



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2022-2023

*Mejora de las habilidades emocionales en
estudiantes de 9-10 años*

Un trabajo a través de la Educación Física

UVa

**SE-
GO
VIA**

Autora: Cristina García Sancha

**Tutor académico: Myriam de la Iglesia
Gutiérrez**

RESUMEN

Las emociones van adquiriendo cada vez más protagonismo en la sociedad actual. Es por ello que, en el presente trabajo se trata la importancia de la educación emocional en la infancia y cómo esta puede abordarse a través del área de Educación Física. Se destaca la necesidad de su educación de manera permanente y continua para la adquisición de las habilidades emocionales y que la pandemia ha dificultado la identificación de las emociones en los demás debido a las mascarillas. Por consiguiente, este trabajo presenta una propuesta de intervención para ayudar a los niños de entre 9 y 10 años a mejorar sus habilidades emocionales a través de la Educación Física.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Educación emocional; Emociones; Educación Física; Expresión Corporal; Propuesta de intervención.

ABSTRACT

Emotions are increasingly gaining prominence in today's society. That is why, in this present work, the importance of emotional education in childhood and how it can be addressed through the Physical Education field is discussed. The need for its continuous and permanent education for the acquisition of emotional skills is emphasized and the pandemic has made it difficult to identify emotions in others due to masks. Therefore, the work presents an intervention proposal to help children between the ages of 9 and 10 improve their emotional skills through Physical Education.

Keywords: Emotional Intelligence; Emotional Education; Emotions; Physical Education; Body Expression; Intervention design.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS	2
3.	JUSTIFICACIÓN. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	3
4.	MARCO LEGISLATIVO DE ACTUACIÓN.....	4
5.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
5.1.	Las emociones.....	5
5.1.1.	¿Qué son las emociones?	5
5.1.2.	Clasificación y reconocimiento de las emociones.....	7
5.1.3.	Las emociones pueden resultar complejas	9
5.2.	Inteligencia y competencia emocional	9
5.2.1.	Inteligencia y competencia emocional: conceptualización y modelos	9
5.2.2.	Desarrollo emocional en la infancia.....	14
5.3.	Educación Emocional	15
5.3.1.	Educación Emocional en la infancia, el papel del docente y la familia.....	15
5.3.2.	Trabajo emocional en el aula	17
5.4.	La educación física	18
5.4.1.	Breve introducción de la Educación Física	18
5.4.2.	Trabajo emocional a través de la Educación Física, la Expresión Corporal.....	19
5.5.	Intervenciones en el ámbito de la educación emocional, en educación primaria, mediante la educación física	21
6.	METODOLOGÍA DEL TFG	28
7.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	29
7.1.	Título.....	29
7.2.	Justificación	29
7.3.	Objetivos generales.....	29

7.4.	Contenidos	30
7.5.	Competencias clave	31
7.6.	Metodología	32
7.7.	Destinatarios	33
7.8.	Contexto.....	33
7.9.	Temporalización.....	34
7.10.	Actividades para la intervención.....	34
7.11.	Recursos.....	36
7.12.	Atención a la diversidad.....	36
7.13.	Evaluación	37
7.14.	Evaluación del estudiante.....	38
7.15.	Evaluación de la participación del docente	41
7.16.	Evaluación de las sesiones	42
8.	RESULTADOS ESPERADOS EN FUNCIÓN DE LA LITERATURA PREVIA.	42
9.	CONCLUSIONES E IMPLICACIONES (ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA)	43
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
11.	ANEXOS	52
	<i>Anexo 1 Desarrollo emocional en la infancia</i>	<i>52</i>
	<i>Anexo 2 Revisión de programas para la educación emocional en Educación Primaria....</i>	<i>55</i>
	<i>Anexo 3 Actividades de los programas de juego</i>	<i>58</i>
	<i>Anexo 4 Revisión acerca de la Educación Emocional y la EF.....</i>	<i>59</i>
	<i>Anexo 5 Sesión 2</i>	<i>61</i>
	<i>Anexo 6 Sesión 3</i>	<i>63</i>
	<i>Anexo 7 Sesión 4</i>	<i>65</i>
	<i>Anexo 8 Sesión 5</i>	<i>67</i>

Anexo 9 <i>Sesión 6</i>	69
Anexo 10 <i>Sesión 7</i>	71
Anexo 11 <i>Sesión 8</i>	73
Anexo 12 <i>Sesión 9</i>	75
Anexo 13 <i>Sesión 10</i>	77
Anexo 14 <i>Descriptorios operativos</i>	79
Anexo 15 <i>Cuestionario de evaluación del conocimiento de las emociones a cumplimentar por el alumnado</i>	80
Anexo 16 <i>Escala de evaluación de la mejora de las habilidades emocionales a cumplimentar por el docente</i>	81
Anexo 17 <i>Cuestionario de evaluación final de la mejora de las habilidades emocionales a cumplimentar por la familia</i>	82
Anexo 18 <i>Rúbrica de evaluación de las competencias específicas, diario y participación del alumnado</i>	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>¿Qué son las emociones?</i>	6
Tabla 2 <i>Clasificación de las emociones</i>	8
Tabla 3 <i>¿Qué es la Inteligencia Emocional?</i>	10
Tabla 4 <i>Modelos de Inteligencia Emocional</i>	11
Tabla 5 <i>Modelo de competencias según Bisquerra y Pérez</i>	13
Tabla 6 <i>Tabla-resumen del desarrollo emocional en la infancia</i>	22
Tabla 7 <i>Tabla-resumen de los Programas de Juego</i>	25
Tabla 8 <i>Tabla-resumen de las actividades de los Programas de Juego</i>	26
Tabla 9 <i>Tabla-resumen acerca de la educación emocional y la EF</i>	27
Tabla 10 <i>Secuenciación de los objetivos generales de la propuesta en función del Real decreto 157/2022</i>	30

Tabla 11 <i>Secuenciación de los contenidos de la propuesta en función del Decreto 38/2022</i>	31
Tabla 12 <i>Sesión 1</i>	35
Tabla 13 <i>Secuenciación de las competencias específicas y descriptores operativos empleados para la evaluación del alumnado</i>	37
Tabla 14 <i>Ejemplo del cuestionario de evaluación del estudiante</i>	38
Tabla 15 <i>Ejemplo de la escala a completar por el docente</i>	39
Tabla 16 <i>Ejemplo del cuestionario a rellenar por las familias</i>	40
Tabla 17 <i>Ejemplo de la rúbrica de evaluación</i>	40
Tabla 18 <i>Evaluación del alumnado</i>	41
Tabla 19 <i>Evaluación del docente</i>	41
Tabla 20 <i>Evaluación de las sesiones</i>	42
Tabla 21 <i>Desarrollo emocional en la infancia</i>	52
Tabla 22 <i>Revisión de Programas para la educación emocional en Educación Primaria</i>	55
Tabla 23 <i>Actividades de los Programas de Juego</i>	58
Tabla 24 <i>Revisión acerca de la educación emocional y la EF</i>	59
Tabla 25 <i>Sesión 2</i>	61
Tabla 26 <i>Sesión 3</i>	63
Tabla 27 <i>Sesión 4</i>	65
Tabla 28 <i>Sesión 5</i>	67
Tabla 29 <i>Sesión 6</i>	69
Tabla 30 <i>Sesión 7</i>	71
Tabla 31 <i>Sesión 8</i>	73
Tabla 32 <i>Sesión 9</i>	75
Tabla 33 <i>Sesión 10</i>	77
Tabla 34 <i>Descriptores operativos</i>	79

Tabla 35 <i>Cuestionario de evaluación inicial y final de la mejora de las habilidades emocionales en la infancia a cumplimentar por los alumnos</i>	80
Tabla 36 <i>Escala de evaluación formativa de la mejora de las habilidades emocionales a cumplimentar por el docente</i>	81
Tabla 37 <i>Cuestionario de evaluación final de la mejora de las habilidades emocionales en la infancia a cumplimentar por las familias</i>	82
Tabla 38 <i>Rúbrica de evaluación de las competencias específicas, diario y participación del alumnado</i>	83

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

USO DEL LENGUAJE

A lo largo del presente trabajo se hará uso del masculino genérico, pues de acuerdo con la Real Academia Española (2022), “el uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino” (párr. 3). Por ello se tendrá en cuenta esta afirmación en cuanto a términos como “alumno” y “alumna”, “niño” y “niña”, etc.

Igualmente, se entenderán los términos “emociones” y “sentimientos”; “niños”, “alumnos”, “estudiantes”, “discentes” e “infantes”; “competencias” y “habilidades” como sinónimos

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, es decir, necesitamos relacionarnos con otros seres humanos en nuestro día a día. Por lo tanto, es fundamental que las personas recibamos una educación emocional rica desde la infancia, ya que es primordial el saber reconocer y gestionar las emociones de una manera adecuada.

Igualmente, “problemas como el bullying, racismo, sexismo, soledad, depresión, etc., son frecuentes y todos ellos están relacionados con las habilidades emocionales” (Garaigordobil y Peña, 2015, p. 1).

Asimismo, ese trabajo de reconocimiento no solo debe darse ante las emociones propias, sino también ante las de los demás.

Por ello, Bisquerra (2000, citado por Bisquerra y García, 2018) nos propone la idea de que la educación emocional a nivel educativo debe tratarse con un carácter permanente y continuo, con tal de adquirir unas capacidades que permitan llevar una vida personal y social efectiva.

Además, venimos de haber sufrido un espacio temporal en el que este lenguaje no verbal se ha visto cohibido y en cierto modo oculto tras las mascarillas debido a la COVID-19, “enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2” (OMS, 2020). Por lo que, durante ese periodo de tiempo fue difícil tener en cuenta las expresiones faciales de los demás para tratar de identificar las emociones que sentían, adquiriendo un mayor protagonismo la postura corporal o el tono de voz.

Por ello, de acuerdo con Bisquerra (2011, p. 5), “es necesario tomar conciencia de la importancia de la educación emocional y estar dispuestos a invertir esfuerzos y tiempo en ello”. Esto se debe a que, generalmente las competencias emocionales en el aula se trabajan esporádicamente y no se les otorga la relevancia que realmente tienen en el desarrollo integral del alumnado. Normalmente, cuando lo trabajamos en la escuela se realiza a través de las horas de tutoría, llegando incluso a limitarse a su aparición en ejercicios aleatorios en las tareas de los alumnos.

Por consiguiente, el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como finalidad abordar las necesidades emocionales de los niños, además de demostrar la adquisición de las competencias del Grado de Educación Primaria. Para ello, en los diferentes apartados del documento se va realizando un análisis acerca de las emociones en función de la literatura revisada y de los objetivos que se pretenden alcanzar con el TFG.

En primer lugar, en el apartado de la FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA se realiza una investigación sobre las emociones, educación emocional e inteligencia emocional. Se analizan cuáles son las capacidades emocionales o los diferentes tiempos de desarrollo de las competencias emocionales que presentan los niños con desarrollo típico. Asimismo, se especifica el trabajo a través de la ley que hay vigente actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, así como su adaptación por la comunidad de Castilla y León, el Decreto 38/2022.

En segundo lugar, en el apartado de METODOLOGÍA se presenta el proceso por el que se ha pasado para la realización y selección de la información presente en el TFG.

Por otro lado, para la PROPUESTA DE INTERVENCIÓN se tiene en cuenta la transversalidad del contenido de la educación emocional a nivel curricular, para presentar una secuencia de sesiones trabajadas a través de la Educación Física con niños de entre 9 y 10 años y con la intervención de las familias.

Igualmente, en el apartado de RESULTADOS se hace una previsión, en base a la literatura revisada, de los resultados que se podrían obtener con la implementación de la propuesta, así como en el apartado de CONCLUSIONES se analizan brevemente los objetivos planteados en el documento, además de exponer las limitaciones del mismo o posibles investigaciones futuras.

2. OBJETIVOS

Mediante la realización del presente TFG se pretende manifestar la adquisición de las competencias del Grado de Educación Primaria de la mención de Educación Física, con el objetivo de poder trabajar adecuadamente dentro del ámbito educativo. Teniendo siempre en cuenta la diversidad del alumnado presente en un aula y pudiendo atender a sus necesidades.

Por tanto, los objetivos que se pretenden conseguir con este trabajo son los siguientes:

Objetivos generales

- Conocer los recursos necesarios para dar una respuesta educativa efectiva para el desarrollo emocional en alumnos con desarrollo típico.
- Diseñar una intervención adaptada al contexto, condiciones y características de un aula, a través de la Educación Física y de acuerdo con la literatura revisada.

Objetivos específicos

- Profundizar en las investigaciones acerca de la educación emocional en la infancia para la mejora de las habilidades emocionales en niños con desarrollo típico.

- Profundizar en las investigaciones acerca de los procesos de desarrollo emocional en la infancia.
- Diseñar una propuesta de intervención desde el área de Educación Física, que permita a alumnos de 4º de Educación Primaria, con desarrollo típico, mejorar sus habilidades emocionales, en función de la literatura revisada y con el objetivo de sumar a su desarrollo integral.
- Evaluar los posibles resultados, en función de la literatura revisada, que podrían obtenerse con la implementación de la propuesta de intervención con niños de entre 9 y 10 años con desarrollo típico.

3. JUSTIFICACIÓN. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Con el presente TFG se pretende realizar un trabajo de revisión teórica que permita poseer un *corpus* teórico que facilite la mejora de las habilidades emocionales en niños de entre 9 y 10 años, con el fin de que puedan ajustarse a los estándares sociales de manera adecuada.

Las dificultades emocionales se dan con frecuencia, por ello es fundamental guiar y acompañar a los más pequeños en este proceso de comprender e identificar las emociones. De esta manera les proporcionaremos las competencias necesarias y suficientes para adquirir un bienestar tanto a nivel individual como social. Puesto que las emociones están presentes en todos nuestros actos y comportamientos.

Es por ello que, como docentes debemos promover y concienciar tanto a familiares como al resto del profesorado sobre la importancia de atender a las necesidades emocionales que presenta el alumnado.

Desde mi punto de vista, las emociones por lo general son un tema que o bien no se trata a nivel educativo, por lo que no se le otorga la importancia que merece, o se trata de manera superficial dando por hecho que el alumnado tiene adquiridas las competencias que caracterizan a la inteligencia emocional. Por ello, generalmente se trabaja desde la hora destinada a la tutoría, dando más importancia a otros contenidos del resto de áreas.

Por otro lado, en cuanto a las competencias del Grado en Educación Primaria contenidas en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* (en adelante ORDEN ECI/3857/2007) destacamos las siguientes:

- “Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos” (p. 53747).

En este sentido destacamos que las emociones se encuentran integradas dentro del currículo como contenido transversal, es decir, se pueden trabajar a través de todas y cada una de las áreas curriculares, con el objetivo de contribuir a la formación integral del alumnado.

- “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro” (p. 53747).

Como docentes es fundamental que seamos capaces de programar diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de contribuir al desarrollo del alumnado de manera adecuada. Teniendo siempre presente tanto el currículo como las necesidades del alumnado para adecuar los procesos a sus características.

- “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (p. 53743)

Es necesario que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en un entorno seguro y de confianza que permita a los alumnos sentirse integrados en el grupo. Además, especialmente en las intervenciones sobre la educación emocional, este aspecto es imprescindible puesto que, de lo contrario, los alumnos se sentirían cohibidos a expresarse.

- “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa” (p. 53743).

En este sentido, las emociones están presentes en todas las acciones que los seres humanos llevamos a cabo a lo largo del día. Por lo tanto, es fundamental su trabajo desde la escuela en consonancia con las familias.

4. MARCO LEGISLATIVO DE ACTUACIÓN

En el presente TFG del Grado de Educación Primaria se trabaja bajo las bases de la ley de educación que se encuentra en vigor actualmente la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)* (en adelante *Ley Orgánica 3/2020*). Así como el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que*

se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (en adelante Real Decreto 157/2022).

En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020:

Introduce en la anterior redacción de la norma importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030 (p. 24386).

Asimismo, al estudiar el Grado de Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León, me he basado en el *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* (en adelante Decreto 38/2022), con el fin de proponer en el presente TFG una propuesta de intervención adecuada al currículo. Y, por consiguiente, alcanzar la finalidad de la educación: “la formación y el desarrollo integral y armónico de la persona en todas sus dimensiones (física, afectiva, social, cognitiva y artística) en los ámbitos personal, familiar, social y educativo” (Decreto 38/2022, p. 48369).

