

Trabajo Final de Máster en Psicopedagogía

# **Educación en emociones: Una intervención psicopedagógica en alumnos de primaria**

**Nombre de la autora:** Laura López López

**DNI:** 53788042N

**Nombre de la tutora:** Paula Escobedo Peiro

## ÍNDICE

Introducción .....	3
1. Marco teórico .....	4
2. Contextualización del caso .....	16
3. Detección de necesidades .....	17
a. Resultados de la prueba CAG: .....	19
b. Resultados de las observaciones: .....	20
c. Resultado de la entrevista: .....	21
d. Resultados de las dinámicas: .....	23
4. Planteamiento del problema .....	24
5. Objetivos .....	25
6. Propuesta de acción .....	25
a. Metodología: .....	25
b. Temporalización: .....	26
c. Sesiones: .....	27
d. Evaluación: .....	32
7. Seguimiento: recogida de evidencias .....	33
8. Resultados .....	38
9. Discusiones y conclusiones .....	42
10. Nueva propuesta de acción .....	46
11. Anexos .....	50
ANEXO 1: PRUEBAS CAG .....	50
ANEXO 2: NOTAS DE CAMPO .....	51
ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA .....	55
ANEXO 4: DINÁMICAS .....	59
ANEXO 5: FELICITO, CRITICO Y PROPONGO .....	60
ANEXO 6: SESIÓN 1 “EL MONSTRUO DE COLORES” .....	61
ANEXO 7: SESIÓN 2 “DIBUJO MIS EMOCIONES” .....	62
ANEXO 8: SESIÓN 3 “NUESTRO RINCÓN EMOCIONAL” .....	63
ANEXO 9: SESIÓN 4 “LOS DRAGONES QUE HAY EN MÍ” .....	64
ANEXO 10: SESIÓN 5 “TRANQUILOS Y ATENTOS COMO UNA RANA” .....	65
ANEXO 11: SESIÓN 7 “RIÉGAME CADA DÍA” .....	66
ANEXO 12: SESIÓN 8 “SOMOS UN EQUIPO” .....	67
ANEXO 13: SESIÓN 9 “¿CÓMO QUIERES SER DE MAYOR?” .....	68
ANEXO 14: EVALUACIÓN DE LA NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN .....	70
12. Referencias bibliográficas .....	71

## Introducción

La elección de trabajar las competencias emocionales con el alumnado de primaria se basa, sobre todo, en la importancia de estas en su bienestar personal y social. Por tanto, se defiende la importancia de adaptar la práctica educativa a las nuevas realidades y retos que plantea el siglo XXI. La sociedad ha cambiado y con ello, también, el tipo de metodología en el aula. Actualmente, existen situaciones conflictivas que el alumnado debe de abordar de forma satisfactoria, por ello, es muy importante formar a personas autónomas, competentes, responsables y solidarias. De acuerdo con César Bona (2015) es necesario educarles en las emociones, así como enseñarles las herramientas y estrategias para desenvolverse en su vida diaria.

El centro educativo es un espacio que facilita estos aspectos, de hecho, como bien comenta Acosta (2004) “las relaciones y situaciones sociales son momentos en que experimentamos numerosos sentimientos” (p. 203) ¿por qué no aprovechar esto y afrontar situaciones emocionales? Los niños, igual que los adultos, experimentan emociones en cada momento de sus vidas, forman parte de su personalidad y de su ser. Así pues, el curriculum educativo debería de plantear y contemplar, desde etapas primarias, la importancia del desarrollo y crecimiento personal y social del alumnado. En definitiva, si desde pequeños nos enseñan a cómo controlar y expresar nuestras emociones, así como abordar las distintas realidades que la vida nos plantea, podemos llegar a ser personas con un gran equilibrio emocional.

A continuación, se van a explicar los diferentes apartados del presente trabajo. En primer lugar, se encuentra el marco teórico, en el cual, se abordarán temas como, entre otros, la escuela inclusiva o la educación emocional. Además de los recursos y técnicas utilizados en la intervención. En segundo lugar, la contextualización del caso, donde se explicarán tanto el entorno como la metodología del aula. En tercer lugar, la detección de necesidades, en este proceso se ha utilizado diferentes técnicas cualitativas como una entrevista semi-estructurada a la tutora de la clase, cuatro observaciones directas utilizando como recogida de información las notas de campo, así como dinámicas para fomentar el conocimiento mutuo. Por otro lado, también se han utilizado pruebas diagnósticas pasando la prueba CAG (autoconcepto) a tres alumnos. En cuarto lugar, el planteamiento del problema, a través de la detección se puede describir las necesidades del alumnado, en este caso, la ausencia de competencias emocionales. Por tanto, en quinto lugar, el objetivo principal de este trabajo es fomentar en alumnos de 2º de primaria el desarrollo de las competencias emocionales, como aquellas habilidades necesarias para llegar a ser personas afectivas. En sexto lugar, la propuesta de acción, la intervención se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo con un máximo de diez sesiones.

En séptimo lugar, se encuentra el seguimiento, a través de tablas se recogen las evidencias que se han observado en las diferentes sesiones. En octavo lugar los resultados, donde se puede comprobar que no se consiguieron algunas competencias planteadas, aún falta una ardua tarea en temas como la autoestima o la gestión de sus emociones. No obstante, se pueden observar avances en aspectos como la conciencia emocional, las habilidades sociales o para la vida y el bienestar, así como en la resolución de conflictos. En noveno

lugar, el apartado de las discusiones y conclusiones, a partir de mi opinión basada en diversos autores expertos en la materia, se realiza un análisis en las diferentes competencias emocionales trabajadas, así como en la importancia de fomentarlas en el alumnado. En décimo lugar, se describe una nueva propuesta de acción, centrándose en la necesidad de formar a profesionales en las bases de la educación emocional, a través de diferentes talleres. Por último, se encuentran los anexos y las referencias bibliográficas.

Conviene destacar que, a lo largo del trabajo, se utilizará el género neutro aunque, en algunas ocasiones, para no hacer redundante la lectura, se utilizará el género masculino. Además, a lo largo del trabajo, se nombrarán a diferentes alumnos, no obstante son pseudónimos que se utilizan para salvaguardar el anonimato de los participantes.

## **1. Marco teórico**

En este apartado, se desarrollarán diferentes aspectos, los cuales, se fundamentarán en numerosos autores. Se tratarán conceptos como la educación inclusiva, es decir, la necesidad de sentirse parte desde una perspectiva más personal y afectiva. La inteligencia emocional como base en el estudio de las emociones. La educación emocional y su importancia en el ámbito educativo. La clasificación de las emociones, apoyándose en la necesidad de re-organizarlas, evitando etiquetas como “negativo” o “positivo”. Las competencias emocionales como aquellas habilidades para atender las necesidades afectivas de las personas. Y por último, las técnicas y recursos que se han utilizado para el presente trabajo final de máster.

### **1. Hacia una escuela inclusiva**

Antes de adentrarnos y profundizar en la educación emocional, es necesario explicar las bases de la educación inclusiva. Entendida esta como:

El proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/estudiantes reciban los apoyos necesarios para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el curriculum, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles (Declaración de Salamanca, 1994).

Pero, ¿a qué se refieren con barreras existentes? López Melero (2011) clasifica estas barreras en tres dimensiones: la primera son las barreras políticas, la segunda las barreras culturales y la tercera las barreras didácticas. En este caso, y ya que este trabajo final de máster está relacionado con el ámbito educativo, se centrarán en estas últimas. Para este autor, las barreras didácticas son aquellas que dificultan una educación sin exclusiones. A continuación, se explicarán las barreras que existen dentro de las mencionadas: la primera es la competitividad frente al trabajo cooperativo y solidario, la segunda es que el curriculum y el libro de texto no se basan en un aprendizaje para resolver conflictos, la tercera es la organización espacio-temporal en la escuela, la cuarta es la necesidad de

formar al profesorado en la comprensión de la diversidad y, por último, la quinta relacionada con la participación entre familias y profesorado.

En cuanto a la primera barrera, competitividad frente al trabajo cooperativo, se destaca a Pujolàs (2012) ya que como este mismo autor explica, en la competitividad se trabaja de forma individual, donde los alumnos se fijan en que hace o no el compañero de al lado, etiquetándolo como un “rival” al que hay que ganar. Mientras que en el trabajo cooperativo se puede trabajar en pequeño o gran grupo y esto “lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad” (Pujolàs, 2012, p. 101). En la segunda barrera, López Melero (2011) comenta que el currículum está centrado en el libro de texto y esto no fomenta un aprendizaje en la resolución de conflictos. La escuela, en este sentido, ha de cambiar tanto en estructura, finalidades así como en las competencias. Elena Martín (2008) explica el concepto de “aprender a aprender” importante en una metodología inclusiva:

(...) que los ciudadanos sigan aprendiendo durante todo su desarrollo personal implica que durante la etapa obligatoria la escuela haya garantizado en ellos y ellas la capacidad de planificar de forma autónoma qué quieren hacer con sus vidas, qué recursos necesitan para conseguirlos, y cómo conseguirlos (Martín, 2008, p.73).

Por lo tanto, se deberá tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los emocionales, conceptos que iré desarrollando en los siguientes apartados.

La tercera barrera que ofrece López Melero (2011), es la organización espacio-temporal, una escuela sin exclusiones. Según este autor, las escuelas aún no tienen definida la cultura educativa inclusiva, por lo que toda la comunidad educativa deberá cambiar las prácticas que se llevan a cabo dentro del aula, por ejemplo, realizar agrupamientos heterogéneos o trabajar de manera cooperativa para atender adecuadamente la diversidad que existe en las aulas. En este sentido, es fundamental tener en cuenta una premisa clara, y es la definición de diversidad, concepto importante en la educación inclusiva. Según Ainscow (2005) la diversidad no solo existe en los alumnos con necesidades educativas especiales, sino en todas las personas, siendo un proceso social en el cual aprendemos de las diferencias de los demás. Por lo tanto, según este mismo autor, atender a la diversidad es un deber de la educación, ya que las diferencias son algo innato de las personas y están presentes en la práctica educativa. Según Berruezo (2006) la homogeneidad es una forma de excluir, es necesario que el centro educativo tenga en cuenta esta fuente de riqueza que es la diversidad, como explica este mismo autor “es preciso que exista la posibilidad de adecuación del currículum al contexto social y cultural de cada escuela y a las necesidades de los diferentes alumnos” (p. 191).

La cuarta barrera es el papel del profesorado en la comprensión de la diversidad, así como en todos los valores inclusivos. Para López Melero (2011), es importante que los profesionales cambien su práctica educativa. Relacionado con esto, y como bien explica Paulo Freire (2002) “No es posible un compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable”

(p.5). Por tanto, el educador es un agente de cambio necesario para transformar la sociedad, es importante entender que esa realidad puede ser más justa y equitativa, así pues el trabajo del profesional es fundamental. Por otro lado, es esencial que el profesorado sea conocedor de lo que está fallando o no en su metodología, es decir, realizar una autocrítica y reflexión de su práctica cotidiana. La formación continua para adaptarse a los valores inclusivos es decisiva, así como el trabajo cooperativo con los otros profesionales, o una red de apoyo de docentes e investigadores donde se evalúe las limitaciones y éxitos que están teniendo (Aguado, Gil-Jaurena y Mata-Benito, 2008). Como bien comenta Bisquerra (2012) “La percepción de no estar solo ante el problema, poder expresar y compartir las preocupaciones y dificultades que surgen en el aula, tienen un efecto catalizador del propio equilibrio emocional” (p. 59).

Y por último, la quinta barrera es la participación con las familias. Para López Melero (2011), trabajar con las familias implica una educación democrática y participativa, donde todos aprendemos de todos. Como explica Vilorio (2005) siempre se ha de tener en cuenta a los agentes implicados en la educación del niño, así como su interacción, convirtiéndose en una tarea compartida. En este sentido:

El aprendizaje de los niños depende de todas sus interacciones, las que tienen en el aula con sus iguales y profesorado, las que tienen en su domicilio con sus familiares, y todas las demás. Cuando estas interacciones actúan conjuntamente, se obtienen mejores resultados que si cada una de ellas empuja en un sentido distinto (Flecha y Puigvert, 2005, p. 20).

Por lo tanto, es una forma de apoyarse, aprender a escuchar a los demás y convivir de forma significativa. Como conclusión, podemos afirmar que la escuela inclusiva busca una respuesta diferente a la tradicional, en la que no todos tienen el derecho al acceso a una educación de calidad. Así pues, es importante transformar situaciones de exclusión que aún se viven actualmente en muchos centro, por ejemplo, participar en igualdad de oportunidades, respetar las individualidades y características de cada uno y favorecer la cooperación, la tolerancia y la libertad como valores de todos (Odet, 2013).

Así pues, considero poner en relevancia la educación emocional como una respuesta adecuada a esta diversidad, entendiendo de otra forma la educación actual desde una perspectiva inclusiva. Como ya se ha comentado anteriormente, sobre todo, en la segunda barrera que presentaba López Melero (2011), la educación del siglo XX ha estado siempre arraigada a unos pensamientos tradicionales donde solo importaba el desarrollo cognitivo o, dicho de otra forma, el libro de texto. Sin embargo, las necesidades sociales han ido cambiando y podemos observar un interés y preocupación, cada vez más creciente, en temas tales como los emocionales o afectivos de las personas. Es importante entender que la finalidad de cualquier centro escolar, no se limita solo a fomentar conocimientos académicos ordinarios, sino que también, se centra en formar personas independientes, donde el bienestar personal y social se encuentren en armonía. En el presente trabajo, se defiende la importancia de sentirnos incluidos, pero también desde un ámbito más

personal y afectivo. Como se ha comprobado, el modelo inclusivo ayuda a “formar parte de”, pero, en este caso, se desea el “sentirnos parte de”. Para ello, la educación emocional juega un papel fundamental.

## **2. Inteligencia emocional**

Para contextualizar la educación emocional es necesario destacar sus orígenes, ya que el este concepto surge a partir de la inteligencia emocional. Por ello, es fundamental destacar al profesor de Harvard, Howard Gardner, el cual, en su libro *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (1995) explica que existen diferentes inteligencias, es decir, no solo existe una o dos absolutas e importantes. Gardner (1995) dividía las inteligencias múltiples en nueve tipos: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, inteligencia existencial e inteligencia naturalista.

Por lo que respecta a este tema, interesa observar con mayor atención la inteligencia interpersonal y la intrapersonal ya que ayuda a gestionar y comprender tanto nuestras propias emociones como las de los demás. Siguiendo el libro *Inteligencias múltiples en el aula* de Thomas Armstrong (2006) afirmamos que la inteligencia interpersonal es la capacidad de percibir los estados anímicos y sentimientos de las otras personas, dicho de otra forma, permite ponerse en lugar del otro. Además de responder con eficacia a las diferentes señas como pueden ser: expresiones faciales, voces y gestos de un grupo de personas o de una persona en concreto. La resolución de conflictos y la empatía son fundamentales en este tipo de inteligencia. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal hace referencia al autoconocimiento, es decir, a la capacidad de tener una imagen ajustada y precisa de uno mismo. Este trabajo más interior nos permite comprender al otro, además de mejorar la autocomprensión y la autoestima. Por lo tanto, es fundamental trabajar, ya desde pequeños, los aspectos de cómo somos, cómo nos sentimos y cómo se sienten los que están en nuestro alrededor, ya que esto fomentará en el alumnado las capacidades de entendimiento y también las capacidades sociales (Bisquerra, 2009).

A partir de la teoría de las inteligencias de Gardner, en 1990 Salovey y Mayer establecieron el concepto de inteligencia emocional, aunque este concepto tiene un origen anterior formulada en 1920 por Thorndike ya que este propuso la inteligencia social conectado directamente con las inteligencias inter e intrapersonales de Gardner (Trujillo y Rivas, 2005). De hecho, según Bisquerra (2009) las competencias sociales y las habilidades sociales vienen de la inteligencia social, entendiéndolas, según este autor, como “un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, (...) (p. 122).

En cuanto al concepto de Inteligencia Emocional, Salovey y Mayer (1997) la definían como aquellas habilidades para valorar y percibir nuestras emociones, así como expresarlas con exactitud con el fin de comprenderlas y razonarlas. Por otro lado, las habilidades que se consiguen a través de la inteligencia emocional para Salovey y Mayer (1997) son cuatro:



Tabla 1- Habilidades de la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1997, p.11)

Aun así, el responsable de difundir el concepto fue el psicólogo, periodista y escritor estadounidense Daniel Goleman. En su libro *Inteligencia Emocional* (Goleman, 1996) explica la importancia de los primeros años de vida de las personas ya que para este autor tienen un efecto primordial para la configuración y desarrollo de su bagaje emocional.

Para Goleman (1996), habían muchos factores que determinaban el rendimiento académico de los estudiantes como la esperanza o el optimismo. Por lo tanto, la inteligencia emocional es un medio para mejorar la educación de las personas dando importancia a aspectos como la tolerancia, la resolución de conflictos o el respeto por los demás. Así pues, se trata de desarrollar y de educar tanto la inteligencia emocional como la social, con el propósito de aprender a ser personas con un bagaje emocional adecuado y dar respuesta a las necesidades que la sociedad plantea.

### **3. Educación emocional**

La educación emocional, como ya se ha comentado, se basa en la inteligencia emocional. Este tipo de enseñanza, aunque es un concepto que lleva bastantes años en el campo de la educación, se encuentra bastante demandada en los colegios actuales. Por lo tanto, se podría definir como un enfoque innovador que busca dar respuesta a aquellas necesidades emocionales, que no se encuentran recogidas ni atendidas en el currículum y que son igual de necesarias que otros conocimientos o habilidades (Bisquerra, 2009). Se puede afirmar, que el objetivo de la educación emocional es preparar para la vida, respondiendo así a las necesidades sociales que existen actualmente.

En el ámbito educativo debería estar presente de forma transversal y significativa ya que las emociones son competencias básicas para la vida. Como bien explica Santos (2009): “Es necesario aterrizar en la esfera emocional porque el desarrollo de competencias no tiene que ver sólo con destrezas y habilidades sino que exige la generación de actitudes ante la realidad, ante las personas y ante las cosas” (p. 33). Esas realidades o emociones que vivimos día a día pueden ser situaciones adversas y dolorosas para nosotros, como la muerte de un ser querido, el abandono de algún familiar o el fin de un matrimonio o pareja que pueden generar, entre otras, la depresión o la ansiedad.



Pero antes de nada, ¿qué son las emociones? El origen de la palabra “emoción” proviene del latín *emotio*, *emotionis*, deriva del verbo *movere*, es decir, mover o trasladar. Relacionado con esta definición, Francisco Mora (2012) explica que la emoción “nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos” (p.14). Bisquerra (2009) nos amplía esta definición explicando que la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.20). Como explican Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi (2006) la emoción se desarrolla a partir de un estímulo. Entendiendo los estímulos externos como eventos, situaciones o exigencias y los estímulos internos como los recuerdos que fomentan ese dialogo interno. Para estos autores, es fundamental valorar y reflexionar el porqué de ese estímulo para, de este modo, comprender las connotaciones y los componentes que están implicados y fomentar nuestro equilibrio emocional.

Por otro lado, cuando la emoción pasa por la mente y tomamos conciencia de ello, da lugar al sentimiento. El sentimiento, se puede definir como el desarrollo cognitivo de las emociones (Darder y Bach, 2006), o dicho de otra forma y basándose de nuevo en Palmero et al. (2006):

Hablar de sentimiento implica la referencia obligada a la consciencia. Así, filogenéticamente hablando, la emoción es un proceso anterior a la consciencia, ya que ésta es un producto de la propia evolución, que aparece cuando el cerebro adquiere la suficiente capacidad de desarrollo (p. 17)

No obstante, a parte de los sentimientos hay otros conceptos que se deben de tener en cuenta cuando sentimos una emoción, Bisquerra (2009) los denomina “fenómenos afectivos” con duración y componentes diferentes. A continuación, se sintetizarán en la siguiente tabla:

Emociones agudas	Se caracteriza por la brevedad. Pueden durar segundos o minutos. Aunque a veces puede durar horas y días y difícilmente dura semanas o meses.
Episodio emocional	Dura más que la emoción. Se pueden definir como estados emotivos que se desarrollan en un mismo acontecimiento o suceso. Es una multiplicidad de emociones que si se alarga puede convertirse en un sentimiento.
Sentimiento	Se inicia con una emoción como bien he comentado anteriormente, pero dura mucho más, incluso puede durar toda una vida. Como bien explica Bisquerra (2009) es necesario como reto acortar la duración de sentimientos como el odio o el miedo intentando desarrollar de otras como el amor, el perdón o la inclusión.
Sentimiento y afecto	Como ya he comentado, el sentimiento puede durar toda la vida y el afecto también. El afecto siempre se ha visto como algo positivo pero también como algo desagradable “estoy afectado”.
Estados de ánimo	Vagos o imprecisos que las emociones, no tienen una motivación clara, puede no haber una acción que la provoque. Menos intensidad que las emociones pero por el contrario son más duraderas. Pueden ser generadas por experiencias o acontecimientos vividos hace tiempo. Si son desagradables y muy intensos estaríamos hablando de desórdenes emocionales.

Rasgos de personalidad	Relacionado con los estados de ánimo. Cuando la emoción desarrolla un comportamiento y lo caracteriza puede llegar a ser un rasgo de personalidad.
------------------------	--

Tabla 2- Fenómenos afectivos (Bisquerra, 2009, p. 21-23)

Pero la duda viene cuando se nos pregunta “¿cómo estás?” Es fundamental utilizar el vocabulario necesario, matizar y saber lo que realmente sientes. Muchas personas tienen esa capacidad y por lo tanto poseen un adecuado lenguaje emocional. Esto permite al mismo tiempo poder regular nuestras emociones ya que cuando sabes lo que estás sintiendo puedes, por ejemplo, tranquilizarte cuando tienes ira (Olvera, Domínguez y Cruz, 2002). Así pues, se puede afirmar que la identificación puede ayudar posteriormente a una posible regulación emocional. El listado de emociones puede llegar a ser muy largo. A continuación se explicarán dos modelos y las discrepancias que existen con emociones “positivas y “negativas”.

### **3.1. Clasificación de las emociones**

En la literatura existen numerosos autores que establecen diversas clasificaciones de las emociones desde una perspectiva biológica, cognitiva, sociológica, etc. En este aspecto, solo me centraré en dos clasificaciones, una más tradicional pero en la que se han basado muchos autores y una más actual y real.

