



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**EMOCIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN DIFERENTES
METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN**

Presentado por Gonzalo de Domingo Martín

Tutelado por Borja Romero González

Soria, 11 de Julio de 2024

RESUMEN

El presente trabajo de Fin de Grado se contextualiza observando el papel de las emociones en alguna metodología de las aulas de primaria, cuyo objetivo principal radica en analizar el impacto que tienen estas en los alumnos antes y después de cada actividad seleccionada. El método utilizado es un cuestionario autoevaluativo llamado SAM donde los alumnos tendrán que reflejar sus diferentes sensaciones preestablecidas.

Los resultados dan una buena muestra de las diferentes medias de activación, valencia y dominancia dependiendo del grado de exigencia de la prueba. Se puede afirmar que la activación y dominancia se ven cambios más notables antes y después de la actividad, mientras que la valencia presenta resultados más lineales.

PALABRAS CLAVE

Emociones.- Dominancia.- Activación.- Valencia.- Metodologías.- CLIL.- SAM.-

ABSTRACT

This Final Degree project is contextualised by observing the role of emotions in some methodology in primary school classrooms, the main objective of which is to analyse the impact that these have on pupils before and after each selected activity. The method used is a self-assessment questionnaire called SAM where the pupils will have to reflect their different pre-established feelings.

The results give a good sample of the different averages of activation, valence and dominance depending on the degree of demand of the test. It can be stated that activation and dominance show more noticeable changes before and after the activity, while valence shows more linear results.

KEY WORDS

Emotions.- Dominance.- Activation.- Valencia.- Methodologies.- CLIL.- SAM.

ÍNDICE

Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	8
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 EMOCIONES Y SUS COMPENENTES	8
3.1.1. Valencia	9
3.1.2. Activación.....	10
3.1.3. Dominancia.....	11
3.2 COMO IMPACTAN EN LOS NIÑOS Y EN ACTIVIDADES DIARIAS.....	12
3.3 QUE IMPORTANCIA TIENEN EN LA EJECUCIÓN DE TAREAS	15
3.4 METODOLOGÍAS PARA ENSEÑAR INGLÉS.....	16
3.4.1 Asignaturas impartidas en inglés en primaria	16
3.4.2 El CLIL.....	17
3.4.3 Bilingüismo en las aulas	18
3.4.4 Metodologías para enseñar inglés	18
4. METODOLOGÍA.....	21
4.1 PARTICIPANTES.....	21
4.2 INSTRUMENTO	21
4.3 PROCEDIMIENTO	22
4.4 ANÁLISIS DE DATOS	24
5. RESULTADOS	24
5.1 DIFERENCIA V, A, C EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES: EXAMEN.....	24
5.2 DIFERENCIA V, A, C EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES: EXPOSICIÓN.....	25
5.3 DIFERENCIA V, A ,C EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES : ACTIVIDAD COTIDIANA.	26
5.4 COMPARACIÓN ENTRE CONDICIONES.....	27
6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	30
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

1. INTRODUCCIÓN

La educación vive momentos de continuo cambio donde la inmersión de nuevas y potentes metodologías hace que otros campos profesionales como la psicología o la sociología tengan un papel importante y determinante en aspectos concretos de dicha ciencia.

Tres de los aspectos importantes psicológicos derivado de emociones básicas humanas son la activación, valencia y dominancia, las cuales tendrán un papel fundamental en el presente estudio. La activación refiere al nivel de energía o intensidad emocional experimentada por un individuo, la valencia representa la dirección positiva o negativa de una emoción, y la dominancia se refiere a la sensación de control percibido.

Este trabajo se centra en el estudio y análisis de dichos aspectos psicológicos y su influencia en el día a día de alumnos de primaria.

El objetivo principal de este trabajo es examinar y analizar cómo la activación, la valencia y la dominancia se relacionan y varían en función de la metodología usada enfocado en la lengua Extranjera, el inglés, área de la especialización del estudio. Para ello, se llevarán a cabo una herramienta de evaluación, el SAM con el fin de obtener resultados de cómo influyen en los exámenes, en las presentaciones orales y en una actividad cotidiana las tres emociones mencionadas.

Este trabajo cumple con las competencias generales exigidas a los estudiantes del Título de Grado Maestro-Maestra en Educación Primaria tales como:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:
 - a. Aspectos principales de terminología educativa.
 - b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo
 - c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria

- d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
 - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje
 - f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum
 - g. Rasgos estructurales de los sistemas educativos
2. . Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
- a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
 - c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
3. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
- a. La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
 - b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
 - c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.
 - d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Además, cumple con una serie de competencias específicas dentro de la materia de Lengua Extranjera (inglés), tales como:

1. Competencia comunicativa en Lengua Extranjera (inglés/ Francés), nivel avanzado C1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta competencia supondrá:
 - a. Adquirir conocimiento lingüístico (fonético-fonológico, gramatical y

pragmático) y sociocultural de la lengua extranjera.

- b. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.
 - c. Usar técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera correspondiente.
2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos. Esta competencia supondrá:
- a. Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de lengua extranjera en los distintos niveles establecidos en el currículo.
 - b. Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.
 - c. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
 - d. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia en una lengua extranjera.
 - e. Ser capaz de estimular el desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
 - f. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de las cuatro destrezas en el aula de lengua extranjera.
 - g. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad de los alumnos.

La importancia de esta investigación es observar y concluir, qué alumnos o alumnas necesitan trabajar y mejorar en estos aspectos emocionales de cara a un futuro educativo donde se llegue a un desarrollo integral de cada alumno.

Por ello, se puede justificar que las emociones forman y tienen una importancia mayúscula en la sociedad, provocando diferentes personalidades que conviven en un entorno abierto llamado sociedad.

Los factores emocionales y motivacionales son tan importantes como los factores cognitivos en el aprendizaje, por ello este trabajo se centrará en cómo intervienen y afectan la valencia, la dominancia y la activación en el rendimiento académico en la lengua extranjera en alumnos de cuarto de primaria, observando y sacando conclusiones a través de indicadores de dichas emociones en examen, exposición y actividad cotidiana.

La valencia, la dominancia y la activación forman parte del campo de la psicología, destacando su función en comprender y extrapolar como influyen las emociones en el comportamiento humano y en la toma de decisiones llevados a un contexto educativo de educación primaria

Por último, existe una motivación personal para conocer la relevancia de estos conceptos emocionales y su influencia en los comportamientos de los niños para poder ayudar a mejorar dichas emociones para un progreso y resultado académico satisfactorio en el área de la Lengua Extranjera del inglés y de las materias Bilingües.

El interés personal radica en la búsqueda de herramientas que permitan comprender mejor las emociones que afectan a decisiones educativas, interacciones sociales y el bienestar emocional de los alumnos de un colegio.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar las emociones en distintas metodologías usadas para la evaluación de asignaturas de inglés.

Concretamente, se pretende entender la relación directa entre la materia del inglés y las emociones mencionadas de los alumnos y alumnas de primaria. Debido a este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la valencia, la dominancia y la activación antes y después de un examen en inglés.
- Estudiar la valencia, la dominancia y la activación antes y después de una exposición oral en inglés.
- Observar la valencia, la dominancia y la activación antes y después de una actividad cotidiana en inglés.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 EMOCIONES Y SUS COMPENENTES

La palabra emoción tiene su origen epistemológico en el latín, más concretamente en el verbo *emovere*, que dividiéndolo surge la palabra *ex* (hacia fuera) y *movere* (remover). Las emociones buscan en las personas profundizar y sacar al exterior lo que cada uno percibe y siente en sus entrañas, siendo diferentes e irrepitibles en cada uno, donde la cultura o la sociedad hace que dicha comunicación emocional sea única y personal (Moeykens, 2017).

Se produce una interacción constante entre nuestros sentimientos, nuestra cognición y nuestras conductas. Nuestras emociones tienen un impacto en nuestra forma de pensar y de actuar. A su vez, nuestros pensamientos moldean cómo experimentamos las emociones y las acciones que estas desencadenan. Además, nuestras acciones tienen repercusiones en nuestros pensamientos y en nuestras emociones, pudiendo influir en la formación de características de nuestra personalidad (Alzina y Escoda, 2012).

Richburg y Fletcher (2002) describe la emoción como la experiencia de sentimientos y pensamientos asociados, manifestándose en estados psicológicos y biológicos, así como en diversas inclinaciones para la acción. Estos estados emocionales pueden surgir como reacciones ante estímulos tanto externos como internos.

Según la perspectiva biológica, las emociones primarias han facilitado la adaptación al entorno, son universales en diversas culturas y comparten una base neurofisiológica común. En contraste, desde la perspectiva psicológica, se sostiene que las emociones pueden entenderse mediante emociones fundamentales e indivisibles (Montañés, 2005).

Diversos autores dentro del marco neodarwinista, como Paul Ekman o Lisa Feldman Barret, sostienen la idea de que las emociones fundamentales son genuinamente primordiales y universales. A partir de estas, surgen otras respuestas emocionales complejas, así como emociones sociales, estados de ánimo, motivaciones y sentimientos. A lo largo del tiempo y la lista original de seis emociones básicas se ha ampliado, dando lugar a diversas categorías que varían tanto en número como en contenido. En la década de 1990, Ekman amplió su lista de emociones básicas para incluir un espectro más amplio de emociones positivas y negativas, algunas de las cuales no se expresan a través de los músculos faciales (Saracho, 2015).

Aunque actualmente no hay un acuerdo general sobre cómo definir la emoción, hay consenso en que estas pueden categorizarse principalmente en tres dimensiones continuas se encuentran: valencia (una escala que va desde lo agradable hasta lo desagradable), activación (con extremos que van desde la calma hasta la activación) (Davidson y Fox , 1982) y un tercer factor, menos estable internamente, conocido como potencia, control o dominancia, que se define por los opuestos fuerte-débil, dominante-sumiso o controlado-controlador.

3.1.1. Valencia

Las emociones primarias, ya sea de carácter positivo como la alegría o el interés, o de carácter negativo como la ira, el miedo, el pánico, la tristeza o el disgusto, han sido asociadas anatómicamente a las regiones límbicas del cerebro, en particular a la región

temporal medial (Chayo-Dichy et al., 2003). Las emociones secundarias (Damasio, 2000) cuya descendencia biológica originaria parte de conexiones entre individuos. Buck (1988), mantiene que se fundamentan en aspiraciones meramente sociales para obtener afectos de cariño o reconocimiento entre otros. Las emociones secundarias presentan una valencia positiva (por ejemplo: aceptación social) o negativa (por ejemplo: rechazo social) al igual que ocurre con las emociones principales.

