



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: Andrea Revilla Peñas

TUTOR: José Luis Rodríguez Sáez

Palencia, 8 de julio de 2022

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

El presente Trabajo de fin de Grado constituye una investigación heurística que tiene por objeto, por una parte, indagar sobre la importancia que el futuro profesorado concede a las emociones y, por otra, hallar de qué manera puede desarrollarse la inteligencia cognitivo-afectiva del alumnado de Educación Primaria, reforzándola mediante estrategias y actividades de educación emocional en el aula. En consecuencia, la investigación se desarrolla fundamentalmente en dos ámbitos diferenciados: 1) en un ámbito descriptivo-analítico, donde la revisión teórica pone de manifiesto la gran importancia de educar en emociones, ofreciendo una información actualizada del estado de la cuestión; y 2) en un ámbito práctico y aplicado, que pone el énfasis en la propuesta de trabajo y actividades que se pueden llevar a cabo tanto en los centros educativos como en el ámbito familiar.

Finalmente, el trabajo se cierra con la observación empírica, más concretamente con la extracción y análisis de datos obtenidos en un estudio cuantitativo y descriptivo, mediante el denominado método del cuestionario, que tomó como muestra solamente una parte gradual de los estudiantes pertenecientes al Grado de Educación de la Universidad de Valladolid. Posteriormente, se concreta el contexto de la población que participó en el cuestionario, así como los resultados obtenidos mediante un análisis crítico y constructivo.

Fueron precisamente los datos obtenidos en este estudio y la demostración de sus efectos los que impulsaron las indagaciones y el desarrollo tanto teórico como práctico del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Emociones, Competencias Emocionales, Educación Emocional, Emociones Básicas, Educación Primaria.

THE ROLE OF EMOTIONS IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

This Final Degree Project constitutes a heuristic investigation that aims, on the one hand, to investigate the importance that future teachers attach to emotions and, on the other, to find out how the cognitive-affective intelligence of students can be developed. of Primary Education, reinforcing it through emotional education strategies and activities in the classroom. Consequently, the research is carried out fundamentally in two different areas: 1) in a descriptive-analytical area, where the theoretical review highlights the great importance of educating in emotions, offering up-to-date information on the state of the issue; and 2) in a practical and applied field, which places the emphasis on the proposal of work and activities that can be carried out both in educational centers and in the family environment.

Finally, the project closes with empirical observation, more specifically with the extraction and analysis of data obtained in a quantitative and descriptive study, through the questionnaire method, which took as a sample only a gradual parto of the students belonging to the Degree in Education at the University of Valladolid. Subsequently the context of the population that participated in the questionnaire is specified, as well as the results obtained through a critical and constructive analysis.

It was precisely the data obtained in this study and the demonstration of its effects that prompted the investigations and the theoretical and practical development of this work.

KEYWORDS

Emotional Intelligence, Emotions, Emotional Competencies, Emotional Education, Basic Emotions, Primary Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	2
3. OBJETIVOS	3
3.1 General	3
3.2 Específicos	3
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
4.1 El valor de las emociones en la educación.....	4
4.1.1 Definición del término de emoción.....	4
4.2 Inteligencia emocional	8
4.2.1 Definición.....	8
4.2.2 Principios básicos de inteligencia emocional	10
5. EL CURRÍCULO DE CASTILLA Y LEÓN DE LA ETAPA DE EDUCACION PRIMARIA COMO RECURSO DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	13
6. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA	17
6.1 Profesor	17
6.2 Alumno	20
6.3 Familias.....	21
6.4 Gestión del aula.....	22
7. ESTRATEGIAS Y DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN EL AULA	23
8. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	31
8.1 Muestra	31
8.2 Instrumentos.....	31
8.3 Procedimiento.....	32
8.4 Análisis de datos.....	32
8.5 Resultados	33
9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES	37
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
11. ANEXOS	46

1. INTRODUCCIÓN

Desde que la educación se centrara en las teorías del aprendizaje constructivista que compromete a sus protagonistas, alumnos y docentes, la consideración de la dimensión emocional ha ido cobrando un papel cada vez más preponderante en el aula.

Desde una visión holística, el acto educativo se centra en la adquisición de diferentes competencias, habilidades y capacidades (Superviola, 2020, como se citó en Pérez y Gómez, 2021, p. 14) entre las cuales emerge la competencia emocional (Bisquerra et al., 2015, como se citó en Pérez y Gómez, 2021, pp. 14-15) como uno de los pilares básicos para gestionar la interacción y convivencia social. Por esta razón, el objeto de estudio en la presente investigación será indagar, analizar y constatar los diferentes aspectos de las emociones. Se pretende poner en énfasis el papel de las emociones en Educación Primaria, destacando su gran importancia y necesidad de ser trabajadas en las aulas por parte de los docentes. Así mismo, se desarrolla la idea, evidenciada por numerosos estudiosos de la materia, de que es necesario formar a los niños y las niñas en el desarrollo de las emociones a través de dinámicas que favorezcan el conocimiento, la autogestión y el manejo adecuado de ellas. Para ello se refleja la importancia de la educación emocional de forma argumentada y detallada.

En lo que la aportación personal a este trabajo se refiere, se remite muy especialmente a los capítulos 7 y 8. En el capítulo 7 se plantean y se ofrecen distintas actividades para que los alumnos acerquen las emociones a sus vidas y puedan ser educados por los docentes a partir de las mismas. De conformidad con Pérez y Gómez (2021), se piensa que de esta manera los alumnos mejorarían sustancialmente sus habilidades y su autoconocimiento emocional. En el capítulo 8, a través de un estudio empírico cualitativo basado en el método de encuestas la intención es extraer informaciones concluyentes acerca de la importancia que los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid otorgan a las emociones, sentimientos, actitudes y valores dentro del aula.

Así pues, el trabajo en su conjunto se divide en dos partes claramente diferenciadas: 1) Una parte teórico-descriptiva conformada por los capítulos 4, 5 y 6. 2) Y una parte práctica formada por los capítulos 7 y 8.

El capítulo 4 se inicia con el marco teórico en el que se estudian los conceptos de emoción, inteligencia emocional y educación emocional, así como la relación entre estos y el desarrollo de la emoción en el ámbito escolar. Posteriormente, se muestra el recorrido legislativo en el que se observa cómo se va incorporando y trabajando la educación emocional en los centros y las aulas

de manera implícita. En la actualidad, las emociones solo se abordan de forma tangencial y de una manera transversal.

La parte empírica se centra en el análisis de un cuestionario que se ha realizado para la corroboración o refutación de nuestra hipótesis, la importancia del papel de las emociones en Educación Primaria, especificando el método, la muestra, los instrumentos, el procedimiento, el análisis de datos y los resultados del mismo.

Finalmente, el trabajo se cierra con las conclusiones donde se recogen los resultados más relevantes de la investigación.

En siguientes apartados le siguen las adendas que aportan los documentos que se han utilizado para realización de este trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La educación emocional es un tema de suma actualidad, no exento de cierta controversia, que aún necesita de un ajuste y de una mayor difusión sobre todo en el ámbito escolar. A pesar de que el tema suscita un gran interés entre los investigadores y la comunidad educativa en general, siguen existiendo lagunas en torno a su aplicación práctica en una u otra dirección. Si bien se conocían los efectos positivos y los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, es ahora, recientemente, cuando se ha evidenciado que la inteligencia emocional puede mejorarse a través de intervenciones educativas aplicadas por el docente (Hodzic et al., 2018). Por esta razón, el desarrollo de las habilidades propias de la inteligencia emocional se ha convertido en un elemento fundamental para explicar el desarrollo personal y socioemocional de los estudiantes (Fernández-Berrocal y Aranda, 2017, como se citó en Campayo-Julve y Sánchez-Gómez, 2020, p. 71).

Así pues, la elección del tema no sólo obedece al interés personal y al cúmulo de experiencias adquiridas en el Grado en Educación Primaria, sino también al vacío existente en entornos escolares.

Fue precisamente, durante el periodo de prácticas, donde se pudo presenciar en primera persona estos hechos que se apuntan y, sobre todo, la significancia que tienen, desde el punto de vista psico-social, las emociones. Se pudo apreciar este hecho muy especialmente en dos ámbitos distintos, aunque vinculados estrechamente entre sí: 1) en el ámbito educativo, en la relación alumno - profesor y 2) en la relación interpersonal profesor - padres.

Como futuros docentes, debemos tomar consciencia sobre la importancia del conocimiento de las emociones del alumnado y que estos aprendan a reconocer lo que sienten y a autorregular sus emociones, de igual manera debemos hacer los propios maestros, ya que somos su modelo y referente.

Como indican Bisquerra y Pérez (2007, p. 74): "La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas." Esta cita viene a corroborar la aplicación eminentemente práctica del estudio y análisis de la competencia emocional que se va a realizar. Por ello merece especial atención, comenzar por poner en valor su importancia en la educación y en la necesidad de empezar a trabajarla cuanto antes.

3. OBJETIVOS

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

3.1 General

Entre los objetivos generales en el presente trabajo se hallan:

- Investigar acerca de la importancia que el futuro profesorado concede a las emociones mediante un cuestionario tomando como muestra la población estudiantil de educación de la Universidad de Valladolid.

3.2 Específicos

Entre los específicos se encuentran los siguientes:

- Revisar el marco teórico existente sobre las emociones, inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional.
- Profundizar en el conocimiento sobre diseño de estrategias y actividades para trabajar las emociones.
- A través del método del cuestionario escrutar la información, examinar e interpretar los datos obtenidos.
- Indagar sobre la importancia concedida a las emociones por parte del futuro profesorado y su formación en educación emocional.
- Analizar las opiniones dadas sobre el apoyo que suponen las orientaciones del currículum de Castilla y León de Educación Infantil y/o Primaria y conocer las estrategias para utilizar en el aula para gestionar las emociones.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A continuación, se ofrece una visión de conjunto del estado de la cuestión indagando sobre el valor que poseen las emociones en el ámbito educativo y aportando el aparato terminológico y definatorio necesario para su estudio más detenido.