Plutchik (1980) clasificó las emociones en ocho primarias mediante un círculo, estas eran: Aceptación, sorpresa, miedo, tristeza, aversión, anticipación, ira y alegría. De tal forma que habían una serie de emociones más positivas y, al otro lado, otras más desagradables llamadas negativas. Se puede afirmar que la valencia de las emociones comenzó a desarrollarse en este modelo. Por otro lado, además de estas emociones primarias también elaboró las emociones secundarias, que es la mezcla de dos emociones primarias: *aceptación + miedo = sumisión; ira + disgusto = desprecio; alegría + aceptación = amor* (Díaz y Flores, 2001). En este modelo se puede destacar que fue el antecesor de un sistema afectivo, del cual, muchos autores se han basado. Pero también existen numerosas limitaciones y dificultades como que, por ejemplo, la ira es una valencia positiva, cuando muchos autores la han valorado como negativa. Por otro lado, se puede encontrar otra clasificación más actual elaborada por Rafael Bisquerra (2009), el cual se basa en otros autores pero desde una perspectiva psicopedagógica:

Emociones negativas	
Primarias	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, envidia, celos, rechazo, recelo...
Tristeza	Depresión, frustración, pena, dolor, soledad, preocupación, desgana...
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Sociales	

Vergüenza	Culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, éxtasis, alivio...
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, respeto, interés, compasión, adoración, amabilidad, afinidad...
Felicidad	Bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad.
Emociones ambiguas	
Sorpresa	Puede ser negativa o positiva: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, inquietud, etc. Relacionadas con la sorpresa pueden estar la anticipación y la expectación, que previenen las sorpresas.

Tabla 3- Clasificación de emociones (Bisquerra, 2009, p. 92-93)

Como se puede comprobar, este autor defiende la utilización del concepto positivo y negativo para referirse a las emociones, explicando que experimentar emociones negativas no significa que sea una emoción negativa. Es un concepto que, según el autor, designa una situación desfavorable o una dificultad que surge en la vida. Aun así, existen autores, sobre todo en el ámbito educativo, que no están de acuerdo con esos términos e intentan modificarlos por una perspectiva más amplia y ajustada a la realidad actual. Soldevila, Filella, Ribe y Agulló (2007) defienden los conceptos de agradable y desagradable, explicando que esta última se entiende como aquella emoción que puede llegar a ser un problema a corto o largo plazo para el niño y para todas aquellas personas que están a su alrededor. En cierta forma, esta clasificación se asemeja a la que realiza Bisquerra (2009).

Por otro lado, encontramos a Pallarés (2010), este autor comenta que no existen emociones positivas o negativas, ni buenas ni malas, la etiqueta de negativo puede no llegar a serlo ya que el miedo, por ejemplo, nos puede defender o prevenir de situaciones peligrosas para nosotros. Esta autor, propone la idea de realizar una denominación diferente, por ejemplo, la que utilizan los budistas, hablando de emociones aflitivas (referidas a esas emociones “negativas”) y no aflitivas (referidas a esas emociones “positivas”). Por otro lado, cabe destacar a Darder y Bach (2006), estos autores abogan por un cambio en la clasificación de las emociones, para ellos, ninguna emoción tiene una connotación negativa. Por ello, basándose en la organización que establece Damasio (1996), se inclinan por un orden entre emociones primarias, secundarias, así como sentimientos o estados emocionales.

A continuación, se explicará la importancia del desarrollo de las competencias emocionales como el objetivo principal de la educación emocional. Además, estas competencias son la base de las diferentes sesiones realizadas para el presente trabajo, en este caso, se centrarán en las microcompetencias trabajadas.

### **3.2. Competencias emocionales:**

En el trabajo de la educación emocional, las competencias emocionales ejercen un papel fundamental en la formación de personas afectivas y emocionales. Por ello, como ya se ha comentado, estas formaran parte de los objetivos por los que se rige este trabajo, con el fin de mejorar las relaciones inter e intrapersonales del alumnado.

Para conceptualizar el concepto de competencia, es necesario explicar la definición que hace Echevarría (2002) desde una visión o perspectiva holística, este autor afirma que la competencia tiene tres vertientes: “saber” conocimientos especializados, “saber hacer” la utilización de procedimientos adecuados, la resolución de problemas de una forma autónoma, etc. “saber estar” el desarrollo interpersonal, participación, comportamiento orientado hacia el grupo, etc. “saber ser” la toma de decisiones, tener una imagen de sí mismo, etc. Por otro lado, Goleman (1996) define las competencias emocionales como las habilidades que se adquieren a través de la inteligencia emocional, las cuales son importantes para realizar con éxito las tareas de la vida. En esta misma línea, Bisquerra (2009) define las competencias como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.87). Así pues, defiende que las competencias emocionales son fundamentales para una mayor adaptación al contexto social así como un mayor afrontamiento a los retos que podemos experimentar a lo largo de la vida. Bisquerra (2009) agrupa las competencias en cinco:

1. Conciencia emocional
1.1. Toma de conciencia de las propias emociones
1.2. Dar nombre a las propias emociones
1.3. Comprensión de las emociones de los demás
1.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
2. Regulación emocional
2.1. Expresión emocional apropiada
2.2. Regulación de emociones y sentimientos
2.3. Habilidades de afrontamiento
2.4. Competencia para auto-generar emociones positivas
3. Autonomía emocional
3.1. Autoestima
3.2. Automotivación
3.3. Autoeficacia emocional
3.4. Responsabilidad
3.5. Actitud positiva
3.6. Análisis crítico de normas sociales
3.7. Resiliencia
4. Competencia social
4.1. Dominar las habilidades sociales básicas
4.2. Respeto por los demás
4.3. Practicar la comunicación receptiva
4.4. Practicar la comunicación expresiva
4.5. Compartir emociones
4.6. Comportamiento prosocial y cooperación
4.7. Asertividad

4.8.	Prevención y solución de conflictos
4.9.	Capacidad para gestionar situaciones emocionales
<b>5. Competencias para la vida y el bienestar</b>	
5.1.	Fijar objetivos adaptativos
5.2.	Toma de decisiones
5.3.	Buscar ayuda y recursos
5.4.	Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida
5.5.	Bienestar emocional
5.6.	Fluir

Tabla 4- Competencias emocionales (Bisquerra, 2009, p. 148-152)

▪ **Conciencia emocional:**

La conciencia emocional es la habilidad de tomar conciencia tanto de las propias emociones como las de los demás (Bisquerra, 2009). Esta competencia, además de comprender y entender, también ayuda a tener un mayor vocabulario emocional. Es fundamental, por lo tanto, desarrollar este lenguaje ya que gracias a él podemos delimitar y profundizar en su definición y diferenciación. Es posible que, a lo largo de la vida, se vivan experiencias donde no sabemos aquello que sentimos, es por ello que ponerle nombre ayudará a “anticipar nuevas emociones en contextos diferentes y la posibilidad de decidir si nos interesa regularlas” (Soldevila et al., 2007, p. 49). Una vez se conoce aquello que nos mueve y sentimos dentro de nosotros, podemos comenzar a tomar conciencia de nuestras emociones y poder así encontrar un equilibrio para avanzar en nuestra propia conciencia emocional (Cela, 2003). Cabe destacar que, esta competencia, es la base para poder adquirir todas las demás (Bisquerra, 2009).

▪ **Regulación emocional:**

La regulación emocional es la capacidad de regular y manejar las emociones de una forma adecuada (Bisquerra, 2009). Es inevitable sentir emociones de rabia o tristeza, por ejemplo, en nuestro día a día, aun así es importante entender, como bien explican Soldevila et al. (2007) que “no se trata de eliminar o reprimir las emociones desagradables sino de hacerlas conscientes para intervenir en las consecuencias negativas de la reacción emocional” (p. 57). Por lo tanto, no hay que evitar que salga la emoción, de hecho, es positivo que se exprese, pero después de haberla exteriorizado se debe reflexionar sobre todo lo ocurrido. Esta autorreflexión ayudará a orientar todas esas experiencias y reflexiones vividas hacia un mayor crecimiento personal. La reflexión, tanto grupal como individual, es importante para comprender la situación. Este análisis sistemático y situacional puede ayudar a dar respuestas o soluciones y promover los cambios necesarios en nuestra propia conducta (Pérez, Carretero y Juandó, 2001).

Por otro lado, diversas investigaciones aseguran que un niño que es capaz de regular estas emociones se siente mejor consigo mismo, es por ello que la autoestima y las habilidades sociales son fundamentales en este aspecto (Pons, Harris y Doudin 2003). Además, cabe destacar, que los alumnos que tienen comportamientos disruptivos en clase suelen ser niños rechazados, por lo que la regulación emocional juega un papel fundamental. Utilizar diversas técnicas como la relajación o meditación puede ayudar a la persona a manejar estos estados emocionales.

- **Autonomía emocional:**

La autonomía emocional se puede entender como un conjunto de elementos que están relacionados con la autogestión emocional (Bisquerra, 2009). Como ya se ha comentado anteriormente, adoptar una actitud positiva o el amor hacia uno mismo fomentará otras competencias emocionales como la regulación emocional o las habilidades sociales. Cabe destacar que, en el presente trabajo final de máster y dadas las características de la clase en las que se ha intervenido, se centrará, sobre todo, en el tema de la autoestima. Esta, como bien indica De Mézerbille (2004) está constituida por factores internos y también externos, los internos son aquellos que creamos las personas, es decir, las creencias o pensamientos y los externos son aquellos creados por el entorno, la cultura o los valores.

En el ámbito educativo, la autoestima tiene un gran impacto, como explica Cava y Musitu (2000) existen bastantes comparaciones y comentarios sobre la capacidad entre los compañeros y no solamente las académicas. La relación entre iguales así como las expectativas del profesor son decisivas en la autoestima del alumnado. De hecho, diversas investigaciones defienden que estas comparaciones hacen que el alumnado interiorice estos conceptos y finalmente repercuta de forma negativa en uno mismo. No hay que olvidar que los primeros años de vida, estas personas significativas ayudan en la formación de su identidad. Por tanto, es importante que las interacciones que se lleven a cabo dentro del aula sean de conductas sociales, donde el afecto y el amor sean imprescindibles tanto en uno mismo como en los demás. Como bien explica Cohen (2003) un clima firmemente comprensivo puede contribuir en su sentido de pertenencia así como en sus competencias de autonomía emocional.

- **Competencia social:**

La competencia social se puede entender como la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, es decir, “un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural” (Bisquerra, 2009, p. 122). Así pues, se puede afirmar que el contexto social que hace referencia Bisquerra (2009) son el grupo de iguales, las relaciones sociales o la contribución de trabajar de forma constructiva y colaborativa, entre otras, para conseguir tener esas habilidades sociales competentes.

Como ya se ha indicado, el clima emocional es fundamental, las relaciones pueden llegar a ser satisfactorias y positivas si el ambiente se lleva a cabo desde el afecto, el amor o la comprensión. Una de las técnicas para conseguir esto es el trabajo en equipo, una respuesta diferente al individualismo, donde el objetivo es conseguir ese crecimiento socio-emocional de las personas. Así pues, el trabajo cooperativo, como bien dice Cohen (2003) “beneficia a los niños social, intelectual y motivacionalmente solo si los miembros del grupo son mutuamente amables, colaboradores y atentos (p. 100). Por otro lado, la resolución de conflictos y la toma de decisiones también son decisivos en la competencia social. De hecho, generan desde una misma situación múltiples dimensiones, donde todas

las opiniones del alumnado son igual de importantes. Afrontar los problemas de forma positiva y constructiva, así como compartir las emociones nos ayuda a sentirnos aceptados por el grupo de iguales (Pérez et al., 2001).

- **Competencias para la vida y el bienestar**

Esta es la capacidad para afrontarse de forma adecuada a los retos cotidianos a través de comportamientos apropiados ya sea dentro del contexto personal, profesional, familiar, etc.

Dentro del ámbito educativo, es importante que la escuela ayude y enseñe para la vida, es decir, poner al alcance los recursos y las pautas para que los alumnos puedan afrontarse a cualquier situación que la vida les pueda presentar (Bisquerra, 2012). Para ello, los alumnos deben de conocer primero la realidad para llegar a ser personas comprometidas y activas y así poder conseguir ese bienestar emocional. Así pues, la escuela ha de estar abierta hacia el contexto y la realidad para comenzar a cambiar actitudes. Más allá de los conocimientos académicos, los alumnos deben tener una capacidad crítica para tomar sus propias decisiones así como para generar expectativas de futuro. Como bien explica Santos Guerra (2009) “no se trataría, por consiguiente, de transmitir en la escuela un caudal de conocimientos inertes que sólo sirvan para almacenar información sino de adquirir herramientas que permitan explorar y comprender con rigor la realidad” (p. 30).

A continuación, se explicarán las técnicas que se han utilizado en la intervención con los alumnos.

### **3.3. Técnicas y recursos para trabajar las educación emocional**

En el presente trabajo se han trabajado con diferentes técnicas y recursos, de los cuales, se destaca en primer lugar, la utilización de recursos como los cuentos, un corto o la expresión artística. La literatura, en este caso, los cuentos infantiles y juveniles ayudan en el desarrollo de la inteligencia emocional, así como en las habilidades de comunicación social e interpersonal, ya que gracias al análisis de los personajes, los alumnos pueden identificarse con ellos (Viladot, 2009). Es una forma de abordar situaciones conflictivas donde el niño se pone en la piel y en las experiencias de otras personas desde un punto de vista diferente. Para conseguir que, el trabajo de los cuentos, tenga una mayor profundización, es importante la palabra, en este caso, el dialogo compartido. A través de él podemos desarrollar la capacidad crítica de los alumnos que promueve, a su vez, la comprensión emocional del cuento (Giménez- Dasí y Quintanilla, 2009).

El cine, como películas o cortos, también desarrolla la inteligencia emocional del alumnado. De hecho, es una estrategia que, gracias a las imágenes y a toda su riqueza comunicativa, tiene un gran bagaje emocional, es decir, “un mensaje audiovisual implica comprender, descifrar, interpretar lo que alguien ha expresado” (Gutiérrez, Pereira y Pereira, 2006, p. 243). Por último, el arte también es una vía para expresar nuestros propios sentimientos a través de, por ejemplo, el dibujo podemos comunicar a las otras personas como estamos o cualquier otra situación que experimentemos.

El arte nos ayuda no tanto a conocer la realidad sino nuestra realidad, el paisaje interior: aquel que nadie conoce más que nosotros, aquel que no le interesa más que a nosotros mismos y solo nosotros contemplamos. Y sin embargo, acaba interesando a muchas personas porque todas participan del miedo, la soledad o el dolor que a veces puebla ese paisaje (López, 2008, p. 227).

Por otro lado, existen numerosas técnicas para relacionarnos con las emociones que, la atención plena con el presente así como una actitud de aceptación, ayudará a conseguir una adecuada comprensión y regulación de los estados emocionales. El “mindfulness”, también ha sido utilizado en la intervención, trabajándolo a partir de meditaciones guiadas para, de este modo, favorecer lo explicado anteriormente. Esta técnica, permite una diferente reflexión, ya que la persona toma conciencia de la realidad desde el presente. Por lo tanto, se puede definir como:

La capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento. El primer efecto de su práctica es el desarrollo de la capacidad de concentración de la mente. El aumento de la concentración trae consigo la serenidad. Y el cultivo de la serenidad nos conduce a un aumento de la comprensión de la realidad (tanto externa como interna) y nos aproxima a percibir la realidad tal y como es (Ramos, Hernández, Blanca, 2009, p. 137).

Por lo tanto, los beneficios que trae consigo el “mindfulness” al alumnado son, entre otros, ayudarlos a no estar estresados o dispersos, tener un recurso para defenderse de los retos y reclamos de la vida moderna o el desarrollar la capacidad de la presencia con el mundo (André, 2013).

## **2. Contextualización del caso**

El presente trabajo final de máster, se ha desarrollado en un colegio público de la zona sud de la ciudad de Castellón de la Plana, con alumnos de 2º de primaria del grupo A, de edades comprendidas entre los 7 y 8 años. El aula cuenta con 24 alumnos (9 niñas y 15 niños) ubicados en 4 mesas de 6 miembros cada uno. En cuanto a los materiales, se puede observar que en el aula tienen casilleros para guardar el material, una pizarra digital además de otra pizarra de tiza, un proyector y un pequeño ordenador donde ven películas u otra información de interés que se esté trabajando. Por otro lado, no existe rincones en clase como tal, pero sí que es cierto que, en las paredes, hay cartulinas como: *a quién le toca ser el encargado, quien se ha comportado correctamente en clase* o la dinámica de *“El club dels valents”*. Esta última, se realiza los viernes, eligen aquellos que se han portado bien durante la semana y, por tanto, son los valientes. Aquellos que hayan incumplido las normas van a la cartulina de “transformació” para que reflexionen por qué se encuentran ahí y qué deben de mejorar o cambiar para llegar a ser “valent”. También



encontramos otras dinámicas y materiales que no utilizan como, por ejemplo, “El Racó de Mediació”.

La metodología que se lleva a cabo, es la realización de fichas, no suelen trabajar en equipo, por lo que se trata de un tipo de metodología más individual centrada, sobre todo, en la realización de exámenes, dictados, etc. El ambiente de clase es muy agitado, es decir, son alumnos que hablan por encima de la profesora, no se respetan entre ellos y responden gritando, algunos no saben canalizar sus emociones, etc. Por otro lado, no es una clase unida, existen tres grupos bastante diferenciados: el primero formado por Sergio un alumno bastante popular entre los niños, Miriam, de nuevo, una alumna que es la principal cabecilla del grupo de las chicas y alumnos como Jesús o Ignacio que no tienen un grupo fijo. Por tanto, se puede afirmar que no existe una cohesión de grupo, ya que son bastante independientes. En ocasiones, la profesora no sabe cómo actuar con ellos, por ejemplo, suele dar mayor protagonismo a diferentes alumnos o no fomentar la integración de alumnos que, aunque sean problemáticos, necesitan tener un grupo de iguales.

### **3. Detección de necesidades**

La selección de esta clase fue, en primer lugar, a raíz de una reunión que se tuvo con el padre de uno de los alumnos. En dicha reunión se encontraba el padre, la psicóloga privada que trataba a su hijo, la tutora del alumno, la psicopedagoga y yo como personal en prácticas. Al tratarse de una reunión casual, es decir, que no estaba prevista, solo se pudieron tratar dos aspectos que a continuación se explicarán. No obstante, al ser un encuentro corto, comentaron que realizarían otra reunión que, finalmente, no se pudo llevar a cabo.

El primer punto que se aclaró fue: **¿Qué le ocurría a su hijo?** Según el padre, su hijo Pablo, comentaba en casa que no se sentía bien con su aspecto físico, en concreto, con sus orejas ya que en clase había un par de alumnos que se metían con él. El padre comentó que, era necesario tratar el tema en clase, porque notaba a su hijo desanimado por ir al colegio. La tutora comentó que ella no ha observado dicha situación, pero sí que es cierto que es una clase complicada, en la cual, no se respetan entre ellos. El padre, a su vez, comentó un hecho bastante significativo. Pablo tenía de tarea en clase describir a su familia, cuando tenía que describir a su padre, no quería poner según qué cosas en la descripción, por ejemplo, que su padre llevaba gafas o tenía el pelo blanco. La profesora comentó que en clase, el aspecto físico es algo que observan y valoran mucho, incluso se pelean por ello. Por otro lado, la misma tutora explicó que esto se debía, seguramente, a dos alumnos en concreto: Jaime y Sergio. La psicopedagoga, por su parte, le preguntó a la tutora si hacían algún tipo de dinámica para resolver estos conflictos ya que era importante trabajar el tema. La tutora comentó la dinámica de “El clubs dels valents”. En ese momento, expliqué que yo podía llevar a cabo algunas sesiones con este alumnado, ya que mi idea era poder realizar una intervención psicopedagógica para trabajar las competencias emocionales en un aula con este tipo de necesidades.

En cuanto al segundo aspecto que se pudo plantear fue: **¿Qué contenidos podemos llevar a cabo?** En ese sentido, yo pude explicar mi opinión acerca de lo que me parecía que se podía trabajar en esta clase. Es decir, sobre todo, qué competencias emocionales eran de mayor prioridad para ellos. Así pues, se decidió la importancia de trabajar su vocabulario emocional, la capacidad de resolver conflictos, de gestionar sus emociones, mejorar la autoestima así como el respeto y el acercamiento con los otros y, también, la toma de decisiones.

Una vez se trataron estos puntos, ya se pudo comenzar con la detección de necesidades y así conocer mejor al alumnado y adecuar la propuesta de intervención. Para ello, se realizaron diferentes técnicas. La primera de todas fue la realización de una prueba CAG, esta prueba evaluaba el autoconcepto de esos alumnos, a través de una serie de oraciones, el alumnado debía de elegir entre: Nunca, Pocas veces, No sabría decir, Muchas veces y Siempre. Esta prueba se pasó a los tres alumnos que salieron en la reunión con el padre, es decir, Pablo, Jaime y Sergio. El objetivo, en este caso, era observar y analizar aquella dimensión que carecía más el alumnado. Por último explicar que, esta prueba valora seis dimensiones: Física, Social, Familiar, Intelectual, Personal y Control. ([ANEXO 1](#))

Con toda esta información, se pasó a realizar una serie de observaciones directas para, de este modo, contemplarlos en su entorno de clase. Dicha técnica se utilizó en cuatro ocasiones, aunque en todas las observaciones se contempló a todo el alumnado de clase, es importante destacar que se prestó especial atención el comportamiento de tres alumnos: Jaime, Sergio y Pablo. Esta recogida de información se llevó a cabo a partir de notas de campo. ([ANEXO 2](#))

Como se puede comprobar en el [ANEXO 2](#), se describieron las situaciones teniendo en cuenta tres aspectos: la descripción de lo que ocurría, aquella información más significativa y, por último, una pequeña valoración de lo sucedido. El objetivo de realizar este tipo de observaciones es conocer, de primera mano, aquellas necesidades que el alumnado necesita trabajar.

Por otro lado, ya que el encuentro con la tutora de la clase y con el padre tuvo lugar de forma rápida, se observó la necesidad de realizar otra entrevista con la tutora de la clase. Esta entrevista era de tipo semiestructurada, flexible y abierta. Las preguntas de la entrevista siguieron un guion temático que se basó en las competencias emocionales que describe Bisquerra (2009) y que, durante este trabajo, se irán describiendo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Conviene destacar que, al principio de dicha entrevista, se realizaron una serie de preguntas para situar a la entrevistada, así como unas preguntas finales para que proporcionara unas reflexiones sobre la importancia de la educación emocional ([ANEXO 3](#)). Además, la entrevistada, en las preguntas, nombraba a alumnos de la propia clase, para favorecer, de esta forma, una mayor información de ellos.