Las emociones secundarias en su núcleo acogen las emociones morales (por ejemplo: culpa, vergüenza y empatía), cuya base está estrechamente relacionada con la búsqueda personal y grupal de motivos que agraden a las personas y al mundo donde viven (Chayo-Dichy et al., 2003). Se han observado cambios en el comportamiento y en los sentimientos éticos en individuos con lesiones en la parte frontal del cerebro, quienes exhiben carencia de empatía y acciones que van en contra de las normas sociales, además de una separación entre la capacidad de discernimiento ético o "saber cómo actuar" y las conductas reales que muestran. (Pérez y Timoneda ,2002).

3.1.2. Activación

En el vasto espectro de emociones humanas, la activación ocupa un lugar primordial como motor de la acción y el compromiso. Este estado emocional, a menudo subestimado, es el catalizador que nos impulsa a tomar decisiones, a emprender proyectos y a realizar actividades.

Hans Selye (1973), describió la activación en el contexto del estrés como una respuesta fisiológica del cuerpo a factores externos que demandan una reacción. Según Selye, la activación es parte de la "respuesta general de adaptación" del cuerpo, que prepara a un individuo para enfrentar amenazas o desafíos.

Este estado de activación es crucial en múltiples ámbitos de la vida, desde el rendimiento académico y profesional hasta el bienestar personal y social.

Según Dormashev , para entender y desarrollar la emoción de la activación, es esencial explorar sus fundamentos psicológicos y fisiológicos, así como las estrategias prácticas que podemos emplear para fomentarla. Desde técnicas de manejo del estrés hasta la creación de hábitos positivos, existen diversas herramientas que pueden ayudarnos a mantenernos en un estado de activación óptimo (Dormashev , 2010).

Las actividades de activación pueden utilizarse para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y, al mismo tiempo, mejorar el ambiente dentro del aula, consiguiendo una mayor implicación motivación y auto confianza de cara a participar en las actividades posteriores sin miedo a cometer errores. (Elliot y Dweck, 2005).

El concepto introducido por Csikszentmihalyi en los años 70, el “flujo”, describe la sensación de estar completamente concentrado en una tarea y experimentar un alto nivel de satisfacción, radicando en la importancia de sentirse satisfecho y disfrutar plenamente de la actividad que está llevando a cabo (Dormashev , 2010). Dicha teoría sugiere que cuando se logra un equilibrio entre la concentración mental y la satisfacción personal, el rendimiento en la tarea alcanza su máximo nivel.

Es importante destacar que no es imprescindible contar con todos los elementos para experimentar el flujo. Esta sensación se experimenta cuando las reglas y objetivos de una actividad están claros, cuando se tienen las habilidades necesarias para llevarla a cabo y cuando la tarea supone un desafío para la persona. El estado de flujo se manifiesta cuando nos sumergimos tanto en una actividad que su ejecución parece natural, casi automática; fusionando nuestra conciencia del "yo" con las acciones que realizamos.

3.1.3. Dominancia

La dominancia en psicología se refiere a la tendencia de ciertos rasgos o comportamientos a ser más prominentes o influyentes que otros en una situación dada. Según Albert Bandura (1977), un destacado psicólogo conocido por su teoría del aprendizaje social, la dominancia se puede definir como la capacidad percibida de una persona para influir en su entorno y controlar situaciones. Bandura ha explorado cómo la dominancia puede manifestarse a través de la autoeficacia, la autoconfianza y la capacidad de autorregularse en diversas situaciones sociales.

La percepción de control es un componente esencial del bienestar psicológico. Para Craig y su equipo (1984) sentir que tenemos el poder de influir en los eventos que afectan nuestras vidas nos proporciona una sensación de seguridad y propósito. (Craig et al., 1984).

Albert Bandura sugiere que la sensación de control percibido está estrechamente ligada a la autoestima, la motivación y el rendimiento. Los individuos que controlan sus vidas

tienden a experimentar menos estrés, mayor satisfacción y una mejor salud mental, influyendo directamente en nuestras interacciones sociales, fomentando relaciones positivas y equitativas. (Bandura, 1977).

3.2 COMO IMPACTAN EN LOS NIÑOS Y EN ACTIVIDADES DIARIAS

La valencia, la activación y la dominancia son componentes fundamentales de la experiencia emocional que tienen un impacto significativo en el desarrollo y las actividades diarias de los niños. Estos tres elementos influyen en cómo los niños perciben y responden a su entorno, afectan su comportamiento, su capacidad de aprendizaje y su bienestar general.

La valencia, como hemos mencionado anteriormente, hace referencia a la cualidad positiva y negativa de una emoción. En los niños, Daniel Goleman destaca que las emociones con valencia positiva, como la alegría y el entusiasmo, tienden a promover la exploración, el juego y el aprendizaje. Las emociones positivas mejoran la motivación y la disposición para afrontar nuevos desafíos. (Goleman y Chemiss, 2013)

Por otro lado, Goleman menciona que las emociones con valencia negativa, como el miedo y la tristeza, pueden llevar a la evitación, la ansiedad y la dificultad para concentrarse. Las experiencias emocionales negativas, si no se gestionan adecuadamente, pueden afectar el desarrollo emocional y social del niño. (Goleman y Chemiss, 2013)

La activación hace mención del nivel de energía o excitación asociado con una emoción. Las emociones de alta activación, como la excitación o la ira, pueden aumentar la atención y la motivación, pero también pueden llevar a comportamientos impulsivos si no se regulan adecuadamente.

En los niños, según Salovey y Mayer (1990) una alta activación puede manifestarse en una mayor participación en actividades físicas y en un mayor interés por el aprendizaje activo. Por el contrario, una activación excesiva puede resultar en sobreestimulación y dificultades para calmarse, lo que puede interferir con el enfoque y la conducta en entornos estructurados, como el colegio. (Salovey y Mayer, 1990).

Mayer (1990) concluye que las emociones de baja activación, como la calma y la relajación, facilitan la concentración y la reflexión, beneficiando actividades que requieren enfoques sostenidos y pensamiento profundo.

Albert Bandura afirma que la sensación de dominancia, entendida como el control percibido sobre diferentes situaciones, puede tener un impacto significativo en las actividades diarias de las personas, incluidos los niños. Bandura sostiene que una alta sensación de dominancia está asociada con una mayor autoeficacia y confianza en sí mismos, provocando una mayor capacidad para afrontar y encarar desafíos con más determinación y eficacia. (Bandura, 1977).

En particular, se ha investigado ampliamente el impacto de la activación en la memoria, la cual es crucial en la educación y juega un rol muy importante en el rendimiento académico de los niños, independientemente de la materia o el grado escolar.

Iniciando con la atención, es factible afirmar que los estímulos que provocan niveles superiores de activación tienen una probabilidad aumentada de atraer los recursos de atención. (Kensinger, 2004).

Scandar y Irrazabala (2020) encontraron evidencia de una relación entre la valencia y la activación que justifica los tiempos de respuesta en la valoración de un estímulo: los estímulos con valencia negativa y alta activación, o valencia positiva y baja activación, se procesan con mayor rapidez que cualquier otra combinación, mientras que el procesamiento más lento se da con valencia positiva y alta activación. Esto indica, de acuerdo con la teoría del afecto como información (Schwarz y Clore 1983), que existe un proceso automático y anterior a la atención consciente para clasificar las situaciones como problemáticas o no problemáticas.

Con relación a la memoria, Bower (1981) encontró que el efecto de las emociones en la recuperación de la información está ligado a la fuerza del estado de ánimo, no solo a su polaridad, un concepto que llamó "principio de intensidad". De forma más detallada, Clark y su equipo (Clark et al., 1983) realizaron una serie de estudios que arrojaron conclusiones importantes sobre la influencia tanto de la activación en los procesos mnemotécnicos como en los procesos de pensamiento. En primer término, la influencia de la congruencia emocional en el recuerdo, señalando que la información suele ser recordada cuando fue codificada en el mismo estado emocional que se experimenta al recordarla, parece estar más vinculada a la activación que a la valencia. Por otra parte, la activación en sí no incide en la formación de juicios, pero la valencia sí tiene impacto.

En el contexto educativo, podemos afirmar la activación intensifica los efectos de la valencia positiva en el razonamiento, mejorando el nivel de concentración provocando, por norma general, una mejor ejecución en las tareas llevadas a cabo a lo largo de un día escolar, tanto en tareas individuales como colectivas (DuPaul y Eckert, 1997).

Un área de investigación muy productiva es aquella que conecta los niveles de estrés con la formación de recuerdos con contenido emocional. Sin embargo, es importante señalar que este tipo de recuerdo específico suele estar asociado con experiencias negativas y, en algunos casos, relacionado con situaciones potencialmente peligrosas. Esto quiere decir que la activación está asociada a un patrón fisiológico específico ligado a sustancias como la adrenalina y el cortisol, cuya función en los procesos rememorativos es ampliamente aceptada (Cahill y McGaugh, 1998).

Oliveira y su equipo (2004) afirman consistentemente que el contenido emocional de la información procesada contribuye a su recuerdo (Oliveira et al., 1995).

Por su parte, Kensinger y Corkin (2004), mediante investigaciones con imágenes, se evidenció que tanto los estímulos negativos con poca activación como aquellos con alta activación eran memorizados más que los estímulos neutros, aunque empleando vías neuronales distintas. Mientras que los primeros involucraban redes frontales, los segundos estaban asociados a procesos con un mayor grado de automatización y una menor regulación central.

Abril (2022) analizaron la efectividad de recordar detalles en imágenes escogidas con variados grados de valencia y activación, descubriendo que los niveles elevados de activación promueven la recuperación de detalles sin importar la valencia (Abril, 2022).

En resumen, según Kensinger (2009), la relación entre los procesos mnemónicos y los aspectos emocionales puede ser resumida de la siguiente forma: inicialmente, la codificación de sucesos con elevada activación es mejorada por una atención más enfocada; posteriormente, esta información se afianza en la memoria y es recordada con mayor sencillez que la información con activación neutra o escasa. Finalmente, según Hoscheidt et al., (2013), el rol y la relevancia de la valencia está principalmente determinada por los niveles de activación, o según indican ciertos estudios previos, juega un rol secundario en los procesos mnemónicos cuando es aislada experimentalmente de las otras dimensiones emocionales.