4.1 El valor de las emociones en la educación

4.1.1 Definición del término de emoción

En este apartado se intentará dar respuesta a la pregunta qué son y para qué sirven las emociones. Se debe destacar la gran importancia de la educación emocional en las aulas y su necesidad de empezar cuanto antes a trabajarla. La educación emocional en la etapa de Educación Primaria constituye un aprendizaje esencial. De esta manera, se ayuda a garantizar el desarrollo integral de los alumnos en esta etapa educativa.

El concepto de emoción abarca un campo bastante amplio y mucho más complejo de lo que puede parecer. Las emociones están constituidas por una gran cantidad de pensamientos, experiencias, creencias, etc. Es necesario reconocer cada una de las emociones que pueden surgir en nosotros poniéndoles nombre (euforia, envidia, celos, ira, etc.), para saber controlar nuestras reacciones ante estímulos ambientales. Tener un buen y correcto manejo de nuestras emociones, es fundamental porque aumenta nuestra capacidad de respuesta de forma satisfactoria. “Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger et al., como se citó en Chóliz, 2005). Actualmente, el concepto de emoción es estudiado por diferentes disciplinas como son la psicología, la sociología, antropología, filosofía, etc. y puede ser definido de diversas maneras. Según el ángulo desde el que se mire, las definiciones y conceptos pueden diferir sensiblemente. A continuación, se exponen algunas de ellas siguiendo un orden cronológico de publicación.

Lawler (1999) define las emociones como “estados evaluativos, positivos o negativos, relativamente breves, compuestos por elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos”. (p. 219)

Brody (1999) las define como “sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa, que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar”. (p. 15)

Bisquerra (2000) afirma que:

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (p. 243)

En relación a esta definición de Bisquerra, la educación emocional en Educación Primaria favorece la autoestima en los niños y niñas, ayuda a promover el desarrollo integral, mejora la conducta de los alumnos en su forma de relacionarse, potenciando actitudes de respeto y tolerancia y aumentando la capacidad de aprendizaje.

Bisquerra y Pérez (2007) basan su definición en torno a la competencia socioemocional como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. (p. 3)

Tras estos primeros acercamientos definatorios las competencias emocionales se agrupan en dos grandes bloques. En un primer bloque se situarían las capacidades de autorreflexión, como es la inteligencia intrapersonal, que consiste en identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; y en segundo bloque se hallaría la habilidad de reconocer intuitivamente lo que los demás están pensando o sintiendo. Esta última capacidad se conoce como inteligencia interpersonal y permite al individuo adaptarse al entorno mediante la empatía, habilidades sociales, y la captación de elementos no verbales, como son los gestuales o posturales, etc.

En esta línea, los psicólogos Salovey y Sluyter (1997) dividieron las competencias emocionales en cinco dimensiones básicas interrelacionadas, cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Este marco es coherente con el concepto de inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía, habilidades sociales.

La aportación que realizan Bisquerra y Pérez (2007) desde un punto de vista psicopedagógico consiste en una estructuración precisa de las competencias emocionales. Ellos hablan de:

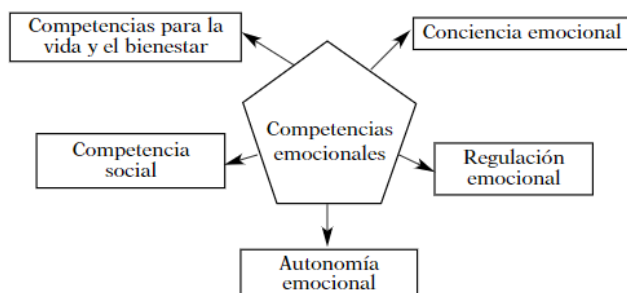
- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado; desglosada en los siguientes aspectos: en la toma de conciencia

de las propias emociones, en dar nombre a las propias emociones y en la comprensión de las emociones de los demás.

- Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Esto supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, así como tener buenas estrategias de afrontamiento junto con la capacidad de autogenerar emociones positivas, etc.
- Autonomía emocional: como concepto amplificado que incluye todos los aspectos intrapersonales, es decir los relacionados con la autogestión personal: autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.
- Inteligencia interpersonal: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas como el respeto y la asertividad.
- Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de diversa índole (solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales) con el fin de alcanzar la estabilidad emocional potenciando el bienestar personal y social .

Figura 1

Estructuración de las competencias emocionales



Fuente: Bisquerra y Pérez (2007)

De este modo, el concepto que realmente confeccionaría estas competencias básicas sería la inteligencia emocional en sus diversas ramificaciones. De lo expuesto se puede deducir que la inteligencia emocional no es otra cosa que la capacidad que posee una persona para conocer y comprender sus propias emociones y las de los demás, regulando sus afectos e influyendo en su capacidad para gobernar sus propios pensamientos y acciones. La inteligencia emocional, además, nos permite discernir qué hechos son verdaderamente importantes en nuestra vida.

Según estos planteamientos se puede argumentar que las emociones se generan fundamentalmente a partir de acontecimientos o aspectos ambientales que pueden afectar al bienestar. En función de la incidencia de estos acontecimientos, las emociones pueden ser

positivas o negativas, lo cual no es privativo de que sean buenas o malas, sino que son positivas o negativas en función del bienestar o malestar que provocan en el sujeto que las percibe. Dicha distinción, entre emociones positivas y negativas, es aceptada por diversos autores como, por ejemplo, González et al., (1998) quienes incluyen tanto variables cuantitativas como cualitativas para su clasificación.

Bisquerra (2009) añade tres aspectos antes de proceder a la taxonomía de las emociones: especificidad, intensidad y temporalidad. La especificidad le otorga una cualidad diferenciadora dando nombre a la emoción en concreto. La intensidad se refiere a la fuerza con la que el sujeto vive la emoción. Finalmente, la temporalidad alude la perduración de la emoción en el sujeto.

Atendiendo a estos criterios, podrían clasificarse de la siguiente manera (Bisquerra, 2007):

- Emociones negativas: son el resultado de una evaluación desfavorable respecto al logro de bienestar. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen la ira, la ansiedad, el miedo, la tristeza, la culpa, la vergüenza, los celos, el asco y la envidia.
- Emociones positivas: son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de bienestar. Incluyen la alegría, el orgullo, el amor, el afecto, etc.
- Emociones ambiguas: su estatus es equívoco ya que depende o varía según la situación. Se pueden mezclar elementos positivos y negativos. Incluyen la esperanza, la sorpresa y la compasión.

En consecuencia, se podría decir que las emociones negativas se relacionan con situaciones de amenaza, pérdida, dificultades en la vida, mientras que las emociones positivas son fruto de la consecución de objetivos personales, como asegurar la supervivencia, y la progresión hacia el bienestar. Las emociones ambiguas, sin embargo, son variables y fluctúan según la situación entre positivas o negativas.

Desde un punto de vista funcional, las emociones tienen distintas funciones útiles para el ser humano y que le preparan para la acción. Esta preparación para la acción depende de cada persona. Reeve (1994) menciona entre las principales funciones:

- La función adaptativa. Esta función facilita la adaptación de la persona a su ambiente y pone de manifiesto el papel esencial que desempeñan las emociones en el proceso de adaptación al contexto natural.
- La función motivacional facilita la predisposición a la acción, siendo la emoción y la motivación dos caras de una misma moneda.

- La función social que ejercen las emociones se torna en la habilidad para comunicar a los demás cómo nos sentimos. En este sentido, cada emoción es una información sobre uno mismo. También sirve para influir en los demás, facilitar la comunicación de los estados afectivos y regular la manera en que los otros nos responden. En definitiva, promueven una conducta prosocial.

Lo que más llama la atención es la catalogación temporal de la emoción como un fenómeno fugaz de duración breve. Según Bisquerra (2007) suele durar segundos, minutos y a veces horas; pero muy pocas veces una misma emoción dura días. Mientras que un estado de ánimo es un estado emocional de mayor duración y menos intensidad que las emociones agudas. Su duración es indefinida, y puede prolongarse durante horas, días, meses o incluso años. Los estados de ánimo dependen más de valoraciones globales del mundo que nos rodea que de un acontecimiento específico. En esta definición se perfila la diferencia entre emoción y estado de ánimo.

4.2 Inteligencia emocional

En el apartado anterior se pudo observar que las emociones y los estados de ánimos no son sinónimos. Para los psicólogos, las emociones son tan importantes en nuestras vidas que llegan a constituir rasgos de personalidad (como la alegría, la tristeza, el afecto, la rabia, el miedo, etc.).

A continuación, se analizará el concepto de inteligencia emocional, dado que la discusión científica gira en torno a diferentes perspectivas y visiones desde las cuales se puede abordar su definición, muy especialmente desde que el concepto evolucionará con el paso del tiempo siempre sujeto a revisiones y ampliaciones.

4.2.1 Definición

La investigación continuada sobre inteligencia emocional revela que se trata de un concepto sumamente complejo al recopilar intrínsecamente una gran variedad de elementos. A continuación, se presentarán algunos de los estudios más sobresalientes.

En 1983 surge la publicación *Frames of Mind* de Gardner que presenta una reformulación del concepto a través de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Esta aportación influyó en la ampliación del concepto y le dio cabida al concepto de inteligencia emocional. Según este psicólogo estadounidense existen doce tipos de inteligencia: inteligencia lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista, emocional, existencial, creativa y colaborativa. Todas ellas poseen el mismo grado de importancia e independencia entre sí, representando una parte de nuestro coeficiente intelectual.