Por último, se realizaron dos dinámicas llamadas “Telaraña” y “Felicito, Critico y Propongo” ([ANEXO 4](#)). La primera, sobre todo, era para analizar las relaciones que

tenían entre ellos, así como la capacidad de valorar algo propio y algo del compañero. Y la segunda sesión, era para averiguar si el alumnado sabía resolver conflictos de clase, así como observar el tipo de afinidad entre ellos.

A continuación, se van a exponer los resultados de dichas técnicas y dinámicas para entender, de esta forma, el conflicto que existe en esta aula:

#### a. Resultados de la prueba CAG:

A partir de tablas, se especificarán tres criterios: el alumno a quien se evaluó, las diferentes dimensiones que analiza el CAG y los resultados de dichas dimensiones:

Alumno: Jaime	
Dimensiones	Descripción de los resultados
<b>Física</b>	En este apartado, Jaime sacó un percentil de <b>75</b> , es decir, tiene un autoconcepto bastante elevado en cuanto a su propio físico. Como bien comentó en la misma prueba, “soy una persona fuerte, tengo muchos músculos”. Se demuestra, por tanto, que le gusta su cuerpo y se siente bien consigo mismo. Por otro lado, dada su fijación por este aspecto, se puede observar cómo le da muchísima importancia al físico de las personas.
<b>Social</b>	En cuanto a la dimensión social, seguía bastante alto, sacando un percentil de <b>65</b> . Conviene destacar que, para Jaime sus amistades no se encontraban en clase “yo no los tengo aquí, son mi familia” afirmando que sus primos eran sus verdaderos amigos. Por otro lado, piensa que es un niño extrovertido que no le cuesta hacer amigos. Además, tampoco cree que los compañeros de clase se metan con él, ya que si lo hacen, cita textual “les pegaría”.
<b>Familiar</b>	En esta área le salió un percentil de <b>40</b> . Aunque es muy buena puntuación, no sacó lo mismo que las anteriores dimensiones ya que él es conocedor de que en su casa no se comporta bien “a veces me porto mal con mis padres, porque me enfado muchas veces”. No obstante, para él su familia es lo más importante, de hecho, en esta prueba contaba anécdotas con sus primos y padres, explicando que “me lo paso muy bien con ellos”.
<b>Intelectual</b>	En esta dimensión se observa una bajada bastante considerable en cuanto al percentil, ya que en esta tiene un <b>-5</b> . Esto se debe, sobre todo, por la poca autoestima que tiene sobre su propia inteligencia, explicando que “no sé tanto como los demás compañeros”. Aunque él mismo, reconoció que se podía esforzar más.
<b>Personal</b>	En este apartado volvió a sacar un <b>-5</b> de percentil. Jaime, se valora así mismo como una persona “desastre” para algunas cosas. Es decir, él mismo comentaba que cambiaría muchas cosas de su personalidad, por ejemplo, “ser menos gritón”, “enfadar menos a mis padres”, etc. Por otro lado, llegó afirmar que “a veces no me entiendo”, refiriéndose, sobre todo, al porqué actuaba de esa forma disruptiva.
<b>Control</b>	Este alumno volvió a sacar un <b>-5</b> en este apartado. Él es conocedor de su dificultad para controlarse en diversas situaciones, sobre todo, cuando se enfada con los demás, incluso no sabe cómo gestionar esa emoción “necesito pegar cuando me enfado”. Por otro lado, tiene una gran personalidad “no me dejo manejar por los demás”, aunque tiene el sentimiento de frustración bastante elevado ya que como él mismo comentó, “me enfado cuando no consigo lo que quiero”.

Alumno: Sergio	
Dimensiones	Descripción de los resultados
<b>Física</b>	Sergio sacó en este apartado un percentil de <b>15</b> , puntuación mucho más baja que Jaime. Aunque el alumno se considera una persona bastante agradable, no piensa lo mismo de su cuerpo. Por tanto, opina que no es una persona fuerte ni delgada, cita textual: “No creo que sea fuerte, Jaime se mete conmigo porque dice que soy gordo”
<b>Social</b>	En cuanto al social sacó un percentil de <b>20</b> . No es una puntuación excesiva, aspecto a considerar, puesto que, en las observaciones directas, se pudo comprobar como es una persona líder y popular entre sus compañeros. Este resultado, se debe, según el propio niño, a que piensa que no es popular

	entre su grupo de iguales, considerándose una persona bastante introvertida para encontrar amigos “soy una persona muy tímida”, todo lo contrario a Jaime.
<b>Familiar</b>	Por el contrario, en el ámbito familiar sacó un percentil de <b>85</b> , resultado elevadísimo, comparado con las demás dimensiones. Para él su familia es un pilar fundamental, además valora su comportamiento en casa como excelente, explicando que “nunca me porto mal en casa, aunque en clase a veces sí”
<b>Intelectual</b>	Sergio se considera una persona bastante inteligencia, sacó un percentil de <b>40</b> . Le gusta leer, no piensa que sea lento en cuanto a las tareas y realiza de forma satisfactoria su trabajo.
<b>Personal</b>	Puntuación bastante baja de nuevo, en este caso, sacó un percentil de <b>15</b> . Considera que es una persona feliz y tímida, pero del mismo modo que le ocurría a Jaime aunque, en menor medida, es el hecho de no sentirse bien consigo mismo. Como él mismo comentaba “hay cosas que deseo cambiar”, rasgos que quería modificar pero centrados en el físico “me gustaría estar más delgado y ser más alto”.
<b>Control</b>	La puntuación seguía siendo bastante insuficiente, sacando una puntuación de <b>20</b> . Él sabe que, a veces, no es capaz de controlar sus emociones, ni tampoco de buscar otras opciones para conseguir su objetivo. Por otro lado, es conocedor de que suele dirigir a los demás compañeros “dicen que me gusta mandar”.

<b>Alumno: Pablo</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción de los resultados</b>
<b>Física</b>	Pablo, en este apartado, sacó un percentil de <b>20</b> . Puntuación baja debido a que considera que no tiene un aspecto físico que le guste demasiado, como él bien indicó “mi cara no es algo que me guste mucho”. Además, se puede observar como tampoco se siente cómodo con algunas partes de su cuerpo “Jaime se mete conmigo por las orejas, son muy grandes”.
<b>Social</b>	De nuevo, un percentil de <b>20</b> . Pablo piensa que tiene bastantes amigos, es extrovertido a la hora de socializarse con los demás pero, sin embargo, piensa que podría tener más sino se metieran tanto con él. Aun así, y aunque parezca contradictorio, piensa que es popular entre sus amigos “ellos creen que me hace gracia, pero me molesta” refiriéndose cuando entrometen con su aspecto físico.
<b>Familiar</b>	En esta dimensión subió bastante más con un percentil de <b>35</b> . Aunque es una puntuación más baja que la de sus compañeros, Pablo piensa que tiene el apoyo de su familia aunque a veces se comporta mal en casa “a menudo no hago lo que dicen mis padres”.
<b>Intelectual</b>	Es el alumno con más percentil en esta dimensión, sacando un <b>50</b> . Pablo saca buenas notas, y esto proporciona en él un sentimiento de confianza, por lo que su autoestima sube en este aspecto, “se me dan bien las matemáticas” confirma el alumno.
<b>Personal</b>	Es el percentil más bajo de Pablo, sacado un <b>10</b> . Se puede evidenciar, que este alumno no tiene una felicidad plena en cuanto a su forma de ser “a veces me siento triste cuando se meten con mis orejas”. Cuando se le pregunta el porqué de esta afirmación, explica que “no siempre se puede estar feliz”. Es un niño, como se puede comprobar, con una gran conciencia emocional, sabiendo que siente en cada momento.
<b>Control</b>	En cambio, en esta dimensión, sacó el percentil más alto, comparado con sus otros compañeros, sacando un <b>35</b> . Él sabe gestionar lo que siente “no me suelo enfadar con las personas” comenta y cuando “me pongo triste, lloro y se me pasa”. No obstante, se puede observar que, a veces, se siente manejado por terceras personas “me suelen mandar”, afirmó.

### **b. Resultados de las observaciones:**

A través de la información recogida por las notas de campo, se pueden afirmar las siguientes evidencias:

En primer lugar, se ha comprobado el tipo de ambiente que se desarrolla en el aula. Es una clase, bastante activa y movida: no hacen caso a las indicaciones de la profesora, tampoco tienen habilidades sociales como el compromiso, el respeto, la solidaridad o la

cohesión de grupo. Por otro lado, no son capaces de gestionar sus emociones, así como tampoco la capacidad de resolver conflictos ya que su forma de llegar a un acuerdo es pegándose o insultándose entre ellos. Además, no poseen un gran vocabulario emocional, ya que no saben expresar lo que sienten ni muestran interés sobre lo que sienten los demás.

En segundo lugar, la autoestima en algunos alumnos es excesivamente baja. Como se ha comprobado en la prueba CAG, Jaime se suele meter con todos los alumnos y esto provoca, a su vez, situaciones de poco afecto entre ellos. Tampoco es alta la de Jaime, no tiene un grupo de amigos como tal y esto, en cierta forma, también afecta a su autoestima. Este alumno, puede llegar a utilizar como mecanismo de defensa los insultos por esa ira de no sentirse integrado. Además, es necesario abordar otro tipo de carencias de este alumno, ya que discrimina a las personas por su cultura, físico o sexo, considerando a las mujeres y a personas de otro país como seres inferiores o personas por debajo de él. Esto último se puede evidenciar en diversas situaciones, sobre todo, cuando Jaime insulta a sus compañeros llamándoles “gordos”, etiquetando a una compañera como “suya” o comentarios burlones por el color de piel de una compañera de etnia africana.

En tercer lugar, Pablo se encuentra bastante integrado. No obstante, alumnos como Jaime o Ignacio necesitan una cohesión dentro de su grupo de iguales ya que tienen serios problemas de convivencia. Así pues, no se ha evidenciado, en ninguna de las cuatro observaciones que Sergio, Jaime o cualquier otro compañero se haya metido alguna vez con Pablo. Y, por último, también se ha comprobado como Sergio, no es un líder positivo para sus compañeros, responde de forma poco apropiada, sobre todo, utiliza su poder para mandar sobre los demás así como para pegar si es necesario.

### **c. Resultado de la entrevista:**

A través de la transcripción de la entrevista ([ANEXO 3](#)) a la tutora de la clase, se pueden observar los siguientes aspectos:

**En las preguntas iniciales**, sobre cómo considera al grupo y cuál cree que es la problemática de la clase. La tutora comentaba que, es una clase muy movida e independiente, en la cual, no existe una relación positiva y profunda entre ellos. En cuanto a los problemas que mayoritariamente encuentra, expuso que existen cuatro alumnos que, por su comportamiento, agitan el orden de la clase: Jaime (quiere ser el más fuerte de todos y para conseguirlo no respeta a los demás), Sergio (manipula a sus compañeros para conseguir un fin que le beneficia siempre a él), Ignacio (es muy emocional, molesta a los demás por su comportamiento ya que llora o grita en numerosas ocasiones) y Pablo (utiliza su particular humor para sentirse parte del grupo, esto provoca que se unan los demás a sus “gracietas”). Por otro lado, conviene destacar que, existe una mala relación entre Sergio y Jaime, así como con Jesús (sobre todo Jaime). Según la profesora, esto se debe a que son personas extremadamente parecidas y, por ello, sus personalidades se enfrentan.

**En el bloque I: Conciencia emocional.** La tutora comenta que no tienen desarrollada la capacidad de identificar sus emociones, como ella misma explica, puede que sepan lo que sienten, pero no reflexionan el porqué de sentir esa emoción. El vocabulario emocional,

lo suelen emplear en aquellas emociones básicas como el enfado, la tristeza o la felicidad. Por otro lado, el alumnado es capaz de percibir las emociones de sus compañeros, pero no se preocupan por aquello que le ocurre, sino como bien explica la profesora “tienen la necesidad de “pincharle” para que siga explotando y responda de malas formas” (**entrevista tutora, [anexo 3](#)**), sobre todo, en alumnos como Ignacio que es una persona bastante emocional.

**En el bloque II: Regulación emocional**, como comenta la misma profesora, el alumnado comienza a observar, a través de la utilización del recurso “El Club dels Valents”, que sus actos siempre tienen una consecuencia. No obstante, no observan esta situación desde una visión o perspectiva reflexiva “no existe una madurez en ellos a la hora de reconocer o reflexionar sobre sus emociones” afirma la tutora (**entrevista tutora, [anexo 3](#)**). El recurso mencionado anteriormente, ha fomentado en el alumnado la importancia de entender que su comportamiento, siempre tiene una consecuencia. Sin embargo, no ha desarrollado aspectos como la gestión, la reflexión o la resolución de conflictos. Como bien indica la tutora, no son capaces de llevar a cabo estas capacidades, sin la intervención de la misma profesora.

**En el bloque III: Autonomía emocional**, se le preguntó a la tutora si el alumnado tenía una imagen positiva de sí mismo. La tutora piensa que, a la hora de expresar cómo son, sobre todo en aspectos como el físico, el alumnado no tiene problema. No obstante, esto puede llegar a ser una alerta, es decir, expresar tantas veces lo bien que te ves físicamente puede que sea porque algo no funciona en el propio autoconcepto. La misma tutora reflexionaba sobre ello, explicando que “puede que sea una imagen irreal de lo que él quiere proyectar” (**entrevista tutora, [anexo 3](#)**). Según la tutora esto se debe, en mayor medida, porque Jaime o Jesús son alumnos de etnia gitana. La maestra piensa que, esto repercute en “que tengan una percepción diferente a la real y cotidiana” afirma (**entrevista tutora, [anexo 3](#)**). Además, la familia no favorece que Jaime mejore su comportamiento en clase, por ejemplo, les enseña cosas como “si te pegan, tú también tienes que pegar”, respuestas que no se ajustan a las normas sociales del aula.

Por otro lado, en la actitud del alumnado, la tutora piensa que tienen una conducta “pasota” y negativa ante determinadas situaciones, sobre todo, a la hora de frustrarse cuando alguien no les da la razón o no resuelven una tarea a la primera.

**En el bloque IV: Competencia social**, el alumnado, según la profesora, no tiene desarrolladas las habilidades sociales básicas como dar las gracias o pedir perdón. Para la profesora, esto se debe a la poca cohesión que existe actualmente en el aula “¿para qué voy a dar las gracias o pedir disculpas si no son mis amigos?” (**entrevista tutora, [anexo 3](#)**). Por otro lado, no se aceptan ni tampoco se aprecian entre ellos, por ejemplo, Jaime o Ignacio por razones diversas, no tienen un grupo como tal dentro del aula. Esta exclusión se debe, según comenta la tutora, por ver diferente a la otra persona. Tampoco empatizan, ni se ayudan, ni se respetan entre ellos, solo lo harían si, de este modo, reciben un beneficio propio, es decir, como explica la misma tutora “no saben trabajar con las otras personas de clase, solo se mueven por algo que les sea de provecho a ellos mismos” (**entrevista tutora, [anexo 3](#)**). Por consiguiente, sin estos valores básicos, tampoco son



capaces de resolver conflictos por ellos mismos, siempre necesitan la mediación de la tutora de la clase.

**En el bloque V: Competencias para la vida y el bienestar.** Nunca han trabajado la toma de decisiones, salvo en la resolución de conflictos, pero nunca centradas en una perspectiva de futuro hipotética. Por otro lado, al ser demasiado independientes a su edad, tampoco tienen la necesidad de pedir ayuda a la tutora, ya que resuelven sus problemas a su manera, es decir, pegando o insultando. Por tanto, tampoco existe una preocupación por ser personas críticas o comprometidas, dada su personalidad “pasota”.

Por último, en las preguntas finales, se puede observar como la tutora realiza una pequeña definición sobre lo que significa la educación emocional, explicando que, para ella, la educación emocional se encarga de intentar que, aquellas emociones “negativas” no se lleguen a expresar, mejorando este aspecto. Por otro lado, considera importante trabajar las emociones, aunque la tutora no lo haya dado nunca en la carrera.

#### **d. Resultados de las dinámicas:**

Por último, se realizaron dos dinámicas para conocer al grupo de clase, observar el tipo de relaciones y sus conductas ante determinadas situaciones. Seguidamente, se describirán los resultados de dichas sesiones ([ANEXO 4](#)):

##### ➤ Telaraña:

En esta dinámica, el alumnado debía decir una cualidad propia o aquello que les gustaba hacer en su tiempo libre, después debían de pasar la lana al compañero que ellos deseaban y, por último, decir una cualidad de esa persona. En esta dinámica, se consiguió que los alumnos expresaran primero una cualidad propia y luego una cualidad del compañero. No obstante, la dinámica se volvió repetitiva, no tenían un gran vocabulario, sobre todo, en cuanto a adjetivos, cualidades o hobbies. Es decir, se convirtieron en cosas poco significativas como, por ejemplo, “me gusta jugar a fútbol” o “es un buen compañero”. Además, hubo momentos de vacilación, ya que no sabían cómo describirse, ni cómo describir al compañero. De hecho, hubieron alumnos que no quisieron hacerlo, sobre todo por vergüenza, ya que según cita textual: “se reirían de mí”.

Por otro lado, también se facilitó que Jaime, se sintiera parte del grupo, ya que cada vez que alguien no le pasaba la lana se enfadaba con todos sus compañeros, como bien comentaba él mismo: “pasadme la lana a mí, yo también juego”. Finalmente, un compañero le hizo caso y se la pasó. Se podía evidenciar que, este hecho, le producía felicidad ya que respondió con una gran sonrisa y un sentido “gracias”. Además, a través de esta dinámica, se pudo observar que Pablo se encontraba bastante integrado en su grupo de iguales, fue el primero a quien le pasaron la lana. No obstante, Ignacio fue el último. A la pregunta “¿cómo se habrá sentido Ignacio?” Nadie quiso responder. En la reflexión final, el alumnado entendió el valor de estar todos unidos por la lana como equipo, y la importancia de apreciarse a uno mismo y al compañero, aunque alguno comentó que “decir cosas bonitas al compañero y a uno mismo nunca se ha dado en clase”.

➤ Felicito, critico y propongo:

En esta dinámica, el alumnado debía de felicitar a un compañero o a uno mismo sobre aquello que habían hecho correctamente, mientras que en el “critico” era todo lo contrario. Así pues, en esta actividad se pudieron observar otros aspectos igual de representativos. En el apartado de “felicito”, las aportaciones estaban más relacionadas hacia uno mismo y no felicitaban tanto a los demás. De hecho, sus felicitaciones eran de haber realizado correctamente una tarea o de haber dejado a un compañero/a jugar, pero no habían felicitaciones a un compañero/a. ([ANEXO 5](#))

En cuanto al “critico”, aunque se dejó bastante claro que no necesitaban poner nombres, fueron saliendo por ellos mismos. Se convirtió en una especie de ataque, donde salieron dos nombres a destacar: Ignacio y Jaime. De Jaime, los compañeros decían que era una persona muy habladora y que se metía con todos ellos, llamándoles “mentirosos” “gordos” o situaciones de “me pega” “me grita”, etc. Así pues, se puede observar como Jaime no tiene una fijación por un compañero en concreto, si no con todos, aunque con algunos se mete más que con otros. Jesús comentó que Jaime siempre le quería pegar, sintiéndose mal por ello, Jaime solo explicó que “se lo merece”.

Se puede evidenciar que, la mayoría de las cosas que les dice a sus compañeros, tienen que ver con el físico, como ya se pudo observar en las notas de campo o en la prueba CAG. Por otro lado, de Ignacio comentaban que era muy llorón o muy pesado con los demás. En cuanto a resolver los conflictos, decían frases muy memorizadas pero que, a su vez, no estaban interiorizadas, es decir, no las hacían en clase como se pudo observar. Además, según muchos de ellos, las normas no sirven para resolver conflictos. Por último, cuando reflexionábamos sobre cómo se sentiría el compañero en las diferentes situaciones, solo respondían con un “bien” o un “mal”. No tienen un gran vocabulario emocional, ni una buena capacidad de resolver conflictos o de gestionar sus emociones, como ya se evidenció en las notas de campo.

#### **4. Planteamiento del problema**

El problema que, mayoritariamente, se puede observar en esta clase es la ausencia de competencias emocionales: no saben gestionar sus emociones, tienen una barrera emocional a la hora de decir lo que sienten, no empatizan con los demás, no tienen desarrollado el amor hacia uno mismo, no se respetan entre ellos, no tienen estrategias para resolver conflictos del día a día, no existe un compromiso y una responsabilidad de grupo, etc. En este caso, se debe tener en cuenta el papel fundamental que desempeña la educación emocional en estos aspectos. Por lo tanto, en este trabajo, se llevará a cabo una intervención psicopedagógica para favorecer la adquisición de las distintas competencias emocionales, con el fin de preparar a los alumnos de forma satisfactoria y hacer frente a las diversas situaciones que se pueden encontrar en su vida cotidiana (Bisquerra, 2006).

Así pues, se tendrá en cuenta, como base teórica, al autor Rafael Bisquerra (2006) ya que como bien explica “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica



en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (p.11).

## 5. Objetivos

Partiendo de la información recogida a partir del proceso de detección de necesidades y tras plantear el problema detectado, el objetivo principal de esta intervención consiste en:

- Favorecer en el alumnado competencias emocionales con el fin de mejorar las relaciones inter e intrapersonales.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. **Conciencia emocional:** Potenciar el vocabulario emocional tomando conciencia las propias emociones así como las de los demás.
2. **Gestión emocional:** Gestionar las emociones afrontando situaciones de conflicto.
3. **Autonomía emocional:** Desarrollar la autoestima a través de la observación hacia uno mismo y hacia los demás.
4. **Competencias sociales:** Dominar las habilidades sociales: el respeto, la cooperación, la resolución de conflictos y la empatía.
5. **Competencias para la vida y el bienestar:** Fomentar el desarrollo de personas comprometidas y responsables en la toma de decisiones para el disfrute de un bienestar personal y social.

Como se puede comprobar, estos se han basado en las competencias emocionales que describe Bisquerra (2009) y que en el apartado del Marco Teórico se han definido.

## 6. Propuesta de acción

A continuación se abordará la propuesta de acción, especificando la metodología, la temporalización, las sesiones y la evaluación que se ha llevado a cabo:

### a. Metodología:

En cuanto a la metodología, se ha pretendido seguir un aprendizaje significativo, es decir, donde el rol del psicopedagogo sea de guía y mediador en la construcción del conocimiento del alumnado, elemento clave a la hora de fomentar su motivación e interés por el tema trabajado. En cambio, el alumnado será el auténtico protagonista de su proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que se les facilitará herramientas y contenidos para que sea el propio alumno quien alcance los objetivos propuestos.