En relación con las tareas de ejecución, un estudio único (Kuhbandner y Zehetleitner, 2011) cuyo enfoque se dirigió hacia el efecto diferenciable de la valencia y la activación, notaron que la atención se ve mayormente influenciada por la activación generada por los estímulos, y no por su valencia.

3.3 QUE IMPORTANCIA TIENEN EN LA EJECUCIÓN DE TAREAS

Estos aspectos afectivos pueden influir en la ejecución de tareas de diversas maneras. Por ejemplo, la valencia puede influir en la motivación y el estado de ánimo, lo que a su vez puede afectar la disposición para abordar una tarea específica. La dominancia puede influir en la percepción de control y en la toma de decisiones durante una tarea. Por su parte, la activación puede modular el nivel de atención y la capacidad para procesar información de manera eficiente.

Los problemas de atención son muy comunes tanto en entornos clínicos como escolares. Según Servera-Barceló (2005), los profesores se quejan de la falta de atención en más del 50% de sus alumnos. Sostiene que esto se debe a que la atención guarda una conexión directa con la recepción dinámica de datos, su elección, identificación y la persistencia de la actividad mental.

Alvarez señala que para lograr que esta participación sea exitosa, se requiere que los mecanismos de atención puedan ser controlados por el individuo mediante tácticas atencionales ligadas a procesos cognitivos y motivacionales. La interacción va a determinar la capacidad de concentración necesaria para llevar a cabo las actividades propuestas. (Alvarez et al., 2008).

La atención evoluciona de modelos clásicos a modelos de activación. La disponibilidad del sujeto y las demandas de la tarea influyen en la atención (Kanheman, 1973). En enseñanza-aprendizaje, se integran características personales y rendimiento. Los modelos de activación consideran que la atención es modificable con la práctica, generando potencial único. Elementos cognitivos y afectivos interactúan en el modelo neoconexionista "Slam", favoreciendo el desarrollo de la atención a través de la implicación personal y la práctica continuada (Álvarez et al., 2008).

Este progreso, dentro de los modelos que explican la atención, esta juega un papel importante en los procesos de atención continua, puesto que al mencionar el potencial en

vez de la restricción atencional se crean expectativas y oportunidades de transformación mucho más amplias que las contempladas en los modelos tradicionales, los cuales tienen un carácter estático y menos flexibilidad. Por esta razón, los dilemas educativos derivados de los déficits de atención sostenida, como por ejemplo en el aprendizaje de la lectura (Alvarez et al., 2008), la comprensión lectora (Berthiaume, 2006), la resolución de problemas (Barkley et al., 2006) o el control de la conducta (Valencia-García y Andrade-Palos, 2005), no pueden ser abordados únicamente con recetas de medicamentos. Esto se debe a que demandan terapias integradas que promuevan la solidificación de los niveles de activación obtenidos en una amplia duración (Merrell y Tymms, 2001).

3.4 METODOLOGÍAS PARA ENSEÑAR INGLÉS

3.4.1 Asignaturas impartidas en inglés en primaria

Los países europeos se han comprometido a mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros educativos y en la sociedad en general (Halbach, 2008), haciendo numerosos planes de refuerzo en diferentes áreas bilingües para llegar al objetivo.

En España, la instrucción de materias en inglés, en el marco del Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguaje (CLIL), ha ido aumentando su aceptación en los últimos años.

La implementación de materias enseñadas en inglés se altera según las regiones autonómicas y los colegios, donde las más frecuentes en la enseñanza primaria suelen ser ciencias naturales (Science), ciencias sociales (social Science), educación física (PE), música (music) o arte (arts), según la programación y los medios de cada centro.

La promoción de la instrucción en inglés ha sido motivada en parte por la creciente relevancia del inglés como idioma global, y también por el propósito de perfeccionar las destrezas lingüísticas de los alumnos desde una etapa temprana, tomando como referencia experiencias de otras naciones del norte de Europa u orientales como Japón.

Para Jiménez y De Zarobe (2009) la inclusión de dicho enfoque ha sido un proceso escalonado y ha cambiado en el tiempo y en las diversas comunidades autónomas de dicho territorio. La autora concreta que dicha introducción del CLIL se puede aproximar

a los años noventa y especialmente en los años 2000, hubo un crecimiento en la adopción de programas educativos en inglés en las instituciones escolares de España. (Jiménez y De Zarobe, 2009).

3.4.2 El CLIL

CLIL son las siglas de "Content and Language Integrated Learning" (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguaje). Es un método educativo que fusiona la instrucción de una asignatura académica con la enseñanza de un segundo idioma. Dentro del marco del CLIL, el propósito es adquirir tanto el conocimiento de una materia en particular como perfeccionar las competencias en el idioma extranjero.

Este método involucra el uso del idioma deseado (usualmente el inglés) como herramienta de enseñanza, en vez de solo como un tema de estudio. Por ejemplo, un docente podría impartir lecciones de ciencias sociales o ciencias naturales en inglés (siendo este el idioma extranjero para los alumnos) en lugar de enseñar el idioma en sí mismo. De este modo, los estudiantes no solo adquieren conocimientos en una materia específica, sino que también desarrollan sus habilidades lingüísticas en un entorno práctico y relevante.

El método CLIL ha ganado popularidad en varios sistemas educativos como una forma de promover el desarrollo de competencias tanto en materias académicas como en idiomas extranjeros de forma combinada. Esta estrategia busca una inmersión más completa en el idioma, dado que los alumnos lo emplean de forma activa para comprender y comunicar conceptos en un campo temático concreto.

En suma, y siguiendo el pensamiento de David Marsh (2013), la contribución del CLIL ha favorecido el progreso de competencias lingüísticas, estímulo de la motivación, crecimiento de habilidades cognitivas, preparación para la globalización y enfoque interdisciplinario, colaborando con un método educativo más completo y la capacitación de estudiantes con destrezas lingüísticas avanzadas y un entendimiento profundo de los contenidos académicos. (Marsh, 2013).

3.4.3 Bilingüismo en las aulas

La implementación de programas bilingües, en los que los estudiantes cursan un número específico de asignaturas en inglés según la normativa educativa de cada país o región, comenzó en algunos países europeos en los años sesenta. Aunque en nuestro país esta práctica sea relativamente nueva.

La educación bilingüe se ha consolidado en nuestro sistema educativo como una prioridad en los últimos años. Se han desarrollado proyectos en los que los alumnos reciben el 50% de sus clases semanales en inglés, incluyendo hasta 4 asignaturas impartidas en este idioma.

Actualmente, muchos centros educativos en España han obtenido la certificación de colegio bilingüe por parte de la consejería de educación. Esto implica que están obligados a impartir alguna asignatura tradicionalmente enseñada en español (ciencias, artes, ciencias sociales, etc.) en inglés durante su horario lectivo.

Esta situación ha generado un debate público sobre la calidad educativa y el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes, considerando las diferencias de habilidades y la diversidad presente en las aulas, lo que alimenta aún más dicha discusión.

Según Trujillo (2013), es innegable que la enseñanza de ciertas materias en inglés proporciona a los estudiantes conocimientos y habilidades lingüísticas fundamentales para el desarrollo de un cerebro bilingüe. La evidencia científica respalda los posibles beneficios cognitivos asociados a esta práctica. (Trujillo, 2013).

3.4.4 Metodologías para enseñar inglés

Con el fin de ofrecer un aprendizaje íntegro y satisfactorio en lenguas extranjeras, han surgido estos últimos años numerosas corrientes e investigaciones de educación bilingüe en numerosos colegios e institutos. Para ello muchos expertos se han encargado de estudiar, probar y diseñar metodologías activas apropiadas para promover un conocimiento y una enseñanza eficaz y eficiente en dichas lenguas en el segundo idioma.

Centrándonos en la educación primaria, según Halbach (2019) se deben de cumplir unos principios educativos relacionados con la propia didáctica de primaria para incluir y desarrollar cada una de estas metodologías en un aula. Una vez estudiadas detenidamente todas las propuestas curriculares en sus diversas áreas de especialidad.

Halbach sugiere que la coordinación entre la instrucción del idioma y la de los contenidos es fundamental en la educación bilingüe, “porque los alumnos suelen aprender de modo holístico”, concluye.

La metodología de las clases de dicha lengua, para Halbach (2019) debería de continuar las propuestas para enseñar inglés en primaria, poniendo el foco en la alfabetización, debido a que la lectura y la escritura son habilidades importantes para trabajar las materias de contenido.

De igual manera, es clave que los pupilos desarrollen una correcta pronunciación y escritura, lo que hace que la fonética sea objetivo vital para instruir a escribir y a escribir en la lengua extranjera, concluyen Fernández y Halbach (2019).

Investigadores como Cameron (2001) afirman la importancia de seguir unos patrones encuadrados en temas y actividades para conseguir saldar las características del alumnado en la etapa de primaria, debido a la evidencia que la enseñanza centrada en temas tiene la capacidad de ofrecer a los niños oportunidades de usar el lenguaje de manera real y motivadora, con un propósito y significado definido (Cameron ,2001).

Las metodologías de enseñanza en lenguas extranjeras han sufrido un cambio notable con el paso del tiempo, surgiendo básicamente a raíz de teorías lingüísticas y psicológicas. Estas evoluciones y mejoras son un claro reflejo en la inclusión de las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de idiomas.

El conocimiento no es solo válido para implantar o elegir la metodología más adecuada, si no para pensar y meditar acerca del currículum de lenguas extranjeras y el deber ser del docente de idiomas.

El uso de metodologías bilingües sufre diferentes cambios y pensamiento según se van estudiando y poniendo en práctica en diferentes aulas de primaria variando el contexto educativo y social.

Como ya hemos mencionado antes, la inclusión del CLIL, y sus principios pedagógicos basados en el aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, han dado un golpe encima de la mesa queriendo muchos centros bilingües implementar esta metodología, queriendo añadir actividades que sirvan para evaluar la adquisición de competencias lingüísticas, de contenido y cognitivas. Para ello, esta metodología defiende la enseñanza de asignaturas curriculares en el idioma del inglés, por ejemplo las ciencias (Science), las artes (arts) o la educación física (P.E)(Ortega et al., 2010).

Por suerte, contamos con otras metodologías que pretenden priorizar el trabajo en grupos, estas engloban todas las que busca un aprendizaje cooperativo basados en proyectos o trabajos, muy visibles en el día a día en los colegios, debido a la motivación que genera en la mayoría de los alumnos, trabajando diferentes áreas clave en la lengua inglesa como el *writing, speaking* o *reading*.