Igualmente, cabe destacar las “Situaciones de aprendizaje” que serán tenidas en cuenta para la programación de la propuesta de intervención. De acuerdo con el Decreto 38/2022 se trata de:

El conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios alineados con las competencias clave y con las competencias específicas a ellas vinculadas, que requieren por parte del alumnado la resolución de actividades y tareas secuenciadas a través de la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias (p. 48328).

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. Las emociones

5.1.1. ¿Qué son las emociones?

A grandes rasgos todos identificamos lo que son las emociones, pero quizás no sabríamos dar una definición concreta del concepto de emoción, ya que puede ser algo abstracto. “Las emociones se viven, se sienten, se reconoce, pero solo una parte de ellas se pueden expresar en palabras o conceptos” (Esquivel, 2015, p. 5).

A continuación, vamos a presentar una tabla que nos permita responder a la siguiente pregunta: ¿Qué son las emociones? (Ver Tabla 1)

Tabla 1

¿Qué son las emociones? (por orden alfabético)

Fuente	Conceptualización
Esquivel (2015, p. 8)	El diccionario nos dice que la raíz latina de la palabra emoción es “ <i>emovere</i> ”, formada por el verbo “ <i>motere</i> ” que significa mover y el prefijo “ <i>e</i> ” que implica alejarse, por lo tanto, la etimología sugiere que una emoción es un impulso que nos invita a actuar.
Le Breton (2012, p. 69)	La emoción no es una sustancia, un estado fijo e inmutable que se encuentra de la misma manera y bajo las mismas circunstancias en la unidad de la especie humana, sino un matiz afectivo que se extiende por todo el comportamiento, y que no cesa de cambiar en todo instante, cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación
Maturana (2001, pp. 7-10)	Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción.
Real Academia Española (RAE, 2022, Definición 1)	Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.
Segura y Arcas (2020, p. 15)	Las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio. (...) La emoción suele ser intensa y su duración no muy larga.
Tenorio (2022, p. 44)	Las emociones son respuestas ante estímulos presentados, incluyendo fenómenos afectivos.

Fuente. (Esquivel, 2015; Le Breton, 2012; Maturana, 2001; RAE, 2022; Segura y Arcas, 2020; Tenorio, 2022).

En este sentido, la Real Academia Española (2022) nos otorga una definición que únicamente hace referencia a las sensaciones que inundan nuestro cuerpo y su magnitud. No obstante, Maturana (2001) incluye en su definición la influencia de las acciones y de la percepción del

mundo, es decir, los seres humanos actuamos y reaccionamos ante las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida en función de lo que sintamos en cada momento.

Por otro lado, cada ser humano tiene una percepción del mundo distinta a la de los demás, es decir, cada persona percibe su entorno de forma única. En este sentido, dos individuos sometidos a la misma situación experimentan diferentes emociones y formas de afrontarlo. Igualmente, la relación que tiene cada ser humano con lo que le rodea no es fija, sino que puede ir cambiando con el paso del tiempo.

Por consiguiente, de acuerdo con Le Breton (2012) cabe destacar que la constante transformación del mundo y los procesos de maduración por los que pasamos los seres humanos a lo largo de nuestra vida permiten que nos enfrentemos en diferentes ocasiones a situaciones de características similares, pero con diferentes percepciones y puntos de vista. Las sensaciones que experimentamos a la hora de enfrentarnos a una situación de cualquier ámbito van variando a medida que la vamos superando, de tal manera que las emociones que percibamos en un primer momento no coincidirán con las siguientes.

Las emociones son parte fundamental de la experiencia humana. A través de nuestros sentidos, recordamos y generamos ideas y conceptos para tratar de capturar lo que hemos sentido. (Esquivel, 2015, p. 5)

Debido a la gran influencia de las emociones en el ser humano y las formas de afrontar el día a día es fundamental que los niños comiencen a identificar lo que sienten cuando juegan, se relacionan, van al parque, al colegio, se caen, cuando tienen una pesadilla, en definitiva, en las diferentes actividades que llevan a cabo a diario. De esta forma, una vez que hayan adquirido ese conocimiento en sí mismos, poder extrapolarlo a los demás seres humanos con los que se relacionan, dando lugar a una socialización más rica y facilitando la convivencia.

5.1.2. Clasificación y reconocimiento de las emociones

Los niños deben ser capaces de identificar todo tipo de emociones, incluso la tristeza, ira, frustración, ansiedad, etc., a las cuales Bisquerra (2011) clasificó como “emociones negativas”, aunque actualmente ya no se tiene en cuenta esta clasificación.

A día de hoy, las emociones se clasifican en función de la respuesta o sensación que provocan en la persona. De acuerdo con Romera (2017) las emociones son agradables, desagradables o neutras.

Igualmente, Aguado (2010, citado por Romera, 2017) establece un “total de 10 emociones básicas: miedo, ira, asco, tristeza, culpa, sorpresa y curiosidad, seguridad, admiración y alegría” (p. 4).

Para la clasificación de estas 10 emociones básicas debemos tener en cuenta que no todas ellas se pueden clasificar en emociones agradables o desagradables, pues la sorpresa es una emoción neutra. (Romera, 2017)

La clasificación quedaría de la siguiente manera (Ver Tabla 2):

Tabla 2

Clasificación de las emociones

Agradables	Desagradables	Neutras
- Curiosidad	- Miedo	- Sorpresa
- Seguridad	- Ira	
- Admiración	- Asco	
- Alegría	- Tristeza	
	- Culpa	

Fuente. Elaboración propia a partir de Romera (2017).

De igual manera, existen diversas formas de reconocer las diferentes emociones.

De acuerdo con Sánchez y Ruetti (2018) los seres humanos nos expresamos a través del cuerpo. Por lo tanto, podemos aprender a identificar las emociones a través del lenguaje verbal, es decir, las palabras. Pero también a través del lenguaje no verbal que presente un individuo ante una situación, es decir, a través de su postura, expresiones faciales, los gestos que realice, etc. Por ejemplo, cuando nos sentimos alegres, adoptamos una postura corporal y gestos abiertos y mostramos una sonrisa en el rostro. Por el contrario, cuando sentimos miedo, nuestra postura corporal y gesticulación es cerrada, así como podemos mostrar falta de aire o el ceño fruncido. No obstante, estos mismos investigadores defienden que la adquisición de habilidades emocionales se va realizando de forma progresiva en función de la edad de los niños y a través del reconocimiento de emociones discretas. Igualmente, estos autores afirman que las expresiones faciales no son el elemento principal para la identificación de las emociones. Por consiguiente, la voz está estrechamente ligada a los estados emocionales, causando cambios fisiológicos en el aparato fonador. Por ejemplo, cuando sientes tristeza las palabras son expresadas con menor intensidad que cuando se hace con alegría o con sorpresa. (Echeverry y Morales, 2008)

5.1.3. Las emociones pueden resultar complejas

Debido a la complejidad y abstracción que pueden presentar las emociones, a menudo nos pueden surgir dudas a la hora de reconocer o identificar lo que sentimos.

Por otro lado, cada individuo, relaciona u asocia la presencia de cada estímulo con una emoción concreta, lo cual puede variar en función del contexto social y familiar en el que se vea envuelto, el género, edad, etc. (Sánchez y Ruetti, 2018)

La educación emocional se hace necesaria, pues a través de ella no solo permitimos que los niños aprendan a identificar las emociones tanto en sí mismo como en los demás, sino que también permitimos que sepan lo que son, de qué formas pueden afectarnos o influir en nuestra forma de comportarnos. A través de ella también fomentamos la adquisición y desarrollo de la empatía o la capacidad de escuchar. La educación emocional nos permite ser capaces de regular las emociones y afrontarlas adecuadamente. Además de ser conscientes de la importancia de nunca reprimirlas para evitar que nos puedan jugar malas pasadas, ya que las emociones están presentes en una infinidad de situaciones como la convivencia, toma de decisiones, resolución de conflictos o prevención de situaciones adversas (anorexia, drogadicción, etc.). (Bisquerra, 2011)

Igualmente, la capacidad de los niños para regular sus emociones y relacionarse positivamente con los demás es fundamental para su desarrollo socioemocional. Aquellos que logran manejar estas habilidades adecuadamente son considerados competentes y están mejor preparados para enfrentar los desafíos de la vida, mientras que los que tienen dificultades son considerados problemáticos. Además, las dificultades para regular las emociones en la infancia son arriesgadas para diversos trastornos de salud mental, por lo que requieren atención y comprensión. (Olhaberry y Sieverson, 2022)

5.2. Inteligencia y competencia emocional

5.2.1. Inteligencia y competencia emocional: conceptualización y modelos

La *Inteligencia Emocional (IE)* es una cualidad fundamental del ser humano puesto que, al ser seres sociales, esta favorece los procesos de relación e interacción con otras personas en los diferentes ámbitos de la vida, social, familiar, laboral o académica. A continuación, presentamos una serie de definiciones de este concepto (Ver Tabla 3).

Tabla 3

¿Qué es la Inteligencia Emocional? (por orden alfabético)

Fuente	Conceptualización
Bar-On (2000, citado por Crespo et al., 2010, pp. 59-60)	La IE es la capacidad del ser humano para adaptarse a las demandas y presiones del entorno.
Goleman (2000, citado por Crespo et al., 2010, p. 59)	La IE es la habilidad del ser humano para identificar y gestionar los propios sentimientos y establecer relaciones sociales.
Mayer y Salovey (1990, citados por Crespo et al., 2010, p. 58)	La IE supone la capacidad de razonar con las emociones y se enfoca en el procesamiento de la información emocional.
Salovey y Mayer (1990, citados por Mestre et al., 2008, p. 5)	Entendemos la IE como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno.
Sánchez (2001, p. 6)	La IE hace referencia a una serie de capacidades relacionadas con el conocimiento de uno mismo, el control de los impulsos, la empatía, la motivación, la perseverancia, la comprensión, el altruismo, la autodisciplina, etc., cuestiones todas ellas que facilitan el equilibrio personal y la integración social en el medio.

Fuente. Crespo et al. (2010); Mestre et al. (2008); Sánchez (2001).

No obstante, diversos investigadores han elaborado diferentes propuestas de estudio de la capacidad de las personas para adaptarnos social y emocionalmente, dando lugar a tres modelos fundamentales sobre la IE recogidos a continuación (Ver Tabla 4).

Tabla 4*Modelos de Inteligencia Emocional (por orden alfabético)*

Modelo de las habilidades de Mayer y Salovey	
Objetivo	Niveles que componen la Inteligencia Emocional
Alcanzar un completo control de las emociones.	Percepción y expresión emocional: reconocer las emociones propias y ajenas mediante la expresión corporal y facial.
	Empleo de las emociones para facilitar el pensamiento: considerar las emociones en el razonamiento y la toma de decisiones.
	Comprensión y análisis de las emociones: analizar adecuadamente las emociones y su complejidad atendiendo a los cambios emocionales.
	Manejo y regulación de las emociones: reconocer, comprender y expresar las emociones con objetivo de motivar el crecimiento propio y en los demás adaptándose a situaciones cotidianas.
Modelo mixto de competencias de Goleman	
Objetivo	Etapas
Fusionar lo relativo a la personalidad y habilidades emocionales y mentales.	Autoconciencia: conocer las preferencias, estado anímico, emociones y recursos propios.
	Autocontrol: capacidad para gestionar las emociones, estados de ánimo, responsabilidades e impulsos.
	Conciencia social: conocer las necesidades, sentimientos y preocupaciones de los demás. La empatía.
	Manejo de las relaciones: capacidad para gestionar las relaciones y construir sólidas redes de apoyo.
Modelo mixto/social de Bar-On	

Objetivo	Elementos
Requiere tener conciencia, comprender, controlar y capacidad de expresión de emociones eficazmente.	<p data-bbox="745 284 1738 312">Intrapersonal: gestión emocional y control de los impulsos derivados de ellas.</p> <p data-bbox="745 355 1823 384">Interpersonal: involucra la conciencia, comprensión y relación eficaz con los demás.</p> <p data-bbox="745 427 1939 456">Manejo del estrés: habilidad para mantener una actitud de optimismo positivo frente al estrés.</p> <p data-bbox="745 499 1653 528">Estado de ánimo: adaptabilidad a los cambios y resolución de desafíos.</p> <p data-bbox="745 571 1039 600">Adaptabilidad o ajuste.</p>

Fuente. Crespo et al. (2010, pp. 58-60).

Con la IE se pretende conseguir una serie de objetivos que favorezcan al desarrollo y bienestar personal y social. Por lo tanto, tiene como objetivo poder identificar dificultades emocionales en el alumnado, conocer e identificar las emociones propias y ajenas, así como ser capaces de clasificarlas, expresarlas y modularlas de forma adecuada, desarrollar la empatía en el alumnado y adquirir una actitud positiva ante la frustración y favorecer la toma de decisiones en los alumnos con el fin de evitar conflictos. (Crespo et al., 2010)

Con la IE se pretende conseguir una serie de objetivos que favorezcan al desarrollo y bienestar personal y social. De acuerdo con Crespo et al. (2010) a través de la educación emocional se pretende que los alumnos adquieran lo que entendemos como “competencias emocionales”: “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (p. 62).

En este sentido Bisquerra y Pérez (2007) presenta una clasificación de las competencias emocionales establecidas en cinco bloques (Ver Tabla 5).

Tabla 5*Modelo de competencias según Bisquerra y Pérez*

Bloque	Competencias
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.
Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional; regulación emocional; habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional	Autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, auto-eficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.
Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad de gestionar situaciones emocionales.
Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos; tomar decisiones; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, responsable, crítica y comprometida; bienestar subjetivo y capacidad para fluir.

Fuente. Bisquerra y Pérez (2007, pp. 70-74).

Igualmente, Heras et al. (2016) establecen otra clasificación para diferenciar las competencias emocionales: “capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar del otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar)” (p. 68).

En este sentido, a partir del trabajo y desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado, se pretende que este adquiera una cualidad fundamental para una interacción social enriquecedora.

Esta cualidad es la **empatía**, que implica responder emocionalmente y comprender las experiencias de los demás desde una perspectiva cognitiva y emocional. (Litvack et al., 1997, citados por Garaigordobil y García, 2006)

No obstante, no todos adquirimos esta cualidad, puesto que existen personas que carecen de empatía, por lo que presentan dificultades a la hora de comprender a los demás, así como de acatar ciertas normas entorpeciendo su socialización. (Martín et al., 2010)

Por lo tanto, Bisquerra y Pérez (2007) establecen que las competencias emocionales son vitales para una ciudadanía efectiva y responsable, ya que promueven la adaptación y el éxito en la vida, además de mejorar el aprendizaje, relaciones personales y la resolución de problemas.

5.2.2. Desarrollo emocional en la infancia

La adquisición de competencias emocionales complejas y su desarrollo aumenta progresivamente en función de la edad y por tanto la experiencia de cada persona, madurando en la adolescencia. (Gordillo et al., 2015)

En este sentido, Cano et al. (2010, citados por Celdrán y Ferrándiz, 2012) defienden la existencia innata de unas nociones básicas en el ámbito emocional, especialmente en la percepción y reconocimiento de emociones, así como una posterior mejora de las mismas gracias a las experiencias vividas. Sin embargo, de acuerdo con Garaigordobil y Peña (2015) es fundamental recibir una educación emocional que nos permita adquirir una IE adecuada.

Asimismo, Molina et al. (2010, citado por Gordillo et al., 2015) defienden que los niños manejan o procesan las emociones de manera diferente a los adultos. Estos reaccionan con la misma intensidad ante todas ellas y cambian fácilmente de una emoción a otra. Además, a medida que crecen, el aprendizaje influye en la manera de expresar las emociones. Por consiguiente, algunas se intensifican y otras se debilitan.

De esta manera, gracias a Bornstein y Arterberry (2003) sabemos que los niños de 5 meses son capaces de identificar la felicidad en los rostros faciales estáticos. Por otro lado, Caron et al. (1982) afirman que los niños son capaces de identificar la sorpresa a los 7 meses.

Igualmente, tras realizar algunos estudios, algunos autores como Widen y Russell (2010, citados por Sánchez y Ruetti, 2018) advierten que los niños que se encuentran en el intervalo de edad que va desde los 4 a los 10 años, son más susceptibles de reconocer las emociones en función de las causas o las consecuencias de estas. Sin embargo, con la emoción de sorpresa serían capaces de identificarla a través de las expresiones faciales. De igual manera, los niños cuya edad se encuentra entre los 3 y los 5 años tienen más en cuenta las causas que las consecuencias para su reconocimiento.