Para llevar a cabo este tipo de metodología, se ha desarrollado momentos de participación y reflexión, ya que se han creado espacios, como las asambleas, para que el alumnado intervenga y se sienta incluido en el aula. Este tipo de técnicas fomenta en ellos la libertad de expresar sus opiniones y emociones de forma igualitaria. Es importante considerar todas las voces del alumnado, dejando de lado un diálogo unilateral que no les beneficia (Aubert, García y Racionero, 2009). En cuanto a la estructura de las sesiones, al finalizar cada sesión, se han planificado situaciones de debate y discusiones para despertar en ellos

un sentimiento de reflexión a través de la experiencia directa y la interacción conjunta. Por tanto, se ha trabajado en grandes grupos (reflexiones, toma de decisiones, comprender a los demás...) y, también, de forma individual (expresar lo que sienten, conocerse a uno mismo...). Por último, explicar que todo ello tiene como base la inteligencia emocional, ya que en todo momento se ha partido de sus emociones e intereses, mejorando sus competencias con el fin de que sean personas intelectualmente emocionales. Como recursos se han utilizado los cuentos, el corto, las meditaciones guiadas y el arte. Considero que, trabajar con historias o utilizar otro tipo de comunicación y representación como el dibujo, propicia y facilita ese ambiente de diálogo cómodo entre todos. Además, utilizar técnicas como el mindfulness permite tomar conciencia de uno mismo en el presente.

### b. Temporalización:

La temporalización de la acción comenzó el día 2 de abril y terminó el día 14 de mayo. Las sesiones se realizaron los martes y los viernes para intentar crear una rutina entre los alumnos, intentando que fueran a las mismas horas, siempre con el beneplácito de la tutora de la clase. Además, conviene remarcar que, los días que están destacados en el mes de abril de color morado, fueron festivos, debido a las fiestas de Pascua.


ABRIL				
Lunes 1	Martes 2	Miércoles 3	Jueves 4	Viernes 5
	Sesión 1: "El monstruo de colores"			Sesión 2: "Dibujo mis emociones"
Lunes 8	Martes 9	Miércoles 10	Jueves 11	Viernes 12
	Sesión 3: "Nuestro rincón emocional"			Sesión 4: "Los dragones que hay en mi"
Lunes 15	Martes 16	Miércoles 17	Jueves 18	Viernes 19
	Sesión 5: "Tranquilos y atentos como una rana"			
Lunes 22	Martes 23	Miércoles 24	Jueves 25	Viernes 26
Lunes 29	Martes 30			
	Sesión 6: "Yo voy conmigo"			

MAYO				
		<b>Miércoles 1</b>	<b>Jueves 2</b>	<b>Viernes 3</b> Sesión 7: “Riégame cada día”
<b>Lunes 6</b>	<b>Martes 7</b> Sesión 8: “Somos un equipo”	<b>Miércoles 8</b>	<b>Jueves 9</b>	<b>Viernes 10</b> Sesión 9: “¿Cómo quiero ser de mayor?”
<b>Lunes 13</b>	<b>Martes 14</b> Sesión 10: “Nos ponemos en su piel”	<b>Miércoles 15</b>	<b>Jueves 16</b>	<b>Viernes 17</b>

### c. Sesiones:

Como ya se ha comentado en el apartado de metodología, en las distintas sesiones, se ha comenzado con asambleas y se ha finalizado con pequeñas reflexiones a través de preguntas. El objetivo de realizar estas técnicas es para contextualizar aquello que íbamos a hacer o que acabábamos de dar y, de este modo, el alumnado se sintiera cómodo a la hora de intervenir y participar en las actividades. Por otro lado, las sesiones han seguido un orden establecido por las diferentes competencias emocionales trabajadas. Este orden se debe, sobre todo, por la clasificación que establece Bisquerra (2009). Es decir, primero se desarrollaba el vocabulario emocional del alumnado, necesario para, más tarde, profundizar en temas tales como la regulación emocional, la autoestima, las habilidades sociales, así como la toma de decisiones. No obstante, cabe destacar que, aunque se haya seguido un orden, en cada sesión se favorecerán distintas competencias.

A continuación se describirán, a partir de tablas, las sesiones que se llevaron a cabo, además de los objetivos específicos, las competencias emocionales, los recursos utilizados y la duración de las mismas.

Sesión 1: “El monstruo de colores”													
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir vocabulario de las emociones.</li> <li>• Identificar y diferenciar las emociones: Sorpresa, asco, miedo, alegría, amor, tristeza y vergüenza.</li> </ul>	<b>Competencias:</b> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td style="background-color: red;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						<b>Recursos:</b> El cuento de <i>El monstruo de colores</i> , imágenes, palabras y definiciones. 	<b>Duración:</b> 45 min.
1	2	3	4	5									
<b>Descripción:</b> Leeremos el cuento de <i>El monstruo de colores</i> y reflexionaremos: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Alguna vez nos hemos sentido como el monstruo?</li> <li>➤ ¿Creéis que es importante saber qué nos pasa y cómo nos sentimos?</li> </ul> Esta última pregunta la conectaremos con una dinámica que consiste en identificar imágenes cotidianas con diferentes emociones. Para ello, cada equipo tendrá una serie de emociones, deberán de ponerse de acuerdo para													

ponerlo en la imagen adecuada (**ANEXO 6**). Antes de saber si han acertado leeré una serie de definiciones para que digan a qué imagen/emoción corresponde y si desean cambiarla. Después resolveremos.

- ¿Ha sido difícil seleccionar la palabra con la imagen?
- ¿En qué os habéis basado para elegirlo?
- ¿Sabíais que definición iba con la emoción?
- Así pues, ¿Cuándo nos sentimos con tristeza, ira...? Etc.

### Sesión 2: “Dibujo mis emociones”

<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir vocabulario de las emociones.</li> <li>• Identificar y diferenciar las emociones.</li> <li>• Tomar conciencia de las emociones de los demás.</li> <li>• Regular nuestras emociones ante unas posibles consecuencias.</li> <li>• Expresar y compartir sus emociones a través del dibujo.</li> <li>• Respetar las emociones del compañero.</li> </ul>	<b>Competencias:</b> <table border="1" style="margin: 5px auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td style="background-color: red;"></td> <td style="background-color: blue;"></td> <td style="background-color: lightgrey;"></td> <td style="background-color: green;"></td> <td style="background-color: lightgrey;"></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						<b>Recursos:</b> Hojas y rotuladores.	<b>Duración:</b> 45min.
1	2	3	4	5									

#### Descripción:

Recapitularemos lo que hicimos el día anterior:

- ¿Qué emociones hemos trabajado?

Ahora cerraremos los ojos y pensaremos en una situación que hayamos vivido ya sea de alegría, tristeza, ira, etc. La capturamos en la mente y ahora intentaremos dibujar la situación donde hayamos vivido esa emoción (**ANEXO 7**). Cuando ya lo tengan lo pegaremos en la pizarra y veremos las diferentes situaciones, serán ellos mismos los que expliquen ese dibujo y que querían expresar en él.

- ¿Qué significa? ¿Dónde ocurrió? ¿Cómo te sentiste? ¿Podemos darle alguna solución?, etc.

Me centraré en la emoción de la ira donde les preguntaré la siguiente cuestión:

- ¿Qué podemos hacer cuando sentimos esa emoción?
- ¿Qué nos puede ayudar a calmarnos y de esta forma no agredir a esa persona?

Esta lluvia de ideas, es decir, sus contestaciones me ayudarán para montar una ruleta de opciones, por ejemplo, respirar antes de atacar, dibujar, contar hasta diez, etc. Este recurso lo explicaré en la siguiente sesión.

### Sesión 3: “Nuestro rincón emocional”

<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir vocabulario de las emociones.</li> <li>• Identificar y diferenciar las emociones de: alegría, tristeza, rabia y miedo.</li> <li>• Regular nuestras acciones y comportamientos.</li> <li>• Tomar conciencia de las emociones de los demás.</li> <li>• Expresar y compartir sus emociones.</li> <li>• Resolver conflictos a través del diálogo.</li> </ul>	<b>Competencias:</b> <table border="1" style="margin: 5px auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td style="background-color: red;"></td> <td style="background-color: blue;"></td> <td style="background-color: lightgrey;"></td> <td style="background-color: green;"></td> <td style="background-color: lightgrey;"></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						<b>Recursos:</b> Cartulina, rotuladores, colores y pinzas. Ruleta con las opciones elegidas.	<b>Duración:</b> 45min.
1	2	3	4	5									

#### Descripción:

En esta sesión les preguntaré si les gustaría tener un rincón de las emociones, para explicar la emoción que sentimos en ese momento y el porqué. Para ello llevaré un emocionómetro del monstruo de colores.

- ¿Qué colores queréis que represente cada emoción? (Es importante entender que las emociones no corresponden a un color en concreto, es por ello que podrán elegir ellos que color quieren que represente la emoción)
- ¿Qué lugar de vuestra clase queréis que sirva para el rincón?

Esta última pregunta es una forma de que se sientan parte de las modificaciones que se llevan a cabo en su aula. El rincón ya estará montado solo faltará pegarlo en la zona que ellos elijan. Después haremos una pequeña ronda, donde

irán saliendo uno a uno y mediante una pinza, donde pone el nombre personal de cada uno, lo colocarán en la emoción que sienten y después nos comunicará por qué se siente de esa forma:

- ¿Cómo te sientes hoy? ¿Por qué? ¿Qué consejos le podemos dar?

Después recordaré la lluvia de ideas que hicimos en la sesión 2:

- ¿Os acordáis las opciones que dimos para poder calmarnos?

Esas opciones las habré escrito en una pequeña ruleta ya que cuando se sientan de esa forma o cuando en clase se muestren nerviosos puedan ir a nuestro rincón emocional y girar la ruleta para realizar esa acción que les calma (**ANEXO 8**). Si no quieren esa opción que les ha tocado, serán ellos mismo los que elijan otra acción ya sea la que este en la ruleta u otra. Es muy importante que los alumnos entiendan que exteriorizar la emoción es positivo, aunque bien es cierto que luego es importante reflexionar sobre ello para calmarnos también interiormente. Así que cuando les haya tocado una opción y la hayan hecho nos deben de decir:

- ¿Qué ha ocurrido? ¿Por qué te has sentido así? Es una forma de resolver los conflictos que hayan tenido.

\*Este recurso se utilizará todos los días antes de comenzar la clase.

\*En cuanto a la ruleta se utilizará siempre y cuando la tutora lo vea necesario.

#### Sesión 4: “Los dragones que hay en mi”

##### Objetivos:

- Identificar las reacciones de una historia.
- Identificar las consecuencias de nuestras reacciones.
- Descubrir la necesidad de regular nuestras acciones.
- Expresar y compartir sus emociones.
- Decidir otras formas para reflexionar nuestra emoción.

##### Competencias:

1	2	3	4	5

Recursos: El cuento  
*La cua de drac.*



Duración:  
45min.

##### Descripción:

Leeremos el libro *La cua de drac*. Este libro trata sobre un niño que se enfada porque no consigue lo que quiere, se enfada tanto que consigue que le salga una cola de dragón. Javier deberá de gestionar sus emociones más impulsivas y enfrentarse a la consecuencia de sus actos. Después de leerlo reflexionaremos juntos:

- ¿Qué le pasa a Javier?
- ¿Por qué se enfada?
- ¿Cómo sabemos que está enfadado? (patadas, cara de enfado...)
- ¿Te ha pasado alguna vez? ¿Qué dragones (enfados) tenemos?

Algunos alumnos saldrán a la pizarra para dibujar situaciones donde se hayan sentido como el protagonista (**ANEXO 9**) y juntos podremos reflexionar:

- ¿Qué podemos hacer cuando nos pase eso? ¿Qué consecuencia tendrá?

#### Sesión 5: “Tranquilos y atentos como una rana”

##### Objetivos:

- Descubrir la necesidad de regular nuestras acciones.
- Sentir y canalizar nuestras emociones a través de la meditación.
- Fomentar el bienestar emocional a través de la meditación.

##### Competencias:

1	2	3	4	5

##### Recursos:

Libro  
*Tranquils i atents com una granota*




Duración:  
45min.

##### Descripción:

Esta sesión se centrará en la relajación o la meditación como una posible opción para regular sus emociones. Cerraremos las ventanas y apagaremos la luz para construir un clima calmado y adecuado (**ANEXO 10**). Pondremos

el audio que viene en el libro, es un primer contacto a la meditación guiada (ya que más adelante se utilizará como técnica), esta puede ayudar a la relajación así como al conocimiento interior. Ya que se trata de una clase movida y con serios problemas para canalizar sus emociones es un recurso que puede utilizar la profesora siempre que sea necesario.

### Sesión 6: “Yo voy conmigo”

<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el desarrollo de la autoestima.</li> <li>• Valorar nuestra propia individualidad.</li> <li>• Estimular el conocimiento de uno mismo.</li> <li>• Respetar y apreciar las cualidades de los demás.</li> </ul>	<b>Competencias:</b> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td style="background-color: #008000;"></td> <td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						<b>Recursos:</b> Cuento <i>Jo vaig amb mi</i> 	<b>Duración:</b> 45min.
1	2	3	4	5									

#### Descripción:

Leeremos el cuento *Jo vaig amb mi*. Este cuento trata sobre una niña que se ha enamorado de su compañero, este no le hace caso, así que ella cambiará su forma de ser y su físico, con ayuda de sus amigos, para intentar gustarle. La moraleja es que no tenemos que cambiar por nadie, ya que somos únicos y especiales. Reflexionaremos:

- ¿Cómo se ha sentido la protagonista al cambiar por una persona?
- ¿Creéis que la protagonista debe de cambiar para gustar a los demás?
- ¿Es importante querernos a nosotros mismos?
- ¿Cómo somos? ¿Qué nos hace seres especiales? Pensamos en varias palabras que nos describan lo capturamos en la mente.

### Sesión 7: “Riégame cada día”

<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular el desarrollo de la autoestima.</li> <li>• Valorar nuestra individualidad y la de los otros.</li> <li>• Expresar a través del arte las cualidades de los compañeros.</li> <li>• Estimular el conocimiento de uno mismo.</li> <li>• Respetar y apreciar las cualidades de los demás.</li> </ul>	<b>Competencias:</b> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="background-color: #800080;"></td> <td style="background-color: #008000;"></td> <td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5						<b>Recursos:</b> Flores con cartulinas, rotuladores y colorines.	<b>Duración:</b> 45min.
1	2	3	4	5									

#### Descripción:

Recordaremos el cuento *Jo vaig amb mi*. Crearemos un clima de relajación en el aula:

*“Cerramos los ojos, nos encontramos en el campo, notamos el aire fresco, respiramos profundamente, olemos las flores, la hierba... Nos observamos a nosotros mismos. En vez de brazos tenemos hojas, donde teníamos nuestra cara y nuestro pelo tenemos pétalos. Somos una flor, una flor muy muy pequeñita de las muchas que hay en ese campo. En nuestras hojas tenemos cosas bonitas, palabras como amistad, alegre, responsable... ¿Qué palabra me describe? La pensamos en silencio, respiramos y pensamos en aquello que nos hace querernos, tener amor hacia uno mismo. Gracias a eso hemos crecido, ya no somos tan pequeños. Es tan importante querernos y cuidarnos, lo principal somos nosotros, nuestro ser, si sabemos cuánto valemos podemos ser los más altos del campo. De repente, vemos como viene un compañero, un amigo al que queremos y nos comienza a regar pero no con agua, sino con palabras buenas y bonitas. Volvemos a crecer y a crecer. Cada vez somos más altos, hemos llegado a tocar las nubes, las estrellas, la luna y el sol. No nos podemos olvidar que para ser tan altos nos hemos necesitado a nosotros mismos, nosotros somos nuestros mejores amigos. Abrimos los ojos, poco a poco, nos despertamos”*

- ¿Qué palabra hemos pensado que mejor nos describe?

Ahora realizamos una pequeña dinámica que ya estará preparada. Se trata de una flor con cuatro hojas, en la maceta pondrá el nombre de cada uno. Yo las repartiré desordenadas para que al compañero que le haya tocado una flor de un compañero/a escriba 4 cosas positivas de esa persona (**ANEXO 11**). Cuando lo tengamos lo colgaremos en un mural.

- ¿Cómo os sentís al ver lo que os ha puesto un compañero?
- ¿Es diferente a las palabras que habías pensado de vosotros mismos?
- ¿Cómo os habéis sentido al poner algo positivo de un compañero?
- ¿Y cuándo os describáis a vosotros mismos? ¿Creéis que para querer y dar cosas bonitas a los demás también es importante querernos a nosotros mismos? ¿Os gustan vuestras cualidades como a la protagonista del cuento del otro día?

Tanto lo que hemos pensado como lo que nos han dicho los demás debemos de tenerlo en cuenta para querernos tal y como somos. Observar esa flor es un plan para quererse cada día, debemos de regarla.

### Sesión 8: “Somos un equipo”

#### Objetivos:

- Identificar situaciones de conflicto para poder regular nuestras acciones.
- Valorar el diálogo y el trabajo en equipo.
- Adoptar una actitud optimista y conciliadora.
- Toma de decisiones para establecer las normas del equipo.

#### Competencias:

1	2	3	4	5

**Recursos:** Corto *El puente*, cartulina, colores, rotuladores, etc.



**Duración:** 45min.

#### Descripción:

Veremos el corto de animación llamado *El puente*. En este corto vemos como dos animales grandes se enfadan porque no se ponen de acuerdo para cruzar el puente, de repente llegan otros dos animales más pequeños, pero los grandes con furia los echan. Finalmente los más grandes se caen y los pequeños sí que ponen solución y se van satisfechos. Identificaremos que ha ocurrido en ese fragmento que hemos visto:

- ¿Por qué los personajes tomaron esta decisión?
- ¿Fue la mejor decisión?
- ¿Cómo se deben hacer sentir quienes fueron echados con furia?
- ¿Esto habrá reducido la rabia de los más grandes?
- ¿Se soluciona el problema? ¿Cómo lo hubierais solucionado vosotros?
- ¿Os ha ocurrido alguna vez? ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Las normas son importantes?
- ¿Cómo podríamos trabajar mejor en equipo?

Hacemos una lluvia de ideas. P.ej: “Utilizar palabras mágicas: gracias, por favor, ¿me lo dejas?”, “Respetar la palabra del compañero/a”, “Colaborar con las tareas de clase”, “Ayudar cuando se necesite”, “Escucho cuando los demás hablan”, “Resolvemos los conflictos de nuestros compañero/as”. Estas normas se plastificarán y quedarán colgadas en clase (**ANEXO 12**).

### Sesión 9: “¿Cómo quiero ser de mayor?”

#### Objetivos:

- Regular nuestras emociones y sueños a través de la meditación.
- Respetar los sueños de los demás.
- Identificar alternativas que favorezcan los propósitos individuales.
- Estimular la reflexión, la introspección y el autoconocimiento a través de la meditación.

#### Competencias:

1	2	3	4	5

**Recursos:** Cartulina, papel, rotuladores.

**Duración:** 45 min.



**Descripción:**

Creamos de nuevo un clima de relajación y meditación. Cerramos los ojos:

*“Respiramos hondo. Estamos en nuestra habitación. Vemos un espejo, nos miramos en él, nos vemos reflejados, nos observamos cómo somos: nuestra boca, nuestros ojos, nuestras orejas, manos, la ropa que llevamos... En el espejo se ve reflejada otra persona, somos nosotros pero de mayores. Hemos crecido y cambiado, ya no tenemos la misma cara, ni la misma ropa. Somos diferentes. Observamos a nuestro yo del futuro ¿en qué más hemos cambiado?, ¿en que trabajaremos?, ¿cómo seré?, ¿qué me gustaría estar haciendo de aquí unos años?... Guardo ese recuerdo en mi memoria, poco a poco voy despertando y voy abriendo los ojos”.*

- ¿En qué cosas habéis pensado?
- ¿Sabéis como queréis ser en un futuro, la profesión, vuestras cualidades...?

A continuación, nos dibujaremos en una hoja y por otro lado escribiremos una carta a nuestro yo del futuro, que le gustaría estar haciendo, como le gustaría ser, etc. (**ANEXO 13**)

**Sesión 10: “Nos ponemos en su piel”**

<b>Objetivos:</b>	<b>Competencias:</b>					<b>Recursos:</b> Gomets	<b>Duración:</b> 45min.
	1	2	3	4	5		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar nuestras acciones ante una situación conflictiva.</li> <li>• Identificar actitudes que favorezcan la amistad y el trabajo en equipo.</li> <li>• Estimular la sensibilidad y la empatía respecto a terceros.</li> <li>• Expresar y compartir sus emociones.</li> </ul>							

**Descripción:**

Los alumnos formarán un círculo donde cerraran los ojos y no hablarán. Mientras están con los ojos cerrados les iré hablando y les explicaré que notarán que alguien les toca. Mientras, les iré colocando un gomets en la frente, excepto a uno que les pondré un gomets negro y a otro no le pondré nada. Después, abrirán los ojos a mi señal y se deberán de agrupar sin decirse nada, sin hablar. Yo, mientras tanto, me fijaré en las acciones que hacen, por ejemplo quién es el que conduce a la gente, quién se deja llevar, que hacen con la persona que tiene un gomets negro o el que no tiene nada. Una vez se han agrupado reflexionaremos sobre cómo se han agrupado y el porqué.

- ¿Cómo se sentirá el que está solo?
- ¿Y vosotros de verlo solo?
- ¿Por qué os habéis agrupado así?

A veces etiquetamos a las personas por como son por fuera, pero no sabemos cómo realmente se siente. Ahora que lo sabéis.

- ¿Qué haríais?

A veces nosotros hacemos sentir mal al compañero, cuando no queremos jugar con él/ella, cuando le decimos algo que le hace daño, etc.

**d. Evaluación:**

En cuanto a la evaluación, se ha realizado a través de las observaciones directas, teniendo en cuenta si se han conseguido o no los objetivos planteados. Las observaciones de las diferentes sesiones, quedan reflejadas en las notas de campo que se especificarán en el apartado de seguimiento.



## 7. Seguimiento: recogida de evidencias

### Sesión 1: El monstruo de colores

#### Descripción

En la primera sesión empezamos a leer *El monstruo de colores*. Se trata de un cuento que ya habían leído anteriormente en la etapa de infantil por lo que conectaron en seguida con el libro, además cuenta una historia muy visual y colorida para ellos.

Tal como íbamos leyendo les formulaba preguntas, entre ellas, les dije que si alguna vez se habían sentido como el monstruo. En un primer momento, no entendieron aquello que les estaba preguntando, pues pensaban que me refería a si habían sentido miedo, alegría, etc. En cambio, yo quería aludir a si verdaderamente reconocían o no las emociones que estaban experimentando en cada momento. Cuando les reformulé la pregunta me comentaron que era muy importante saber aquello que nos pasa siempre. Así pues, y para seguir con el mismo hilo, aproveché que los alumnos reconocían sus propios sentimientos y lo pusimos en práctica en unas imágenes de ciertas personas: se tenían que poner de acuerdo entre todos para elegir una emoción para cada imagen. Lo acertaron de forma rápida.