Según Piaget, es necesario para la cohesión social y progreso intelectual del alumnado. Además, esta metodología trabaja aspectos sociales como la discusión, diálogos constructivos, autonomías, cooperación y la creatividad, aumentan la cohesión y seguridad en sí mismo a nivel grupal.

Este tipo de metodologías agranda la figura del tutor, estableciendo diferentes roles en cada uno de los grupos de trabajo, procurando ahorrar discusiones o conflictos a la hora de establecer tareas entre los alumnos/as (Vilches et al., 2012).

Otra de las metodologías más usadas en la actualidad dentro de las aulas es la gamificación. La gamificación es un tipo de metodología que consiste en enseñar a través del juego, usando unos métodos, estrategias, dinámicas, elementos y mecánicas propias de los juegos en contextos ajenos a ellos, para que así, se logre una mayor motivación y ganas por aprender un tema en concreto por parte de los alumnos/as.

El término de la gamificación nace gracias al incremento en el uso de los videojuegos (Marín et al., 2018). Se pretendía encontrar lo atractivo y excitante de dichos juegos.

4. METODOLOGÍA

4.1 PARTICIPANTES

El número de participantes total del estudio fue de 24 alumnos/as de un colegio público de Soria (España), con una edad comprendida entre los 9 y los 10 años, divididos en 11 chicos y 13 chicas.

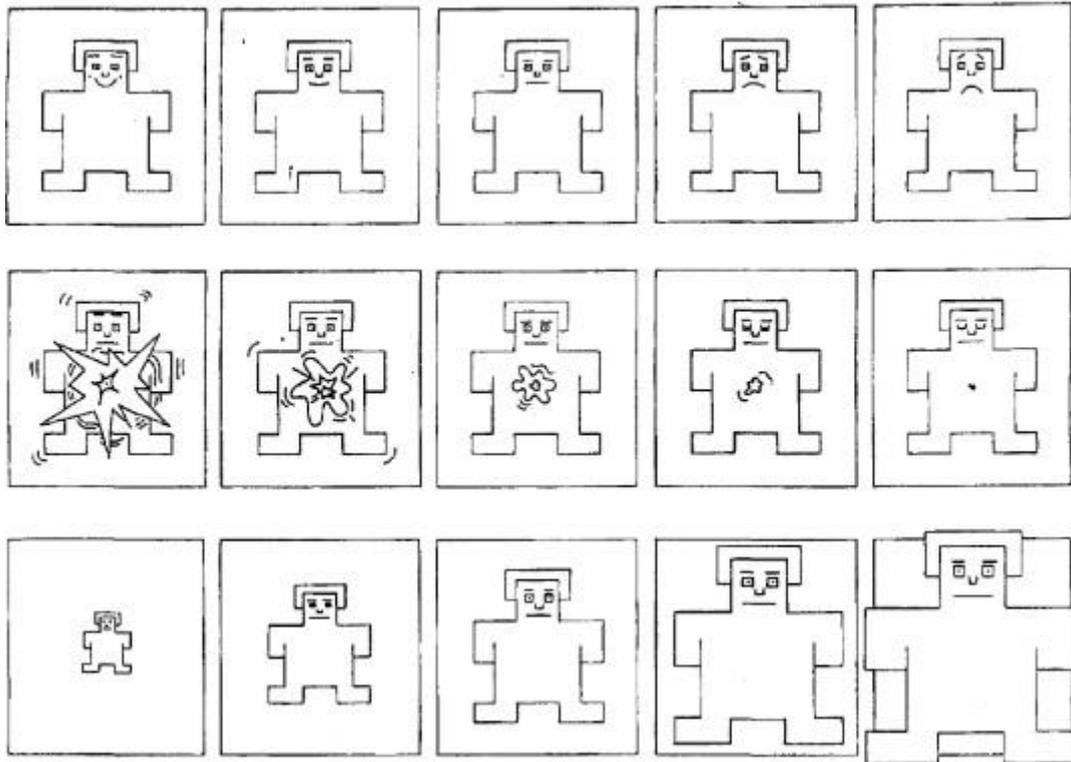
4.2 INSTRUMENTO

El maniquí de autoevaluación o tradicionalmente conocido como el *Self Assessment Manikin (SAM)*, es una herramienta dirigida para observar y aportar datos emocionales a través de imágenes de muñecos descriptivos (Bradley y Lang 1994).

Este cuestionario fue creado para evaluar tres cualidades vitales para la emoción según un estudio (Bradley y Lang 1994). Concretamente, se pueden observar barómetros que miden la valencia, la activación y la dominancia, en función de las caras, tamaño y expresión de los dibujos de dicho cuestionario.

Figura 1.

The Self Assessment Manikin (SAM).



Nota. Bradley, MM y Lang, PJ (1994). Medición de la emoción: el maniquí de autoevaluación y el diferencial semántico. *Revista de terapia conductual y psiquiatría experimental*, 25 (1), 49-59.

La figura 1 una refleja diferentes muñecos relacionados directamente con la valencia (primera fila), la activación (fila media) y la dominancia (fila de abajo).

4.3 PROCEDIMIENTO

El estudio se desarrolló gracias a la colaboración y aceptación por parte de los padres/madres/tutores legales de los alumnos/as participantes del estudio. Todos ellos/as pertenecen a un colegio público de Soria (Castilla y León, España), donde se tuvo la oportunidad de hablar con la cúpula directiva de dicho colegio con la intención directa de colaborar y participar de manera altruista en el estudio de una de sus clases.

El estudio pretendía observar y analizar el impacto tienen la valencia, la activación y la dominancia en tres campos vitales para el rendimiento académico de los alumno/as como

son las exposiciones, las actividades diarias y los exámenes finales en un contexto bilingüe, ya que, los alumnos/as tienen ciertas dificultades y trabas con la segunda lengua.

Para ello, se llevó a cabo cuestionarios de autoevaluación (SAM) antes y después de la tarea donde según lo marcado por los alumnos/as se podía establecer un dato numérico significativo de los niveles de activación, valencia y dominancia de cada uno/a de ellos/as. Este dato, se obtuvo gracias a la facilidad visualmente del SAM, donde los alumnos/as tenían que colorear un muñeco del papel en función de su pensamiento *pre* y *post* actividad, dando un dato objetivo de sus percepciones y emociones.

El estudio se llevó a cabo en el segundo y tercer trimestre escolar, desde febrero hasta finales de mayo fijando tres fechas clave para la recogida de datos. Las fechas escogidas fueron:

- 14 de marzo (examen de inglés).
- 29 y 30 de abril (exposiciones en inglés para la asignatura de Science)
- 10 de mayo (actividad cotidiana en la asignatura de inglés)

Haciendo hincapié en el tipo de actividades seleccionadas, toca mencionar que todas ellas tenían que ser en lengua inglesa. El examen elegido trataba de aplicar los conocimientos estudiados en vocabulario de animales marítimos, saber distinguir el uso del *can/cant* en diferentes contextos y conocer cómo se escriben algunos de los verbos regulares en *past simple*.

De otro modo, la exposición elegida fue en la asignatura de Science en el contexto de sociales, donde los alumnos/as tenían que ser guías turísticos de ciertas ciudades seleccionadas de España. Para ello tenían cierta libertad a la hora de crear metodologías de exposición como un *power point*, un *canva* o murales en cartulinas, donde todos ellos tenían que desarrollar su exposición usando exclusivamente el inglés.

Por último, la actividad cotidiana elegida fue dos páginas del *activity book*, donde los alumnos/as tenían que completar un *listening* y dos actividades relacionadas con las direcciones.

4.4 ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos se llevó a cabo de manera directa, recogiendo los cuestionarios SAM rellenos por cada alumno del pre y del post de cada una de las actividades mencionadas. Acto seguido, tras comprobar que estaban todos y cada uno de los cuestionarios, se añadieron los datos en un Excel dando un valor numérico a cada una de las imágenes del SAM (del 1 al 4), siendo un 1 la imagen más cercana a los barómetros de la izquierda y un 4 la puntuación recibida para los datos más a la derecha.

Tras la introducción de datos en el programa informático, se llevaron a cabo medias aritméticas de los diferentes aspectos a analizar, observando las diferencias y valores llamativos de la autoevaluación.

Una vez obtenidas las medias, se introdujeron en diagramas de barras y lineales para observar las corrientes ascendentes o descendentes, para sus posteriores conclusiones.

5. RESULTADOS

Estos son los resultados de dicho estudio, adjuntando diferentes gráficos mostrando medias y comparaciones entre las diferentes actividades:

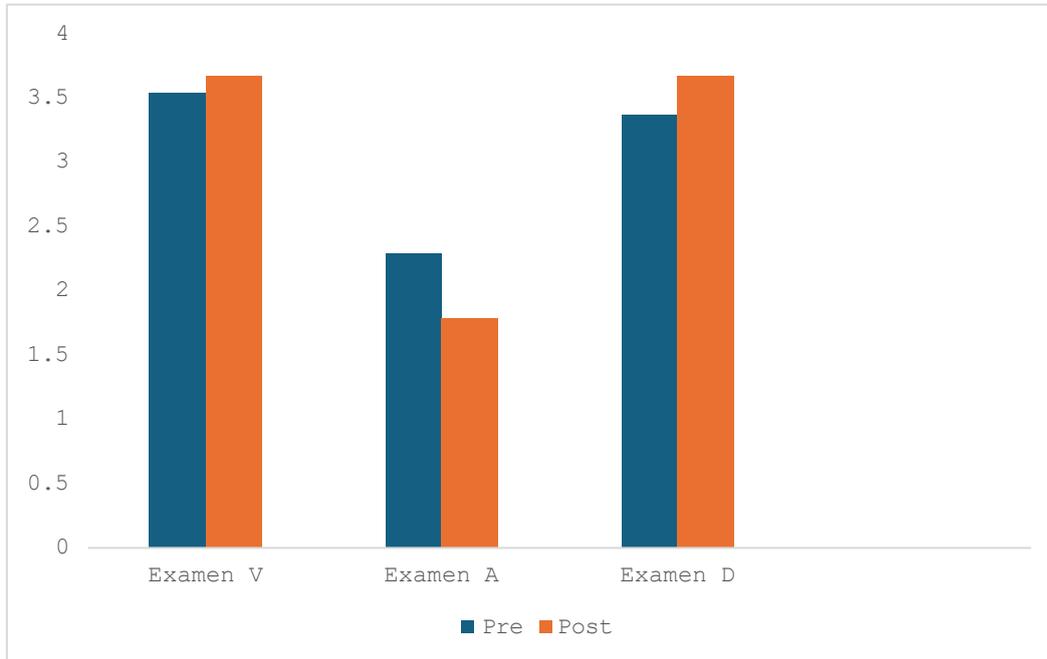
5.1 DIFERENCIA V, A, C EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES: EXAMEN

En la evaluación previa al examen, la media de valencia fue de 3,54 con un ligero aumento mínimamente hasta un 3,67; mientras que la media de activación fue de 2,29 apreciando un ligero descenso hasta lograr un 1,79; en el caso de la dominancia, la media fue de 3,37, donde se observa un aumento minúsculo en la dominancia post examen hasta obtener un 3,67.

