



**Trabajo de Fin de Grado**

**LA EDUCACIÓN EMOCIONAL  
A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN  
CORPORAL**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**Grado de Educación Primaria**

**Curso académico: 2020-2021**

**Autora: Ana Herrero Gutiérrez**

**Tutor de la UVA: Antonio Fraile Aranda**

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	2
1.1.	Justificación .....	4
1.2.	Apartado de las competencias .....	6
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	10
2.1.	Conceptos clave .....	10
2.1.1.	Expresión Corporal.....	10
2.1.2.	Educación Emocional .....	13
2.1.3.	Inteligencia Emocional .....	14
2.1.4.	Emociones .....	15
2.2.	Evolución del desarrollo emocional del niño en la etapa de EP .....	17
2.3.	Directrices educativas para abordar la EE a través de la EC .....	19
2.4.	Dificultades que pueden presentarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje....	22
2.5.	Aportaciones en el ámbito educativo de la EE a través de la EC.....	24
2.6.	Estudios relativos a la EE en EP .....	26
3.	METODOLOGÍA .....	29
3.1.	Objetivos .....	29
3.2.	Contexto educativo .....	29
3.3.	Diseño del plan de acción .....	31
3.4.	Instrumentos para la recogida de datos .....	35
4.	RESULTADOS .....	37
4.1.	Resultados referidos al objetivo específico primero .....	37
4.2.	Resultados referidos al objetivo específico segundo.....	50
5.	DISCUSIÓN .....	57
5.1.	Discusión del objetivo general .....	57
5.2.	Discusión del objetivo específico primero .....	59
5.3.	Discusión del objetivo específico segundo .....	61

6. CONCLUSIÓN.....	64
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS.....	69
Anexo 1. Unidad didáctica .....	69
1.1. Primera sesión.....	69
1.2. Segunda sesión.....	70
1.3. Tercera sesión .....	72
1.4. Cuarta sesión.....	73
1.5. Quinta sesión .....	75
Anexo 2. Cuaderno de campo.....	76
2.1. Primera sesión.....	76
2.2. Segunda sesión.....	81
2.3. Tercera sesión. ....	84
2.4. Cuarta sesión.....	87
2.5. Quinta sesión. ....	90
Anexo 3. Instrumentos para la recogida de datos .....	93
3.1. Cuestionario inicial.....	93
3.2. Cuestionario S1.A4. Emociones vividas.....	94
3.3. Cuestionario final .....	94
3.4. Cuestionario de las relajaciones .....	96
3.5. Rúbrica de evaluación .....	97

## RESUMEN

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es concienciar sobre la necesidad, la importancia y los beneficios que tiene impartir la Educación Emocional en los colegios, la cual contribuye al desarrollo íntegro de los estudiantes.

Para ello, se realiza un estudio en segundo y quinto de Educación Primaria que muestra una notable mejora de la Inteligencia Emocional del alumnado tras recibir esta educación, explica que dicho desarrollo depende de su edad, pero no de su sexo, expone cómo puede mejorarse a través de la Expresión Corporal y cómo esta corriente de Educación Física hace sentir diferentes emociones a los discentes en función de su edad y sexo.

Otro propósito es presentar una propuesta didáctica, con la intención de facilitar un recurso a aquellos docentes que no sepan cómo abordar dicha educación. Por último, esta propuesta se basa en la Expresión Corporal con el fin de visibilizar dicha corriente, ya que en la mayoría de las ocasiones se prescinde de sus enseñanzas, recursos y contenidos, a pesar de que son indispensables para la formación íntegra del alumnado.

Palabras clave: Educación Emocional, Educación Primaria, Inteligencia Emocional, Expresión Corporal, Educación Física, emociones, edad, sexo.

## ABSTRACT

The main aim of this Final Degree Project is to raise awareness about the necessity, the importance and the benefits of teaching Emotional Education in schools, which contributes to the full development of students.

For this reason, a study is done in the second and fifth years of Primary Education which shows a significant improvement of students' Emotional Intelligence after receiving this education, explains that this development depends on their age, but not on their sex, exposes how it can be improved through the Corporal Expression and how this area of Physical Education makes students feel different emotions.

Another purpose is to present a didactic proposal, with the intention of facilitating a resource for teachers who do not know how to approach this education. Finally, this proposal is base on Corporal Expression with the aim of making more visible this area, because on many occasions its teachings, resources and contents are omitted, despite the fact they are indispensable for the full formation of students.

Key words: Emotional Education, Primary Education, Emotional Intelligence, Corporal Expression, Physical Education, emotions, age, sex.

# 1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento se pretende concienciar sobre la necesidad, la importancia y los beneficios que tiene impartir la Educación Emocional (EE) en los colegios, la cual contribuye al desarrollo íntegro de los estudiantes y apenas se aborda en la práctica del sistema educativo español.

Para ello, se realiza un estudio en segundo y quinto de Educación Primaria (EP) que muestra una notable mejora de la Inteligencia Emocional (IE) del alumnado tras recibir esta educación, explica que dicho desarrollo depende de su edad, pero no de su sexo, expone cómo puede mejorarse a través de la Expresión Corporal (EC) y cómo esta corriente de Educación Física (EF) hace sentir diferentes emociones a los discentes en función de su edad y sexo.

Otro propósito es presentar una propuesta didáctica, con la intención de facilitar un recurso a aquellos docentes que no sepan cómo abordar dicha educación. Por último, esta propuesta se basa en la EC con el fin de visibilizar dicha corriente, ya que en la mayoría de las ocasiones se prescinde de sus enseñanzas, recursos y contenidos, a pesar de que son indispensables para la formación íntegra del alumnado.

Por consiguiente, este documento se divide en varios epígrafes:

- **Justificación:** Expone la temática del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), la EE a través de la EC, y argumenta su elección.
- **Apartado de las competencias:** Explica qué asignaturas, actividades o situaciones han contribuido al desarrollo de las competencias establecidas por la guía docente del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y el Real Decreto 1939/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, cuya adquisición debe concluir a través del presente trabajo.
- **Fundamentación teórica:** Aborda las explicaciones y el desarrollo de los conceptos más relevantes del TFG, como son la EC, la EE, la IE y las emociones, atendiendo a diferentes autores y con la intención de dar a conocer y contextualizar la temática de la EE a través de la EC. Por otro lado, expone la evolución del desarrollo emocional del niño en la etapa de EP y propone las directrices educativas adecuadas para trabajar dicho contenido en las aulas, así como las dificultades que se pueden presentar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, señala las aportaciones que se dan en el ámbito educativo al tratar la EE a través de la EC. Por último, presenta las conclusiones de diferentes estudios relativos a la EE en EP e introduce la investigación de este trabajo.

- Metodología: Presenta el plan de trabajo del estudio. Para empezar, determina los objetivos generales y específicos. Describe el contexto donde se puso en práctica el programa de intervención, el cual fue creado atendiendo a la temática de la EE a través de la EC, así como las características del alumnado con el que se llevó a cabo. A continuación, desarrolla el diseño del plan de acción, el cual aborda los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, metodología y finalidad de la propuesta didáctica. Por último, explica las herramientas, los instrumentos y procedimientos para la recogida de datos que se utilizaron.
- Resultados: Muestra los resultados obtenidos antes, durante y después del programa de intervención atendiendo a cada uno de los objetivos específicos.
- Discusión: Analiza y contextualiza los resultados anteriormente expuestos, aportando ciertas valoraciones gracias a la información cualitativa que también se pudo reunir durante el desarrollo de la propuesta didáctica con los instrumentos de recogida de datos. Además, relaciona dichos resultados con los conceptos e ideas que se abordan a lo largo del marco teórico. Por último, los compara con los de los diferentes estudios también presentados en dicho apartado.
- Conclusión: Recoge los aspectos concluyentes una vez finalizado el estudio, habiendo logrado sus objetivos y analizados y comparados los resultados con diversos autores e investigaciones. También señala las limitaciones y carencias del estudio. Finalmente, expone dos propuestas de futuras investigaciones.
- Referencias bibliográficas: Presenta la documentación que se ha consultado y citado a lo largo del TFG.
- Anexos: Recoge la propuesta didáctica creada para el estudio del presente trabajo. Así como el cuaderno de campo, donde se recogieron las situaciones vivenciadas durante el desarrollo de cada una de sus sesiones y la reformulación de estas. Por último, muestra los instrumentos para la recogida de datos que se utilizaron a lo largo del estudio.

# 1.1. Justificación

He querido abordar la temática de la EE en este trabajo debido a que el factor emocional siempre está presente en el humano, desde que nace hasta que muere y se pone de manifiesto constantemente, influyendo en cada una de sus acciones, decisiones y pensamientos en el día a día. Además, un correcto control de las emociones conlleva una buena salud emocional, promoviendo la gestión de emociones negativas como la frustración o la prevención de la depresión. Por tanto, una persona que haya recibido una buena EE tendrá mayores posibilidades de disfrutar de una buena salud emocional que a su vez contribuye a un adecuado estado de salud y bienestar personal. Es por ello, que el alumnado precisa de dicha educación, la cual favorece a su desarrollo integral como miembro competente de una sociedad que plantea exigencias continuas de adaptación.

Otro punto de interés es que durante mucho tiempo se ha pensado que tener un coeficiente intelectual alto y una buena preparación académica era lo más importante para tener éxito en la vida. Actualmente, se ha demostrado que es igual de importante, o incluso más, poseer una serie de cualidades referentes a la IE como, por ejemplo, la empatía, el equilibrio emocional, la automotivación, el manejo de las situaciones conflictivas... Es decir, como defendía Goleman (1996), el éxito de una persona va a depender en gran medida de su desarrollo emocional, imprescindible para su desarrollo íntegro.

Del mismo modo, un estudio realizado por Yellow y Weinstein en 1997, mostró que el factor más influyente en el rendimiento académico de los escolares es el clima socioemocional del aula. Atendiendo a esto y centrándonos en España, actualmente, es el país con el porcentaje más alto de fracaso escolar de la Unión Europea. Este fracaso se debe a las dificultades de aprendizaje, al estrés ante los exámenes, a la falta de motivación... pero sobre todo a la mala gestión de las emociones ante estos momentos. Por consiguiente, si los docentes proporcionamos una EE a nuestro estudiantado, le ayudaremos a enfrentarse de manera óptima a dichas situaciones, tratando de mejorar así su rendimiento escolar.

Por todo ello, el desarrollo de la IE se debe abordar como un proceso de formación continua y fomentar desde las primeras etapas escolares, ya que el estudiante accede a ellas con una gran necesidad de comunicar sus emociones, pero no sabe cómo, ni por qué siente diferentes sensaciones. Se trata de un educando que todavía tiene su sistema nervioso en formación, su psiquismo en construcción y su personalidad en elaboración. Así pues, es importante poner a su alcance todos los tipos de lenguaje que le sirva para expresar sus vivencias emocionales. Es ahí donde entra en juego la EC. Stokoe (1978, p.8) manifiesta que *“la Expresión Corporal, así como la danza, la música y las otras artes, es una manera de exteriorizar estados anímicos”* y, junto a Harf (1987, p.13), considera que *“Es una conducta que existe desde siempre. Es un lenguaje por medio de cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esa manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura”*.

Por otro lado, atendiendo a mis experiencias previas como alumna de EP y a las de mis compañeros de titulación, las cuales se compartieron en la asignatura de EC, la temática de las emociones apenas tenía presencia y consideración en las aulas,

llegando incluso a ser inexistente su tratamiento en muchos casos. Un hecho sorprendente ya que, a parte de la importancia que se ha demostrado que tiene, esta cuestión se aborda por diversos estándares de aprendizajes en varias asignaturas. Por consiguiente, esta situación puede llevar a pensar que quizás este contenido no se desarrolle en los colegios por la falta de conocimientos y herramientas por parte de los maestros para implementarlo en sus programaciones.

Así pues, el único aspecto que se trataba en dicha etapa es el conocimiento de las emociones básicas, cuántas existen y cuáles son. No se trabajaba nada relacionado con el reconocimiento de estas en uno mismo y en los demás, su regulación... Además, su enseñanza se daba únicamente en la asignatura de EF o en un taller puntual y su desarrollo era mínimo, a través de un par de actividades. Por ello, se puede concluir que la EE se aborda como un contenido insólito que no guarda relación con otros y que no se desarrolla ni amplía a lo largo de los diferentes cursos o etapas escolares.

No obstante, esta visión sobre la inexistencia de recursos para abordar la EE en las clases de EP cambió completamente gracias a la asignatura de EC del grado. En esta aprendimos multitud de ejercicios, dinámicas y juegos que son muy oportunos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las emociones. Asimismo, a lo largo de las clases pudimos comprobar como gracias a todo ellos afloraban, de manera espontánea, algunas como el miedo, la alegría, la vergüenza, la frustración... entre muchas otras, derivadas también diversas situaciones que se creaban en el aula. Se pudo observar que, ante una misma circunstancia, cada persona reaccionaba de una manera diferente, sintiendo sensaciones y emociones distintas. Además, según avanzaban las sesiones, se trataban de manera consciente o inconsciente todas ellas. Se podía apreciar como los alumnos más tímidos perdían paulatinamente esa timidez y vergüenza, como el miedo a fracasar y poder hacer algo mal iba desapareciendo, y la preocupación existente a la hora de participar se iba convirtiendo en tranquilidad. De esta manera, fuimos conscientes cómo desde las clases de EF, más en concreto desde la EC, se podía contribuir al desarrollo de la EE como aspecto fundamental del desarrollo íntegro del alumnado.

Además, debido a la situación actual producida por el COVID-19 y las numerosas restricciones que este supone, se ha demostrado gracias a un estudio realizado en 2020 por Calderón, G. que dichas circunstancias han contribuido a la vivencia de un gran número de emociones negativas por parte de los niños, así como la limitación de relaciones sociales ha repercutido negativamente en su desarrollo emocional. Por otro lado, en estas circunstancias, la mascarilla es de uso obligatorio para todas las personas a partir de los 6 años, la cual considero que puede suponer una limitación a lo más pequeños a la hora de expresar y reconocer emociones en uno mismo y en los demás. Es por todo ello, que veo aún más necesario el tratamiento de las emociones en el aula de EP a partir de la EC.

Por último, teniendo en cuenta la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, profundizando en la ORDEN EDU/519/2014 por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, como ya se ha mencionado antes, se hace mención explícitamente a las emociones en áreas como Ciencias Naturales (Bloque 2: El ser humano y la salud), Lengua Castellana y Literatura (Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar), Educación Musical (Bloque 3: La música, el movimiento y la

danza), Valores Sociales y Cívicos (Bloque 1: Identidad y dignidad de la persona, Bloque 2: Comprensión y respeto en las relaciones interpersonales) y Educación Física.

En relación con esta última área, que es en la que se centra este TFG, destaco el Bloque 5: Actividades físico artístico – expresivas, donde se abordan:

- Contenido: Expresión de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Criterio de evaluación: Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

Atendiendo a todo lo expuesto, concluyo con la idea de que la razón y la emoción se deben contemplar y trabajar conjuntamente, de no ser así la educación estaría formando individuos muy inteligentes pero frustrados, inadaptados e infelices. Así pues, considero que el ser humano, desde sus primeras etapas escolares, precisa de EE como parte de su formación íntegra, no solo en beneficio de sí mismo sino también de la sociedad en la que vive, de la que vive y por la que vive. Por todo ello, en el este documento trato de abordar la influencia que tiene la EE, desde una propuesta de EC, en el desarrollo emocional del alumnado.

## 1.2. Apartado de las competencias

El presente TFG supone concluir con la adquisición de una serie de competencias de la titulación de Educación Primaria que se han ido abordando a lo largo de sus cuatro cursos. De modo que, atendiendo al Real Decreto 1939/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, y a la guía docente de este grado, las competencias alcanzadas son las siguientes:

1. *Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.* Esta competencia se ha adquirido a través de la asignatura Currículo y Sistema Educativo donde se han abordado la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria de Castilla y León, la Orden ECD 65/65/2015 por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y el Decreto 26/2016 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. En cuanto al aprendizaje de los conocimientos didácticos de cada una de las áreas, este se ha desarrollado con asignaturas tales como Inglés I y II, Lengua Castellana, Fundamentos numéricos, Fundamentos de la forma y del volumen, Fundamentos de la educación musical, Didáctica de las ciencias sociales, Fundamentos de la educación plástica y visual, Desarrollo curricular de las

ciencias experimentales, Educación física escolar, Desarrollo curricular de las ciencias sociales, Didáctica de las ciencias experimentales, Didáctica de la lengua castellana, Expresión y comunicación corporal, Juegos y deportes, Fundamentos de la medida, del tratamiento de la información y del azar, Literatura infantil, Educación física y salud, Educación física en el medio natural y Cuerpo, percepción y habilidad.

2. *Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.* La asignatura anteriormente mencionada, Currículo y Sistema educativo, ha proporcionado los conocimientos necesarios para el diseño, planificación y evaluación de unidades didácticas. Asimismo, estos se han puesto en práctica a la hora de crear y elaborar dichas propuestas para la mayoría de las asignaturas del grado, para su puesta en práctica durante los periodos del Prácticum I y Prácticum II y, por último, para el presente trabajo.
3. *Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.* En relación con lo anteriormente explicado, en todas las unidades didácticas se exigía abordarlas desde una visión inclusiva, que atendiera a la diversidad del alumnado y a todas las necesidades educativas específicas y especiales que se pudiesen presentar. Asimismo, se han tratado dichas situaciones de forma real durante los Prácticums del tercer y cuarto curso de la carrera. Por último, gracias a la asignatura Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad, se han adquirido conocimientos y habilidades que permiten adaptarse con gran facilidad y adecuadamente a esta tipología de alumnado.
4. *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.* De acuerdo con esta competencia, a lo largo de todo el grado se han trabajado tanto en las asignaturas de Inglés I e Inglés II, como en las de Lengua castellana y Didáctica de la lengua castellana supuestos prácticos en los que se debían desarrollar procesos de enseñanza en base a un contexto multicultural y plurilingüe. Además, esta competencia se ha puesto en práctica durante los periodos del Prácticum I y Prácticum II.
5. *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.* Al desarrollo de esta competencia ha contribuido principalmente la asignatura Educación para la paz e igualdad. Asimismo, se ha llevado a cabo durante los dos periodos de prácticas ya mencionados.
6. *Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.* Al igual que la anterior competencia, esta ha sido fomentada principalmente por la asignatura Educación para la paz e igualdad. También, se ha abordado de manera indirecta en otras muchas del grado, a través de la multitud de trabajos grupales que se

debían realizar. A través de estos se mejoraban las habilidades sociales y se aprendían herramientas para la resolución de conflictos. En cuanto a valorar el esfuerzo, constancia y disciplina, esta segunda parte se ha adquirido gracias a las autoevaluaciones y coevaluaciones que se han dado a lo largo de toda la carrera. Por último, dicha competencia se ha puesto en práctica en las estancias en los centros escolares durante los Prácticums.

7. *Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.*
8. *Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.*
9. *Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.*
10. *Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.*

En relación con las últimas competencias enumeradas, han sido las asignaturas de Organización y planificación escolar, Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad y Orientación y tutoría con el alumnado y las familias las que han proporcionado los saberes necesarios para desarrollar dichas situaciones de forma óptima. Asimismo, estas competencias se reforzaron y se pusieron en práctica a la hora de trabajar en contextos reales durante los Prácticums.

11. *Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.* A la adquisición de esta competencia, han contribuido asignaturas como Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación y Métodos de investigación e innovación educativa. Además, a la hora de cursarlas, se han llevado a cabo trabajos centrados en la investigación y búsqueda de información a través de la tecnología y en la creación de actividades educativas digitales. Asimismo, su aplicación se ha llevado a cabo en los periodos de prácticas anteriormente mencionados. Por otro lado, debido a que parte de los dos últimos cursos de la titulación se han realizado de manera telemática por la situación COVID-19, la elaboración de trabajos, tanto individuales como grupales, para las asignaturas cursadas, así como la búsqueda de información complementaria a las clases on-line, han favorecido considerablemente el aprendizaje y refuerzo de esta competencia. Por último, el desarrollo del presente TFG ha concluido su adquisición.
12. *Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.*

*13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.*

En referencia con estas dos últimas competencias, la asignatura Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad ha favorecido a su consecución. No obstante, todas las asignaturas del grado las han fomentado de forma indirecta con cada una de las reflexiones y replanteamientos de la educación que se daban en el aula. De igual forma, los Prácticum han sido los que han propiciado la adquisición de muchos de esos saberes y habilidades, debido a la observación y puesta en práctica de la acción docente en contextos reales. En cuanto al desarrollo de hábitos de aprendizaje autónomo y cooperativo, como ya se ha mencionado anteriormente, se han dado gracias a la multitud de trabajos que se han realizado a lo largo de la titulación, llegando a implementarlos también en las prácticas de los centros escolares.

En conclusión, todas las competencias expuestas han sido alcanzadas gracias al desarrollo de unas asignaturas u otras del grado, pero la mayoría se han visto reforzadas a través de los periodos de prácticas. Esto es debido a que en ellos se ha exigido de forma directa e indirecta su aplicación en un contexto real, junto al resto de conocimientos y habilidades que hemos ido aprendiendo a lo largo de los cuatro cursos de la titulación. Todo ello con la intención de reflexionar de forma crítica y constructiva sobre la calidad de nuestra acción educativa y nuestro aprendizaje como futuros docentes.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se abordan las explicaciones y el desarrollo de los conceptos más relevantes del TFG, como son la EC, la EE, la IE y las emociones, con la intención de dar a conocer y contextualizar la temática de la EE a través de la EC. Por otro lado, se expone la evolución del desarrollo emocional del niño en la etapa de EP y se proponen las directrices educativas adecuadas para trabajar dicho contenido en las aulas, así como las dificultades que se pueden presentar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se señalan las aportaciones que se dan en el ámbito educativo al tratar la EE a través de la EC. Por último, se presentan las conclusiones de diferentes estudios relativos a la EE en EP.

### 2.1. Conceptos clave

Atendiendo a diferentes autores, a continuación, se explican y contextualizan los conceptos de EC, EE, IE y emoción. Además, se exponen las finalidades u objetivos que engloban los mismos.

#### 2.1.1. Expresión Corporal

La EC surge en la década de los 60 como una corriente de la EF, orientada hacia la creatividad de movimientos, posturas e ideas; la expresividad de emociones, sensaciones y pensamientos; y la interacción y comunicación con uno mismo, con los demás y con el espacio donde se desarrolla. Todo ello utilizando como recurso el lenguaje corporal.

Uno de los autores analizados, Antolín (2015, p.8) la define como *“un proceso en el que una persona acepta el desafío de responder con un acto motriz a un estímulo. En este proceso, del que forma parte imprescindible la voluntariedad y la intención de expresarse, media la sensibilidad. La sensibilidad puede explicarse como el bagaje de emociones, vivencias y conocimientos adquiridos que aporta cada persona al acto expresivo, con la intención de dar una respuesta personal (con intención comunicativa o creativa) al estímulo propuesto.”*

Si atendemos a las características de voluntariedad e intencionalidad de la definición, se puede concretar que el acto de expresión es consciente y controlado y las órdenes que se dan para que se produzca provienen del cerebro. La idea de que sea consciente significa que es un acto conocido y pensado, por lo que puede ser aprendido. De ahí que la EC se considere una corriente de la EF que se enseña en las aulas de EP.

Asimismo, Torres (2000) se refiere a la EC como una acción o gesto realizado a través del cuerpo con el objetivo de comunicarse con los demás e incluso con uno mismo. Esta definición hace referencia también a la necesidad de autoconocimiento, es decir, se debe conocer primero aquello que se quiere comunicar, ya sean sensaciones, sentimientos o emociones y, después, saber cómo hacerlo usando el propio cuerpo. Además, esta comunicación va a depender del contexto histórico, social y cultural en el que se aprende y se desarrolla.

Por último, Bolaños (2006) considera que la EC es aquella educación que utiliza el cuerpo como recurso para dar una respuesta motora, eficiente y expresiva atendiendo a lo que la persona siente y piensa. También, pone de manifiesto que esta educación se da desde el comienzo del nacimiento del ser humano hasta el día de su muerte. Así pues, se puede considerar la EC como un proceso de formación continuo que se desarrolla a lo largo de la vida del ser humano y que no tiene un final, sino que se caracteriza por un proceso de aprendizaje constante y de mejora infinito.

Atendiendo a dichas definiciones, se puede concluir diciendo que la EC es un tipo de comunicación que se basa en proceso de formación continua. Este se desarrolla “haciendo”, es decir, ampliando el repertorio experimental y experiencial del niño a través de las sensaciones propioceptivas, las cuales permiten conocer en qué postura está el cuerpo; las exteroceptivas, que se originan en el medio exterior y se captan a través de los sentidos; las sensaciones interoceptivas, que proceden de los órganos internos; la percepción de uno mismo y del mundo físico y social; y la representación y simbolización de uno mismo y de los demás. Todo ello utilizando como recurso el lenguaje corporal.

Por otro lado, Antolín (2015), autor previamente mencionado, aborda la idea de que en ocasiones se practica la EC como un mero pasatiempo, sin una pretensión educativa. Esto puede ser debido a la falta de concreción de objetivos y de competencias que se establecen en torno a la temática. De modo que, para no caer en el error de trabajar la EC sin atender a un objetivo educativo, se debe ser consciente de la necesidad de expresar corporalmente y de los beneficios que esta expresión promueve en el alumnado. También, es importante conocer qué dimensiones se pueden tratar a partir de esta corriente de EF como, por ejemplo, las que exponen Fraile y Aparicio (2015):

- El cuerpo se expresa para el disfrute corporal: se centra en la búsqueda del movimiento expresivo, produciendo emociones que se basen en la felicidad, el placer, el humor y el pensamiento positivo.
- El cuerpo se expresa en el espacio: cuya finalidad es la toma de conciencia del cuerpo expresivo en relación con el medio objetual, es decir, con los objetos circundantes y el espacio, ya sea propio, próximo o lejano.
- El cuerpo se expresa reproduciendo diferentes ritmos: se basa en la creación, improvisación y reproducción de movimientos y gestos corporales atendiendo a unos ritmos (monorritmos, polirritmos) y estilos musicales (pop, rap, jazz...).
- El cuerpo se expresa comunicando: aborda la expresión de emociones utilizando como recurso comunicativo el lenguaje corporal (expresiones faciales, gestos, miradas, posturas...).
- El cuerpo se expresa creando: se centra en la expresión de sentimientos y emociones a través de la libertad e innovación del movimiento.
- El cuerpo se expresa cooperando: mediante el trabajo grupal, la interacción simultánea y la participación equitativa se mejoran las habilidades sociales como la comunicación, la empatía, la escucha activa, la asertividad...

- El cuerpo mejora su expresión si antes revisa y conoce su interior: centrada en la introyección. Se abordan métodos de relajación, el conocimiento de las pulsaciones, el tratamiento de la respiración...
- El cuerpo se expresa desde las emociones: se caracteriza por el conocimiento y regulación de las propias emociones, el reconocimiento de las ajenas, la automotivación, las habilidades sociales...

En base a lo expuesto anteriormente, se deben establecer unos objetivos que se adecúen a los conocimientos previos del alumnado, así como a las pretensiones del docente. Se debe tener claro qué y para qué enseñar. Además, se ha de seguir una secuencia lógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto evitará el activismo, es decir, el hacer por hacer del que habla Antolín.