A continuación, leímos una serie de emociones de las cuales tenían que adivinar el nombre. Alumnos como Jaime o Jesús se reían de la emoción del amor, pues lo relacionaban con el amor romántico. A pesar de que una de las alumnas les comentó que el amor podía ser también a una madre, como en la foto, ellos siguieron riéndose. Por lo que atañe a la emoción de la tristeza, Jesús comentó que nunca había llorado por echar de menos a alguien, pese a que yo les dije que cada persona expresa la tristeza de diferentes maneras, pensaba que era cuestión de niñas, símbolo de debilidad, era una opinión que compartían varios estudiantes; dicha acción la expresaba frecuentemente su compañero Ignacio, por lo que se metían con él. Del mismo modo, relacionaban la emoción de ira con la valentía, pues consideraban que el hecho de pegar a alguien te convertía en alguien fuerte.

#### A destacar

- Los estudiantes reconocen que es importante saber lo que sentimos en cada momento.
- Los compañeros Jesús y Jaime no entienden el amor desde otra perspectiva que no sea el romántico (ni el amor que sentimos por nosotros mismos, ni el amor por nuestros padres).
- Jesús y Jaime son muy parecidos en opiniones y reacciones.
- Ambos confunden el hecho de llorar con la debilidad y el pegar con la fuerza.

### Sesión 2: Dibujos mis emociones

#### Descripción

En esta sesión, debían dibujar una experiencia o situación que habían vivido, expresando una de las emociones trabajadas en la anterior sesión. Los alumnos eligieron diferentes momentos de su vida para dibujar aquella emoción que sintieron. Algunos comentaron que no querían explicar el suyo, de nuevo, por vergüenza/miedo a... Me fijé en que esos mismos alumnos habían dibujado emociones como el amor o la tristeza. Así que en esta sesión me centré, sobre todo, en estas dos emociones. Muchos dibujaron el amor como un amor a la familia, tanto Jaime como Jesús dijeron que ellos también sienten esa emoción. Cuando conectas con aquello que les mueve, en este caso, la familia, los dos alumnos entienden mejor la experiencia que estamos explicando, dejando de lado ese amor más romántico. En cuanto a la tristeza, explicamos una situación que había vivido Ignacio, él se pone así cuando le dicen que no sea tan pesado. Muchos propusieron que no se lo dirían más, no sabían que le molestaba, también comentaron que debía cambiar algunas cosas como ser un poco menos molesto en situaciones que requieren mayor seriedad (no deja hablar o trabajar a los demás, grita cuando se enfada, llora de forma exagerada...). Yo expliqué que a Ignacio, hay que quererlo tal y como es, unos serán cariñosos, otros más distantes, etc., pero nada de esto es malo. Aun así Ignacio comentó que intentaría no molestarles, siempre y cuando jugaran con él.

Por otro lado, también trabajamos la ira, emoción que muchos alumnos quisieron expresar, ya que para algunos “la ira es cuando eres fuerte”. Jaime salió para explicar su dibujo, nos comentó que pegó, el otro día, a unos niños fuera de clase porque le querían quitar la pelota. Reflexionamos juntos, “¿la reacción de Jaime fue buena?”, todos fueron dando su opinión y en la puesta en común dijeron que no, que a lo mejor si hubiera hablado con ellos diciéndole lo que sentía no se la hubieran quitado y si, finalmente, se la hubieran llevado es bueno calmarse para entender de otra forma la situación. Jaime seguía pensando de la misma forma, ya que explicaba que la única solución era pegarles

porque si no “otra vez te hacen lo mismo”. Esta situación, me llevó a preguntarles: “¿Qué nos puede calmar cuando sentimos esa emoción?” Algunas ideas fueron: respirar, contar hasta 10, un abrazo, leer un libro... Además decidimos poner un rincón de las emociones, para expresar allí lo que sentimos, como hemos hecho ahora, o para calmarnos si nos sentimos como Jaime.

#### **A destacar**

- Aunque algunos no participaron, a muchos otros les ayudó explicar lo que sentían a través del dibujo. Se creó un clima perfecto para compartir nuestras emociones.
- Se pudieron abordar temas como el nerviosismo de Ignacio o la ira de otros alumnos como Jaime. Además de poner en común, todos juntos, diferentes soluciones a esas situaciones.
- Ignacio pudo tener voz en esta sesión explicando su necesidad de que todos jugaran con él. En cuanto a Jaime, sigue pensando que pegar es la única solución a todo.

### **Sesión 3: Nuestro rincón emocional**

#### **Descripción**

En esta sesión debían de pensar en qué lugar querían el rincón de las emociones y colocar los diferentes materiales que llevé. En cuanto al emocionómetro del monstruo de colores, decidimos los colores que representaban cada emoción. Finalmente se dejó como en el cuento, aunque les expliqué que el amor no tenía por qué ser rosa o la tristeza azul, también podrían ser de otros colores. Una vez colocamos todas las cosas, hicimos una ronda rápida para que vieran cómo funcionaba. Debían de levantarse, poner una pinza con su nombre en el lugar de la emoción y explicar lo que sentían. Lo que fueron comentando no tenía una gran transcendencia, pero noté que todos querían participar. En algunas ocasiones, con los dibujos, sobre todo, no querían explicar sus sentimientos, mientras que a través del diálogo se sentían más integrados y con ganas de hacerlo. Después, les expliqué en qué consistía la ruleta que llevé, como pudieron comprobar, era la lluvia de ideas que dimos en la anterior sesión. Cuando nos sentíamos con esa ira, podíamos ir a la ruleta y girarla para saber qué opción nos había tocado, si no queríamos esa acción podíamos elegir otra.

Era importante que, después de esto, dijeran qué les había pasado y qué solución podíamos darle.

Un alumno, Unai, salió a la ruleta diciendo que en ese instante sentía esa emoción, ya que acababa de pasar una situación que le había molestado. Unai salió, giró la ruleta y le tocó respirar. Todos lo observábamos callados y cuando acabó le preguntamos: “¿qué ha ocurrido?”, él nos comentó lo siguiente: “mi compañera Natalia no paraba de decirme que yo no iba a participar en decir lo que sentía”. Natalia explicó que pensaba que iba a participar poca gente porque se estaba acabando el tiempo, le dijimos que si no sabemos algo con certeza no lo podemos decir, ya que a lo mejor Unai tenía mucha ilusión por participar. No obstante, cabe destacar que, aunque en ese momento pareció que el alumnado entendió la función de la ruleta, no fue así cuando lo utilizaba la profesora, incluso me llegaron a comentar que les parecía un juego y que no comprendieron el significado real.

#### **A destacar**

- Elegir un lugar en clase para colocar el rincón hizo que se empoderarán, en cierta forma, ya que ahora ese sitio sería especial para poder explicar sus emociones o poder calmarse.
- Este tipo de sesión hizo que participaran todos, sin excepción, a través del diálogo.
- Entendieron el objetivo de este rincón, aunque la ruleta se convirtió en un juego.

### **Sesión 4: Los dragones que hay en mi**

#### **Descripción**

Leímos el cuento *Cua de drac*, la historia les llamó la atención, era una forma de volver a tratar la ira desde otra perspectiva, en este caso, a través de un cuento, donde el protagonista expresa esta emoción con su cuerpo. Una vez leído, expresamos lo que sentía el protagonista e imitamos sus expresiones corporales. Muchos de ellos, comentaron que les había pasado lo mismo que al protagonista. Esto dio pie a que salieran uno a uno para dibujar, esta vez de forma rápida en la pizarra, aquella situación donde habían sentido la ira.

En este caso, salió Estrella. Nos explicó que en su dibujo quería expresar una experiencia que vivió con Jaime, donde él la llamó “chocolate”, ya que Estrella es una niña de etnia africana. Entre Jaime y Estrella se produjo un momento de diálogo, donde Jaime le explicaba que se lo dijo porque era verdad. “¿A ella le molesta?”, pregunté. Todos me dijeron que sí. “¿Qué está haciendo Estrella ahora mismo?” todos me comentaron que “hablar”, “dialogar, en vez de contestar pegando lo está compartiendo con todos nosotros”. Les expliqué que “como el protagonista, actuar

rompiendo todos sus juguetes no era la solución para calmarse, hasta que entendió que cuando sabemos lo que le ocurre a la otra persona (juguetes) nos podemos llegar a calmar. Ahora Jaime sabe cómo le sienta a Estrella que la llame de esa manera”. Por otro lado, Jaime continuaba diciendo que era cierto lo que decía, ya que ella es de color. Aun así, noté como Jaime, al ver que todos sus compañeros recriminaban, en cierta forma, su comportamiento, cambió su actitud escuchando todo lo que le decía Estrella. De hecho, él mismo comentó que ahora intentaría escuchar antes de insultar o pegar.

#### A destacar

- Había momentos de atención cuando contaba el cuento. Este recurso les permitía estar callados y poder empatizar así con el protagonista. De hecho, empatizaban, sobre todo, porque eran acciones que el mismo alumnado reconoció que también había hecho.
- Volvimos a abordar temas como la ira, esta vez una situación de discriminación a una compañera por su color de piel.
- Aunque Jaime es un niño bastante obstinado con sus ideas, esta vez callaba cuando Estrella u otros compañeros hablaban.
- Los estudiantes expresan cosas más significativas y profundas con el dibujo.

### Sesión 5: Tranquilos y atentos como una rana

#### Descripción

Después del patio, decidimos hacer un ejercicio de relajación a través del libro *Tranquils i atents com una granota*. Era un primer contacto con el mindfulness, ya que más adelante realizaríamos meditaciones guiadas. Esta sesión no fue del todo bien, pese a que ya habían hecho alguna vez relajación en clase, no entendían que debían de escuchar el audio y, a su vez, captar el sentido de lo que les decían. Del mismo modo, tampoco comprendieron el audio, ya que estaba en catalán. Hay que destacar que es una clase totalmente castellano hablante y aunque, evidentemente, entienden el valenciano les cuesta captar el significado de algunas palabras o de algunas explicaciones. La relajación se llevó a cabo, pero sin realizar la atención plena que requería el audio del libro. No obstante, el mismo alumnado me comentó que les relajaba escucharme, cosa que se consiguió, además de que querían hacer más meditaciones.

#### A destacar

- No se consiguió realizar el mindfulness, no entendieron el audio y mi explicación no fue suficiente. Seguramente podría haber prevenido la situación utilizando, por ejemplo, meditaciones en castellano.
- Aun así, esta situación provocó en ellos un momento más relajado, incluso la profesora me comentó que era un recurso que utilizaría con ellos. Además, los mismos niños me manifestaron sus deseos de querer repetir con dichas meditaciones.

### Sesión 6: Yo voy conmigo

#### Descripción

En esta sesión leímos el libro *Jo vaig amb mi*. El significado del libro no se entendió del todo bien, sobre todo en niños como Jaime o Jesús no caló tan hondo. De hecho, cuando hicimos la reflexión, estos niños no entendieron lo que les preguntaba, fijándose solamente en el tema del amor por un compañero/a de clase. Cuando les pregunté si habían sentido lo mismo que la protagonista, estos comentaron que no se habían enamorado nunca de un compañero/a de clase. Volví a reconducir el tema, con la ayuda de otros alumnos, “¿qué le había ocurrido a la niña?”, me comentaron que “fue cambiando poco a poco, dejó de ser la que era” “¿Nos queremos?” En ese momento, les dije que cerraran los ojos, o al menos que lo intentaran y pensarán en aquello que les hacía ser únicos, que pensarán una palabra que les describiera. Algunos estaban con los ojos abiertos y otros no, lo cierto es que Jaime sí que lo hizo. “¿Lo tenéis?, acordaos de esa palabra para mañana”. Muchos de ellos, me dijeron la palabra en el oído, algunos me dijeron “soy muy amiga”, “soy valiente”, etc. Por lo tanto, se pudo comprobar que algunos conectaron con aquello que les hacía ser especiales.

#### A destacar

- Jaime y Jesús no entendieron el significado del cuento. Aunque se pudo reconducir el tema, pensaban que era el amor hacia otra persona y no el amor propio.
- El recurso del cuento sigue siendo un éxito en este grupo para atender a las explicaciones.
- Muchos conectaron con su interior pensando en aquella cosa o cosas que les gusta de ellos

## Sesión 7: Riégame cada día

### Descripción

Conviene destacar, antes de explicar esta sesión, que al entrar a clase la profesora del aula me explicó un incidente que pasó después del patio, Jesús y Jaime se habían pegado. Esto me desanimó bastante porque pensaba que Jaime había entendido, poco a poco, conceptos que estábamos trabajando. Conectado con la sesión anterior, en esta debían volver a cerrar los ojos, realizando una atención plena a lo que yo les explicaba. De nuevo, quise utilizar la meditación guiada para saber si esta vez podía funcionar. No obstante, no todos participaron de forma correcta, ya que muchos no quisieron compartir la palabra por pudor. Este hecho no quiso decir que no conectaran con mi explicación, pero sí que es cierto que la participación fue escasa. Otros compañeros afirmaron que no les veía a la mente ningún aspecto con el que describirse. Entendiendo así que, respecto al conocimiento y al desarrollo del autoconcepto de uno mismo, se deberían de haber trabajado en más sesiones.

A continuación, les repartí las distintas flores para que escribieran en los pétalos cuatro cualidades o cosas bonitas sobre el compañero que les había tocado. Al tener esa información previa sobre el incidente de Jesús y Jaime, intenté ponerle a Jaime la flor de Jesús y lo primero que me dijo cuándo lo vio fue lo siguiente: “yo a él no quiero, no tiene nada bueno”. Le pregunté el porqué, le expliqué que las personas cuando no nos conocemos solemos pensar cosas que no son reales, desconocemos a la otra persona. Seguro que había cosas que no sabía pero que realmente pensaba de Jesús, de hecho, son personas muy parecidas. Así pues, poco a poco le salieron más cualidades, aunque hubo un momento muy significativo: Jaime tiene un gran amigo en clase, Carlos, cuando yo estaba hablando con Jaime, Jesús se levantó y empezó hacerle bromas a Carlos, este se reía y se lo pasaba genial. Entonces, en ese momento, le dije a Jaime “¿ves?, a Carlos le hace mucha gracia, ¿crees que Jesús es gracioso?” Jaime miró la situación en silencio y dijo “tal vez sí” y puso gracioso como cualidad a Jesús. Finalmente, reflexionamos sobre lo que habían pensado y lo que sus compañeros habían escrito sobre ellos. “¿Cómo os habéis sentido al ver lo que ponen los compañeros/as?” Una de las alumnas constató que se sentía feliz y contenta, porque no sabía que X compañero pensaba eso de ella, le gustó saberlo. Aun así, les dije que lo más importante era tener presente lo que eran, lo que habían pensado de ellos mismos y, como la flor, regarla y cuidarla.

Por último, he de añadir que, después de esta dinámica, hablé con Jesús y Jaime para que me expusieran el incidente. Jaime me explicó que le había pegado un puñetazo en la cara porque “se hace el chulo” delante de todos, Jesús me dijo que no era así, a lo que yo les respondí que eso no era motivo para pegar a nadie, ni por eso ni por nada. Le hice recordar a Jaime qué era lo que habíamos hablado. “Cuando no conocemos a alguien solemos pensar cosas que no son reales, ¿qué ha ocurrido hoy?, ¿puedes leer lo que le has puesto a Jesús?”. Jaime leyó lo que había puesto, Jesús le dijo un sentido “gracias” y, sin decir nada, se abrazaron. Les pedí que durante el patio se fueran conociendo más, que se preguntaran qué les gusta hacer, cuál es su comida favorita, que quieren ser de mayores, etc.

### A destacar

- La meditación guiada, esta vez, ha funcionado bastante bien. No obstante, muchos no quisieron compartir su palabra especial por miedo o vergüenza y otros, en cambio, comentaron que no sabían describirse.
- Se pudo abordar el tema del incidente de Jaime y Jesús a través de esta sesión. Por diversas situaciones, Jaime pudo escribir cuatro cualidades de este compañero y entender que todas las personas tenemos aspectos positivos, solo hay que conocernos un poco más.
- Entendieron la importancia de regar esa planta como algo personal, para poder crecer como persona y querernos tanto a nosotros mismos como a los demás. No obstante, se quedaron con el mensaje de conocer y decir cosas bonitas al compañero más que a nosotros mismos.

## Sesión 8: Somos un equipo

### Descripción

En esta sesión vimos el corto *El puente*. Al igual que pasó con los cuentos, el alumnado prestaba muchísima atención a la historia que contaba. Primero lo vimos entero, después íbamos analizándolo poco a poco. Entendían todas las situaciones del corto y, a continuación, les pregunté si las normas eran importantes para trabajar en equipo. Me explicaron que no suelen trabajar en equipo, que los proyectos que hacen son de forma individual. Ellos tienen una serie de normas colgadas en clase, pero que no suelen leer, les propuse hacer otras normas de forma más grande, así que hicimos una lluvia de ideas. El alumnado de cultura gitana decían sobre todo piropos, y les pregunté a los demás si los piropos eran una norma o algo que gusta que nos digan. Todos dijeron que no les gustaba que dijeran tantos piropos, sino cosas más relacionadas con el trabajo en equipo. Así que hicimos una lluvia de ideas que escribimos en

la pizarra y que luego escribirían. Cuando terminamos, muchos dijeron que las normas servían para controlar nuestro comportamiento, necesarias para comportarnos bien.

Por último, cuando ya me marchaba del aula, Sergio insultó a un alumno, muchos, incluido Jaime, señalaron la norma y dijeron “eso no se dice Sergio”. Sergio replicó diciendo que eso era “chivarse” y les expliqué que sus compañeros le estaban ayudando para que él, más tarde, reflexionara sobre su comportamiento

#### **A destacar**

- Atención plena a través de historias, tanto cuentos, como en este caso cortos de animación.
- En un principio, las normas para ellos no eran importantes, actualmente he visto una evolución. Entienden que son importantes para el clima del aula. Aunque hubo una confusión entre decir cosas bonitas o decir piropos, comprendieron que las normas conforman otros aspectos.
- Han podido desarrollar la importancia de ser comprometidos y responsables, además de saber decir “eso no se hace”.

### **Sesión 9: ¿Cómo quiero ser de mayor?**

#### **Descripción**

Volvímos a realizar una meditación guiada y funcionó bastante bien. Después escribieron aquellas cosas que querían ser de mayores, se describieron, etc., y además dibujaron cómo querían ser en un futuro. Volvió a salir otro alumno a explicarme que no quería que los demás vieran su dibujo, me llamó la atención que, anteriormente, había muchos que me comentaban esto. Ahora, en esta sesión, solo lo dijo uno, el cual había faltado en muchas sesiones. Cuando tenían que escribir esa carta a su yo del futuro les costó mucho encontrar palabras para describirse, aún les cuesta entender cómo son o lo que quieren llegar a ser.

Otra cosa significativa que ocurrió, fue que Jaime dibujó a toda su familia en vez de dibujarse a él solamente, como hicieron los demás. Para él su futuro es su familia, de hecho, las cosas a las que se quiere dedicar están siempre relacionadas con ellos. Además, se dibujó de forma robusta, con grandes brazos y alto, igual que su padre, en cambio, a su madre y a su hermana la dibujó más pequeñas y delgadas. Por tanto, le dio más importancia a él mismo y a su progenitor. Cuando entregué los dibujos y las cartas que habían hecho, le dije a Jaime, para motivarle, que colgara su dibujo y su carta en la habitación para poder observarlo cuando se sintiera mal o enfadado y entendiera que, seguramente, ni a su hermana ni a sus padres les gustaría que se comportara como a veces lo hace. Él me comentó que es algo que intentará, para que su madre esté contenta con él.

#### **A destacar**

- La meditación guiada podemos decir que ya es un éxito en esta clase. Los alumnos entienden lo que les explico y conectan con aquello que les mueve por dentro. De hecho, gracias a la meditación, las actividades fluyen mejor.
- Debería haber profundizado más en otras sesiones sobre cómo son y describirse más a ellos mismos, ya que en esta sesión hubo momentos de no saber qué poner en esa carta. Algunos estudiantes se quedaron cortos, otros tenían más claras las cosas, etc.
- Jaime es una persona bastante emocional. Cuando conectas con sus intereses o aficiones es una persona que puede razonar.

### **Sesión 10: Nos ponemos en su piel**

#### **Descripción**

En esta última sesión los alumnos debían agruparse sin hablar a través de esta dinámica. Dos de ellos tenían gomets diferentes (uno no tenía y otro llevaba un gomet negro), todos los demás presentaban gomets de diferentes colores: rojos, naranjas y morados. Para aprovechar más la sesión, decidí ponerle el gomet negro a Sergio, uno de los alumnos más queridos y sin gomet a Miriam otra de las alumnas con más seguidores. Todos los demás tenían gomets. Esta decisión se debe a que, ya que tienen tanta influencia con los demás, se pongan en la piel de los que a lo mejor, por su personalidad, no tienen la misma suerte.

Ocurrieron dos cosas a destacar: por un lado, algunos no querían dejarlos solos, pero ya que tenían gomets diferentes lo hicieron; por otro, Sergio y Miriam se enfadaban con los demás. “¿Cómo os habéis sentido al ver que todos estaban agrupados menos vosotros?” Me contestaron que mal, “desplazados por sus amigos/as”. “¿Alguna vez habéis hecho sentir a algún compañero de la misma forma?”, salieron nombres como Jaime o incluso Ignacio. “Y ahora que sabéis



que estabais actuando así, ¿qué haríais?” les pregunté. Salieron opciones como: intentar agruparlo al grupo, quererlo tal y como es, no dejar de lado a nadie por ser diferente, etc. Conviene explicar que esta dinámica se conoce como “Món de Colors” descrita en el manual “El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip” de Pujolàs et al. (2011). Recuperado de <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>

#### A destacar

- Esta sesión era necesaria para asentar todo lo que habían ido aprendiendo conmigo.
- Ponerse en la piel del otro siempre ayuda a entender qué acciones no se estaban haciendo de forma correcta. Era necesario trabajar la empatía en este grupo, ya que ha sido una experiencia positiva y una forma de no olvidarse de aquello que siente la otra persona.
- He visto una evolución desde la dinámica de la telaraña, en la detección de necesidades, con esta bastante significativa. Podemos comprobar como ahora se interesan por lo que siente el compañero/a en un momento determinado, además de desarrollar una gran escucha activa, reflexionando después lo sucedido.
- Comienzan a conocerse más como grupo.