Estos datos pueden verse en la Figura 2.

Figura 2

Comparativa valencia, activación dominancia pre y post examen

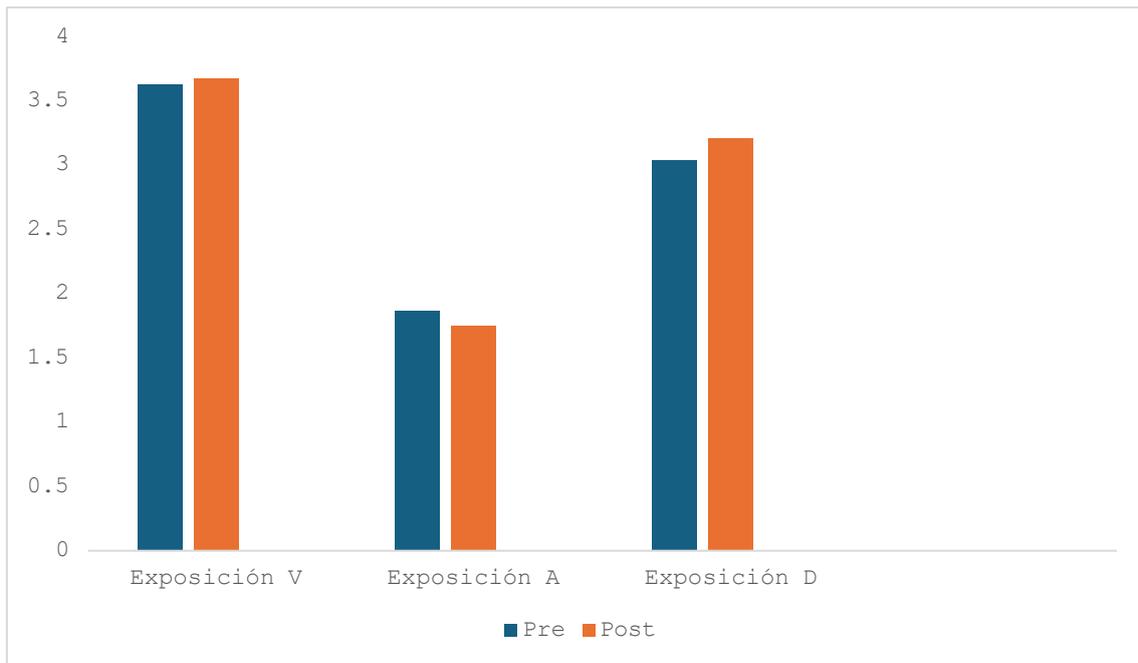
**5.2 DIFERENCIA V, A, C EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES: EXPOSICIÓN**

En la evaluación previa a la exposición, la media de valencia fue de 3,63, observando un aumento hasta un 3,67 en la evaluación posterior; mientras que la media de activación fue de 1,87, dejando un ligero descenso con un valor de 1,75 en la evaluación posterior; en el caso de la dominancia, la media fue de 3,04 observando un ligero aumento en la dominancia post examen hasta obtener un 3,21.

Estos datos pueden verse en la Figura 3.

Figura 3.

Comparativa valencia, activación y dominancia pre y post exposición.



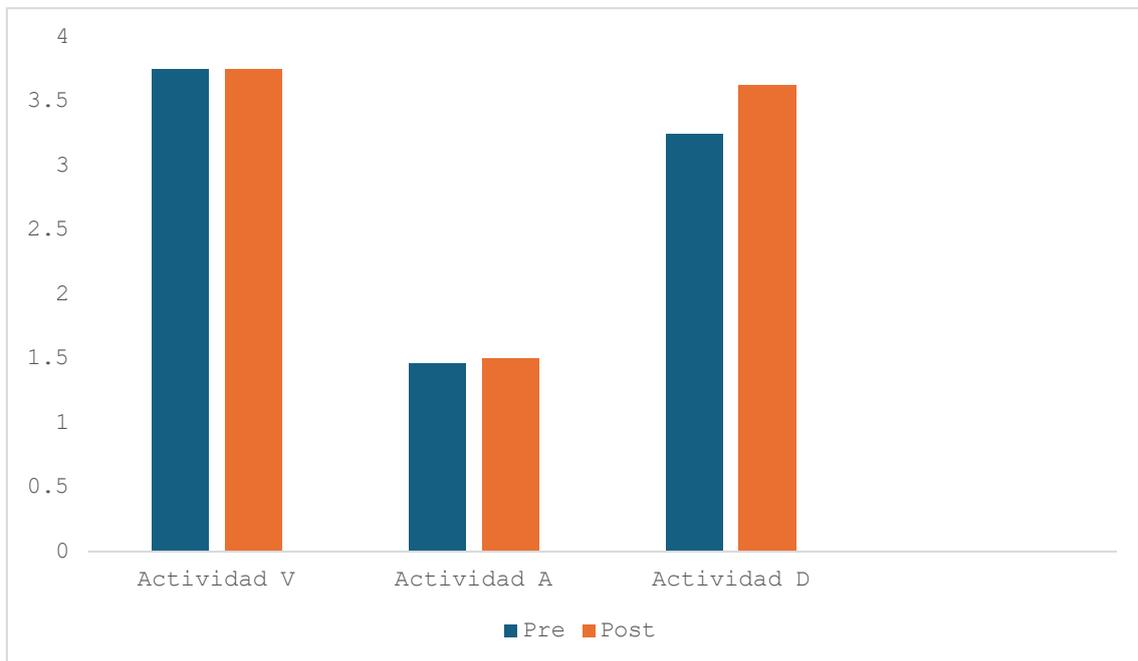
5.3 DIFERENCIA V, A ,C EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES : ACTIVIDAD COTIDIANA.

En la evaluación previa, la media de la valencia fue de 3,75, dando un mismo dato en la media de la valencia en la recogida posterior; la media de la activación fue de 1,46 antes de la actividad, observándose un ligero ascenso hasta un 1,50 en la media posterior; por último, la media de la dominancia pre-actividad fue de 3,25, dejando un ascenso considerable hasta un 3,63 en la media posterior.

Estos datos pueden verse en la Figura 4.

Figura 4.

Comparativa valencia, activación y dominancia pre y post actividad.

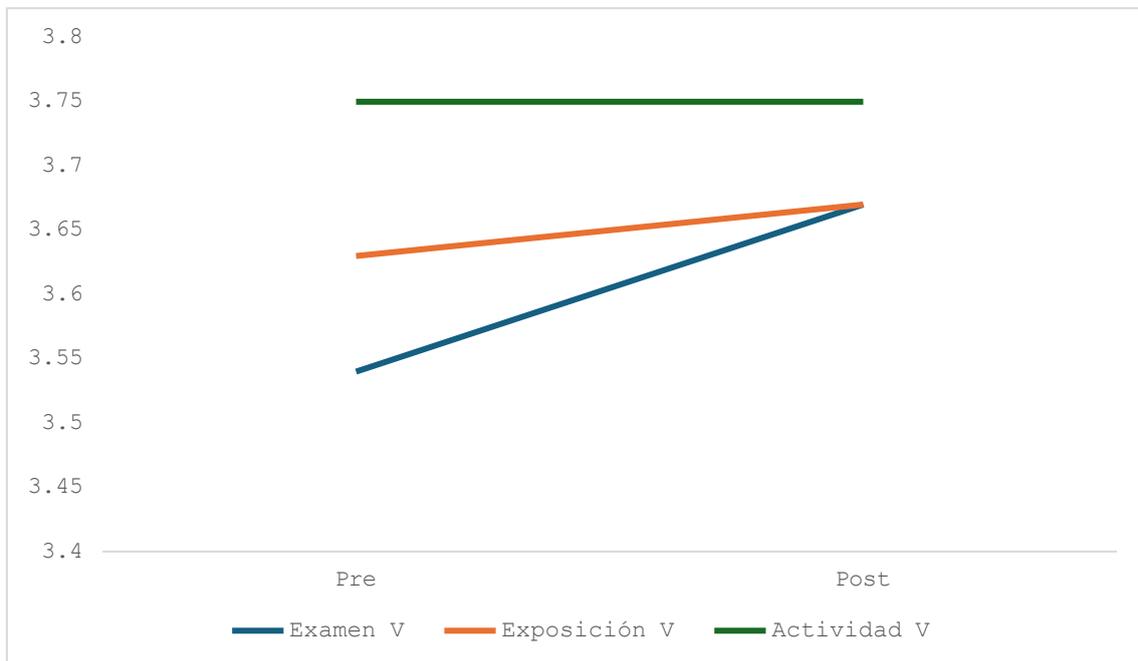


5.4 COMPARACIÓN ENTRE CONDICIONES

En la siguiente Figura 5, podemos observar la diferencia de la valencia en los tres casos, observando líneas ascendentes en la valencia y la exposición, mientras que la línea de la valencia en la actividad no sufre alteraciones, conservando el valor inicial medio de 3,75.

Figura 5.