Stokoe (1967) menciona algunos objetivos específicos de la EC, como:

- Favorecer la percepción sensorial y la sensibilidad.
- Eliminar la dicotomía mente-cuerpo.
- Enriquecer la imaginación y la creatividad.
- Desarrollar la interacción y comunicación a través del cuerpo.

No obstante, esta corriente de la EF no aborda siempre unas finalidades concretas, sino que varían en función de la situación en la que se lleva a cabo y de los sujetos que la desarrollan. Por consiguiente, a continuación, se presentan los objetivos que se pretenden que alcance el alumnado con el desarrollo de este trabajo a través de la EC:

- Expresar corporalmente las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo.
- Reconocer en uno mismo y en los demás diversas emociones gracias a la observación y conocimiento del lenguaje corporal.
- Controlar las emociones usando técnicas propias de la EC: mindfulness y yoga.
- Mejorar las habilidades socioemocionales.

## 2.1.2. Educación Emocional

Atendiendo a Bisquerra (2000, p.243), se define la EE como *“proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”*.

También, mantiene la idea de que *“la Educación Emocional es una respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc. Todo ello es, en gran medida, consecuencia del analfabetismo emocional.”* (Bisquerra, 2011, p.11)

Un análisis de la sociedad actual muestra que muchas de las situaciones dificultosas a las que se tienen que enfrentar las personas y en particular los niños y adolescentes, guardan relación con el analfabetismo emocional. Es decir, aquellos que no son capaces de reconocer y dominar sus propias emociones, así como de identificar las de los demás, tienen relaciones interpersonales conflictivas, y presentan continuamente luchas internas que no les permiten establecer relaciones saludables consigo mismos, con los demás, o con el entorno.

Por otro lado, el desarrollo de programas de EE requiere una formación previa por parte del docente y, según diversos estudios, su adquisición de competencias emocionales es muy reducida ya que, en los grados, titulaciones, carreras... en las que se forma no se presta atención a dicho ámbito.

Sin embargo, el hecho de que reciban una adecuada EE es un aspecto esencial en su desarrollo profesional y, a su vez, contribuirá a potenciar el desarrollo íntegro de su alumnado. Además, favorece la adquisición de habilidades que les permiten afrontar mejor la tarea educativa. Por ello, Bisquerra (2005) propone la integración de la EE como asignatura en los procesos de formación de futuros docentes.

En definitiva, se puede decir que la EE promueve una buena adaptación del individuo a su entorno social y cultural, facilitándole una serie de recursos que le permiten ser competente ante una sociedad cambiante. Además, a través de dicha educación se forman rasgos de la personalidad como la autodisciplina, la compasión, el altruismo... fundamentales para la formación de relaciones interpersonales óptimas, así como para una buena integración social. De modo que, carecer de dicha educación puede repercutir negativamente en muchos ámbitos de la cotidianidad, desde la niñez hasta la vida adulta.

### 2.1.3. Inteligencia Emocional

Partiendo del autor Gardner (1983), se define la inteligencia como la habilidad para proponer soluciones adecuadas a un problema o para crear un producto útil. Además, hace referencia a la idea de que un individuo puede poseer mucha inteligencia en el contexto en el que ha crecido y muy poca en uno donde nunca haya estado. De modo que, para este autor, la inteligencia de las personas varía en función del contexto. Por otro lado, planteó la existencia de siete inteligencias diferentes:

- Inteligencia Lingüística: habilidad de leer, escribir y comunicar con palabras.
- Inteligencia Lógico-matemática: habilidad de razonar y calcular, y organizar objetos en una manera lógica y sistemática.
- Inteligencia Espacial: habilidad de comprender imágenes visuales y espaciales.
- Inteligencia Musical: habilidad de componer música, cantar bien o llevar el ritmo.
- Inteligencia Corporal-kinestésica: habilidad de utilizar el cuerpo para resolver problemas, crear productos o transmitir mensajes.
- Inteligencia Interpersonal: habilidad de reconocer y responder a los sentimientos, intenciones y personalidades de los otros.
- Inteligencia Intrapersonal: La habilidad de poder conocerse a uno mismo a través de la autorreflexión y el autoanálisis

Por último, en 1995 Gardner añadió la Inteligencia Naturalista, habilidad para reconocer la flora y la fauna, entender la naturaleza y usarla con conocimiento para mejorar cultivos o desarrollar ciencias biológicas.

Ahora bien, el concepto de IE fue introducido por Salovey y Mayer (1990, p.189) como una inteligencia que aborda conjuntamente la Interpersonal e Intrapersonal propuestas por el anterior autor. La definen como *“la inteligencia que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias, así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.”*

Sin embargo, el concepto se popularizó con el científico Goleman (1996) en su obra *“Inteligencia Emocional”*. Este la define como la capacidad de contactar con los propios sentimientos, diferenciarlos unos de otros y aprovechar este conocimiento para orientar la conducta. Asimismo, promueve la adaptación de las respuestas a los estados de ánimos y deseos de los demás.

En dicha obra, defiende que el éxito de una persona no está exclusivamente determinado por su coeficiente intelectual o por sus logros académicos, sino que también depende del desarrollo de su IE. Este se basa en la capacidad que tenga el individuo para identificar sus propias emociones, regularlas y actuar adecuadamente en base a ellas.

Por otro lado, Goleman (1996) destaca cinco componentes de la IE: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social. Los tres primeros hacen referencia a la relación con uno mismo, mientras que los otros dos, empatía y habilidad social, atienden a las relaciones que se establecen con los demás. Por este motivo, la EE no se puede abordar desde el individualismo, sino que se tiene que dar como un proceso de enseñanza y aprendizaje social. Para ello, se deben plantear actividades colaborativas, grupales, y cuyo enfoque sea social.

Asimismo, Ibarrola (2009), coincidiendo con Goleman, destaca las mismas competencias que, según él, conforman la IE:

- Autoconciencia: Capacidad de reconocer una emoción en el mismo instante en el que aparece. El individuo debe identificar correctamente las emociones, ponerlas nombre, y comunicarlas de forma verbal y no verbal.
- Autocontrol: Capacidad de regular y adecuar las emociones al momento y al lugar en el que se producen. No se debe omitir ciertas emociones, sino que se debe saber gestionarlas para evitar que dañen a uno mismo o a los demás.
- Automotivación: Capacidad de motivarse a uno mismo. Está relacionada a su vez con el autocontrol emocional y la autoestima.
- Empatía: Capacidad de reconocer y entender las emociones de los demás.
- Destreza social: Capacidad de gestionar las relaciones interpersonales. Implica el desarrollo de la asertividad, que es la habilidad para expresar de forma adecuada las opiniones, emociones, gustos, necesidades... y la resolución de conflictos.

En conclusión, la IE, también conocida como desarrollo emocional, está constituida por una serie de competencias emocionales como son la autoconciencia y la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales que no son innatas al ser humano, es decir, deben ser educadas y trabajadas para poder ser adquiridas y mejoradas.

## 2.1.4. Emociones

A continuación, se exponen dos definiciones del concepto emoción propuestas por Aliste (2007, p.85):

- *“Un estado complejo del organismo, generado habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”.*
- *“Proceso multicomponente, formado por los niveles neurofisiológicos (taquicardia, rubor, sudoración, respiración, presión sanguínea), conductual (expresiones faciales, tono, volumen y ritmo de voz, movimientos corporales...) y cognitivo (vivencia subjetiva)”.*

Este autor, a su vez, plantea dos clasificaciones:

EMOCIONES			
SEGÚN LA COMPLEJIDAD		SEGÚN LAS SENSACIONES	
BÁSICAS	COMPLEJAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
Alegría Ira Tristeza Miedo Sorpresa	Vergüenza Decepción Asco Susto	Alegría Gratitud Entusiasmo Admiración	Tristeza Inseguridad Angustia Frustración

Figura 1. Tabla de las clasificaciones de las emociones. (Elaboración propia)

La primera clasificación establece la diferencia entre emociones básicas y complejas:

- Emociones básicas: También conocidas como primarias. Se las considera básicas porque a cada una de ellas se le atribuye una expresión facial característica. Son la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa y el miedo.
- Emociones complejas: También llamadas secundarias. Se derivan de la combinación de las primarias. No presentan rasgos faciales característicos. Algunas de ellas son el asco, el susto, la decepción, la vergüenza...

La segunda clasificación diferencia entre emociones positivas y negativas:

- Emociones positivas: Se manifiestan en situaciones agradables. Su experimentación se centra en el disfrute y bienestar que proporciona la propia emoción. Algunas de ellas son la gratitud, el entusiasmo, la alegría...
- Emociones negativas: Se presentan ante una amenaza o una pérdida. Su experimentación es desagradable. Entre ellas están la tristeza, la angustia, la frustración...

Una emoción se da a partir de un estímulo que puede ser externo (una caída, una buena noticia...) o interno (un pensamiento, dolor de tripa...); actual, pasado o futuro; real o imaginario. Seguidamente, la información de este estímulo se convierte en impulsos nerviosos, que se transmiten a través de las neuronas hasta llegar al cerebro, el cual los interpreta y elabora una respuesta que se adecúa al estímulo inicial.

Por otro lado, López (2013) considera que la respuesta emocional está constituida por tres factores:

- Componente neurofisiológico: formado por las taquicardias, sudoración, secreciones hormonales... que se dan ante el estímulo.

- Componente comportamental: atiende al lenguaje corporal como expresiones del rostro, tono muscular, posturas... La observación de este factor facilita deducir qué emoción está experimentando un individuo.
- Componente cognitivo: permite reconocer, nombrar y controlar la propia emoción.

No obstante, cada persona reacciona de manera diferente, con emociones distintas, ante una misma situación. Ya que en el reconocimiento y control de las propias emociones influyen las experiencias previas. Así pues, se establece la idea de que el conocimiento y control de estas se puede educar ampliando el repertorio experiencial de los alumnos.

Por último, según Mora (2008), las principales funciones de las emociones son:

- Favorecer la distancia a estímulos nocivos o el acercamiento a estímulos placenteros.
- Adecuar respuestas del organismo ante diferentes estímulos.
- Promover una comunicación rápida y adecuada con los demás.

En definitiva, una emoción es una sensación interna que se crea a partir de un estímulo que puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario. Además, produce reacciones distintas en cada una de las personas que la vivencian. No obstante, la sensación puede ser reconocida y la reacción controlada por el individuo gracias a la EE.

## 2.2. Evolución del desarrollo emocional del niño en la etapa de EP

Atendiendo a Alonso (2008), a continuación, se aborda la evolución del desarrollo de la IE de los niños a lo largo de la EP, considerando las competencias que la conforman según Ibarrola (2009), expuestas anteriormente.

COMPETENCIA EMOCIONAL	CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO
Regulación emocional (autocontrol)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de los 8 años, aumenta la capacidad de autocontrol, regulación y comunicación, debido al incremento del repertorio de vocabulario emocional.</li> <li>- La regulación emocional que se da a partir de los 8 años mejora la interacción social.</li> <li>- Entre los 8 y 10 años, las emociones son más estables.</li> </ul>

<p><b>Autonomía emocional (automotivación)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los 6 y 8 años, sabe comparar su estado emocional entre diferentes momentos.</li> <li>- A partir de los 8 años, pueden incrementarse las emociones negativas.</li> <li>- Entre los 8 y los 10 años, el niño necesita la aprobación del adulto para aumentar su autoestima.</li> <li>- Entre los 8 y 12 años, sabe comparar sus emociones con las de los demás.</li> </ul>
<p><b>Empatía</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desarrolla principalmente a partir de los 9 años.</li> </ul>
<p><b>Conciencia emocional (autoconciencia)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A los 6 años, comprende que los demás pueden interpretar sus emociones.</li> <li>- Entre los 6 y los 8 años, presenta emociones negativas cuando sabe que hace algo malo. También, las experiencias emocionales influyen en la vivencia de otras debido al desarrollo del recuerdo.</li> <li>- Entre los 6 y 9 años, el discente siente miedo al fracaso y, en consecuencia, a ser humillado.</li> <li>- A los 7 años, es consciente de que la emoción pierde intensidad y no perdura.</li> <li>- A los 8 años, se desarrolla la ambivalencia emocional, es decir, es capaz de sentir emociones contrarias ante una misma situación. También, se incrementa sustancialmente el vocabulario emocional y con ello la capacidad de identificación de las emociones propias y ajenas.</li> </ul>
<p><b>Habilidades socioemocionales (destreza social)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los 6 y los 8 años, considera amigo al que le complace.</li> <li>- A partir de los 8 años, se controla cada vez más la expresión de emociones.</li> <li>- A partir de los 9 años, el niño tiene más facilidades para establecer relaciones de amistad una vez que sabe expresar sus emociones y entender las de los demás.</li> <li>- A partir de los 10 años, la amistad gira en torno a un grupo, el cual se caracteriza por la confianza mutua y ayuda recíproca.</li> </ul>

*Figura 2. Tabla de la evolución del desarrollo emocional del niño en EP.  
(Elaboración propia)*

## 2.3. Directrices educativas para abordar la EE a través de la EC

Para comenzar, el educador debe favorecer un clima psicológico apropiado, de confianza, facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje de las emociones. También, debe conducir al alumnado a un aprendizaje autodirigido, presentándole recursos que posibiliten la exploración, el conocimiento y la práctica de los componentes de la IE.

Cuando el docente sabe educar emocionalmente, los alumnos disfrutan más en el colegio, construyen fácilmente su propia autoestima, tienen mejor rendimiento académico... En definitiva, adquieren las competencias emocionales del maestro, lo que propicia, a su vez, un ambiente socioemocional sano en el aula. Por este motivo, el docente debe presentarse como modelo a seguir durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, como ya se expuso anteriormente, la EE no se puede abordar desde el individualismo, sino que debe ser un proceso de enseñanza y aprendizaje social. Para ello, también, se deben plantear actividades colaborativas, grupales, y cuyo enfoque sea social.

Por otro lado, la comprensión de las emociones por parte de los niños es un proceso de aprendizaje continuo y gradual, va de las simples a las más complejas. Cambian sus estrategias para poder hacer frente a las distintas experiencias a través del control y el conocimiento de las emociones, que este, a su vez, se da a medida que van comprendiendo sus causas. Para dicha comprensión se pueden plantear actividades de reflexión, partiendo de vivencias personales, cuentos, la escritura de un diario... Se trata de establecer relaciones entre situaciones, acciones y emociones, abordando preguntas como ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Por qué?

De modo que, atendiendo a las competencias emocionales que plantea otro autor, Bisquerra (2005), se puede contribuir al desarrollo de cada una de ellas de la siguiente forma:

- **Conciencia emocional:** Aborda el conocimiento de las emociones propias y ajenas. Se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas del entorno más cercano. Lo que conlleva la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; el entendimiento de las causas y consecuencias de las emociones; y la utilización del lenguaje verbal y no verbal para expresarlas.

Para desarrollar esta competencia emocional en el alumnado, se puede plantear el análisis de las emociones que se muestran en cuentos, en situaciones cotidianas o que se produzcan dentro del aula... También, se pueden plantear juegos o actividades grupales en los que se analicen las emociones que se dan a lo largo del desarrollo de estas.

- **Regulación de las emociones:** Se centra en la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, el afrontamiento de situaciones de riesgo, la resolución de conflictos... No se debe confundir con la represión de emociones.

Para que el alumnado adquiera esta competencia, se le puede enseñar diversas técnicas de relajación y enfoque mental, estas se centran en el diálogo interno, la meditación, el control de la respiración, las autoafirmaciones positivas... Además, es oportuno que el docente tenga un repertorio de estrategias que le permita adelantarse a la respuesta emocional del alumnado, para guiar esta misma y así ayudarle en su propia regulación emocional.

- Motivación: Aborda la voluntad propia y autonomía personal para evitar el aburrimiento y enfocarse en la actividad productiva. Trata el reconocimiento y apreciación de la propia valía, siendo consciente de las posibilidades y limitaciones personales, abordándolas desde un actitud positiva y realista. Esta competencia guarda relación directa con la anterior para autogenerar emociones positivas y experimentarlas de forma voluntaria y consciente, disfrutando y buscando así una mejor calidad de vida.

Para desarrollar esta competencia en el alumnado se debe de incentivar la imaginación, la creatividad, el trabajo individual y cooperativo, ofrecer feedback, diseñar actividades que se adecúen a los intereses y necesidades de los alumnos y plantear momentos en los que ellos mismos sean protagonistas, donde puedan expresarse libremente y sentirse escuchados.

- Habilidades socioemocionales: Competencias que promueven y facilitan las relaciones interpersonales, dotando de una capacidad resolutoria de los conflictos familiares, profesiones y sociales, con el fin de potenciar el bienestar personal y social. Estas dependen en gran medida de las emociones, de la capacidad de empatía y del desarrollo de actitudes prosociales.

Para desarrollar esta competencia en el alumnado, se debe crear un clima socioemocional sano y plantear una metodología participativa, caracterizada por las dinámicas en grupos, debates y puestas en común, roles playing, juegos, danzas grupales...promoviendo un trabajo en grupo productivo y satisfactorio, así como una comunicación activa y receptiva.

En cuanto al hecho de abordar la EE desde el área de la EF y en concreto a través de la EC es que, por su carácter vivencial y dinámico, va a permitir aflorar y tratar cualquier contenido emocional, tanto de forma directa y programada, como de forma involuntaria y espontánea. Así pues, Cruz (2014) propone el juego teatral como principal recurso para abordar todas las competencias anteriormente nombradas, ya que la dramatización usa como principal herramienta el cuerpo: sus movimientos, sus gestos, su intencionalidad, su ritmo... Además, el juego teatral favorece el desarrollo de la autonomía, la autoestima, la creatividad, la empatía y, en especial, la capacidad de expresión y comunicación con los demás. Así mismo, puede mejorar la capacidad de representación de sentimientos y emociones, ya que dicha tarea permite poner en práctica y conocer nuevos movimientos, gestos, entonaciones y actitudes. Por último, tiene un factor colaborativo, ya que los movimientos y gestos que se producen tienen que adecuarse a los de los compañeros. De esta manera, lo que se quiere representar tiene que acomodarse a todo lo que le rodea y atender, a su vez, a cómo lo visualiza y entiende el receptor.

Para optimizar el juego teatral, los entornos deben ser lúdicos, que favorezcan la confianza, la colaboración y el respeto entre todo el alumnado. El espacio debe ser amplio para posibilitar la libertad de movimiento, así como presentar variedad de material como máscaras, telas, trajes, objetos variados... que incentiven la imaginación y la espontaneidad.

A su vez, Cruz (2014, p.115 - 116) propone otros recursos que se pueden relacionar con el juego teatral:

- Improvisación: *“Creación de una escena dramática donde determinados personajes dialogan de manera espontánea, como consecuencia de un estímulo determinado, por ejemplo, una palabra o situación, una música, personajes, objetos, temas o narraciones”.*
- Pantomima o mimo: *“Arte de comunicar ideas, a través de movimientos y actitudes expresivas del cuerpo”.*
- Danza creativa: *“Creación improvisada de movimientos y desplazamiento rítmicos, en respuesta a una motivación externa como los sonidos, o a una motivación interna, como ideas y sentimientos”.*

Por otro lado, Ruano (2004) establece unos rasgos corporales concretos para cada una de las emociones básicas, pudiendo así reconocerlas en los demás y expresar mejor las propias.

<b>EMOCIÓN BÁSICA</b>	<b>RASGOS CORPORALES</b>
<b>Alegría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Achicamiento de los ojos, aparecen las patas de gallo.</li> <li>- La cabeza se suele echar ligeramente hacia atrás.</li> <li>- Se sonríe, se elevan las comisuras de los labios, se puede o no enseñar los dientes, se elevan las mejillas.</li> </ul>
<b>Tristeza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descenso de la comisura de los labios.</li> <li>- La barbilla se tensa, puede mostrar arrugas y temblar.</li> <li>- La cabeza mira al suelo y se encorvan los hombros.</li> </ul>
<b>Sorpresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevación de las cejas.</li> <li>- Ojos muy abiertos, los párpados suben más de lo normal.</li> <li>- La boca se puede abrir.</li> </ul>

<b>Miedo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Labios en tensión, comisura retraída.</li> <li>- La respiración se acelera y puede entrecortarse.</li> <li>- Existe rigidez muscular.</li> <li>- Las pupilas se dilatan.</li> </ul>
<b>Ira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los ojos se achican, se tensan los párpados inferiores.</li> <li>- Las mandíbulas se tensan.</li> </ul>

Figura 3. Tabla de los rasgos corporales característicos de cada emoción.  
(Elaboración propia)

Además, la EE se debe abordar, como plantea Bisquerra (2005, p.111), a través de actividades de autorreflexión, con la intención de llegar a una *“razón dialógica, es decir, asumir que hay un comportamiento que democráticamente se considera que es el más apropiado desde un cierto enfoque moral”*. Y poniendo en práctica, tanto individual como grupalmente, todos los conocimientos y habilidades emocionales adquiridas.

Por último, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe seguir una secuencia lógica, que se adapte a los ritmos y necesidades del alumnado. Debe de estar integrado en una programación y caracterizado por una temporalización. Además, debe constar de unos objetivos específicos, una metodología adecuada y unos criterios de evaluación que permitan conocer la evolución del aprendizaje del alumnado.

En definitiva, son diversas las directrices que existen para abordar la EE, siendo la formación del docente la más necesaria. Esto es debido a que, en función de sus conocimientos, sabrá crear o escoger aquellos recursos y contenidos que más convenientes considere para adaptarse adecuadamente a los ritmos de aprendizaje, capacidades, limitaciones, necesidades e intereses que tenga su estudiantado.

## 2.4. Dificultades que pueden presentarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje

A la hora de llevar a cabo las actividades de EE a través de la EC, se pueden presentar diversos obstáculos referentes a la carencia de recursos materiales y de espacios, a la limitación de la temporalización e, incluso, relacionadas con el desconocimiento del contenido a tratar por parte del docente, entre otros. Asimismo, esta escasez de conocimientos repercute negativamente en la adaptación o inadaptación del maestro y sus sesiones a las limitaciones que se pueden dar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que aquel que domine más la temática, dispondrá de más alternativas y de un mayor número de actividades para desarrollar adaptándose a las circunstancias.

Por otro lado, algunos maestros de EF no dedican una temporalización apropiada para el desarrollo del Bloque 5: Actividades físico artístico – expresivas. La duración de estas actividades suele ser de menor extensión en relación con las del resto de contenidos. Esto es debido a que en ocasiones el docente desconoce qué contenidos se pueden abordar en dicho bloque, o se siente incómodo por su implicación activa y participación que suponen este tipo de actividades. Por estos mismos motivos, dependiendo del profesor, en algunos cursos se imparten estos contenidos y en otros no. Y en ocasiones, cuando se abordan, suelen plantearse las mismas dinámicas de siempre, lo que desmotiva al alumnado, así como impide el desarrollo de su creatividad. Por todo ello, frecuentemente, el contenido y el proceso de enseñanza y aprendizaje no se adapta a las necesidades del alumnado. Además, se muestra una notable falta de continuidad respecto al contenido de dicho bloque a lo largo de los cursos y de las diferentes etapas educativas, lo que puede deberse también a la falta de coordinación entre departamentos.

En relación con el alumnado, durante las actividades a desarrollar, este puede sentir vergüenza, bloquearse y llegar a negarse a participar, bien por la exposición de su cuerpo como por la expresión de sus emociones. También, se puede sentir amenazado por el contacto corporal con el resto de sus compañeros, aunque en la actualidad este contacto no se puede llevar a la práctica debido al COVID-19.

Por otro lado, a la hora de llevar a cabo actividades de EC con el estudiantado, se dan risas, muecas, gestos... que no forman parte del objetivo o resultado que se pretendía. De esta manera, se muestran emociones no controladas. Por lo cual, antes de requerir actos expresivos al alumnado, es preciso que sepa:

- Reconocer en sí mismo las emociones que genera el acto expresivo propuesto, con objeto de que sepa diferenciarlas de aquellas que se pretenden representar.
- Dominar e inhibir aquellas que no forman parte del objetivo propuesto.

Para ello, se debe tratar la EE con los discentes y enseñarles qué son las emociones, cuáles son, cómo expresarlas, cómo reconocerlas en sí mismos y en los demás, cómo gestionarlas... Se les debe dotar de recursos y habilidades, ya sean motrices, simbólicos y emocionales, que les permitan adaptar su acción a la situación emocional a la que se enfrentan. Así pues, según vaya avanzando el proceso de enseñanza-aprendizaje de las emociones con el alumnado, es posible que este mejore su respuesta en las actividades de expresión.

Otras ocasiones, como comenta Antolín (2015), el estudiantado no es consciente de la presencia del resto de compañeros, de sus miradas, de sus expresiones... y cuando se produce la puesta en escena de la tarea expresiva, como puede ser una danza, aparecen distracciones que pueden causar unas emociones (vergüenza y miedo) que se derivan de la inseguridad motriz, del juicio de los demás... ajenas a lo que se quería comunicar (tristeza u amor), y pueden interferir negativamente en la resolución de la actividad. Para afrontar esta situación, se debe crear un clima emocional sano y positivo, fomentando la seguridad, la empatía, el respeto, la motivación, la autoconfianza... en el alumnado. Dicho clima se puede promover con actividades, como la creación de una coreografía grupal representativa de unas emociones, que pueda:

- Impulsar un sentimiento de importancia en cada uno de los discentes.
- Aumentar la interacción y comunicación entre compañeros.
- Atender a la diversidad del alumnado y así, conocer y valorar positivamente las diferencias existentes en el aula.
- Lograr la experimentación de emociones positivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar la cooperación y no la competencia o rivalidad.

En conclusión, los obstáculos que pueden surgir a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje son diversos, pero todos se pueden abordar mediante los conocimientos y capacidades que posea el maestro sobre la temática tratada. Siendo capaz de adaptarse óptimamente a las limitaciones temporales, espaciales y de recursos materiales, así como a las dificultades que pueda presentar el alumnado. Además, sabrá construir un ambiente socioemocional adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **2.5. Aportaciones en el ámbito educativo de la EE a través de la EC**

En la actualidad, en España, existen unos índices muy elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés... Situaciones que provocan emociones negativas como la apatía, la depresión, la vergüenza, el disgusto.... Todo ello está relacionado con el déficit de equilibrio emocional. Así pues, Aliste (2007) pone de manifiesto que diversos estudios evidencian que aquellos alumnos emocionalmente inteligentes poseen un mejor bienestar socioemocional, tienen menos comportamientos disruptivos o violentos, mantienen un equilibrio emocional, y pueden llegar a obtener un mejor rendimiento escolar al saber gestionar emociones negativas producidas por situaciones de estrés. Además, otros estudios han demostrado que, entre los 6 y 12 años, las experiencias escolares influyen notablemente en la autovaloración del estudiante, principal aspecto que modula el estado emocional.

Por todo ello, es necesario incorporar a las aulas la EE. Esta favorece la percepción positiva que el alumno tiene de sí mismo, mejora la capacidad de confiar en su propio juicio, de conocer y regular sus emociones, de estar abierto a las necesidades e intereses de los demás... Es decir, la EE contribuye al equilibrio cognitivo - afectivo - conductual, necesario para afrontar las exigencias de la sociedad.

Por otro lado, López (2005) pone de manifiesto que la EE promueve el desarrollo íntegro del estudiante atendiendo a los siguientes aspectos:

- Mejora de las habilidades emocionales y sociales.
- Reduce el absentismo escolar, la violencia, el vandalismo, la conducta antisocial, el consumo de drogas...

