertos factores y los organizan de forma jerárquica (Salmerón, 2002). Burt considera que la inteligencia es una capacidad innata y heredable donde el entorno influye poco (Hadweh y Maureira, 2017). Se inspira en el modelo de Spearman desarrollando el término *inteligencia general*, inspirado en la idea de Spearman respecto de la existencia de una capacidad universal. Sin embargo, Burt le concede más transcendencia a una serie de factores que se encontrarían entre los factores generales y los específicos de Spearman. Burt considera que para llegar al nivel de inteligencia general, se ha de pasar primero por los diferentes niveles jerárquicos que llevarían desde un nivel de indiferenciación a un nivel de especialización (Carbajo, 2011). Establece 5 niveles (Hadweh y Maureira, 2017) que serían:

- Factores de sensación.
- Factores de percepción.
- Factores de asociación.
- Factores relacionales.
- Factor “g” (inteligencia).
- Venon estructura un modelo donde organiza los factores en tres niveles (citado en Carbajo,2011):
- factor general.

- factores de grupo mayor: en las que se encuentran las capacidades verbales-educativas y espaciales-mecánicas.
 - factores de grupo menores: que engloban las habilidades necesarias para la ejecución de tareas que proceden de las capacidades de grupo mayor como son el manejo de vocabulario, fluidez a la hora de expresarse, manejo de ideas, memoria, cálculo mental, la habilidad psicomotriz,
 - habilidades espaciales, entre otras (Hadweh y Maureira, 2017).
- Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia: su estudio se dirige a cómo funciona para poder modificar esas estructuras y sustituirlas por otras que le permitan al individuo mejoras en el proceso de aprendizaje (Salmerón, 2002, p.99). Se trata no tanto de establecer variables para medirla, sino de saber cómo evoluciona y se estructura. Estos modelos se encuentran divididos en un enfoque evolutivo y un enfoque cualitativo (Salmerón, 2002).
Dentro del *enfoque evolutivo* encontramos a autores como Piaget, cuya *teoría evolutiva de la inteligencia* plantea que ésta se va construyendo a medida que el individuo experimenta con el medio. Partimos de los instintos biológicos más básicos y a través de un proceso de equilibrio-desequilibrio, y de los procesos de acomodación y adaptación, el sujeto va transformando sus estructuras mentales, pasando por diferentes estadios hasta llegar al pensamiento formal (Díaz, 2016). Otro de los autores destacados en este enfoque es Vigostky. Este autor considera que “la inteligencia es un producto histórico cultural, que puede modificarse a través de la actividad, y en particular por la actividad mediada por el lenguaje” (citado en Arias, 2013, p. 27). Para Vigostky la inteligencia se desarrolla por la interacción del individuo a través de los procesos sociales con el medio social. (Arias, 2013 y Vielma y Salas, 2000). Establece el término “zona de desarrollo potencial” refiriéndose a aquellas capacidades que un individuo es capaz de desarrollar a través de la ayuda del resto de la sociedad (Salmerón, 2002).
En el *enfoque cualitativo* se encontrarían autores como Eysenk o Vernon, de los que hablamos anteriormente, y Cattell. Este autor estima que la inteligencia puede dividirse en dos tipos:

- Inteligencia fluida: “se asocia con habilidades no verbales y culturalmente independientes, como la memoria de trabajo, la capacidad de adaptación y nuevos aprendizajes” (Villamizar y Donoso, 2013, p. 411) Se refiere a las capacidad del individuo de aprender (Pérez y Medrano, 2013). este tipo de inteligencia llega a su punto máximo en la adolescencia y a partir de ese momento, empieza la decadencia de la misma. (Villamizar y Donoso, 2013).
- Inteligencia cristalizada: “La inteligencia cristalizada está asociada con el conocimiento personal, pero también se relaciona con factores culturales y educativos, y tiene que ver con los razonamientos matemático, verbal inductivo y silogístico” (Villamizar y Donoso, 2013, p. 411). En ella se concentran todo aquello obtenido a través de la influencia del ambiente (educación, experiencias...) (Pérez y Medrano, 2013).
- Modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital: en este modelo se considera que cognición y emoción van unidos. Aquí entrarían la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia emocional (Salmerón, 2002). Considerando la importancia de ambas en el desarrollo de este trabajo, serán ampliamente desarrolladas en apartados posteriores.

Inteligencias múltiples

Hasta la aparición de las teorías de las inteligencias múltiples, se ha concebido la inteligencia en una concepción muy cerrada. Si el hombre es un ser multidimensional, cabe pensar que, el éxito en los diferentes ámbitos de su vida, sea porque no existe un solo modelo de inteligencia. Nos centraremos en este apartado en conocer alguna de las teorías sobre inteligencias múltiples.

- Teoría de las inteligencias múltiples de Elaine De Beauport: esta autora se basa en los estudios sobre el cerebro, más concretamente en la *teoría del cerebro triuno*, que establece tres zonas dentro del cerebro en las cuales, según Beauport, se desarrollan diferentes capacidades humanas referentes a las inteligencias y que quedarían ordenadas de la siguiente manera: en la neocorteza, se encuentran las inteligencias mentales como son la racional, la asociativa, la espacial visual y auditiva, y la intuitiva; en el sistema límbico las

inteligencias emocionales quedarían la inteligencia afectiva, los estados de ánimo y la motivación, y, en el cerebro básico o cerebro reptiliano las inteligencias relacionadas con el comportamiento como son, la básica, los patrones y los parámetros (Villamizar y Donoso, 2013).

- Teoría de las inteligencias múltiples de Sternberg. Este autor establece tres tipos de inteligencias

- La componencial: esta inteligencia se compondría de las capacidades relacionadas con procesamiento de la información, resolución de problemas, adquisición de conocimiento. Se subdivide en tres: metacomponentes o procesos ejecutivos, componentes resolutivos y componentes de adquisición (Villamizar y Donoso, 2013).

Esta inteligencia se correlacionaría con las inteligencias mentales que Beauport establecía en la neocorteza. Son aquellas medibles a través de los test de inteligencia, la que tradicionalmente conocemos como “inteligencia académica”.

- La experiencial: esta inteligencia estaría relacionada con la capacidad de ingenio, creatividad, la eficiencia y la intuición (Villamizar y Donoso, 2013).
- La contextual: es la relativa a la adaptabilidad del individuo al medio así como de análisis y elección de uno más conveniente (Villamizar y Donoso, 2013).

- Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Sin duda la teoría sobre inteligencia múltiples más conocida de todas. Este autor establecía una apertura del concepto inteligencia. En sus 8 tipos de inteligencia se abordan las múltiples capacidades que los seres humanos poseemos. Esas inteligencias son (Mercadé,2019):

- Inteligencia lingüística: referida a la capacidad de usar el lenguaje de manera competente ya sea de manera oral, gestual o escrita.
- Inteligencia lógico-matemática: capacidad de usar los números de manera eficaz, así como la capacidad de analizar problemas de manera lógica.
- Inteligencia espacial: capacidad de percibir el espacio y de orientación en él.
- Inteligencia cinético-corporal: capacidad de dominar el cuerpo.

- Inteligencia musical: capacidad para componer, expresar, discriminar, diferentes formas musicales.
- Inteligencia interpersonal: capacidad de comprender a los otros.
- Inteligencia intrapersonal: capacidad para autoconocerse y autorregularse.
- Inteligencia naturalista: capacidad para conocer el mundo natural.

Cabe destacar que también se plantea una novena inteligencia que sería la espiritual.

Gardner las considera inteligencias y no aptitudes ya que estableció unos tests cuya superación convertían esas capacidades en inteligencias y no en meros talentos, además utilizó una serie de criterios para justificar su teoría.

Existen unos puntos clave en esta teoría (Armstrong, 2014):

- Todos poseemos todas las inteligencias: las inteligencias funcionan de manera única en cada uno de nosotros, hay individuos capaces de desarrollar muchas de ellas, mientras otros desarrollan solamente los aspectos más básicos, pero todos los seres humanos poseen las 8 inteligencias.
- Todos somos capaces de desarrollar hasta un cierto nivel las inteligencias con la formación y el trabajo adecuado.
- Las inteligencias tienen una relación bidireccional, están en continua interacción.
- No hay una única manera de ser inteligente en cada una, es decir, no se trata de poseer unos atributos estandarizados para ser inteligente en esa categoría. Un mismo individuo puede ser muy torpe realizando deportes, sin embargo, mostrar una inteligencia cinético-corporal superior cosiendo.