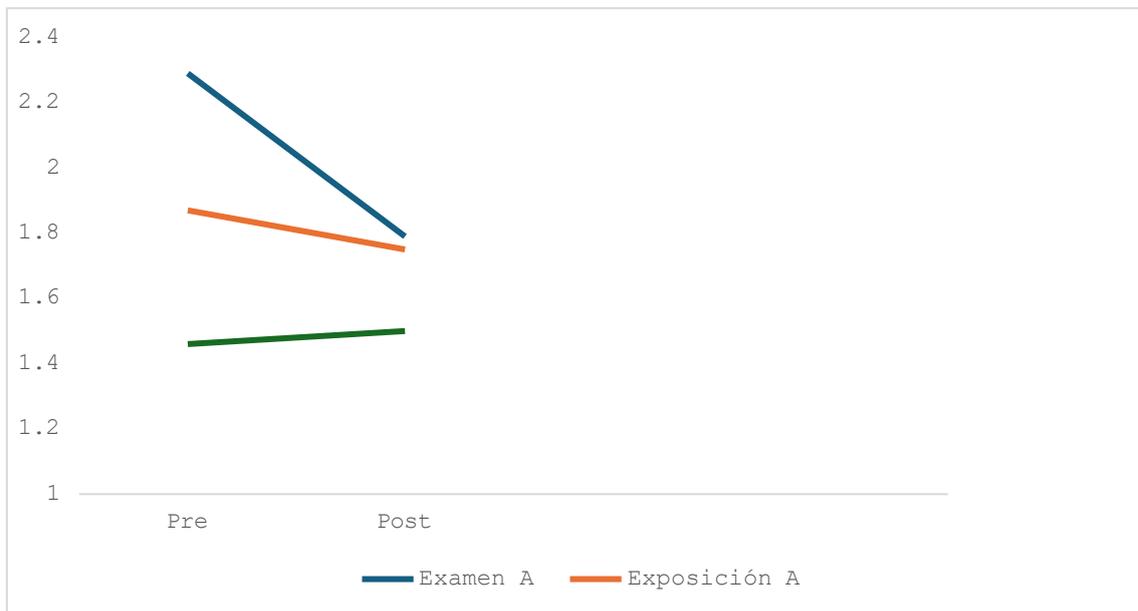
Diferencia de la valencia en los tres casos



En la siguiente Figura 6, podemos observar las diferencias de la activación en los tres casos, dejando líneas descendentes de las medias del examen y la exposición, mientras que las medias de la actividad ascienden, dejando un pequeño ascenso en la línea verde de la figura 5.

Figura 6.

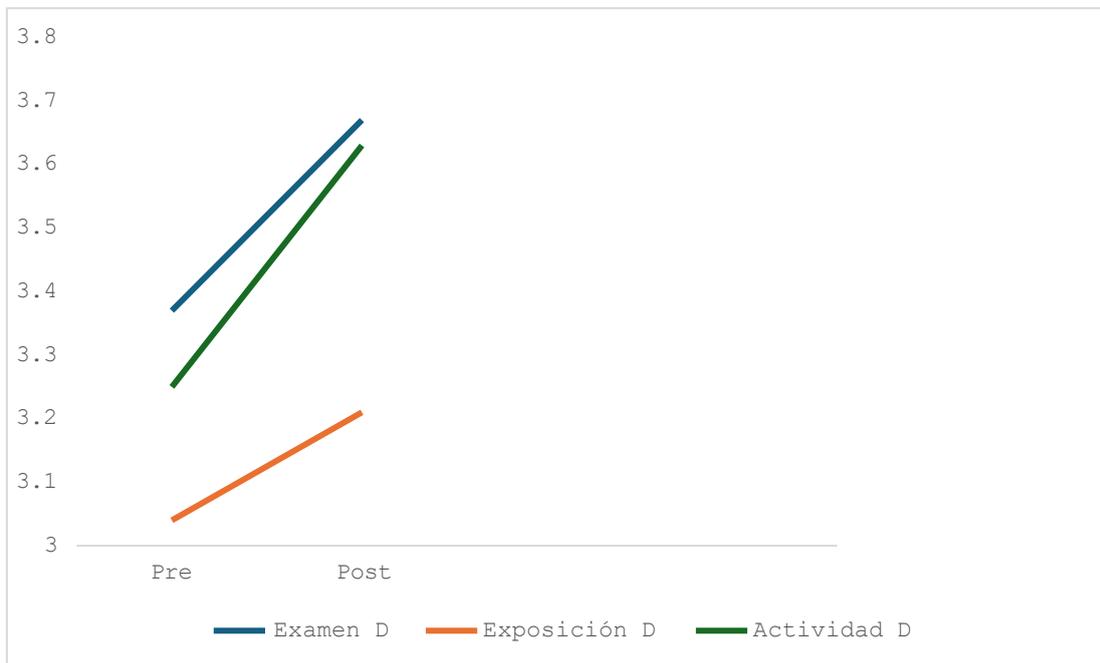
Diferencia de la activación en los tres casos.



En la siguiente Figura 7, podemos observar las diferencias de la Dominancia en los tres casos, pudiendo verse tres ascensos minúsculos en las tres barras de la dominancia en el examen, exposición y actividad.

Figura 7.

Diferencia de la dominancia en los tres casos



6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras analizar las diferentes figuras, se llevaron a cabo las siguientes discusiones.

El objetivo general de este trabajo es analizar las emociones en distintas metodologías usadas para la evaluación de asignaturas de inglés, donde se pueden sacar discusiones de cada una de las emociones y su impacto en las metodologías observadas.

La valencia relacionada con las tres metodologías educativas estudiadas solidifica la teoría de Buck (1988), aplicando esa búsqueda de afectos y reconocimiento en las actividades de mayor peso en la nota final como son el examen y la exposición, dejando líneas con pendiente positiva reflejando la alegría y satisfacción de la mayoría de los alumnos tras el desempeño de estas. Por el contrario, los sentimientos de alegría o tristeza no se ven afectados tras la realización de una actividad cotidiana.

La activación, vista como Selye (1973), se refleja en los gráficos donde otra vez la exposición y el examen muestra una mayor respuesta fisiológica debido a la existencia de un mayor desafío con mayor riesgo para los alumnos por norma general. En el caso de la

actividad, no afecta demasiado a la respuesta fisiológica, lo que nos lleva a consolidar a Elliot y Dweck, (2005) y su teoría de utilizar ciertas actividades sencillas y familiares para ganar confianza en actividades posteriores con mayor complejidad, por lo que sería conveniente realizar dichas actividades antes de las exposiciones o de exámenes.

La dominancia indica tendencias ascendentes en los tres casos, lo que hace que se reafirme la corriente de Bandura (1977), acerca de cómo se manifiesta la autoeficacia, la capacidad de regularse y la autoconfianza. Todas estas variables, son esenciales antes de desarrollar una actividad o tarea, donde el grado de activación tiende a ser elevado, y que con edades tempranas si un grado de madurez y conocimiento personal se complica, por ello, es posible que la sensación de seguridad y propósito de (Craig et al., 1984) sea más elevada una vez finalizada la tarea.

Los gráficos nos muestran que los niveles de valencia y activación en la realización de la actividad cotidiana se mantiene en niveles muy parecidos o iguales, provocando pocas variaciones emocionales. En el caso de la dominancia, se observa que los niveles de autocontrol y conocimiento de la materia mejoran una vez terminada la actividad.

En la tarea de la exposición, se observan líneas ascendentes en los valores de la valencia y la dominancia, mostrando más sensaciones positivas y una sensación mayor de control y conocimiento una vez terminada la exposición. La activación preexposición es mayor, provocado, en parte, por las diferentes sensaciones nervios y miedos antes de exponer delante de sus compañeros de manera oral, provocando una bajada de esta después de exponer, generando sensaciones de alivio y relajación.

Los exámenes, son una herramienta evaluativa con mucha historia, provocando sensaciones y emociones más visibles. En los gráficos se observa líneas ascendentes en los valores de la valencia, dejando emociones satisfactorias una vez finalizado el examen y de dominancia, donde tras acabar la prueba escrita, los alumnos perciben una mayor dominancia y conocimiento al que percibían antes de afrontarlo. El valor de la activación baja, debido a los altos niveles de activación medios antes de realizar la actividad debido a una fuerte concentración y la focalización en la prueba. Una vez finalizada, se observan niveles de activación más bajos, dando muestras de la exigencia a nivel cerebral de dicha prueba.

Las tres variables generan diferencias de datos. Se observa que las líneas de la valencia tienen diferentes pendientes dependiendo de la actividad. En el caso de la activación las líneas tienen una dirección decreciente en el caso de las actividades con mayor demanda neuronal como son el examen y las exposiciones, mientras que la línea es ascendente en la actividad cotidiana, ya que supone, de normal, poco esfuerzo mental por la naturalidad de estas resaltando la idea de Merrell y Tymms (2001). Por último, la dominancia muestra unas líneas ascendentes, bastantes verticales, dando buena muestra de que los alumnos tienen un nivel inferior de control percibido antes de cada actividad, infravalorando sus conocimientos, y reforzando la teoría de Bandura (1977) sobre el control percibido.

Los resultados vistos, demuestran las diferencias emocionales dependiendo de la tarea o metodología usada, por ello es importante buscar un equilibrio metodológico para mantener niveles de valencia positiva alta que agrade a la hora de desempeñar la función, buscar la manera de mantener niveles de activación medios donde la respuesta fisiológica sea acorde al momento y contexto de clase y por último, trabajar, gracias a los datos numéricos y personales, en dinámicas de mejora de autoconfianza, seguridad en si mismo y control y regulación de los nervios, u otros factores negativos personales, antes y después de la realización de una tarea.

Algunas de las limitaciones encontradas a lo largo del estudio, han sido la escasa disponibilidad de recursos metodológicos y científicos, la toma de datos, afectados por la baja participación, complicando el análisis de datos y la fundamentación teórica, la escasa información acerca del tema principal, debido a la complejidad de este y de pocos artículos científicos de autores o especialistas contrastados en las ramas de la psicología y de la educación, y el poco tiempo para la ejecución, indagación y análisis de los resultados obtenidos.

En conclusión, tras analizar detenidamente el papel de la valencia, la activación y la dominancia en alumnos de primaria durante actividades como exámenes, exposiciones y su actividad cotidiana, podemos afirmar que estos factores juegan un papel crucial en el desempeño y la respuesta emocional de los estudiantes a los múltiples estímulos visibles en el mundo que les rodea. Es fundamental tener en cuenta cómo influyen estas variables en el proceso de aprendizaje y en la manera en que los niños se desenvuelven en distintas situaciones académicas para la mejora de su proceso educativo, aportando diferentes

herramientas para poder modificar y cimentar un control de sus emociones en las diversas situaciones que se dan en las aulas, ya que, cada individuo es único y puede encajar de manera diferente antes estos estímulos, por lo que se debe individualizar y adaptar las estrategias pedagógicas para atender las necesidades individuales de cada uno.