- Aumenta la participación escolar.
- Disminuye la ansiedad, el estrés y la depresión.
- Mejora la autoestima.
- Promueve la conducta prosocial.

Y defiende, al igual que Aliste (2007), la idea de que todos estos beneficios promueven a su vez la mejora del rendimiento académico. Por todo ello, considera que la educación no se debe orientar únicamente a la adquisición de conocimientos, sino que también debe favorecer una metodología experiencial, que atienda a las emociones y a la concienciación social, propiciando el desarrollo íntegro del alumnado y su felicidad.

Por tanto, la EE facilita la integración del alumno en la sociedad, así como le confiere la capacidad de autorregular su bienestar personal y social. A su vez, minimiza la vulnerabilidad de este ante situaciones negativas, para sí mismo o para su desarrollo, como el consumo de drogas, la ansiedad, la depresión, la violencia... Asimismo, ofrece unos conocimientos, unas capacidades y unas estrategias que dicho discente puede poner en práctica en los momentos y circunstancias que necesite, siendo así un conocimiento que se elabora y se reformula a lo largo de toda la vida, atendiendo a una realidad sociocultural cambiante, heterogénea y cada vez más exigente.

Además, tratar la EE a través de la EC suma beneficios a los anteriormente descritos, pues esta corriente aporta por sí misma otros tantos. Según Ruano y Sánchez (2009) contribuye a tres ámbitos principalmente:

- **Cognitivo:** Favorece el conocimiento corporal y la comprensión de las capacidades y limitaciones propias. Contribuye al desarrollo de la creatividad, la imaginación y la reflexión. Por último, permite al alumnado ser consciente de su propio proceso de aprendizaje a través de sus dificultades y logros.
- **Equilibrio personal:** Promueve la seguridad en uno mismo, la autoestima, la autonomía, el bienestar personal, la desinhibición, la liberación de tensiones, el incremento del autoconocimiento personal y la apreciación de los diferentes cuerpos.
- **Relación social:** Favorece la reafirmación social, las habilidades sociales, la empatía, la cooperación y las buenas relaciones entre compañeros y, entre alumno y maestro.

Por último, trabajar la EC también promueve el desarrollo de la Inteligencia Corporal-kinestésica, explicada anteriormente.

## 2.6. Estudios relativos a la EE en EP

A continuación, se exponen brevemente tres investigaciones diferentes, realizadas en los últimos 10 años y referentes al desarrollo emocional de los niños de la etapa de EP.

El primer estudio realizado por Agulló et al. (2014) analizaba el impacto de un programa de EE en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños, así como qué diferencias se daban teniendo en cuenta el sexo y sus edades. Para ello, la investigación contó con un grupo experimental, con el que se desarrolló el programa, y con un grupo de control, con el que no se llevó a cabo. A ambos se les realizó una evaluación inicial y final atendiendo a los siguientes bloques e indicadores:

<b>BLOQUES (competencias emocionales)</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Conciencia emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Siente las emociones básicas</li> <li>- Reconoce en los demás las emociones básicas</li> </ul>
<b>Regulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe relajarse</li> <li>- Es capaz de pedir ayuda</li> <li>- Encuentra soluciones a los problemas</li> </ul>
<b>Autonomía emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce sus cualidades físicas</li> <li>- Conoce sus cualidades académicas</li> <li>- Conoce sus cualidades personales</li> </ul>
<b>Competencia social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabe pedir perdón y perdonar</li> <li>- Sabe agradecer</li> </ul>
<b>Competencia de vida y bienestar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra una actitud positiva</li> </ul>

Figura 4. Tabla de los indicadores de la evaluación del estudio realizado por Agulló et al. (2014). (Elaboración propia)

Las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

- Existían mejoras muy notables en las competencias emocionales en el grupo experimental tras la intervención realizada.
- En los alumnos cuyas edades comprendían los 6 – 8 años, el grupo experimental mejoró en todas las competencias emocionales.
- En los alumnos cuyas edades comprendían los 8 – 12 años, el grupo experimental mejoró en la autonomía personal, en la competencia social y en la competencia de vida y bienestar.
- Respecto al sexo, en la evaluación final, se demostró que las niñas de 6 a 8 años del grupo experimental tenían unas puntuaciones más altas que los niños en la regulación emocional, en la competencia social y en la competencia de vida y bienestar.
- En la evaluación final, se evidenció que las niñas de 8 a 12 años del grupo experimental solo destacaban en el componente intrapersonal.
- En la evaluación final, se demostró que los niños de 8 a 12 años del grupo experimental destacaban únicamente en el componente interpersonal.

Otro estudio, realizado por Agulló et al. (2011), también pretendía analizar el impacto de un programa de EE en el desarrollo de las competencias emocionales en EP. Para ello se contó con un grupo experimental de alumnos, con los que se desarrolló el programa y un grupo de control que no participó. Para las evaluaciones iniciales y finales, así como para el desarrollo de dicho programa, se abordaron cinco bloques:

- Conciencia emocional: Conocimiento de las emociones propias y ajenas.
- Regulación emocional: Dominio de la expresión de las emociones y adecuación de las respuestas emocionales a las diversas situaciones.
- Autoestima: Valoración y conocimiento de uno mismo.
- Habilidades socioemocionales: Capacidades para establecer buenas relaciones sociales.
- Habilidades de vida: Capacidad para la toma de decisiones y para organizar el tiempo libre.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

- El grupo experimental mejoró en todos los bloques temáticos tras el programa de EE, especialmente en la conciencia y regulación emocional.
- El grupo de control, en la evaluación final, mostró un retroceso en la regulación emocional y en la autoestima.

Por último, Franco y Nóbrega (2014) realizó un estudio para analizar las relaciones que se establecían entre la IE, la edad, el género y el vínculo afectivo con los

compañeros. Este estudio se llevó a cabo con niños de Educación Infantil, no obstante, las conclusiones a las que se llegaron se pueden generalizar para el alumnado de EP:

- Según aumenta la edad del alumnado, y en consecuencia las capacidades cognitivas, también aumenta la IE. Así pues, se concluye que esta se desarrolla continuamente.
- Es conveniente que en las primeras etapas educativas se lleven a cabo programas que favorezcan el desarrollo natural de las competencias emocionales.
- La IE influye positivamente en las relaciones de los niños y de las niñas y en su calidad.
- En los niños, la comprensión de las causas de las emociones disminuye el rechazo y aumenta la aceptación entre ellos. Por otro lado, el entendimiento de la regulación emocional se relaciona con la popularidad y la capacidad de liderazgo.
- En las niñas, la regulación emocional solo influye en su popularidad.

Así pues, conociendo los aspectos teóricos más relevantes sobre la temática de las emociones, las directrices educativas oportunas para abordar la EE a través de la EC, las dificultades que se pueden encontrar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las conclusiones de diferentes estudios y autores, a continuación, se aborda una investigación a través de una intervención didáctica.

En esta se pretende determinar el desarrollo emocional del alumnado antes y después de poner en práctica dicha intervención, así como identificar las diferencias que se pueden dar en él en función de la edad y del sexo. Todo ello con la intención de contrastar los resultados que se obtengan con los que se han presentado anteriormente. Por último, otra pretensión es conocer qué emociones surgen en el alumnado durante las sesiones de EC, para saber si esta corriente de EF permite crear un buen clima socioemocional, necesario para el desarrollo emocional del estudiantado.

## 3. METODOLOGÍA

En este apartado se presenta el plan de trabajo del estudio. Para empezar, se determinan los objetivos generales y específicos. Se describe el contexto donde se puso en práctica el programa de intervención, así como las características del alumnado con el que se llevó a cabo. A continuación, se desarrolla el diseño del plan de acción, el cual aborda los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, metodología y finalidad de la propuesta de intervención. Por último, se exponen las herramientas, los instrumentos y procedimientos para la recogida de datos que se utilizaron.

### 3.1. Objetivos

Los objetivos del presente TFG, el cual aborda la EE a través de la EC, se clasifican de la siguiente manera:

- Objetivo general:
  - Identificar el desarrollo emocional del alumnado antes y después de impartir un programa de EC dirigido a la mejora del conocimiento y reconocimiento de las emociones, de la expresión y regulación emocional y de las habilidades socioemocionales.
- Objetivos específicos:
  - Determinar si existen diferencias en cuanto a la mejora del conocimiento y reconocimiento de las emociones, de la expresión y regulación emocional y de las habilidades socioemocionales en función de la edad y del sexo del alumnado.
  - Conocer qué emociones experimenta el alumnado durante las clases de EC en función de la edad y del sexo.

### 3.2. Contexto educativo

Este estudio se llevó a cabo con el alumnado del colegio San Agustín, de la ciudad de Valladolid, concretamente con los discentes de 2º y 5º curso de EP. El periodo durante el que se desarrolló fue a lo largo de la realización del Prácticum II de la titulación, exactamente en el mes de abril de 2021.

El colegio San Agustín es un centro concertado de índole católica, cuya responsabilidad recae en la Provincia religiosa de San Nicolás de Tolentino de la Orden de Agustinos Recoletos. Es el colegio más grande de Castilla y León. Se localiza en el barrio Las Delicias, a las afueras de Valladolid.

Gran parte del estudiantado que acude al colegio San Agustín pertenece a familias que están constituidas mayoritariamente por un único hijo o dos como máximo. Además, se observa un gran número de padres divorciados y conflictos matrimoniales, el cual va en aumento con el paso de los años. Dicha situación se refleja en los comportamientos de muchos de los alumnos del centro, los cuales muestran carencias afectivas y dificultades socioemocionales. Por otro lado, las familias se caracterizan por un nivel socioeconómico alto. Existiendo, también, un gran porcentaje de padres y madres que poseen estudios superiores, así como un trabajo cualificado y estable.

Respecto al alumnado de 2º de EP, cuya edad oscilaba entre los 7 y 8 años, era un grupo que constaba de 10 niñas y 15 niños, un total de 25 alumnos. Este se caracterizaba por ser el más conflictivo en comparación con el resto de EP, llegando a abrirse un expediente bullying en el año 2020. En él se encontraba un solo diagnóstico de una niña con Inteligencia Límite. Además, varios alumnos estaban siendo evaluados: una niña por Déficit de Atención, un niño por Altas Capacidades y una niña y un niño por problemas de autoestima y habilidades socioemocionales. En general, el grupo se caracterizaba por problemas de conducta y conflictos diarios, incumplimiento de normas sociales y cívicas y un escaso desarrollo de habilidades socioemocionales.

En cuanto al estudiantado de 5º de EP, cuya edad oscilaba entre los 10 y 11 años, era un grupo formado por 8 niñas y 12 niños, un total de 20 alumnos. En este solo había un diagnóstico de un niño con Trastorno del Espectro Autista. El grupo se caracterizaba por la existencia de un gran distanciamiento entre niñas y niños, ya que formaban dos grupos completos que no interactuaban entre sí. No obstante, se producían conflictos diarios dentro de ambos, es decir, entre compañeros del mismo sexo, especialmente en el grupo de los chicos. Además, existía una tendencia a dejar de lado al alumno con diagnóstico. Por otro lado, en el aula se encontraban varios discentes con una autoestima baja que ocasionaban constantemente conflictos basados en la envidia. Por último, el alumnado se caracterizaba por una escasa resistencia a la frustración y una baja capacidad de control emocional.

ALUMNADO PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO				
	CURSOS	CHICAS	CHICOS	TOTAL
	2º	10	15	25
	5º	8	12	20
<b>TOTAL</b>		18	27	45

Figura 5. Tabla del alumnado participante en el estudio. (Elaboración propia)

### 3.3. Diseño del plan de acción

Una vez concretado el tema del presente TFG, La EE a través de la EC, y desarrollado el capítulo de la Fundamentación Teórica, analizando diversos autores y estudios, se delimitaron los objetivos del mismo. Posteriormente, en base a estos, se diseñó una unidad didáctica (UD) (ANEXO 1) específica para abordar el presente estudio, la cual en su puesta en práctica se adaptó debidamente a cada uno de los grupos a los que iba destinada.

La UD tuvo como referencia los principales documentos que constituyen la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). De modo que, atendiendo al Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria para todo el estado español y concretando con el DECRETO 26/2016, del 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, se presentan a continuación los contenidos que se pretendieron abordar con ella. Estos se relacionan con el Bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas, el cual pretende favorecer la comunicación y la expresividad a través del cuerpo y el movimiento, haciendo uso del espacio, de los ritmos, de la imaginación y de la creatividad.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	RELACIÓN CON EL CONTENIDO CURRICULAR
1. Emociones básicas y su expresión a través del lenguaje corporal: alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo.	Expresión de sentimientos y emociones, individuales y compartidas, a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
2. Técnicas de Expresión Corporal para la regulación emocional: mindfulness y yoga.	Exploración y toma de conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad.
3. Habilidades socioemocionales desde la motricidad expresiva.	Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y aceptación del contenido comunicativo con independencia de las características del emisor.

Figura 6. Tabla de los contenidos de la unidad didáctica. (Elaboración propia)

En cuanto a sus estándares de aprendizaje, y sus correspondencias con los del currículum oficial, regulado mediante 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, se muestran a continuación. También, se exponen las actividades que se desarrollaron atendiendo a cada uno de los estándares de aprendizaje establecido.

Los criterios y estándares van seguidos de un código entre paréntesis. Estos códigos se corresponden con los criterios y estándares del currículum oficial. Así pues, el código (B5.1.) indica el criterio de evaluación número 1: Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas, del bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas. De igual manera, el código (B5.1.1.) corresponde al estándar de aprendizaje número 1: Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos, correspondiente al criterio de evaluación número 1 del bloque 5.

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
1. Conocer y expresar corporalmente las emociones básicas: alegría, tristeza, ira, sorpresa y miedo. (B5.1)	1.1. Define adecuadamente el concepto "emoción". (B5.1.1.)	<b>S1.A2.</b> <b>S3.A3.</b> <b>S5.A3.</b>
	1.2. Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas. (B5.1.1.)	<b>S1.A2</b> <b>S1.A3.</b> <b>S2.A2.</b> <b>S3.A2.</b> <b>S5.A3.</b>
	1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar. (B5.1.1.)	<b>S1.A2</b> <b>S1.A3.</b> <b>S2.A2.</b> <b>S4.A1.</b> <b>S4.A2.</b> <b>S5.A1.</b> <b>S5.A2.</b>

2. Controlar las emociones usando técnicas propias de la Expresión Corporal: mindfulness y yoga. (B5.2)	2.1. Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación. (B5.2.1.)	<b>S2.A4.</b> <b>S3.A4.</b> <b>S4.A3.</b> <b>S4.A4.</b> <b>S4.A5.</b>
	2.2. Sigue de forma adecuada las indicaciones de las relajaciones. (B5.2.2.)	<b>S2.A4.</b> <b>S3.A4.</b> <b>S4.A4.</b> <b>S4.A5.</b>
	2.3. Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué. (B5.2.1.)	<b>S5.A3.</b>
3. Mejorar las habilidades socioemocionales gracias al reconocimiento y regulación de las emociones. (B5.2.)	3.1. Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas. (B5.2.2.)	<b>S1.A1.</b> <b>S1.A4.</b> <b>S2.A5.</b> <b>S3.A3.</b> <b>S3.A5.</b> <b>S4.A6.</b> <b>S5.A4.</b>
	3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás. (B5.2.2.)	<b>S2.A1.</b> <b>S2.A3.</b> <b>S4.A2.</b> <b>S5.A1.</b>
	3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación. (B5.2.3.)	<b>S3.A1.</b> <b>S3.A2.</b> <b>S3.A3</b> <b>S4.A2.</b>

*Figura 7. Tabla de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la unidad didáctica. (Elaboración propia)*

Por otra parte, la metodología de la UD se basó en el aprendizaje por descubrimiento, intentando que el alumnado explorase, buscase, probase y conociese las posibilidades expresivas, posturales, gestuales y de movimiento de las diferentes partes de su cuerpo. Todo ello atendiendo en todo momento a sus limitaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje.

En esta metodología, el maestro plantea las diferentes situaciones o retos a las que el discente debe dar respuesta a través de su propia exploración. Así pues, el docente se muestra como un guía que ofrece su ayuda cuando así lo pide el estudiante.

El alumno en esta metodología toma un papel activo en el que tiene gran importancia la autonomía, dando solución al reto que se le plantea, es decir, es protagonista de su aprendizaje. De esta manera, los aprendizajes son generales y significativos, por lo que podrán traspasarse a otras situaciones y contextos. Además, debido a que es un aprendizaje construido por el propio discente será más sencillo que lo siga elaborando, cambiando y mejorando a lo largo del tiempo, es decir, son aprendizajes mucho más flexibles. Mediante esta metodología, se favorece la reflexión, la iniciativa y la creatividad a la hora de tener que pensar en una estrategia y cambiarla en caso de que fuera necesario para dar respuesta a la problemática que se le plantea. También, el estudiante puede probar multitud de formas diferentes, pues no se le condiciona enseñándole una única forma, si no que él mismo tiene que descubrirla. De esta manera se da a entender que no habrá mejores o peores soluciones, si no que tendrá que ser él mismo el que decida cuál se adapta mejor a sus capacidades y al contexto.

Las actividades que se plantearon promovían la cooperación y el compañerismo, de modo que no existía exclusividad y todos participaban simultáneamente. Por ello, los diferentes ejercicios permitían observar los límites de cada uno, lo que propiciaba conocer y respetar el propio cuerpo y el de los demás. Así mismo, la posibilidad de jugar de manera individual, en parejas, en pequeños grupos o en gran grupo permitía al estudiantado visualizar distintas soluciones ante una misma situación, compartir ideas y aprendizajes, y ayudarse mutuamente.

Para la realización de estas actividades fue esencial la creación de un buen clima socioemocional en el aula, donde los discentes se sintieran libres y cómodos conociendo y expresando lo que deseasen. Al tratarse de ejercicios donde se promovían diferentes agrupaciones, se reforzó la afectividad del alumnado lo que influyó a su vez en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Por otro lado, a lo largo de esta UD se abordó la motricidad de forma global, atendiendo a la dimensión introyectiva (conociendo sus capacidades y limitaciones), la extensiva/interactiva (relacionándose con los materiales y espacios proporcionados), y la proyectiva (comunicándose con sus compañeros, expresándose, jugando y creando nuevas estrategias a través del cuerpo). Así mismo, se trabajaron conjuntamente las capacidades perceptivo-motrices, físico-motrices y socio-motrices.

La propuesta didáctica constó de cinco sesiones y en cada una se desarrollaron actividades que abordaban diferentes estándares de aprendizaje, con la intención de observar el progreso continuo del alumnado en cada uno de ellos a lo largo de toda la intervención.

En cuanto a la atención que se dio al alumno con el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista y a la alumna con Capacidad Límite, las explicaciones de las actividades se les presentó de forma individualizada y aún más pautada, mostrando apoyo y ofreciendo herramientas que les pudieran ayudar siempre que lo necesitaran. Además, cuando lo requirieron, se introdujeron facilidades en las actividades o se disminuyeron las exigencias de estas. Sobre su agrupación, siempre estuvieron

acompañados de alumnos con los que trabajaban habitualmente en otras áreas, con los que se sentían cómodos y se entendían.

Por último, la finalidad de la UD era favorecer el desarrollo emocional del estudiantado mejorando su conocimiento y reconocimiento de las emociones, su expresión y regulación emocional y sus habilidades socioemocionales.

## 3.4. Instrumentos para la recogida de datos

Partiendo de la UD, para la recogida de datos se crearon diferentes instrumentos atendiendo en todo momento a su diseño y desarrollo, de modo que estos se ajustasen a la finalidad y contenidos mencionados anteriormente.

Se partió de un cuestionario inicial (*ANEXO 3.1.*) que cada alumno debía realizar de forma individual, previo al desarrollo de las sesiones. Constaba de una serie de preguntas abiertas que permitían al alumnado expresar qué conocimientos e ideas previas tenía respecto a los contenidos que se pretendían abordar.

Además, desde la primera sesión se llevó a cabo una observación directa para conocer desde qué grado de desarrollo partía el estudiantado en cuanto a los estándares de aprendizaje *1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar, 2.2. Sigue de forma adecuada las indicaciones de las relajaciones, 3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás, 3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación, para ello se hace uso de la observación directa.*

Dicha evaluación inicial aportó información cualitativa y cuantitativa al docente sobre qué conocimientos e ideas previas tenía el alumnado en cuanto a la temática de las emociones y cómo era su desarrollo emocional. Así mismo, esta información permitió explicar, contextualizar y comparar de manera más significativa los datos cuantitativos que se abordaron a lo largo de la investigación, con los cuales se realizó un análisis estadístico.

A partir del conocimiento del alumnado, se desarrollaron las cinco sesiones que constituían la UD, a lo largo de las cuales se construyó el aprendizaje de los discentes. Al finalizar cada lección, el alumnado dio respuesta de forma personal a un pequeño cuestionario (*ANEXO 3.2.*) basado en una escala de Likert (nada / un poco / bastante / mucho) para saber cómo se había sentido (alegre, triste, enfadado, miedoso, avergonzado, aburrido) lo largo de esta. También constaba de una pregunta abierta para que explicara por qué se había sentido así. De esta manera, se evaluaba el estándar *3.1. Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas.*, y se podían analizar de forma cuantitativa las emociones que experimentaba el alumnado en las clases de EC. Además, la pregunta abierta mencionada ayudaba a contextualizar el porqué de esas emociones. Por último, para este mismo estándar también se hizo uso de la observación directa durante el desarrollo de las actividades que promovían este.

Todo ello con la finalidad de abordar uno de los objetivos específico del TFG “Conocer qué emociones experimenta el alumnado durante las clases de EC.”

Para evaluar los estándares de aprendizajes *1.1. Define adecuadamente el concepto “emoción”.*, *1.2. Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.*, y *2.3. Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.*, se utilizó otro cuestionario (ANEXO 3.3.) de preguntas abiertas. Este permitió evaluar si el alumnado había adquirido los conocimientos teóricos que se pretendían enseñar a través de la propuesta de intervención. En cuanto al estándar de *aprendizaje 2.1. Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.*, se utilizó otro cuestionario (ANEXO 3.4.) de preguntas abiertas.

Los estándares *1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.*, *2.2. Sigue de forma adecuada las indicaciones de las relajaciones.*, *3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás.*, *3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*, fueron evaluados también a través de la observación directa.

En cuanto a dicha observación, el maestro evaluó por cada actividad a cinco alumnos o más, dependiendo de las facilidades que se tuviera para observar en cada ejercicio. No obstante, se tuvo en cuenta que esa primera evaluación podía ir cambiando a lo largo del desarrollo de la UD.

Finalmente, todos los cuestionarios que realizó el alumnado fueron valorados por el maestro y, junto a toda la información que este fue recopilando gracias a la observación directa, se rellenó la rúbrica de evaluación (ANEXO 3.5.). De este modo, se abordaron los objetivos del TFG “Identificar el desarrollo emocional del alumnado antes y después de impartir un programa de EC dirigido a la toma de conciencia emocional, expresión, reconocimiento y regulación de las emociones y a la mejora de las habilidades socioemocionales.” y “Determinar si existen diferencias en cuanto al conocimiento, reconocimiento, expresión y control de las emociones y las habilidades socioemocionales en función de la edad y del sexo del alumnado.”

## 4. RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos antes, durante y después del programa de intervención, el cual ha sido creado atendiendo a la temática de “La EE a través de la EC”. Para obtenerlos, se han utilizado los instrumentos de recogida de datos anteriormente explicados. Así pues, dichos resultados se organizan en torno a dos epígrafes, de acuerdo cada uno de ellos con cada uno de los objetivos específicos propuestos para la investigación.

### 4.1. Resultados referidos al objetivo específico primero

A continuación, se muestran los resultados obtenidos referentes al objetivo “Determinar si existen diferencias en cuanto a la mejora del conocimiento y reconocimiento de las emociones, de la expresión y regulación emocional y de las habilidades socioemocionales en función de la edad y del sexo del alumnado.” Para ello, se ha valorado el cumplimiento de los estándares de aprendizaje establecidos por el programa de intervención:

- 1.1. *Define adecuadamente el concepto “emoción”.*
- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.*
- 1.3. *Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.*
- 2.1. *Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.*
- 2.2. *Sigue de forma adecuada las indicaciones de las relajaciones.*
- 2.3. *Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.*
- 3.1. *Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas.*
- 3.2. *Reconoce las emociones que observa en los demás.*
- 3.3. *Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*

Además, los resultados han sido computados antes y después de impartir la propuesta didáctica y atienden a las variables de la edad y del sexo del alumnado. Para presentarlos se hace uso de gráficos, los cuales recogen los datos específicos de análisis, y tablas, que muestran dichos resultados en porcentajes. Además, tras cada una de ellas, se sucede un comentario que analiza y compara los resultados expuestos.

En la parte superior de cada gráfico se posiciona el título, referido a la muestra analizada. A la izquierda, se observan los números que identifican los estándares de aprendizaje anteriormente expuestos, los cuales se pretenden analizar, y su temporalidad de evaluación en relación con la propuesta de intervención. Los numerales que se encuentran en cada barra horizontal son los estudiantes que han cumplido o no los estándares de acuerdo con los valores de “Nunca”, “Rara vez”, “Habitualmente” y “Siempre”, los cuales pertenecen a la escala de Likert establecida. Por último, en la parte baja del gráfico, se encuentran los porcentajes referentes a la muestra y la leyenda de la escala de Likert mencionada.