Asimismo, los niños adquieren antes la habilidad de reconocer las emociones agradables que las desagradables. Por su parte, las niñas son capaces de identificar más fácilmente las emociones de ira o asco a través de las expresiones faciales. (Sánchez y Ruetti, 2018)

Por otro lado, Gordillo et al. (2015) en su estudio y revisión de otras investigaciones afirman que los niños a partir de los 8 años son capaces de reconocer emociones a través de la danza debido a su expresividad exagerada. De igual manera, existen estudios en los que se han encontrado disparidades entre los rangos de 8 y 12 años a la hora de reconocerlas en contextos no artísticos, así como una mayor capacidad de reconocimiento de las emociones desagradables como el miedo o la ira cuando su expresión es simultánea en el rostro y el cuerpo.

En este sentido, Gordillo et al. (2015) en su estudio para el reconocimiento de las emociones detectaron “diferencias en la discriminación de las emociones faciales y corporales de ira y miedo (...) entre los niños de 6-7 años y los de 8-11 años, a favor de estos últimos” (p. 1853). Sin embargo, aunque en general el reconocimiento de la expresión facial de las emociones se adquiere a una edad temprana en comparación con la expresión corporal, “entre los 8 y 11 años, la expresión corporal de ira se discrimina mejor que la expresión facial de dicha emoción” (Gordillo et al., 2015, p. 1854).

Igualmente, Gordillo et al. (2015) hacen referencia en su investigación al periodo de *las operaciones concretas* de Piaget (1947) y Piaget y Inhelder (1948). Este periodo defiende que los niños a partir de los 7 años de edad desarrollan habilidades sociocéntricas, es decir, salen de la etapa del egocentrismo adquiriendo la capacidad para reconocer las emociones de los demás. Sin embargo, no todos los niños siguen el mismo proceso madurativo, pues cada persona tiene unos ritmos diferentes. Existiendo, de acuerdo con Álvarez (2008), alumnos que presentan diferencias en su desarrollo evolutivo a causa de diversos factores tanto físicos como culturales, sensoriales o psíquicos. Pudiendo estos factores causar retrasos en su desarrollo en comparación con otros niños. Estos últimos son los que podríamos considerar como niños con desarrollo típico, alumnos que siguen un desarrollo madurativo acorde a su edad.

5.3. Educación Emocional

5.3.1. Educación Emocional en la infancia, el papel del docente y la familia.

Existen numerosas investigaciones y autores que tratan temas relacionados con la educación emocional en la infancia debido a la gran importancia que esta nos brinda a nivel social y por supuesto, a nivel personal.

De acuerdo con IsHak et al. (2013, citados por Puertas-Molero et al., 2020) “desde hace un tiempo se vienen detectando niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar cada vez más elevados y en etapas educativas más tempranas” (p. 84).

Asimismo, Bisquerra et al. (2012, citados por Gordillo et al., 2015) afirman que la educación emocional puede ser de gran utilidad para la prevención de diferentes factores, además de estar presente en la enseñanza y rendimiento escolar. Igualmente, la falta de adquisición de esta inteligencia, como ya hemos comentado, puede acarrear dificultades de adaptación social, además de poder surgir a lo largo de la vida adulta rasgos psicopatológicos. (Gordillo et al., 2015)

Igualmente, Garaigordobil y Peña (2015) defienden que la falta de una educación emocional propicia los problemas del “*bullying*”, sexismo, racismo, depresión, soledad, etc.

Continuando en la línea del ámbito educativo, Heras et al. (2016) establecen la necesidad de integrar las emociones en el entorno escolar, aunque no exista una asignatura específica. Por ello, los docentes deben responsabilizarse de orientar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades emocionales de manera implícita.

Igualmente, la educación emocional nos permite disfrutar de sus beneficios pues, comprenden las emociones en su totalidad. Además, tienen capacidad para la resolución de conflictos de manera adecuada. (Garaigordobil y Peña, 2015)

En este sentido, los alumnos emocionalmente inteligentes tienen mejor salud y manejan los problemas con mayor facilidad. (Garaigordobil, 2018)

Asimismo, De Andrés (2005) afirma que tanto docentes como familiares debemos estar presentes en el desarrollo emocional de los niños.

Por lo tanto, para que los adultos podamos contribuir a la educación emocional de los más pequeños, nosotros también debemos trabajar nuestra propia emocionalidad y haber recibido esa educación emocional, con el fin de que la ayuda que les brindemos a los niños sea eficaz y provechosa. Previamente a enseñar a gestionar las emociones a los demás debemos saber hacerlo con las propias.

Asimismo, en la docencia es fundamental el desarrollo de la IE, pues los maestros que la tienen adquirida logran alcanzar la calidad educativa, además de manejar situaciones de carácter adverso y adaptarse a la diversidad del aula. Por lo tanto, saben reflexionar, controlar las emociones y comprender a los demás. (Puertas et al., 2018)

Igualmente, varias investigaciones han demostrado que la emocionalidad e interacción social en el aula son fundamentales para el bienestar tanto de alumnos como de docentes, así como para su correcto funcionamiento. (Puertas et al., 2018)

Por otro lado, la familia es un componente fundamental en la educación emocional de los niños. Las habilidades emocionales son fundamentales para el desarrollo humano y la preparación para la vida. Por ello, es necesario aprender a procesar emociones de manera crítica y ética, regular emociones para prevenir situaciones de riesgo y fomentar el bienestar. También es importante permitir que los niños cometan errores y desarrollen autonomía emocional, comprendiendo que las emociones no siempre determinan el comportamiento, sino que se pueden regular. (Rueda y Filella, 2016)

Igualmente, Suárez y Vélez (2018) defienden la importancia de la presencia y la comunicación familiar favoreciendo la aparición de habilidades psicosociales en la infancia que les permita relacionarse adecuadamente.

Los colegios deben implementar programas que promuevan conductas positivas, el desarrollo emocional y la participación en la comunidad educativa. (Garaigordobil, 2018)

5.3.2. Trabajo emocional en el aula

Para favorecer la inteligencia emocional en el aula, de acuerdo con Jurado (2009) deberemos tomar como objetivos el fomento de la libre expresión, establecimiento de relaciones equitativas, promover las habilidades de comunicación del alumnado y, entre ellos, valorar el esfuerzo y perseverancia de los alumnos, así como cultivar el reconocimiento y gestión de las emociones.

Asimismo, debemos tener en cuenta la importancia de la socialización pues, de acuerdo con Muñoz (2009) una socialización adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial para el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales y de relación en los estudiantes, puesto que contribuye a la construcción de la propia identidad, la formación en valores y ayuda a comprender el entorno social de una forma más adecuada.

Las emociones están presentes en todas las acciones que llevamos a cabo a lo largo de nuestra vida y, como ya hemos comentado, es fundamental que todos adquiramos competencias emocionales mediante educación emocional; por ello es primordial que se realice un trabajo conjunto entre las familias y docentes. (De Andrés, 2005)

Siendo la escuela uno de los lugares donde más tiempo pasan los niños al día, y de acuerdo con Muñoz (2009) uno de sus agentes fundamentales de socialización, debemos fomentar el trabajo, desarrollo y adquisición de la inteligencia emocional en el aula, a través de diversas estrategias y propuestas, puesto que las emociones son un tema que se puede tratar de manera transversal

en todas las áreas curriculares, desde el área de Lengua o Inglés hasta el de Música o Educación Física. De esta forma, permitimos que su desarrollo en el alumnado sea más amplio además de enriquecedor, puesto que se trabaja a través de diversas situaciones y contextos.

Existen estudios donde se trata el tema de las emociones en el área de Música, a través de la musicoterapia. De acuerdo con Fernández (2021) podemos considerar que la musicoterapia es una disciplina que emplea la música como herramienta terapéutica con el fin de mejorar la salud y bienestar de las personas. Esta puede ser empleada dentro del aula como herramienta para la resolución de conflictos. Además, esta puede suponer un gran impacto en la emocionalidad de los estudiantes y por tanto la cohesión grupal, de tal manera que se promueva la regulación emocional, comunicación y expresión de todo el alumnado.

Fernández (2021) cita en su estudio sobre la musicoterapia a Berrocal (2018) pues, a través de las composiciones musicales las personas experimentamos diversas emociones que pueden provocar cambios en nuestros estados de ánimo del momento, cambiando instantáneamente de un estado de tranquilidad y alegría a uno de estrés y miedo en cuestión de segundos, por ejemplo.

No obstante, la musicoterapia no es la única forma de trabajar la inteligencia emocional en el aula, puesto que existen estudios sobre su trabajo a través de otras áreas, como por ejemplo a través del área de Educación Física.

5.4. La educación física

5.4.1. Breve introducción de la Educación Física

“La Educación Física (EF) ha sido catalogada como la disciplina con el contexto y la estructura propicia para influir positivamente e incrementar la intención hacia la actividad física de los niños y adolescentes en edad escolar” (Cecchini et al., 2013, citados por Salazar y Gastélum, 2020, p. 838).

Cabe remarcar que a través de esta área no solo podemos introducir y practicar deportes, sino que los juegos están incluidos explícitamente en el currículo de Educación Primaria del área de EF. Además, a través de ellos se pueden trabajar una infinidad de aspectos, tanto que favorezcan el desarrollo motor como el personal del alumno.

El juego tiene una serie de características esenciales para la infancia, las cuales debemos tener en cuenta, pues también podemos tomar el juego como una herramienta de aprendizaje en cualquier área curricular. Pues de acuerdo con Carreras et al. (2010) para los niños el juego es

una actividad libre, placentera y divertida en la que participan de manera activa debido a su motivación intrínseca. Además, implica acción. Los niños lo toman como una actividad seria en la que deben poner su empeño y dedicación y que puede implicar cierto esfuerzo. Igualmente, tiene un componente de ficción que permite a los niños liberarse de las restricciones de la realidad. Asimismo, estos autores destacan la existencia de cuatro tipos de juegos: los de ejercicio, los simbólicos o de ficción, los de reglas y los de construcción.

Los juegos de ejercicio implican ejercicio, es decir, movimiento. En ellos los niños juegan a través del propio cuerpo y pueden hacer uso de diferentes objetos. En los juegos simbólicos o de ficción, prima la fantasía, la imaginación y la simulación. En ellos podemos incluir los juegos de roles. Por otro lado, los juegos de reglas son juegos de carácter social, en ellos existe un número de reglas que todos los jugadores deben cumplir. Finalmente, los juegos de construcción podemos tomarlos como un conjunto de los tres juegos anteriores. (Carreras et al., 2010)

Igualmente, Garaigordobil (2018) afirma lo siguiente acerca del juego infantil: “el juego, esa actividad por excelencia de la infancia es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, y contribuye de forma relevante en el desarrollo social y afectivo-emocional durante la infancia y adolescencia” (p. 117).

5.4.2. Trabajo emocional a través de la Educación Física, la Expresión Corporal

Existen estudios sobre cómo implementar la educación emocional y social a través del área de EF.

De acuerdo con Espada y Calero (2011, citados por Espada y Calero, 2012):

Los objetivos que existen en las clases de EF son meramente educativos, y por ello muy distintos de los objetivos del deporte de competición. Por ello, debemos tener presente que la asignatura de EF y el deporte escolar desde la perspectiva educativa, debe ser participativo, coeducativo, adaptativo, integrador, complementario, coordinado, sano y seguro, así como educativo en la competición (p. 66).

En esta misma línea, Espada y Calero (2012) afirman que la EF puede ser un contexto propicio para el desarrollo de las habilidades emocionales en el alumnado, pues se promueve el desarrollo integral de los alumnos. Además, estas habilidades emocionales implican un desarrollo y control emocional, el autoconcepto, la comunicación efectiva (ser capaces de comunicarse con los demás, además de tener capacidad para escuchar), trabajo en equipo y empatía.

Asimismo, Rodríguez-Martín (2017) afirma que la EF contribuye al desarrollo integral del alumnado abarcando aspectos cognitivos, físicos y sociales. No obstante, no todos los contenidos de EF son igualmente valorados. Por ejemplo, a la expresión corporal se le da una menor importancia.

Para lograrlo, es fundamental que se lleven a cabo sesiones en las que el alumnado participe de manera activa, a través de actividades en las que la intervención sea tanto individual como grupal, con el fin de trabajar aspectos tanto emocionales como sociales. (Carriedo et al., 2020)

Algunas de las estrategias o enfoques recomendados para el trabajo de las emociones promueven el reconocimiento, expresión, regulación y función emocional tanto de uno mismo como de los demás. Es decir, se fomenta la comprensión y conocimiento de las emociones. Por lo tanto, se pueden llevar a cabo actividades y juegos en los que los alumnos deban identificar las emociones expuestas en diferentes situaciones de carácter real, a través de los juegos de roles o actividades grupales que requieran de la participación de todos y, por tanto, de su colaboración para alcanzar el objetivo del juego. Asimismo, se espera de estos juegos la estimulación de la empatía en el alumnado. (Bermúdez & Sáenz, 2019)

Siguiendo esta línea, Niubò et al. (2021) defienden que la educación física es un espacio ideal para trabajar la educación emocional en los alumnos. En su estudio basan su metodología de trabajo en los valores y las habilidades socioemocionales a través de una serie de actividades que promueven la cooperación y comunicación entre el alumnado, con el fin de crear individuos que sean capaces de controlar situaciones emocionales y sociales.

Igualmente, de acuerdo con Carriedo et al. (2020) “se suelen utilizar contenidos y recursos como el gesto, el movimiento expresivo del cuerpo, la postura, la mirada, la danza, los bailes, los juegos expresivos y cantados, el miedo o la expresión dramática” (p. 723)

En este sentido, una de las mejores formas para trabajar la educación emocional en el área de Educación Física es a través de actividades o juegos en los que se trabaje mediante la expresión corporal. En ella el alumnado debe explorar diferentes formas de expresión artística y física para desarrollar sus capacidades y comunicar sus emociones. (Carriedo et al., 2020)

Sin embargo, de acuerdo con Carriedo (2020) por lo general los docentes que imparten esta asignatura no se muestran muy predispuestos a trabajar este bloque de contenidos, además de otorgarle una mayor relevancia a otros contenidos. Esto puede deberse a la insatisfacción de los docentes en cuanto a su formación en este aspecto. (Carriedo, 2020)

Por lo tanto, es fundamental que los docentes seamos conscientes de la gran variedad de formas de expresión que este contenido nos permite trabajar e incluir en nuestras programaciones, pues de acuerdo con Carriedo et al. (2020) se puede trabajar a través de bailes, gestos, juegos cantados o las dramatizaciones, entre otros; todas ellas perfectamente válidas para su trabajo en el aula, siempre adaptadas a las necesidades y nivel de nuestros alumnos.

5.5. Intervenciones en el ámbito de la educación emocional, en educación primaria, mediante la educación física

De acuerdo con numerosas investigaciones sobre la educación emocional, nuestros comportamientos se ven influidos con frecuencia por nuestras emociones, pues estas surgen a modo respuesta ante diversos estímulos. (Bermúdez y Sáenz, 2019)

Por consiguiente, es fundamental adquirir unas competencias emocionales y, por tanto, una IE. De modo que esta nos permita establecer relaciones sociales eficazmente y ser capaces de gestionar nuestras propias emociones como se menciona en la definición de IE de Goleman (2000, citado por Crespo et al., 2010) aportada anteriormente en el apartado “¿Qué son las emociones?”.

Asimismo, como ya sabemos, se han llevado a cabo diferentes investigaciones en las que se analizan los diferentes factores que influyen a la hora de reconocer las emociones, por lo que Gagnon et al. (2010, citados por Sánchez y Ruetti, 2018) establecen que la edad y los estímulos que se perciben tienen un gran impacto en el reconocimiento.

A continuación, presentamos una tabla-resumen que recoge alguno de los estudios acerca del desarrollo emocional (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Tabla-resumen del desarrollo emocional en la infancia (por orden alfabético)

Autor	Edad	Resultados
Gagnon et al. (2010)	5, 6, 9 y 10 años	Los niños de 5 y 6 años tienen dificultades para distinguir ciertas emociones, pero pueden discriminar visualmente el miedo y asco.
Grazzani Gavazzi & Ornaghi (2011)	3-6 años	Se produce una mejora del conocimiento emocional y metacognitivo a través del entrenamiento.
Montirosso et al. (2010)	4-18 años	El reconocimiento se acentúa en función del desarrollo del niño. La ira y asco son más sencillas de reconocer para las niñas.
Rieffe & Wiefferink (2017)	2-5 años	El lenguaje es clave en el desarrollo académico y emocional de los niños con trastornos del lenguaje.

Nota. Esta tabla es un resumen, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 1).