Fomentar un ambiente positivo, estimulante y seguro es clave para promover un aprendizaje efectivo y un desarrollo emocional saludable en los alumnos de primaria, aportando un granito de arena los diferentes componentes sociales estrictamente relacionados con los alumnos, desde la educación en sus hogares, hasta la enseñanza de un amplio conocimiento por parte de los maestros de su etapa educativa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril Ronderos, J. P. (2022) *Memoria de trabajo emocional: evaluación de la actividad cerebral y el desempeño de una tarea estándar de n-back task en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia). positorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/83337/Memoria%20de%20trabajo%20emocional.%20%20Juan%20Pablo%20Abril.pdf?sequence=3
- Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Bernardo, A. (2008). Evaluación y control de la activación cortical en los déficit de atención sostenida. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 509-524. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712001011.pdf>
- Alzina, R. B., & Escoda, N. P. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Bandura, A., y Adams, N. E (1977). Análisis de la teoría de la autoeficacia del cambio conductual. *Terapia cognitiva e investigación* , 1 (4), 287-310. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/bf01663995.pdf>
- Bandura, A. (1977). (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Berthiaume, K. S. (2006). Story comprehension and academic deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder: What is the connection?. *School Psychology Review*, 35(2), 309-323. <https://www.proquest.com/docview/219655049/fulltextPDF/769632EB60074B09PQ/1?accountid=14778&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Bower, G. H (1981). Estado de ánimo y memoria. *Psicólogo americano* , 36 (2), 129. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/mood_and_memory.pdf

- Bradley, M.M y Lang, P.J (1994). Medición de la emoción: el maniquí de autoevaluación y el diferencial semántico. *Revista de terapia conductual y psiquiatría experimental*, 25(1), 49-59. <http://iihm.imag.fr/coutrix/ens/M2-MoSIG-HiL/1stAssignment/Emotions/0005-7916%252894%252990063-9.pdf>
- Buck, R. (1988). *Motivación y emoción humanas*. John Wiley & Sons.
<https://psycnet.apa.org/record/1988-97445-000>
- Cahill, L., y McGaugh, J.L (1998). Mecanismos de activación emocional y memoria declarativa duradera. *Tendencias en neurociencias*, 21 (7), 294-299. <https://personal.utdallas.edu/~tres/memory/emotional/mcgaugh.pdf>
- Cameron, L. (2001). *Enseñanza de idiomas a estudiantes jóvenes*. Cambridge University Press. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34744867/class-discussion-PDF-document1-libre.pdf?1410829625=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeaching_Languages_to_Young_Learners.pdf&Expires=1720511811&Signature=OTw1D5t-F~tcgGb81TpwhDHskwRHvrZNPg5UDdJu2QEI2TxTfTP69rNpqytAMQF7h43Wg1poKKYQ1QQpQuOR17zoBMZRjg9NLxYsWQwdHwLHNIQVIGzKfYqXZf~Ztsr3IsX6v2oPvIJXpjHWfRSk2WJAKiRqoSuaVJp5hlXIRJmGEw-OZbQ4IrOfniwmoabS3k34YRJ97Kuy28wiilrqzp3MSmfYVPdm1GxzGRB1zxf a1h2117m9SfhtINTAuqZd~Yw4SKz1pCMZ79OJKtA0fgOTJAjQl3kuTgz-dqw9jCDIjwj-Pn69zN7FKdd1WSCdDBXGkRA09PNMvIg0WR3w &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Catalán, R.M.J, y De Zarobe, Y.R (2009). El vocabulario receptivo de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en dos contextos de enseñanza: instrucción CLIL versus instrucción no CLIL. *Aprendizaje integrado de contenido y lengua: evidencia de la investigación en Europa*, 41, 81. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691675008/pdf?licenseType=restricted>.

Clark, M.S, Milberg, S., y Ross, J. (1983). Señales de excitación: material relacionado con la excitación en la memoria: implicaciones para comprender los efectos del estado de ánimo en la memoria. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* , 22 (6), 633-649.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022537183903754>

Chayo-Dichy, R., Velez-Garcia, A. E., Arias-Garcia, N., Castillo-Parra, G., & Ostrosky-Solis, F. (2003). Valencia, activación, dominancia y contenido moral, ante estímulos visuales con contenido emocional y moral: un estudio en población mexicana. *Revista española de neuropsicología*, 5(3-4), 213-225.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRD](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[ghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDb](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[MrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78751061/Valencia_20activacion_20dominancia-libre.pdf?1642213137=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DValencia_activacion_dominancia_y_conteni.pdf&Expires=1720624964&Signature=VII-KMpV45W0LFvNPla0U1kEoCZBWRAVwYg8WU4PLSgf23JQYjTQWsbV7~N~j80a0l6xpDUBhofOZQLUWY0niX78GcHi2yiuF4nDT03~zfE0HYL0VvRDghH9wAFJ5SCBYQIUgj2RLyfbLZTmbVjQYLvfnyx4E7L~p6zPjfXKrubbDbMrFUYJxNroMGsdETizHxWDbTOK-DDkbHRcsAMNPF7yd81UchiJ9qpfI3f-T-wx1ndiknushYYEDmTGh53YLcJ9Sc5WeqbcBV5jR5ckd0-lITXLS-uOuOPPXNiB1tsXAph3Gfg333ARCaOQwbL0y0Ws3vRFonTmMDS7tPs0~w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Craig, A.R, Franklin, J.A y Andrews, G. (1984). Una escala para medir el locus de control de la conducta. *British Journal of Medical Psychology* , 57 (2), 173-180.

<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8341.1984.tb01597.x>

Cunningham, CE, Cunningham, LJ y Barkley, RA (2006). Programas de resolución de conflictos mediados por estudiantes. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Manual para el diagnóstico y el tratamiento* , 590-607.

<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43357/1/Russell%20A.%20Barkley.pdf#page=604>

- Cunningham, CE, Cunningham, LJ y Barkley, RA (2006). Programas de resolución de conflictos mediados por estudiantes. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Manual para el diagnóstico y el tratamiento* , 590-607.
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43357/1/Russell%20A.%20Barkley.pdf#page=604>
- Damasio, A.R (2000). Una segunda oportunidad para la emoción. *Neurociencia cognitiva de la emoción*, 2, 12-23.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=aLhwDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=damasio+1994+second+emotional+&ots=Jp9E1ytoxA&sig=bZeyt2yagAsvx_saoB9P6e-s5AkU#v=onepage&q=damasio%201994%20second%20emotional&f=false
- Davidson, R.J y Fox, N.A (1982). La actividad cerebral asimétrica discrimina entre estímulos afectivos positivos y negativos en bebés humanos. *Science* , 218 (4578), 1235-1237.
https://www.jstor.org/stable/pdf/1689002.pdf?casa_token=R17QbDcQJHoAAAAA:2ET4QbriKzQiIU7bi134WzSp0sgr1kHzaOc-4i4oPZtq8IIPonvfQ3dcCNf9QcQuWwCjLQws273N-6mYHlxzgw1VzlxQ9UIc8EUKcXOq2isBYCh8z8XUg
- Oliveira, S. B., Garrido, L. M. M., Cotes, C. A. C., Sarmiento, E. L. P., & Tomaz, C. A. B. (2004). Evaluación de la memoria declarativa asociada con contenido emocional en una muestra colombiana. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36(2), 229-242. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536204.pdf>

Dormashev, Y. (2010). *La experiencia de flujo explicada desde un enfoque de la atención basado en la actividad*.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38309161/Dormashev_2010-libre.pdf?1438027673=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFlow_Experience_Explained_on_the_Grounds.pdf&Expires=1720476581&Signature=FeEfx9nZZAv9zn4FnBPOrQu7LFRXdcyjEF9A0ZMNCdj0Fy5lmBmhQSNNeuzVikPF7crDSF0gDONHJFnBqF9mX26YWYKuYHUG7sIMYAbAN-L-MH3NHINMxcdTsTsE0wUw-omVbh5O0eOHyHDuov7upm5AFptd67DEeqPOADM~CYu8Lbinc3B9N5fTsqNKhrq3vzh0~gfVuQZA8nvjyoseiMFRb3jWi0d0rzY2t-HU~dmz2X39fOoMPCKJkjkvuov0R0IcS2NXjFkA9Mg8POZuSRvx3w4boxMJ9y0Bkim7E3S8QGVnnX4vVmie1keTGCOpxaOPwNCgIMG6s585hejHig_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

DuPaul, G.J, y Eckert, T.L (1997). Los efectos de las intervenciones escolares para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un metaanálisis. *School psychology review* , 26 (1), 5-27. https://www.researchgate.net/profile/Tanya-Eckert/publication/268076775_The_Effects_of_School-Based_Interventions_for_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_A_Meta-Analysis/links/568e777908aead3f42efae39/The-Effects-of-School-Based-Interventions-for-Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder-A-Meta-Analysis.pdf

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation. *Handbook of competence and motivation*, 3-12. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YclXAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Dweck,+2001+motivation&ots=fcHzpve14Q&sig=yLqJRchHvllRU1jEHCCLY3aHQzA#v=onepage&q=Dweck%2C%202001%20motivation&f=false>

García, M. D. R. V., & Palos, P. A. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 499-520. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705306.pdf>

Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Editorial Kairós.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jvCbDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=+\(Goleman,+2013\)+emociones+&ots=42XOFAbhHS&sig=NZGNQSoqMinZ9ZI0zPxyDLhkPco#v=onepage&q=\(Goleman%202013\)%20emociones&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jvCbDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=+(Goleman,+2013)+emociones+&ots=42XOFAbhHS&sig=NZGNQSoqMinZ9ZI0zPxyDLhkPco#v=onepage&q=(Goleman%202013)%20emociones&f=false)

Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria Bilingual Methodology in Primary Schools. *Revista de educación*, 346, 455-466.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41629247/re346_17-libre.pdf?1453898724=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUna%20metodologia%20para%20la%20ensenanza%20bilingue.pdf&Expires=1720510518&Signature=Goy3gV1s6U-SRk31tY9pct6xyyOvn9zQ3fnpY4yjYadGdF0AasgGHiMx6fXFKXkJFSan~LUowkZNyYRN3Xrt5dviwZHJL1B4PNwowkecNEprskgVxyw-jgJQvewxVT9uY4ChlErO0vC0qAEsDsmQKCUDTNVSSmGBEa6N0Fp5413x~A6QwPGaX08pwY5iUUGwXuKjRv8iT1e63B254SyK~g6rkH-F9-IAGnYqSB53gnFNJ1Kvnwhx0hnOv4vLuLdQNH9L7i6mm1mpFTIjH3Z-RJcpjEFkT4-dNumVqYSIfvYVjdh9ejATveuJ69D7enTuMh6kFD15niCRT9TJ3O39fg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Halbach, A. (2019). Inglés en tiempos de CLIL: propuesta para una nueva metodología para las clases de inglés. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (378), 6-10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/11522>