**7 – 8 años (2º curso)**

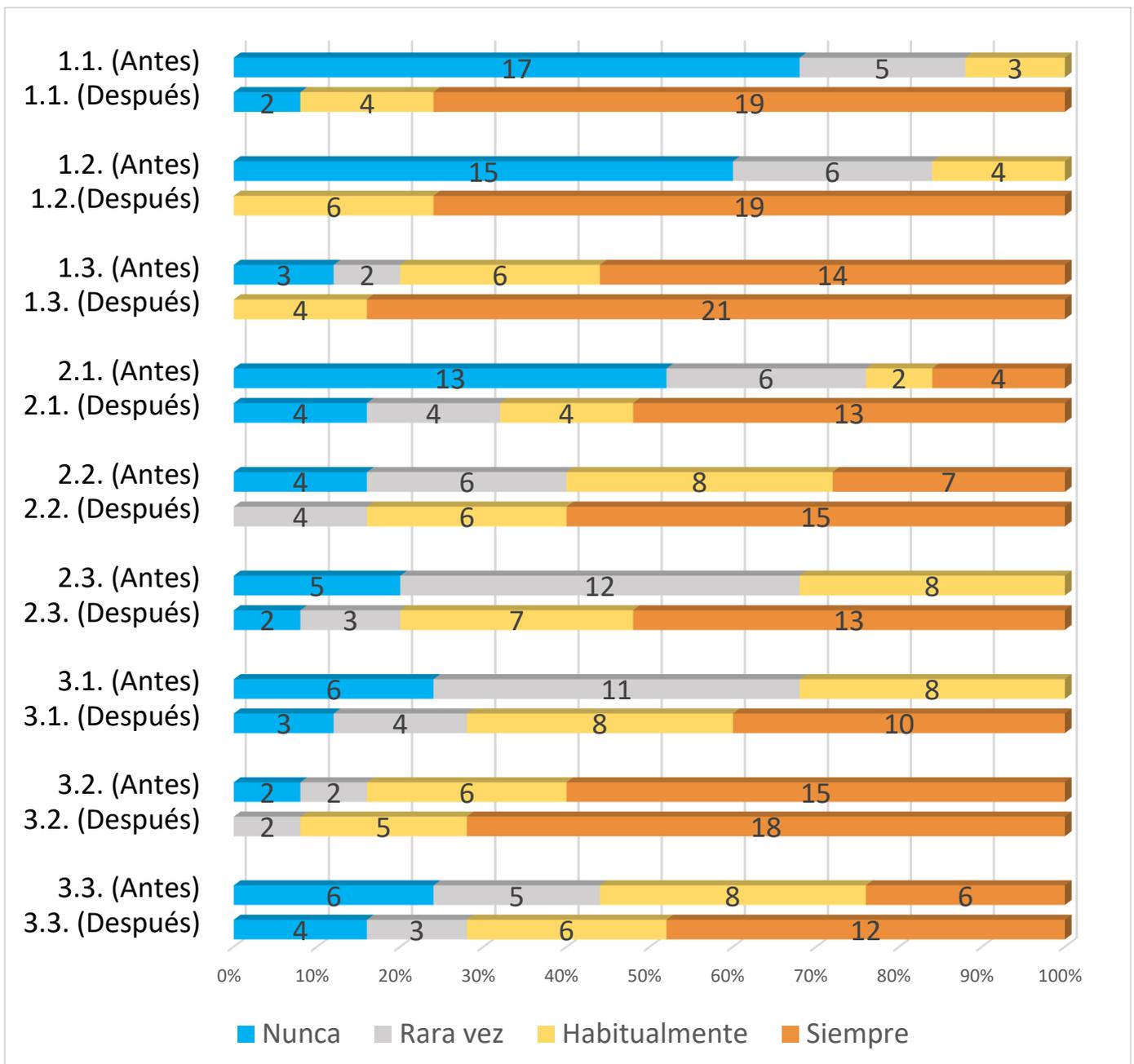


Figura 8. Gráfico del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por el alumnado de 7 – 8 años, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

<b>7 – 8 años (2º curso)</b>				
	<b>NUNCA</b>	<b>RARA VEZ</b>	<b>HABITUALMENTE</b>	<b>SIEMPRE</b>
<b>1.1. (Antes)</b>	68%	20%	12%	-
<b>1.1. (Después)</b>	8%	-	16%	76%
<b>1.2. (Antes)</b>	60%	24%	16%	-
<b>1.2. (Después)</b>	-	-	24%	76%
<b>1.3. (Antes)</b>	12%	8%	24%	55%
<b>1.3. (Después)</b>	-	-	16%	84%
<b>2.1. (Antes)</b>	52%	24%	8%	16%
<b>2.1. (Después)</b>	16%	16%	16%	52%
<b>2.2. (Antes)</b>	16%	24%	32%	28%
<b>2.2. (Después)</b>	-	16%	24%	60%
<b>2.3. (Antes)</b>	20%	48%	32%	-
<b>2.3. (Después)</b>	8%	12%	28%	52%
<b>3.1. (Antes)</b>	24%	44%	32%	-
<b>3.1. (Después)</b>	12%	16%	32%	40%
<b>3.2. (Antes)</b>	8%	8%	24%	60%
<b>3.2. (Después)</b>	-	8%	20%	72%
<b>3.3. (Antes)</b>	24%	20%	32%	24%
<b>3.3. (Después)</b>	16%	12%	24%	48%

Figura 9. Tabla de porcentajes del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por el alumnado de 7 – 8 años, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

Comparando los resultados del antes y después del programa de intervención en 2º curso de Educación Primaria, se observa que todos los estándares de aprendizaje han mejorado su porcentaje de cumplimentación tras la propuesta didáctica, pero los que más lo han hecho son los siguientes:

- 1.1. *Define adecuadamente el concepto “emoción”.*
- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.*
- 2.1. *Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.*
- 2.3. *Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.*
- 3.1. *Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas.*

En cuanto al estándar de aprendizaje que menos diferencia muestra respecto a su porcentaje de adquisición tras el programa de intervención es el 3.2. *Reconoce las emociones que observa en los demás.*

Por otro lado, los estándares que más porcentaje de cumplimentación tienen tras el desarrollo de la UD, atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre”, son:

- 1.1. *Define adecuadamente el concepto “emoción”.* El cual aborda un porcentaje de adquisición de un 16% como “Habitualmente” y un 76% como “Siempre”.
- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.* Este, muestra un porcentaje de cumplimentación de un 24% valorado como “Habitualmente” y un 76% como “Siempre”.
- 1.3. *Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.* El cual tiene un porcentaje de adquisición de un 16% caracterizado como “Habitualmente” y un 84% como “Siempre”.
- 3.2. *Reconoce las emociones que observa en los demás.* Este presenta un porcentaje de cumplimentación de un 20% valorado como “Habitualmente” y un 72% como “Siempre”.

Siendo el estándar de aprendizaje que menor porcentaje de cumplimentación ha obtenido tras la propuesta de intervención el 2.1. *Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.* El cual tiene un porcentaje de cumplimentación de un 16% valorado como “Habitualmente” y un 52% como “Siempre”.

Finalmente, se observa que más de la mitad del estudiantado cumple los estándares de aprendizaje habitualmente o siempre tras la puesta en práctica de la UD.

**10 – 11 años (5º curso)**

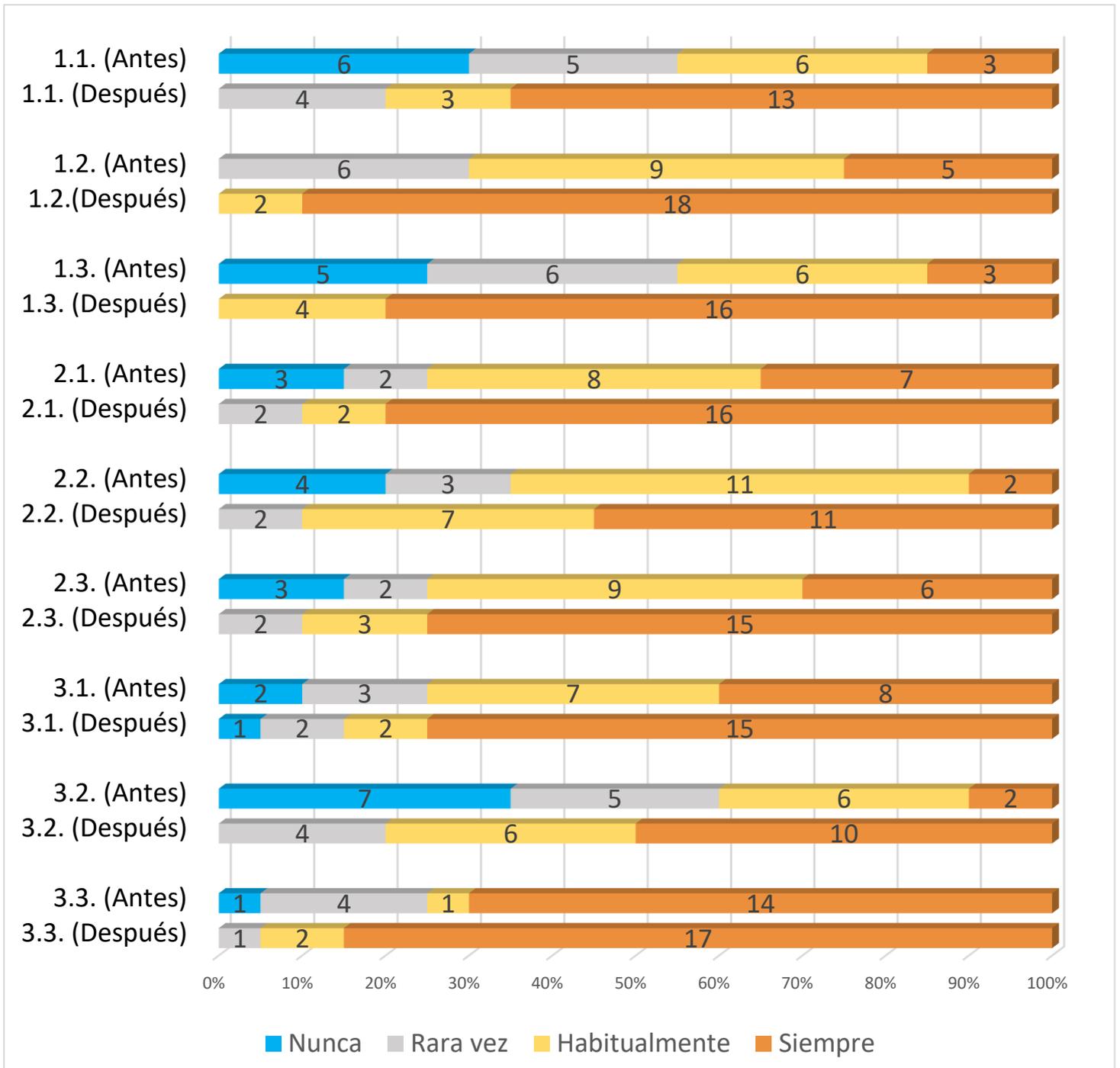


Figura 10. Gráfico del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por el alumnado de 10 – 11 años, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

<b>10 – 11 años (5º curso)</b>				
	<b>NUNCA</b>	<b>RARA VEZ</b>	<b>HABITUALMENTE</b>	<b>SIEMPRE</b>
<b>1.1. (Antes)</b>	30%	25%	30%	15%
<b>1.1. (Después)</b>	-	20%	15%	65%
<b>1.2. (Antes)</b>	-	30%	45%	25%
<b>1.2. (Después)</b>	-	-	10%	90%
<b>1.3. (Antes)</b>	25%	30%	30%	15%
<b>1.3. (Después)</b>	-	-	20%	80%
<b>2.1. (Antes)</b>	15%	10%	40%	35%
<b>2.1. (Después)</b>	-	10%	10%	80%
<b>2.2. (Antes)</b>	20%	15%	55%	10%
<b>2.2. (Después)</b>	-	10%	35%	55%
<b>2.3. (Antes)</b>	15%	10%	45%	30%
<b>2.3. (Después)</b>	-	10%	15%	75%
<b>3.1. (Antes)</b>	10%	15%	35%	40%
<b>3.1. (Después)</b>	5%	10%	10%	75%
<b>3.2. (Antes)</b>	35%	25%	30%	10%
<b>3.2. (Después)</b>	-	20%	30%	50%
<b>3.3. (Antes)</b>	5%	20%	5%	70%
<b>3.3. (Después)</b>	-	5%	10%	85%

Figura 11. Tabla de porcentajes del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por el alumnado de 10 – 11 años, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

Comparando los resultados del antes y después del programa de intervención en 5º curso de Educación Primaria, se observa que todos los estándares de aprendizaje han mejorado su porcentaje de cumplimentación tras la propuesta didáctica, pero los que más lo han hecho son los siguientes:

*1.2. Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.*

*1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.*

*2.1. Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.*

*3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás.*

En cuanto al estándar de aprendizaje que menos diferencia muestra respecto a su porcentaje de adquisición tras el programa de intervención es el 3.3. *Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*

Por otro lado, los estándares que más porcentaje de cumplimentación tienen tras el desarrollo de la UD, atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre”, son:

*1.2. Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.* Este tiene un porcentaje de adquisición de un 10% valorado como “Habitualmente” y un 90% como “Siempre”.

*1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.* El cual muestra un porcentaje de cumplimentación de un 20% caracterizado como “Habitualmente” y un 80% como “Siempre”.

Siendo los estándares de aprendizaje que menor porcentaje de cumplimentación han obtenido tras la propuesta de intervención:

*1.1. Define adecuadamente el concepto “emoción”.* Este presenta un porcentaje de cumplimentación de un 15% como “Habitualmente” y un 65% como “Siempre”.

*3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás.* El cual aborda un porcentaje de cumplimentación de un 30% atendiendo al valor de “Habitualmente” y un 50% de “Siempre”.

Finalmente, se observa que más de la mitad del estudiantado cumple los estándares de aprendizaje siempre tras la puesta en práctica de la UD.

Comparando los resultados obtenidos de ambos grupos, se observa que, tanto al inicio como al final del programa de intervención, existe una mayor cumplimentación de los estándares de aprendizajes por parte del alumnado de quinto curso. No obstante, al final de dicho programa, se dan semejanzas en ambos grupos en los porcentajes de adquisición de los estándares de aprendizaje *1.1. Define adecuadamente el concepto de “emoción”, 1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar y 2.2. Sigue de forma adecuada las indicaciones de las relajaciones.*

**Niños**

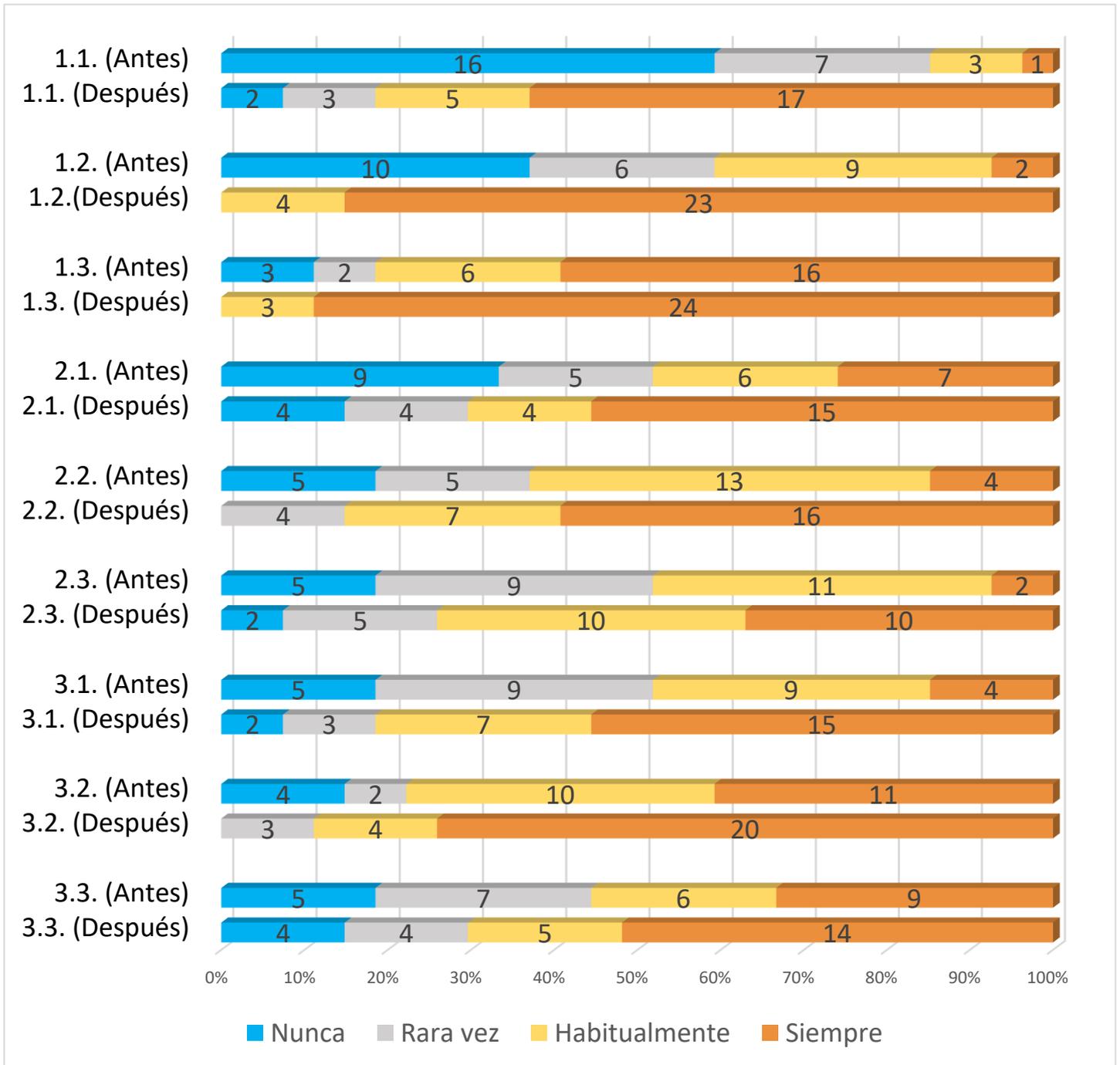


Figura 12. Gráfico del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por los niños, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

<b>Niños</b>				
	<b>NUNCA</b>	<b>RARA VEZ</b>	<b>HABITUALMENTE</b>	<b>SIEMPRE</b>
<b>1.1. (Antes)</b>	59,26%	25,93%	11,11%	3,70%
<b>1.1. (Después)</b>	7,41%	11,11%	18,52%	62,96%
<b>1.2. (Antes)</b>	37,03%	22,22%	33,33%	7,41%
<b>1.2. (Después)</b>	-	-	14,81%	85,19%
<b>1.3. (Antes)</b>	11,11%	7,41%	22,22%	59,26%
<b>1.3. (Después)</b>	-	-	11,11%	88,89%
<b>2.1. (Antes)</b>	33,33%	18,52%	22,22%	25,93%
<b>2.1. (Después)</b>	14,81%	14,81%	14,81%	55,56%
<b>2.2. (Antes)</b>	18,52%	18,52%	48,15%	14,81%
<b>2.2. (Después)</b>	-	14,81%	25,93%	59,26%
<b>2.3. (Antes)</b>	18,52%	33,33%	40,74%	7,41%
<b>2.3. (Después)</b>	7,41%	18,52%	37,04%	37,04%
<b>3.1. (Antes)</b>	18,52%	33,33%	33,33%	14,81%
<b>3.1. (Después)</b>	7,41%	11,11%	25,93%	55,56%
<b>3.2. (Antes)</b>	14,81%	7,41%	37,04%	40,74%
<b>3.2. (Después)</b>	-	11,11%	14,81%	74,07%
<b>3.3. (Antes)</b>	18,52%	25,93%	22,22%	33,33%
<b>3.3. (Después)</b>	14,81%	14,81%	18,52%	51,85%

Figura 13. Tabla de porcentajes del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por los niños, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

Comparando los resultados del antes y después del programa de intervención en el grupo de los niños, se observa que todos los estándares de aprendizaje han mejorado su porcentaje de cumplimentación tras la propuesta didáctica, pero los que más lo han hecho son los siguientes:

- 1.1. *Define adecuadamente el concepto “emoción”.*
- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.*
- 2.3. *Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.*
- 3.1. *Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas.*

En cuanto a los estándares de aprendizaje que menos diferencia muestran respecto a su porcentaje de adquisición tras el programa de intervención son:

- 1.3. *Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.*
- 3.2. *Reconoce las emociones que observa en los demás.*
- 3.3. *Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*

Por otro lado, los estándares que más porcentaje de cumplimentación tienen tras el desarrollo de la UD, atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre”, son:

- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.* El cual tiene un porcentaje de un 14,81% que se valora como “Habitualmente” y un 85,19% como “Siempre”.
- 1.3. *Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.* El cual muestra un porcentaje de cumplimentación un 11,11% caracterizado como “Habitualmente” y un 88,89% como “Siempre”.
- 3.2. *Reconoce las emociones que observa en los demás.* El cual presenta un porcentaje de cumplimentación de un 14,81% valorado como “Habitualmente” y un 74,07% como “Siempre”.

Siendo el estándar de aprendizaje que menor porcentaje de cumplimentación ha obtenido tras la propuesta de intervención el 2.1. *Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.* El cual consta de un porcentaje de cumplimentación de un 14,81% atendiendo al valor de “Habitualmente” y otro 55,56% atendiendo a “Siempre”.

Finalmente, se observa que más de la mitad de los alumnos cumplen los estándares de aprendizaje habitualmente o siempre tras la puesta en práctica de la unidad didáctica.

**Niñas**

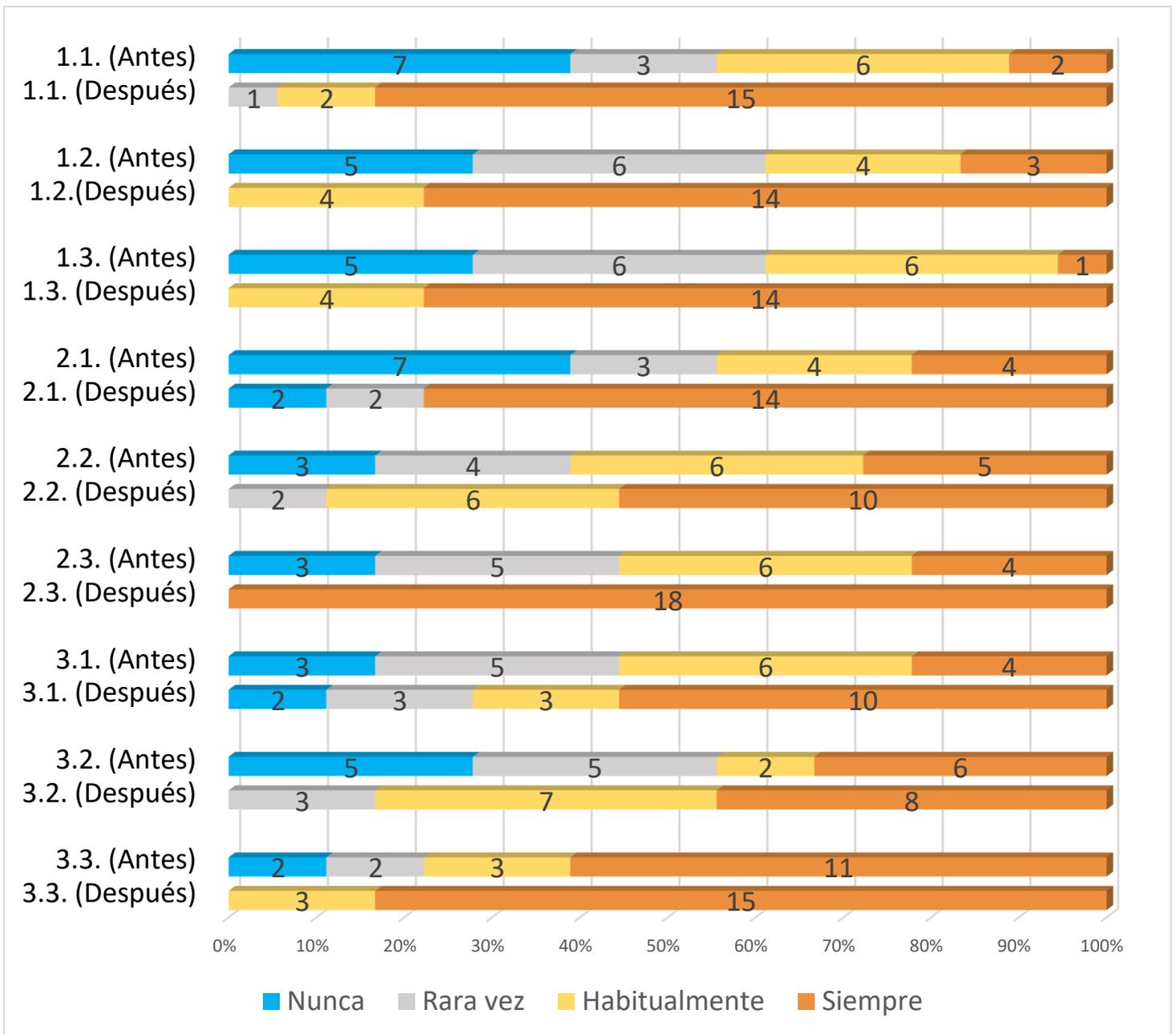


Figura 14. Gráfico del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por las niñas, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

<b>Niñas</b>				
	<b>NUNCA</b>	<b>RARA VEZ</b>	<b>HABITUALMENTE</b>	<b>SIEMPRE</b>
<b>1.1. (Antes)</b>	38,89%	16,67%	33,33%	11,11%
<b>1.1. (Después)</b>	-	5,56%	11,11%	83,33%
<b>1.2. (Antes)</b>	27,78%	33,33%	22,22%	16,67%
<b>1.2. (Después)</b>	-	-	22,22%	77,78%
<b>1.3. (Antes)</b>	27,78%	33,33%	33,33%	5,56%
<b>1.3. (Después)</b>	-	-	22,22%	77,78%
<b>2.1. (Antes)</b>	38,89%	16,67%	22,22%	22,22%
<b>2.1. (Después)</b>	11,11%	11,11%	-	77,78%
<b>2.2. (Antes)</b>	16,67%	22,22%	33,33%	27,78%
<b>2.2. (Después)</b>	-	11,11%	33,33%	55,56%
<b>2.3. (Antes)</b>	16,67%	27,78%	33,33%	22,22%
<b>2.3. (Después)</b>	-	-	-	100%
<b>3.1. (Antes)</b>	16,67%	27,78%	33,33%	22,22%
<b>3.1. (Después)</b>	11,11%	16,67%	16,67%	55,56%
<b>3.2. (Antes)</b>	27,78%	27,78%	11,11%	33,33%
<b>3.2. (Después)</b>	-	16,67%	38,89%	44,44%
<b>3.3. (Antes)</b>	11,11%	11,11%	16,67%	61,11%
<b>3.3. (Después)</b>	-	-	16,67%	83,33%

Figura 15. Tabla de porcentajes del cumplimiento de los estándares de aprendizaje por las niñas, antes y después del programa de intervención. (Elaboración propia)

Comparando los resultados del antes y después del programa de intervención en el grupo de las niñas, se observa que todos los estándares de aprendizaje han mejorado su porcentaje de cumplimentación tras la propuesta didáctica, pero los que más lo han hecho son los siguientes:

- 1.1. *Define adecuadamente el concepto “emoción”.*
- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.*
- 1.3. *Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.*
- 2.1. *Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.*
- 2.3. *Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.*

En cuanto a los estándares de aprendizaje que menos diferencia muestran respecto a su porcentaje de adquisición tras el programa de intervención son:

- 3.1. *Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas.*
- 3.3. *Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*

Por otro lado, los estándares que más porcentaje de cumplimentación tienen tras el desarrollo de la UD, atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre”, son:

- 1.1. *Define adecuadamente el concepto “emoción”.* El cual presenta un porcentaje de cumplimentación de un 11,11% valorado como “Habitualmente” y un 83,33% como “Siempre”.
- 1.2. *Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.* El cual tiene un porcentaje de cumplimentación de 22,22% caracterizado como “Habitualmente” y un 77,78% como “Siempre”.
- 1.3. *Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar.* El cual también tiene un porcentaje de cumplimentación de 22,22% atendiendo al valor de “Habitualmente” y un 77,78% atendiendo a “Siempre”.
- 2.3. *Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.* El cual consta de un porcentaje de cumplimentación de un 100 valorado como “Siempre”.
- 3.3. *Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.* El cual consta de un porcentaje de cumplimentación de un 16,67% caracterizado como “Habitualmente” y un 83,33% como “Siempre”.

Siendo el estándar de aprendizaje que menor porcentaje de cumplimentación ha obtenido tras la propuesta de intervención el 3.1. *Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas*. El cual presenta un porcentaje de cumplimentación de un 16,67% valorado como “Habitualmente” y un 55,56% como “Siempre”.

Finalmente, se observa que más de la mitad de las alumnas cumplen los estándares de aprendizaje siempre tras la puesta en práctica de la unidad didáctica.

Comparando los resultados obtenidos de ambos grupos, niños y niñas, se observa una mayor cumplimentación de los estándares al inicio del programa de intervención por parte de los niños que de las niñas. No obstante, tras el desarrollo de la propuesta didáctica se observa que el porcentaje de la adquisición de los estándares de aprendizajes por parte de las niñas es mayor que el de los niños.