Dentro de todas las diferencias que podemos encontrar en las teorías que hemos tratado, también podemos encontrar que en todas ellas, se le da importancia al mundo emocional, ya sea en el sistema límbico de Beauport con las inteligencias emocionales, en la inteligencia experiencial de Sternberg o en las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner. Las teorías sobre inteligencias múltiples, establecen un territorio para los sentimientos, los estados de ánimo y la interioridad como parte importante dentro de la inteligencia humana. Por ello, a continuación trataremos sobre la inteligencia emocional y su importancia en el aula.

La inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un campo relativamente nuevo de estudio. Ya que tradicionalmente se creía que la inteligencia era herencia genética donde el ambiente era poco relevante en la modificación de ese cociente intelectual. Siempre se ha relacionado la “*inteligencia académica*” (aquella ligada a la consecución de unos resultados académicos buenos) con el éxito en otros campos de la vida, como el laboral, ignorando que es la inteligencia emocional realmente que la proporciona. Uno de los autores más destacados sobre inteligencia emocional, Goleman, apunta que dentro de los factores que pueden suponer éxito en la vida, lo que tienen relación con el cociente intelectual sería, como máximo, el 20%, siendo el 80% restante factores y habilidades relacionadas con la inteligencia emocional tales como el autocontrol, la automotivación, tolerancia a la frustración, entre otras. (Cotini, 2005)

Goleman acepta el concepto de inteligencia emocional dado por Mayer y Salovey, los cuales la definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. Partiendo de esa definición, Goleman define inteligencia emocional como “*la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones*” (Pérez, 2006).

Podemos establecer dos modelos diferentes de Inteligencia emocional (Cotini, 2005 y Pérez, 2006):

- Modelo de las habilidades: algunos autores plantean la posibilidad de que emoción y lógica vayan unidos y establecen una serie de habilidades que compondrían la inteligencia emocional que serían:
 1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones: esta habilidad consiste en reconocer cómo se siente uno mismo así como los demás reconociendo señales fisiológicas como la expresión facial, en la capacidad de discernir la verdad de las emociones expresadas por otros y en manifestar de manera adecuada emociones percibidas tanto en sí mismo como en los demás.
 2. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: Esta habilidad consiste en la capacidad de las emociones de

dirigir el pensamiento., es decir, “cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y, de ese modo, cómo pueden ser empleadas para la toma de decisiones más efectivas” (Cotini, 2005, p. 71) ya que en ocasiones el razonamiento se ve afectado por ciertas emociones, ya sea bloqueándolo o bien, mejorándolo haciendo que brote un pensamiento más creativo.

3. La habilidad para comprender emociones: esta es la habilidad que nos permite conocer las emociones para poder usarlas en consecuencia. Es importante entender el lenguaje emocional para comprenderse y comprender a los otros.
 4. La habilidad para regular las emociones: es el nivel que más dificultad alberga y es aquel que va a procurar una inteligencia emocional óptima. Es la habilidad de controlar las emociones haciéndose consciente de ellas y pudiendo dominarlas con el fin de que aquellas emociones que nos producen emociones consideradas “negativas” minimicen sus efectos y desarrollando así resiliencia.
- Modelo mixto de la inteligencia emocional. En este modelo los autores proponen que la personalidad y la inteligencia emocional, van de la mano, es decir, no se trata solo de controlar las habilidades expuestas anteriormente, si no que debes de disponer de ciertas características en tu personalidad que te permitan que esa inteligencia se desarrolle.
Stenberg, propuso separar la las dos variables que el modelo mixto identifica. Separar las habilidades mentales de los rasgos de la personalidad nos daría datos sobre el grado de desarrollo de ambos y la manera en que influyen en tener éxito o no.
Bar-On, difiere de Stenberg ya que él considera que la inteligencia emocional es una combinación de habilidades, competencias y destrezas. Este autor plantea 5 áreas necesarias para conseguir el éxito y son:
 - *Destrezas interpersonales*: aquellas habilidades tienen que ver con una interacción con los demás tales como la comunicación, la empatía...
 - *Adaptabilidad*: aquellas que demuestran la capacidad de ajuste a los demás como sería la resolución de conflictos.

- *Manejo del estrés*: donde se trabaja la autorregulación, la tolerancia a la presión...
- *Estado de ánimo general*: lo que se entiende como humor.

Una vez que he analizado y conocido qué es la inteligencia emocional, modelos y autores más destacados, y antes de presentar una propuesta, considero oportuno analizar la normativa educativa vigente en nuestro territorio para examinar cómo se plantea la inteligencia emocional en el sistema educativo.

La IE en el currículo

No podemos olvidar, que una propuesta de intervención debe estar siempre elaborada para un contexto concreto pero sobre todo, bajo las indicaciones que marcan las diferentes leyes, decretos y órdenes vigentes sobre educación, ya que es en ellas donde se nos marca aquello que debemos enseñar. Por ello, tiene una importancia vital la revisión de la legislación, con ello analizaremos la manera y la importancia que la normativa le concede dentro del sistema educativo a la inteligencia emocional.

El referente principal en cuestión de ley educativa para la etapa de Educación Primaria es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En su preámbulo establece que la educación debe favorecer el desarrollo personal y la integración social ya que como apunta más adelante, *“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.”*

Es decir, para crear individuos completos, no solo debemos preocuparnos de ofrecerle una calidad en cuanto a contenidos académicos se refiere, es necesario ayudarle a desarrollar competencias y aptitudes que le permitan alcanzar un desarrollo integral.

En el apartado XIV establece que la base del sistema educativo se encuentra en la puesta en práctica de ciertos principios que fomenten la adquisición de valores que preparen a los alumnos para la sociedad. Una de las habilidades que componen la inteligencia emocional, son las capacidades interpersonales. Trabajar estas capacidades les va a permitir establecer una correcta interacción con el resto de la ciudadanía y la adquisición de unas competencias sociales y cívicas.

En la modificación que esta ley hace del apartado 2 del artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación, establece que la finalidad de esta etapa es facilitar aprendizajes con el fin de garantizar el desarrollo pleno. Entre esos aprendizajes menciona la afectividad y el desarrollo de la personalidad, aspectos que favorecen el alcanzar una inteligencia emocional.

Esta ley, se concreta en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria para todo el territorio español.

En este documento encontramos su artículo 6 donde se describe la finalidad de la educación, que al igual que señalaba le LOMCE, establece que los aprendizajes que se trabajan pretenden el desarrollo integral del alumno y de todas sus capacidades incluidas las referentes al desarrollo afectivo y emocional.

El artículo 7 nos presenta los objetivos generales de la etapa entre los que podemos encontrar el apartado b), c), d) y m) los cuales abordan aspectos relacionados con el desarrollo de actitudes de autoconfianza, interacción con los demás o empatía.

En el artículo 10 acerca de “elementos transversales”, menciona habilidades relacionadas con la competencia en comunicación lingüística, competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y educación cívica en todas las asignaturas. Es decir, que las capacidades interpersonales, deben trabajarse en todas las materias de manera transversal.

Este real decreto se concreta 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. Dado que nos encontramos desarrollando este documento bajo la tutela de una universidad de esta comunidad, me parece interesante revisar en qué partes de esta normativa se hace referencia a la inteligencia emocional.

En esta legislación aparece de manera explícita objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para cada una de las materias. Es en esos elementos del currículo donde he podido encontrar referencias a habilidades y capacidades relativas a la inteligencia emocional. A pesar de que cada materia tiene un identidad propia, en todas ellas se deben trabajar contenidos que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional. En concreto se trabaja estrategias de relación social, identificar emociones y sentimientos de uno mismo y de los otros, desarrollo de

conductas empáticas, desarrollo del autoconcepto y la autoestima, resolución de conflictos, competencia comunicativa y actitudes de cooperación y colaboración.

Con todo esto, podemos resolver que efectivamente, el sistema educativo toma como necesario el desarrollo de una serie de competencias emocionales para lograr su fin último, por ello es necesario que, no solamente se trabaje de manera transversal en las materias, si no que haya tiempos dentro de la jornada dedicados a la reflexión y el aprendizaje de habilidades emocionales.

Toda esta normativa debe ser contextualizada a cada centro y a cada aula en particular, por lo que me parece conveniente justificar también la importancia de la inteligencia emocional en las aulas.

Importancia de la IE en el aula

Como hemos visto en el apartado anterior, aunque en el currículo la inteligencia emocional no tiene el peso ni el tratamiento que otras áreas, aunque sea de una forma transversal y en un segundo plano, el sistema educativo marca la necesidad de trabajar capacidades más allá de las cognitivas. Esta es la primera razón por lo cual es necesario el trabajo en el aula en materia emocional. Sin embargo, no solo porque la ley compele a trabajar habilidades emocionales, es importante hacerlo. Día a día los alumnos se enfrentan a situaciones en las cuales deben poner en práctica esta inteligencia, no solo en relación con los demás, sino también en relación consigo mismo para adaptarse así a los diferentes contextos de su vida.