Hoscheidt, S. M., Dongaonkar, B., Payne, J., & Nadel, L. (2013). *Emotion, stress, and memory*. https://www.researchgate.net/profile/Bhaktee-Dongaonkar/publication/258628344_Chapter_35_Emotion_Stress_and_Memory/links/54326b260cf20c6211bc445f/Chapter-35-Emotion-Stress-and-Memory.pdf

- Kahneman, D. (1973). *Atención y esfuerzo* (Vol. 1063, págs. 218-226). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=eeb97f210404ca6758c6cfe41cbe552feed5f59e>
- Kensinger, E.A y Corkin, S. (2004). Dos rutas hacia la memoria emocional: procesos neuronales distintos para la valencia y la excitación. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 101 (9), 3310-3315.
<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0306408101>
- Kensinger, E.A (2009). Recordando los detalles: efectos de la emoción. *Emotion review*, 1 (2), 99-113. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2676782/>
- Kuhbandner, C., y Zehetleitner, M. (2011). Efectos disociables de la valencia y la excitación en el control ejecutivo adaptativo. *PloS one*, 6 (12), e29287.
journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0029287
- López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>
- Marín, B., Frez, J., Cruz-Lemus, J., & Genero, M. (2018). Una investigación empírica sobre los beneficios de la gamificación en cursos de programación. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 19 (1), 1-22.
https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3231709?casa_token=-KZfpDPVSdQAAAAA:dCY1wxu9tW5ssgyz1oHiR28fc08bOiof_kSAKZKJ0bo k24O7ReNaPow7Bc5EakpWJ4jLNQIzl5k
- Marsh, D. (2013). Content an Language Integrated Learning (CLIL). *A Development Trajectory*.
holar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&scioq=saracho+2015+estados+emocionales&q=David+Marsh+%282013%29%2C+CLIL&btnG=

Merrell, C., y Tymms, PB (2001). Inatención, hiperactividad e impulsividad: su impacto en el rendimiento y el progreso académico. *British journal of educational psychology*, 71 (1), 43-56.

https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/000709901158389?casa_to ken=KM9itxP2V3sAAAAA:mH4LevS06jYfYJ7DCRmnB2M2-hVMtHxw2iwdINXSDYBGT7mCmKqhvrKfCid_edF-BYRbUDg89WdN9Hlow

Moeykens, M. (2017). *Diferencia de activación, valencia y dominancia frente a la exposición de imágenes emocionales en un grupo de pacientes obesos y pacientes recuperados de obesidad*.

https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/1948/Moeykens%2C%20Ma_ximiliano.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Montañés, M. C. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3. <https://www.uv.es/=choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Ortega Martín, J. L., Macrory, G., & Chretien, L. (2010). *Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España*. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3002/493.pdf?sequence=1>

Pérez-Álvarez, F., & Timoneda Gallart, C. (2002). Conductas emocionales como disfunción neurológica. *Rev neurol*, 35, 612-24.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/75747799/Conductas_emocionales_como_disfuncion_cin_neu20211205-5028-6hmu1n.pdf?1638717791=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConductas_emocionales_como_disfuncion_ne.pdf&Expires=1720543405&Signature=V9Xl6SmWYkdsraP8ZqntodTuekEAvljS4BOAnBKqTxIDrzazYUNLQfESVREkNsS7GiVp9YE2l6RsJR~F1fY2bVfDWAH1haU3PMApz1ety80396Vm3rwdpB04Mau64zRPjQh3W-1RpaZOC8k75EHZqvN1X291k1Y76jur9c3Ohs-w0NUlwL-KkOAffiYhUR-4ZXMa1Gbn0VXJ6QWfVjNWIHXCxaDaOn2KO3yAgK3z22q9AisOODZ-jyVZBpzh5C2tAKOsAUZkrBG3DIUDDv11Jmwb9tB09feKeofO6E5B02ctZVD5FBtn9o8B8RRDKX0XfFrTgsNdJbSoOoLCU-G5g_&Key-Pair-

Pérez-Álvarez, F., & Timoneda Gallart, C. (2002). Conductas emocionales como disfunción neurológica. *Rev neurol*, 35, 612-24.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/75747799/Conductas_emocionales_como_disfuncion_cin_neu20211205-5028-6hmu1n.pdf?1638717791=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConductas_emocionales_como_disfuncion_ne.pdf&Expires=1720543405&Signature=V9Xl6SmWYkdsraP8ZqntodTuekEAv1jS4BOAnBKqTxIDrzazYUNLQfeSVREkNsS7GiVp9YE2l6RsJR~F1fY2bVfDWAH1haU3PMApz1ety80396Vm3rwdpB04Mau64zRPjQh3W-1RpaZOC8k75EHZqvN1X291k1Y76jur9c3Ohs-w0NUlwL-KkOAffiYhUR-4ZXMaiGbn0VXJ6QWfVjNWIHXCxaDaOn2KO3yAgK3z22q9AisOODZ-jyVZBpzh5C2tAKOsAUZkrBG3DIUDDv11Jmwb9tB09feKeofO6E5B02ctZV D5FBtn9o8B8RRDKX0XfFrTgsNdJbSoOoLCU-G5g &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Richburg, M., y Fletcher, T. (2002). Inteligencia emocional: cómo dirigir la educación emocional del niño. *Child Study Journal* , 32 (1), 31-38.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/91657040/the_20key_20to_20our_20emotions_2_0article-libre.pdf?1664337976=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEmotional_intelligence_directing_a_child.pdf&Expires=1720475009&Signature=c5-KOkKkXISWpjCLZdaM~po2FBYPjkrNV~bmzyzDPUSs2xDIR7Ao6J1EMJLC5w2~pCawXBR6ea6kOHYkCNf5aXIXOyVZsOdud488lgoaoCouorFFeKviPsvM0ofR5iBH4XwOR3KRWDrb-bbpgW2dYhOoK7vBq0ouIPRoj76cc3018gH1HuuRC7HLqpuO1HZgg3sGNA3rTt8CMb9JHgdR4jopdP1kgyp6csq2wcXO76lyEQKLQ7Lh2ap4t12R-sgyWMhYIi5CCAu2WPJZdeNVJJaC4zUhw61o~wPH24QAFO4HRluyz~o5zqvgcVjiZHtctcOVFhCt7JO-6HQEBmrLFg &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Ruiz de Zarobe, Y., & Jiménez Catalán, R. M. (Eds.). (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Multilingual Matters. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41283180/Dalton_CommComp_in_zarobe_ed_w_hole_book_proofs-libre.pdf?1453022832=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCommunicative_competence_and_the_CL_IL_le.pdf&Expires=1720544574&Signature=DAyXYUToB9YmkS3vV3zwtgu3xzDaL7VNngYNAZHAKrLnSHDHCzW6g6QHvZQlreYIgEXG2cmYsY7PVLBqaFyiJycT6Xf3UrzgiV1vx5BSFV148zxxgjdqon150U23Gu7dC4EHE7~xyFZO2QScN0k5NnpfxrNI7pu48ZlQFSU0nikLKpjXkXFVQaLQgqFvXxEGB2U-1lqotYDp2W20qHdWTF0HWyy~xu0gCsXIolRF80sNf8v2~6kZ1wJKv8aBjVLruG7IGUr5eUCaliQJVywUSNA-CGuapA5m7XPi99s~athhPHB1~GtJ6JZWw4DhkJA1z9YetxPsh9UvwU2vSAY6frg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211. https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798551_Inteligencia%20Emocional.pdf

Saracho, J. M. (2015). *La organización emocional: los estados emocionales que determinan las capacidades clave de la organización: el liderazgo, la colaboración y el compromiso*. RIL editores.

Scandar, M., & Irrazabala, N. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit*, 26(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272020000200002&script=sci_arttext

Schwarz, N., y Clore, G.L (1983). Estado de ánimo, atribución errónea y juicios de bienestar: funciones informativas y directivas de los estados afectivos. *Revista de personalidad y psicología social*, 45 (3), 513. <https://www.researchgate.net/profile/Gerald>

- Schwarz, N., y Clore, G.L (1983). Estado de ánimo, atribución errónea y juicios de bienestar: funciones informativas y directivas de los estados afectivos. *Revista de personalidad y psicología social*, 45 (3), 513. https://www.researchgate.net/profile/Gerald-Clore/publication/232567944_Mood_Misattribution_and_Judgments_of_Well-Being_Informative_and_Directive_Functions_of_Affective_States/links/5be2e52f4585150b2ba57c8b/Mood-Misattribution-and-Judgments-of-Well-Being-Informative-and-Directive-Functions-of-Affective-States.pdf
- Selye, H. (1973). La evolución del concepto de estrés: el creador del concepto traza su desarrollo desde el descubrimiento en 1936 de la reacción de alarma hasta las aplicaciones terapéuticas modernas de las hormonas sintóxicas y catatóxicas. *Científico estadounidense*, 61 (6), 692-699. https://www.jstor.org/stable/pdf/27844072.pdf?casa_token=Ke5RoFZ53WsAAA:AA:T7xqFa5JnLVzw0zxvRO1URUvnGG0GUZkYIxUtrPkcZDCpWptb2rVDC4qEuKS8xnjj6MK3ZFIDtKyEdJCBdkxQU-SNdrmDg_E9GZG-GEIDXOm77Z9mARULQ
- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *Revista de neurología*, 40(6),358-368. https://www.researchgate.net/profile/Mateu-Servera/publication/7939840_Barkley's_model_of_self-regulation_applied_to_attention_deficit_hyperactivity_disorder_A_review/links/0fcfd50eafca07e8a000000/Barkleys-model-of-self-regulation-applied-to-attention-deficit-hyperactivity-disorder-A-review.pdf
- Trujillo, E. D. F. (2013). M. Rafael Salaberry (ed.), Language Allegiances and Bilingualism in the US. *Spanish in Context*, 10(2), 311-315. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/sic.10.2.06tru>

Vilches, A. M., Legarralde, T. I., & Darrigran, G. (2012). Uso de técnicas estadísticas básicas en las clases de metodología de investigación del nivel secundario de educación. In *III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 26-28 de septiembre de 2012 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3724/ev.3724.pdf