## 4.2. Resultados referidos al objetivo específico segundo

A continuación, se muestran los resultados obtenidos referentes al objetivo “Conocer qué emociones experimenta el alumnado durante las clases de EC en función de la edad y del sexo.”

Para presentarlos se hace uso de gráficos, los cuales recogen los datos específicos de análisis, y tablas, que muestran dichos resultados en porcentajes. Además, tras cada una de ellas, se sucede un comentario que analiza y compara los resultados expuestos.

En la parte superior de cada gráfico se posiciona el título, referido a la muestra analizada. A la izquierda, se observan las emociones que se pretenden analizar y la muestra a la que pertenecen. Los números que se encuentran en cada barra horizontal son las veces que los estudiantes han seleccionado dicha emoción de acuerdo con los valores de “Nada”, “Un poco”, “Bastante” y “Mucho”, los cuales pertenecen a la escala de Likert establecida. Por último, en la parte baja del gráfico, encontramos los porcentajes referentes a la muestra y la leyenda de la escala de Likert mencionada.

**7 – 8 años (2º curso) / 10 – 11 años (5º curso)**

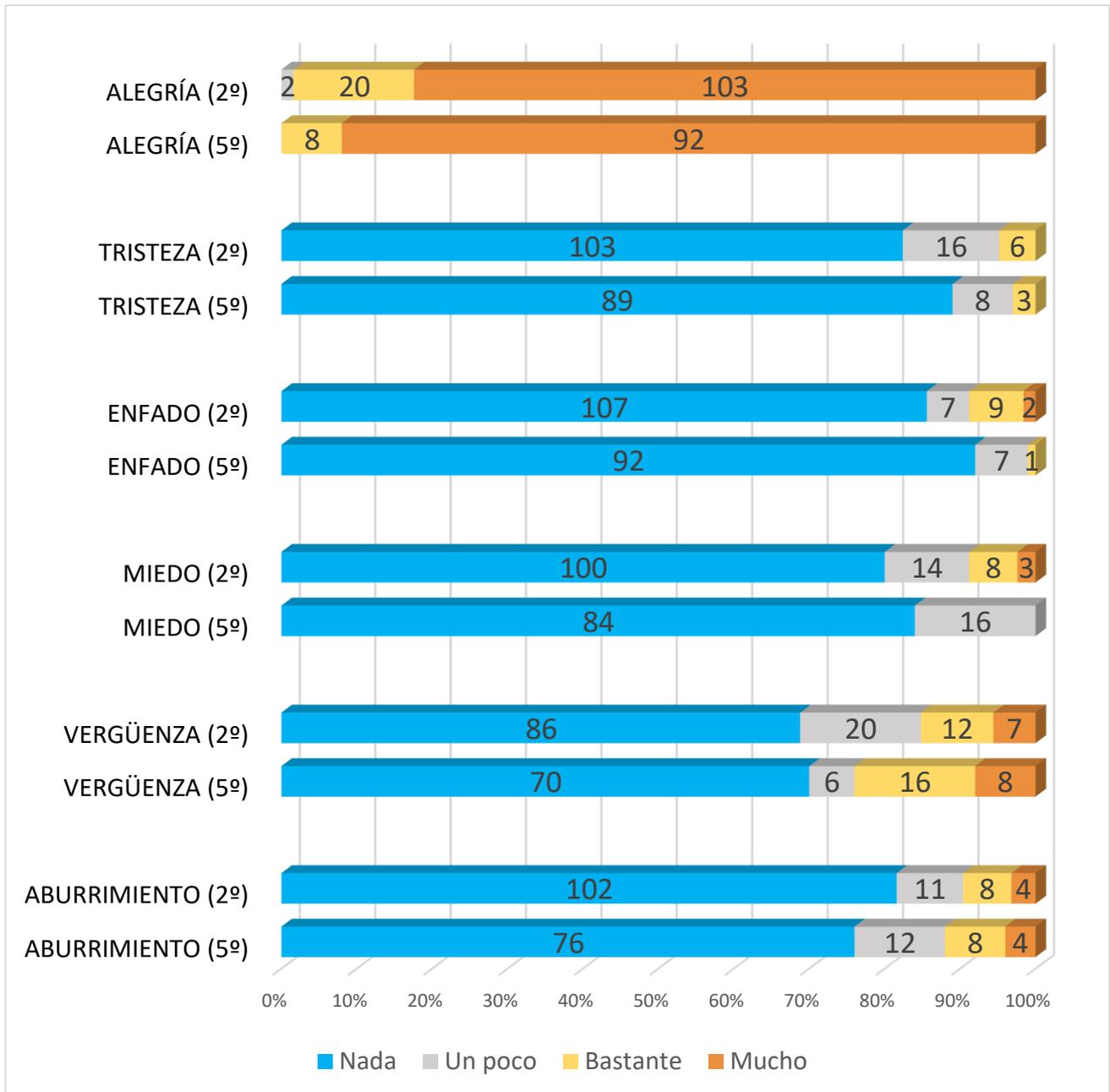


Figura 16. Gráfico de las emociones sentidas por el alumnado de 6 -7 años y el de 10 – 11 a lo largo del programa de intervención. (Elaboración propia)

<b>7 – 8 años (2º curso) / 10 – 11 años (5º curso)</b>				
	<b>NADA</b>	<b>UN POCO</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
<b>ALEGRÍA (2º)</b>	-	1,6%	16%	82,4%
<b>ALEGRÍA (5º)</b>	-	-	8%	92%
<b>TRISTEZA (2º)</b>	82,4%	12,8%	4,8%	-
<b>TRISTEZA (5º)</b>	89%	8%	3%	-
<b>ENFAZO (2º)</b>	85,6%	5,6%	7,2%	1,6%
<b>ENFAZO (5º)</b>	92%	7%	1%	-
<b>MIEDO (2º)</b>	80%	11,2%	6,4%	2,4%
<b>MIEDO (5º)</b>	84%	16%	-	-
<b>VERGÜENZA (2º)</b>	68,8%	16%	9,6%	5,6%
<b>VERGÜENZA (5º)</b>	70%	6%	16%	8%
<b>ABURRIMIENTO (2º)</b>	81,6%	8,8%	6,4%	3,2%
<b>ABURRIMIENTO (5º)</b>	76%	12%	8%	4%

*Figura 17. Tabla de porcentajes de las emociones sentidas por el alumnado de 6 -7 años y el de 10 – 11 a lo largo del programa de intervención en porcentajes. (Elaboración propia)*

Comparando ambos cursos, se observa que la emoción de la ALEGRÍA está presente en el segundo curso atendiendo al valor de “Mucho” un 82,4%, frente a un 16% cuantificado como “Bastante” y un 1,6% como “Un poco”. Mientras, en quinto curso, la incidencia de esta emoción caracterizada como “Mucho” es de un 92%, frente a un 8% valorado como “Bastante”.

En cuanto a la emoción de la TRISTEZA, en el segundo curso, tiene una presencia de un 17,6%, del cual un 12,8% es valorado como “Un poco” y un 4,8% como “Bastante”. Por otro lado, en quinto su incidencia es de un 11%, del cual un 8% atiende al valor de “Un poco” y un 3% al de “Bastante”.

Sobre el ENFAZO, en segundo curso tiene una presencia del 14,4%, del cual un 5,6% es cuantificado como “Un poco”, un 7,2% como “Bastante” y un 1,6% como “Mucho”. Sin embargo, en quinto, esta emoción tiene una incidencia de un 8%, del cual un 7% hace referencia al valor de “Un poco” y un 1% al de “Bastante”.

Respecto al MIEDO, en segundo curso, está presente un 20%, siendo un 11,2% valorado como “Un poco”, un 6,4% como “Bastante”, y un 2,4% como “Mucho”. Por

otro lado, en quinto, esta emoción tiene una presencia de un 16% atendiendo al valor de “Un poco”.

En la relación con la emoción de la VERGÜENZA, en segundo curso tiene una incidencia de un 31,2%, cuantificado un 16% como “Un poco”, un 9,6% como “Bastante” y un 5,6% como “Mucho”. Mientras, en quinto, la presencia de dicha emoción se centra en un 30%, siendo un 6% caracterizado como “Un poco”, un 16% como “Bastante” y otro 8% como “Mucho”.

Por último, sobre la emoción del ABURRIMIENTO, en segundo curso tiene una incidencia de un 18,4%, siendo un 8,8% cuantificado como “Un poco”, un 6,4% como “Bastante” y un 3,2% como “Mucho”. Por otro lado, en quinto, tiene una presencia de un 24%, del cual un 12% es valorado como “Un poco”, un 8% como “Bastante” y un 4% como “Mucho”.

Por consiguiente, se observa que ambos cursos presentan similitudes en cuanto a las vivencias de sus emociones a lo largo de las sesiones del programa de intervención. Concretando, tanto en segundo como en quinto, todos los alumnos han sentido la emoción de la ALEGRÍA, no obstante, en segundo se muestra más disparidad de valores que cuantifican dicha emoción. Sobre la emoción de la VERGÜENZA, se presentan también semejanzas en las incidencias. De modo que, las mayores diferencias recaen en las emociones de la TRISTEZA, el ENFADO, el MIEDO y el ABURRIMIENTO. Por último, se muestra que en segundo curso la incidencia de la vivencia de las emociones negativas es mayor que en quinto, a excepción del ABURRIMIENTO.

**Niños / Niñas**

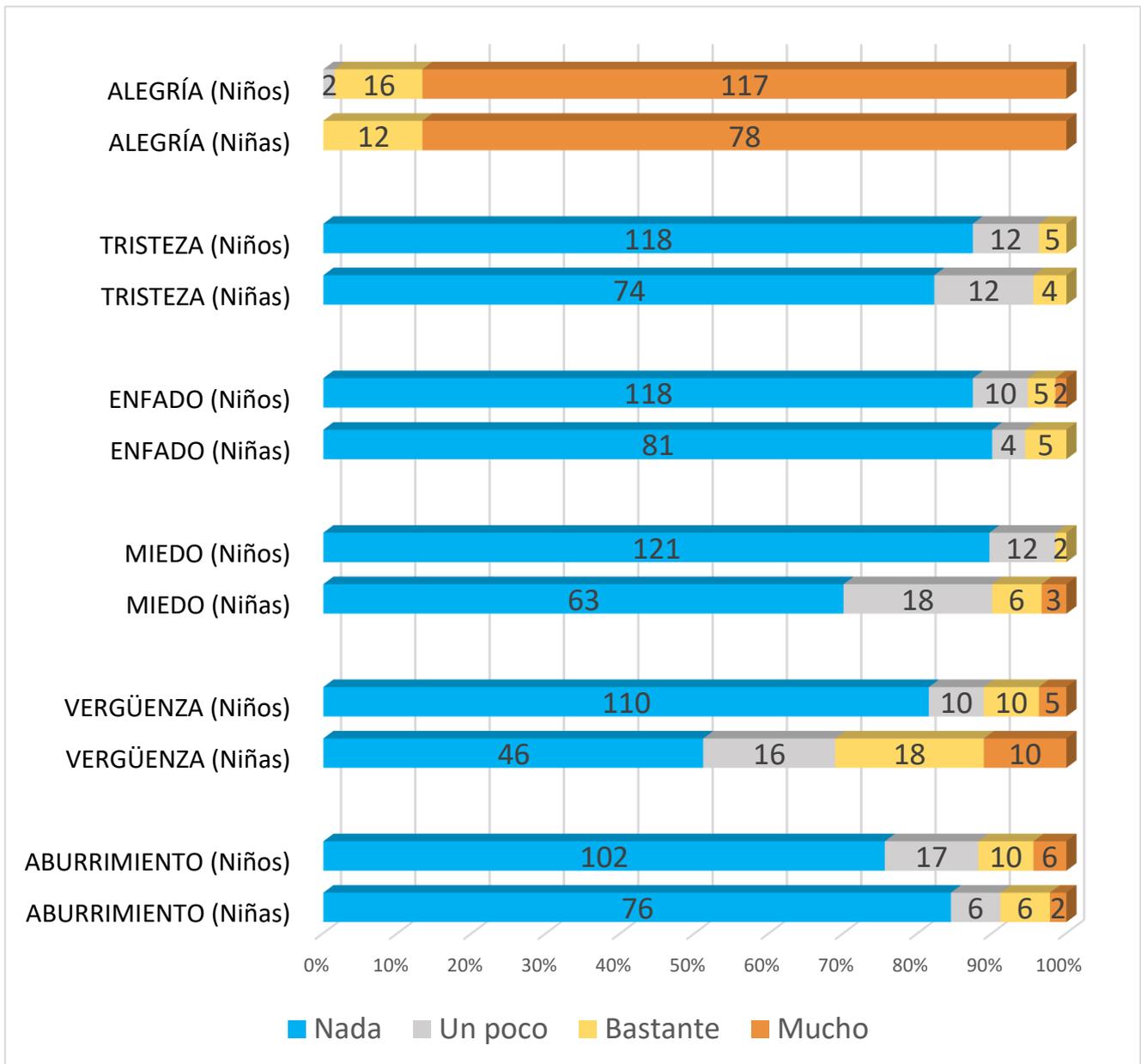


Figura 18. Gráfico de las emociones sentidas por los niños y las niñas a lo largo del programa de intervención. (Elaboración propia)

<b>Niños / Niñas</b>				
	<b>NADA</b>	<b>UN POCO</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
<b>ALEGRÍA (Niños)</b>	-	1,48%	11,85%	86,67%
<b>ALEGRÍA (Niñas)</b>	-	-	13,33%	86,67%
<b>TRISTEZA (Niños)</b>	87,41%	8,89%	3,73%	-
<b>TRISTEZA (Niñas)</b>	82,22%	13,33%	4,44%	-
<b>ENFAZO (Niños)</b>	87,41%	7,41%	7,2%	1,48%
<b>ENFAZO (Niñas)</b>	90%	4,44%	5,56%	-
<b>MIEDO (Niños)</b>	89,63%	8,89%	1,48%	-
<b>MIEDO (Niñas)</b>	70%	20%	6,67%	3,33%
<b>VERGÜENZA (Niños)</b>	81,48%	7,41%	7,41%	3,7%
<b>VERGÜENZA (Niñas)</b>	51,11%	17,78%	20%	11,11%
<b>ABURRIMIENTO (Niños)</b>	75,56%	12,59%	7,41%	4,44%
<b>ABURRIMIENTO (Niñas)</b>	84,44%	6,67%	6,67%	2,22%

Figura 19. Tabla de porcentaje de las emociones sentidas por los niños y las niñas a lo largo del programa de intervención. (Elaboración propia)

Comparando ambos grupos, se observa que la emoción de la ALEGRÍA está presente en el de los niños atendiendo al valor de “Mucho” un 86,67%, frente a un 11,85% cuantificado como “Bastante” y un 1,48% valorado como “Un poco”. Parecido, en el grupo de las niñas, la incidencia de esta emoción valorada como “Mucho” es también de un 86,67%, frente a un 13,33% caracterizado como “Bastante”.

En cuanto a la emoción de la TRISTEZA, en el grupo de los niños, tiene una presencia de un 12,62%, del cual un 8,89% es valorado como “Un poco” y un 7,73% como “Bastante”. Mientras, en el grupo de las niñas su incidencia es de un 17,77%, del cual un 13,33% atiende al valor de “Un poco” y un 4,44% al de “Bastante”.

Sobre el ENFADO, en los niños tiene una presencia del 16,09%, del cual un 7,41% es cuantificado como “Un poco”, un 7,2% como “Bastante” y un 1,48% como “Mucho”. Sin embargo, en las niñas, esta emoción tiene una incidencia de un 10%, del cual un 4,44% hace referencia al valor de “Un poco” y un 5,56% al de “Bastante”.

Respecto al MIEDO, en el grupo de los niños, está presente un 10,37%, siendo un 8,89% valorado como “Un poco” y un 1,48% como “Bastante”. Por otro lado, en las niñas, esta emoción tiene una presencia de un 30%, del cual un 20% atiende al valor de “Un poco”, un 6,67% al de “Bastante” y un 3,33% al de “Mucho”.

En la relación con la emoción de la VERGÜENZA, en el grupo de los niños, tiene una incidencia de un 18,52%, cuantificado un 7,41% como “Un poco”, otro 7,41% como “Bastante” y un 3,7% como “Mucho”. Por el contrario, en las niñas, la presencia de dicha emoción se centra en un 48,89%, siendo un 17,78% caracterizado como “Un poco”, un 20% como “Bastante” y un 11,11% como “Mucho”.

Por último, sobre la emoción del ABURRIMIENTO, en los niños tiene una incidencia de un 24,44%, siendo un 12,59% cuantificado como “Un poco”, un 7,41% como “Bastante” y un 4,44% como “Mucho”. Mientras, en el grupo de las niñas, tiene una presencia de un 15,56%, del cual un 6,67% es valorado como “Un poco”, otro 6,67% como “Bastante” y un 2,22% como “Mucho”.

Por consiguiente, se observan similitudes y grandes diferencias entre ambos grupos dependiendo de la emoción vivenciada. Concretando, tanto los niños como las niñas han sentido la emoción de la ALEGRÍA a lo largo de las cinco sesiones del programa de intervención, compartiendo prácticamente los valores con los cuales la han cuantificado. En cuanto a la TRISTEZA y el ENFADO, muestran pequeñas desigualdades, teniendo una mayor presencia la primera emoción en las niñas y la segunda en los niños. En ABURRIMIENTO presenta una más diferencia siendo mayor su incidencia en el grupo de los niños. De modo que, recaen las grandes diferencias en las emociones del MIEDO y de la VERGÜENZA, ambas obteniendo bastante más presencia en las niñas. Así pues, son ellas quienes sienten más emociones negativas que ellos durante las clases de EC.

## 5. DISCUSIÓN

Partiendo de la idea de que todos los objetivos que se pretendían abordar en la presente investigación se han alcanzado, a continuación, se va a discutir individualmente cada uno de ellos. Para ello, en este apartado se analizan y contextualizan los resultados mostrados anteriormente, aportando ciertas valoraciones gracias a la información cualitativa que también se pudo reunir durante el desarrollo del programa de intervención con los instrumentos de recogida de datos. Además, se relacionan dichos resultados con los conceptos e ideas que se abordaron a lo largo del marco teórico. Por último, se comparan con los de los diferentes estudios también presentados en dicho apartado.

### 5.1. Discusión del objetivo general

En relación con el objetivo general, “Identificar el desarrollo emocional del alumnado antes y después de impartir un programa de EC dirigido a la mejora del conocimiento y reconocimiento de las emociones, de la expresión y regulación emocional y de las habilidades socioemocionales.”, se observa que todos los alumnos independientemente de la edad y del sexo han mejorado considerablemente en los aspectos que se pretendían trabajar de su desarrollo emocional. Sin embargo, se dan algunos casos de estudiantes que no han logrado dicho progreso porque no atendieron lo suficiente ni se tomaron con seriedad las sesiones desarrolladas.

Por otro lado, en unos estándares de aprendizaje más que en otros, se observa que existe una gran desigualdad en su porcentaje de cumplimentación entre el antes y el después de la puesta en práctica del programa de intervención. Los que más diferencia presentan son aquellos que al inicio de la UD tenían unos valores de adquisición muy bajos y, por lo tanto, eran los que más se podían mejorar. Del mismo modo, aquellos que no muestran gran disparidad entre el antes y el después, son los que más porcentaje de cumplimentación presentaban al inicio del desarrollo de la propuesta didáctica y, por ende, no se podían mejorar tanto.

No obstante, como ya se ha expuesto anteriormente, todos los estándares han mejorado, de modo que, se puede concluir que la muestra analizada, en general, ha progresado en su desarrollo emocional tras la propuesta de intervención de EE, así como ocurrió en el estudio realizado por Agulló et al. (2014) y en el de Agulló et al. (2011), ambos explicados con anterioridad.

También, se ha podido comprobar a lo largo del desarrollo de la UD que aquellos alumnos con un mayor desarrollo emocional tenían menos comportamientos disruptivos, como ponía de manifiesto Aliste (2007). Además, se produjo una considerable disminución de la presencia de estos a lo largo de las sesiones impartidas.

Otra idea que defendía este autor es que los estudiantes que poseían una mayor IE, tenían un mejor rendimiento escolar. Así mismo se ha observado en la investigación. Aquellos discentes que antes de desarrollar el programa de intervención obtenían unos resultados muy altos sobre la adquisición de los aspectos emocionales a tratar, también mostraban muy buenos resultados en el aprendizaje del resto de las áreas de

EP que cursaban. Por el contrario, los alumnos que tenían bajas valoraciones en la mayoría de los aspectos a tratar al inicio del programa, presentaban malos resultados en el resto de las asignaturas que estudiaban. De igual manera, estos mismos discentes eran los que más comportamientos disruptivos presentaban o los que menos interés y atención mostraban en las lecciones abordadas.

Otras observaciones que se han dado, es que esta EE ha promovido en el alumnado otros aspectos como proponía López (2005), además, abordarla desde la EC ha sumado mayores beneficios como exponían Ruano y Sánchez (2009). En el caso del estudiantado de segundo curso, el cual se caracterizaba por problemas de conducta y conflictos diarios, incumplimiento de normas sociales y cívicas y un escaso desarrollo de habilidades socioemocionales, se observó una considerable reducción de dichos conflictos en el aula, así como un mayor cumplimiento de las reglas y un aumento de conductas prosociales. Mientras, en quinto, antes de desarrollar la UD existía un gran distanciamiento entre niñas y niños, los cuales apenas interactuaban entre ellos. Además, se tendía a dejar de lado al estudiante con diagnóstico. Por último, había alumnos con muy baja autoestima que ocasionaban conflictos basados en la envidia. Tras la intervención, estos conflictos prácticamente desaparecieron, se crearon nuevos vínculos entre niños y niñas y el discente con diagnóstico se integró por completo. Además, en ambos cursos aumentó considerablemente la participación escolar. Cabe mencionar que al trabajar desde la EC se fomentó también el desarrollo de la Inteligencia Corporal-kinestésica, planteada por Gardner (1983).

En cuanto a las nuevas interacciones y vínculos que se han creado entre los niños y las niñas de ambos cursos, pero en concreto en quinto, se pone de manifiesto una de las conclusiones del estudio realizado por Franco y Nóbrega (2014), la cual explica que la EE influye positivamente en las relaciones de dichos grupos y en su calidad.

En definitiva, atendiendo a Goleman (1996) y a Ibarrola (2009) las competencias emocionales que se han abordado y mejorado con esta propuesta didáctica son:

- Conciencia emocional: se ha desarrollado con los estándares de aprendizaje *1.1. Define adecuadamente el concepto “emoción”.*, *1.2. Enumera las emociones básicas y las clasifica en positivas y negativas.* y *3.1. Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas.*
- Autocontrol: se ha abordado con los estándares *2.1. Explica qué ha sentido antes, durante y después de cada ejercicio de relajación.*, *2.2. Sigue de forma adecuada las indicaciones de las relajaciones.*, *2.3. Explica qué técnica de regulación emocional de las que ha practicado le ayuda más a relajarse y por qué.* y *3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*
- Empatía: se ha trabajado con los estándares de aprendizaje *3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás.* y *3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación, así como de forma transversal a lo largo de todo el programa de intervención.*

- Habilidad social: se ha desarrollado con los estándares *1.3. Adopta diferentes gestos y posturas corporales en función de la emoción que desea expresar., 3.1. Identifica emociones en sí mismo y explica sus causas., 3.2. Reconoce las emociones que observa en los demás. y 3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*
- Motivación: se ha abordado con el estándar de aprendizaje *3.3. Controla sus emociones y adecúa sus acciones a la situación.*

No obstante, todas han sido tratadas y reforzadas de manera transversal en cada uno de los estándares ya que son aspectos que no se excluyen unos a otros, sino que se interrelacionan de forma natural.

En conclusión, se demuestra, como defendía Bisquerra (2000) y el resto de los autores recién mencionados, que el desarrollo emocional se puede trabajar y educar dando espacio y valía a la EE.

## 5.2. Discusión del objetivo específico primero

En relación con el objetivo específico “Determinar si existen diferencias en cuanto a la mejora del conocimiento y reconocimiento de las emociones, de la expresión y regulación emocional y de las habilidades socioemocionales en función de la edad y del sexo del alumnado.” y sabiendo que los discentes de segundo curso tienen una edad de 7 – 8 años y los de quinto de 10 – 11 años, se establecen las siguientes ideas:

- Conocimiento emocional: Antes de la propuesta didáctica, el quinto curso presentaba un mayor desarrollo. Sin embargo, tras esta, era el segundo curso quien tuvo mayor media de adquisición, en concreto, un 96% en cuanto a los valores “Habitualmente” y “Siempre” y atendiendo a los estándares que promovían dicho conocimiento, frente al 90% de quinto.
- Expresión emocional: Antes de la UD, era el alumnado de segundo curso quien destacaba en su desarrollo, no obstante, al terminarla ambos cursos tuvieron una media de adquisición de un 100% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre” y a los estándares que favorecían dicho conocimiento. Estos resultados se pueden deber a la idea que defendía Alonso (2008) de que a partir de los 8 años se controla cada vez más la expresión de emociones.
- Control emocional: Los discentes de quinto curso mostraban mayor desarrollo, tanto antes como después de la intervención. Al finalizarla, el quinto curso contaba con una media de cumplimentación de un 90% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre” y a los estándares que abordaban dicho contenido. Mientras, el segundo curso finalizó con una media de adquisición de un 77,33%. Este hecho se relaciona con la idea de que a partir de los 8 años el niño empieza a controlar más las emociones y estas son más estables entre dicha edad y los 10 años, tal y como exponía Alonso (2008).

- Autorreconocimiento emocional: El alumnado de quinto curso presentaba un mayor desarrollo tanto al principio como al final de la UD, obteniendo tras esta un porcentaje de cumplimentación de un 85% respecto a los valores “Habitualmente” y “Siempre” en el estándar que promueve dicho contenido. Siendo en segundo curso, un porcentaje de un 72%.
- Reconocimiento emocional: El estudiantado de segundo curso mostraba mayor desarrollo tanto antes como después de la propuesta de intervención, obteniendo al finalizarla un porcentaje de adquisición en el estándar referente de un 92% respecto a los valores “Habitualmente” y “Siempre”, frente a un 80% de quinto curso.
- Habilidades socioemocionales: El alumnado de quinto curso tenía mayor desarrollo tanto antes como después de la UD, en concreto, al finalizarla obtenía un porcentaje de adquisición de un 95% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre” en el estándar que trata dicho contenido. Sin embargo, el segundo curso presentaba un 72%. Cabe señalar, que esta diferencia también se demostró en el estudio realizado por Agulló et al. (2014). De igual modo, así lo defendía Alonso (2008) explicando que el progreso de la regulación y expresión emocional que se da a partir de los 8 años en el niño mejora su interacción social.

En definitiva, se muestra que el alumnado de 10 – 11 años consigue un mayor desarrollo emocional que el de 7 – 8 años tras el programa didáctico. Este hecho coincide con una de las conclusiones del estudio llevado a cabo por Franco y Nóbrega (2014), la cual pone de manifiesto que según aumenta la edad del alumnado y, en consecuencia, las capacidades cognitivas, también aumenta la IE. Lo cual da a entender a su vez que el desarrollo emocional progresa continuamente.