## 8. Resultados

A continuación, se van a presentar los resultados, siguiendo el orden de las competencias emocionales que describe Bisquerra (2009), las cuales, han guiado los objetivos de esta intervención. Además, en relación a dichas competencias, se especificarán los recursos que se han trabajado en cada una de ellas.

En la competencia de *conciencia emocional*, se puede comprobar gracias al seguimiento, que los alumnos ya poseían un gran vocabulario emocional, aunque de emociones básicas como: la tristeza, la alegría o la ira. Por tanto, se ha conseguido ampliar su lenguaje emocional, por ejemplo, con emociones como: el amor, la sorpresa, el asco o la vergüenza. De hecho, hubo un debate bastante interesante, ya que muchos alumnos entendían el amor como un amor romántico, finalmente entendieron que existen muchas formas de amar: al trabajo, a un amigo, a una mascota, a un familiar, etc. (**Sesión 1**). Así pues, se consiguió que comprendieran el significado de muchas de esas emociones que han sentido o sentirán a lo largo de sus vidas.

Por el contrario, no se consiguió del todo que el alumnado, sobre todo los chicos, dejaran de lado la vergüenza o el pudor de explicar alguna situación donde hayan vivido emociones como el amor o la tristeza. Muchos de ellos, preferían explicar otras emociones relacionadas, socialmente, con una persona fuerte como la ira. Como algunos de ellos me comentaron “yo no me pongo a llorar como una niña” (**Jesús, Sesión 1**).

**Recursos:** El rincón emocional (**Sesión 3**) [[véase anexo 8](#)] ayudó a que los alumnos tomaran conciencia de lo que sentían, además de compartir y poner nombre a sus emociones. El alumnado, se expresaba de forma más relajada a través del diálogo que a través del dibujo. No obstante, sus explicaciones eran más profundas y más significativas si utilizaban el arte como medio de expresión, por ejemplo del “no me dejan jugar” al “lloré porque me llaman pesado” (**Ignacio, sesión 2**). Dibujar situaciones permitió que los alumnos pensaran y reflexionaran sobre ese momento, además desarrolló en ellos la comprensión de las emociones de los demás [[véase anexo 7](#)].

En la competencia de *regulación emocional*, se pudo conseguir que los alumnos regularan y gestionaran sus propias emociones, ya que el hecho de compartirlas hacía que pudiéramos darle soluciones de forma conjunta. Así pues, se creó un ambiente donde se podían afrontar situaciones de conflicto cuando el alumnado explicaba su malestar y sentir (**Sesión 3**). Por lo tanto, esto provocó que los alumnos pudieran autogenerar otro tipo de emociones y así gestionar la intensidad y la duración de otras como la tristeza o la ira, por ejemplo, del “estoy triste porque no querían hablar conmigo” al sentirse reconfortada por los otros y entender la versión de la otra persona. En resumen, explicar lo que sienten era una forma de canalizar sus emociones. Aunque hubo avances en estos aspectos, no se consiguió que en alumnos como Jaime, expresaran su ira sin pegar a nadie. Para él, el hecho de pegar era sinónimo de fuerza y poder, como él mismo comentaba “yo pego porque soy el más fuerte” (**Sesión 2**) así pues él expresaba esa ira realizando esa acción. No obstante, comenzaba a reflexionar antes de pegar, ya que como el mismo comentó (**Sesión 4**) “ahora pienso antes de hacerlo profesora”. Por lo tanto, se pudo observar un avance en la regulación de esa ira.

**Recursos:** El cuento *Cua de drac* (**Sesión 4**) fomentó la reflexión entre los alumnos, sobre todo, por los comportamientos disruptivos que, a veces, ellos mismos han experimentado. De hecho, este cuento explicaba las acciones del protagonista, situaciones que ellos mismos me comentaban que habían hecho alguna vez en su vida: gritar, patear, tirar las cosas al suelo, etc. Además, esto dio pie a que los propios alumnos tomaran conciencia de cómo poder calmarse cuando viven una situación de ese tipo. Por otro lado, a través de dibujar situaciones donde han vivido esta ira (**Sesión 4**) [[véase anexo 9](#)], se pudo abordar temas como la discriminación racial, tomaron conciencia de problemas serios y entendieron la importancia de la rica diversidad que existía en su aula y también en la misma sociedad.

Las meditaciones también jugaron un papel fundamental en el trabajo de gestionar sus emociones. Bien es cierto, que el libro *Tranquils i atents com una granota* (**Sesión 5**) no funcionó por diversos motivos, sobre todo, porque el audio estaba en valenciano (la mayoría son castellanohablantes), así pues, esto no facilitó que los alumnos tuvieran una atención plena. Aun así, los alumnos se relajaron, pero las meditaciones guiadas que después pude realizar funcionaron de distinta forma, conectaron más con mi voz y mis explicaciones [[véase anexo 10](#)]. Esto se pudo evidenciar en diversas situaciones: motivación por hacer más, una autoobservación más profunda, etc. Además, ellos mismos me decían cosas como “escucharte me relaja”, “he podido ver lo que decías”, “me he sentido tranquilo”, etc. (**Alumnos, sesión 5**)

Por el contrario, el recurso de la “ruleta” no funcionó del mismo modo (**Sesión 3**) [[véase anexo 8](#)]. En un principio, los alumnos entendieron el funcionamiento pero, según me comentó la tutora, se convirtió en un juego para otros. Hubo momentos, sobre todo, en alumnos como Jaime a quien iba dirigido expresamente este recurso, que se comportaba mal adrede (gritaba, se levantaba del sitio, no respetaba a sus compañeros...) solo para ir al rincón y girar la ruleta. Para otros alumnos, no funcionó porque no querían hacer ninguna acción de la “ruleta”, no querían regular sus emociones tomándose un descanso,

es decir, calmarse yéndose al rincón de las emociones, para pensar con mayor claridad sobre su comportamiento. Otros, en cambio, querían pasar directamente a contar qué había pasado sin pensar primero ni calmarse antes. Por tanto, este recurso fue un entretenimiento y no se entendió el significado real.

En la *autonomía emocional*, las sesiones se centraron en trabajar la autoestima de los alumnos. Para ello, se creó un ambiente y un espacio para que los alumnos se autobservaran y comprendieran aquellas cosas que les hace ser únicos y especiales, al igual que en los demás compañeros. Por tanto, se desarrolló en ellos una satisfacción personal de uno mismo, además de favorecer las relaciones entre iguales. No obstante, no se consiguió del mismo modo el conocimiento a uno mismo como sí que se pudo avanzar en el conocimiento de los otros. Ellos mismos me decían frases como “no sé qué decir de mí”, “no tengo ninguna palabra que me describa” (**Alumnos, sesión 7**), así pues, se puede comprobar como no conectaron con su yo interno. Además, algunos alumnos no quisieron compartir aquellas palabras que les describían, o bien por vergüenza por cómo iban a reaccionar sus demás compañeros (lo más seguro, ya que muchos me decían la palabra en el oído) o bien porque el mensaje no caló tan hondo en ellos. (**Sesión 7**)

En cuanto a describir a un compañero, hubo situaciones bastante significativas, se les dieron instrucciones de aquello que tenían que hacer y nadie se decidió a escribir al principio. Por otro lado, se pudo abordar un conflicto de convivencia entre Jaime y Jesús, ya que el primero pegó al segundo por una discusión (**Sesión 7**). Por último, se puede afirmar que, la autoestima se basó, sobre todo, en el conocimiento a los demás, más que en el propio autoconocimiento de uno mismo. Es decir, se fomentaron situaciones de conocer al compañero y, aunque también se hicieron de valorarse a uno mismo, no caló del mismo modo en el alumnado.

**Recursos:** La meditación también jugó un papel fundamental a la hora de describirnos a nosotros mismos. Se puede decir que conectaron con lo que se les indicaba aunque, como ya he comentado, no quisieron compartirlo con los demás [[véase anexo 11](#)].

Por otro lado, en el cuento *Jo vaig amb mi* (**Sesión 6**), el mensaje no quedó tan claro. Para muchos alumnos, el significado era el amor que sentimos hacia otra persona y no el amor hacia uno mismo. De hecho, cuando les preguntaba si habían vivido una experiencia parecida a la protagonista, ellos me respondían con un “yo nunca me he enamorado de un compañero de clase”. Después de reconducir el tema, se pudo reflexionar sobre la importancia de querernos tal y como somos.

La *competencia social*, es la competencia en las que mayores avances se ha podido observar en el alumnado. En cuanto a la cooperación, se abordó de forma transversal, ya que en varias sesiones se trabajó desde este parámetro, se le dio importancia a la toma de decisiones en grupo (**Sesión 8 y 10**), a solucionar los problemas de forma colectiva (**Sesión 2, 3 y 4**) o a conocernos más como compañeros (**Sesión 6, 7 y 10**). Esto se pudo observar, sobre todo, en alumnos como Jaime que, aunque sigue pensando que la única solución a los conflictos es pegando como él mismo comentaba “antes de hablar pego, porque soy fuerte”, actualmente es capaz de aguantar su turno de palabra y de escuchar a



los demás compañeros, así como explicar sus emociones utilizando la comunicación. Esto último se pudo observar en situaciones como, por ejemplo, cuando una alumna expresaba su enfado porque Jaime la llamó “chocolate”. El alumno, en ese caso, la escuchó y respetó que ella hablara primero para, después, dar él su opinión sobre el conflicto (**Sesión 4**)

Además, el alumnado, comienza a escuchar, como ya he comentado, las necesidades y las emociones de los demás. Esta nueva capacidad ha promovido en ellos ser personas empáticas, ya que comienzan a negociar y a mediar desde otra perspectiva diferente, considerando lo que les dicen sus compañeros y maestra. También, comienzan a tolerar y respetar las peculiaridades de las otras personas, mejorando la convivencia dentro del aula. Por ejemplo, al principio discriminaban a alumnos como Ignacio diciendo que “es muy llorón”, actualmente han cambiado esa afirmación por “es cariñoso, llora porque él expresa así lo que siente” (**Alumnos, sesión 10**). Por otro lado, y aunque no era uno de los objetivos a conseguir, también han podido desarrollar la capacidad de la asertividad, expresan su malestar desde otra perspectiva diferente, es decir, no son del todo agresivos. Por tanto, defienden sus opiniones e ideas y saben decir “no” ante una situación desde una visión comprensiva y flexible.

**Recursos:** Se puede decir que en esta competencia se han trabajado, de forma transversal, diferentes recursos como las meditaciones, los cuentos o el corto de animación ya que siempre hemos realizado un debate de forma conjunta. No obstante, cabe destacar el corto (**Sesión 8**) como una técnica para la toma de decisiones, ya que elegir las normas sociales dentro del aula mejoró este aspecto, así como observar la importancia de trabajar en equipo [[véase anexo 12](#)]. Aunque en esta aula, habitualmente, se sigue una metodología individual “no solemos trabajar en equipo” (**Alumno 1, sesión 8**).

Por último, *la competencia para la vida y el bienestar*. En esta competencia se pudo observar una evolución, al finalizar la intervención. El alumnado era mucho más crítico, comprometido y responsable después de las **sesiones 8 y 10**. Con ello quiero decir que, aprendieron a expresar su malestar o aquellas cosas que no creen que sean justas, sin miedos ni tapujos. Incluso los alumnos más tímidos. Aunque bien es cierto que, a menudo, lo confunden con “chivarse”. Por ejemplo, Sergio insultó a un compañero, muchos de ellos le explicaron de forma adecuada que eso no se hacía, destacando la norma que se había puesto en clase. Sergio se quejó, explicando que “os habéis chivado” (**Sesión 8**). No obstante, los alumnos han podido reconocer qué quieren o no dentro de su aula, tienen en cuenta la diversidad tan rica que existe en su clase, pero no desean según qué tipo de comportamiento. Un ejemplo de ello era cuando Jaime se comportaba de forma disruptiva en clase, muchos de ellos le comentaban “eso no se hace Jaime” aunque con una diferencia: antes le dejaban de hablar unos días por ello. Actualmente siguen siendo amigos de él, aunque le digan lo que hace mal. Así pues, se pudo comprobar como Jaime se siente más integrado, desarrollando un sentimiento de pertenencia dentro de su grupo de iguales. Por otro lado, no se consiguió de igual manera, que el alumnado tomara decisiones hipotéticas sobre su futuro ni tampoco que se describieran de forma fluida (**Sesión 9**). Como ya he comentado en la competencia de conciencia emocional o de autonomía emocional, a los alumnos les cuesta expresar emociones específicas, además

de decir como son o como se ven en un futuro, puede que por su corta edad no se hayan planteado nunca temas como “¿qué quieres ser de mayor?” pero tampoco se conocen del todo bien. De hecho, muchos alumnos me comentaban “no sé qué poner”, “no sé lo que me gusta”. Finalmente, pudieron pensar aquello que les mueve y les motiva escribiéndose una carta para su yo del futuro

**Recursos:** Aunque la meditación fuera un éxito y conectaran con su yo del futuro (**Sesión 9**), algunos no sabían cómo describirse y, algunos alumnos, no quisieron compartir sus gustos, intereses y sus perspectivas de futuro por miedo o vergüenza a terceros [[véase anexo 13](#)].

## 9. Discusiones y conclusiones

A lo largo de los resultados, se ha podido comprobar qué competencias emocionales han tenido mayor éxito y cuales, desde otra perspectiva, se podrían mejorar. A continuación, se van a analizar, aportando mi opinión así como fundamentándome en diversos autores:

### **Conciencia emocional**

En esta competencia se puede observar como el desarrollo de un gran lenguaje emocional, ha jugado un papel fundamental para compartir y poner nombre a lo que sienten. Así pues, estoy de acuerdo, como bien comenta Soldevila et al (2007) que este vocabulario permite que el alumnado comprenda y exprese sus propias emociones y, de esta forma, desarrolle las competencias suficientes para entender y reconocer lo que están sintiendo tanto en uno mismo como en los demás.

Además, generar en los alumnos este conocimiento fomenta, a su vez, la comprensión del significado de esas emociones. Es decir, por ejemplo, con el tema del amor romántico, el alumnado pudo reflexionar y entender que existen múltiples formas de amar y no solo la manera que ellos conocían en un principio. Así pues, el hecho de poner ejemplos ante determinadas situaciones, el alumnado pudo profundizar mejor en su significado. Por tanto, explicar el significado real de una emoción, sobre todo, si la han experimentado, ayudará a conseguir un mayor desarrollo en la conciencia emocional. Como comenta Extremera y Fernández- Berrocal (2003), la conciencia emocional “incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, como las generadas durante una situación interpersonal” (p. 102).

Por otro lado, reflexionar sobre lo que sentimos, nos ayuda a observar y comprender el comportamiento de las otras personas. Reconocer nuestras necesidades, deseos e identificar nuestras propias emociones facilitará la comprensión del otro (Extremera y Fernández- Berrocal, 2003). No obstante, no se pudo conseguir que Jaime expresara emociones como el amor o la tristeza, dejando de lado el miedo o el pudor de compartir estas emociones. En ese sentido, el autor Powell (1995) realiza una reflexión bastante interesante explicando que, históricamente, los seres humanos encontramos una gran dificultad de comentar lo que sentimos, sobre todo, por ese miedo a ser rechazados, provocando una barrera emocional que es necesaria abordar por el bien del niño. Así pues,

considero que enseñarles al alumnado la importancia de que no hay emociones buenas o malas o que sentir una determinada emoción no te describe como persona, mejorará en ellos este aspecto.

### **Regulación emocional**

En cuanto a esta competencia, es fundamental crear un ambiente donde el alumnado pueda expresar lo que opina ante una situación conflictiva y, de esta forma, dar soluciones de manera satisfactoria. Así pues, se puede afirmar que, exponer lo que ha ocurrido fomenta la comunicación y el diálogo, habilidades que ayudan, a su vez, a la gestión de emociones. Como ya he comentado, compartir con el grupo de iguales cómo te sientes ante una determinada experiencia ayuda a canalizar lo que sentimos. El problema o conflicto se debe abordar desde un punto de vista conciliador, para que dé lugar a una reflexión sobre aquello que se está haciendo mal, es decir, aquello que no aporta un bienestar al alumnado. Intentando no fomentar una situación de odio y culpas. Como bien comenta Acosta (2004) “la censura, la inculpación, el insulto, etc. no ayudan en la tarea de reajuste mutuo de objetivos, ni favorecen el acercamiento de posiciones sino que acentúa el distanciamiento” (p. 208).

Por otro lado, como ya se ha comentado, no se pudo conseguir que alumnos como Jaime no pegaran como respuesta a esa ira, para ello se intentó utilizar recursos que abordaran este problema. Es positivo llevar a cabo técnicas como, por ejemplo, meditaciones guiadas, recursos como la utilización de cuentos, así como las propias reflexiones para buscar alternativas ante una situación de conflicto y, de esta manera, ayudar a modificar el comportamiento disruptivo en clase. Como explica Filella y Oriol (2011) “El educador puede argumentar para influir y modificar en la evaluación que el educando hace de la situación (...) que tiene el objetivo de tomar conciencia de las consecuencias que puede tener la ira ante una situación determinada” (p. 111).

### **Autonomía emocional**

Como ya se ha explicado en la competencia de conciencia emocional, expresar algunas emociones, así como describirse a uno mismo es un proceso complicado en esta clase. Les es difícil conocerse y la autoestima se basa, sobre todo, en saber qué opina la otra persona de nosotros. Considero que esto ocurre porque no existen espacios en el aula que ayuden a favorecer esta autoobservación del niño. Es función del profesor buscar ese momento donde el amor hacia uno mismo cobre sentido, de acuerdo con Acosta y Hernández (2004) “Aprender o enseñar a amar y ser amado requiere esfuerzo y conocimiento, teoría y práctica, y sobre todo la comprensión total por parte de alumnos y maestros que no hay nada más importante que la capacidad de amar” (p. 9).

Comprender que la autoestima no se basa en demostrar nada a nadie sino en quererse incondicionalmente es difícil, sobre todo, a la hora de responder “¿cómo soy?”, es importante reforzar, de esta manera, el amor hacia uno mismo y la importancia de que nosotros somos nuestros mejores amigos y nuestros compañeros de por vida. No obstante, como indica Santandreu (2014), la aceptación en uno mismo también va ligada a la

aceptación de los demás, sobre todo, de nuestro grupo de iguales. Es decir, si aceptas a los demás es un primer avance para aceptarse a uno mismo. Así pues, en este sentido, se han logrado progresos en conocer las cualidades de los demás compañeros, problema primordial que tenían en esta clase. Por lo tanto, se puede afirmar que la imagen de uno mismo se desarrolla a través de la interacción con las otras personas, de acuerdo con Cava y Musitu (2000) “los niños construyen su identidad a través de la imagen que reciben de sí mismos de las personas significativas con las que interactúan” (p.23).

Aunque se debería de haber trabajado más el amor hacia uno mismo y darle más protagonismo a esta parte, el conocimiento al compañero y la propia autoobservación es un primer avance. El amor, es una emoción bella, que debería de tratarse más en el ámbito educativo, dejando de lado ese amor romántico que abunda en muchas películas, canciones o en la propia literatura. Según Mallart i Navarra (2002) es necesario buscar otro significado de esta emoción y tratarla como la búsqueda del bien para la otra persona así como para el bien propio.

### **Competencia social**

Utilizar habilidades sociales, en este contexto, era un aspecto importante ya que requería cambiar muchos comportamientos dentro del aula. Sin embargo, se consiguió establecer un diálogo, para desarrollar así competencias comunicativas y sociales, sobre todo, a la hora de argumentar y aportar sus opiniones, ideas y emociones. Aspectos que no se podrían haber desarrollado con un trabajo individualista ya que como bien comenta Pujolàs (2012) compartir, escuchar y respetar a los demás, así como resolver los conflictos de forma cooperativa, fomenta en el alumnado un sentido de humanidad importante para su bienestar social y personal. Del mismo modo, también se ha desarrollado en ellos la comunicación afectiva y la cohesión de grupo, de acuerdo con Granja (2013) el diálogo promueve esta función socializadora ya que el encuentro o relacionarse con los demás son la base para sentirse dentro de una comunidad o grupo. Es primordial, también, trabajar la empatía, para que alumnos con dificultades a la hora de integrarse en su grupo de iguales comiencen a formar parte de él. Como afirma Viloría (2005) la empatía abandona el sentimiento de rechazo, escuchar lo que siente el otro es necesario para mejorar las relaciones así como para la socialización con los demás.

Por otro lado, la resolución de conflictos ha enriquecido en el alumnado capacidades como la negociación. Como Trianes, Muñoz y Jiménez (2007) opino que es fundamental que el alumnado aprenda y adquiera una negociación constructivista, sobre todo, a la hora de mantener un ambiente organizado donde se mejore la convivencia dentro del aula a través, por ejemplo, de normas sociales. Además, se consiguió que, algunos alumnos, desarrollaran su parte asertiva, aunque no fuera uno de los objetivos a plantear. Como bien comenta Castanyer (1996) la asertividad es un camino hacia la relación entre iguales, fundamental también en la autoestima ya que quien se aprecia y se valora, podrá relacionarse con la otra persona desde un mismo nivel.

## **Competencias para la vida y el bienestar**

Educar en emociones supone, también, educar para la vida y el bienestar. Autores como Santos (2009) defienden este concepto. De acuerdo con este autor, considero importante fomentar en los alumnos un pensamiento crítico para comprender la realidad que les rodea y actuar dentro de una perspectiva de responsabilidad y compromiso. En este sentido, el alumnado ha podido desarrollar estas competencias, gracias a trabajar la toma de decisiones de forma conjunta. Esta responsabilidad social y, de acuerdo con Trianes et al. (2007), “favorece la autonomía y la autorregulación del estudiante (...) que persigue formar estudiantes autónomos y aprendices activos” (p. 178). Como ya he comentado, tomar decisiones, en diferentes sesiones, ha mejorado la capacidad de resolver conflictos. Es decir, llevar a cabo una resolución ante un problema, y tomar parte de esa elección, ha potenciado mecanismos personales en diferentes situaciones de su vida diaria. Como dicen Elias, Tobias y Friedlander (2011), realizar elecciones sensatas y serias ante problemas inter o intrapersonales es una forma de aprender y de anteponerse a los obstáculos que la vida te puede llegar a poner.

En cuanto a los **recursos**, se puede afirmar que, han favorecido en el alumnado el desarrollo de las competencias emocionales, ya sea a partir de meditaciones guiadas, cuentos, el corto o el arte como medio de expresión. Es fundamental, tener una preparación previa para sacar el máximo partido a estos recursos. Sin embargo, aunque no todos los recursos hayan funcionado de la misma forma, es positivo buscar aquellas estrategias que fomenten en ellos todo lo comentado anteriormente.