Merchán, Bermejo y González (2019) en su investigación *Eficacia de un programa de educación emocional en Educación Primaria*, concluyen que “los conocimientos y competencias emocionales no se adquieren si no se trabajan directamente en el aula mediante actividades programadas con dicho objetivo” (p. 96). En esta investigación también los autores afirman que la formación en esta materia aumentó la inteligencia emocional de los alumnos y mejoraron las relaciones entre ellos. Todo esto apoya la certeza de que la inteligencia emocional debería ser trabajada en el aula de manera explícita a través de la secuenciación y temporalización de actividades.

Otra cuestión que hace importante que la inteligencia emocional se trabaje en el aula es que, contrariamente a los que se ha pensado siempre, tener un alto cociente intelectual no conlleva a tener un grado alto de inteligencia emocional, sin embargo sí que hay relación entre un inteligencia emocional y rendimiento académico (Pena y Repetto, 2008).

El desarrollo emocional es un proceso que avanza en la medida que evoluciona el individuo. Las experiencias que van vivenciado a lo largo de su vida, les ayuda a obtener herramientas, cada vez más complejas para enfrentarse a los problemas que va encontrándose de manera equilibrada y controlada. Además, las habilidades emocionales funcionan también como herramienta de prevención de algunas enfermedades como la ansiedad, el estrés o la depresión (Perea, 2002). La educación en emociones pretende que el niño alcance una personalidad equilibrada que les permita adaptarse de manera eficiente a la sociedad. Dueñas (2002) establece los objetivos que pretende conseguir la educación emocional en los alumnos:

[- conseguir una vida emocional positiva para llegar a una edad adulta serena y fructífera.

- controlar los impulsos y las emociones negativas.

- capacitar a la persona para gestionar sus emociones.

- desarrollar las habilidades sociales e interpersonales en el marco de un desarrollo afectivo y equilibrado.

- desarrollar la capacidad de automotivarse para conseguir una vida personal productiva, y, en definitiva, para autorealizarse.

- capacitar a la persona para dar un enfoque correcto de los problemas] (p.89-90).

Los alumnos pasan gran cantidad de tiempo en la escuela, por ello todos los elementos de la comunidad educativa participan en la conformación del desarrollo del niño, incluido de su desarrollo emocional. En la escuela además, empiezan a surgir los primeros lazos de amistad con iguales, trabajando así la convivencia, las relaciones sociales, la empatía lo que fomenta su inteligencia emocional.

Para poder desarrollar la inteligencia emocional, es necesario educar en capacidad emociones positivas, no solo ser capaz de sentirlas, sino también de producirlas en los demás, ser capaces de reconocerlas en uno mismo y en los otros para reaccionar de manera adecuada y acorde con la situación, además es importante fomentar la autorregulación y dar herramientas que ayuden a canalizar sentimientos de índole negativa (Dueñas, 2002).

Por todo ello, para que el alumno pueda tener un desarrollo integral, la escuela no debe acotarse a la enseñanza de lo académico, sino que debe abarcar todas las dimensiones de los alumnos, incluida la emocional.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, otro de los elementos principales, a parte del alumno, es el maestro y más en concreto, el tutor, ya que entre sus obligaciones está el seguimiento de sus alumnos en todas las áreas. A continuación estableceremos la relevancia de este agente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos.

El tutor como referente para el desarrollo de la Inteligencia emocional.

Como ya se ha comentado anteriormente, educar a los alumnos en inteligencia emocional es una tarea necesaria, desarrollar en ellos habilidades sociales, les permitirán llegar al fin de la educación, el desarrollo integral.

Si tan necesario es para los alumnos educarse en este tipo de habilidades, ¿no será aún más necesario que aquellos que les eduquen sean referentes de inteligencia emocional?

Se suele decir que los maestros somos modelos a seguir, los alumnos no solo aprenden aquello que les enseñamos de manera tácita, si no que aprenden también todo aquello que indirectamente enseñamos con nuestra manera de ser con nosotros mismos y en relación con los demás.

Los alumnos pasan una gran cantidad de horas con sus maestros durante las etapas de su vida en las cuales se están desarrollando emocionalmente por lo tanto “El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo.” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p.1).

El maestro no sólo dotará a sus alumnos de conocimientos teóricos, sino que también tiene que trabajar el desarrollo afectivo y emocional con ellos.

Como sugieren Abarca, Marzo y Sala, (2002) y Vallés y Vallés, (2003) (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p.2) el maestro de manera implícita, lleva a cabo una serie de actividades que fomentan el desarrollo emocional de sus alumnos como la expresión regulada de sentimientos, creación de espacios que favorezcan el desarrollo de capacidades socioafectivas resolución de conflictos, muestra de habilidades empáticas hacia sus alumnos o estrategias emocionales.

Martin y Boeck (2000), apunta a una serie de cualidades emocionales que el profesor debe de poseer para un manejo óptimo de las situaciones problemáticas que puedan surgir en la escuela, alguna de ellas hacen referencia a

- [- Respeto por los alumnos.
- Capacidad de manejar la propia contrariedad.
- Sentimiento de autoestima estable, que les permita no convertir una provocación de los alumnos en un ataque personal.
- Capacidad para ponerse en el lugar de los alumnos y comprender sus motivos.
- Conocimiento de que el tono que empleen en el trato con los alumnos incide en el desarrollo emocional de éstos.] (Citado en Dueñas, 2002, p.92).

Si el maestro es capaz de educar en materia emocional, los alumnos percibirán la escuela como un lugar seguro donde poder disfrutar y de esa manera compondrán un autoestima alta, mejoraran el rendimiento académico y podrán liberarse de aquellos déficits emocionales que puedan sufrir.

Además, los alumnos no son los únicos beneficiados a la hora de ser instruidos en inteligencia emocional. Las habilidades emocionales favorecen también a los docentes. Ser capaces de gestionarlas de una manera correcta, saber lidiar con problemas de una manera dialogante y saber percibir las emociones en otros, previene al profesor de enfermedades como la depresión, la ansiedad o el síndrome burnout, tan presentes en la profesión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Las aulas han cambiado mucho y actualmente el profesor debe lidiar con estudiantes con falta de motivación por el aprendizaje, situaciones familiares difíciles que afectan el comportamiento y el rendimiento del alumno, además de tenerse que enfrentar a la falta de credibilidad por parte de la sociedad, en concreto de las familias de su labor. Todo esto afecta a la salud mental y física de los docentes, que además recae en el alumno ya que es en ellos en quienes repercute directamente todo lo que, como he dicho anteriormente, explícita e implícitamente enseña el maestro.

En el estudio de Abarca, Marzo y Sala (2002) sobre *la educación emocional en la práctica educativa de primaria* concluyó que el profesorado era consciente de la importancia de educar emocionalmente, sin embargo apuntaban la falta de formación y recursos de los que disponen para trabajarla. Por ello, una vez que hemos analizado tanto las diversas teorías sobre la capacidad emocional y afectiva, así como los diferentes modelos de inteligencia y la importancia que se le en el sistema educativo

español, comienzo el apartado siguiente en el cual expondré una propuesta para trabajar la inteligencia emocional en el aula de primaria.

METODOLOGÍA

Este TFG ha sido elaborado durante los meses de marzo a julio. Durante ese tiempo he seguido una serie de pasos para su elaboración.

Antes de comenzar a escribir, presenté a mi tutora la idea que pretendía desarrollar en este trabajo. Tras una primera reunión, me planteé una serie de preguntas que quería dar respuesta con la elaboración de mi propuesta.

Una vez elegido el tema a desarrollar, inicié una búsqueda de otros TFG para saber si el tema había sido tratado por otros alumnos en algún momento y de esa manera, saber si mi elección tenía relevancia o era un tema tratado con anterioridad. Asimismo, realicé una búsqueda bibliográfica en cuanto a artículos académicos, libros especializados, tesis doctorales y otros trabajos de investigación con el propósito de elaborar una revisión literaria lo suficientemente exhaustiva sobre la temática a trabajar. En esa búsqueda descubrí que la mayoría de esos trabajos, especialmente los TFG, se dirigían a la etapa de infantil, ya que es en esa edad donde empieza el desarrollo de la capacidad de desarrollo personal o equilibrio personal y de actuación e inserción social, y también algunos dirigidos especialmente a alumnos con necesidades educativas especiales, pero no para alumnos de primaria en términos generales.