Fuente. Modificada a partir de Sánchez y Ruetti (2018, pp. 314-316).

No obstante, la educación emocional requiere la planificación de programas de educación emocional que, como bien afirman Álvarez y Bisquerra (2012, citados por Bisquerra y García, 2018) se tratan de “un conjunto de actividades planificadas, intencionales y sistemáticas, con unos tiempos y espacios asignados, y con una realización de calidad” (p. 21).

Por otro lado, de acuerdo con Diekstra (2008) otro de los factores que intervienen en la adquisición de los conocimientos emocionales es la duración de la intervención.

En este sentido, “un programa de educación emocional para su desarrollo requiere de un mínimo de diez sesiones, en un mismo curso académico, para ser considerado un programa” (Álvarez y Bisquerra, 2012, citados por Bisquerra y García, 2018, p. 23).

De igual manera, Garaigordobil (2018) establece que las sesiones de educación emocional deben tener lugar una vez a la semana a lo largo de todo el curso escolar, así como la duración de estas será diferente en función de la edad del alumnado, “75 minutos de 4-6 años, 90 minutos de 6-10 años, 2 horas de 10-16 años” (Garaigordobil, 2018, p. 120). El horario de su realización debe ser fijo, así como el espacio en el que se lleve a cabo. Además de realizarse una evaluación previa y posterior a la aplicación del programa. (Garaigordobil, 2018)

En cuanto a la metodología empleada para los programas de educación emocional, Bisquerra y García (2018) exponen lo siguiente: “la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, *mindfulness*, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales” (p. 22).

En esta misma línea, de acuerdo con investigaciones acerca del trabajo de las emociones a través del área de EF, García et al. (2013) defienden la necesidad de emplear metodologías en las que los alumnos adquieran nuevas experiencias o vivencias. (Carriedo et al., 2020)

En cuanto a la evaluación, esta debe ser una evaluación continua, es decir, debe haber tres momentos de evaluación. Estos tres momentos son la evaluación inicial, la del proceso y la final. (Bisquerra y García, 2018)

En esta línea, cabe mencionar que la evaluación formativa busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la exploración personalizada del progreso de cada individuo, sin enfocarse en la acreditación de conocimientos. (Mellado et al., 2021)

Monjas et al. (2006) presentan otra visión de la evaluación para el área de EF, esta es la evaluación compartida por la que entendemos que:

La evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental (p. 37).

En este sentido, López et al., (2007) establecen la posibilidad de realizarlas de diferentes maneras (grupal o individual, escrita u oral).

Por otro lado, Bisquerra y García (2018) establecen cuatro tipos de recogida de información. Dejándonos las de tipo encuestas, donde encontramos cuestionarios o entrevistas; las técnicas grupales como el brainstorming; las de tipo observacional como los indicadores sociales; o las

pruebas objetivas como test o cuestionarios, entre otros. Además, podemos emplear los diarios “estrategia de observación que consiste en registrar situaciones, experiencias y variables no controladas de la vida del aula” (Renom, 2007, p. 21).

Asimismo, Gordillo et al. (2015) recogen en su investigación acerca de la educación emocional, el *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015) cuya función es establecer el nivel de habilidad en cuanto al reconocimiento de las emociones como la ira, la tristeza o el miedo, tanto a través de las expresiones corporales como faciales. Igualmente, en su estudio acerca de las competencias emocionales, Heras et al. (2016) exponen un instrumento que permite evaluar su grado de desarrollo. Este instrumento es la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016). Esta entiende por competencia emocional las ya presentadas por estos investigadores: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

Como ya hemos comentado, existen personas a las que puede resultarles difícil comprender a los demás. Por consiguiente, Gómez et al. (2021), en su trabajo de investigación, exponen varios métodos que permiten evaluar el grado de adquisición de la empatía. El primero originalmente se creó para evaluarlo en adultos. Sin embargo, este ha sido empleado en múltiples ocasiones para evaluar a niños. La prueba fue creada por Davis en 1983 y es conocida como *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)* (Davis, 1983, citado por Gómez et al., 2021). De igual manera, exponen el *Índice de Empatía para Niños y Adultos (IECA)* (Mehrabian y Epstein, 1972, citado por Gómez et al., 2021), con el que evaluaban su adquisición en niños y adolescentes. (Gómez et al., 2021)

Por otro lado, también es fundamental la evaluación del docente, pues esto puede contribuir y a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido García y Medécigo (2014) identifican unos criterios negativos como la falta de preparación, motivación claridad o disponibilidad, y otros positivos como la disponibilidad para consultas, la motivación o la organización.

A continuación, presentamos una tabla-resumen de diferentes investigaciones que ponen de manifiesto lo comentado en este apartado sobre la educación emocional (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Tabla-resumen de los Programas de Juego (por orden alfabético)

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del Programa
PAHS. (Monjas, 2007)	Propuesta para desarrollar la asertividad y habilidades sociales en educación infantil, primaria y secundaria. El PHAS promueve actitudes positivas y habilidades de comunicación, emociones y relaciones en 5 módulos. Las actividades se centran en expresión verbal y no verbal, escucha activa, relaciones asertivas y manejo de situaciones desafiantes.
CONVES. (García y Vaca, 2006)	Programa con 18 actividades para primaria y 14 para secundaria. Su objetivo es fomentar la convivencia, prevenir la violencia entre iguales y evitar el acoso escolar. Incluye actividades desarrolladas, objetivos, tiempo y sugerencias para trabajar con los estudiantes. Se lleva a cabo en dos sesiones semanales de 45 minutos.
Mediación de conflictos (Torrego, 2020)	Seis módulos para aprender técnicas de resolución de conflictos. Se forma un equipo de mediadores aceptados por la comunidad escolar. Las partes en conflicto acuden voluntariamente a un estudiante mediador para alcanzar un acuerdo.
Programas JUEGO (4-6, 6-8, 8-10, 10-12 años) (Garaigordobil, 2003; 2004; 2005; 2007) y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2008)	Cinco programas de intervención preventiva para el desarrollo socioemocional. Utilizan juegos cooperativos y dinámicas de grupo para fomentar la conducta prosocial, prevenir la violencia y promover el desarrollo emocional. Contienen casi mil actividades que estimulan la comunicación, cooperación y reducen las conductas agresivas.

Nota. Convivencia Escolar (CONVES); Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PHAS). Esta tabla es un resumen, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 2).

Fuente. Modificado a partir de Garaigordobil (2018, pp. 110-115).

Es necesario recordar la importancia que tienen los juegos en el desarrollo de los infantes, pues son actividades en las que se implican al máximo. Por lo tanto, a continuación, presentamos una recopilación de programas de juego que les permitan adquirir las competencias fundamentales de la IE (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Tabla-resumen de las actividades de los Programas de Juego (por orden cronológico)

Programa	Descripción de la actividad
Programa Juego 8-10 años	Si yo dibujo... tú qué dibujarías: es un juego de grupo en el que cada jugador agrega un dibujo a una composición colectiva. Se coloca un papel en la pared y los jugadores se turnan para dibujar algo y preguntar qué dibujarían los demás. Se crea una historia verbalmente mientras se dibuja cooperativamente.
Programa Juego 10-12 años	Los alumnos escuchan una música, se dividen en equipos, inventan pasos de baile y los muestran ante los compañeros. Se ensaya con música de fondo y se recomienda usar música animada como rap o salsa.

Nota. Esta tabla es un resumen, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 3).

Fuente. Modificación a partir de Garaigordobil (2018, pp. 118-119).

Estos programas de juego demostraron ser beneficiosas para el alumnado pues, se dieron mejoras significativas en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños. Igualmente, en los estudios de los diferentes grupos de edad (6-8, 8-10 y 10-12 años) se obtuvieron resultados positivos similares entre ellos, como el incremento de las conductas prosociales, la disminución de las conductas negativas, mejoras en el autoconcepto y la estabilidad emocional y desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotrices. (Garaigordobil, 2018) En definitiva, se dieron cambios beneficiosos para el desarrollo integral del alumnado.

De acuerdo con Espada y Calero (2012) citados en el apartado de TRABAJO EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, LA EXPRESIÓN CORPORAL de este TFG, el área de EF es un ambiente propicio para trabajar la emocionalidad de los estudiantes. Por ello, a continuación, presentamos una tabla-resumen de algunos estudios en este ámbito (Ver Tabla 9).

Tabla 9

Tabla-resumen relacionada con la Educación Emocional y la EF (por orden alfabético)

Autor y Estudio	Muestra	Aportaciones/Resultados
El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria (Ruiz et al., 2012)	3º de Primaria	Generalmente, la actividad fue bien acogida por los alumnos, experimentando diferentes emociones a lo largo de las sesiones (felicidad y tristeza).
Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions (Miralles et al., 2017)	Alumnos de 11 y 12 años y docentes	Los juegos cooperativos generan emociones positivas muy intensas y son útiles en la educación.
Perceived emotions, students and teachers, in physical education in the 6th grade of primary (Madrona y López, 2016)	Alumnos de 6º y docentes	los alumnos experimentan emociones placenteras intensas en Educación Física, los profesores tienen emociones más variadas.
Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socioemocionales en educación física (Vivas, 2017)	Alumnos de 6-8 años	Evaluación socioemocional en un ambiente educativo de carácter real.

Nota. Esta tabla es un resumen, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 4).

Fuente. Modificación a partir de Bermúdez y Sáenz (2019, pp. 599-600); Ruíz et al. (2012); Vivas (2017).

Es necesario hacer referencia a la dinámica que deben seguir las sesiones destinadas a la educación emocional. En este sentido, de acuerdo con Garaigordobil (2018) cada sesión consta de 2-3 actividades cooperativas con debates, tanto al comienzo y fin de la sesión como al concluir cada actividad. Estas reflexiones deben tratar sobre las emociones e interacciones sociales, así como aportar refuerzos positivos.

En cuanto a lo que comentábamos en el apartado de EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA, EL PAPEL DEL DOCENTE Y LA FAMILIA del presente TFG acerca de la implicación de las familias en el proceso, Carrillo y Gómez (2018) afirman que la participación activa y equilibrada de ambos padres en las actividades diarias de los niños es fundamental para su desarrollo emocional. Tanto la cantidad como la calidad de las interacciones son importantes, destacando el papel crucial del padre en el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños. Las familias con roles equilibrados y padres comprometidos brindan las mejores oportunidades para el desarrollo emocional de los infantes.

6. METODOLOGÍA DEL TFG

Con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención didáctica enfocada desde el área de EF y dirigida hacia la mejora de las habilidades emocionales en la infancia, en este TFG se ha llevado a cabo el siguiente proceso metodológico:

Se ha efectuado una revisión bibliográfica en las siguientes bases de datos: Google Académico, Dialnet, Scielo y ProQuest. Así como en el repositorio de la biblioteca de la Universidad de Valladolid. Por lo tanto, a través de estas bases de datos he ido extrayendo información de revistas y artículos científicos, libros, etc., con los que dar forma al análisis teórico sobre las dificultades emocionales, haciendo hincapié en las emociones, IE, las competencias emocionales, el desarrollo del reconocimiento de emociones en niños con desarrollo típico o la educación emocional.

Asimismo, se ha llevado a cabo una búsqueda sobre cómo trabajar las emociones desde el área de Educación Física empleando la expresión corporal.

Para estas búsquedas se emplearon palabras clave como: “educación emocional”, “inteligencia emocional”, “emociones”, “infancia”, “juego”, “desarrollo típico”, “educación física”, “expresión corporal”, “regulación emocional” o “propuesta de intervención”.

Finalmente, tras haber llevado a cabo la investigación y haber elaborado la fundamentación teórica con la literatura revisada, se ha diseñado una propuesta de intervención, de manera

teórica, para la mejora de las habilidades emocionales en alumnado con desarrollo típico presente en Educación Primaria. Más concretamente, a través del área de EF.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

7.1. Título

¿Qué siento?

7.2. Justificación

Para esta intervención se tienen en cuenta las diferentes emociones y su clasificación proporcionada en Romera (2017) y que se incluye en el apartado de CLASIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES del presente TFG, con el fin de proporcionar las capacidades necesarias al alumnado para que mejore sus habilidades emocionales.

Para ello se proponen una serie de actividades cuyas bases se fundamentan en las afirmaciones de Bermúdez y Sáenz (2019); Carriedo et al. (2020) y García et al. (2013, citado por Carriedo et al., 2020) sobre cómo trabajar la educación emocional a través de la EF, apartado TRABAJO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA, LA EXPRESIÓN CORPORAL de este TFG. Igualmente, se tendrá en cuenta el Decreto 38/2022.

Con las actividades propuestas se pretende contribuir a la mejoría de las habilidades emocionales del alumnado debido a la gran importancia que estas tienen hoy en día. Para ello se trabajarán tanto las emociones propias como las ajenas, así como la capacidad para desarrollar desde el área de EF las habilidades emocionales que nos permiten acceder de manera adecuada a la vida en sociedad. En este sentido, se establece una serie de actividades que permiten al alumnado situarse en diferentes contextos, así como enfrentarse a diferentes situaciones en las que ciertas emociones pueden aflorar con facilidad, por lo que los alumnos deberán demostrar su capacidad para regularlas en todo momento.

Igualmente, se tendrá en cuenta la presencia de las familias en la intervención de tal manera que también se trabaje la educación emocional fuera del aula.

7.3. Objetivos generales

A continuación, vamos a presentar los objetivos específicos de la etapa de Educación Primaria extraídos del Real Decreto 157/2022, así como los objetivos de la propuesta de intervención (Ver Tabla 10) que nos vamos a marcar para la mejora de las habilidades emocionales en el alumnado:

Tabla 10

Secuenciación de los objetivos generales de la propuesta en función del Real Decreto 157/2022

Real Decreto 157/2022	Objetivos
1. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	1.1. Fomentar en el alumnado la conciencia emocional en relación con los valores y las normas de convivencia. 1.2. Desarrollar habilidades de regulación emocional para el manejo adecuado de situaciones emocionalmente desafiantes.
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.	2.1. Promover la reflexión en el alumnado mediante momentos de asamblea. 2.2. Promover la colaboración entre el alumnado.
3. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	3.1. Fomentar entre el alumnado la expresión emocional de diversas maneras de forma creativa y artística.
4. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.	4.1. Desarrollar en el alumnado la capacidad de reconocer y expresar emociones propias y ajenas a través de rasgos identificativos. 4.2. Desarrollar la habilidad en el alumnado para identificar y etiquetar diferentes emociones.

Fuente. Real Decreto 157/2022 (p. 24390) y elaboración propia.

7.4. Contenidos

A continuación, se presenta una tabla sobre los contenidos que se van a trabajar en la propuesta de intervención para la mejora de las habilidades emocionales en el alumnado de Educación Primaria a través de la EF (Ver Tabla 11). Para ello, se ha tomado como base el Decreto 38/2022.

Tabla 11

Secuenciación de los contenidos de la propuesta en función del Decreto 38/2022

Bloque	Decreto 38/2022	Contenidos
1. Bloque B	1.1. Elección de la práctica física: usos y finalidades catárticos, lúdico-recreativos y cooperativos. Respeto de las elecciones de los demás.	1.1.1. Trabajar cooperativamente con los compañeros. 1.1.2. Respetar las decisiones de los demás.
2. Bloque D	2.1. Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices.	2.1.1. Reconocer las diferentes emociones propias. 2.1.2. Reconocer la alegría. 2.1.3. Reconocer la tristeza. 2.1.4. Reconocer el miedo. 2.1.5. Reconocer la sorpresa. 2.1.6. Reconocer el enfado
	2.2. Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que participan en el juego.	2.2.1. Respetar las normas. 2.2.2. Respetar a los compañeros.
3. Bloque E	3.1. Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples: espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo.	3.1.1. Expresión emociones a través del cuerpo. 3.1.2. Expresión de manera creativa.
	3.2. Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo: juegos bailados, danza creativa, danza improvisación.	3.2.1. Expresión a través del juegos rítmicos. 3.2.2. Expresión a través del baile.
	3.3. Roles de trabajo: actor, espectador	3.3.1. Expresión a través de la dramatización.

Fuente. Decreto 38/2022 (pp. 48597-48600) y elaboración propia.

Igualmente, estos contenidos aparecerán en las actividades propuestas a continuación.

7.5. Competencias clave

De acuerdo con el Decreto 38/2022 las competencias clave que se van a desarrollar con la propuesta de intervención son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).