De acuerdo con Trianes y García (2002) la utilización de recursos ayuda a prevenir, evitar y gestionar situaciones de conflicto que peligran la convivencia tanto personal como social. En resumidas cuentas, el alumnado ha podido abordar situaciones de conflicto, comprender sus emociones, potenciar su lenguaje emocional, tener una presencia con el presente y con su yo interior, trabajar en equipo teniendo en cuenta las necesidades de los demás, tomar decisiones y gestionar sus emociones compartiéndolas con sus compañeros, etc. Por otro lado, aunque no se haya conseguido una culminación en el conocimiento personal, sí que es cierto que se pueden comprobar progresos que avanzan hacia ello pero que, evidentemente, esta parte se debería de trabajar en más sesiones.

No obstante, este tipo de didáctica centrada en las emociones del alumnado, como bien comenta Mallart i Navarra (2002) “supone un clima de calor humano, de seguridad, en el cual se da por supuesta, desde el principio, la aceptación total e incondicional de la persona” (p. 82). Aspecto que se ha podido desarrollar y abordar en el presente trabajo final de máster.

Por último, a modo de conclusión, se puede afirmar que, educar sobre las bases de las emociones, teniendo en cuenta las competencias emocionales que describe Bisquerra (2009) es un reto para cualquier profesional. Es fundamental, sobre todo, trabajar este tipo de educación en los primeros años de vida de una persona, ya que como explica Palou (2004) es el momento ideal para establecer esos lazos de afecto. Como futuros profesores o psicopedagogos, es importante crear un clima de seguridad y confianza, a través de una

metodología abierta y participativa. Como apuntan Mir, Batle y Hernández (2009) esta seguridad emocional debe de comenzar a trabajarse tanto en la escuela como en el ámbito familiar, ya que las primeras experiencias de amor y de seguridad que experimente el niño son determinantes para el desarrollo de su personalidad futura.

Por ello, se aboga, desde este punto de vista, por un centro que busque ese bienestar inter e intrapersonal del niño, que no convierta a los alumnos en seres anónimos y pasivos, sino en seres emocionales y sociales. Y, por tanto, se tengan en cuenta, no solo los aspectos académicos y cognitivos si no, también, sus necesidades, intereses y emociones. Este tipo de aprendizaje va encaminado hacia una enseñanza rica en diversidad y pluralidad de pensamientos, fomentando en ellos un sentimiento de inclusión, fundamental en el aula.

Finalmente, explicar que es trabajo de todos valorar estos aspectos, cambiando la actividad educativa por una más amplia, social y plural. Por tanto, es tarea de la educación prepararles emocionalmente para los diferentes obstáculos que encontrarán, fomentando personas autónomas, con un gran equilibrio emocional, adoptando una actitud positiva ante la vida, objetivos a conseguir en cualquier práctica educativa.

## **10. Nueva propuesta de acción**

Como se ha podido comprobar, hay algunos aspectos que no se han podido llevar a cabo de forma satisfactoria, por ejemplo, el conocimiento a uno mismo o la regulación emocional en alumnos como Jaime, aunque se han observado mejoras en estas dos habilidades.

Además, tampoco se ha podido trabajar con las familias o el profesorado, sobre todo, por falta de tiempo. Considero fundamental trabajar con todos los miembros educativos para crear un ambiente positivo de trabajo dentro del centro, esencial, también, para el desarrollo armónico del niño. Por tanto, si se volviera a llevar a cabo este TFM, se trabajaría con los docentes, ya que en el propio centro existía muy poca información sobre educar en emociones. Esto se puede evidenciar en algunas preguntas de la entrevista con la tutora, por ejemplo, a la hora de entender qué era la educación emocional [[véase anexo 3](#)]. Además, existían malas relaciones entre los profesionales del centro, es decir, relaciones poco cordiales que no fomentan un trabajo óptimo. Así pues, es importante crear espacios donde nos conozcamos, nos observemos y nos documentemos para poder llevar a cabo actividades que beneficien a los alumnos.

Por todo lo descrito anteriormente, mi nueva propuesta de acción se basará en el desarrollo de talleres, dirigidos a los docentes de primaria del centro. En estos se trabajarán a partir de clases teóricas y prácticas. La formación del docente en la educación emocional es primordial para su práctica educativa, como comenta Granja-Palacios (2013) “la metodología que emplea el docente debe ayudar a la formación no solo académica, sino del ser” (p.87). Como bien defiende esta misma autora, es importante que, no solo los estudiantes se reconozcan a sí mismos, sino que los docentes también deben de tener la responsabilidad de formarse sobre los valores y principios de su

profesión. Estos talleres ayudarán a los docentes a ser un ejemplo emocional, cohesionado y cooperativo para los alumnos.

A continuación, se especificarán los objetivos de este taller, la metodología, la temporalización, así como las sesiones y la evaluación que se llevarán a cabo:

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar en educación emocional a los docentes de primaria de este centro.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el conocimiento de las emociones así como los recursos educativos.</li> <li>- Conocer tanto al compañero como a nosotros mismos.</li> </ul> </li> <li>- Fomentar la toma de decisiones trabajando en equipo.</li> </ul>
METODOLOGÍA
<p>La metodología que se llevará a cabo, como ya he comentado, será a partir de clases teóricas y prácticas. Considero que este tipo de metodología vivencial ayudará al profesional a interiorizar los contenidos que se vayan trabajando. Además, se utilizará el aprendizaje dialógico ya que al final de cada sesión se invitará, a los profesionales, a unas reflexiones finales, donde se replanteen su propia metodología o, incluso, su forma de ser, tanto en el ámbito profesional como en el personal. Por tanto, este tipo de diálogo fomentará el aprendizaje de todos los profesores de forma conjunta.</p>
TEMPORALIZACIÓN
<p>Estos talleres se realizarán todos los jueves durante el mes de abril, con una duración de 1 hora y 45 minutos, es decir, de 13:00/14:45, cuando los profesores ya han terminado las clases. La primera hora se llevará a cabo la parte más teórica y, los siguientes 45 minutos, la realización de las dinámicas correspondientes y poner en común lo aprendido. Como se trabajará durante un mes, se realizarán cuatro sesiones, comenzando el 4 de abril y terminando el 25 de ese mismo mes.</p>
SESIONES
Sesión 1
<p><b>13:00/14:00:</b> Clase teórica sobre las bases de <b>la inteligencia emocional y la educación emocional.</b></p> <p><b>14:00/14:45:</b> Dinámica: <b>“Nos conocemos”:</b></p> <p>Esta dinámica consiste en conocernos un poco más, y decirnos aquellas cosas que no solemos expresar de la otra persona. Así pues, los profesores llevarán un folio pegado en la espalda e irán caminando por la sala. Cada uno de ellos llevará también un bolígrafo o rotulador para, de este modo, poder escribir en el folio frases o palabras que pensemos de esa persona. Cuando nos sentemos se lo quitarán y lo leerán.</p> <p><b>Reflexión final:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué os han puesto los compañeros? ¿Queréis compartirlo?</li> <li>- ¿Cómo os habéis sentido al leer esas cosas que os han puesto?</li> <li>- ¿Ha sido difícil escribirle esas cosas al compañero? ¿Por qué creéis que no solemos decirnos cosas bonitas?</li> <li>- ¿Qué palabra o palabras os describen más? ¿Y cuáles menos? ¿Por qué lo pensáis?</li> </ul> <p>En esta reflexión se profundizará, sobre todo, en la importancia de decirnos cosas bonitas, ya sea entre nosotros como en los propios alumnos. A veces, no sabemos lo que piensan de nosotros y que nos valoren en nuestro ámbito personal y profesional hará que nos encontremos más motivados y contentos. Por otro lado, saber lo que nos representa, a nosotros mismos, también fomentará un autoconocimiento bastante valioso que debemos tener presente en nuestro día a día.</p>
Sesión 2
<p><b>13:00/14:00:</b> Clase teórica sobre <b>competencias emocionales</b> “conciencia emocional y regulación emocional”</p> <p><b>14:00/14:45:</b> Dinámica: <b>“Me siento...”</b></p> <p>En esta dinámica pensarán situaciones que hayan vivido hace poco, donde hayan sentido una emoción ya sea de ira, tristeza, amor, alegría, vergüenza, etc. Las describirán en una hoja y después las compartiremos en clase, es</p>

importante que ellos se sientan cómodos, por ello se remarcará el hecho de que no hace falta que sean muy personales si no lo desean. No obstante, en esta dinámica participarán todos.

**Reflexión final:**

- ¿Qué emoción creéis que sentía? ¿Y tú? ¿Por qué?
- ¿Cómo gestionaste esa situación?
- ¿Por qué respondió de ese modo? ¿Qué hay detrás de ese comportamiento?
- ¿Cuáles fueron tus pensamientos en ese momento? ¿Los recuerdas? ¿Y ahora, mientras escribías la situación?
- ¿Qué aprendiste de esa situación? ¿Actuarías de otra forma?
- ¿Qué cosas sacas de esa situación que te definan?

Por lo tanto, aquí se explicará la importancia de nuestras respuestas o pensamientos a esa emoción que hemos sentido, así como el hecho de querernos y valorarnos como personas, ya que detrás de esa gestión se esconde nuestra personalidad y cualidades. Además, como profesionales, es importante que apliquen este tipo de dinámicas en clase, para que sus alumnos también reflexionen sobre su comportamiento, crear situaciones donde ellos expresen cómo se sienten ayudará a que gestionen sus emociones.

### Sesión 3

**13:00/14:00:** Clase teórica sobre **competencias emocionales** “autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar”

**14:00/14:45:** Dinámica: “**Marineros a bordo**”

En esta sesión realizaremos un rol-playing bastante diferente. A los profesores les explicaré el siguiente contexto: “Sois marineros de un barco, pero comienza haber problemas: una parte del barco se hunde y vosotros con él. Como buenos marineros habéis comenzado a quitar equipaje y todos aquellos objetos que no os hacen falta, pero sigue hundiéndose. La costa está cerca pero no llegaréis, salvo si uno de vosotros se sacrifica por el grupo y se echa al mar. Tenéis que tomar una decisión o si no todos moriréis.” Una vez se haya leído, les daré una cualidad a cada uno de ellos: “buenos cocineros”, “buena lógica”, “buena orientación”, “buen nadador”, “valiente”, etc. Además de la personalidad que les ha tocado: “líder”, “asertivo”, “consecuente”, “sumiso”, etc. Deberán defender su cualidad para quedarse en el barco, siempre dando razones desde la personalidad que les ha tocado. Finalmente, descubriremos quién tenía cada personalidad, así como la solución compartida para comprobar si era distinta a la que pedían.

**Reflexión final:**

- ¿Por qué habéis tomado esa decisión?
- ¿Ha influido la personalidad o la cualidad que teníais?
- ¿Habríais decidido otra cosa si te hubiera tocado otra personalidad? ¿El qué?
- ¿Os habéis sentido escuchados y respetados por el igual? ¿Por qué?
- ¿Habéis aprendido algo de vosotros mismos? ¿Y del compañero? ¿Qué cosas?

Como hemos podido comprobar, somos diferentes, y en clase también tendremos alumnos diferentes entre ellos. Es importante que dejemos espacios a todos para que den sus razones y expliquen cómo son y el porqué de su comportamiento. Por lo tanto, sentirse escuchado y valorado siempre da pie a que nos sintamos parte de un grupo. Además, el trabajo en equipo para tomar decisiones también os ayudará tanto entre vosotros como profesionales, como a los propios alumnos ya que a través de juegos o, como en este caso, un rol-playing se podrá fomentar el debate y dar voz a todos ellos.

### Sesión 4

**13:00/14:00:** Clase **teórica/práctica** sobre **recursos** que pueden utilizar (cuentos, juegos, cortos, etc.)

**14:00/14:45:** Dinámica: “**Mi carta**”

En esta sesión comenzaremos con una meditación guiada. En ella, explicaré lo siguiente:



“Cerramos los ojos. Estamos en una isla, en una isla desierta, no hay nadie, solo estamos nosotros. Caminamos sin rumbo, estamos perdidos y perdidas, no sabemos dónde ir, nuestras piernas comienzan a flaquear, caminar por la arena nunca es fácil. Vemos una palmera en medio de la nada que nos cobijará del sol, nos acercamos. Nos sentamos y vemos un cofre donde dentro hay un pergamino y un espejo, en la nota nos dice que: “Solo podréis salir de la isla y volver a casa si antes os conocéis y os escucháis”. No sabemos por dónde empezar, pero es una buena oportunidad para observarnos y mirarnos, no hay nadie que nos moleste, tenemos tiempo y somos los únicos, respiramos (...). Cogemos el espejo y nos miramos, vemos nuestra cara sucia, nuestro pelo despeinado, pero vemos algo que nunca hemos visto, una luz dentro de nuestros ojos. Nos vemos reflejados en ellos, vemos un bebé, un niño/a pequeño/a, somos nosotros, ¿cómo éramos? (...) nuestros familiares (...), las rutinas que hacíamos con nuestros padres y abuelos (...). Ese bebé comienza a crecer, nuestra adolescencia ¿cómo éramos? (...), ¿cariñosos, distantes, tímidos, extrovertidos...? (...) nos hacemos mayores, ahora somos como ahora. Abrimos los ojos poco a poco, volvemos a estar en casa, en el aula”.

Para no romper el clima de esta meditación, cada uno cogerá un espejo, que yo previamente habré llevado al aula. Se miraran a los ojos fijamente, se observarán durante unos minutos y se harán la siguiente pregunta: ¿Cómo soy ahora? ¿Qué ha cambiado de cuándo yo era pequeño/a o adolescente? Se escribirán una pequeña carta ya sea respondiendo a esa pregunta o a lo que ellos mismos les surja en ese momento, no hace falta compartirla si ellos no desean, solamente la guardarán y la tendrán muy presente.

**Reflexión final:**

- ¿Os ha gustado? ¿Ha sido una experiencia recomendable?
- ¿Habéis visto cosas en vosotros que antes no habíais visto? ¿Qué cosas?
- ¿Creéis que las meditaciones guiadas ayudan a conocernos a nosotros mismos? ¿Lo llevarías a cabo en el aula? ¿Por qué?
- Por último, ¿alguien quiere compartirla?

Es muy importante conocernos a nosotros mismos para poder llegar a ser una persona abierta y empática con los demás, a los alumnos les pasa exactamente igual. Es positivo, desarrollar en el alumnado el autoconocimiento, que invite a la autoreflexión de nosotros mismos, es un proceso complicado y continuo para poder conocernos un poco más.

## EVALUACIÓN

La evaluación se basará en dos aspectos. El primero, se evaluará durante las mismas reflexiones que se lleven a cabo al final de cada dinámica, todas sus respuestas se escribirán en un diario de campo para tener registradas sus voces, además de aquellas situaciones más significativas. Y el segundo, a través de una rueda socrática que, a partir de unos ítems, los mismos profesionales evaluarán del 1 al 10 tanto su aprendizaje, el taller en sí, como mi propia intervención con ellos. ([ANEXO 14](#))

# 11. Anexos

## ANEXO 1: PRUEBAS CAG

**CAG**  
CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Apellido: [Redacted] Sexo:  Varón  Mujer

Nombre: [Redacted]

Calle: [Redacted] Casa:  Grupo:

**INSTRUCCIONES:**

El cuestionario le presentará una serie de afirmaciones para que usted se responda, marcando una X en la casilla que mejor representa lo que a él le sucede y la que le parece a él, marcando en cuanto que se está haciendo en cada una de las respuestas correctas e incorrectas.

No pise los marcadores de las respuestas y responda con sinceridad. Marque un símbolo para comprender mejor la forma de responder.

**SOY UNA PERSONA SIMPÁTICA**

NUNCA  POCAS VECES  NO CADA VEZ  MUCHAS VECES  SIEMPRE

¿Se le ocurre pensar que...? En su caso, ¿qué mejor respuesta le parece? ¿A qué edad? En este cuadro se le muestra el tiempo.

Edad	Sexo	Grupo	Varón	Mujer
38	34	32	14	2.5
25	65	40	62	5

**AUTORA:** María Guadalupe Torres

**ASESORA TÉCNICA:** Patricia Rodríguez

**CAG**  
CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Apellido: [Redacted] Sexo:  Varón  Mujer

Nombre: [Redacted]

Calle: [Redacted] Casa:  Grupo:

**INSTRUCCIONES:**

El cuestionario le presentará una serie de afirmaciones para que usted se responda, marcando una X en la casilla que mejor representa lo que a él le sucede y la que le parece a él, marcando en cuanto que se está haciendo en cada una de las respuestas correctas e incorrectas.

No pise los marcadores de las respuestas y responda con sinceridad. Marque un símbolo para comprender mejor la forma de responder.

**SOY UNA PERSONA SIMPÁTICA**

NUNCA  POCAS VECES  NO CADA VEZ  MUCHAS VECES  SIEMPRE

¿Se le ocurre pensar que...? En su caso, ¿qué mejor respuesta le parece? ¿A qué edad? En este cuadro se le muestra el tiempo.

Edad	Sexo	Grupo	Varón	Mujer
28	24	23	30	2.5
15	45	35	49	15

**AUTORA:** María Guadalupe Torres

**ASESORA TÉCNICA:** Patricia Rodríguez

**CAG**  
CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Apellido: [Redacted] Sexo:  Varón  Mujer

Nombre: [Redacted]

Calle: [Redacted] Casa:  Grupo:

**INSTRUCCIONES:**

El cuestionario le presentará una serie de afirmaciones para que usted se responda, marcando una X en la casilla que mejor representa lo que a él le sucede y la que le parece a él, marcando en cuanto que se está haciendo en cada una de las respuestas correctas e incorrectas.

No pise los marcadores de las respuestas y responda con sinceridad. Marque un símbolo para comprender mejor la forma de responder.

**SOY UNA PERSONA SIMPÁTICA**

NUNCA  POCAS VECES  NO CADA VEZ  MUCHAS VECES  SIEMPRE

¿Se le ocurre pensar que...? En su caso, ¿qué mejor respuesta le parece? ¿A qué edad? En este cuadro se le muestra el tiempo.

Edad	Sexo	Grupo	Varón	Mujer
21	23	31	34	2.5
20	20	37	110	10

**AUTORA:** María Guadalupe Torres

**ASESORA TÉCNICA:** Patricia Rodríguez

**ANEXO 2: NOTAS DE CAMPO**

<b>Notas de campo</b>			
<b>Día:</b> 4 de febrero	<b>Hora:</b> 10:30	<b>Observación:</b> Alumnado de 2º de primaria (con especial interés en Pablo)	<b>Profesionales:</b> Tutora y observadora
<b>Descripción</b>			
<p>Pablo se encuentra sentado, sin hablar demasiado, escucha las explicaciones de su tutora. Su grupo de mesa, en general, es el que más atento está. La profesora pregunta una cuestión sobre el tema que están trabajando, muchos de ellos levantan la mano. Le ha tocado a Pablo contestar, responde de forma correcta, se encuentra contento por ello. A medida que avanza la clase, el ambiente comienza a descontrolarse, es decir, muchos se levantan, hablan más fuerte, etc. Pablo se une a este grupo, intenta hacer bromas y hablar con los demás. Cuando la profesora le llama la atención a Pablo se sienta en seguida, aunque con cara de pena de que le hayan recriminado su comportamiento. Aunque ya no se ha unido a este clima agitado, se puede comprobar como ya no está atento como al principio de la clase.</p>			
<b>Situaciones significativas</b>			
<ul style="list-style-type: none"><li>- Clase demasiado activa, no suelen hacer caso a la profesora: se levantan, hablan fuerte, molestan a los compañeros.</li><li>- No existe ningún líder positivo que intente apaciguar este clima. De hecho, Pablo, que es un alumno bastante tranquilo, se une a ellos.</li><li>- Pablo se encuentra bastante integrado, no se ha observado ninguna situación de bullying. Sus compañeros, donde se encuentran Sergio o Jaime, lo consideran como uno más del grupo.</li></ul>			
<b>Valoración</b>			
<p>Pablo es un niño bastante extrovertido. Puede que, cuando Jaime o cualquier otro compañero se meten con él, como ha comentado su padre, sean en momentos puntuales, pero que no afectan a su integración dentro de grupo de iguales. No obstante, aunque esta vez no se haya detectado ninguna ofensa, no quiere decir que esto no ocurra dentro del aula. Por otro lado, es un niño bastante sensible ya que, como se ha observado, le afecta que le riñan.</p>			
<b>Notas de campo</b>			
<b>Día:</b> 6 de febrero	<b>Hora:</b> 9:30	<b>Observación:</b> Alumnado de 2º de primaria (con especial interés en Jaime)	<b>Profesionales:</b> Tutora y observadora
<b>Descripción</b>			
<p>Jaime es el alumno que más está hablando, es nervioso ya que no se sienta en ningún momento en su sitio. Se puede observar como desea captar las miradas de todos los que están a su alrededor. Me mira e intenta hablar conmigo, me pregunta “¿Quién eres?”, intento que vuelva a sentarse y que escuche a la profesora.</p>			

Se encuentran trabajando el cuerpo humano, al hablar de los músculos, Jaime, se levanta, se sube encima de la silla y dice que él tiene muchos músculo “soy el más fuerte”. Los demás compañeros se ríen de esa situación, aunque se puede comprobar como alumnos como Sergio o Jesús no se ríen de eso, de hecho Sergio comenta “que tontería”. Este comentario hace que muchos alumnos ya no se ríen, como antes sí hacían. Jaime se vuelve a sentar. La profesora les pregunta una cuestión, Jaime no levanta la mano y dice lo primero que se le ocurre explicando que “los hombres tenemos músculos, las mujeres no. Nosotros somos mejores”. Más tarde, comienzan a hablar de la diversidad cultural y étnica que existe, Jaime se ríe de una alumna por su color de piel ya que es africana. La profesora no ha abordado ni esta situación, ni tampoco la anterior.

**Situaciones significativas**

- No respeta a sus compañeros, se mete con todos, sea quien sea.
- No canaliza sus emociones, ni reflexiona antes de hablar.
- Tiene comentarios racistas e incluso machistas.
- Tiene la necesidad de ser el protagonista en clase.
- Aunque observamos que los demás se ríen de sus bromas, no se unen a ellas. Los demás alumnos, saben que lo que hace Jaime está mal.

**Valoración**

Es curioso como Jaime es un aluno conflictivo pero, a su vez, se encuentra muy poco integrado en su grupo de iguales. Aunque sea el causante de las emociones de los demás: sentirse mal con su aspecto físico, crear un ambiente negativo, etc. es el alumno que más necesita el apoyo de los demás. Seguramente utiliza ese mecanismo de defensa para expresar su carencia afectiva.