Con esta definición se produce un cambio paradigmático, de una única inteligencia a múltiples inteligencias.

En este orden de cosas puede decirse que la Inteligencia Emocional (IE) es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, gestionar los fenómenos afectivos y utilizar las capacidades para dirigir los propios pensamientos y actitudes (Salovey y Mayer, 1990). De modo que la IE está formada por un amplio conjunto de cualidades, competencias, habilidades, conocimientos y factores que están relacionados con los estados anímicos y mentales de las personas. En palabras de Gardner (1993, p. 301) la inteligencia emocional es: “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”.

Más tarde en el año 1998, Uzcategui define la inteligencia emocional como el conocimiento que “se transforma en capacidad socioafectiva”. Ryback (1998) ajusta dicha definición al considerar que se trata de la capacidad de aplicar la conciencia y la sensibilidad para discernir los sentimientos, y también los subyacentes, en la comunicación interpersonal, impidiendo reacciones impulsivas e irreflexivas, fomentando la receptividad, autenticidad y sinceridad:

La mejor manera de definir la inteligencia emocional es considerar que se trata de la capacidad de aplicar la conciencia y la sensibilidad para discernir los sentimientos y subyacentes de la comunicación interpersonal, para resistir la tentación que mueve a reaccionar de una manera impulsiva irreflexiva, obrando en vez de ello con receptividad, autenticidad y sinceridad. Ryback (1998, p. 325)

Para Goleman la inteligencia emocional es la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (1998, p. 98); haciéndola extensiva a la toma de conciencia de los propios sentimientos en el momento en el que se experimentan y confiriéndole una atención progresiva a los propios estados internos. Tiene que ver con la habilidad para motivarse (automotivación) y resistir (control emocional) ante las frustraciones, controlar impulsos, incluso demorar gratificaciones, regular los estados de humor o evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía y esperanza (autogestión de cualquier respuesta frente a un estímulo). Asimismo, Goleman considera que el CE (coeficiente emocional) puede sustituir en un futuro al CI (coeficiente de inteligencia). Basa este planteamiento en el hecho de que la inteligencia es una meta- habilidad, que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia.

En esta misma línea, otros autores apuntan algunos detalles más que armonizan con la definición anterior: “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (Martineaud y Elgehart, 1996, p. 48) o la inteligencia emocional es “capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas” (Valles, 2005, p. 33)

4.2.2 Principios básicos de inteligencia emocional

Tras revisar las definiciones más importantes se profundizará, en este apartado, en los principios básicos que sostienen la existencia de una inteligencia emocional y en los modelos propuestos.

Siguiendo a Gómez Chacón (2000), la inteligencia emocional conlleva fundamentalmente los siguientes principios o competencias:

- Autoconocimiento. Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- Autocontrol. Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- Automotivación. Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- Empatía. Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- Habilidades sociales. Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- Asertividad. Saber defender las propias ideas no dejándose influir por la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.
- Proactividad. Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- Creatividad. Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

Los principios mencionados darán lugar a una mayor o menor inteligencia emocional. Los conceptos creatividad e inteligencia no están intrínsecamente relacionados, esto significa que una persona pueda tener una mayor creatividad que otra pero no tiene por qué tener una mayor inteligencia, ya que influyen otros más factores. En ocasiones, la falta de creatividad sí que se puede ver compensada por una mayor automotivación.

En lo que a los modelos sobre inteligencia emocional se refiere y en función de las definiciones aportadas en el párrafo 4.1.1 existen varios propuestos por los psicólogos más destacados de los últimos 50 años como, por ejemplo, Salovey y Mayer (1990), Golemann (1995) y Bar-On (2000) que referimos aquí por orden de aparición cronológica.

- Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Este modelo demanda la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas como expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.

Algunas habilidades de este modelo son las siguientes:

- Percepción emocional. Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
- Facilitación emocional del pensamiento. Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
- Compresión emocional. Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
- Dirección emocional. Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.
- Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal. Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

- Modelo de Goleman (1995)

El modelo de Goleman se apoya en ideas de Salovey y Mayer y en nuevas ideas que también defendió Gardner (1995). Establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Además, este modelo para desarrollar el concepto de inteligencia emocional hace un análisis de competencias a las personas con éxito en su vida laboral y organizacional.

Los componentes que constituyen la IE según Goleman (1995) son:

- Conciencia de uno mismo. Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- Autorregulación. Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- Motivación. Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- Empatía. Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Habilidades sociales. Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

- Modelo de Bar-On (1997, 2000)

Reuven Bar-On fue el primero en crear el modelo de inteligencia social-emocional y el que propulsó el término cociente emocional. Su principal fin es saber definir las habilidades en diferentes contextos sociales o circunstancias destacables. También, además de eso saber adaptarse a todas esas situaciones y enfrentarse con unas ciertas habilidades sociales y emocionales.

Según Bar-On, "la inteligencia emocional y social es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de forma eficaz y activa para cubrir las demandas y presiones diarias" (Bar-On, 2000, p. 385).

Dicho modelo está formado por cinco escalas, estando cada una de ellas formadas a su vez por varias subescalas o subfactores, relacionadas con habilidades y destrezas:

- Componentes Intrapersonales. Formados por la autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia.
- Componentes Interpersonales. Formado por la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
- Manejo del estrés. Tolerancia al estrés y el control de impulsos.
- Adaptación o adaptabilidad. Mediante la solución de problemas, prueba de realidad y la flexibilidad social.
- Estado de ánimo. Constaría del optimismo y la felicidad.

De este modo se ve que los **modelos mixtos** (modelo de Goleman y modelo de Bar-On) incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, de la tolerancia, de la frustración, de la motivación, de la ansiedad, el manejo del estrés, la confianza, la asertividad y la persistencia. Los **modelos de habilidades** (modelo de Salovey y Mayer) son los que desarrollan el concepto de inteligencia emocional basado estrictamente en habilidades y no incluyen componentes de factores de personalidad.

Existen **otros modelos** en los que incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales como los modelos de Cooper y Sawaf (1997) o de Rovira (1998), el modelo Autorregulatorio de las Experiencias Emocionales (1999), el modelo de Vallés y Vallés (1999), el de procesos de Barret y Gross (2001), entre otros.

5. EL CURRÍCULO DE CASTILLA Y LEÓN DE LA ETAPA DE EDUCACION PRIMARIA COMO RECURSO DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación socio-emocional es un concepto que ha ido alcanzando gran importancia con el transcurso del tiempo. Especialmente en el último lustro, sus enseñanzas han logrado implementarse, si bien es cierto, de una manera latente y oculta en el programa curricular y no lo suficientemente considerada ni atendida por la educación formal.

En este apartado se pretende mostrar a grandes rasgos de qué forma se trata la educación emocional en algunas de las leyes más actuales a nivel nacional, y también a nivel autonómico en el currículo de nuestra comunidad de Castilla y León.

Entre todas las **leyes nacionales** existentes se puede comenzar por mencionar la LOGSE (1990). Dentro del Capítulo II “De la educación primaria”, Artículo 13, se establecen las competencias que deben adquirir los alumnos durante la educación primaria (LOGSE, 1990):

- a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Comprender y expresar mensajes sencillos de una lengua extranjera.
- c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales.
- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

- e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- g) Conocer las características fundamentales de su medio físico social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo.
- h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Esta ley, de manera indirecta, nombra la competencia emocional a través de los apartados d) y e), donde se habla de la adquisición de habilidades para su aplicación en el ámbito familiar y social y la adquisición de valores para la convivencia humana.

Después de unos años, se publicó la LOE (2006), Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, donde se introduce una nueva asignatura de carácter opcional relacionada colateralmente con la educación emocional, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

En esta ley se puede comprobar por primera vez de forma explícita, la importancia de lo afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que siga existiendo cierta superioridad del desarrollo de la personalidad y la capacidad de formar una identidad “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. (LOE, 2006, p.4)

Por último, falta mencionar, dentro de las leyes de carácter nacional, dos leyes la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

La primera, la LOMCE, destaca la importancia de desarrollar la capacidad de resolución de conflictos de forma pacífica en todos los ámbitos de la vida: disposición adicional cuadragésima primera, prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos. En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los

derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. (LOMCE, 2013, p. 54)

La segunda, la ley vigente actual, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), menciona en su artículo 19 los principios pedagógicos. Es precisamente en el artículo 19 donde se presta especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión.

Por otro lado y a nivel autonómico, el **currículo de Castilla y León** incluye la asignatura Valores Sociales y Cívicos, en la que el alumnado trabaja aspectos como conocerse a sí mismo, conocer los derechos y las obligaciones que los ciudadanos tienen, iniciarse en el conocimiento del funcionamiento y actuaciones de las de las distintas instituciones sociales, públicas y privadas, integrarse como miembro de pleno derecho en el entorno social, contribuyendo al desarrollo personal y al bienestar colectivo, entre otros. En esta asignatura se trabaja de manera transversal durante toda la Educación Primaria y también dentro del propio currículo, estrechando lazos con áreas en las que se trabajan también aspectos como la propia identidad y la de los demás, aprender a escuchar, aprender a compartir, relacionarse con los demás, el respeto a las opiniones y la negociación cuando se producen conflictos.

Según 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, "la propuesta de esta área es la de la formación de personas en la reflexión, el análisis y la vivencia en valores, fomentando el desarrollo de procesos educativos que potencien la participación individual para lograr fines colectivos así como su educación emocional, entendida como conocimiento de los propios sentimientos y de los demás, así como las habilidades de su desarrollo."

El área Valores Sociales y Cívicos se divide en tres bloques, los cuales se trabajan durante los seis cursos de Educación Primaria. Son los siguientes:

- Bloque 1: La identidad y dignidad de la persona.

En este bloque 1 se trabajan contenidos como la dignidad personal, el trabajo en equipo, la superación personal, el dilema moral, la autoestima, la resolución pacífica de conflictos, la responsabilidad, la expresión de emociones y sentimientos, la educación emocional, entre otros.