La presencia de esta competencia se debe a que el alumnado deberá ser capaz de comunicar, tanto a los compañeros como al docente, sus percepciones, así como

justificar las respuestas a cada pregunta realizada. Esto tendrá lugar tanto de manera oral como de manera escrita.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

El alumno debe ser capaz de gestionar los tiempos otorgados para cada momento, tener una capacidad de reflexión, organización y de trabajo en grupo.

- Competencia emprendedora (CE).

El alumno deberá desarrollar su pensamiento crítico, ser capaz de resolver conflictos, así como de asumir riesgos y mostrar iniciativa en la realización de las actividades.

7.6. Metodología

La metodología en la que me he basado para programar la siguiente propuesta de intervención, destaca lo comentado en el apartado de INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA del presente TFG. Las sesiones cuentan con la temporalización establecida en este apartado para el intervalo de edad de 9-10 años, así como la dinámica de las sesiones sigue la propuesta por Garaigordobil (2018).

Por consiguiente, la metodología que se va a seguir en la siguiente intervención tiene en cuenta lo presentado en el apartado de INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA de este TFG, así como lo establecido por el Decreto 38/2022. Esta consiste en una metodología activa en la que el alumnado deberá ir descubriendo a través del cuerpo, participando de manera creativa, reflexiva y cooperativa, las características corporales de la educación emocional a través de diferentes actividades cooperativas planteadas desde el área de EF. Los alumnos serán por tanto los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente tomará un papel de mediador y guía en el proceso, con el fin de favorecer la experiencia y desarrollo emocional del alumnado. A la vez se creará un ambiente cálido y abierto en el que todos puedan desinhibirse y expresarse con total libertad. Igualmente, en caso de trabajar algún concepto teórico se propondrán de manera globalizada en las sesiones, así como en forma de tareas para casa. (Bisquerra y García, 2018; Decreto 38/2022; García et al., 2013, citado por Carriedo et al., 2020)

Las sesiones también se fundamentan de acuerdo a al Decreto 38/2022, como por ejemplo para los contenidos, competencias clave y específicas, así como los objetivos de etapa son sacados del Real decreto 157/2022. Esto aparece detallado en cada uno de los apartados de la propuesta.

Igualmente, las actividades fundamentan sus bases en las afirmaciones realizadas por Bermúdez y Sáenz (2019); Carriedo et al. (2020) y García et al. (2013, citado por Carriedo et al., 2020).

En la intervención también se tiene en cuenta el papel fundamental que tienen las familias en el desarrollo emocional del alumnado, tal como se apunta en los apartados EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA INFANCIA, EL PAPEL DEL DOCENTE Y LA FAMILIA e INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

7.7. Destinatarios

Los destinatarios de esta propuesta de intervención son alumnos que se encuentran dentro del rango de edad de los 9 y 10 años, con el fin de proporcionarles las herramientas necesarias para la mejora de sus habilidades emocionales. He escogido el intervalo de 9-10 años, ya que es una edad intermedia en la etapa de Educación Primaria y están en pleno desarrollo de las competencias expresadas en el currículo. Además, existen intervenciones en educación emocional para diferentes rangos de edad. Igualmente, los alumnos deberán iniciarse en el proceso reflexivo, por tanto, la capacidad de reflexión en niños de menor edad es inferior.

Esta propuesta también se dirige a los docentes que la lleven a cabo con el alumnado y a sus familias, debido a la gran importancia que tiene que los adultos sean competentes emocionales y que los familiares participen junto con sus hijos en las actividades diarias. (Carrillo y Gómez, 2018; Rueda y Filella, 2016; Suárez y Vélez, 2018, citado por Murillo et al., 2020)

7.8. Contexto

Para contextualizar la propuesta de intervención deberemos hacer referencia a los destinatarios, el contexto en el que se va a desarrollar (escuela, familia, etc.) o el número de estudiantes.

La presente intervención va destinada a contribuir a la mejora de las habilidades emocionales en alumnos de 4º de Educación Primaria con desarrollo típico, es decir, está diseñada para trabajarse con alumnado de 9-10 años en centros ordinarios. De igual manera, en la siguiente propuesta de intervención puede participar todo el alumnado que conforma el grupo-clase; sin embargo, a la hora de analizar los resultados de la intervención, se acotará a los alumnos que pudiesen presentar alguna dificultad emocional en comparación al resto de sus compañeros.

Igualmente, las actividades tendrán lugar tanto en el contexto escolar, empleando el gimnasio del que disponga el centro, como en el familiar.

Como ya hemos comentado, se pretende obtener la implicación de los padres en la propuesta con el fin de suponer un apoyo para sus hijos en el proceso. Para ello, el docente se pondrá en contacto con las familias de los alumnos por el medio de comunicación que establezcan o tengan prestablecido para ello, con el fin de informar de las actividades que deberán realizarse en familia, además de poder así mantener un continuo contacto. No obstante, estas actividades no requerirán de un material específico con el que deban hacerse las familias, pues en la gran mayoría de ocasiones será proporcionado por el docente, como por ejemplo algún cuestionario, fichas, etc. Sin embargo, habrá alguna actividad que requiera de dispositivos tecnológicos, por lo que se tendrá en cuenta al alumnado que pueda tener difícil acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tomando las medidas necesarias, para facilitarles y permitir el total de su implicación en la intervención.

7.9. Temporalización

Para la temporalización tendremos en cuenta lo establecido en las investigaciones de Álvarez y Bisquerra (2012, citados por Bisquerra y García, 2018) y Garaigordobil (2018) incluidas en el apartado de INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA de este TFG.

Por consiguiente, la propuesta de intervención constará de 10 sesiones con una duración de 90 minutos cada una. Esta intervención no tendrá lugar en un trimestre específico del curso, sino que se llevará a cabo una sesión semanal a lo largo del curso académico. De este modo, una vez finalizadas las sesiones propuestas, se pueden plantear unas nuevas en función de las necesidades del alumnado y sus familias.

Estas sesiones se realizarán al comienzo de la semana, puesto que se deberá complementar el trabajo realizado en el aula con el que se deba hacer con las familias. De esta manera proporcionamos facilidades a las familias y su implicación en la propuesta.

7.10. Actividades para la intervención

Las actividades de la propuesta se fundamentan bajo las indicaciones dadas por Garaigordobil (2018) que podemos encontrar en el apartado de INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN física de este TFG. A continuación, presentamos la dinámica general de cada una de las sesiones a través de la primera (Ver Tabla 12) y pudiendo observar el resto en ANEXOS (Anexo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13).

Tabla 12

Sesión 1

Sesión 1				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
2; 4	2.1; 2.2; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2	Comenzamos la propuesta explicando que vamos a trabajar las emociones. A continuación, pasaremos un cuestionario al alumnado que deberá completar en el tiempo establecido para posteriormente comentarlo en voz alta y llegar a una posible definición de lo que son las emociones.
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				Bajo una música de ambiente, nos pondremos delante de un espejo mirando cada uno nuestro propio reflejo. Iremos expresando diferentes emociones y observando sus rasgos característicos. Finalizamos la actividad con una asamblea.
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	A continuación, repetiremos el procedimiento, pero esta vez trabajando con un compañero, es decir, observaremos los rasgos del compañero adivinando la emoción que pretenden representar.
Currículo	Sesión	Cuestionario (Anexo 14), espejo, música	90 min	Finalizaremos con una asamblea en la que se tratarán aspectos de esta actividad y de la sesión en su conjunto, con el objetivo de promover la reflexión en el alumnado, así como para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria.
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.4; 4.4.1			Además, se explicará el trabajo que deberán realizar en casa.
Trabajo en casa: En asamblea familiar realizarán la actividad del espejo analizándose los rasgos de cada uno.				
Igualmente, el alumno deberá realizar una entrada en su diario, instrumento de evaluación, aportando los hechos más relevantes de la sesión realizada en el aula, así como de la actividad realizada con la familia.				

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

7.11. Recursos

En cuanto a los recursos que se van a emplear en la propuesta de intervención debemos destacar tanto los recursos materiales como los humanos.

Por un lado, los recursos materiales que se emplean en las actividades de la propuesta aparecen especificados en cada una de las sesiones planteadas.

Por otro lado, los recursos humanos que intervienen en la propuesta son el docente o los docentes implicados, pues su papel es el de guía de los discentes en el proceso y las familias, ya que su implicación supone un gran apoyo para el alumnado, tanto como incentivo en la implicación y motivación como en su desarrollo.

7.12. Atención a la diversidad

Para atender a la diversidad en cualquier propuesta de intervención es necesario tener en cuenta lo expuesto en el apartado de DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA de este TFG, es decir, los aspectos sociales, culturales, socioemocionales, socioeconómicos, colectivos con discapacidad, etc., de los distintos alumnos con los que podamos contar en el aula. (Álvarez, 2008)

Por consiguiente, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020 el docente deberá ser consciente de las características que presente el alumnado con el que vaya a trabajar con el fin de poder proporcionar una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos ellos. Se deberán realizar las adaptaciones necesarias que se precisen, como por ejemplo el uso de pictogramas para apoyar las explicaciones con alumnado con Síndrome de Down o presentar algún tipo de apoyo visual que permita comprender las explicaciones a alumnos que no comprendan el idioma. Además, el docente deberá crear un ambiente de aula en el que todo el alumnado se sienta cómodo e incluido para participar en él, por lo que deberán primar las conductas de inclusión, respeto, empatía y solidaridad entre los alumnos. (Álvarez, 2008)

En este sentido, la presente propuesta de intervención no limita la creación de diversos tipos de apoyos (visuales, auditivos, etc.) que se precisen para atender a las necesidades de los diferentes alumnos.

7.13. Evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental de toda intervención. A continuación, presentamos una secuenciación de las competencias específicas extraídas del Decreto 38/2022 y relacionadas con los descriptores operativos (Ver Tabla 13). Los descriptores operativos a su vez se relacionan con las competencias clave, expuestas en el punto de COMPETENCIAS CLAVE de esta propuesta, siendo estos el grado de adquisición de las competencias clave que se espera del alumnado. Igualmente, los descriptores operativos aparecen explicados en Anexos (Ver Anexo 14).

Tabla 13

Secuenciación de las competencias específicas y descriptores operativos empleados para la evaluación del alumnado

Competencias específicas	Descriptores operativos	Competencias
4.3. Reproducir distintas combinaciones de movimientos o coreografías individuales y grupales que incorporen prácticas comunicativas que transmitan sentimientos, emociones o ideas a través del cuerpo, empleando los distintos recursos expresivos y rítmicos de la corporalidad.	4.3. CPSAA1, CPSAA3, CE3.	4.3.1. Reconoce sus propias emociones. 4.3.2. Es capaz de gestionar sus emociones. 4.3.3. Reconocer las emociones ajenas a través de diferentes situaciones y técnicas. 4.3.4. Expresa sus emociones a través del cuerpo y diferentes actividades.
4.4. Respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.	4.4. CPSAA1, CPSAA3.	4.4.1. Respeta a los compañeros

Fuente. Decreto 38/2022 (p. 48596) y elaboración propia.

Con el proceso de evaluación se pretende comprobar si la intervención contribuye a la mejoría de las habilidades emocionales en el alumnado. Por lo tanto, como ya hemos indicado en los apartados de INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA y el de METODOLOGÍA de esta propuesta y de acuerdo con el Decreto 38/2022, la evaluación del proceso ha de ser continua (Bisquerra y García, 2018) y formativa (Mellado et al., 2021). Por lo tanto, se evaluará

desde el inicio hasta el final del proceso, comprobando si se han cumplido los objetivos propuestos.

7.14. Evaluación del estudiante

Las técnicas de evaluación que se emplearán a lo largo de las sesiones serán las expuestas en el apartado INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA de este TFG. Por tanto, se realizarán “paradas reflexivas” (Garaigordobil, 2018) y asambleas finales en las que primará la evaluación compartida (Monjas et al., 2006) reflexionando y aportando todos en conjunto acerca de los aspectos más relevantes de la sesión, así como a modo de refuerzo positivo para el alumnado. Además, los alumnos deberán rellenar un cuestionario compuesto por preguntas de respuesta escrita y preguntas de “Sí” o “No” (Ver Anexo 15). Este cuestionario deberá ser cumplimentado por el alumnado a modo de “evaluación inicial”, así como en la “evaluación final”. (Bisquerra y García, 2018) A continuación presentamos un ejemplo del cuestionario (Ver Tabla 14).

Tabla 14

Ejemplo del cuestionario de evaluación del estudiante

Cuestionario			
1	Conoces las emociones básicas	SÍ	NO
2	¿Cuáles son?	Respuesta:	

Nota. Esto es solo un ejemplo, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo15).

Fuente. Modificado a partir de la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016) y *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015).

Asimismo, se emplearán escalas que analizan el grado de adquisición de las competencias emocionales de manera amplia, sin centrarse solo en el reconocimiento propio y ajeno. Así como para dar importancia tanto al lenguaje facial como al corporal para un correcto análisis de las emociones. Estos instrumentos serán una adaptación de la *Escala RRER* (Heras et al., 2016) y el *DANVA-2-AF* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015), en la que se establecerá el nivel de logro de cada uno de los ítems que aparecen. En este cuestionario

dispuesto en el Anexos (Ver Anexo 16) aparecen nueve ítems que deberán ser marcados con una “X” según el índice de logro adquirido por el alumnado en una escala del 1 al 5 por cada sesión. Siendo el 1 el nivel más bajo de logro y el 5 el nivel más alto. El cuestionario será respondido por el docente, donde además en el apartado de valoración aportará una evaluación general valorando los progresos del alumno. A continuación, presentamos un ejemplo de la escala (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Ejemplo de la escala a completar por el docente

Número de sesión:							
1→Nunca	2→Raramente	3→En ocasiones	4→Con frecuencia		5→Muy frecuente		
1	Nombra las emociones básicas		1	2	3	4	5

Nota. Esto es solo un ejemplo, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 16).

Fuente. Modificado a partir de la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016) y *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015).

Igualmente, los alumnos deberán completar un diario (Renom, 2007) en el que deberán reflexionar sobre los aspectos fundamentales que hayan surgido en la sesión o que se hayan comentado en las paradas reflexivas, así como en casa deberán continuar rellenándolo, exponiendo situaciones (propias o ajenas) que consideren relevantes donde las emociones hayan sido intensas, situaciones que les hayan superado y cómo han actuado o cómo consideran que deberían haberlo hecho. Este también servirá como instrumento de evaluación del progreso del alumnado.

Por otro lado, se mantendrá el contacto con las familias para que ambos, docente y familias, se mantengan informados sobre los progresos del niño. Se realizarán entrevistas cuya base estará fundamentada en el cuestionario final que, además, deberán rellenar acerca de las actitudes de sus hijos (Ver Anexo 17), para poder realizar las adaptaciones pertinentes y así contribuir a la mejora. A continuación, presentamos un ejemplo de este ítem de evaluación (Ver Tabla 16).

Tabla 16

Ejemplo del cuestionario a rellenar por las familias

Cuestionario			
1	Nombra las emociones básicas	SÍ	NO

Nota. Esto es solo un ejemplo, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 17).

Fuente. Modificado a partir de la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016) y *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015).

De igual manera, el docente completará una rúbrica en la que establecerá el grado de adquisición de las competencias específicas planteadas en el apartado de EVALUACIÓN de la propuesta, así como el diario y la participación del alumno en las sesiones y asambleas (Ver Anexo 18). A continuación, presentamos un ejemplo de esta rúbrica (Ver Tabla 17).

Tabla 17

Ejemplo de la rúbrica de evaluación

Aspecto a evaluar	Nivel de logro				
	Nunca	Raramente	En ocasiones	Con frecuencia	Muy frecuentemente
Competencias específicas					
4.3.1. Reconoce sus propias emociones.	1	2	3	4	5

Nota. Las competencias específicas presentadas en la tabla aparecen según la numeración de su tabla de referencia dentro de la PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. Esto es solo un ejemplo, la tabla completa se encuentra en Anexos (Ver Anexo 18).

Fuente. Modificado a partir del Decreto 38/2022 y elaboración propia.

A continuación, presentamos una tabla que resume el proceso de evaluación del alumnado (Ver Tabla 18).

Tabla 18*Evaluación del alumnado*

Momento de evaluación	Evaluador	Instrumento de evaluación
Evaluación inicial	Alumno y docente	Cuestionario (Anexo 15), Escala (Anexo 16)
Evaluación formativa	Docente	Escala (Anexo 16)
Evaluación final	Docente, alumno y familia	Cuestionarios (Anexo 15 y 17), escala (Anexo 16), entrevistas a las familias y rúbrica (Anexo 18)

Fuente. Elaboración propia.