En relación con el desarrollo de estos mismos contenidos en función del sexo, se observaron los siguientes aspectos:

- Conocimiento emocional: Antes de la propuesta didáctica ambos grupos presentaban el mismo desarrollo emocional. Sin embargo, después de esta, el grupo de las niñas obtenía una media de un 97,22% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre” y a los estándares que promovían dicho conocimiento, frente a un 90,74% del grupo de los niños.
- Expresión emocional: Tanto al inicio como al final de la UD, ambos grupos mostraban el mismo desarrollo emocional. Así mismo ocurrió al finalizarla, mostrando tanto niños como niñas un 100% en la adquisición del estándar referente, respecto a los valores “Habitualmente” y “Siempre”
- Control emocional: El grupo de las niñas mostraba mayor desarrollo, tanto antes como después de la intervención. Al finalizarla, contaba con una media de cumplimentación de un 88,89% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre” y a los estándares que abordaban dicho contenido. Mientras, el grupo de los niños finalizó con una media de un 76,56%. Por consiguiente, estos resultados coinciden con los que aporta el estudio realizado por Agulló et al. (2014), explicado anteriormente.

- **Autorreconocimiento emocional:** El grupo de las niñas presentaba un mayor desarrollo al principio de la UD. No obstante, tras esta, era el grupo de los niños el que obtenía un porcentaje de un 81,49%, frente a un 72,23% de las niñas, respecto a los valores “Habitualmente” y “Siempre” en el estándar que promueve dicho contenido.
- **Reconocimiento emocional:** El grupo de los niños mostraba mayor desarrollo tanto antes como después de la propuesta de intervención, obteniendo al finalizarla un porcentaje de cumplimentación en el estándar referente de un 88,88% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre”, frente a un 83,33% del grupo de las niñas.
- **Habilidades socioemocionales:** El grupo de las niñas tenía mayor desarrollo tanto antes como después de la UD, en concreto, tras esta obtenía un porcentaje de adquisición de un 100% atendiendo a los valores de “Habitualmente” y “Siempre” en el estándar que trata dicho contenido. Sin embargo, el grupo de los niños presentaba un 70,37%. Así pues, estos resultados coinciden con las conclusiones que aporta el estudio realizado por Agulló et al. (2014), explicado con anterioridad.

En conclusión, se muestra que el alumnado de 10 – 11 años tiene un mayor desarrollo emocional en comparación con el de 7 – 8 años, influyendo de esta manera, como se ha expuesto anteriormente, la edad en el progreso de la IE. Por el contrario, apenas se dan diferencias en dicho desarrollo atendiendo a la variante del sexo.

## 5.3. Discusión del objetivo específico segundo

En relación con el objetivo específico “Conocer qué emociones experimenta el alumnado durante las clases de EC en función de la edad y del sexo.”, abordando la variante de la edad y sabiendo que el alumnado de segundo curso tiene una edad de 7 – 8 años y el de quinto de 10 – 11 años, se evidencian las siguientes cuestiones:

- **Alegría:** Ningún alumno de ambos cursos ha dejado de vivenciar esta emoción a lo largo de las sesiones de la propuesta de intervención.
- **Tristeza:** En segundo ha tenido una presencia de un 17,6%, superior al 11% de quinto. Esta emoción ha surgido debido a que el alumnado en ciertos momentos quería emplear más tiempo en el desarrollo de ciertas actividades y no se ha podido, porque no le ha gustado alguna tarea o porque ha tenido alguna discusión con algún compañero.
- **Enfado:** El alumnado de segundo ha sentido esta emoción un 14,4% frente al 8% de quinto. Al igual que la anterior, esta ha surgido debido a que el estudiantado en ciertas ocasiones quería emplear más tiempo en el desarrollo de ciertas actividades y no se ha podido, porque no le ha gustado alguna tarea o porque ha tenido alguna discusión con algún compañero.

- Miedo: En segundo, la presencia de esta emoción ha sido de un 20% respecto al 16% de quinto. Esta emoción se ha dado únicamente por el pensamiento de realizar alguna actividad mal.
- Vergüenza: En segundo curso, la vivencia de esta emoción ha sido de un 31,2% frente al 30% de quinto. Esta se ha sentido en ciertas actividades cuando el alumnado ha sido protagonista y todos los compañeros le observaban.
- Aburrimiento: El alumnado de segundo ha sentido esta emoción un 18,4% frente al 24% que ha vivenciado el de quinto. La explicación que el alumnado daba a la vivencia de esta emoción es que prefería tener tiempo libre como solía tener en las horas de EF o al menos realizar juegos que le hiciera correr mucho.

En definitiva, existen semejanzas entre ambos grupos de edad en la vivencia de las emociones de la alegría y de la vergüenza, mostrando mayores diferencias en la tristeza, el enfado, el miedo y el aburrimiento. Además, el alumnado de 7 – 8 años presenta una mayor incidencia en la vivencia de las emociones negativas, a excepción del aburrimiento, la cual está más presente en las vivencias del estudiantado de 10 – 11 años.

En cuanto a los resultados de este objetivo referidos a la variante del sexo, se observa lo siguiente:

- Alegría: Ningún alumno o alumna ha dejado de vivenciar esta emoción a lo largo de las sesiones de la propuesta de intervención.
- Tristeza: En el grupo de los niños, esta emoción ha tenido una presencia de un 12,62% mientras que en el de las niñas es de un 17,77%.
- Enfado: Los niños han vivenciado esta emoción un 16,09% frente a un 10% de las niñas.
- Miedo: En el grupo de los niños, ha estado presente un 10,37% respecto al 30% en el grupo de las niñas.
- Vergüenza: Los alumnos han sentido esta emoción un 18,52% frente a un 48,89% de las alumnas
- Aburrimiento: En los niños ha tenido una incidencia de un 24,44%, mientras que en las niñas ha sido de un 15,56%

Concretando, tanto los niños como las niñas sienten por igual la emoción de la alegría a lo largo de las cinco sesiones del programa de intervención. En cuanto a la tristeza y el enfado, muestran pequeñas desigualdades, teniendo una mayor presencia la primera en las niñas y la segunda en los niños. Sin embargo, la emoción del aburrimiento presenta más diferencia, siendo mayor su incidencia en el grupo de los niños. De modo que, recaen las grandes desigualdades en el miedo y en la vergüenza, ambas tienen bastante más presencia en el grupo de las niñas. Así pues, son ellas quienes sienten más emociones negativas que ellos durante las clases de EC.

De modo que, observando que ninguna de las emociones negativas tiene un porcentaje de incidencia superior al 25% en cada curso, a excepción de la vergüenza, la cual obtuvo un 31,2% en segundo y un 30% en quinto, se puede considerar que la EC permitió crear durante el desarrollo del programa de intervención un clima socioemocional sano, necesario para abordar la EE adecuadamente. No obstante, habría que introducir ciertas modificaciones y actividades que contribuyeran concretamente al desarrollo de la motivación y a la autoestima, con la intención de mejorar el porcentaje de la incidencia de la vergüenza.

Por otro lado, atendiendo a la pregunta “¿Te sientes en confianza con tus compañeros para mostrarte tal y como eres y expresar lo que sientes en cada momento? Sí o no. ¿Por qué?” del cuestionario inicial y final, en un principio alrededor del 70% del alumnado contestó que no. Los motivos que daban se centraban en ideas como que sus compañeros no son sus amigos, que no se llevan bien con sus compañeros, que se sentirían juzgados o que no sabían explicar el porqué. Tras el desarrollo de la UD, las respuestas cambiaron y en torno a un 80% de los estudiantes respondieron que sí se sentían en confianza con sus compañeros por razones como que se habían podido expresar en las últimas clases y nadie les había juzgado, porque son amigos o porque se ayudan entre ellos. Por consiguiente, se observa que la EC, como se ha expuesto anteriormente, aporta beneficios en cuanto a la mejora de las relaciones interpersonales, así como defendían Ruano y Sánchez (2009).

Por último, sobre la pregunta “¿Piensas que es importante saber expresar tus emociones de manera verbal y no verbal?” del cuestionario inicial y final, antes de la propuesta de intervención un 70% del alumnado consideraba que sí, tras esta, el porcentaje se elevó al 100%. Así pues, se puede considerar que utilizar la EC para abordar la EE, aparte de ser un gran recurso, refuerza los beneficios de dicha educación contribuyendo al desarrollo de las competencias emocionales.

## 6. CONCLUSIÓN

Una vez finalizado el estudio, habiendo logrado sus objetivos y analizados y comparados los resultados con diversos autores e investigaciones, se concluyen los siguientes aspectos:

- La EE mejora considerablemente el desarrollo emocional del alumnado, dependiendo de su edad, pero no de su sexo.
- La EE disminuye los comportamientos disruptivos de los escolares, mejora las relaciones interpersonales, aumenta las conductas prosociales y el cumplimiento de las normas sociales y cívicas.
- Los discentes de 10 – 11 años poseen una mayor IE en comparación con los de 7 – 8 años. Junto a los resultados de otros estudios, se deduce que según aumenta la edad de estudiantado y, en consecuencia, sus capacidades cognitivas, también aumenta su desarrollo emocional.
- Los estudiantes con mayor IE tienen menos comportamientos disruptivos y mejor rendimiento académico.
- La variante del sexo no influye en el desarrollo emocional.
- Durante las sesiones de EC, los alumnos de 7 – 8 años vivencian más las emociones negativas de la tristeza, el enfado, el miedo y la vergüenza que los de 10 – 11 años, a excepción del aburrimiento, que se siente más por este segundo grupo.
- En las lecciones de EC, las niñas sienten más las emociones negativas de la tristeza, el miedo y la vergüenza que los niños, especialmente las dos últimas. Mientras, los niños vivencian más el enfado y el aburrimiento.
- La EC permite crear un ambiente socioemocional adecuado para abordar la EE.
- La EC aumenta la participación de los escolares y mejora las relaciones interpersonales.
- La EC refuerza los beneficios de la EE contribuyendo al desarrollo de las competencias emocionales.

En definitiva, se muestran los beneficios de educar emocionalmente al estudiantado, cómo es su desarrollo emocional en función de su edad y sexo, y cómo puede mejorarse a través de la EC.

Este estudio pretende concienciar al sistema educativo y a la comunidad que lo constituye sobre la necesidad e importancia que tiene abordar la EE en las aulas, partiendo de la idea de que es imprescindible capacitar al personal docente con esta IE, para mejorar su propia labor y, posteriormente, para plantear adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje del desarrollo emocional de sus escolares y, así, contribuir a su formación íntegra.

Otra pretensión es mostrar el desarrollo de una propuesta didáctica, con la intención de facilitar un recurso a aquellos docentes que no dispongan de la capacitación anteriormente mencionada y, por tanto, no sepan cómo abordar la EE. Asimismo, dicha propuesta se basa en la EC con el propósito de visibilizar esta corriente, ya que en la mayoría de ocasiones se prescinde de sus aportaciones, enseñanzas, recursos y contenidos, a pesar de que son indispensables para el desarrollo íntegro del alumnado.

No obstante, cabe señalar las limitaciones y carencias del estudio. Para comenzar, la propuesta didáctica que se ha llevado a cabo dependía de la rígida temporalización que tenía la asignatura de EF en ambos cursos, de manera que se creó adaptándose a las pocas horas que facilitaban los tutores correspondientes del centro San Agustín. Así pues, no se ha abordado como se pretendía la competencia de la motivación por la falta de tiempo, planteando actividades que se enfocaran exclusivamente en la mejora de esta. Por otro lado, a pesar de que los resultados y conclusiones coinciden con otras investigaciones, algunos se han basado en la observación directa de la autora de este estudio, de manera que la subjetividad ha podido falsear los mismos.

Para finalizar, es oportuno destacar la necesidad de que se siga investigando en torno a la temática de la EE. Así pues, a continuación, expongo dos propuestas de futuras investigaciones:

- La relación entre el desarrollo emocional de los padres y el de los hijos.
- El progreso, conservación o decadencia en el tiempo de los conocimientos adquiridos en un programa de EE.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M.J., Filella, G., Pérez, N. & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26(2014), 125-147.
- Agulló, M.J., Filella, G., Ribes, R. & Soldevila, A. (2011) Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354(enero-abril 2011), 765-783.
- Aliste Díaz, A. C. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *RVE*, 3(4), 81-95.
- Alonso, Z. (2008). Propuesta de socialización. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, mayo-2008(6).
- Antolín, L. (2015) El autocontrol de las emociones. Una experiencia en expresión corporal. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, nº47, 7-15.
- Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional*. Bilbao, España: Edesclée.
- Bisquerra, R. (2005) La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114.
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. Editorial Universidad estatal a distancia. San José (Costa Rica)
- Calderón, G. (2020). Percepciones, emociones y comportamiento: niños, padres y la adaptación al espacio y sus efectos en la familia en tiempos de cuarentena. *TOPOFILIA, Revista Científica de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*, 21, 13-38.
- Cruz, P. (2014) Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19(Especial Enero), 107-118.
- Decreto 26/2016, 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.
- Fraile, A. & Aparicio, J. L. (2015). La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, (47), 1001-1008.
- Franco, G. & de Nóbrega, N. (2014). Inteligencia emocional: La comprensión emocional y las relaciones entre pares en el jardín de infancia. *Revista INFAD de Psicología. International*, 5(1), 167-176.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappa*, 77(3), 200-208.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guía docente del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid.
- Ibarrola, B. (2009). *Crecer en emociones*. Madrid: S.M.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López, E. (2005). La educación emocional en educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, L. (2013). *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Meditación Guiada Elefante Zen. (2020). *Relajación Para Niños de Infantil y Primaria: Fuerte Como Una Piedra*. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=Gyx-eGITcn8>
- MiniPadmini YOGA PARA NIÑOS Y NIÑAS. (2017, junio 22). *SALUDO AL SOL CANTADO*. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7fHpf4A9P1I>
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría*. Madrid, España: Alianza
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden ECD 65/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Real Decreto 1939/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Editorial Académica Española. Madrid.
- Ruano, K. & Sánchez, G. (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Salovey, R. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ricordi.

Stokoe, P & Harf, R. (1987). *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Barcelona, España: Paidós.

Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires, Ricordi. Buenos Aires.

Torres, J. (2000) Marco conceptual y curricular de la Expresión Corporal en Educación Primaria. En Ortiz, M. M. (2004). *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. Granada: Proyecto Sur, 24-50.

Yellow, S.L. & Weinstein, G.W. (1997). *La Psicología del aula*. México. Trillas.

# ANEXOS

## Anexo 1. Unidad didáctica

La UD comienza con la recopilación de información sobre los conocimientos e ideas previas que tiene el alumnado sobre la temática de las emociones. Estos datos se recogen a través de un cuestionario (*ANEXO 3.1.*) que se lleva a cabo en las últimas sesiones de la propuesta didáctica que se desarrolla antes de la presente.

### 1.1. Primera sesión

Se introduce la sesión preguntando qué creen que van a aprender en las próximas clases teniendo en cuenta el cuestionario que se les pasó en la anterior sesión, con la intención de dirigirles la respuesta hacia las emociones y la expresión corporal. Se explica brevemente este último concepto.

**S1.A1. Sintiendo:** En cada esquina de un campo delimitado y en el centro del mismo se escribe con tiza cada una de las emociones básicas. El alumnado se tiene que desplazar libremente a cada lugar en función de lo que le haga sentir la música que escucha. Se incide en la idea de que pueden sentir cosas diferentes a pesar de ser la misma canción.

Variantes:

- Expresando la emoción: El alumno se tiene que desplazar a cada lugar expresando corporalmente esa emoción.
- Bailando: El alumno se tiene que desplazar bailando al ritmo de la música.

Tras esta actividad se interroga al alumnado de forma general por qué han sentido por ejemplo alegría cuando han escuchado la canción de los Simpson, o por qué miedo cuando escuchan la banda sonora de Harry Potter. Se pretende que reflexionen un poco y relacionen la música, con la emoción y con recuerdos, acciones... Con la intención de que ellos mismos sepan la causa de su emoción.

**S1.A2. Ruleta emocionante:** Se forman cinco grupos de alumnos. El docente realiza preguntas en voz alta para hacer reflexionar al alumnado y tratar los conocimientos teóricos de las emociones. También, cada equipo tiene que expresar corporalmente una emoción que le indique previamente el maestro, con la intención de que el resto de los equipos la adivinen.

Preguntas de la actividad:

- Las palabras pintadas en el suelo de la anterior actividad son la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo y la sorpresa ¿Qué son?
- ¿Quién me puede explicar qué es una emoción?
- ¿Qué diferencia hay entre emoción y sentimiento?
- ¿Cuál es la diferencia entre emociones básicas y complejas?
- ¿Cuándo sentimos alegría? ¿Y tristeza?...

- ¿Todos debemos sentir lo mismo al escuchar la misma canción? ¿Por qué?
- Si una emoción positiva nos hace sentir cosas agradables, ¿Qué es una emoción negativa?
- De las emociones básicas anteriormente nombradas ¿Cuáles son positivas? ¿Y negativas?

Variantes:

- Pueden existir varias rondas de representación por grupos: emociones básicas, emociones complejas, emociones positivas, emociones negativas.
- A la hora de representar corporalmente se pueden introducir limitaciones tales como: sin hacer expresiones faciales, solo haciendo expresiones faciales, sin mover las extremidades superiores...

**S1.A3. Emoción al aire:** El alumno que tiene la pelota dice en voz alta una emoción y un nombre de un compañero. Tira la pelota hacia arriba y el compañero nombrado debe recoger la pelota y decir “¡EMOCIÓN!”. Entonces todos los alumnos deben pararse en el sitio y representar corporalmente la emoción que dijo el primer compañero. El alumno que ahora tiene la pelota debe tratar de dar a alguien con ella, de no ser así será él mismo el encargado de decir si esa emoción es básica o compleja y positiva o negativa. También, antes de tirar a dar, observando a todos cómo expresan la emoción, si considera que alguien la está expresando mal podrá seleccionarlo directamente para que la clasifique.

**S1.A4. Emociones vividas:** El docente pasa un cuestionario individual (ANEXO 3.2.) a cada alumno en el que debe marcar qué emociones ha sentido a lo largo de la sesión y explicar el por qué se ha sentido así.

Para terminar la sesión, una vez recogidos los cuestionarios, el maestro rememora con la colaboración de los alumnos qué es una emoción, cuáles son las emociones básicas, y de estas cuáles son las positivas y cuáles las negativas.

## 1.2. Segunda sesión

Antes de comenzar con las actividades se realiza un pequeño recordatorio de qué es la emoción y cuáles son básicas, preguntando oralmente y de forma general a los alumnos.

**S2.A1. Emoción cambiante:** En círculo. Un alumno es el detective y otro el maestro de emociones. El detective sale del círculo y no mira lo que hacen sus compañeros hasta que lo avisan. Dentro, el maestro selecciona al director de orquesta que es quien representa las emociones que desea, de forma verbal y no verbal, mientras los demás le imitan. A continuación, el detective se coloca en el centro del círculo y trata de averiguar qué emoción se está haciendo en cada momento y quién es el maestro. Una vez adivinado el maestro de emociones, el detective debe decir de qué emoción se trata y si básica o compleja.

Variantes:

- A la hora de representar corporalmente se pueden introducir limitaciones tales como: sin hacer expresiones faciales, solo haciendo expresiones faciales, sin mover las extremidades superiores...

**S2.A2. Murió tía Pancha:** Se rememora qué era una emoción positiva y una negativa. En parejas aleatorias deben contar la muerte de tía Pancha representando una emoción, de manera verbal y no verbal, y un personaje específico, los cuales serán escogidos por la pareja de compañeros de la derecha. El objetivo es que adivinen qué emoción y personaje interpreta. La persona que haya adivinado la emoción debe identificarla como positiva o negativa.

Variantes:

- Introducir retos como contar la historia de la muerte de tía Pancha utilizando solo la vocal i, mirando a los ojos de otra persona sin apartar la mirada...
- En vez de personajes ficticios, se pueden introducir representación de discapacidades físicas, diversos acentos del habla, rasgos propios de otra cultura (utilizar burka, falda escocesa, maquillaje en los labios) ...

**S2.A3. ¡Soy una estatua, qué emoción!:** El alumnado se desplaza libremente por el espacio. El maestro dice una característica y todo discente que la tenga debe convertirse en estatua expresando corporalmente una emoción que desee. Para volver al juego un compañero debe adivinar la emoción que representa. No se pueden repetir emociones siendo estatua.

**S2.A4. Fuerte como una piedra:** Se lleva a cabo una relajación guiada atendiendo al siguiente audio:

Meditación Guiada Elefante Zen. (2020). *Relajación Para Niños de Infantil y Primaria: Fuerte Como Una Piedra*. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=Gyx-eGITcn8>

El maestro da a cada alumno un cuestionario (ANEXO 3.4.) al cual deberá responder antes y después de la relajación. En este se les pregunta cómo se sienten antes, durante y después de la misma, si en algún momento del audio se han perdido, si han pensado en otras cosas, qué es lo primero que han pensado al terminar la relajación...

**S2.A5. Emociones vividas:** El docente pasa un cuestionario individual (ANEXO 3.2.) a cada alumno en el que debe marcar qué emociones ha sentido a lo largo de la sesión y explicar el por qué se ha sentido así.

Para terminar la sesión, una vez recogidos los cuestionarios, el maestro rememora con la colaboración de los alumnos qué es una emoción, cuáles son las emociones básicas, y de estas cuáles son las positivas y cuáles las negativas.

### 1.3. Tercera sesión

Antes de comenzar las actividades se hace un breve recordatorio sobre los contenidos dados preguntando oralmente a los alumnos qué es una emoción, cuáles eran las cinco básicas y por qué se las llama básicas.

**S3.A1. Mudo, manco y ciego:** Cada grupo, formado por tres alumnos, crea una cadena de acción. El maestro indica una acción al primero de la cadena, el cual debe comunicarla atendiendo a su limitación al siguiente compañero. Así, hasta que el último consiga realizar la acción descrita por el maestro. Los roles van cambiando.

Acciones que se pueden pedir:

- Subir los tres primeros escalones del frontón y volverlos a bajar.
- Dar una vuelta alrededor del primer compañero.
- Correr de una estantería a la otra dando una vuelta alrededor de cada una.
- Buscar las gradas y sentarse en la primera.

**S3.A2. Imítame:** En fila. El último alumno debe expresar a través de la mímica una profesión y una emoción al compañero que está delante de él. El mensaje se debe pasar hacia delante hasta llegar al primero el cuál debe descubrir de qué profesión y emoción se trata, y si esta última es básica o compleja y positiva o negativa.

**S3.A3. ¿Cuándo, qué, por qué y cómo?:** Se recuerda qué es una emoción. Se forman cinco grupos de alumnos y a cada uno se le asigna una situación cotidiana conflictiva. La cuál deberán de representar corporalmente hasta que el resto de los grupos la adivinen. Después, entre los miembros de cada grupo deben comentar qué emociones les hace sentir esa situación y proponer una solución. Después de realizar esta primera ronda, se vuelve a dar tiempo a todos los equipos para que piensen si pueden proponer nuevas soluciones a las dadas por sus compañeros.

Posibles problemáticas que proponer:

- En un juego he pillado al compañero y se la debe quedar, pero se niega.
- Sin querer he pisado a un compañero, le he hecho daño y se piensa que lo he hecho adrede.
- Un compañero me gasta una broma que no me gusta nada.
- Creo que unos compañeros están hablando mal de mí.
- Me he portado mal, el profesor me riñe y me castiga.

Partiendo de la idea de que una misma situación, produce emociones y reacciones diferentes a cada persona, se explica que existen diversas técnicas de relajación para controlar nuestras emociones y posteriormente actuar de una forma más calmada y adecuada. Se recuerda la relajación guiada que hicieron en la anterior sesión y se explica que a continuación y en próximas sesiones se abordarán más técnicas de expresión corporal que pueden ayudar a regular las emociones.

**S3.A4. Saludo al sol:** Teniendo al maestro como guía y ejemplo de cada una de las posturas, se realiza el ejercicio de yoga. Una vez aprendidos los pasos, se realiza el ejercicio siguiendo el audio del siguiente vídeo, el cual se puede acelerar para retar al alumnado a practicarlo más deprisa:

MiniPadmini YOGA PARA NIÑOS Y NIÑAS. (2017, junio 22). *SALUDO AL SOL CANTADO*. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7fHpf4A9P1I>

El maestro da a cada alumno un cuestionario (*ANEXO 3.4.*) al cual deberá responder antes y después de la relajación. En este se les pregunta cómo se sienten antes, durante y después de la misma, si en algún momento del audio se han perdido, si han pensado en otras cosas, qué es lo primero que han pensado al terminar la relajación...

**S3.A5. Emociones vividas:** El docente pasa un cuestionario individual (*ANEXO 3.2.*) a cada alumno en el que debe marcar qué emociones ha sentido a lo largo de la sesión y explicar el por qué se ha sentido así.

Para terminar la sesión, una vez recogidos los cuestionarios, el maestro rememora con la colaboración de los alumnos qué es una emoción, cuáles son las emociones básicas, y de estas cuáles son las positivas y cuáles las negativas.

## 1.4. Cuarta sesión

Empieza la sesión con un recordatorio grupal de qué es una emoción, cuáles eran las emociones básicas, por qué se las llama básica y de qué depende que una emoción sea positiva o negativa.

**S4.A1. Saludando:** Los alumnos se desplazan por el espacio expresando la emoción que le haga sentir la música que suena. Cuando esta se pause, el maestro dirá una emoción con la que los alumnos se deben saludar corporalmente.

**S4.A2. Pistolero de emociones:** El alumnado estando de pies forma una circunferencia y el maestro desde fuera dice el nombre de uno de los alumnos. Este alumno debe agacharse y los dos compañeros de sus extremos deben expresar corporalmente una emoción básica y adivinar rápidamente la del otro. El último que la adivine "morirá" y tendrá que sentarse. El alumno agachado se levanta. La persona que ha adivinado la emoción debe decir si es positiva o negativa.

**S4.A3. Pasando el dibujo:** El alumnado se distribuye en dos filas sentado, un discente detrás del otro. El maestro entrega un dibujo diferente a cada uno de los dos alumnos que se encuentran en la última posición de cada fila. Estos deben trazar dicho dibujo con los dedos en la espalda del compañero que se sitúa delante de ellos. Así hasta que el dibujo llegue a los primeros de las filas, quienes deberán dibujarlo en un folio. Posteriormente deberán comparar los dibujos los primeros y los últimos de las filas. Si se realizan varias rondas se deben cambiar las posiciones de las filas.

Tras esta actividad se pregunta al alumnado qué ha sentido o en qué ha pensado mientras realizaba el ejercicio, si estando tan concentrado en lo que ocurría en su espalda ha dejado de pensar en el resto de las cosas... Con la intención de introducir y reflexionar sobre la temática de la concentración y regulación emocional que se comentó en las anteriores sesiones. De esta manera, se les hace reflexionar sobre la actividad y se da pie a dos nuevos ejercicios de relajación y control emocional.

**S4.A4. Contando:** Durante un minuto los alumnos deben contar cuántos saltos pueden dar. Acto seguido, a la orden del maestro se sientan, ponen las manos en el corazón y sintiendo los latidos de este, deben contar cuántos ciclos de inspiración-espíración hacen a lo largo de un minuto.

Seguidamente, sin comentar los resultados ni nada respecto a esta actividad, se pasa al ejercicio siguiente.

**S4.A5. Escuchando:** El maestro usando la aplicación Atmosphere mezclará varios sonidos a la vez, y dará un tiempo específico para que el alumnado atendiéndolos apunte en un folio cuántos consigue diferenciar y cuáles podrían ser. Se pueden realizar varias rondas cambiando los sonidos.