- Bloque 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.

En el bloque 2 se llevan a cabo contenidos como el debate, la empatía, la asertividad, la escucha activa y crítica, los grupos sociales, el valor de intercambio cultural, la no discriminación, y las relaciones entre iguales.

- Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.

Dentro de este bloque se trabajan contenidos como las relaciones sociales, desigualdades sociales, normas de convivencia, resolución pacífica de problemas, justicia social. Principios de igualdad, libertad de pensamiento, igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, prevención de riesgos, la democracia, servicios públicos y bienes comunes, etc. El concepto de educación emocional se introduce como tal en el primer bloque en el tercer curso de Educación Primaria.

Tabla 1

La educación emocional en el currículum de Castilla y León.

TERCER CURSO		
BLOQUE 1. LA IDENTIDAD Y LA DIGNIDAD DE LA PERSONA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
- Educación emocional. La motivación grupal: ideas que animan, ideas que desaniman; los mensajes positivos. Los sentimientos: sentimientos conflictivos (envidia, rencor, pesimismo) y buenos sentimientos (admiración, gratitud, optimismo). - El trabajo en equipo. La responsabilidad propia y del grupo. Aceptación de roles dentro del equipo. La cooperación. Valoración del trabajo bien ejecutado. - El autoconcepto. La autodescripción física y de la personalidad. La identificación de las propias emociones y sentimientos. La autoconciencia emocional. La expresión de emociones. El autoanálisis comprensivo y tolerante. - La resolución pacífica de conflictos. La convivencia. El diálogo. El sector público y el sector privado.	1. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores. 2. Desarrollar el propio potencial, manteniendo una motivación intrínseca y esforzándose para el logro de éxitos individuales y compartidos, cooperando en las actividades grupales, siendo consciente del rol que ocupa en el grupo y de su responsabilidad y apreciando el trabajo bien realizado. 3. Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando sus características personales y las de los demás. 4. Desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común.	1.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos. 1.2. Utiliza estrategias de reestructuración cognitiva. 1.3. Describe el valor de la reestructuración cognitiva. 1.4. Aplica el autocontrol a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos. 1.5. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones. 1.6. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas. 2.1. Trabaja en equipo valorando el esfuerzo individual y colectivo para la consecución de objetivos. 2.2. Explica razones para asumir sus responsabilidades durante la colaboración.

Fuente: 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 él se incluyen orientaciones muy generales sobre cómo trabajar las emociones, mencionando el lenguaje oral, habilidades comunicativas y sociales, la ayuda mutua y el trabajo cooperativo, metodología activa, análisis, expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos en distintos contextos sociales y culturales, actividades como dramatizaciones, redacción de textos, debates, proyectos de investigación en equipo y utilización de las TIC.

6. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

A lo largo de la década de los noventa se produce un avance significativo en la educación emocional como proceso continuado y permanente en el desarrollo de la persona. Así pues, la educación en emociones es una de las tareas prioritarias en nuestra sociedad y le debemos prestar la debida atención a lo largo de nuestra vida.

El psicólogo clínico Goleman (1995) fue el primero en profundizar en el concepto. De él derivan los objetivos que debe perseguir la educación emocional, como son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

En este orden de cosas existe una propuesta de modelo educativo que surgió de esta necesidad urgente que se plasma en los objetivos. El modelo se denomina “Educar con tres Cs: Capacidades, Competencias y Corazón”. Estos tres elementos hacen referencia a los tres participantes fundamentales en el juego de educar que son: infancia, profesorado y familia, formulado de otra manera, en casa, en el colegio y en la ciudad. (Romera, 2017)

6.1 Profesor

El docente es una pieza clave en la educación de los alumnos y alumnas. Los buenos profesores y profesoras son muy conscientes del manejo de sus propias emociones (poseen elevada conciencia emocional), así como de por qué y cómo deben expresar sus emociones, tanto actuando de modelo frente al alumnado, como enseñándoles herramientas para aprender a identificar y gestionar las emociones propias y ajenas (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011). El bienestar emocional del profesorado produce un impacto positivo en el desarrollo emocional del alumnado (Denham et al., 2017), y sus óptimas habilidades emocionales inciden favorablemente en el rendimiento académico y en el clima del aula (Durlak et al., 2011; Ros-Morente et al., 2017). Por el contrario, si el profesorado no es capaz de controlar sus emociones y se muestra poco asertivo ante los conflictos, contribuye a fomentar el caos en el aula (Jeon et al., 2016).

Cuando se hace referencia a buenos docentes, se hace de ordinario en relación con cualidades de carácter socio-emocional como cercanía, confianza, credibilidad, etc. En menor medida, aproximadamente en un 10%, se suele relacionar con otras cualidades de tipo cognitivo-académico, es decir, es poco habitual expresarse en términos de “el maestro explicaba muy bien, es una persona muy lista, etc.

Todo profesor debería ser consciente de su doble cometido como líder socio-emocional dentro del aula. Primeramente, debe formar a sus alumnos en competencias socioemocionales, y seguidamente debe autoformarse. Sólo un profesor emocionalmente competente podrá ayudar a desarrollar en sus alumnos las competencias socioemocionales necesarias para que se genere un clima de trabajo efectivo y de plena convivencia. Se ha comprobado que las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su propio bienestar, así como el de sus alumnos. (Becker et al., 2014; Van Uden et al., 2013, como se citó en Cejudo y López, 2017)

Un buen desarrollo de las competencias socio-emocionales son la herramienta idónea para los profesores verdaderamente eficaces y emocionalmente saludables. Solo de esta manera pueden influir positivamente en el alumnado. El profesor debe saber gestionar sus propias emociones en distintas situaciones para no hundirse y poder superar todo tipo de quejas y fracasos.

Relacionado con lo mencionado anteriormente, Vaello y Vaello (2018) afirman que las competencias socioemocionales y motivacionales están bien presentes tanto en el proceso educativo como en cualquier faceta personal o profesional que se emprenda a lo largo de la vida. Por ello destacan la gran importancia de las competencias socio-emocionales en la educación, mencionando algunas razones:

- Finalidad instrumental: facilitan la consecución de éxitos educativos, laborales, sociales y personales.
- Finalidad afectiva: proporcionan satisfacción y contribuyen al bienestar personal.
- Finalidad ecológica: sirven para adaptarse al contexto y responder eficazmente a situaciones a menudo problemáticas.
- Finalidad preventiva: tienen valor protector sobre la autoestima y el equilibrio emocional, generando efectos saludables que arman frente a problemas como el burnout, crisis de ansiedad u otras alteraciones anímicas.
- Finalidad social: son un poderoso instrumento de influencia social, siendo la vía más directa y efectiva para conseguir cambios benéficos en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de alumnos y familias.

Para Vaello y Vaello (2018), el profesorado debería ser hábil al menos en los siguientes ámbitos: competencia emocional (capacidad de gestionar eficazmente emociones propias y ajenas), competencia social (capacidad de gestionar relaciones, propias y ajenas con los alumnos, con otros docentes y con las familias, además de gestionar las relaciones de los alumnos entre sí), competencia cognitiva (dominio de conocimientos y técnicas sobre las materias que se imparten), competencia motivacional (capacidad para motivarse y motivar al alumnado), competencia atencional (capacidad para conseguir dirigir y mantener la atención de los alumnos). Estos autores sostienen que el profesorado debe tener, no sólo conocimientos sobre las materias que imparte, sino también competencias de gestión de la clase en sus diferentes ámbitos (Vaello y Vaello, 2018). En este sentido las competencias socioemocionales que mejor pueden ayudar al profesorado a cumplir su misión profesional y a obtener mayor satisfacción personal son: competencias emocionales (implicación, claridad en la misión, calma, proactividad e innovación) y competencias sociales (asertividad, empatía, influencia, confluencia y cooperación).

La gestión positiva de los sentimientos implica un complejo conjunto de habilidades: regulación emocional (de las propias emociones y de las respuestas a las situaciones), autonomía personal (autoestima, actitud positiva, etc.), inteligencia interpersonal (habilidades sociales, respeto por los demás, comunicación asertiva, etc.) y habilidades de vida y bienestar (identificación de problemas, solución de conflictos, bienestar subjetivo, etc.) (Bisquerra, 2000).

Con el fin de hallar el modo cómo incrementar las competencias de los seres humanos y lograr sistemas más efectivos de aprendizaje y educación, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, identificó las competencias necesarias para dirigir con inteligencia emocional. Estas mismas se dispersan en números relativos de forma muy dispar: por un lado, un 80% de competencias emocionales (interés por realizar un trabajo de calidad; esfuerzo, dedicación y sacrificio para alcanzar los objetivos propuestos; búsqueda de la eficiencia; autoconfianza para enfrentarse a los retos y asertividad en las relaciones con los demás; capacidad de persuasión y utilización de estrategias de influencia, etc.); y, por otro, un 20% de competencias cognitivas (capacidad de resolución de problemas e innovación, de generar nuevas ideas y aportar soluciones novedosa; análisis de alternativas, anticipación a los obstáculos y planificación sistemática de acciones, etc.); otorgándole así un mayor peso específico a las competencias estrictamente emocionales, muy por encima de las cognitivas-académicas.