7.15. Evaluación de la participación del docente

En cuanto a la evaluación de la participación del docente, se seguirá el mismo proceso que con el alumnado, teniendo una “evaluación inicial”, una “formativa” y una “final”. El docente deberá autoevaluarse a sí mismo de manera reflexiva, en relación con el funcionamiento de cada una de las sesiones. De esta manera, podrá plantearse objetivos de mejora y superación personal.

El alumnado también aportará una breve valoración en su diario sobre el papel del docente a lo largo de cada una de las sesiones. Para ello, deberán responder a preguntas adaptadas de García y Medécigo (2014) como; “¿Consideras que el docente ha actuado de manera adecuada en la sesión? ¿Por qué?”; “¿El docente facilita la inclusión de todo el alumnado?”; “¿El docente resuelve dudas adecuadamente?”; “¿Consideras que el docente podría mejorar en algún aspecto?”.

A continuación, presentamos una tabla-resumen de este proceso (Ver Tabla 19).

Tabla 19*Evaluación del docente*

Momento de evaluación	Evaluador	Instrumento de evaluación
Evaluación inicial	Docente y alumno	Autoevaluación reflexiva y diario
Evaluación formativa	Docente y alumno	Autoevaluación reflexiva y diario
Evaluación final	Docente y alumno	Autoevaluación reflexiva y diario

Fuente. Elaboración propia.

7.16. Evaluación de las sesiones

En cuanto a la evaluación de las sesiones se llevará a cabo por el docente, en función de la autoevaluación del funcionamiento de cada una de las dinámicas propuestas con el alumnado, con el fin de poder proporcionarles una experiencia lo más significativa posible para su desarrollo integral. Igualmente, en las asambleas finales de cada una de las sesiones se preguntará oralmente al alumnado por sus percepciones, compartiendo ese proceso evaluativo con ellos. Por lo tanto, se tendrá en cuenta la evaluación compartida propuesta por Monjas et al. (2006).

Asimismo, se tendrán en cuenta las reflexiones realizadas por el alumnado en sus diarios, así como las entrevistas y cuestionarios realizados por las familias (Ver Anexo 17). En el apartado EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE de esta propuesta aparece un ejemplo del cuestionario.

A continuación, presentamos una tabla-resumen de este proceso (Ver Tabla 20).

Tabla 20

Evaluación de las sesiones

Momento de evaluación	Evaluador	Instrumento de evaluación
Evaluación inicial	Docente	Autoevaluación
Evaluación formativa	Docente, alumno y familia	Autoevaluación, diario y entrevistas
Evaluación final	Docente, alumno y familia	Autoevaluación, diario, entrevistas y cuestionario (Anexo 17)

Fuente. Elaboración propia.

8. RESULTADOS ESPERADOS EN FUNCIÓN DE LA LITERATURA PREVIA

Tal y como se muestra en el apartado del DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA de este TFG, los niños son capaces de reconocer la felicidad en rostros faciales estáticos desde los 5 meses (Bornstein y Arterberry, 2003). Por lo tanto, en este aspecto en el intervalo de edad comprendido entre los 9 y los 10 años, alumnos a los que va dirigida la propuesta de intervención, los niños no deberían de mostrar dificultades en su identificación a través de la expresión facial y corporal.

Asimismo, y recordando lo que tratamos en el apartado ya mencionado, se adquiere antes la habilidad de reconocer las emociones agradables que las desagradables (Sánchez y Ruetti, 2018), por lo tanto, se esperan diferencias de estas últimas con respecto a las primeras (Gordillo et al., 2015).

De igual manera, la tristeza está clasificada como una emoción desagradable, sin embargo, de acuerdo con la investigación de Gordillo et al. (2015) mencionados en el apartado de DESARROLLO EMOCIONAL EN LA INFANCIA de este TFG, a diferencia de la ira y el miedo, esta no es una emoción cuyo reconocimiento les sea costoso.

Por otro lado, de acuerdo con algunas investigaciones, las niñas tienen más desarrollada la habilidad de regulación emocional que los niños, así como la capacidad para empatizar con los demás y reconocer sus emociones. (Heras et al., 2016)

Por consiguiente, con esta propuesta de intervención, y en función de la literatura revisada, los resultados que podríamos esperar en cuanto al reconocimiento de algunas emociones desagradables en niños con edad comprendida en el intervalo de 9-10 años, sería favorable tanto a nivel facial como corporal en cuanto al miedo, y con niveles algo superiores en el reconocimiento de la expresión corporal de la ira. Igualmente, de acuerdo con Sánchez y Ruetti (2018), el reconocimiento facial de estas emociones les resulta más sencillo a las niñas que a los niños. Luego lo que esperamos obtener con la evaluación inicial es que todos los niños sean capaces de reconocer las emociones tanto agradables como desagradables. No obstante, se espera una mayor facilidad en el reconocimiento de las últimas por parte de las niñas, así como de empatizar con los demás.

Por otro lado, de acuerdo con Garaigordobil (2018) citada en el apartado de INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIANTE LA EDUCACIÓN FÍSICA, con la propuesta de intervención se espera conseguir mejoras en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños, en cuanto al aumento de conductas prosociales, el autoconcepto, disminución de conductas negativas o desarrollar una estabilidad emocional.

9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES (ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA)

El desarrollo integral es un aspecto que todo docente busca conseguir en su alumnado; sin embargo, no es suficiente con que los discentes adquieran las competencias de cada una de las áreas del currículo, sino que a estas también debemos sumarles la educación emocional. Por lo

tanto, es necesario que los docentes seamos conscientes de la gran importancia que esta tiene, procurando integrarla dentro de nuestras programaciones y dándole el lugar que merece. (Bisquerra, 2011)

Igualmente, a través de la educación emocional permitimos que el alumnado sea consciente (identifique, exprese y regule) de las emociones propias y ajenas permitiéndoles una mejor socialización. (Bisquerra, 2011)

En este sentido, tanto docentes como familiares tenemos un papel fundamental en este proceso (Rueda y Filella, 2016), así como la comunicación entre las familias también fomenta la adquisición de las habilidades psicosociales en los niños. (Suárez y Vélez, 2018)

Asimismo, las emociones son un contenido transversal del currículo, es decir, se pueden trabajar de diversas maneras en todas las áreas, constituyendo la EF un ambiente propicio para su desarrollo. (Espada y Calero, 2012)

Por consiguiente, el presente TFG se ha realizado con el objetivo de demostrar la adquisición de las competencias del Grado de Educación Primaria presentes en la ORDEN ECI/3857/2007.

En este sentido, podemos concluir el TFG afirmando el logro de los objetivos generales propuestos. Se ha llevado a cabo una revisión de la literatura acerca del tema de las emociones, alcanzando un *corpus* teórico que me permita la programación de una propuesta de intervención para la mejora de las habilidades y competencias emocionales en el alumnado de 9 y 10 años:

Objetivo 1. Conocer los recursos necesarios para dar una respuesta educativa efectiva para el desarrollo emocional en alumnos con desarrollo típico.

Objetivo 2. Diseñar una intervención adaptada al contexto condiciones y características de un aula a través de la Educación Física y de acuerdo con la literatura revisada.

Igualmente, se han alcanzado los objetivos específicos. Se ha profundizado sobre la importancia de la educación emocional en la infancia (e.g. Bisquerra, 2011; Garaigordobil y Peña, 2015; Gordillo et al., 2015; Olhaberry y Sieverson, 2022; Rueda y Filella, 2016), las características que presenta (e.g. Bisquerra y Pérez, 2007; Crespo et al., 2010; Heras et al., 2016) y además se ha relacionado su trabajo con el área de la EF en un curso concreto (Espada y Calero, 2012; De Andrés, 2005; Niubò et al., 2021; Rodríguez-Martín, 2017):

Objetivo 1. Profundizar en las investigaciones acerca de la educación emocional en la infancia para la mejora de las habilidades emocionales en niños con desarrollo típico.

Objetivo 2. Profundizar en las investigaciones acerca de los procesos de desarrollo emocional en la infancia.

Objetivo 3. Diseñar una propuesta de intervención desde el área de EF que permita a alumnos de 4º de Educación Primaria, con desarrollo típico, mejorar sus habilidades emocionales, en función de la literatura revisada y con el objetivo de sumar a su desarrollo integral.

Asimismo, se ha realizado un análisis en base a los resultados que podríamos obtener acerca del desarrollo evolutivo de los niños (e.g. Bornstein y Arterberry, 2003; Caron et al., 1982; Gordillo et al., 2015; Sánchez y Ruetti, en 2018). Además, esta propuesta podría tener un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los infantes (e.g. Garaigordobil, 2018), obteniendo unos resultados favorables en términos de adquisición y desarrollo de las competencias emocionales (e.g. Garaigordobil, 2018; Sánchez y Ruetti, 2018). Por lo tanto, esta propuesta podría ser de gran utilidad para docentes interesados en la educación emocional de los niños a través de la EF en función de lo observado en la literatura analizada (e.g. Garaigordobil, 2018).

Objetivo 4. Evaluar los posibles resultados, en función de la literatura revisada, que podrían obtenerse con la implementación de la propuesta de intervención con niños de entre 9 y 10 años y con desarrollo típico.

En este sentido, la propuesta de intervención podría ser útil para su trabajo en otros cursos de Educación Primaria. En este caso, sería necesario recopilar ideas y adaptar las actividades para adecuarlas a las características y edades del alumnado al que vayan dirigidas. Esto es posible, gracias a que las actividades tienen diferentes niveles de complejidad que se pueden ir ajustando y variando según las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, la propuesta está planteada para llevarse a cabo con alumnado con desarrollo típico en un centro ordinario. Sin embargo, es fundamental recordar que la educación emocional se debe dar a lo largo de toda la escolarización y en cualquier centro, sin importar si es ordinario o de educación especial, con el objetivo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo nuestro alumnado sea exhaustivo. Por tanto, tal y como se indica en el apartado de ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD de la propuesta de intervención, esta queda abierta a la posible creación de los diferentes apoyos que el alumnado pueda precisar para su implementación.

En cuanto a la prospectiva, a pesar de no haber podido llevar a cabo la propuesta, la tendré en cuenta para su implementación en mi futuro como docente, debido a la gran importancia que tiene la educación emocional en el desarrollo de los infantes. Además, me gustaría poder

ponerla en práctica en diferentes contextos (edad, socioeconómicos, culturales, etc.) con el fin de realizar y obtener un análisis y resultados globalizados. Por supuesto para ello habrá que adaptar las actividades para las diferentes edades de Primaria y crear los apoyos necesarios para el alumnado que lo precise, como el de educación especial.

De igual manera, seguiré formándome y leyendo acerca del tema de las emociones en la infancia, con el fin de proporcionar a mi alumnado una educación significativa.

Me pregunto si en el futuro la educación emocional tendrá una mayor presencia y peso dentro de cada uno de los áreas curriculares. Si en la formación universitaria de los futuros docentes se trabajará la importancia de este contenido transversal en las diferentes áreas, para que estos puedan adquirir esa seguridad que, como ya comentamos, muchos docentes de EF no tienen con la expresión corporal. Cómo influyen las emociones en la concentración del alumnado en el aula. Por ello, investigaré sobre este tema para poder resolver estas cuestiones y las que me puedan ir surgiendo en el futuro acerca de las emociones en la infancia.

En cuanto a las limitaciones surgidas a la hora de realizar el TFG, cabe destacar la dificultad para acceder a algunos documentos, pues muchos de los que encontraba estaban incompletos, eran resúmenes o eran de pago. Además, la dificultad para acceder a algunos artículos originales de ciertos autores, pues ya no estaban disponibles. Igualmente, la dificultad para encontrar artículos de revisión que relacionasen la educación emocional con la EF en la etapa de Educación Primaria, pues para otras etapas como la Universitaria abundaban.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, N. (2008). Atención a ACNEAE en la Educación Primaria. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 13, 1-9.
- Bermúdez, C., & Sáenz, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36(36), 597-603.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 37(3), 5-8.
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 15-27.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Carreras, M. R., Navarro, J. I., & Martín, C. (2010). El juego en Educación Infantil y Primaria. En J. I. Navarro & C. Martín (Eds.), *Psicología de la educación para docentes* (p. 111-132). Pirámide.
- Carriedo, A., Méndez, A., Fernández, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37(37), 722-730.
- Carrillo, A., & Gómez, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203-212.
- Celdrán, J., & Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.
- Crespo, M. T., Martín, C., & Navarro, J. I. (2010). Inteligencias y educación. En J. I. Navarro & C. Martín (Eds.), *Psicología de la educación para docentes* (p. 43-65). Pirámide.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). *Boletín Oficial de Castilla y León de 30 de septiembre de 2022 No 190, 48316-48849*. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-123.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de la educación emocional y social y de habilidades para la vida. En Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación emocional y social. Análisis internacional* (pp. 1-329). Fundación Marcelino Botín.
- Echeverry, J., & Morales, M. (2008). Reconocimiento de emociones en el habla. *Revista: Tecnológicas*, 21, 113-130.
- Espada, M., & Calero, J. C. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65-69.

- Esquivel, L. (2015). *El libro de las emociones*. Debolsillo.
- Fernández, T. (2021). La musicoterapia y las emociones como recurso para la resolución de conflictos en el aula. *Revista de Investigación en Musicoterapia*, 4, 44-55.
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 107-127.
- Garaigordobil, M., & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6(743), 1-11.
- García, J. M., & Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles educativos*, 36(143), 124-139.
- Gómez, D. F., Bonilla, J., Gutiérrez, D., González, A., & Bonilla, G. (2021). Empatía: Medidas Cognitivas y Psicofísicas en Población Infantil. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(1), 81-90.
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. A., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859.
- Heras, D., Cepa, A., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73.
- Jurado, C. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-10.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 4(10), 67-77.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre de 2020 No 340*, 122868-122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

- López, V. M.; Monjas, R.; Barba, J. J.; Manrique, J. C.; Heras, C.; González, M.; & Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- Martín, L. J., Marugán, M., Martín, C., & Navarro, J. I. (2010). Psicología de la diversidad. En J. I. Navarro & C. Martín (Eds.), *Psicología de la educación para docentes* (p. 67-88). Pirámide.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (10.^a ed.). Ediciones Dolmen Ensayo.
- Mellado, P. C., Sánchez, P., & Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170-183.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 49(4), 1-54.
- Monjas, R.; López, V. M.; Gómez, J.; López, E. M.; Martín, J. M.; González, J.; Barba, J. J.; Aguilar, R.; González, M.; Heras, C.; Martín, M. I.; Manrique, J. C.; Subtil, P.; & Marugan, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- Muñoz, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9.
- Murillo, A. L., Sánchez, C., & Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional en la familia: un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 1(4), 61-75.
- Niubò, J., Lavega, P., & Sáenz, P. (2021). La educación de las emociones a través de la Educación Física. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 12(72), 9-22.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica las Condes*, 33(4), 358-366.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la

- profesión de Maestro en Educación Primaria. (2007, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007 No 312*, 53747-53750.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de psicología*, 36(1), 84-91.
- Real Academia Española. (2022). Emoción. En *Diccionario de la Lengua Española* (actualización 2022). Consultado el 1 de mayo de 2023. <https://dle.rae.es/emoción#EjXP0mU>
- Real Academia Española. (2022). << Los ciudadanos y las ciudadanas>>, << los niños y las niñas>>. En *Diccionario de la Lengua Española* (actualización 2022). Consultado el 9 de junio de 2023. <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022, 2 de marzo). *Boletín Oficial del Estado de 2 de marzo de 2022 No 52*, 24386-24504. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)* (2ª ed.). Wolters Kluwer.
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
- Romera, M. (2017). *Recoger y guiar las emociones*. Akros.
- Rueda, P., & Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y maestros*, 368, 30-35.

- Ruiz, G., Lorenzo, L., & García, Á. (2012). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 203-210.
- Salazar, C. M., & Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de la educación física: Una revisión sistemática. *Retos*, 2, 838-844.
- Sánchez, J., & Ruetti, E. (2018). Desarrollo de las emociones en las niñas y los niños. Revisión de los principales factores moduladores. *Anuario de investigaciones*, 24, 309-318.
- Sánchez, O. (2001). Implicaciones educativas en la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 7(1), 5-27.
- Segura, M., & Arcas, M. (2020). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Editorial Narcea.
- Tenorio, G. C. (2022). Perspectivas teóricas y metodológicas de emociones en aprendizaje en línea: revisión sistemática. *Revista de Investigación Científica y Tecnología Alpha Centauri*, 3(1), 43-52.
- Vivas, M. G. (2017). Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socioemocionales en educación física. *Retos*, 31, 8-13.