Como mencioné antes de empezar a diseñar una intervención educativa, realicé un análisis exhaustivo sobre inteligencia buscando artículos libros y publicaciones para fundamentar la relevancia de mi propuesta. Mi búsqueda no solo se centró en inteligencia emocional, si no que amplié la lectura de artículos sobre cómo ha evolucionado el término de inteligencia, que se entiende por emoción, el desarrollo afectivo, la educación emocional, la importancia de ser instruidos en educación emocional entre otros. Una vez fundamentada y justificada la importancia de mi investigación comencé a construir la intervención. Buscaba una herramienta que los alumnos consideran motivante para favorecer así el aprendizaje, por ellos elegí cortos de animación. Su duración hace que no pierdan la atención y además las historias, en su mayoría están contadas en clave de humor. Después de visualizar varios cortos para asegurarme de que trataban algún aspecto de la inteligencia emocional que quería trabajar, seleccioné aquellos que se ajustaban a la edad de los alumnos a la que iba dirigida mi propuesta. En una segunda visualización de los cortos elegidos, establecí

unas preguntas para ver aquello que había aprendido y asegurarme de que lo hubieran entendido. Después organicé una serie de juegos y dinámicas para trabajar aquello que el corto nos presenta y por último una rutina de pensamiento para la metacognición de lo aprendido durante la sesión. Una vez trabajado todos estos apartados, realice unas reflexiones acerca de lo leído, aprendido y trabajado que se ven plasmadas en el apartado de conclusiones.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Justificación

La propuesta de intervención que se presenta pretende mejorar la inteligencia emocional de un grupo de 25 alumnos de 3º de educación primaria. Las actividades girarán en torno al tema presentado a través de un corto de animación. Debido a la situación acontecida durante este semestre en el país, con la instauración del estado de alarma y la suspensión de la docencia presencial, esta propuesta se ha planteado de forma abstracta, ya que su puesta en práctica ha sido irrealizable en este contexto. Teniendo en cuenta esto, las sesiones pueden hacerse prácticamente en su totalidad incluso de una manera no presencial, aunque lo ideal es que fueran trabajadas en grupo ya que de esa forma enriquecemos el aprendizaje.

Objetivos

Los objetivos generales que se van a trabajar son:

1. Adquirir herramientas que ayuden al alumno a construir un autoconcepto ajustado a la realidad.
2. Identificar cualidades positivas en sí mismos y de los demás para desarrollar la autoestima.
3. Expresar e identificar emociones en sí mismos y en los otros de manera correcta.
4. Obtener estrategias que faciliten el autocontrol.
5. Desarrollar habilidades sociales para lograr un ajuste social óptimo.
6. Fomentar actitudes de respeto y tolerancia para así conseguir relaciones entre alumnos sanas que ayuden a mantener buenas relaciones así como un buen clima dentro del aula.

Metodología

La metodología que se va a usar está basada en los principios metodológicos establecidos por 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, así como las diferentes leyes, órdenes y decretos vigentes en la actualidad y que afectan a esta etapa. Para la realización de esta propuesta, nos basaremos en una metodología abierta, flexible y participativa, tendremos en cuenta las capacidades de nuestro alumnado por lo que las actividades y objetivos propuestos serán alcanzables para ser motivantes pero también desafiantes

colocándonos en la zona de desarrollo potencial de cada uno de nuestros alumnos. El aprendizaje cooperativo será una de las metodologías básicas a usar en el aula ayudando al alumno a su desarrollo social, su autocontrol y sus habilidades sociales (objetivos principales en esta propuesta). A su vez, me baso en los siguientes principios para el desarrollo de esta intervención:

- Se tendrán en cuenta las experiencias de los alumnos con el fin de que interioricen los contenidos y lograr así un aprendizaje significativo.
- Para dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos se tendrán en cuenta todos los niveles de aprendizaje, adaptándome al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.
- Las actividades partirán de sus conocimientos previos con el fin de que sobre esas estructuras, a través de un proceso de adaptación-acomodación construyan nuevos aprendizajes.
- La motivación de los alumnos es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se le ofrecerá al alumno actividades que favorezcan su interés.
- El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades sociales básicas y para fomentar las relaciones entre el alumnado.
- La enseñanza será activa procurando que las estrategias que se planteen fomenten la actividad en plano motor y cognitivo.

La propuesta se compone de un total de 10 sesiones en las cuales vamos a trabajar las siguientes capacidades:

- Autoconocimiento: ser capaz de ver sus propias fortalezas y defectos con el fin de conocerse y desarrollar así una autoestima positiva y un autoconcepto ajustado a la realidad.
- Autorregulación: capacidad para controlar las emociones en situaciones críticas y dar una respuesta emocional acorde al momento.
- Motivación: capacidad de mantener el interés para poder cumplir con un objetivo puesto aunque el proceso sea difícil.
- Empatía: capacidad de entender a los demás y de ponerse en su lugar, para así evitar juicios inapropiados y subjetivos.
- Destrezas sociales: que permitan al individuo un óptimo ajuste social y favorecer así sus relaciones sociales con otros.

Cada sesión se compone de cuatro partes:

1ª parte: visualización de un corto animado. He optado por utilizar una herramienta que permita, en caso de que fuera necesario como lo ha sido durante este curso, que los alumnos puedan trabajar las sesiones desde casa.

2ª parte: coloquio sobre lo visto en el corto. Haremos a los alumnos preguntas para profundizar sobre el tema de cada corto.

3ª parte: dinámica, juego o actividad para trabajar la capacidad de la sesión.

4ª parte: metacognición sobre lo aprendido en la sesión y puesta en común.

Sesiones

Los enlaces a los cortos que usaremos se encuentran comprendidos en los anexos en la página 49.

Sesión 1:“autoconcepto”

- *Objetivos didácticos:*

1. Desarrollar un autoconcepto ajustado a la realidad.
2. Aprender a respetar sus diferencias y las de los otros.

- *Contenidos*

1. Conocimiento de las cualidades propias y ajenas.
2. Adquisición de autoconcepto y autoestima.

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 45 minutos dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 5 minutos

Preguntas acerca del corto: 10 minutos

Dinámica: 20 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “Boundin”. Este corto cuenta la historia de una oveja que se está orgullosa de su aspecto físico lo que le hace sentirse segura de sí misma, hasta que un día la esquilan y por las burlas de otros animales, la confianza en sí misma desaparece hasta que conoce a un “conejilope” que le hace entender que su apariencia no es lo que importa, que la actitud es lo que cuenta.
2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:

¿Cómo se siente la oveja cuando tiene lana? ¿Y cuando no? ¿Crees que es una oveja distinta con lana o sin ella? ¿Por qué se reían los topos de la oveja cuando la esquilan? ¿Cómo crees que se sintió ella cuando les vio reírse?

3. Dinámica Alas para volar: dividimos a los alumnos en parejas y cada uno tiene que decir dos cualidades de su compañero. Después repartimos dos hojas con una pluma dibujada en ellas (anexo), una la dejan en blanco y en ella escriben una cualidad que le guste de sí mismo y la otra deben colorearla y escribir una cualidad de un compañero (no tiene que ser dedicado a la pareja de antes). Con las plumas recortadas formaremos dos alas, intercalando plumas de colores y blancas y las colocaremos en la pared de manera que formen dos alas. Después de uno en uno se colocarán en la pared entre las alas y nos contarán algo que se les dé bien hacer.
4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

¿Creéis que tu aspecto físico tiene relación con las cosas que eres o no capaz de hacer? ¿Os habéis sentido juzgados alguna vez por vuestro aspecto? ¿Alguna vez os habéis reído de cierta característica física de algún compañero? ¿Os ha pasado a vosotros? ¿Cómo os sentisteis?

Sesión 2: “Autorregulación”

- *Objetivos*

1. Aprender la importancia de controlar las emociones para poder resolver de manera adecuada una situación.
2. Desarrollar la capacidad de autorregulación.
3. Interpretar los sentimientos propios y de los demás.

- *Contenidos*

1. Desarrollo del autocontrol.
2. Reconocimiento de las emociones propias y ajenas.

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 45 minutos dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 5 minutos

Preguntas acerca del corto: 10 minutos

Dinámica: 20 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “el curso de la naturaleza”. Este corto cuenta la historia de la hija de la madre de naturaleza cuya desobediencia y falta de control trae al final unas consecuencias. Su madre, con paciencia, le enseña la importancia de hacer aquello que es necesario aunque no le guste.

2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:

¿Por qué la niña no quiere deshacerse de las nubes? ¿Qué consecuencias trae no hacer lo que debe hacer? ¿Cómo creéis que se siente la madre cuando ve que le ha desobedecido? ¿Por qué al final la niña hace lo que debe de hacer? ¿Es correcta su reacción cuando libera a las nubes?