En conclusión, cada docente debe mejorar sus destrezas emocionales a través de la formación, y beneficiarse de sus ventajas, para así generar un clima de entusiasmo y flexibilidad en el que el alumnado se sienta estimulado para ser más creativo y dar lo mejor de sí mismo. (Benavidez y Flores, 2019)

6.2 Alumno

El centro del aprendizaje debe ser el alumno y su vida emocional, especialmente a la hora de detectar las conductas que se ponen de manifiesto en las relaciones interpersonales dentro del aula. La comunicación y la relación docente-alumno es imprescindible para el tratamiento de la vida emocional. Para generar una buena comunicación interpersonal con el alumnado, el profesor debe crear un vínculo con cada uno de sus alumnos, y para ello es necesario que exista un ambiente de cordialidad y con ausencia de ansiedad. Solo así el trabajo conjunto entre los diversos agentes que integran la escuela contribuye al desarrollo emocional óptimo de los estudiantes. (Aguila et al., 2018)

Curby et al., (2013) argumentan que los maestros que configuran un clima de aula positivo basado en el fomento de un buen respaldo emocional y social producen en sus estudiantes una reacción apropiada. El alumnado suele sentirse más seguro en su capacidad para aprender cuando se produce una buena relación con el docente y con el resto de compañeros, lo que favorece su éxito académico. Los alumnos se sienten más libres para poder expresar sus necesidades tanto a nivel académico como emocional (Ulloa et al., 2016).

Conforme a lo expuesto se ha demostrado que inteligencia emocional y éxito escolar están estrechamente relacionados, por lo que cada vez hay más programas de educación emocional que favorecen los resultados positivos en el rendimiento académico. (Bisquerra et al., 2015, como se citó en Pérez y Gómez, 2021)

Cuando existen carencias o bajos niveles de inteligencia emocional en una clase, la convivencia y el clima social dentro del aula es peor, siendo una situación que tendrá que gestionar el profesorado. Se deben desarrollar en las aulas programas de alfabetización emocional, ya que éstos mejoran las calificaciones académicas y el rendimiento escolar. La regulación y gestión emocional es fundamental en el rendimiento de los alumnos, así como el papel que esta ejerce en el bienestar mental, tanto en el entorno educativo, como en el social (Geng, 2018; Narwal y Sharma, 2018, como se citó en Puertas-Molero et al., 2020).

Se puede afirmar que un alumno emocionalmente inteligente posee un buen nivel de autoestima, aprende más y mejor, presenta menos problemas de conducta, resuelve bien los conflictos, es una persona optimista y positiva, supera sin dificultad las frustraciones, tiene la capacidad de entender los sentimientos de los demás, etc. (Vaello, 2009). De todas estas características se puede deducir la importancia que tiene trabajar las emociones en las aulas.

6.3 Familias

La propuesta de *La ciudad de los niños*, de Francesco Tonucci, es un ejemplo evidente, plausible y posible de que esto es realizable. Se trata de una educación global e integral donde la infancia cobra todo el protagonismo. No se trata de un proyecto **para** la infancia sino de un proyecto **con** la infancia.

La relación que toma la inteligencia emocional en el ámbito familiar es total y muy directa. El papel que ejercen las familias en la educación emocional de sus hijos es muy importante, ya que son su vínculo más cercano, deben ayudarles en todo momento a reconocer, identificar y entender las emociones que sientan. Además, deben ser conscientes de quienes son, enseñándoles a convivir con sus emociones y con las de los demás de forma sana y equilibrada. En estrecha relación con ello existe el apego emocional, que Bowlby (1989) define como un conjunto de conductas del niño y de la niña que tienden a la búsqueda de la proximidad con una o varias personas adultas, a las que denomina figuras de apego.

La influencia y los vínculos familiares son los primeros que se crean por lo que se pueden considerar los primeros pasos en el proceso de socialización y uno de sus pilares básicos (Palacios, 1999). Se pueden sacar algunas conclusiones como que hijos que obtenían mayores niveles de apego por parte de sus padres luego tenían menores niveles de estrés, tenían mayor confianza en sí mismos y en sus habilidades para poder regular sus emociones tanto positivas como negativas y sabían gestionar y afrontar mejor sus sentimientos negativos.

Del mismo modo resultó ser vital la forma en la que las figuras paternas gestionaban sus propias emociones, ya que podían influir tanto directa como indirectamente en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos (Suveg y Zeman, 2004).

Por esta razón, los padres deben ser conscientes de la inmensa responsabilidad de educar a sus hijos tanto social como emocionalmente. Si dejan esa responsabilidad solamente al amparo de la escuela, contribuirán al empeoramiento en el aprendizaje y la autorregulación emocional de sus hijos. Por otra parte, los niños se sentirán más desubicados al carecer de unas figuras de apego fijadas y tendrán mayores dificultades a nivel emocional. Todo ello, podría afectarles en edades más avanzadas en una mala gestión emocional y social con sus entornos y en situaciones de su vida cotidiana. Por el contrario, las familias que no reprimen las emociones de sus hijos y aprovechan esos momentos emocionales como oportunidades de aprendizaje, llegan a conseguir un mayor acercamiento hacia ellos, se ganan su confianza y crean un mayor vínculo y un buen apego.

El aprendizaje emocional en el núcleo familiar depende en gran medida de que las figuras paternas creen un modelo positivo y saludable, que implique una buena comunicación emocional y un clima relajado y sin tensiones. Es tarea fundamental que los padres cuiden el vínculo familiar, actúen como posibles figuras de apego, implantando modelos positivos, para colaborar y ayudar a crear unas buenas competencias emocionales en sus hijos e hijas. Se pone el énfasis en la importancia y la necesidad de que tanto las familias como la escuela caminen juntos hacia un mismo objetivo y estén conectados en los aprendizajes sociales y emocionales. Solo de esta forma se logrará instaurar favorablemente unas buenas competencias emocionales en los más pequeños.

6.4 Gestión del aula

De acuerdo con Ulloa et al. (2016), los profesores necesitan tener formación en habilidades socioemocionales concretas que les ayuden a gestionar de forma positiva el clima en sus aulas, en las que prevalezcan, entre sus miembros, relaciones cálidas que promuevan la empatía o la asertividad, y a su vez, en las que existan unas líneas claras de actuación establecidas por el propio docente. García y Sánchez (2017) pudieron comprobar que los profesores que tenían buena formación emocional solían sentirse satisfechos con su gestión del aula porque eran capaces de crear interacciones adecuadas con sus alumnos y generar así un ambiente cálido y seguro que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, Gordillo et al. (2016) aportaron una experiencia de gran valor científico, al comprobar que cuando el profesorado poseía las estrategias de gestión emocional adecuadas era capaz de solucionar de forma efectiva los problemas y conflictos generados en su aula.

Según Vaello (2009) es necesario tener en cuenta el control comportamental, por lo tanto algunos puntos a destacar son asertividad (garantizando el respeto mutuo), empatía (hablar, escuchar, entender, respetar), autocontrol (desarrollar actitudes proactivas ante conflictos), roles (canalizar roles), comunicación (transmitir interés y confianza por el alumno por parte del profesor) y autoestima (generar autoestima en el alumnado).

En consonancia con las ideas expuestas, se cree que la educación integral del alumno solo se puede ver positivamente favorecida si se trabajan las emociones en las aulas. Para facilitar el trabajo cooperativo y en grupo, se deben implantar metodologías activas (Carmona y Campo, 2018; Pérez y Filella, 2019, como se citó en Pérez y Gómez, 2021).

7. ESTRATEGIAS Y DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS EMOCIONES EN EL AULA

Los capítulos preliminares, especialmente el cuatro y seis, han servido para demostrar que los niños y las niñas necesitan experimentar las emociones en sus entornos más allegados, ya sea dentro del contexto familiar o dentro del contexto escolar. Este capítulo se centra en cómo poner en práctica estas ideas en la labor docente diaria a través de actividades especialmente diseñadas para este fin; hallando una buena solución en las tareas y ejercicios creativos que se proponen.

A fin de no proceder de forma intuitiva, estas actividades se basan en algunas de las estrategias presentadas por Ashiabi (2000) como son: el tiempo de reconocimiento (animar a expresar los sentimientos por los demás); el tiempo de sentimientos (dejar hablar sobre las causas de sus sentimientos, cómo se comportan cuando los experimentan, sus estrategias para hacerlos desaparecer, etc.); las actividades cariñosas (realizar juegos con acciones como abrazar, acariciar, etc.); técnicas de gestión emocional (enseñar a autorregularse y observarse cuando se agobian por emociones negativas); y resolución de problemas (ayudarles a resolver problemas interpersonales).

Asimismo, para el diseño de nuestras actividades, se rescata de Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017) la idea de idoneidad de las metodologías grupales de trabajo cooperativo tanto de grandes como de pequeños grupos, el aprendizaje basado en proyectos, y el planteamiento de situaciones reales o hipotéticas para experimentar emociones propias y ajenas.

Por otro lado, no se debe olvidar que la educación emocional no solo se desarrolla a través de actividades programadas específicamente. Como ya hemos explicado, el modelo de la figura docente también tiene un papel esencial en el “currículo emocional” oculto que imparte cotidianamente en las aulas, las respuestas del profesorado para gestionar emocionalmente los conflictos del alumnado, y también sus propios conflictos internos (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011).

Existen muchas actividades para la obtención de cambios positivos o de mejora que se pueden llevar a cabo tanto en las escuelas como en el ámbito familiar. En este sentido, las emociones pueden ser trabajadas con proyectos de aula, de centro e incluso con actividades concretas. A continuación, se proponen algunas actividades orientadas a la producción de riqueza o reforzamiento de las emociones:

- **Diccionario de emociones**

La siguiente actividad puede ser realizada por niños y niñas de cualquier edad. Se puede adaptar para niños de Educación Infantil o de Educación Primaria. La misma consiste en crear un diccionario de emociones tomando fotografías de personas, niños o personajes expresando una emoción. Los niños deben identificar la emoción correspondiente y clasificar las imágenes.

Para los cursos más bajos se puede empezar con dos o tres emociones básicas como por ejemplo con la alegría, la tristeza o el enfado e ir ampliando gradualmente nuestro repertorio con emociones más complejas.