11. ANEXOS

Anexo 1

A continuación, presentamos una tabla-resumen con los aspectos más importantes de diferentes investigaciones sobre el desarrollo emocional en la infancia, presentadas en Sánchez y Ruetti (2018) (Ver Tabla 21):

Tabla 21

Desarrollo emocional en la infancia (por orden alfabético)

Autor	Edad	Tarea	Resultados
Gagnon et al. (2010)	5, 6, 9 y 10 años	Análisis del reconocimiento de expresiones faciales y la similitud de una emoción.	Los niños de 5 y 6 años tienen dificultades para distinguir ciertas emociones, pero pueden discriminar visualmente el miedo y asco.
Gao & Maurer (2010)	5, 7, 10 años y adultos	Identificar emociones en rostros a través de imágenes.	Los niños de 5 años expresan la felicidad de manera similar a los adultos, pero las expresiones faciales negativas tardan en desarrollarse.
Garner & Waajid (2008)	3-5 años	Comparación de viñetas emocionales con desempeño escolar y relación alumno-profesor.	El conocimiento emocional afecta la relación alumno-profesor y el rendimiento escolar.
Grazzani Gavazzi & Ornaghi (2011)	3-6 años	Efecto del entrenamiento emocional en niños al discutir estados emocionales de una historia.	Se produce una mejora del conocimiento emocional y metacognitivo a través del entrenamiento.
Hajcak & Dennis (2009)	5-8 años	Niños y niñas evaluaron imágenes del IAPS mediante electroencefalografía.	La detección de estímulos emocionales en niños tiene un desarrollo tardío.

McManis et al. (2011)	7-10 años	Se evaluaron las respuestas emocionales de niños y niñas ante imágenes afectivas y neutras, registrando medidas fisiológicas y de autoreporte.	Las niñas son más sensibles a respuestas fisiológicas negativas que los niños.
Montirosso et al. (2010)	4-18 años	Comparación del reconocimiento de diferentes emociones e intensidades.	El reconocimiento se acentúa en función del desarrollo del niño. La ira y asco son más sencillas de reconocer para las niñas.
Nelson & Russell (2011)	3-5 años	Evaluación del etiquetado de expresiones del rostro a través de imágenes en estático y clips audiovisuales en movimiento.	La precisión del etiquetado facial en niños es similar en imágenes dinámicas y estáticas.
Rieffe & Wiefferink (2017)	2-5 años	Etiquetado de emociones básicas en niños con y sin trastornos del lenguaje.	El lenguaje es clave en el desarrollo académico y emocional de los niños con trastornos del lenguaje.
Widen & Russell (2010): Children's scripts for social emotions: causes and consequences are more central than are facial expressions	4-10 años	Análisis de la denominación de emociones a través del rostro en historias de causa y consecuencia.	Los niños entienden mejor las emociones en historias, excepto la sorpresa; los mayores destacan en emociones sociales en historias.
Widen & Russell (2010): Differentiation in preschooler's categories of emotion	2-4 años	Comparación de etiquetado emocional en expresiones faciales e historias de eventos.	Se creó un modelo para diferenciar emociones que parte del reconocimiento facial de las mismas.

Widen & Russell (2011): In building a script for an emotion, do preschoolers add its cause before its behavior consequence?	3-5 años	Categorizar las emociones del protagonista en historias, relacionándolas con causas y consecuencias.	Los niños reconocen causas antes que consecuencias, salvo en la ira.
Widen & Russell (2010): The "disgust face" conveys anger to children	4-9 años	Evaluación de la clasificación de emociones a partir de expresiones faciales.	Los niños y adultos utilizan la expresión de asco como "ira" en un porcentaje significativo.

Fuente. Modificada a partir de Sánchez y Ruetti (2018, pp. 314-316).

Anexo 2

A continuación, presentamos una tabla-resumen de diferentes investigaciones que ponen de manifiesto lo comentado en el apartado de “Intervenciones” sobre la educación emocional (Ver Tabla 22).

Tabla 22

Revisión de Programas para la educación emocional en Educación Primaria (por orden alfabético)

Denominación del Programa	Objetivos y Descripción del Programa
Cómo promover la convivencia. PAHS. (Monjas, 2007)	Desarrollar la asertividad y habilidades sociales en educación infantil, primaria y secundaria. El PHAS promueve actitudes positivas y habilidades de comunicación, emociones y relaciones en 5 módulos. Las actividades se centran en expresión verbal y no verbal, escucha activa, relaciones asertivas y manejo de situaciones desafiantes.
CONVES. (García y Vaca, 2006)	Programa con 18 actividades para primaria y 14 para secundaria. Su objetivo es fomentar la convivencia, prevenir la violencia entre iguales y evitar el acoso escolar. Incluye actividades desarrolladas, objetivos, tiempo y sugerencias para trabajar con los estudiantes. Se lleva a cabo en dos sesiones semanales de 45 minutos.
FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales (Méndez et al., 2013)	Programa que fortalece a niños de 8 a 13 años, previniendo dificultades emocionales. Las sesiones tienen una duración de 60 min en tres niveles: emocional, conductual y cognitivo.
El Programa PIECE (Vallés, 2007)	Programa educativo para estudiantes de primaria y secundaria que fomenta el aprendizaje emocional y habilidades sociales para una convivencia pacífica y crecimiento personal, mejorando la conciencia emocional en la escuela.

Mediación de conflictos (Torrego, 2020)	Consta de seis módulos para aprender técnicas de resolución de conflictos. Se forma un equipo de mediadores aceptados por la comunidad escolar. Las partes en conflicto acuden voluntariamente a un estudiante mediador para alcanzar un acuerdo.
PREDEMA (Montoya et al., 2016)	El programa ayuda a maestros emocionales a enseñar a los adolescentes sobre el valor de las emociones. Incluye 11 sesiones con actividades prácticas como dinámicas y reflexiones. El objetivo es promover la educación emocional en el aula.
Programa de educación de las emociones: la convivencia (Mestre et al., 2012)	Programa de formación emocional para niños (3-12 años) basado en la psicología positiva. Fomenta la comprensión emocional, resolución de conflictos y habilidades comunicativas, promoviendo una convivencia democrática y la búsqueda de soluciones en la vida diaria.
Programa PROBIEN Bienestar en Educación Primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás (Carpintero et al., 2015)	Programa para estudiantes de 6 a 12 años en educación primaria. Objetivo: recursos para la vida y relaciones emocionales y sociales. 7 unidades: convivencia, ser humano, valores y moral, autoestima, empatía, comunicación y autorregulación.
Programas de educación emocional y prevención de la violencia (Grupo de Aprendizaje Emocional, 2005; 2007; 2010)	Recursos para fomentar la convivencia y el desarrollo emocional en niños y adolescentes a través de programas de actividades prácticas. Abordan educación emocional, prevención de la violencia y psicología positiva.
Programas JUEGO (4-6, 6-8, 8- 10, 10-12 años) (Garaigordobil, 2003; 2004; 2005; 2007) y Programa de intervención con adolescentes (Garaigordobil, 2008)	Cinco programas de intervención preventiva para el desarrollo socioemocional. Utilizan juegos cooperativos y dinámicas de grupo para fomentar la conducta prosocial, prevenir la violencia y promover el desarrollo emocional. Han sido validados experimentalmente y contienen casi mil actividades que estimulan la comunicación, cooperación y reducen las conductas agresivas.

Programa SEA. (Celma y Rodríguez, 2017)	El programa SEA potencia la inteligencia socioemocional y habilidades sociales en jóvenes mediante sesiones semanales que involucran mindfulness y una variedad de técnicas. Se implementa tanto en entornos educativos como en otros contextos juveniles.
Proyecto VyVE (Melero y Palomera, 2011)	VyVE es un programa educativo para grupos de 9 y 14 años que promueve el desarrollo emocional, cognitivo y social, la comunicación y la convivencia escolar. Incluye cinco ejes y actividades específicas dentro del currículum.

Nota. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS); Convivencia Escolar (CONVES); Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA); Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y atención plena para jóvenes (SEA); Vida y Valores en Educación (VyVE).

Fuente. Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE); Modificación a partir de Garaigordobil (2018, pp. 110-115).

Anexo 3

A continuación, presentamos una recopilación de programas de juego que permiten adquirir las competencias emocionales fundamentales de la IE (Ver Tabla 23).

Tabla 23

Actividades de los Programas de Juego (por orden cronológico)

Programa	Descripción de la actividad
Programa Juego 4-6 años	Disfraces en 4 esquinas: los equipos obtienen cajas misteriosas con accesorios de disfraz. Se mueven al ritmo de la música y se apresuran hacia sus cajas al cesar la música. Intercambian las cajas para completar sus disfraces. Desfilan, reciben ovaciones y se realiza un baile al final.
Programa Juego 6-8 años	Los complementos: dos filas de jugadores. Fila 1 son personajes, Fila 2 son complementos. Fila 1 hace gestos, Fila 2 los identifica. Actúan juntos por un minuto. Repetir hasta emparejar todos los personajes con complementos. E.g. pintor-pintura.
Programa Juego 8-10 años	Si yo dibujo... tú qué dibujarías: es un juego de grupo en el que cada jugador agrega un dibujo a una composición colectiva. Se coloca un papel en la pared y los jugadores se turnan para dibujar algo y preguntar qué dibujarían los demás. Se crea una historia verbalmente mientras se dibuja cooperativamente.
Programa Juego 10-12 años	Los alumnos escuchan una música, se dividen en equipos, inventan pasos de baile y los muestran ante los compañeros. Se ensaya con música de fondo y se recomienda usar música animada como rap o salsa.

Fuente. Modificación a partir de Garaigordobil (2018, pp. 118-119).

Anexo 4

Tabla 24

Revisión acerca de la Educación Emocional y la EF (por orden alfabético)

Autor y Estudio	Muestra	Aportaciones/Resultados
El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria (Ruiz et al., 2012)	3º de Primaria	Generalmente, la actividad fue bien acogida por los alumnos, experimentando diferentes emociones a lo largo de las sesiones (felicidad y tristeza).
Emotional attribution of 6th grade students in Physical Education and Health (Mujica et al., 2016)	Alumnos de 11 y 13 años	Los estudiantes asocian emociones positivas con superar obstáculos y alcanzar metas, y emociones negativas con expectativas y dificultades.
Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions (Miralles et al., 2017)	Alumnos de 11 y 12 años y docentes	Los juegos cooperativos generan emociones positivas muy intensas y son útiles en la educación.
Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomous motivation (Yoo, 2015)	Alumnos de 14 años	La emoción positiva influye en la relación entre la motivación autónoma y el compromiso conductual.
Perceived emotions, students and teachers, in physical education in the	Alumnos de 6º y docentes	los alumnos experimentan emociones placenteras intensas en Educación Física, los profesores tienen emociones más variadas.

6th grade of primary (Madrona y López, 2016)

Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socioemocionales en educación física (Vivas, 2017)

Alumnos de 6-8 años

Evaluación socioemocional en un ambiente educativo de carácter real. Para ello se analizan diferentes comportamientos y actitudes.

Fuente. Modificación a partir de Bermúdez y Sáenz (2019, pp. 599-600); Ruíz et al. (2012); Vivas (2017).

Anexo 5

Tabla 25

Sesión 2

Sesión 2				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
2; 3; 4	2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1	1.1.1; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1	<p>Comenzamos recordando y lo que se hizo en la sesión anterior, lo cual nos dará pie a recordar los diferentes rasgos que caracterizan las emociones vistas previamente.</p> <p>A continuación, se explicará al alumnado que dedicarán gran parte de la sesión en la creación de diferentes máscaras que representen algunas emociones (alegría, tristeza, sorpresa miedo, enfado). Una vez realizadas, se hará una asamblea en la que el alumnado comentará las características de sus máscaras.</p> <p>Seguidamente, el alumnado escogerá una máscara y se desplazará por el espacio realizando movimientos corporales representativos de la emoción que simula la máscara. La actividad se realizará repetidas veces para que los alumnos experimenten las 5 emociones, tanto de manera individual como por parejas. Finalizando en una asamblea en la que se deberá comentar los rasgos fundamentales de la expresión corporal de las emociones, así como aspectos relevantes que el alumnado quiera comentar de la sesión en su conjunto, con el objetivo de promover la reflexión, así como para poder proporcionar la retroalimentación necesaria.</p>
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Cartulinas, punturas, música de ambiente.	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			
Trabajo en casa: en familia se colocarán por parejas, uno enfrente del otro, para representar diferentes emociones a través de las posibilidades de su cuerpo. Uno deberá realizar movimientos mientras el otro hace de “espejo”, es decir debe imitar todos los movimientos, gestos y expresiones de su compañero. Cambiando posteriormente los roles.				

Igualmente, el alumno deberá incluir en su diario, instrumento de evaluación, una entrada en la que trate los aspectos fundamentales de la sesión llevada a cabo en el aula, así como lo trabajado con la familia.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 6

Tabla 26

Sesión 3

Sesión 3				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.2.2	<p>Comenzamos recordando los aspectos fundamentales de la sesión pasada, lo cual nos permitirá recordar los rasgos que caracterizan a las emociones en la expresión corporal.</p> <p>En este sentido comenzamos con una actividad en la que el alumnado se colocará por parejas. A cada una de ellas se les dará una emoción que deberán representar ante el resto de la clase a través de la mímica, sin poder hablar o hacer ruidos. Por lo que el resto de compañeros deberán averiguar la emoción representada y tratar de justificar su respuesta. Finalizaremos la actividad realizando una asamblea.</p> <p>A continuación, realizaremos una actividad en la que los alumnos se desplazarán por el espacio bailando al son de una música. Los movimientos que vayan realizando deberán relacionarse con las emociones que proyecten cada una de las melodías. Finalizaremos la actividad realizando una asamblea en la que los alumnos expondrán las emociones que han ido sintiendo y el porqué de sus movimientos. De esta manera les permitiremos comenzar a tener conciencia sobre su propio cuerpo.</p> <p>Continuaremos la actividad con la misma dinámica, aunque pidiéndole al alumnado que una vez que el docente pare la</p>
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Papeles con emociones, música.	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.4; 4.4.1			
Trabajo en casa: En familia deberán reproducir una serie de melodías o sonidos de cualquier tipo y tratar de identificar las emociones que estás les hacen sentir además de razonar el porqué. Igualmente, los alumnos deberán realizar una entrada en su diario, instrumento de evaluación.				

música expongan con su propio cuerpo y a modo estatua, las emociones que hayan sentido con el fragmento musical, por ejemplo, si han sentido alegría quizás puedan sonreír a la vez que levantan los brazos.

Finalizaremos con una asamblea en la que se tratarán los aspectos más relevantes de la sesión, con el objetivo de promover la reflexión en el alumnado, así como para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 7

Tabla 27

Sesión 4

Sesión 4				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.3.1	Comenzaremos recordando lo que se hizo en la sesión anterior, de tal manera que esta nos permita realizar una breve introducción a la regulación emocional. Para ello se expondrán diferentes situaciones y se preguntará al alumnado que les suele cuando se enfrentan a ellas, cómo se enfrentan a ellas y si creen que es correcta esa forma de afrontarlo.
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				A continuación, se pedirá al alumnado que se ponga por grupos o parejas teniendo que representar ante el resto de la clase una misma escena y emoción en estático. El resto de compañeros actuarán como “espectadores” y deberán ser capaces de identificar los rasgos característicos de cada una de las emociones representadas justificando sus respuestas. Finalizaremos la actividad con una breve asamblea.
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Escenas, música y pelota.	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			Seguidamente, se realizará una actividad en la que los alumnos deberán colocarse en círculo. Estos se irán pasando una pelota al son de una melodía, una vez que el docente pare la música, la persona que tenga la pelota deberá representar una emoción a través de la mímica. El resto de compañeros deberán identificar la emoción en voz alta y justificando su respuesta.
Trabajo en casa: El trabajo en casa para esta sesión consistirá en realizar una entrada en el diario, instrumento de evaluación, recogiendo las situaciones familiares más relevantes dadas durante la semana, así como las diferentes formas de actuación y técnicas de regulación emocional que se han llevado a cabo.				