3. Dinámica el semáforo: sentados en un círculo grande ponemos en el medio un semáforo sin colores dibujado en papel continuo. Iniciamos una charla con los alumnos sobre cosas que nos hacen enfadar y como nos sentimos. con una pintura de color naranja escribimos situaciones que nos hacen enfadar en el semáforo. Después, una a una, veremos cómo reaccionan a esas situaciones, en los casos donde la rabieta o la agresividad sea la respuesta, preguntaremos si eso les hace sentir mejor y si consiguen su objetivo haciendo eso. En color rojo escribimos en el semáforo las reacciones negativas que tienen. Finalmente, buscamos maneras y propuestas de reaccionar a esas situaciones con mayor autocontrol. Todas las soluciones propuestas las escribimos con una pintura verde en el semáforo.

4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

¿Por qué es necesario controlar la ira? ¿Qué pensáis cuando veis a alguien muy enfadado? ¿Decís cosas que no sentís de verdad cuando sentís mucha ira? ¿Cómo podemos controlar ese sentimiento?

Sesión 3: “Motivación”

- *Objetivos*

1. Mejorar el clima motivacional de los alumnos.
2. Crear actitudes positivas hacia las tareas más desafiantes.
3. Aceptar la frustración como parte del proceso en la realización de tareas.

- *Contenidos*

1. La motivación.
2. La paciencia.
3. Aceptación de la frustración.

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente y queda dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 3 minutos

Preguntas acerca del corto: 5 minutos

Dinámica: 15 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “Little Icarus”. Este corto nos presenta a un niño cuya pasión son los aviones. A pesar de que no consiga hacer volar ninguno y se desespera y se frustra en algunos momentos, no pierde la motivación y sigue intentándolo.
2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto: ¿Por qué crees que Ícaro no deja de intentar que un avión vuele? ¿Crees que después del último avión seguirá intentándolo?
3. Dinámica serie numérica: hacemos un círculo grande todos de pie. La actividad consiste en que cada alumno tiene que decir un número hasta llegar al número 25. La dificultad de esta actividad consiste en que no tienen un orden establecido para decir número, por lo que puede suceder que dos alumnos digan a la vez el mismo número, entonces deben volver a empezar a intentar llegar al número 25 sin que dos alumnos coincidan y sin que nadie se quede sin decir número.

4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

Cuando en la dinámica no salía la serie numérica ¿cómo te sentías? ¿Cómo te has sentido cuando lo habéis conseguido? ¿Por qué crees que es importante ser perseverante e intentar las cosas que no nos salen a la primera?

Sesión 4: “Empatía”

- *Objetivos*

1. Desarrollar la capacidad empática.
2. Reflexionar acerca de la importancia de nuestras acciones con los demás.
3. Reconocer los sentimientos en los demás y actuar acorde a ellos.
4. Trabajar el lenguaje y la comunicación no verbal.

- *Contenidos*

1. La capacidad empática.
2. La solidaridad.
3. La cooperación.
4. Comunicación no verbal.

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente y queda dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 3 minutos

Preguntas acerca del corto: 5 minutos

Dinámica: 15 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “colour your world with kindness”. Este corto trata de cómo ponerse en el lugar del otro, provocan acciones que generan un cambio en el prójimo.
2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
¿Por qué crees que actúan así los personajes? ¿Qué crees que ganan los que ayudan? ¿Crees que les ha resultado fácil entender lo que les pasaba a otros?

3. Dinámica ponte en mis zapatos: se le entrega a cada alumno una tarjeta con una situación y como se siente. Se pasea por el aula sin mantener ningún tipo de comunicación hasta que elijan un compañero con el que quieran mantener un encuentro donde, a través de gestos, intente explicar su situación y como se siente. En gran grupo vemos si lo transmitido y entendido concuerda con el mensaje de la tarjeta y reflexionamos sobre si les ha sido difícil entender y sugerencias de mejora para la comunicación no verbal.
4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.
¿Te es sencillo expresar cómo te sientes? ¿En la dinámica te ha entendido el compañero? ¿Has entendido tú lo que pretendían expresar? ¿Por qué crees que es importante entender cómo se sienten los demás?

Sesión 5: “Destrezas sociales: cooperación”

- *Objetivos*

1. Trabajar la cooperación como una de las capacidades de relación social.
2. Percibir la importancia de la colaboración.
3. Comprender la importancia de la comunicación para el trabajo en equipo.

- *Contenidos*

1. La cooperación.
2. El trabajo en equipo.
3. La comunicación.

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 45 minutos dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 5 minutos

Preguntas acerca del corto: 10 minutos

Dinámica: 20 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “el puente”. Esta historia nos presenta una situación en la que los animales tienen que cooperar para poder pasar el puente. Para

este corto, pararemos en el minuto 1'27'' antes del final para hacer una serie de preguntas y otras al final del visionado.

2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
 - Preguntas en el corte del minuto 1'27'': ¿Por qué no pueden cruzar el puente ambos animales? ¿Quién crees que tiene razón? ¿Cómo crees que van a resolverlo?
 - Preguntas para después del corto: ¿Qué han hecho los dos animales pequeños para solucionar el problema? ¿Quién crees que actúa de manera correcta los grandes o los pequeños?
3. Dinámica cruzar el río: dividimos a los alumnos en cuatro grupos y les damos un trozo de papel continuo de un tamaño lo suficientemente grande para que entren holgados un grupo de 8 pero con cierta dificultad uno de 13. Les damos la consigna de que deben intentar cruzar el río (el aula) con su barca sin que nadie caiga al agua. Con este juego se pretende que se pongan de acuerdo con las otras balsas y colaboren juntas para avanzar por el agua.
4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

Al principio no os poníais de acuerdo ¿qué ha pasado para que llegais a la solución que habéis tomado? ¿Se ha impuesto alguien como líder o habéis colaborado todos? ¿Creéis que habéis trabajado en equipo? ¿Lo habríais conseguido si no hubierais cooperado con otros grupos?

Sesión 6: "Autoestima"

- *Objetivos*

1. Desarrollar una autoestima que favorezca el desarrollo de las capacidades afectivas.
2. Descubrir la importancia de valorarse a uno mismo como principio para poder valorar a los demás.
3. Entender la importancia de tener confianza en sí mismo.

- *Contenidos*

1. Autoestima positiva.

2. Autoconocimiento.
 3. Confianza en uno mismo.
- *Temporalización*
 La sesión tendrá una duración de 45 minutos dividida de la siguiente manera:
 Visualización del corto: 5 minutos
 Preguntas acerca del corto: 10 minutos
 Dinámica: 20 minutos
 Metacognición: 10 minutos.
 - *Actividades*
 1. Visualización del corto “The reflection in me”. La protagonista de este corto es una niña cuyo reflejo en el espejo le recuerda todas las cosas que es capaz de hacer y lo bueno que tiene. Este corto se debe poner con subtítulos en español para favorecer su comprensión.
 2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
 ¿Qué le dice el espejo a la niña? ¿Creéis que esa niña solo tiene cosas buenas? El espejo refleja la imagen de la niña, es decir que es ella quien se está diciendo todo lo bueno que tiene ¿por qué creéis que lo hace?
 3. Dinámica yo frente al espejo: individualmente escriben en la tabla que les entregamos (anexo) las cosas de sí mismos que en los que son buenos, hacen bien o les gusta de sí mismos en la otra lo que les cuesta , se les da mal, o no les gusta de sí mismos. Después en gran grupo, irán poniéndose frente al espejo y diciéndose una de las cosas negativas de la lista y otra positiva.
 4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.
 ¿Alguna vez os decís cosas buenas a vosotros mismos o siempre os las dicen los demás? ¿Pensáis que es importante que lo hagáis? ¿Qué lista era más larga la de las cosas que si sabes o la de que no?

Sesión 7:“autorregulación II”

- *Objetivos*

1. Aprender la importancia de controlar las emociones para poder resolver de manera adecuada una situación.
 2. Desarrollar la capacidad de autorregulación.
 3. Interpretar los sentimientos propios y de los demás.
- *Contenidos*
 1. Desarrollo del autocontrol.
 2. Reconocimiento de las emociones propias y ajenas.
 - *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 35 minutos dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 3 minutos

Preguntas acerca del corto: 7 minutos

Dinámica: 15 minutos

Metacognición: 10 minutos.
 - *Actividades*
 1. Visualización del corto “La vida fácil”. Este corto cuenta la historia de una niña que empieza a descuidar sus quehaceres ya que tiene una muñeca que los hace por ella hasta que finalmente la muñeca acaba convirtiéndose en real y la niña en muñeca.
 2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
 - ¿Qué creéis que piensa la niña cuando descubre que la muñeca le ha hecho los deberes la primera vez? ¿Qué consecuencias trae a la niña que descuide sus quehaceres? ¿Cómo creéis que se siente la niña cuando ve que la muñeca le hace la tarea todos los días? ¿Y cuándo se convierte en muñeca?
 3. Dinámica respira, piensa, actúa: en grupos de 5, deben pensar una situación en la que reaccionen con una conducta poco regulada (pueden inspirarse de las situaciones que escribimos en la dinámica el semáforo, pero les alentaremos a que piensen situaciones nuevas que en les provoquen otros sentimientos como el de pereza). Delante del resto de sus compañeros deben dramatizar la situación y la respuesta. Una vez acabada la interpretación la profesora dirá “respira, piensa, actúa” y el resto de alumnos deben ofrecer una respuesta a esa situación atendiendo a la autorregulación. Nos quedaremos con la respuesta que más nos guste y el grupo interpretará de nuevo la escena pero esta vez con la respuesta autorregulada.