Este ejercicio brinda la oportunidad de hablar sobre esas emociones, es decir, cómo se manifiestan físicamente en nuestro cuerpo, qué cosas nos producen dichas emociones, qué pensamientos nos provocan, qué podemos hacer al sentirlas, etc. De esta manera, los niños se familiarizan con las emociones, las reconocen y las aceptan, tratando de expresar sus propios sentimientos.

Con esta actividad se puede trabajar el reconocimiento de las emociones, la expresión tanto física como verbal de las emociones y bastante vocabulario emocional.

Figura 2

Actividad diccionario de emociones.



Fuente: Elaboración propia

- **Teatrillo de emociones**

Esta actividad consiste en representar un pequeño teatro donde se muestren historias inventadas por los propios niños y niñas y en las que aparezcan diferentes emociones. Se puede llevar a cabo con la ayuda de juguetes, peluches, o marionetas que se tengan en casa o en el aula e incluso se puede hacer a través del comportamiento kinésico sin la ayuda de ningún material. También, se puede utilizar un dado en cuyas caras aparezca representada una emoción, para así tirarlo y a continuación representar la emoción que quede descubierta. Con esta actividad, se pueden trabajar múltiples emociones y los niños al representarlas pueden darse cuenta de cómo se sienten con cada una de ellas.

Figura 3

Actividad teatrillo de emociones



Fuente: Elaboración propia

- **Dibujamos emociones**

Para llevar a cabo esta actividad se necesita un espejo. Cada niño se pondrá delante del espejo y observará la emoción que siente. Dibujará su emoción en un papel y escribirá cuándo se ha sentido así.

En esta actividad, los niños trabajan las expresiones faciales de las emociones. Para ello, una vez terminada la fase anterior de la actividad, se podrán hacer fotografías representando las emociones con distintos gestos o guiños faciales.

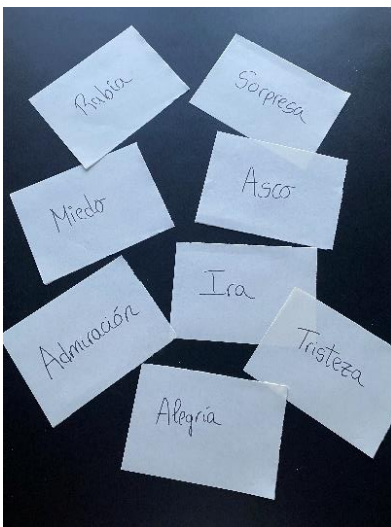
- **Mímica de emociones**

Al inicio de esta actividad se preparan varias tarjetas y se escriben en ellas diferentes emociones. Consiste en que cada niño coja una tarjeta y represente la emoción mímicamente.

Con esta actividad los niños a su vez aprenden vocabulario emocional, a fijarse en cómo se manifiestan sus sentimientos en todo el cuerpo, a observar a los demás, a prestar atención a la comunicación emocional no verbal y a los gestos y expresiones corporales de las emociones. También, es interesante que cuando un niño no sepa representar una emoción, se le pregunte acerca de ella, haciéndole recordar alguna experiencia vivida relacionada con dicho sentimiento.

Figura 4

Actividad mímica de emociones



Fuente: Elaboración propia

- **Déjate llevar por la música**

Para esta actividad se proponen distintas piezas musicales. Se entregarán folios y material para pintar. Escuchando la música, cada niño pintará libremente lo que desee según las emociones que dicha música le provoque. Más tarde en una actividad grupal, se hará una puesta en común sobre lo que han dibujado y experimentado.

Figura 5

Actividad déjate llevar por la música



Fuente: Elaboración propia

- **Contamos cuentos**

Los cuentos y los relatos son los grandes aliados de todo educador y profesor para abordar la educación emocional en el aula. Ayudan a tener mayor vocabulario emocional, a reconocer e identificar emociones, a comprender nuestras experiencias vitales y, en definitiva, a empatizar con los demás.

Así pues, es bueno aprovechar la lectura para reflexionar con los niños en qué momentos han experimentado ellos esas emociones a lo largo del día y también hacerles preguntas sobre aspectos emocionales del libro en cuestión. Además, los alumnos pueden identificarse con los protagonistas y así aprender nuevas técnicas para el manejo de sus propias emociones.

Algunos cuentos que se proponen pueden ser: "El monstruo de colores" de Anna Llenas, "El bestiario de las emociones" de Adrienne Barman, "El emocionario del inspector Drilo" de Susanna Isern, entre muchos otros.

Figura 6

Actividad contamos cuentos: El monstruo de los colores



- **Manual de emociones**

Se entrega a los niños un manual en el que se trabajan las siguientes emociones: vergüenza, ira, asco, miedo, alegría y tristeza. Con cada emoción se les pedirá que realicen un autorretrato y que respondan al título de una canción, película, persona o personaje relacionado con esa emoción. Otras de las preguntas a responder serán: ¿En qué momento de tu vida te has sentido así? ¿Qué cosas te hacen sentir así? y ¿Cómo actúas cuando estás así?

Figura 7

Actividad manual de emociones



Fuente: Elaboración propia

- Relata una historia a través de emociones

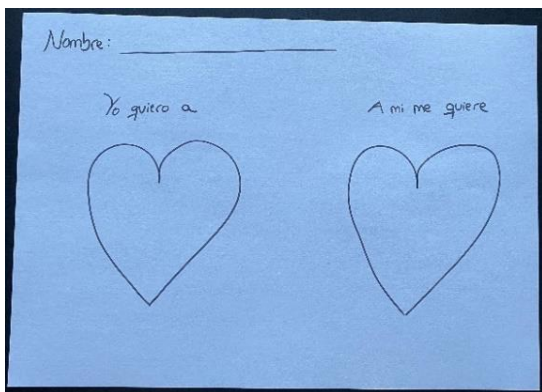
Esta es una actividad que consiste en crear una historia en la que aparezcan distintas emociones (alegría, tristeza, miedo, etc.). Ayuda a los alumnos a fomentar la creatividad y a reconocer las emociones propias y ajenas.

- Corazones de inteligencia emocional

Esta tarea consiste en colorear los dos corazones y escribir en uno de ellos el nombre de las personas que quieres y en el otro el de las personas que te quieren a ti. Es una actividad muy interesante porque a través de ella los niños podrán percatarse del sentimiento del amor y de la gran importancia que tiene en nuestras vidas: amar y sentirse amado.

Figura 8

Actividad corazones de inteligencia emocional



Fuente: Elaboración propia

- **Crea tu propia emoción**

Para la siguiente actividad se necesitará platos de plástico y palos de madera. Según cómo el alumnado se sienta (enfadado, triste, contento, rabioso, etc.), dibujará en el plato la cara que representa esa emoción. En esta actividad grupal se pondrán los resultados en común y ellos podrán dar sus razones de por qué se sienten así.

Figura 9

Actividad crea tu propia emoción



Fuente: Elaboración propia

Llegados a este punto y con la presentación de ejercicios creativos, finaliza el método heurístico que ha permitido sobre las bases teóricas hallar estrategias para favorecer y estimular la educación emocional en el aula. En el siguiente capítulo se inicia una investigación cuantitativa de tipo descriptivo.

8. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Se realizó un estudio descriptivo con el objetivo de conocer el papel que los futuros docentes dan a las emociones. Se utilizó una muestra intencional de estudiantes de educación de la Universidad de Valladolid. Se pretendía indagar sobre la importancia que el futuro profesorado concede a las emociones, examinar su formación en educación emocional, analizar sus opiniones sobre el apoyo que suponen las orientaciones del currículum de Castilla y León de Educación Infantil y Primaria, y conocer las estrategias en las que han sido entrenados y las que utilizarán en el aula para gestionar las emociones. Se analizan los resultados y se tratan de extraer pequeñas conclusiones.

8.1 Muestra

Se tomó como muestra de manera azarosa la población estudiantil de Educación Primaria, Educación Infantil y del Programa de Estudios Conjuntos en Educación Primaria e Infantil en la Universidad de Valladolid. Formado por un total de 89 alumnos, de los cuales el porcentaje de participación de mujeres era mayor que el de los hombres, siendo un 83,1% mujeres, y un 16,9% de hombres. Las edades de los participantes de la muestra iban desde los 18 hasta los 33 años, siendo las respuestas mayoritarias entre los 19 y 23 años. Respecto a la titulación cursada el 50,6% correspondía al programa de estudios conjunto, el 13,5% a educación infantil y el 36% a educación primaria. Los cursos mayoritarios fueron 2º, 3º y 4º, con un número de respuestas de 27, 10 y 36, respectivamente.

Antes de entregar dicho cuestionario los alumnos fueron informados del objeto de estudio y se insistió en el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación de los cuestionarios fue de 10 minutos aproximadamente. Los análisis estadísticos de los resultados se hicieron y recogieron mediante el programa Microsoft Excel v.21.

8.2 Instrumentos

Se realizó, de acuerdo con los objetivos de la investigación y con ayuda del tutor, la elaboración de las preguntas a incluir en el cuestionario. De esta forma, se elaboró un instrumento de 9 ítems para abordar los objetivos propuestos:

- Importancia concedida a las emociones en el aula: Ítems: 1. ¿qué importancia le das a trabajar las emociones en el aula?; 2. ¿crees que es necesario añadir la competencia emocional a las competencias claves para los niños y niñas del siglo XXI?; 3. ¿cuáles son las emociones a trabajar en el aula que consideras más importantes?

- Formación de los estudiantes en educación emocional: Ítems: 4. ¿has recibido formación sobre cómo trabajar la educación emocional?; 5. ¿consideras que es necesario tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a?
- Apoyo que suponen las orientaciones del currículum de Castilla y León en la etapa de educación primaria: Ítems: 6. ¿sirve de guía el actual currículum de educación primaria para trabajar la educación emocional en el aula?; 7. ¿crees que es necesario añadir el ámbito de la educación emocional en la etapa de educación primaria?
- Posibles estrategias y técnicas para enseñar a identificar y gestionar las emociones. Ítems: 8. ¿conoces alguna técnica para ayudar a los niños y a las niñas a identificar y gestionar sus propias emociones en el aula?; 9. ante una situación conflictiva en el aula, ¿qué estrategias utilizarías para gestionar y resolver el problema?