Para finalizar, se realizará una asamblea en la que se tratarán los aspectos más relevantes de la sesión, con el objetivo de promover la reflexión en el alumnado, así como para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 8

Tabla 28

Sesión 5

Sesión 5				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.2.1; 3.3.1	Comenzaremos recordando la sesión anterior, así como algún hecho relevante que el alumnado quiera destacar sobre la tarea propuesta para casa. A continuación, realizaremos una actividad en la que habrá aros de diferentes colores esparcidos por el espacio (amarillo: alegría; rojo: ira; azul: tristeza; naranja: sorpresa; verde: asco; morado: miedo). Los alumnos se desplazarán por el espacio escuchando la música que se va a ir reproduciendo. Una vez que el docente pare la música, estos deberán acudir al aro que represente la emoción que estaban sintiendo. Igualmente, se les explicará que no siempre deben sentir una emoción de las que aparecen en los aros, sino que también puede sentir amor e incluso la indiferencia, etc. Por ello, todos aquellos que no perciban ninguna de las emociones representadas podrán quedarse fuera de los aros. Finalizaremos la actividad realizando una asamblea en la que el alumnado deberá justificar las emociones que han sentido, por ejemplo, quizás una melodía me haya hecho sentir miedo porque me recuerde a una pesadilla.
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Aros de colores, música, conos, telas, balones, pelotas, etc.	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			
Trabajo en casa: Para estrechar lazos familiares, los alumnos propondrán uno de los juegos realizados, bien de esta sesión o de alguna de las anteriores, para realizarlo con todos los familiares. A continuación, el alumno realizará una				

entrada en el diario, instrumento de evaluación, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿A qué hemos jugado?
- ¿Por qué he escogido este juego?
- ¿Qué sentido al realizarlo?
- ¿Me he sentido diferente que cuando lo realicé en clase? ¿Por qué?
- Destaca un hecho relevante que haya sucedido en el juego con tu familia.

Seguidamente, se preparará una serie de objetos (conos, pelotas, balones, telas, aros, etc.) que los alumnos deberán emplear para la representación de emociones.

Tanto las emociones a representar como los objetos con los que representarlas se obtendrán de manera aleatoria. El alumno deberá meter la mano en una bolsa que contiene las emociones escritas en papeles y posteriormente en otra que contiene el material. Por ejemplo, el alumno deberá representar la tristeza imaginando que una pelota es una almohada, por lo que se tumbara en el suelo simulando una cama y apoyándose en la pelota mientras llora.

Mientras tanto, el resto de compañeros deberán ir analizando las acciones y los rasgos característicos de cada una de las emociones para identificarlas y justificar sus respuestas. Esto dará paso a la asamblea final en la que se analizarán los aspectos relevantes de la sesión, con el objetivo de promover la reflexión en el alumnado, así como para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 9

Tabla 29

Sesión 6

Sesión 6				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4 objetivos	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.3.1	<p>Comenzamos recordando lo que se hizo en la sesión anterior, así como recordaremos lo que es la regulación emocional.</p> <p>A continuación, se propondrá al alumnado una actividad en la cual se les dará una situación cotidiana y junto con un compañero deberán experimentar el cambio de roles y emociones. Esta situación deberá resultarles familiar a los alumnos, por ejemplo, acudir a clases particulares o extraescolares. Uno de ellos actuará como el docente y el otro como alumno, intercambiando los roles.</p> <p>Posteriormente realizaremos una asamblea en la que el alumnado deberá exponer las percepciones que ha tenido a lo largo de la actividad.</p> <p>Continuando en la misma línea, realizaremos una actividad en la que dispondremos de dos bolsas con papeles. En una obra de diferentes emociones y en otra diferentes acciones. Cada alumno será un papel de ambas bolsas.</p> <p>Una vez extraídos ambos papeles, de uno en uno los alumnos interpretarán la acción representen no la emoción que les haya tocado, por ejemplo, lavar los platos enfadado.</p>
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Papeles con emociones y acciones, música de fondo.	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			
Trabajo en casa: Para trabajar en casa esta sesión, se pedirá a las familias que se reúnan para tratar diferentes temas y situaciones emocionalmente complicadas, promoviendo la regulación de las emociones. Igualmente, el alumno realizará una entrada en el diario, instrumento de evaluación.				

Mientras tanto los compañeros deberán analizar las acciones y los rasgos característicos de cada una de las emociones para identificar y justificar su respuesta, dando paso a la asamblea final. En esta, se comentarán los aspectos más relevantes de la sesión, con el objetivo de promover la reflexión en el alumnado, así como para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 10

Tabla 30

Sesión 7

Sesión 7				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.3.1	Comenzamos recordando lo que se hizo en la sesión anterior, así como recordaremos lo que es la regulación emocional. Seguidamente, plantearemos una actividad al alumnado en la que deberán desplazarse por el espacio divididos en dos grupos. Por un lado, estará el grupo de color rojo y por otro, el de color azul. Estos deberán desplazarse hasta escuchar la palabra “abrazo”, Que deberán buscar a una persona del otro equipo a la que poder abrazar junto con la emoción establecida.
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Petos azules y rojos, vestuario y música de ambiente.	90 min	La actividad se repetirá varias veces. Por tanto, el docente al comienzo de cada repetición dirá la emoción que deberá representar cada equipo en el abrazo. Por ejemplo, el color rojo deberá representar la alegría y el azul el asco. Para finalizar la actividad se realizará un momento de reflexión en el que los alumnos deberán identificar las emociones que les han costado más, las que menos y por qué.
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			A continuación, los alumnos divididos en los mismos grupos que para la actividad anterior, deberán teatralizar
Trabajo en casa: los alumnos junto con sus familias llevarán a cabo una actividad de historias encadenadas. Esta consiste en contar una historia de manera conjunta. Es decir, un jugador comienza la historia, por ejemplo, “Érase una vez				

una niña...”, abierta la continuación para que el siguiente aporte a la historia, “*que estaba muy triste...*”.

Igualmente, en la actividad deberán incorporarse las emociones, a la vez que se va interpretando la historia.

Asimismo, el alumno realizará una entrada del diario, instrumento de evaluación.

ante sus compañeros una escena de un cuento infantil o de una película que todos ellos conozcan. Por lo tanto, el docente establecerá con cada grupo la escena a representar.

Posteriormente, los alumnos deberán dividir los personajes entre los integrantes del grupo, seleccionar un listado con 6 emociones y comunicárselo al docente. Éste tomará nota de las emociones seleccionadas para comprobar que se cumple con su interpretación.

Una vez que el alumnado esté listo se comenzará con las improvisaciones.

Para finalizar la actividad, los compañeros deberán identificar los rasgos característicos de cada una de las emociones que han sido representadas a lo largo de toda la improvisación, dando pie a la asamblea final. En la que se comentarán los aspectos más relevantes de la sesión, con el objetivo de promover la reflexión en el alumnado, así como para poder proporcionarles la retroalimentación necesaria.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 11

Tabla 31

Sesión 8

Sesión 8				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.3.1	Comenzamos recordando lo que se hizo en la sesión anterior, así como recordaremos aspectos fundamentales de las sesiones anteriores en su totalidad. Seguidamente, propondremos el “reto” al alumnado de crear una breve obra teatral por grupos, teniendo presentes las diferentes actividades y técnicas realizadas en la intervención.
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				Igualmente, otorgaremos un incentivo al alumnado mencionándoles que tendrán la oportunidad de representarlas ante sus familias.
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	Asimismo, los alumnos podrán emplear todo tipo de materiales en la creación del vestuario, así como incorporar las máscaras creadas anteriormente.
Currículo	Sesión	Obra teatral, vestuario, música de ambiente.	90 min	Una vez que tengan la obra pensada o escrita, cada grupo procederá a ensayarla.
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			Para finalizar la sesión se realizará una asamblea en la que el alumnado compartirá los aspectos más relevantes surgidos a lo largo de la puesta en práctica, así como las inquietudes que les puedan surgir, pudiéndose ayudar entre

actividades y técnicas que se han llevado a cabo y los alumnos han decidido incorporar en sus obras. ellos a solucionarlo. Igualmente, el docente aportará la retroalimentación que considere necesaria.

Igualmente, el alumno realizará una entrada del diario, instrumento de evaluación.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 12

Tabla 32

Sesión 9

Sesión 9				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.2.1; 3.2.2; 3.3.1	<p>Comenzaremos recordando lo que se hizo en sesiones anteriores, así como los aspectos más relevantes de las mismas.</p> <p>Seguidamente, explicaremos al alumnado la dinámica de la sesión, puesto que querrán ensayar sus obras.</p> <p>Por lo tanto, llevaremos a cabo una actividad en la que el alumnado deberá colocarse por grupos. Una vez se hayan dividido procederemos a darles un papel con un fragmento de una canción que ellos conozcan y que por supuesto, hable sobre las emociones.</p> <p>A continuación, estos deberán interpretar el fragmento que les haya tocado aleatoriamente. Sin embargo, tendrán un tiempo previo para su ensayo. Igualmente, durante este tiempo la canción se irá reproduciendo como música de fondo.</p> <p>Posteriormente realizaremos una asamblea en la que el alumnado compartirá sus percepciones y propondremos unir las partes para crear un baile completo.</p>
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Canción	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			
Trabajo en casa: Para esta sesión se pedirá a las familias que compartan tiempo de calidad con sus hijos reflexionando acerca de diferentes aspectos de las emociones. Igualmente, el alumno deberá hacer una entrada en el diario, instrumento de evaluación.				

Finalmente, dejaremos tiempo a los alumnos para que puedan ensayar sus obras teatrales, así como plantear dudas e incertidumbres.

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 13

Tabla 33

Sesión 10

Sesión 10				
Objetivos		Contenidos		Actividades
Currículo	Sesión	Currículo	Sesión	
1; 2; 3; 4	1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3.1; 4.1; 4.2	1.1; 2.1; 2.2; 3.1; 3.2; 3.3	1.1.1; 1.1.2; 2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6; 2.2.1; 2.2.2; 3.1.1; 3.1.2; 3.2.1; 3.2.2; 3.3.1	<p>Para esta última sesión se pedirá a las familias su colaboración a través de la asistencia durante una parte de la sesión.</p> <p>Comenzaremos realizando el último ensayo de las teatralización emocional que se ha venido practicando en las dos últimas sesiones.</p> <p>Seguidamente, se procederá a la interpretación teatral hacia las familias contando con su apoyo para el alumnado.</p> <p>Posteriormente, se realizará una asamblea en la que el alumnado reflexionará acerca de ese apoyo familiar en la sesión, además de otros aspectos relevantes que quieran mencionar surgidos bien a lo largo de la sesión o a modo general sobre la propuesta en su conjunto. Además, el docente aportará la retroalimentación y refuerzos que considere necesarios.</p> <p>Para finalizar esta sesión, el alumnado completará una vez más el cuestionario inicial.</p>
Metodología: Activa. Los alumnos son los protagonistas del proceso.				
Competencias específicas para la evaluación		Materiales	Temporalización	
Currículo	Sesión	Cuestionario (Anexo 14), vestuario, música de ambiente.	90 min	
4.3; 4.4	4.3.1; 4.3.2; 4.3.3; 4.3.4; 4.4.1			

Nota. Los objetivos, contenidos y competencias específicas aparecen con la numeración que se les da en sus respectivos apartados dentro de la propuesta.

Fuente. Elaboración propia con base en los programas expuestos en Garaigordobil (2018).

Anexo 14

A continuación, presentamos los descriptores operativos que intervienen en la propuesta en relación con las competencias específicas (Ver Tabla 34).

Tabla 34

Descriptores operativos

Descriptores operativos	Explicación
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	
CPSAA1	Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.
CPSAA3	Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.
Competencia emprendedora (CE)	
CE3	Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Fuente. Decreto 38/2022 (pp. 48351-48353).

Anexo 15

Tabla 35

Cuestionario de evaluación inicial y final de la mejora de las habilidades emocionales en la infancia a cumplimentar por los alumnos

Cuestionario			
1	Conoces las emociones básicas	SÍ	NO
2	¿Cuáles son?	Respuesta:	
3	¿Cómo las reconoces? (A través de expresiones faciales, corporales) Explica tu respuesta	Respuesta:	
4	¿Cómo te sientes en tu cumpleaños? ¿Por qué?	Respuesta:	
5	¿Cómo te sientes cuando vas al médico? ¿Por qué?	Respuesta:	
6	Luisa tiene mirada desafiante y el rostro serio. ¿Qué puede estar sintiendo?	Respuesta:	
7	Luisa iba de paseo, cuando se encontró con su animal favorito, el caballo. ¿Cómo se siente Luisa?	Respuesta:	
8	Cuando me frustró porque no me sale un ejercicio me pongo a chillar	SÍ	NO
9	Cuando saco buenas notas intento dar envidia a mis compañeros o amigos	SÍ	NO
10	¿Qué puedo hacer en esas situaciones?	Respuesta:	

Fuente. Modificado a partir de la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016) y *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015).

Anexo 16

Tabla 36

Escala de evaluación formativa de la mejora de las habilidades emocionales a cumplimentar por el docente

Número de sesión:							
Nivel de logro							
1→Nunca	2→Raramente	3→En ocasiones	4→Con frecuencia	5→Muy frecuente			
1	Nombra las emociones básicas		1	2	3	4	5
2	Conoce las características de cada emoción (expresión facial y corporal)		1	2	3	4	5
3	Reconoce las emociones en diferentes situaciones		1	2	3	4	5
4	Reconoce sus propias emociones		1	2	3	4	5
5	Reconoce emociones ajenas		1	2	3	4	5
6	Expresa sus emociones de manera adecuada		1	2	3	4	5
7	Maneja las emociones en diferentes situaciones		1	2	3	4	5
8	Reflexiona sobre sus emociones		1	2	3	4	5
9	Reflexiona sobre las emociones de los demás		1	2	3	4	5

Valoración:

Fuente. Modificado a partir de la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016) y *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015).

Anexo 17

Tabla 37

Cuestionario de evaluación final de la mejora de las habilidades emocionales en la infancia a cumplimentar por las familias

Cuestionario			
SÍ / NO (rodea)			
1	Nombra las emociones básicas	SÍ	NO
2	Es capaz de reconocer y nombrar las emociones propias	SÍ	NO
3	Es capaz de reconocer y nombrar las emociones ajenas	SÍ	NO
4	Gestiona las emociones agradables adecuadamente (alegría, admiración, seguridad y curiosidad)	SÍ	NO
5	Gestiona las emociones desagradables adecuadamente (ira, miedo, asco, etc.)	SÍ	NO
6	Gestiona las emociones neutras (sorpresa)	SÍ	NO
7	¿Se ha producido algún cambio o mejora en la emocionalidad respecto al comienzo?	SÍ	NO
	En cualquier caso, indica en qué sentido se ha o no se ha producido.	Respuesta:	

Otros aspectos:

Fuente. Modificado a partir de la *Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER)* (Heras et al., 2016) y *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy- Adult Faces (DANVA-2-AF)* (Nowicki y Carton, 1993, citados por Gordillo et al., 2015).

Anexo 18

Tabla 38

Rúbrica de evaluación de las competencias específicas, diario y participación del alumnado

Aspecto a evaluar		Nivel de logro				
Competencias específicas	Nunca	Raramente	En ocasiones	Con frecuencia	Muy frecuentemente	
	4.3.1. Reconoce sus propias emociones.	1	2	3	4	5
4.3.2. Es capaz de gestionar sus emociones.	1	2	3	4	5	
4.3.3. Reconocer las emociones ajenas a través de diferentes situaciones y técnicas.	1	2	3	4	5	
4.3.4. Expresa sus emociones a través del cuerpo y diferentes actividades.	1	2	3	4	5	
4.4.1. Respeta a los compañeros.	1	2	3	4	5	
Diario	Nunca No cumple con ninguno de los niveles siguientes.	Raramente Está incompleto, faltan entradas y las opiniones son muy pobres.	Frecuentemente Completo, limpio y ordenado. Las entradas son reflexivas, amplias	Muy frecuentemente Incluye gran cantidad de información voluntaria.		

		No incluye información voluntaria	y aportan opinión personal.
			Incluye información voluntaria.
	Nunca	Raramente	Frecuentemente
	No cumple ninguno de los siguiente niveles.	No justifica las faltas de asistencia. La participación en las sesiones y asambleas, así como la colaboración y respeto son escasos.	Asiste a la gran mayoría de clases. Participa con frecuencia en las sesiones, así como aporta ideas con coherencia en las asambleas. Colabora y respeta a sus compañeros.
Participación			Muy frecuentemente Asiste a todas y cada una de las clases. Participa activamente en las sesiones y aporta ideas elaboradas reflexivamente y coherentes en las asambleas. Colabora y respeta a sus compañeros de manera exhaustiva.

Nota. Las competencias específicas presentadas en la tabla aparecen según la numeración de sus tablas de referencia dentro de la PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Fuente. Modificado a partir del Decreto 38/2022 y elaboración propia.