4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

¿Os gustaría tener una muñeca como la niña? Cuando tienes que hacer algo que no te gusta ¿por qué lo haces? ¿Crees que es importante que cumplas con tus obligaciones? ¿Qué ocurre cuando otros hacen las cosas que deberíamos hacer nosotros?

Sesión 8:“motivación II”

- *Objetivos*

1. Mejorar el clima motivacional de los alumnos.
2. Crear actitudes positivas hacia las tareas más desafiantes.
3. Aceptar la frustración como parte del proceso en la realización de tareas.

- *Contenidos*

1. La motivación.
2. La paciencia.
3. Tolerancia a la frustración

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente y queda dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 10 minutos

Preguntas acerca del corto: 5 minutos

Dinámica: 15 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “Ascension”. Este corto nos presenta la historia de dos escaladores que pasan por una serie de contratiempos en la aventura que están llevando a cabo. En este corto paramos en el minuto 5’56’’ para hacer unas preguntas y otras al terminar la visualización.
2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
 - Preguntas en el minuto 5’56’’: ¿Cuál es el objetivo de los escaladores? ¿Cómo crees que se sienten cuando parece que lo han conseguido y se cae la estatua? ¿Qué crees que van hacer ahora?

- Preguntas al final de la visualización: ¿Ambos tienen las mismas capacidades? ¿Por qué crees que lo siguen intentando a pesar de todos los contratiempos?
3. Dinámica construir la torre: en grupos de 5 les damos una serie de materiales para que entre todo lo que tienen construyan una torre lo más alta que se pueda (pajitas, bloques, palillos, plastilina, vasos de plástico...) y a cada grupo le quitaremos un material (en algunos casos, el material será importante, por ejemplo la plastilina, y en otro el material será insignificante). Cada grupo con sus materiales debe hacer una torre que por lo menos aguante 3 segundos sin caerse.
 4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

¿Qué grupo lo ha tenido más fácil? ¿Y más difícil? ¿Tener capacidades diferentes nos hace ser más o menos válidos? ¿Cuándo lo habéis conseguido cómo os habéis sentido? ¿Y Cuándo se ha caído la torre?

Sesión 9: "Empatía II"

- *Objetivos*

1. Desarrollar la capacidad de la empatía.
2. Reflexionar acerca de la importancia de nuestras acciones con los demás.
3. Reconocer los sentimientos en los demás y actuar acorde a ellos.
4. Aceptar las diferencias propias y de los otros.
5. Reforzar el sentimiento de pertenencia a un grupo.

- *Contenidos*

1. La capacidad empática.
2. La solidaridad.
3. Comprensión de sentimientos
4. Aceptación de las diferencias
5. Sentimiento de pertenencia a un grupo

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente y queda dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 6 minutos

Preguntas acerca del corto: 5 minutos

Dinámica: 15 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “El cazo de Lorenzo”. Este corto cuenta la historia de un niño que lleva consigo un lastre que hace que la gente le trate diferente hasta que encuentra a alguien que le ayuda a vivir con ello.
2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
¿Crees que Lorenzo se da cuenta que su caso es un problema? ¿Por qué la gente no ayuda a Lorenzo? ¿Cómo crees que se siente Lorenzo cuando el cazo le hace más difícil hacer cosas? ¿Por qué crees que la mujer ayuda a Lorenzo? ¿Cómo se siente Lorenzo al final con su cazo? El cazo del corto simboliza una dificultad en la vida de Lorenzo ¿cuál imaginas que es?
3. Dinámica la telaraña: con esta dinámica pretendemos trabajar la cohesión de grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo. Con un ovillo de lana el primero dice su nombre y algo que le guste y lanza el ovillo sin soltar la punta a un compañero, el siguiente hará lo mismo hasta que todos los niños hayan lanzado el ovillo. Les explicaremos que la telaraña que se ha formado es como la unión que hay entre nosotros, fuerte, duradera y que incluye a todos, si alguien soltara, la telaraña se descompondría.
4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.
¿Te sientes parte del grupo? ¿Alguna vez te has sentido incomprendido? ¿Quién te ayudó a dejar de sentirte así? ¿Alguna vez has ayudado a alguien que se sentía que no era aceptado? ¿Cuál crees que es tu “cazo”?

Sesión 10:“Destrezas sociales: asertividad”

- *Objetivos*

1. Aprender a expresar nuestras opiniones y sentimientos sin herir a los demás.
2. Comunicarse de manera óptima.
3. Respetar a los demás, sus opiniones y sentimientos aunque no sean compartidos.

- *Contenidos*

1. La capacidad asertiva.
2. La comunicación.
3. La cooperación.
4. El respeto.

- *Temporalización*

La sesión tendrá una duración de 50 minutos aproximadamente y queda dividida de la siguiente manera:

Visualización del corto: 5 minutos

Preguntas acerca del corto: 5 minutos

Dinámica: 30 minutos

Metacognición: 10 minutos.

- *Actividades*

1. Visualización del corto “presto”. En este corto un mago y su conejo muestran un comportamiento poco asertivo. Cada uno quiere imponer su opinión y eso les lleva a pelearse en medio de un show. Finalmente solucionan el problema con un poco de empatía.
2. Realizamos unas preguntas a los alumnos sobre el corto:
¿Crees que los personajes están respetando al otro? ¿Qué es lo que quiere el conejo? ¿Y el mago? ¿Podrían haber solucionado sus problemas antes de pelearse? ¿Cómo? ¿Alguno de los dos se pone en el lugar del otro? ¿Cuándo? ¿Eso ayuda a solucionar el problema?
3. Dinámica el debate: dividimos a la clase en dos grupos y les pedimos que piensen en un tema sobre el que hablar, la mitad del grupo deben estar a favor y la otra mitad en contra. Debatirán sus posturas, procurando tener una

comunicación asertiva. Al finalizar ambos debates, analizaremos si consiguieron expresar sus opiniones de una manera asertiva o no.

4. Metacognición de lo aprendido: en pequeños grupos completan la ficha de la escalera de metacognición (anexo) y finalmente ponemos las respuestas en común en gran grupo. Tendremos preparadas las siguientes preguntas en caso de que la reflexión de los alumnos no fuera lo suficientemente completa.

¿Es difícil expresar las opiniones de una manera asertiva? ¿Facilita llegar a un punto de acuerdo el expresarse de manera asertiva?

Evaluación

La evaluación es una parte más del proceso educativo, y aunque el tema a tratar por esta intervención forme parte de lo que entendemos como “currículo oculto” debemos hacer una evaluación que nos aporte información para poder así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder ajustar la intervención para alcanzar así los objetivos propuestos. Para la evaluación de esta propuesta, no solo evaluaremos estas sesiones, sino que también estaremos atentos a los comportamientos de nuestros alumnos en otros espacios y situaciones, así como a las aportaciones que el resto de profesores puedan hacernos sobre nuestros alumnos. La técnica que usaremos será la observación directa y sistemática de los alumnos y sus repuestas en sus intervenciones y el instrumento en el cual volcaremos todas esas observaciones será la siguiente rúbrica:

ITEM	SI	A VECES	NO
Tiene un autoconcepto ajustado a la realidad			
Respeto las diferencias propias y de los otros.			
Sabe controlar sus emociones.			
Aplica conductas autorreguladas en las situaciones que así lo			

requieren.			
Sabe interpretar sus sentimientos.			
Es perseverante en las tareas más desafiantes			
Acepta la frustración y lidia con ella.			
Favorece en mantener un buen clima en el aula.			
Demuestra empatía por los demás.			
Posee actitudes solidarias hacia otros.			
Reconoce sentimientos en los demás.			
Sabe expresarse de manera no verbal.			
Trabaja de manera cooperativa.			
Colabora con los compañeros en las actividades.			
Se comunica con los demás para llegar a un consenso.			
Sabe sus puntos débiles y fuertes.			
Confía en sus posibilidades.			
Se integra en el grupo.			
Participa en las actividades.			