Los ítems 1, 2, 4, 5, 6 y 7 se responden mediante una escala de 5 niveles: : (1) nada; (2) poco; (3) algo; (4) bastante; y (5) mucho. Los ítems 3 y 9 corresponden a preguntas abiertas de respuesta libre. Por último, el ítem 8 contiene una pregunta de tipo dicotómica (sí / no).

8.3 Procedimiento

Se realizó el contacto con la población estudiada, los estudiantes de educación de distintos cursos, accediendo a varios grupos de la red social *WhatsApp* que se habían creado. En el mensaje se describieron cuidadosamente los objetivos del estudio y se suministró un enlace para responder al cuestionario en *Google Form* desde el propio dispositivo móvil. El tiempo estimado para la realización de dicho cuestionario fue de 10 minutos. El mensaje también informaba del anonimato y la confidencialidad de las respuestas con fines de investigación educativa, al tiempo que se solicitó la difusión del mensaje a más estudiantes en la medida de lo posible. A pesar de dicha difusión, la participación de los estudiantes fue limitada, bien porque no tuvieran conocimiento sobre lo que se les solicitaba o bien por desinterés. A raíz de los resultados obtenidos, siendo menos de los esperados, se enfatiza el valor del objetivo que se pretendía conseguir a través del análisis de esos resultados.

8.4 Análisis de datos

Se analizan los datos cuantitativos, correspondientes a las 7 preguntas cerradas, con estadísticos descriptivos (porcentajes de frecuencia). Para examinar las respuestas a las dos preguntas abiertas, y obtener las frecuencias resultantes, se realiza un análisis de contenido.

8.5 Resultados

- Importancia concedida a las emociones en el aula:

La gran mayoría de los estudiantes (un 98%) valora positivamente el trabajo con las emociones, ya que el 80% concede mucha importancia a las emociones en el aula y el 18% bastante. Solamente existe un 2% que considera baja la importancia de trabajar las emociones en el aula (Tabla 2). En cuanto a añadir la competencia emocional a las competencias claves para los niños y niñas del siglo XXI, el 96% se muestra partidario de que así sea. En concreto, un 19% piensa que es bastante necesario y un 78% que mucho, mientras que el 3% restante estima que algo, poco o nada.

Tabla 2

Porcentajes de respuestas acerca de la importancia concedida a las emociones en el aula

ÍTEMS	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. ¿Qué importancia le das a trabajar las emociones en el aula?	0	0	2	18	80
2. ¿Crees que es necesario añadir la competencia emocional a las competencias claves para los niños y niñas del siglo XXI?	0	2	1	19	78

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta 3, ¿cuáles son las emociones a trabajar en el aula que consideras más importantes?, se registran 83 respuestas, por lo que el 7% de los estudiantes encuestados no respondieron a esta pregunta. A través del análisis del contenido de las respuestas a dicha pregunta se han obtenido las siguientes conclusiones acerca de las categorías de emociones señaladas por los estudiantes. La respuesta mayoritaria es la de trabajar todas las emociones en el aula. En este estudio se puede observar que se hace énfasis en las emociones negativas para ser trabajadas, como son la rabia, la frustración, la tristeza, el enfado, la ira y la envidia. Una de las respuestas que llama poderosamente la atención es insistir en el hecho de trabajar las emociones básicas para conseguir una salud mental que conlleva a un bienestar general. Por otro lado, se mencionan también emociones positivas como son la empatía, la alegría, la satisfacción, la responsabilidad, entre otras. Las respuestas dadas en general por los participantes a esta pregunta mezclan las emociones positivas con las negativas (Tabla 3).

Tabla 3

Emociones destacadas a trabajar en el aula

EMOCIONES MÁS DESTACADAS A TRABAJAR EN EL AULA	
EMOCIONES POSITIVAS	EMOCIONES NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Alegría - Satisfacción - Responsabilidad - Amor - Respeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Rabia - Ira - Frustración - Tristeza - Enfado - Envidia - Miedo - Vergüenza - Ansiedad

Fuente: Elaboración propia

- Formación de los estudiantes en educación emocional:

Como se puede observar más abajo, en la Tabla 4, más del 90% de los estudiantes, exactamente un 93%, evalúa como escasa su formación en educación emocional: un 21% considera que no ha recibido nada de formación, un 37% poca y un 35% algo. El 7% restante considera que su formación sobre cómo trabajar la educación emocional ha sido elevada, habiendo un porcentaje del 5% que estima que ha tenido bastante formación y un 2% mucha. Respecto al quinto ítem, el 100% de los estudiantes cree necesario tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a (2% algo, 18% bastante y 80% mucho).

Tabla 4

Porcentajes de respuestas acerca de la formación de los estudiantes en educación emocional

ÍTEMS	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
4. ¿Has recibido formación sobre cómo trabajar la educación emocional?	21	37	35	5	2
5. ¿Consideras que es necesario tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a?	0	0	2	18	80

Fuente: Elaboración propia

- Apoyo que suponen las orientaciones del currículum de Castilla y León en la etapa de educación primaria:

El análisis de la Tabla 5 indica que los participantes se inclinan más a valorar que el currículum oficial de la etapa no sirve de guía para trabajar la educación emocional en las aulas (95% en total), ya que el 12% piensa que no le ha servido de nada, el 50% que poco y el 33% algo. Solo un 5% estima que el actual currículum sí es útil para trabajar la educación emocional (ver Tabla 5). En la misma tónica, la mayoría (95%) considera necesario añadir el ámbito de educación emocional en esta etapa (70% mucho y 25% bastante), frente al 5% restante, el 4% opina que algo y el 1% que poco.

Tabla 5

Porcentajes de respuestas acerca del apoyo que suponen las orientaciones del currículum

ÍTEMS	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
6.¿Sirve de guía el actual currículum de educación primaria para trabajar la educación emocional en el aula?	12	50	33	2	3
7.¿Crees que es necesario añadir el ámbito de la educación emocional en la etapa de educación primaria?	0	1	4	25	70

Fuente: Elaboración propia

- Posibles estrategias y técnicas para enseñar a identificar y gestionar las emociones:

A través del análisis del contenido de las respuestas, se puede observar en la Tabla 6 que el 56% de los estudiantes sí conocen alguna técnica para trabajar con los niños y las niñas a identificar y gestionar sus propias emociones, mientras que el 44% restante no conoce técnicas algunas para aplicar en el aula.

Tabla 6

Porcentajes de respuestas acerca de posibles técnicas para enseñar a identificar y gestionar emociones

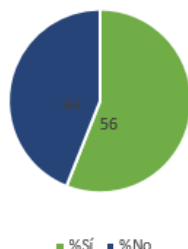
ÍTEMS	%Sí	%No
8.¿Conoces alguna técnica para ayudar a los niños y a las niñas a identificar y gestionar sus propias emociones en el aula?	56	44

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1

Porcentajes de respuestas sí o no acerca del conocimiento de técnicas para ayudar a identificar y gestionar emociones

8.¿Conoces alguna técnica para ayudar a los niños y a las niñas a identificar y gestionar emociones?



Fuente: Elaboración propia

Por último, en la pregunta abierta 9: ante una situación conflictiva en el aula, ¿qué estrategias utilizarías para gestionar y resolver el problema?, se registran 68 respuestas, por lo que el 24% de los participantes no respondieron a dicha pregunta. Las respuestas recogidas sobre estrategias a utilizar para actuar ante una situación conflictiva en el aula han sido el diálogo, la escucha, la reflexión y llegar a soluciones comunes a través del respeto, la mediación, dinámicas de grupo y sobre todo la negociación entre los involucrados en dicho conflicto. Se puede observar en las respuestas dadas que, en su mayoría, éstas van encaminadas a fomentar el dialogo y el entendimiento durante el conflicto, ofreciendo a cada una de las partes sus tiempos para expresarse, y así tratar de acercar posturas ayudando a llegar a un acuerdo entre ambas partes. En el aula se debe educar en valores para convivir en un espacio en armonía, solidaridad y respeto. (Tabla 7)

Tabla 7

Estrategias destacadas ante una situación conflictiva en el aula

ESTRATEGIAS DESTACADAS ANTE UNA SITUACIÓN CONFLICTIVA	
-	Diálogo
-	Reflexión
-	Mediación
-	Razonamiento
-	Escucha
-	Entendimiento
-	Dinámicas de grupo
-	Debates
-	Comunicación
-	Comprensión

Fuente: Elaboración propia

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

Se comenzará por referenciar la información más relevante extraída de los datos recogidos en el cuestionario que se diseñó con el fin de hallar respuesta a la pregunta formulada al principio del presente trabajo e hilo conductor e impulsor del mismo. El documento puede consultarse para mayor información al final del trabajo, en el apartado 11. Anexos.

Del cuestionario en Google Form se desprenden los siguientes resultados que se pasan a valorar y, en su caso, a someter a discusión:

El 98% de los estudiantes encuestados concede importancia a trabajar las emociones en el aula. La mayoría de estos cree que la educación emocional debería ser una competencia clave para los niños y niñas del siglo XXI y que debería integrarse como un bloque específico dentro de la programación curricular de la etapa de Educación Primaria. Esto sugiere que el profesorado de esta etapa debe asumir el papel protagonista en el desarrollo emocional de su alumnado. Sin embargo, y aunque el desarrollo emocional constituya un objetivo importante en esta etapa, existe un bajo porcentaje de estudiantes, concretamente en torno al 2-3 %, que no considera necesario trabajar las emociones en el aula ni añadir la competencia emocional a las competencias claves. Los estudiantes ponen énfasis en la regulación de las emociones negativas, como la ira, la tristeza, el enfado, el miedo, pero también en las positivas como la alegría, la satisfacción, la responsabilidad. Cabe suponer que estos sentimientos negativos producen mayor preocupación e importancia para ser trabajados por sus repercusiones en el bienestar emocional del alumnado y en el clima de trabajo y compañerismo dentro del aula.