El maestro da a los estudiantes un cuestionario (*ANEXO 3.4.*) al cual deberán responder cómo se sienten antes, durante y después de las actividades de relajación, si en algún momento (contando o escuchando los sonidos) se han perdido, si han pensado en otras cosas, qué es lo primero que han pensado al terminar la relajación...

Tras estas dos últimas actividades, se hace la pregunta de qué han pensado durante la realización de los ejercicios. Si cuando estaban contando o escuchando han atendido a cómo se sentían o a algo externo del contexto del ejercicio. Se trata de hacerles reflexionar y ayudarles a focalizarse en cosas tan superficiales que pasan desapercibidas en el día a día con la intención de que puedan desconectar por un momento de sus emociones, de sus pensamientos y de sus futuros planes. Son ejercicios de focalización y desconexión, que permiten posteriormente volver a conectar con el mundo interior de una forma más despejada y consciente.

**S4.A6. Emociones vividas:** El docente pasa un cuestionario individual (*ANEXO 3.2.*) a cada alumno en el que debe marcar qué emociones ha sentido a lo largo de la sesión y explicar el por qué se ha sentido así.

Para terminar la sesión, una vez recogidos los cuestionarios, el maestro rememora con la colaboración de los alumnos qué es una emoción, cuáles son las emociones básicas, y de estas cuáles son las positivas y cuáles las negativas.

## 1.5. Quinta sesión

**S5.A1. Una verdad y una mentira:** Cada alumno debe contar y representar, de forma verbal y no verbal, una verdad y una mentira expresando las emociones que desee, el resto deberá averiguar cuál es la verdad, cuál es la mentira y cuáles son las emociones.

Variantes:

- Las dos historias pueden ser verdad o mentira.
- Contar las historias expresando emociones no adecuadas/correspondidas o contrarias a lo que se sentiría.
- Contar las historias expresando emociones elegidas por el resto de los compañeros.

**S5.A2. Aprecios:** Por parejas aleatorias se deberán decir aprecios, mostrar afecto y expresar las emociones que el compañero le transmite de forma verbal y no verbal.

**S5.A3. Emociones vividas:** El docente pasa un cuestionario individual (ANEXO 3.2.) a cada alumno en el que debe marcar qué emociones ha sentido a lo largo de la sesión y explicar el por qué se ha sentido así.

**S5.A4. Cuestionario final (ANEXO 3.3.):** Se abordan contenidos teóricos sobre las emociones y la regulación emocional.

## Anexo 2. Cuaderno de campo

### 2.1. Primera sesión

Fecha 7 de abril de 2021. 5º Educación Primaria (09:15 a 10:15)

El primer propósito de esta sesión como maestra es incentivar el interés del alumnado por la temática de “Las emociones a través de la Expresión Corporal”. En relación con este, el segundo es fomentar la participación del estudiante que suele mostrar desinterés en aquellas actividades que suponen esfuerzo físico. Por último, el tercero es servirme de la observación para, teniendo en cuenta también los cuestionarios iniciales, saber de qué conocimientos y habilidades parte el estudiantado en cuanto a dicha temática.

#### NARRADO

09:18. Una vez que el alumnado ha subido al aula, ha dejado sus mochilas y abrigos, se ha sentado y tranquilizado, mando hacer una fila para ir al frontón.

09:23. Una vez llegados al lugar, el alumnado corretea por el espacio e indico que formen un círculo.

- Guille: “Profe, se dice circunferencia.”
- Yo: “Tienes razón, muy bien dicho Guille, formemos una circunferencia.”

Doy toque de atención a un grupo de tres alumnos que estaban hablando entre ellos y no se estaban percatando de la organización:

- Yo: “Alejandro, Ramón y Daniel, venga”

Introduzco la temática de “Las emociones a través de la Expresión Corporal” rememorando el cuestionario que han realizado antes de Semana Santa:

- Guille: “Pero Ana, ¿Qué quiere decir eso de Expresión....?”
- Yo: “Expresión Corporal. Significa utilizar toodo el cuerpo: cara, brazos, piernas, manos... Para hacer diferentes gestos, posturas, movimientos... y transmitir un mensaje. A eso también se le llama comunicación no verbal, pero además utilizaremos la verbal, que es hablar entre nosotros y hacer ruidos.”
- Emma: “¿Los ruidos como onomatopeyas?”
- Yo: “Así es, muy bien Emma.”

09:27. Explico la actividad **S1.A1. Sintiendo**. Empiezo con la variante Reto, sigo con la de Diferentes Desplazamientos y finalizo con la de Bailando.

- Noé: “Ana, Alejandro me ha pegado con el brazo en la cabeza...”

Llamo a Alejandro y pregunto qué ha ocurrido.

- Alejandro: “Pues no me he enterado, lo siento.”
- Yo: “Noé, a lo mejor ha sido sin querer en lo que bailaba ¿No crees?”
- Noé: “Ah... Pues vale.”

09.37. Al finalizar la actividad interrogo al alumnado de forma general por qué la mayoría ha sentido alegría cuando ha escuchado la primera canción:

- Varias voces: “¡Porque es la canción de los Simpson!”. “¡Cómo molan los Simpson!”
- Yo: “Entonces os habéis desplazado hacia la alegría porque esa serie os gusta y os produce alegría, ¿No?”
- Varias voces: “Sí” , “Claro”, “Eso es”
- Luis a Ramón: “Tú eres Homeeer”

Ramón le da una pequeña colleja en broma, Luis se la devuelve y empiezan a picarse entre ellos. Les doy un toque de atención llamándoles por su nombre y vuelven a atender

- Yo: “Y ha habido un par de personas que se han ido a la palabra sorpresa, ¿por qué?”
- Guille: “Porque no me esperaba que pusieras la canción de los Simpson.” Se ríe.

Lanzo al aire preguntas similares con la intención de que reflexionen un poco y relacionen las emociones, la música, los recuerdos... para que ellos mismos sepan la causa de las primeras. Además, explico que, a pesar de ser una misma situación, unas mismas palabras... o una misma canción, como ha sido el caso, cada uno puede sentir emociones diferentes y todas son igual de válidas.

09:42. Pido que se forme una fila, pero tres alumnos no se enteran y empiezan a formar su propia fila. Repito tranquilamente lo que deben de hacer. Una vez organizada la fila, enumero de forma aleatoria a cada alumno con la intención de formar cinco grupos. Cada uno se coloca en un espacio asignado, de manera que todos se ven la cara.

Explico la actividad **S1.A2. Ruleta emocionante**. Durante dicha explicación llamo la atención a tres alumnos que estaban hablando entre ellos sin atender. Les pido que repitan las reglas del juego que acabo de mencionar y no saben. Pido que presten atención y cedo el turno de palabra a otro alumno para que explique a sus compañeros lo que ya se ha dicho de la actividad. Este lo hace adecuadamente y los estudiantes a los que había llamado la atención le atienden correctamente, entendiendo finalmente la actividad.

La actividad comienza, los turnos de palabra se van siguiendo uno tras otro. Se producen cambios de turno cuando el equipo no da una respuesta y explico aquellas preguntas que nadie sabe contestar o que no se responden de forma adecuada. En cuanto a las representaciones de las emociones algunos grupos realizan todos los miembros del mismo las mismas expresiones y gestos, otros dramatizan una situación que les produce esa emoción.

Los miembros del equipo se comunican entre ellos antes de dar una respuesta, pero en una ocasión un alumno responde sin avisar a sus compañeros, los cuales se enfadan por segundos hasta que indico que la respuesta es correcta. Entonces, mando que se nombre un portavoz en cada grupo y recuerdo que deben dialogar entre ellos para dar una respuesta conjunta.

09.53. Empieza a llover durante el desarrollo de la actividad y cuando finiquita, se decide subir al aula. Los alumnos suben tristes porque se piensan que la clase de Educación Física ha terminado. Pero nada más llegar, les pido que muevan las mesas hacia las paredes. Se revolucionan un poco al ver que continúa la lección. Pido orden y que formen una circunferencia, no tardan. Procedo a explicar la actividad **S1.A3. Emoción al aire** y construyo rápidamente una bola floja de papel y celo. Al estar en el aula pido mayor precaución.

Dos alumnos en diferentes momentos me piden ir al baño, les doy permiso. Tardan poco y cuando vuelven se incorporan al juego sin problemas.

A lo largo de la actividad, en ciertas ocasiones, algunos alumnos se les olvidaba representar la emoción que se había nombrado, por consiguiente, les daba pequeños toques de atención llamándoles por su nombre y preguntándoles cómo expresan dicha emoción para que ellos mismos fueran conscientes de lo que debían de hacer.

Durante la actividad, me percaté que un niño está dando golpecitos a sus compañeros a escondidas. Me acerco a él y de forma individual le digo que si sigue así le retiraré del juego. Después de ver que lo vuelve a hacer en otra ocasión, le pido que se aparte de la zona de juego:

- Yo: “¿Pero por qué haces eso a tus compañeros?”
- Luis: “No sé... me parece gracioso”
- Yo: “¿A ti te gustaría que te estuvieran molestando cuando estás disfrutando de un juego? Porque sabes que estás molestando ¿No? ¿Ves que tus compañeros se ríen cuando les das?”
- Luis: “No...”
- Yo: “Pues ya sabes. Y aunque sea un juego ahora debéis estar atentos a las actividades que estoy proponiendo yo ya tendréis tiempo libre en el recreo para jugar a lo que queráis.”
- Luis: “Vale.”
- Yo: “Venga anda, cuando estés relajado y quieras participar bien te vuelves a juntar con tus compañeros”

Tras esta conversación, el alumno espera 5 minutos más en la pared.

- Luis: “Ana ya me he relajado, ¿Puedo volver al juego?”
- Yo: “A por ello.”

10:05. Mando finalizar la actividad y que coloquen los pupitres en su lugar. Procedo a explicar la última actividad **S1.A4. Emociones vividas** y entrego los cuestionarios referentes a esta. Doy tiempo para que los rellenen. Un par de alumnos levantan la mano porque tienen dudas sobre qué se pide exactamente, me acerco a cada uno de ellos y se lo explico de manera individual.

10:13. Voy recogiendo los cuestionarios según los van terminando. A continuación, rememoro con la ayuda de los alumnos las cosas que han aprendido hoy:

- Yo: “A ver ¿Qué emociones básicas tenemos? La...”
- Varias voces: “¡ALEGRÍAAA, TRISTEZAAA, ENFADO, MIEDO YYY... SORPRESA!”

- Yo: “¿Y quién sabe decirme que es una emoción? A ver... Manuel.”
- Manuel: “Es... algo que sentimos dentro...”
- Guille: “Que surge debido a algo que hemos visto, oído, tocado...”

10:15. Para finalizar la clase les digo que me ha gustado mucho la sesión porque todos han participado y se han portado muy bien. Los alumnos responden que a ellos también les ha gustado porque se han divertido un montón y que el próximo día quieren repetir esos juegos. Respondo que en la siguiente clase seguiremos aprendiendo sobre tema, pero con actividades nuevas e igual de chulas.

### REFLEXIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA SESIÓN

Considero que esta sesión ha sido adecuada para la primera toma de contacto del alumnado con la temática y para incentivar el interés por esta, algo que considero fundamental para el desarrollo de futuras sesiones. Además, ha servido para que los estudiantes cojan un poco de confianza en sí mismos y con sus cuerpos, mostrándose bastante vergonzosos en las primeras actividades. Por otro lado, se han explicado los contenidos teóricos principales los cuales han sido comprendidos fácilmente por parte de los discentes, pudiendo así ser reforzados en las siguientes sesiones.

Respecto al inconveniente de la lluvia, pienso que la situación la he sabido solventar de forma adecuada, siendo consciente de que siempre se debe estar preparado ante imprevistos. Me ha sorprendido que el alumnado se desanimara cuando tuvimos que subir al aula e imaginara que la clase había finiquitado. Pienso que este hecho se debe a que, en otras ocasiones, cuando se ha producido algún inconveniente semejante, la clase de Educación Física ha sido suspendida sin buscar alternativas previamente.

Sobre mi forma de agrupar a los alumnos en la actividad **S1.A2. Ruleta emocionante**, fue realizada conscientemente. Trataba de fomentar la interacción entre niños y niñas. De esta manera, organizando la fila y enumerando aleatoriamente, los alumnos sienten que su agrupación ha sido “echada a suerte” y no tienen quejas, tampoco se producen conflictos ni desánimos porque nadie ha elegido.

Por otro lado, he visto muy oportuna la idea de tener preparadas variantes de las actividades ya que como ha ocurrido en el caso de la tarea **S1.A1. Sintiendo**, para que esta no se hiciera muy repetitiva, las fui introduciendo por cada canción, motivándoles por las nuevas propuestas y fomentando su atención. Pienso que estas variantes pueden ayudar a que una actividad mejore o se adapte a las necesidades del alumnado ya que, en ocasiones, una vez que se lleva a la práctica dicha tarea de forma inicial, puede no tener el resultado que se esperaba.

Por otra parte, estoy conforme con mi actuación docente, dando pequeños toques de atención o retirando del juego y haciendo reflexionar individualmente sobre su comportamiento, cuando el alumnado ha mostrado comportamientos disruptivos. Considero fundamental trabajar de forma individual con el alumno que lo necesite y no estropear la dinámica de la clase por uno solo o hacer cargar con responsabilidades a quienes no las necesitan porque ya saben comportarse adecuadamente.

De igual manera, he ofrecido retroalimentación al alumnado constantemente, en ocasiones de forma general y otras individualmente. Así como he intentado animar y mostrar una actitud positiva y divertida ante las actividades. Este último aspecto me parece fundamental para transmitir dichas emociones y motivación al alumnado y este muestre también una actitud positiva ante su proceso de aprendizaje.

En relación con el estudiante que no suele participar en las actividades que suponen esfuerzo físico, se ha mostrado activo y participativo durante toda la sesión, llegando incluso a esforzarse más de lo habitual en ciertas tareas como fueron los desplazamientos de la actividad **S1.A1. Sintiendo**, los cuales en ocasiones cansaban bastante a muchos de sus compañeros. Así mismo, en la actividad **S1.A3. Emoción al aire**, al principio mostraba dejadez al evitar que le dieran con la pelota, sin embargo, según se fueron jugando varias rondas y yo alentaba a diferentes estudiantes entre los que estaba incluido, se animaba más mostrando finalmente bastante entusiasmo y esfuerzo. Considero que su participación inicial se debe a que la temática de las emociones a través de la Expresión Corporal era algo novedoso y que nunca había probado por lo que no tenía el prejuicio de que iba a ser una clase cansada y de mucho esfuerzo físico. Además, que era yo y no su habitual profesor, quien impartía la clase pudiendo ser así más llamativa para él. Por último, creo que el que recibiera constantemente mensajes por mi parte de ánimo y felicitación reforzó mucho más su participación.

Además, considero que he tenido una gran capacidad de observación individual, necesaria para la posterior evaluación. Aunque he tenido que apuntar en el cuaderno de campo cómo consideraba que lo estaban haciendo los alumnos que he observado, atendiendo a los estándares de aprendizaje, pues considero que después se me puede olvidar o puedo confundir la evolución de un estudiante con la de otro.

En cuanto al replanteamiento de la sesión, introduciría la primera modificación en la llegada al aula y la ida al frontón. Por consiguiente, pediría al alumnado que nada más llegar al aula dejase sus cosas y se pusiera a la fila en silencio para bajar, intentando así que sea más rápido tranquilizándose y preparándose. De igual manera, pondría la norma de que según fueran llegando al frontón, inmediatamente dejaran sus cosas e hicieran una circunferencia sin necesidad de que yo tuviera que decirlo. Así trataría de evitar el alboroto por parte del alumnado al llegar al frontón, no se perdería tiempo en la formación de una nueva agrupación, ni yo tendría que llamar la atención a aquellos que no se enteraran al llegar al lugar.

Otro cambio que introduciría sería el planteamiento de la actividad **S1.A2. Ruleta emocionante**. Considero que hubiese sido más beneficioso que cada alumno tuviese que investigar con su tableta una pequeña pregunta relacionado con el contenido que se trata en la unidad didáctica y luego exponerlo al resto de compañeros. De esta forma, todos tendrían la posibilidad de conocer algo nuevo y aportarlo al grupo ya que en ocasiones nadie conocía las respuestas a las preguntas que yo planteaba. Así mismo, todos serían partícipes y protagonistas por igual, porque en los grupos la mayoría de las veces aportaba la información la misma persona.

Por último, respecto a la actividad **S1.A3. Emoción al aire**, introduciría la norma de que en cada ronda se pudiera decir solamente una vez el nombre de cada compañero, de manera que todos tengan que tirar una vez la pelota para que puedan repetir. Esto es debido a que durante el desarrollo de la actividad se repetían nombres cuando la pelota todavía no había pasado por todas las manos, resultando así algunos alumnos sin participar en ese rol de la tarea.

## 2.2. Segunda sesión.

Fecha 13 de abril de 2021. 5º Educación Primaria (12:45 a 14:15)

El primer propósito de la segunda sesión es que el alumnado repase y refuerce los contenidos teóricos previamente vistos. El segundo es que los discentes cojan más confianza en sí mismo y muestren menor vergüenza.

### NARRADO

12:45. Al final del recreo me acerco y comunico a los alumnos que no es necesario que suban al aula. Vamos directamente todos juntos al frontón.

12:51. Los alumnos beben agua de sus botellas y las dejan junto a sus sudaderas y esterillas, que previamente habían bajado al patio, en las escaleras del frontón. Mando formar una circunferencia y recuerdo con la ayuda del alumnado qué son las emociones, cuáles son las básicas y el ejemplo de alguna compleja. Los estudiantes recuerdan perfectamente lo que se explicó la semana pasada, incluso alguno ha investigado sobre el tema durante el fin de semana y nos cuenta curiosidades.

12:57. A continuación, explico la actividad **S2.A1. Emoción cambiante** y escojo en función de a quién quiero observar a los participantes de ambos roles. Un par de alumnos se quejan de que ellos también quieren ser los directores de emociones.

- Yo: “Tranquilos. En cada actividad saldrán personas diferentes para que todos podáis participar a lo largo de la hora.”

En varias rondas algún alumno se despista, no sabe quién es el director de emociones y me pregunta si le puede recordar quién era.

13:14. Repaso con la ayuda del estudiantado qué es una emoción positiva y qué es una negativa. Formo dúos y pido que se coloquen todos en una circunferencia. Explico la actividad **S2.A2. Murió tía Pancha**. Hay varios alumnos que no la comprenden y en lo que repito la explicación, algunos compañeros que ya lo habían entendido, se ponen a hablar entre ellos. Cuando todos han comprendido la actividad, propongo una ronda de prueba mientras me cercioro de que el alumno con diagnóstico haya entendido bien la tarea.

Uno de los dúos no sabe muy bien cómo empezar la representación y le pido a la pareja que le ha dicho el personaje y la emoción que les aconsejen cómo empezar. Después de esta situación, cuando alguna pareja ha tenido dificultades, el dúo compañero, de forma espontánea, le ha ayudado.

En un par de ocasiones, la pareja que debía proponer un personaje y una emoción tienen dificultad para decidir sobre el primero. Intervengo poniéndoles ejemplos de nuevos personajes.

Introduzco la variante de representación de discapacidades físicas. Hago reflexionar al alumnado sobre dicha situación y relacionarla con la necesidad de conocer la capacidad de expresión que tiene cada una de las partes del cuerpo. Los alumnos atienden curiosos al nuevo tema que se está hablando y plantean dudas. Después, realizan correctamente las representaciones atendiendo a las limitaciones que suponen las discapacidades propuestas.

13:45. Explico la actividad **S2.A3. ¡Soy una estatua, qué emoción!** e introduzco la variante de cambios en los desplazamientos. Los discentes se van ayudando unos a otros, incluso quienes dejan de ser estatua intentan ayudar al resto.

En las dos últimas rondas, algunos alumnos de los que hacen de estatua se tumban o se sientan en el suelo para representarla. De manera que, cuando algunos compañeros se acercan a adivinar la emoción, estos terminan tirándose encima para gastar una broma.

- Yo: “¿Queréis dejar de hacer el tonto? ¿No veis que podéis hacer daño a la persona que está debajo?”

Los estudiantes rápidamente se levantan dejando libre a la estatua.

13:57. Propongo la relajación **S2.A4. Fuerte como una piedra** y pido a los estudiantes que cojan las esterillas que han traído y las coloquen de manera espaciada. Algunos alumnos que en la actividad anterior recibieron ya un toque de atención, al coger las colchonetas se dan con ellas bromeando. A uno de ellos le dan en la cara haciéndole daño.

- Yo: “¿Dónde estamos? ¿En la jungla luchando entre nosotros por comida o qué? ¿Os parece normal estar dándoos con las esterillas? Al final pasa lo que pasa. Mañana os quedáis 10 minutos en un árbol en el recreo reflexionando conmigo. Si estamos perdiendo tiempo ahora, mañana 10 minutos que recuperamos. Alejandro vete a lavarte la cara, Daniel acompañaile.”

Los alumnos se ponen serios y se separan entre ellos colocándose por el espacio.

Reparto los cuestionarios de dicha actividad, los explico y doy unos minutos para que contesten a la pregunta inicial. A continuación, pido que se tumben y atiendan al audio que pongo en el equipo de música portátil.

Llegan los dos alumnos que habían ido al baño. Les reparto los cuestionarios y les digo que no se preocupen, que luego les daré tiempo para que rellenen todo, que ahora atiendan a la relajación.

- Luis: “¡Ahora nos dormimos todos y que nos lleven en grúas a casa!”
- Algunos compañeros: “Jajajajaj”
- Yo: “Luis, tú sigue haciendo perder el tiempo que más recuperas mañana en el recreo.”

Durante la relajación hay algún alumno que no sigue adecuadamente las instrucciones del audio, no obstante, se mantiene en silencio y no molesta a los demás.

Una vez terminado el audio, pido que se contesten a las preguntas sobrantes del cuestionario y que quien termine recoja todas sus cosas y haga una fila. Un tercio de los alumnos contestan escuetamente para recoger rápido, hacen la fila y se ponen a hablar entre ellos. Una vez que han terminado todos, han recogido sus pertenencias y están en la fila, les dirijo camino hacia la zona de recogida de los padres.

## REFLEXIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA SESIÓN

Considero que se han cumplido los propósitos propuestos de la sesión mencionado anteriormente. Se han repasado y puesto en práctica todos los contenidos ya dados en la sesión previa. Además, gracias a la intervención de un alumno que había investigado por cuenta propia sobre la temática de la unidad didáctica, se han abordado nuevas curiosidades y aprendizajes.

Por otro lado, he notado una gran mejoría respecto a la vergüenza por parte del alumnado gracias a la actividad **S2.A2. Murió tía Pancha**, en la que todos han sido protagonistas por unos instantes. A pesar de ello, todavía hay ciertos alumnos que se muestran reacios a expresarse delante de todos sus compañeros.

Sobre mi forma de seleccionar a los alumnos que desempeñaban los roles en la actividad **S2.A1. Emoción cambiante**, como ya se ha explicado durante el narrado, decidí escoger a aquellos alumnos que más necesidad tenía de observar. Pues en ocasiones, algunos pasan más desapercibidos que otros cuando son actividades grupales. En cuanto a la agrupación en parejas de la actividad **S2.A2. Murió tía Pancha**, decidí que fuera en dúos para que todos pudieran ser protagonistas y que no se extendiera tanto el ejercicio. Además, trataba de fomentar la cooperación y empatía entre los compañeros. Así pues, a la hora de formar las parejas decidí que los miembros fueran estudiantes que no suelen juntarse durante el resto de las clases, pero teniendo en cuenta que no se llevaran mal ya que también quería que poco a poco fueran teniendo menos vergüenza y para ello considero que es importante no someterles a situaciones de presión o desagradables.

En relación con la actividad que acabo de mencionar, me ha gustado cómo he actuado con la primera pareja que no sabía cómo representar lo que les habían asignado, pues ante esta situación se ha seguido promoviendo la cooperación y empatía entre los alumnos, así como reforzando aún más su propio aprendizaje.

Por otra parte, estoy conforme con mi actuación docente cuando el estudiantado ha mostrado comportamientos disruptivos ya que al decirle las medidas que iba a tomar ha sabido reaccionar y volver a mostrar un comportamiento adecuado, sin necesidad de retirarle del juego. De igual manera, ante el conflicto de las esterillas he decidido castigar utilizando unos minutos del recreo para reflexionar con el alumnado que ha ocasionado los conflictos sobre cómo ha sido su comportamiento a lo largo de la sesión. Pienso que es más conveniente esta decisión que no permitirle llevar a cabo la próxima actividad ya que limitaría su proceso de aprendizaje.

En cuanto al replanteamiento de la sesión, el primer cambio que introduciría sería en la actividad **S2.A1. Emoción cambiante**. Según está planteada y desarrollada, solo los alumnos seleccionados practican el estándar 3.2. *Reconoce las emociones que observa en los demás*. Creo que si en vez de en gran grupo, se abordara ejercicio creando grupos de cuatro discentes, se podrían hacer varias rondas en las que todos los alumnos desempeñaran al menos una vez ambos roles practicando todos los estándares a los que contribuye esta actividad.

La segunda modificación que haría sería en una de las decisiones que tomé en la actividad **S2.A2. Murió tía Pancha**. Cuando las parejas han tenido dificultad para pensar y proponer un personaje, he intervenido dándoles ejemplos para que piensan ellas otros. Creo que hubiera sido más beneficioso pedir en voz alta si alguna pareja puede ayudarles de la misma manera que yo lo hice. De esta manera, fomentaría aún más la cooperación entre los estudiantes y el pensamiento creativo. Pienso que todo

inconveniente o dificultad de algún compañero puede utilizarse como una oportunidad de aprendizaje.

Otro cambio sería mi actuación ante aquellos alumnos que no han seguido las indicaciones de la relajación. No actué por si estropeaba la relajación al resto de alumnos. Pero, volviendo a pensar lo ocurrido, creo que si hubiera hablado con ellos de forma individual y silenciosamente no debería de estropearse la actividad. Pienso que lo correcto sería haber preguntado por qué no seguían las indicaciones, quizás no oían bien el audio o no entendían a la persona que hablaba, o se encontraban mareados... Considero imprescindible saber por qué actúan de la manera que actúan para tratar de mejorar en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, para que el alumnado contestara sin prisas y conscientemente al cuestionario de la relajación, pondría la norma de que no se pudiese entregar hasta que todos los compañeros hubieran terminado de escribir. Pienso que, al tener más tiempo el cuestionario en las manos, los estudiantes, para no aburrirse en lo que esperan a que terminen de escribir sus compañeros, seguirían reflexionando y completando las respuestas iniciales.

## 2.3. Tercera sesión.

Fecha 14 de abril de 2021. 5º Educación Primaria (09:15 a 10:15)

El propósito de esta sesión es que aquellos alumnos que suelen tener conflictos entre ellos cooperen y establezcan diálogos sanos y respetuosos.

### NARRADO

09:18. Informo a los alumnos que dejen sus cosas en el pupitre, cojan un bolígrafo y la esterilla y formen directamente una fila para ir al frontón.