CONCLUSIONES

Las emociones son parte de nuestra vida desde el mismo momento que nacemos. Son nuestra primera forma de comunicar nuestros sentimientos y necesidades. Según vamos creciendo, vamos desarrollando nuestra capacidad afectiva, sin embargo, al llegar a ciertas edades, todavía tempranas, nuestra educación se centra más en llenar nuestra mente de contenidos académicos que de enseñarnos a lidiar con las emociones.

Tradicionalmente se le ha dado más importancia a inteligencias relacionadas con el lenguaje y el razonamiento matemático y así lo demuestran los primeros test de inteligencia. Con el paso de los años, las investigaciones y el interés de otras ciencias por la inteligencia, fueron surgiendo otras teorías que ponían de manifiesto que la inteligencia no se puede encasillar en un mero CI y que la multidimensionalidad del ser humano, hacía necesario pensar en la diversidad de inteligencias, surgiendo así teorías como la de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.

La LOMCE nos dice que el objetivo de la educación es que los alumnos se formen de una manera integral, sin embargo las referencias a contenidos y objetivos relacionados con la inteligencia emocional se pueden encontrar de manera muy inferior a otros tipos de contenidos más académicos. Formamos a los alumnos para que tengan un futuro, sin embargo, nos olvidamos de darles herramientas y de instruirles en aquello que actualmente las empresas buscan en sus trabajadores, inteligencia emocional. Valoramos el puesto en el que se encuentra nuestro país en el informe PISA, sin embargo olvidamos que lo que realmente le proporcionará éxito a estos alumnos no solo en su vida social, también en su vida académica y personal, es que tengan habilidades emocionales.

Pero formar en inteligencia emocional a quienes serán el futuro, no solo es trabajo de los maestros. Es esencial la colaboración familia-escuela. La familia, como primer agente de socialización, debe ser consciente de la importancia de educar a sus hijos/as en materia de inteligencia emocional, dándole la importancia que merece. Un estilo educativo democrático favorece el desarrollo de la comunicación, el manejo del estrés, mejora su capacidad de regular sus emociones y su desarrollo intrapersonal (Ramirez-Lucas, A., Ferrando M y Sáinz A., 2015).

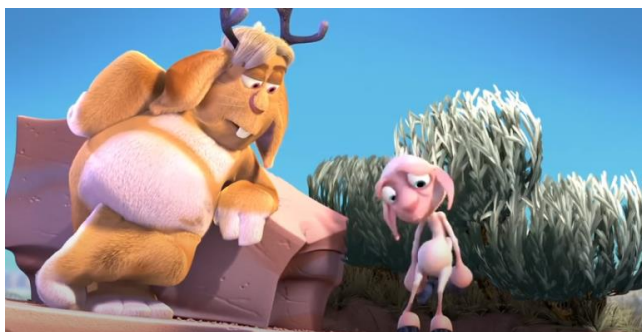
No podemos olvidar la importancia que el maestro tiene en el desarrollo de sus alumnos. Somos modelos a imitar para ellos, por lo cual, nosotros mismos debemos

tener una inteligencia emocional bien desarrollada para que a través de ese conocimiento logremos ayudar a cumplir con el fin de la educación e instruir alumnos completos y formados en el total de sus capacidades. Esto debe hacerse de manera explícita, dando tiempo dentro de la jornada escolar a fomentar sus habilidades emocionales, ya que éstas favorecerán en igual o incluso, mayor medida, a que tengan una vida plena llena de éxitos, laborales, sociales y personales.

ANEXOS

ENLACE A LOS CORTOS

- Sesión 1: corto Boundin



https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs_eM&t=2s

- Sesión 2: corto El curso de la naturaleza



<https://www.youtube.com/watch?v=Rg5bc5LbT-k>

- Sesión 3: corto Little Icarus



<https://www.youtube.com/watch?v=8O9pFf6a1-A>

- Sesión 4: corto Colour your world with kindness



<https://www.youtube.com/watch?v=rweIE8yyYOU>

- Sesión 5: corto El puente



<https://www.youtube.com/watch?v=BUUjZduPECY&t=88s>

- Sesión 6: corto The reflection in me



<https://www.youtube.com/watch?v=D9OOXCu5XMg&t=14s>

- Sesión 7: corto La vida fácil



<https://www.youtube.com/watch?v=BgdXpa-na5I>

- Sesión 8: corto Ascension



<https://www.youtube.com/watch?v=r6UcW9xLxwo>

- Sesión 9: corto El cazo de Lorenzo



<https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQgCg>

- Sesión 10: corto Presto



https://www.youtube.com/watch?v=mmp0_mEH390

PLUMA DINÁMICA SESIÓN 1

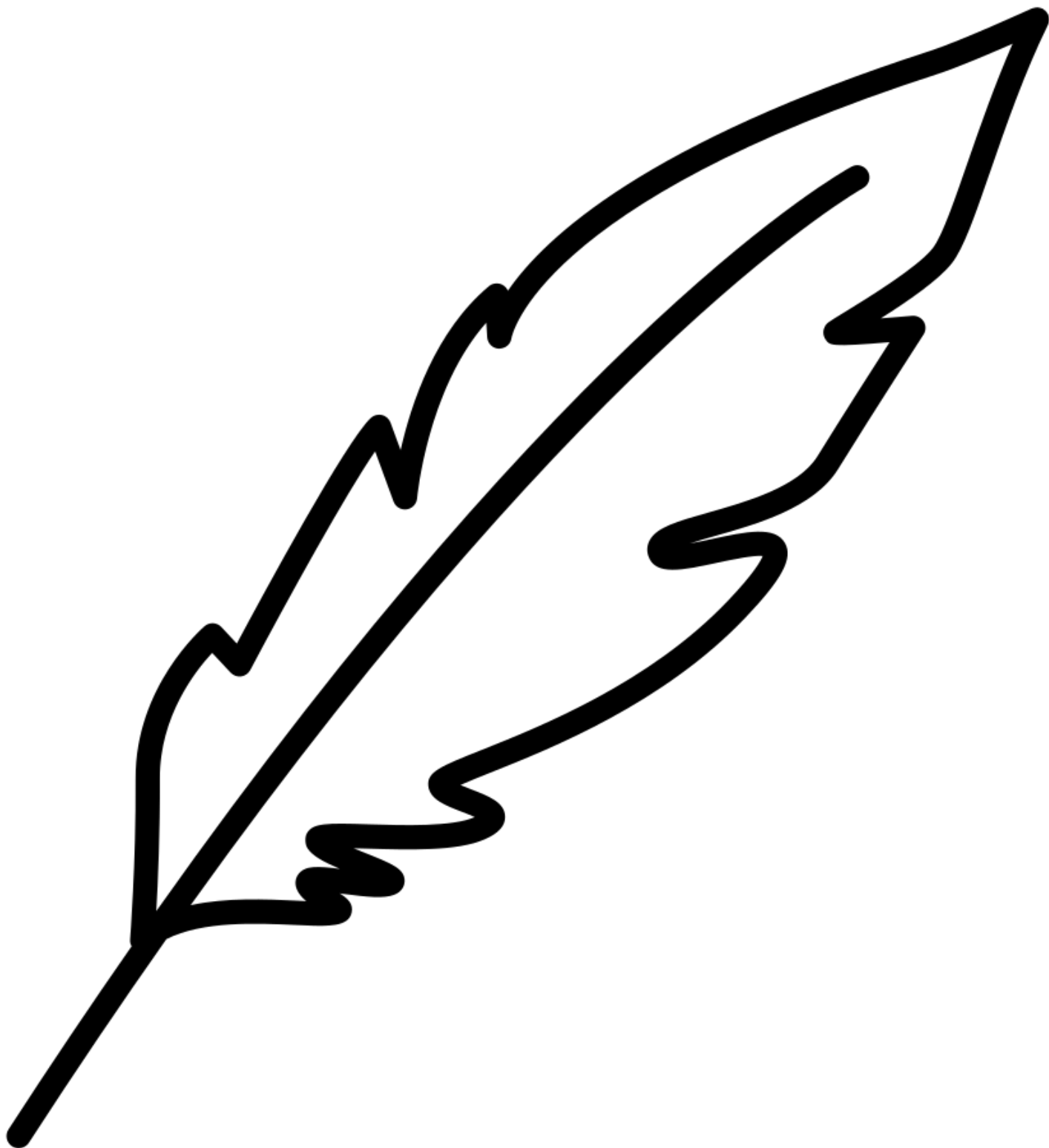
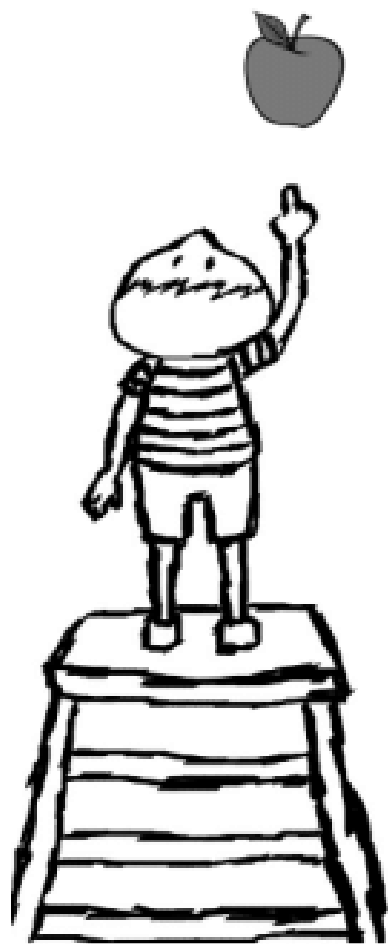


TABLA PARA DINÁMICA SESIÓN 6

SOY BUENA/O EN...	ME CUESTA UN POCO...