Dado que la participación en la encuesta ha sido más baja de lo que se hubiese deseado, sería interesante subrayar la necesidad de continuar y ampliar esta línea de investigación, profundizando más en las razones por las que se infravalora la educación emocional. En relación a ello, existen maestras y maestros que conservan aún algo de ese viejo rechazo a lo emocional en los contextos académicos (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2008), aprovechando que el desarrollo emocional no compete a la escuela, sino a las familias, muy posiblemente movidos por la idea de que resulte inútil trabajar estas competencias con un alumnado de tan corta edad, pues ya se tratarán más adelante en la asignatura de primaria “educación emocional”.

Por otro lado, existe un amplio sector de estudiantes (más del 90%) que no ha recibido apenas formación, repartidos entre un 21% que no ha recibido nada de formación, un 37% poca y un 35% algo; frente a un escaso 7% que considera que su formación sobre cómo trabajar la educación emocional ha sido elevada. Este aspecto es muy importante a tener en cuenta ya que obtener al menos una formación básica sobre las emociones es imprescindible para poder trabajar de manera fructuosa con niños y niñas en un aula.

Como se ha expuesto en los capítulos cinco y seis de este trabajo, tanto en el pasado como en la actualidad, la educación emocional está prácticamente ausente en los planes de estudio universitarios. La incorporación de esta materia en los grados en maestro/a ha sido reciente. Por ello se debe poner énfasis en la gravedad que estas carencias formativas puedan tener a corto y largo plazo, dado que sus consecuencias inciden tanto en el equilibrio emocional del profesorado como en el aprendizaje del alumnado además de influir en el desarrollo emocional e intelectual en esta etapa. Esta situación abre otro interrogante, habría que meditar, en el sentido de revisar, si esta enseñanza cumple con los elementos claves para capacitarlos en la gestión de las emociones (Han, 2013) enlazando con sus necesidades en el aula, guiándoles desde sus propias experiencias, y dándoles oportunidades para la retroalimentación. En definitiva, orientándoles de modo práctico y contextualizado en aquellas situaciones difíciles, tanto profesionales como personales, ya que ambas están conectadas.

Aunque se puede decir que el currículum contempla la expresión, la identificación y la regulación de los sentimientos propios y ajenos como competencia a desarrollar, el 95% de los participantes opina que el actual currículum no le sirve, le sirve de algo o de poco, como guía de actuación para ayudar a los niños y niñas a gestionar sus emociones. Es cierto que existe un mínimo porcentaje, un 5%, que confía en el currículum como orientación práctica para trabajar la educación emocional. Es probable que estos futuros profesores juzguen las emociones poco relevantes, o bien las trabajen sólo de modo superficial, por lo que, para ellos, las escuetas pautas del currículum podrían resultar suficientes.

Una de las cuestiones clave en el estudio reside en descubrir qué grado de conocimiento poseen los estudiantes acerca de posibles estrategias y técnicas para enseñar a identificar y gestionar las emociones en las aulas. Cerca del 56% conoce técnicas para aplicar, mientras que el 44% no tiene conocimiento acerca de ellas. En esta misma línea, la mayor parte de los estudiantes asegura conocer algunas estrategias para gestionar los conflictos dentro del aula como la mediación, el diálogo, la escucha, la reflexión, entre otras.

Entre la población estudiada se da un claro predominio femenino. Si la muestra hubiera sido más paritaria y equilibrada en lo que al género se refiere es muy posible que se hubieran podido extraer conclusiones diferentes.

Como conclusiones finales resta añadir, que las emociones son una parte muy importante en la enseñanza y el profesorado es la figura clave para trabajarlas en la escuela. La inteligencia emocional es un factor a tener muy en cuenta a lo largo de la vida para todos nosotros, desde las etapas más jóvenes hasta las adultas. Es un componente personal y social innato en las personas. Por ello se debe cuidar y trabajar día a día porque de él dependerá nuestra salud mental, personal

y social. El ámbito de la inteligencia emocional es un vasto campo de estudio con el que a lo largo de nuestra vida nos toparemos. Nos enfrentaremos a diferentes situaciones donde poner en práctica la educación emocional y donde muchas de estas situaciones serán vitales para nuestro crecimiento personal. Por todo ello, se debe tener un buen conocimiento de nuestras emociones y un buen control sobre ellas, ya que ambos nos harán más capaces, más conscientes y hábiles.

Se concluye el presente trabajo rompiendo una lanza a favor de una educación a través de la emoción, reflexionando sobre nosotros mismos como futuros docentes, ya que sin un aprendizaje emocional personal previo resulta difícil plantear actividades que desarrollen las emociones de los alumnos y alumnas. Los niños necesitan hablar de sus sentimientos y emociones para su desarrollo personal:

Somos seres emocionales, más que racionales, pero tratándose de profesores, con más motivo, pues el aula está permanentemente inundada de relaciones intensas y extensas, cargadas de emociones, de las que no nos podemos sustraer: en cualquier momento en un aula hay siete sonrisas, tres miradas despectivas, dos gestos de rechazo o cinco muestras de aceptación... (Vaello, 2009, p. 19).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEGISLACIÓN

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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 142, de 25 de julio de 2016, 34184 a 34746. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2016/07/25/pdf/BOCYL-D-25072016-3.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

Aguila, A., Colunga, S., y Ordán, A. I. (2018). Formación de competencias emocionales: un reto para la educación emocional en los estudiantes de Ballet. *Opuntia Brava*, 2, 163.

Ashiabi, G.S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-387). San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Benavidez V, V., y Flores P, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bisquerra-Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Brody L (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campayo-Julve, R., & Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de Educación Primaria: una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas.*, (58), 55–78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Cejudo, J. y López, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23, 29-36.
- Chóliz, Mariano. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Curby, T., Brock, L., y Hamre, B. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education y Development*, 24(3), 292-309. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Denham, S.A., Bassett, H.H. y Zinsser, K. (2017). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fernández-Berrocal, P. y Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 6(15), 421-436. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R. y Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-25.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2008). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- García Navarro, E., Pérez González, J. C., y Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis
- García, M., y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 127- 145. <http://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: BasicBooks, Traducción española en Ed. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantman.
- Gomez Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- González, M.P., Barrull, E., Pons, C. y Marteles, P. (1998). ¿Qué es la emoción?. Extraído el 13 Junio, 2009, de www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_la_emocion

- Gordillo, M., Ruiz, M., Sánchez, S., y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-201. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Han, H.S. (2013). Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 171-179.
- Hernández-Amorós, M.J. y Urrea-Solano, M.E. (2017). Working with emotions in the classroom: future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H. y Zenasni, F. (2018). How Efficient are Emotional Intelligence Trainings: A meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1039-1048.
- Jeon, L., Hur, E. y Buettner, C.K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96.
- Lawler EJ (1999). *Bringing emotions into social exchange theory. Annual Review of Sociology* 25: 217-244.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*.
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid. Ministerio de educación y ciencia.
- Pérez López, R. y Gómez Hurtado, I. (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 104, 13-28. <http://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.02>

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*, 36 (1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Reeve, J. M. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mcgraw-hill.
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Barcelona: Planeta .
- Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G., Ribes-Castells, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Rovira (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Ryback, D. (1998). *Trabaje con su Inteligencia, los factores Emocionales al servicio de la Gestión Empresarial y el Liderazgo Efectivo*. Editorial EDAF, S.A. España
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., y Sluyter, D.J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. <http://doi.org/10.14516/fde.682>
- Suveg, C. y Zeman, J. (2004). Regulación de las emociones en niños con trastornos de ansiedad. *Revista de Psicología Clínica de Niños y Adolescentes*.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños* . Barcelona: Graó.
- Ulloa, M., Evans, I., y Jones, L. C. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de psicología*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711>
- Vaello, J. y Vaello, O. (2018). Participación, educación emocional y convivencia. *Participación educativa*, 5 (7), 95-104.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

11. ANEXOS

A continuación, presentamos el cuestionario que hemos empleado para la obtención de información y el escrutinio de datos en la presente investigación:

Figura 9

Cuestionario Google Form

1. Sexo *

Mujer

Hombre

3. ¿Qué titulación estás cursando? *

Educación Primaria

Educación Infantil

Programa Estudios Conjunto Educación Infantil y Primaria

2. Edad *

La respuesta debe ser un número

Texto de respuesta corta

4. ¿Qué curso? *

Texto de respuesta corta

5. ¿Qué importancia le das a trabajar las emociones en el aula? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

6. ¿Crees que es necesario añadir la competencia emocional a las competencias claves para los niños y niñas del siglo XXI? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

7. ¿Cuáles son las emociones a trabajar en el aula que consideras más importantes?

Texto de respuesta larga

8. ¿Has recibido formación sobre cómo trabajar la educación emocional? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

9. ¿Consideras que es necesario tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

10. ¿Sirve de guía el actual currículum de educación primaria para trabajar la educación emocional en el aula? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

11. ¿Crees que es necesario añadir el ámbito de la educación emocional en la etapa de educación primaria? *

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

12. ¿Conoces alguna técnica para ayudar a los niños y a las niñas a identificar y gestionar sus propias emociones en el aula? *

- Sí
- No

13. Ante una situación conflictiva en el aula, ¿qué estrategias utilizarías para gestionar y resolver el problema?

Texto de respuesta larga

Fuente: Elaboración propia