09:23. Nada más llegar al frontón mando dejar los pañuelos de tela y la esterilla que han traído para la sesión en las escaleras y que formen una circunferencia. Me coloco en el centro y voy formando grupos de tres. Cada uno está compuesto por dos alumnos que suelen tener conflicto entre ellos y un tercer miembro que se lleve bien con ambos por igual. Algún alumno se queja:

- Rodrigo: "Jobar macho! Yo quiero ir con Gonzalo."
- Eric: "Hala... ya estamos... siempre con Fernando..."

Explico la actividad **S3.A1. Mudo, manco y ciego**, pido a los alumnos que se repartan los roles y que no se preocupen porque irán rotando. Los alumnos se reparten los papeles inmediatamente. Comienza la tarea y observo que una vez que el mudo ha desempeñado su rol se queda sin hacer nada, asique introduzco en ese mismo momento la norma de que el mudo puede ayudar al manco a guiar al ciego. Todos los grupos funcionan correctamente, menos uno que no ha entendido bien la actividad. Se lo explico de forma individual a ese grupo y les guío al comienzo. La mayoría de los grupos terminan a la vez, excepto el que ha empezado más tarde.

- Yo: "Id cambiando los roles y colocándoos en los lugares correspondientes, en cuanto termine este grupo que ya les queda poco asigno un nuevo reto."

En la nueva ronda todos empiezan a la vez.

- Paula G.: “Ana, es que Jimena me ha indicado mal y me he rozado con el cemento de la escalera...”
- Yo: “Seguro que ha sido sin querer. Es un rocecito, ¿A que no te duele? Solo ha sido el susto. De todos modos, Jimena, si ves que se va a hacer daño puedes agarrarla para pararla ¿Vale? Venga continuad que lo estáis haciendo genial.
- Yo: “¡CHICOS! Si veis que alguien se va a hacer daño podéis agarrarlo un momento para guiarlo hacia la dirección adecuada.

Al finalizar esta segunda ronda, los miembros de los grupos se quedan hablando entre ellos hasta que termina el último grupo. Entonces, les mando volver a reasignar roles y ocupar los lugares adecuados. En la tercera ronda doy varios toques de atención a varios grupos porque estaban usando las manos más de lo debido. En esta todos terminan prácticamente a la vez y los alumnos se ponen a saltar y gritar:

- Muchas voces: “¡OEEE, OE OE OEEEE!”

Les aplaudo y les digo que lo han hecho genial:

- Yo: “Mirad quienes formáis cada grupo. A pesar de que en muchas ocasiones os queréis tirar por la ventana unos a otros, acabáis de demostrar que sabéis respetaros, cuidaros y ayudaros mutuamente para conseguir el mismo objetivo. ¿A que no es tan difícil?”
- Nerea: “Bueeeeno...”
- Yo: “En esta actividad os habéis puesto en la piel del otro y por eso habéis podido ayudarlo. De eso se trata cuando discutáis, que seáis capaces de respirar, pensar tranquilamente y tratar de entender por qué el compañero ha actuado de esa manera y qué podéis hacer para solucionar un problema o algo que os moleste.”
- Guille: “¡Claro! Eso es la empatía.”

09:40. Mando formar una fila y asigno números de forma aleatoria para formar grupos de cinco. A continuación, explico la actividad **S3.A2. Imítame** y destino a cada grupo una profesión y una emoción, el cual puede comenzar desde ese momento. Según van terminando, pido que cambien el orden de los miembros de grupo y vuelvo a dar nuevas consignas. En alguna ocasión, el primero en empezar la representación duda sobre lo que debe representar y se acerca a preguntarme.

09:52. A continuación propongo la relajación **S3.A4. Saludo al sol**, para ello mando coger las esterillas que el alumnado ha traído y que se coloque espaciado. En lo que voy entregando a todos los cuestionarios correspondientes a la actividad, los estudiantes comienzan a responder a la primera pregunta que se les plantea. Espero a que todos hayan terminado de contestar. Los primeros en hacerlo se ponen a hablar en susurros entre ellos. No tardan mucho en estar todos preparados. Explico y muestro primero las posturas que deben practicar para luego poder hacer el ejercicio de yoga de seguido. Las vamos practicando todos a la vez. Algunos alumnos hacen unos estiramientos con más ánimo que otros. Trato de animar y corregir aquellas posturas que están mal hechas.

- Yo: “Venga Fernando, con más ánimo que ya estamos terminando la clase.”
- Fernando: “Es que estoy cansado... hoy no he dormido bien...”

- Yo: “Bueno, pues aprendiendo estas relajaciones que estamos trabajando estos días, luego cuando no puedas dormir ya verás como haciendo alguna de ellas te ayuda a estar tranquilo y conciliar mejor el sueño.”

Debido a la colocación aleatoria por el espacio, algunos alumnos tienen una pequeña dificultad para ver qué se está realizando en cada momento o fijarse de manera adecuada. Otros, aunque observan correctamente a la maestra a veces se despistan un poco con los cambios de posturas.

- Yo: “Ramón, cámbiate de sitio y ponte entre Daniel y Covadonga.”
- Yo: “Daniel, hemos cambiado ya de postura mira a ver.”
- Yo: “Muy bien Rodrigo, lo único... para ponerte recto hazlo más despacio. Con calma, que no hay prisa”

Una vez que todas las posturas han sido practicadas varias veces por todo el alumnado, propongo hacer una ronda seguida todos juntos encadenándolas. Durante esta, algún alumno se confunde en el orden de las posturas, pero rápidamente se corrige al verme o al ver al resto de compañeros. A continuación, pongo el audio correspondiente a la relajación y juntos toda la clase vamos realizando las posturas.

- Nerea: “Ay... me confundo de orden a veces.”
- Manuel: “¡Qué divertido!”
- Yo: “Pues ya veréis ahora que voy a poner más rápido el audio.”

En esta ronda más rápida los alumnos se ríen mientras hacen las posturas. Después, piden una última ronda aún más rápida. Una vez que terminan exhaustos responden a las preguntas que les quedaban del cuestionario.

- Yo: “Los que terminéis os quedáis en vuestra esterilla y en silencio, repasando lo que hayáis escrito hasta que todos los compañeros hayan terminado para recoger todos a la vez.”
- Yo: “Ahora que todos habéis terminado, recoged vuestras cosas y haced una fila para volver a clase.”

### REFLEXIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA SESIÓN

Para mi sorpresa, el propósito de la sesión indicado previamente se cumplió sin dificultad alguna. Esperaba que a lo largo de las actividades se produjeran conflictos o discusiones como han ocurrido en otras sesiones de Educación Física o en otras asignaturas. Y a pesar de que alguna llamada de atención entre los propios compañeros se ha dado para que estén atentos, no ha llegado a más. Además, creía que a la hora de agrupar en base a mi decisión en la actividad **S3.A1. Mudo, manco y ciego**, los alumnos se quejarían mucho más ya que no había sido una agrupación aleatoria y que encima les tocaba con compañeros que no se suelen llevar bien. Considero que esto se debe a diversas razones. La primera es que ya saben por otras actividades y asignaturas que conmigo no suelen ser ellos quienes elijan los grupos, si no que normalmente se crean de forma aleatoria o atendiendo a los propósitos que quiera en dicha actividad como por ejemplos agruparles para que ayuden los más avanzados a los que menos, en función de las mismas capacidades... Un segundo motivo es que era la primera hora del día, por lo que el ambiente en el aula está más calmado al no haberse producido anteriormente conflictos o disputas en otras asignaturas o en el recreo. Y el tercer motivo es que pienso que al ser el tercer

miembro de cada grupo un compañero que se lleve bien con ambos puede hacer de mediador en todo momento y hacer sentir más cómodos y receptivos a los otros dos miembros.

En relación con esta misma actividad, estoy conforme habiendo sabido actuar en el momento, es decir, cuando vi que los alumnos que desempeñaban el rol de mudos no tenían nada que hacer una vez terminada su tarea y les propuse ayudar a los mancos. Como he dicho en anteriores reflexiones, es necesario adaptarnos en todo momento a las necesidades o inconvenientes que se presentan a lo largo de la sesión, aunque por ello se deba modificar o cambiar por completo una actividad.

Siguiendo con el análisis de la misma actividad y adentrándome en los replanteamientos, creo que debería haber propuesto nuevos retos según fueran terminando los grupos, como hice en la tarea **S3.A2. Imítame**. De esta manera, todos los ritmos serían respetados y nadie estaría parado, pudiendo seguir la práctica.

En cuanto a la actividad **S3.A4. Saludo al sol**, considero que sería conveniente avisar a los estudiantes antes de empezar la actividad de que se deben colocar por el espacio de manera que me puedan ver perfectamente a mí, pues tendrán que seguirme. Así, es menos probable que los alumnos se sitúen en lugares desde los que luego tienen dificultades para observar a la maestra.

Por último, en esta sesión decidí saltarme la actividad **S3.A3. ¿Cuándo, qué, por qué y cómo?** ya que la primera actividad nos llevó más tiempo del esperado desarrollarla y no quería que la relajación se quedara a medias o no se hiciera cuando esta estaba destinada a ser la última de la sesión. Así pues, decidí que este ejercicio se llevara a cabo en la última sesión ya que tendríamos más tiempo disponible, podría modificar una actividad para disponer de más tiempo si fuera necesario. Además, su desarrollo no impide ni limita el hilo conductor planteado para entonces. Por otro lado, no consideré que la actividad debiera ser omitida ya que contribuye al desarrollo de tres estándares de aprendizaje y permite más tiempo para visualizar el progreso de los estudiantes. Tampoco me pareció correcto acortar el tiempo de desarrollo del resto de actividades de la sesión ya que fue el tiempo que necesitó el alumnado y acortarlo sería limitar la puesta en práctica de las actividades y el aprendizaje que puedan suponer las mismas.

## 2.4. Cuarta sesión.

Fecha 20 de abril de 2021. 5º Educación Primaria (12:45 a 14:15)

### NARRADO

12:45. Al final del recreo me acerco a los alumnos para dirigirles hacia el frontón.

12:51. Los alumnos beben agua de sus botellas y las dejan junto a sus sudaderas, bolígrafos y esterillas, que previamente habían bajado al patio, en las escaleras del frontón. Mando formar una circunferencia y recuerdo con la ayuda del alumnado qué es una emoción, cuáles eran las emociones básicas, por qué se las llama básicas y de qué depende que una emoción sea positiva o negativa. Durante este recordatorio hay un alumno que está bastante emocionado tras el recreo y está distrayendo al resto de compañeros:

- Yo: “A ver Ramón, que te veo movidito ¿Qué es una emoción?”
- Guille: “Pero Ana esa pregunta ya la hemos respondido.”
- Yo: “Ya, pero quiero ver si Ramón también sabe responderla.”

Ramón no sabe responderla y pido a uno de sus compañeros que le eche una mano. Le hago las siguientes preguntas, algunas de ellas ya hechas también. Sabe responder todas menos una, así pues, le realizo la primera y esta última varias veces hasta que sepa responderlas él solo y sin dudarlo.

- Yo: “Si alguien no entiende alguna pregunta o algo respecto al tema que estamos dando preguntadlo ahora o cuando os surja, que no pasa nada, pero no quiero que os vayáis sin comprender algo que hemos dado en clase.”

12:58. A continuación, explico la actividad **S4.A1. Saludando**. En la primera ronda a algunos alumnos se les olvida expresar la emoción mientras se desplazan hasta que lo recuerdo en voz alta. Observo que los niños tienden a juntarse entre ellos y las niñas igual, por lo que pongo la norma de que todos se deben mover por todos los lados y tratar de saludar a diferentes compañeros en cada parón de música. De esta manera, los estudiantes se empiezan a dispersar más y a saludar a nuevas personas. Cuando observo que todas las emociones básicas se han representado varias veces a la hora de desplazarse, introduzco la variante de los cambios en los desplazamientos.

13:10. Explico la actividad **S4.A2. Pistolero de emociones**. A los alumnos les cuesta entenderla por lo que realizo un par de turnos de prueba hasta que todo el mundo lo haya entendido. A la hora de comenzar el juego decido que aquellos alumnos que han sido “asesinados” sean los que digan el nombre de la siguiente persona que tiene que agacharse. Se realizan tres rondas del juego, cambiando en cada una los puestos de la circunferencia. En ocasiones algún alumno se despista y son los propios compañeros quienes le indican lo que debe de hacer.

13:27. Doy paso a la actividad **S4.A3. Pasando el dibujo** y realizo cuatro grupos de forma aleatoria usando la canción Mayoría-Minoría. Los grupos que van terminando antes les entrego otro dibujo para que realicen. Al terminar un grupo surgen algunos comentarios acusatorios de que un par de miembros lo han hecho mal adrede, pero no llegan a más. Una vez que cada grupo ha realizado tres rondas completas paro la actividad:

- Yo: “¿En qué habéis pensado durante la actividad?”
- Algunas voces: “En nada...” “No me acuerdo” “No lo sé...” “En el calor que tengo”
- Yo: “¿Y habéis sido capaces de concentraros en lo que os dibujaban en la espalda?”
- Otras voces: “Sí” “Pues claro”
- Yo: “¿Entonces hay actividades que nos permiten desconectar de nuestros pensamientos y emociones, nos ayudan a relajarnos un poco y seguir concentrados en dicha actividad no, sin pensar en nada más?”
- Algunos: “Sí”
- Yo: “A ver ponedme ejemplos de actividades que os hagan sentir así”
- Nerea: “A mí me pasa cuando leo”
- Noé: “A mí cuando hago viajes largos en coche y miro la Luna”

Seguimos con la reflexión relacionándola con la regulación emocional que se comentó en las anteriores sesiones y dando pie a las siguientes actividades.

13:47. Explico y se realiza la actividad **S4.A4. Contando**. Propongo pasar a la siguiente actividad:

- Guille: “¿Pero Ana, para qué hemos contado los ciclos de inspiración-espriación?”
- Yo: “Aaah, luego lo veréis”

13:53. Explico la actividad **S4.A5. Escuchando**, reparto folios a los estudiantes y les pido que cojan su bolígrafo. Se lleva a cabo la actividad y una vez finalizada pregunto:

- Yo: “¿Alguien ha pensado en algo que no tenga nada ver con la actividad mientras atendía a los sonidos? ¿O cuando contabais los ciclos de respiración?”
- Lucía: “Bueno... Yo he pensado que tenía hambre...”
- Otras voces: “No” “Pues ahora que lo dices... no recuerdo haber pensado en nada” “No, estaba concentrado”
- Luis: “Yo pensaba que me quiero ir ya a casa, jajaja”
- Yo: “Bueno, todas las respuestas están bien chicos. A algunos estos pequeños ejercicios les sirven para relajarse y desconectar la cabeza de ciertos pensamientos pudiendo regular así un poco las emociones. A otros, sin embargo, no les sirve de nada. Todo está bien. Se trata de que aprendáis herramientas que os puedan servir, o que observéis cuáles existen para que podáis encontrar vosotros mismos la que realmente os vale”

A continuación, entrego los cuestionarios referentes a los dos últimos ejercicios para que los contesten. Una vez que han finalizado todos, los recojo y les mando formar la fila para ir a la zona de recogida de los padres.

### REFLEXIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA SESIÓN

En cuanto a mi actuación al inicio de la sesión, cuando un alumno estaba distrayendo a los demás y le he planteado a él las preguntas me ha parecido correcta. Esto es debido a que me parece más beneficioso darle un toque de atención haciéndole participe de algo que se estaba abordando junto a sus compañeros que castigarle o echarle la bronca. Además, el repetirle las preguntas hasta que las entendiera me parece oportuno para asegurarme de su comprensión y conseguir que se concentre.

Por otro lado, durante la actividad **S4.A2. Pistolero de emociones**, decido que aquellos alumnos que han sido “asesinados” sean los que digan el nombre de la siguiente persona que tiene que agacharse. Y a pesar de que las rondas se sucedieron rápido y los alumnos “asesinados” se mostraron atentos y divertidos, creo que hubiera sido muy beneficioso introducir la siguiente variante: Todo alumno que sea “asesinado” y deba sentarse, podrá reincorporarse a la semicircunferencia siempre que diga la emoción representada más rápido que los compañeros que deben realizar el turno. De esta manera, pienso que sería muy difícil concluir una única ronda y que gracias a esa norma todo el alumnado tendría posibilidades de reincorporarse, incentivando la atención y participación.

Respecto a mi decisión de dar dibujos a aquellos grupos que terminaban la ronda en la actividad **S4.A3. Pasando el dibujo**, considero que es adecuada. Pienso que si se tuvieran que esperar unos grupos a otros para comenzar una nueva ronda o el primero en terminar tuviera que esperar hasta que el último completara la tercera ronda, los

alumnos se aburrirían y estarían perdiendo un tiempo que podría ser aprovechado para reforzar lo aprendido. Veo más oportuno permitirles continuar la práctica, aunque posteriormente se deba parar la actividad sin haber terminado la ronda completa a que estén un cuarto del tiempo que dura la actividad parados esperando al resto de sus compañeros.

Por último, en cuanto a los ejercicios de relajación, he observado que al tratarse de actividades novedosas que no las asociaban con la relajación ni esperaban que fueran para ello, todos los alumnos se han mostrado mucho más receptivos y participativos en ellas. Doy importancia a ello porque algunos alumnos detestan las actividades de relajación. Así pues, considero que innovar, proponer diferentes actividades buscando un mismo propósito y no desvelar al alumnado este mismo, permite incentivar la motivación de los estudiantes y que las actividades tengan mejores resultados.

## 2.5. Quinta sesión.

Fecha 21 de abril de 2021. 5º Educación Primaria (09:15 a 10:15)

### NARRADO

09:18. Informo a los alumnos que dejen sus cosas en el pupitre, cojan un bolígrafo y formen directamente una fila para ir al frontón.

09:23. Nada más llegar pido que dejen las cosas en las escaleras y formen una circunferencia. Explico la actividad **S3.A3. ¿Cuándo, qué, por qué y cómo?** y asignando números aleatorios según están colocados en la circunferencia formo los cinco grupos necesarios y reparto también aleatoriamente unas fichas en las que están descritas las situaciones a representar. Doy tiempo para que preparen su representación y observo que algunos alumnos están más implicados que otros. Para que todos los grupos puedan verse entre ellos pido que se sienten en una línea del campo todos juntos y salga al frente el grupo que deba representar. Cuando el primer grupo expresa qué emociones le hace sentir la situación representada, surgen comentarios de otros grupos:

- Otros grupos: “Pues a mí me enfadaría mucho.” “A mí me daría igual.”
- Yo: “A ver, ¿Alguien me puede decir qué comentamos en la primerísima actividad que hicimos en la que yo ponía canciones diferentes y os ibais desplazando en función de la emoción que os hacía sentir? Que además lo hemos comentado en varias ocasiones, tanto en las clases de Educación Física como en otras asignaturas.
- Guille: “Que, a pesar de vivir la misma situación, todos podemos sentir emociones diferentes”
- Yo: “Bieeen. Pues entonces chicos, es normal que el resto de los grupos penséis cosas diferentes, están bien tanto sus emociones como las vuestras. Pero ahora es turno de ellos y momento de que se expresen ellos, vamos a escucharlos atentamente. Luego tendréis momento de hablar vosotros.”

Las representaciones de las situaciones, explicación de emociones y propuesta de soluciones se desarrolla sin inconveniente alguno. Algunos alumnos mejoran las propuestas previas de los compañeros y todos debaten sobre por qué es mejor una opción que otra. Algunos alumnos proponen soluciones disparatadas en broma, pero

el debate sigue su curso sin dar importancia a dichos comentarios. Durante este realizo preguntas para guiarlo, especialmente hago intervenir a aquellos alumnos que no aportan nuevas ideas para que opinen o defiendan las que más les gusta de las que han propuesto sus compañeros. Se llega a la conclusión de que todas las soluciones que han propuesto estarían bien y que depende de cada uno cuál escoger.

9:37. Explico la actividad **S5.A1. Una verdad y una mentira**. Tenía intención de introducir una modificación haciendo que cada alumno solo contara una historia pudiendo ser verdad o mentira, con la intención de acortar el tiempo de duración de la actividad. Pero aun haciendo eso no habría suficiente tiempo en la sesión para que el alumnado pudiera hacer tanto la actividad **S5.A2. Aprecios** como la **S5.A3. Cuestionario final**. Por tanto, decido eliminar de la puesta en práctica la actividad **S5.A2. Aprecios** ya que es una tarea que solo contribuía a un estándar de aprendizaje el cuál ha sido ya trabajado y evaluado por otras actividades. De esta manera, se lleva a cabo la actividad **S5.A1. Una verdad y una mentira** sin modificación alguna.

Pido al alumnado que se sienten en una circunferencia y cedo la palabra al alumno que es el número de la lista 3 ya que es día 21 y solo hay 20 alumnos, sumo las cifras del número 21. Los turnos de palabras se van siguiendo y los alumnos lo hacen realmente bien. Todos están atentos y divertidos escuchando las historietas de cada compañero. Alguna historia es mucho más sencilla de adivinar si es verdad o mentira porque o ha sucedido en clase y la hemos presenciado todos, o no es la primera vez que se cuenta.

9:50. Una vez terminada la actividad anterior pido que se levanten y se dispersen por el espacio, cogiendo además el bolígrafo que habían traído para la sesión. Explico la última tarea, **S5.A3. Cuestionario final**, reparto los cuestionarios y doy tiempo para que los realicen, indicando que deberán estar en silencio y quedarse la hoja hasta que todos los compañeros hayan terminado y mande hacer fila.

A un alumno le deja de escribir el bolígrafo y le cedo el mío. Algunos terminan antes que otros el cuestionario y tratan de hablar entre ellos por señas:

- Yo: “Chicas, dejad de hacer eso que podéis despistar a algún compañero con tanto aspaviento. Luego habláis, ahora repasad bien el cuestionario.”
- Guille: “¿Qué es un aspaviento?”
- Yo: “Gestos en el aire que se hacen con las manos.”

10:10. Una vez que todos han terminado, pido que se levanten, me entreguen los cuestionarios, recojan sus cosas de las escaleras y hagan una fila para volver a clase.

## REFLEXIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA SESIÓN

Pienso que esta sesión ha contribuido en todo momento al proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de que una de las actividades haya sido omitida. Como he explicado durante el narrado me parecía mejor opción eliminar la actividad **S5.A2. Aprecios** la cual contribuía a un único estándar que ya había sido abordado con otras tareas, que eliminar alguna otra que contribuía a más estándares. Además, tampoco podía contemplar la idea de realizar el cuestionario en otra sesión debido a que la temporalización que se sigue en la asignatura es bastante rígida.

Por otro lado, en esta sesión no he hecho un recordatorio inicial de los contenidos teóricos que se habían dado como hice en las anteriores. Esto es debido a que como en esta se iba a evaluar el aprendizaje de dichos contenidos, me preocupaba que en

el cuestionario se plasmara un recuerdo de la sesión que pronto se desvanecería y no lo que realmente habían aprendido.

En cuanto a la actividad **S3.A3. ¿Cuándo, qué, por qué y cómo?**, un aspecto que se debería de tener en cuenta es el número de miembros que hay por grupo y su relación con las situaciones a representar. Hay situaciones que entre tres estudiantes se pueden dramatizar perfectamente y si hay más compañeros también pueden cooperar. Pero veo más oportuno que los grupos sean lo más pequeños posible para que se puedan abordar más situaciones y todos puedan desempeñar un papel protagonista. De esta manera pienso que se crearían más oportunidades de aprendizaje. Otra modificación que introduciría en la actividad es el orden en el que se desarrolla. En esta ocasión los alumnos han ofrecido nuevas soluciones a las dadas después de todas las representaciones y primeras propuestas. Pero creo que es más conveniente que todos los grupos puedan aportar las ideas que les surjan en el momento que se está tratando dicha situación o problemática ya que de esta manera se pueden centrar en las siguientes situaciones dejando la resuelta atrás y evitar olvidos de ideas que habían pensado.

Por último, sobre el **S5.A3. Cuestionario final**, a pesar de que se desarrolló adecuadamente, quizás hubiera sido conveniente que hubieran podido hacerlo en la comodidad del aula y con todos los recursos a mano. No obstante, en este caso decidí que se llevara a cabo en la zona en la que se desarrollaba la sesión para no perder tiempo durante la subida al aula ni posibilitar que el alumnado se alborotara y tuviera que volver a concentrarse para hacer el examen ya que, durante y tras terminar la actividad **S5.A1. Una verdad y una mentira**, los alumnos estaban calmados y atentos.

# Anexo 3. Instrumentos para la recogida de datos

## 3.1. Cuestionario inicial

Nombre y apellidos:

1. ¿Qué es una emoción?

---

---

---

2. ¿Qué emociones básicas conoces? ¿Cuáles son positivas? ¿Cuáles negativas?

---

---

---

---

3. Cuando estás triste ¿Qué haces?

---

---

---

4. Cuando tienes un problema o discutes con alguien ¿Qué haces para solucionarlo?

---

---

---

5. ¿Qué haces para sentirte bien? ¿Qué cosas te hacen sentir bien?

---

---

---

6. Cuando te enfadas ¿Qué haces?

---

---

---

7. ¿Piensas que es importante saber expresar tus emociones de manera verbal y no verbal?

---

---

---

8. ¿Te sientes en confianza con tus compañeros para mostrarte tal y como eres y expresar lo que sientes en cada momento? Sí o no. ¿Por qué?

---

---

---

9. Se realizan dos relajaciones diferentes y se contesta al cuestionario oportuno (ANEXO 1.3.4)

### 3.2. Cuestionario S1.A4. Emociones vividas

Nombre y apellidos:

1. ¿Cómo te has sentido a lo largo de la sesión?

	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
Alegre				
Triste				
Enfadado				
Miedoso				
Avergonzado				
Aburrido				

2. ¿Por qué te has sentido así?

---



---



---



---



---



---

### 3.3. Cuestionario final

Nombre y apellidos:

1. ¿Qué es una emoción?

---



---



---

2. ¿Cuáles son las emociones básicas?

---



---



---

3. Clasifica las siguientes emociones: Alegría, asco, tristeza, ira, susto, sorpresa, miedo, vergüenza.

POSITIVAS	NEGATIVAS

**4. ¿Qué diferencia hay entre una emoción y un sentimiento?**

---

---

---

**5. De todas las relajaciones que hemos practicado en clase ¿Cuál te gusta o te sirve más para relajarte? ¿Por qué?**

---

---

---

**6. Cuando estás triste ¿Qué haces?**

---

---

---

**7. Cuando tienes un problema o discutes con alguien ¿Qué haces para solucionarlo?**

---

---

---

**8. ¿Qué haces para sentirte bien? ¿Qué cosas te hacen sentir bien?**

---

---

---

**9. Cuando te enfadas ¿Qué haces?**

---

---

---

**10. ¿Piensas que es importante saber expresar tus emociones de manera verbal y no verbal?**

---

---

---

**11. ¿Te sientes en confianza con tus compañeros para mostrarte tal y como eres y expresar lo que sientes en cada momento? Sí o no. ¿Por qué?**

---

---

---

### 3.4. Cuestionario de las relajaciones

Nombre y apellidos:

1. ¿Cómo te sientes antes de la relajación?

---

---

---

---

2. ¿Cómo te sientes durante la relajación?

---

---

---

---

3. ¿Cómo te sientes después de la relajación?

---

---

---

---

4. ¿Ha habido algún momento de la relajación en el que te has desconcentrado y te has perdido por unos segundos?

---

---

---

---

5. ¿En algún momento de la relajación te has puesto a pensar en otras cosas?  
¿En qué?

---

---

---

---

6. ¿En qué has pensado al terminar la relajación?

---

---

---

---