RUTINA DE PENSAMIENTO: LA ESCALERA DE LA METACOGNICIÓN

- 4
- 3
- 2
- 1

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abarca Castillo, M., Marzo Ruiz, L., Sala Roca, j. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón revista de pedagogía*, 54 (4), pp.505-519.

Arias Gallegos, W.L. (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7 (1), pp. 22-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643140002.pdf>

Armstrong, T., (2014) *Inteligencias múltiples en el aula, guía práctica para educadores*. Barcelona, España. Ed. Paidós educador.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Universidad de Málaga*, (62), pp.145-176. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>

Bermejo, M.L. (2019). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1 (1), pp. 91-99. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943692>

Binet, A. (1983). *Infancia y Aprendizaje*. París, Francia: Flammarion. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668635>

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Blazquez Torrealba, O., Cuesta Blazquez, J.M., García Sánchez, L., González Gómez, S., Martín Sánchez, B. (2015). *Desarrollo socioafectivo*. Recuperado de <https://docplayer.es/70282032-Desarrollo-socioafectivo.html>

Bourdis, T., Coudenove, M., Domergue, C., Laubry, C., Vecchione, F. [The CGBros].

(2015, Abril 14). CGI ** Multi-Award Winning ** Shorts animados: "Ascension" - por Ascension le Film

[Archivo de video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=r6UcW9xLxwo>

Briceño Hadweh, M., Maureira Cid, F. (2017). Modelos jerárquicos de la inteligencia I. pp. 29-40. Recuperado de
<https://www.researchgate.net/publication/314048977> Modelos jerarquicos y multifactoriales de la inteligencia I

Cañas Encinas, M., García , N., Pinedo, R.(2017) ilustración de rutina de pensamiento: escalera de metacognición.[ilustración].Recuperado de:
<https://www.researchgate.net/publication/321331287> Educacion para la salud a través del visible thinking

Carbajo Vélez, M.C. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. Tabanque revista pedagógica, 24, pp. 225-242. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3901047>

Cebriá Alegre, N. (2017). Educación emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela primaria (TFG). Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares.

Cotini, N. (2005). La educación emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. Psicodebate, 5, pp. 63-80. Recuperado de:
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/452>

Chóliz, M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Colom Marañón, R., Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. Psicothema, 11 (3), pp.453-473.

Díaz Céspedes, F. (2016). Jean Piaget y la teoría de la evolución de la inteligencia en los niños de latinoamericana. Crítica.cl. Recuperado de <https://critica.cl/educacion/jean-piaget-y-la-teoria-de-la-evolucion-de-la-inteligencia-en-los-ninos-de-latinoamericana>

Dueñas Buey, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Educación XX1, 5, pp. 77-96. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>

Epipheo [A Better World]. (2013, Noviembre 1). Color your world with kindness [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rweIE8yyY0U>

Espigares Navarro, J.M. (2009). La vida afectiva: motivación, sentimientos y emoción. Temas para la educación, (4), pp.1-8.

Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 33, pp. 1-11. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>

Fable vision [FableVision]. (2017, Junio 16). The reflection in me [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=D9OOXCu5XMg>

Fernández Berrocal, P. Extremera Pacheco N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 54, pp. 63-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>

García Fernández, M., Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del profesor, 3(6), pp. 43-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>

García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Ensayos, (21), pp. 217-232.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>

Guevara Gómez, L. (2011). La inteligencia emocional. Temas para la educación., 12, pp. 1-12. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5692&s=5&ind=247>

Guilford, J.P. (1897-1987). III El mundo de la psicología. Revista Latinoamericana de Psicología, 23 (1), pp. 125-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80523110.pdf>

JPL Films. [Guillermo Matia]. (2016, Junio 16). El caso de Lorenzo ESP peq [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5pUmAOTQqCg>

Kurp, S., Kurp, D. [MadArtistPublishing]. (2011, Julio 27). CGI 3D Animated Short Film "LITTLE ICARUS" Cute Animation Cartoon for Kids by Sheridan & Dylan Kurp [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8O9pFf6a1-A>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Maureira, F., Sánchez, C. (2011). Emociones biológicas y sociales. Gaceta de Psiquiatría Universitaria, 7 (2), pp. 183-189. Recuperado de: http://revistagpu.cl/2011/GPU_junio_2011_PDF/REV_Emociones_biologicas.pdf

Melamed, A.F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, (49), pp. 13-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>

Mercadé, A. (2019). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: La teoría de las inteligencias múltiples. Recuperado de: <https://materialestic.es/transicion/apuntes/Los.8.tipos.de.inteligencia.segun.Howard.Gar>

[dner.pdf](#)

Obiols Soler, M. (2005). Diseño y desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), pp. 137-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927008.pdf>

Ocaña Villuendas, L., Martín Rodríguez, N. (2011). Desarrollo socioafectivo. Madrid, España: Paraninfo.

Palmero Cantero, F., Guerrero C., Carpi A., Gómez C. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. Revista electrónica de motivación y emoción, 9, (23-24), pp.1-25.recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385246>

Pelechano Barberá, V. (1997). H. J. Eysenck (1916-1997) y la Psicología de la Inteligencia. Anales de psicología. 13 (2), pp. 93-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=205344>

Pena Garrido, M., Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia emocional en el ámbito educativo. Revista electrónica de Investigación Psicoevolutiva, nº 6 (2), pp. 400-420. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924008.pdf>

Perea, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. Educación XXI, (4), pp. 15-40. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/361>

Pérez E., Medrano L.A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Revista latinoamericana de ciencia Psicológica, 5 (2), pp. 105-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821185>

Pérez Pérez, N., Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista

electrónica de motivación y emoción. 9, (22). Recuperado de:
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>

Pixar [QuiereMilVecesMas]. (2017, Septiembre 4). El cuento del cordero Boudin (corto de Pixar) [archivo de video]. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs_eM&t=2s

Pixar [Pichunguis Meneses Morales]. (2016, Octubre 28). Presto- corto animado Pixar [archivo de video]. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=mmP0_mEH390

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Ramirez-lucas, A., Ferrando M y Sáinz A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? Acción psicológica, 12 (1), pp.65-78. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v12n1/articulo7.pdf>

Rodríguez García, L. (2019). Prácticas de atención temprana centradas en la familia y en entornos naturales. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Salmerón Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, (5), pp.97-122. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/385>

Tey, T.C. [Coaching Barcelona]. (2013, Noviembre 7). El puente-Historia animada sobre la importancia y la utilidad de la colaboración [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BUUjZduPECY&t=88s>

Trujillo Flores, M.M., Rivas Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR revista de ciencias administrativas y sociales, 15 (25), pp. 9-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

Ultra coloring pages. (2020). Ilustración pluma [ilustración]. Recuperado de: <http://www.ultracoloringpages.com/es/p/pluma-p%C3%A1gina-de-colorear/dfea15c21d1277cd150048f4716a74cf>

Vielma Vielma, E. Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. Educare, vol. 3, (9), pp. 30-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

Villalba Quiles, M. (2016). La autorregulación de nuestras emociones. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18423>

Villamizar, G., Donoso, R. (2013). Definiciones y teoría sobre inteligencia. Revisión Histórica. Psicogente, 16 (30), pp. 407-423. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/289/0>

Xiong, J. [Ai bi]. (2016, Noviembre 19). La vida fácil corto animado [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BgdXpa-na5I>

Xue, L., Manga, P [Yanina González]. (2018, Mayo 24). Course of nature corto animado (español latino) [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Rg5bc5LbT-k>