**Notas de campo**

<b>Día:</b> 8 de febrero	<b>Hora:</b> 9:30	<b>Alumno:</b> <b>Observación:</b> Alumnado de 2º de primaria (con especial interés en Sergio)	<b>Profesionales:</b> Tutora y observadora
--------------------------	-------------------	---	--

**Descripción**

Sergio se encuentra callado, incluso ausente. Sin embargo, a medida que avanza la clase se puede observar como Sergio actúa y se comporta totalmente diferente: comienza a replicar a sus compañeros “no hagas eso”, no quiere compartir su material con los demás, cuando Jaime comenta alguna “gracieta”, Sergio le contesta “no hace gracia, cállate”, etc. Aun así, Jaime le replica y la profesora intenta poner paz. Por otro lado, se ha enfadado con un compañero llamado Ignacio, ya que le molesta que grita tan fuerte, el otro se calla aunque Sergio se lo haya pedido de malas formas.

**Situaciones significativas**

- Sergio es un líder para los demás compañeros, suele mandar y ellos les hace caso.
- Sergio y Jaime no se llevan bien, ninguno favorece la cercanía o la proximidad del otro.
- Se puede encontrar diferentes tipos de alumnos, en este caso, Ignacio como un alumno pasivo y a Jaime como un alumno agresivo. Sergio provoca estas situaciones.

<b>Valoración</b>			
Sergio es un líder negativo para los demás: tiene acciones egoístas y piensa que tiene el poder de mandar a los demás. Su problema, sobre todo, es el no tratar a los compañeros con respeto desde una perspectiva de igualdad y tolerancia. Posiblemente, se debería trabajar el conocimiento del otro, ya que las personas solemos ignorar aquellas personas que son diferentes a nosotros.			
<b>Notas de campo</b>			
<b>Día:</b> 15 de febrero	<b>Hora:</b> 9:30	<b>Observación:</b> Toda la clase	<b>Profesionales:</b> Tutora, alumno de prácticas y observadora
<b>Descripción</b>			
<p>La profesora se encuentra haciendo la dinámica “El Club dels Valents”. Todos se encuentran callados aunque, poco a poco, la situación va cambiando ya que comienzan hablar entre ellos. De hecho, la misma tutora ya solo hablar con los alumnos que están sentados y atentos, ignorando a los que no se comportan de forma correcta. Jaime es quien más se levanta y grita. Cuando la profesora les pregunta de forma individual “¿cómo os habéis comportado esta semana?” para, de esta forma, entrar al club, ningún alumno reflexiona sobre ello, solo contestan con un “bien” o “mal”.</p> <p>Por otro lado, hubieron cuatro situaciones bastante relevantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaime, en la misma dinámica, llamó a numerosos compañeros con descalificativos como “gordo” a Sergio, “bruja” a una compañera por llevar el pelo azul o “imbécil” a su compañero Jesús. Se puede observar como Jaime, tiene una mayor fijación por este último alumno, ya que en numerosas ocasiones se levanta para insultarle al oído. Además, conviene destacar que Jaime calificó a una niña como “suya”, la profesora intervino en esta ocasión para explicarle que eso no era cierto, que si ella no quería ser su novia lo tenía que respetar. Por último, Jaime, no pudo entrar al “Club dels Valents” por su mal comportamiento a lo que él contestó: “ya lo sé, nunca me lo merezco”. Pudiéndose observar, un sentir de pena en este alumno.</li> <li>• Jesús, explicó una situación bastante problemática con Jaime, explicando que este, la semana pasada, intento agredirle en los baños utilizando una silla. La respuesta de Jaime fue “me gusta ser asesino”.</li> <li>• Durante la dinámica, Sergio pegó a su compañero Ignacio porque estaba cantando y eso hacía que “me molesta”. Todos sus compañeros le dieron la razón y comentaron que Ignacio esta semana “no podía estar en el Club dels Valents”.</li> </ul>			
<b>Situaciones significativas</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima del aula, demasiado activo, no se respetan entre ellos ni tampoco tienen consideración por lo que sienten los demás.</li> <li>- Jaime tiene fijación por un compañero Jesús. Además, también, tiene una idea del amor o del cariño demasiado tóxica.</li> <li>- La autoestima de Jaime, al igual que la de muchos compañeros es bastante baja.</li> <li>- Sergio no respeta a los alumnos que son diferentes a él, también actúa pegando.</li> </ul>			
<b>Valoración</b>			
Podemos seguir observando, como el ambiente es muy negativo. No existe una cohesión dentro del grupo y no tienen en cuenta las emociones de los demás. Se debe de trabajar tanto			

este aspecto como la autoestima de alumnos como Jaime para que se sienta parte del grupo, su comentario de “me lo merezco” hace evidenciar la desmotivación por no quiere cambiar, ya que haga lo que haga no formará parte del “Club dels valents”. Por otro lado, la de los demás compañeros tampoco es del todo alta, esto se puede comprobar, sobre todo, cuando Jaime se mete con los demás, afectando esto en la autoestima de ellos.

Además, es importante trabajar la gestión y la resolución de conflictos desde una perspectiva de tranquilidad y respeto.

## ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

### Preguntas iniciales:

- ¿Cómo valoras al grupo en general? El alumnado, el clima del aula...

Es un grupo muy movido, muy independiente, no hay mucha relación entre ellos: la unión que existe solo es para molestar y faltar el respeto al otro.

- ¿Cuáles crees que son los máximos problemas en esta clase? (Algún alumno en concreto)

Existen cuatro o cinco alumnos que distorsionan la clase. Esos alumnos como Jaime quieren llamar la atención, ser el protagonista de la clase, así como no respetar a sus compañeros, quiere ser el más fuerte, pero no el mejor en conocimientos sino físicamente. Sergio, también quiere ser el mejor, manipula a los demás para que hagan lo que él quiere, escondiéndose para que no nos demos cuenta de que él ha empezado las cosas. En cambio, Jaime, en ese sentido, no se esconde, él dice lo que ha hecho mal.

Por otro lado, la relación entre ellos está cada vez más tirante, pero también con Jesús como habrás podido comprobar, son muy parecidos y en vez de unirse se enfrentan de forma negativa. La clase, en general, va más con Sergio, dejando de lado alumnos como Ignacio o Jaime. Esto se debe, sobre todo, porque Jaime, el año pasado se comportaba todavía peor, pegaba más y se encontraba aislado. Y este problema aún continua, él mismo decía “a mí me da igual tener amigos, mis amigos son mis primos”. Mi opinión es que él quiere aparentar que le da igual pero realmente creo que no le da igual.

También está Pablo, él siempre quiere ser el gracioso de la clase, entonces quiere estar incluido, pero lo hace de otra forma, haciendo gracietas. Ignacio, también crea situaciones que fomenta un clima movido en el aula, actúa de otra forma: gritando o llorando, es muy emocional, y molesta a los demás.

### Bloque I: Conciencia emocional

- ¿Consideras que el alumnado percibe, identifica o etiqueta sus emociones? ¿Podrías poner un ejemplo?

No, ellos no saben hacerlo. Yo creo que es porque para ellos estar enfadado es una situación que, por ejemplo, se les pasará en seguida. No reflexionan el porqué de que se sientan de ese modo, solamente sienten esa emoción, algunos pegan, otros se insultan y ya está, se les pasa.

- ¿Utilizan un vocabulario emocional cuando se sienten tristes o contentos?

No, no. Al no reflexionar no les ponen nombre, salvo emociones básicas como enfadado, triste o contento, de ahí no salen.

- ¿Consideras que el alumnado percibe las emociones o sentimientos de los compañeros?

Sí, yo creo que sí. Pero no preguntan qué le ocurre o preocupándose por su situación, sino que tienen la necesidad de “pincharle” para que siga explotando y responda de malas formas. Por ejemplo, con Ignacio van más a por él, ya que es una persona muy emocional como te he dicho.

### Bloque II: Regulación emocional

- ¿Piensas que tienen una madurez en sus emociones? Es decir, ¿son conocedores de que la expresión de su emoción puede tener un impacto en los demás?

Empiezan a verlo más ahora, sobre todo desde que trabajamos “El Club dels Valents”, porque ¿qué pasa?, ahora si te portas mal no entras al club y eso comienza a hacerles mella al alumnado.



No tienen esa recompensa, yo sé que he hecho algo mal por lo tanto no puedo tener ese reconocimiento, pero no existe una madurez en ellos a la hora de reconocer y reflexionar sobre sus emociones.

- ¿Consideras que los alumnos deben de gestionar y regular sus emociones? ¿Lo trabajas de alguna forma? ¿Ellos son capaces?

Sí claro, además es necesario en esta aula. Como ya te he dicho, lo trabajamos solamente en “El Club dels Valents” y ahora un poco en la asignatura de valores, ya que estamos trabajando las emociones, pero creo que es necesario que una persona como tú fomente esto en ellos. En valores lo que hacemos es trabajar a partir de fichas, por ejemplo con preguntas como: ¿qué es para ti la alegría?, cuando estamos alegamos estamos..., etc.

No, ellos no son capaces de hacerlo, les cuesta mucho, a veces parece que has mejorado algo pero luego ves que por ellos solos, sin tu intervenir, no lo hacen.

### **Bloque III: Autonomía emocional**

- ¿Crees que el alumnado tiene una imagen positiva de sí mismo?

No lo sé, es una buena pregunta. Creo que tienen una imagen positiva pero a la vez no, por ejemplo Pablo, ya sabes que su padre comentó que se metían con él por su aspecto físico, pero luego lo ves aquí tan integrado y sin situaciones de ese tipo, que no sé qué pensar. Puede que les afecte pero no creo que sea un problema grave. Alumnos como Jaime ya ves la importancia que le da al aspecto físico, pero puede que sea una imagen irreal de lo que él quiere proyectar. No sé, nadie lo exterioriza. Sergio, por ejemplo, es el mejor en todos los sentidos, francamente, no creo que le afecte pero puede que sí y yo no lo sé ver.

- ¿El alumnado muestra una actitud positiva en diferentes situaciones?

Actitud positiva... Yo creo que les da igual todo, no tienen el sentido de “voy a intentar sacar el lado bueno de las cosas”. De hecho, se frustran en seguida en una situación donde ellos no tienen razón, no se les hace caso o no les sale algo bien en alguna tarea que les mando, la mayoría me refiero, no todos. Y si tienen una actitud positiva, alguna vez, dura muy poco, en seguida ven el lado negativo y el “estoy enfadado, pues voy a por ti”.

- ¿Consideras que la clase suele comportarse según las normas sociales? Por ejemplo, lo que ven por los medios de comunicación, familias...

Pues mira, yo creo que eso se ve claramente en un alumno. Jaime y la importancia que le da al físico. Yo, personalmente, creo que es por su cultura gitana. Digo esto, sobre todo, porque en clase tenemos a 4 alumnos gitanos/as y a las chicas les pasa exactamente igual que a él. Ellas, en cambio, te piropean y ellos, por otro lado, te dice claramente algo que no le gusta de ti, haga daño o no. Y evidentemente, la televisión también tiene que ver, lo que ven, los videojuegos... todo afecta a que tengan una percepción diferente a la real y cotidiana. Además, también me consta que los padres, a Jaime, le decían cosas como “si te pegan, tú también tienes que pegar”, este tipo de cosas hace que sea necesario hablar con ellos, para lo que yo enseñe en clase tenga una continuidad en casa, sino se pierde todo lo aprendido. El niño, al final, tiene dos tipos de ver las normas y termina haciendo lo que ve y dicen en casa.

También, ¿te acuerdas cuando Jaime le dijo a una compañera que era “suya”? Yo eso también creo que es por su cultura, él me llegó a comentar que tenía primos que con diez años ya tienen

apalabrado con quien van a casarse dentro de unos años. Todo eso él lo capta y piensa que es normal.

#### **Bloque IV: Competencia social**

- ¿Suelen dar las gracias, saludar, pedir por favor, pedir disculpas, aguantar el turno de palabra...?

No, para nada. No suelen hacerlo, es como ya te he dicho, parece que les da igual todo. El centro es como un pasatiempo para ellos, voy hago mis horas y me voy. Después, salvo dos o tres, ya no se vuelven a ver hasta el lunes siguiente, y cuando es verano pues hasta el curso siguiente. No hay nada de cohesión y por tanto, seguramente, muchos pensarán “¿para qué voy a dar las gracias o pedir disculpas si no son mis amigos?”. Y en cuanto aguantar el turno de palabra, ya lo habrás observado que, alumnos como Jaime no lo respetan, quiere hacerse de nota siempre y una forma es esa.

- ¿Aceptan y aprecian las diferencias de los demás?

No, sobre todo en alumnos como Jaime o Ignacio. Ven que hacen cosas malas, en el caso de Jaime o se expresan de forma diferente como Ignacio y la clase los excluyen. No aceptan cómo son. Jaime tiene comentarios en cuanto al físico que me hace observar que no acepta a los demás por ser diferente a él, pero es curioso cómo me estoy dando cuenta, desde que has venido, de la importancia de trabajar la diversidad en ese sentido.

- ¿Consideras que el alumnado comparte sus emociones sin dificultad?

Compartirlas sí, sobre todo, Jaime, pero son siempre emociones del tipo “estoy mal porque no me dejan jugar” y no hondean más en emociones como la exclusión que sienten algunos alumnos o cuando se meten con su físico. Por eso pienso, a veces, que les da igual. Se lo dicen, se lo toman mal, pero se olvidan.

- ¿Crees que el alumnado empatiza fácilmente con las emociones de los demás?

Carecen de ello. No empatizan para nada, como ya te he comentado. Si estas mal, te voy hacer más mal para que estés peor. Les gusta, en ese sentido, ver a otra persona sufrir.

- ¿Suelen ayudar a los demás compañeros sin querer recibir nada a cambio?

No. Debe de haber siempre algo que deben de recibir. No son personas solidarias. Yo te ayudo si a cambio tú me ayudas en algo. Aunque, tampoco son personas que busquen o pidan ayuda, siempre lo intentan hacer ellos, eso sí, a su manera. De todas formas, se debería de trabajar en equipo, soy consciente que por culpa del curriculum nos centramos en otras cosas y lo hemos ido dejando de lado. Por lo tanto, no saben trabajar con las otras personas de su clase, solo se mueven por algo que les sea de provecho a ellos mismos.

- ¿Respetan a los demás cuando expresan sus opiniones o sentimientos?

No. No se escuchan, no son empáticos. Muchos, por ejemplo, en el “Club dels Valents” expresan como se han portado, lo dicen y ya está, “yo ya he acabado y puedo hacer lo que quiera”. Por eso la dinámica a veces se descontrola, porque no escuchan lo que va a decir el compañero.

- ¿El alumnado tiene habilidades para solucionar conflictos?

No. Ya te he comentado, que sin mi mediación es imposible. No tienen estrategias, yo debo de conducir el tema, pero es muy complicado que ellos mismos lo resuelvan. Si lo hacen, no lo llevan a cabo de forma adecuada, se pegarían y ya está.

## **Bloque V: Competencias para la vida y el bienestar**

- ¿Son capaces de tomar decisiones que afecten a situaciones personales, familiares... (en la vida diaria)?

No. Aunque también te digo que nunca hemos trabajado la toma de decisiones, salvo para resolver conflictos y tampoco lo hacen de forma satisfactoria. Es decir, nunca hemos trabajado, por ejemplo, con situaciones hipotéticas como una perspectiva de futuro.

- ¿Buscan ayuda o recursos cuando necesitan apoyo?

No, para nada. O lo resuelven solos o cuando me he enterado es cuando yo les doy el apoyo necesario. Son demasiado independientes. Y si alguna vez me han buscado es para “chivarse” y quejarse y, de esta forma, yo castigue a la otra persona. Cosa que siempre intentan.

- ¿Son personas críticas y comprometidas (cuando existe un comportamiento disruptivo, una situación injusta...)?

No. Es que les da igual todo, no se preocupan por si están siendo injustos ellos mismos, o los demás con ellos. Simplemente les molesta y actúan sin pensar.

### **Preguntas finales**

- ¿Qué entiendes por educación emocional?

Para mí, la educación emocional es intentar mejorar aquellas emociones tildadas como negativas, para intentar que no las expresen y mejorarlas para ser personas más óptimas en su vida.

- ¿Consideras que es importante?

Yo nunca la he dado en la carrera y tampoco me había visto en un contexto donde, tanta falta hace, llevar a cabo la educación emocional. Por tanto, ahora la considero más importante que nunca, y no creo que sea algo fácil de hacer porque yo he intentado hacer un “Raco de Mediació”, ahora con “El Club dels Valents” y no veo ninguna mejora en el alumnado.

## ANEXO 4: DINÁMICAS

### Dinámica: Telaraña

**Objetivos:**

- Tener un primer contacto con el alumnado.
- Observar el tipo de relaciones del alumnado.
- Reconocer y valorar una fortaleza propia y una fortaleza de un compañero.

**Recursos:**

Novillo de lana

**Duración:**

45 min

**Descripción:**

En esta dinámica se pretende que el alumnado comience diciendo su nombre y una cosa que valora de sí mismo sentándonos en círculo. Cuando termine su presentación con un novillo de lana se lo tirará a un compañero/a dirá su nombre y algo que valora de esa persona. Y así sucesivamente hasta que nos demos cuenta que la lana nos ha conectado a todos nosotros: ¿Qué ocurre cuando tiramos de un trocito?, ¿y si soltamos la lana? Observaremos que necesitamos de cada uno de nosotros para que el grupo funcione. Finalmente acabaremos con una pequeña reflexión: ¿Cómo os habéis sentido? ¿Qué significado tiene lo que acabamos de hacer?

### Dinámica: Felicito, critico y propongo

**Objetivos:**

- Resolver conflictos de forma conjunta.
- Identificar sus emociones ante una situación determinada.
- Reconocer un felicito propio o de otro, así como una crítica propia o de otro.
- Observar la finalidad entre los compañeros.

**Recursos:**

Post-it verde y naranja

**Duración:**

45 min

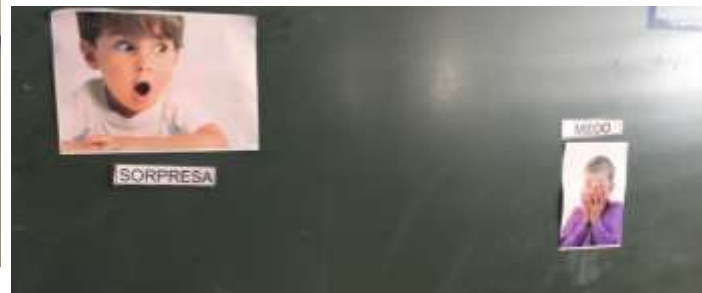
**Descripción:**

Mediante dos post- its: verde (felicito) naranja (critico), los niños tendrán que escribir alguna cosa donde se felicitan a ellos mismos o a otro compañero alguna acción que han hecho bien: “Felicito que me dejaron jugar a futbol” o “Felicito que ayer hice caso a la profesora”. Y una cosa negativa donde no se han sentido bien o donde ellos no actuaron de forma correcta “Critico que ayer me gritaron y no pude hablar”. Es importante explicarles que no hay que poner nombre, no nos interesa esa información. Por lo tanto será de forma anónima. Cuando leamos todo lo que han puesto les diré como se puede sentir esa persona que ha escrito esa frase. Por último, propondremos: ¿Cómo nos podemos ayudar a mejorar todo eso? La última fase será una propuesta de mejora.

**ANEXO 5: FELICITO, CRITICO Y PROPONGO**



**ANEXO 6: SESIÓN 1 “EL MONSTRUO DE COLORES”**







## ANEXO 8: SESIÓN 3 “NUESTRO RINCÓN EMOCIONAL”



**ANEXO 9: SESIÓN 4 “LOS DRAGONES QUE HAY EN MÍ”**

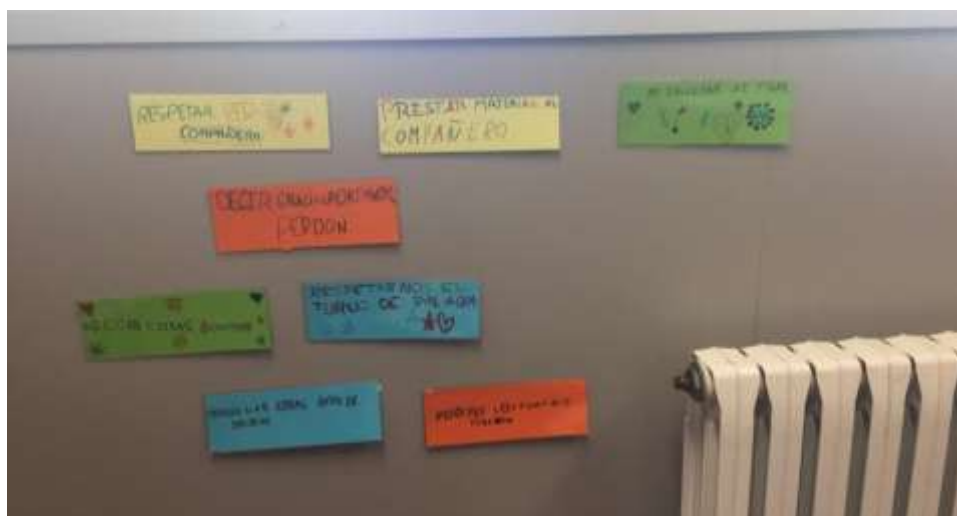


**ANEXO 10: SESIÓN 5 “TRANQUILOS Y ATENTOS COMO UNA RANA”**



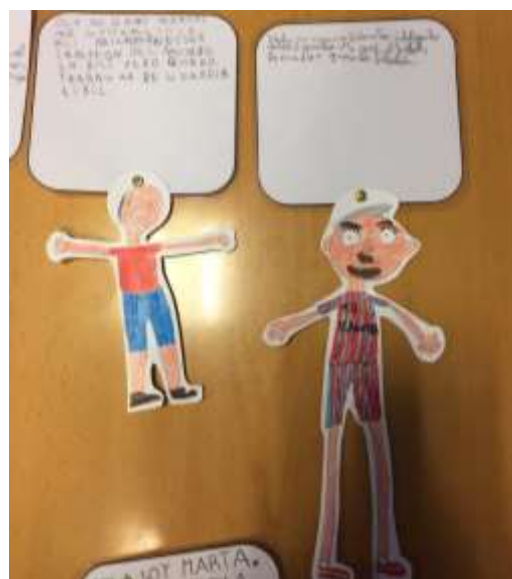


**ANEXO 12: SESIÓN 8 “SOMOS UN EQUIPO”**





ANEXO 13: SESIÓN 9 “¿CÓMO QUIERES SER DE MAYOR?”





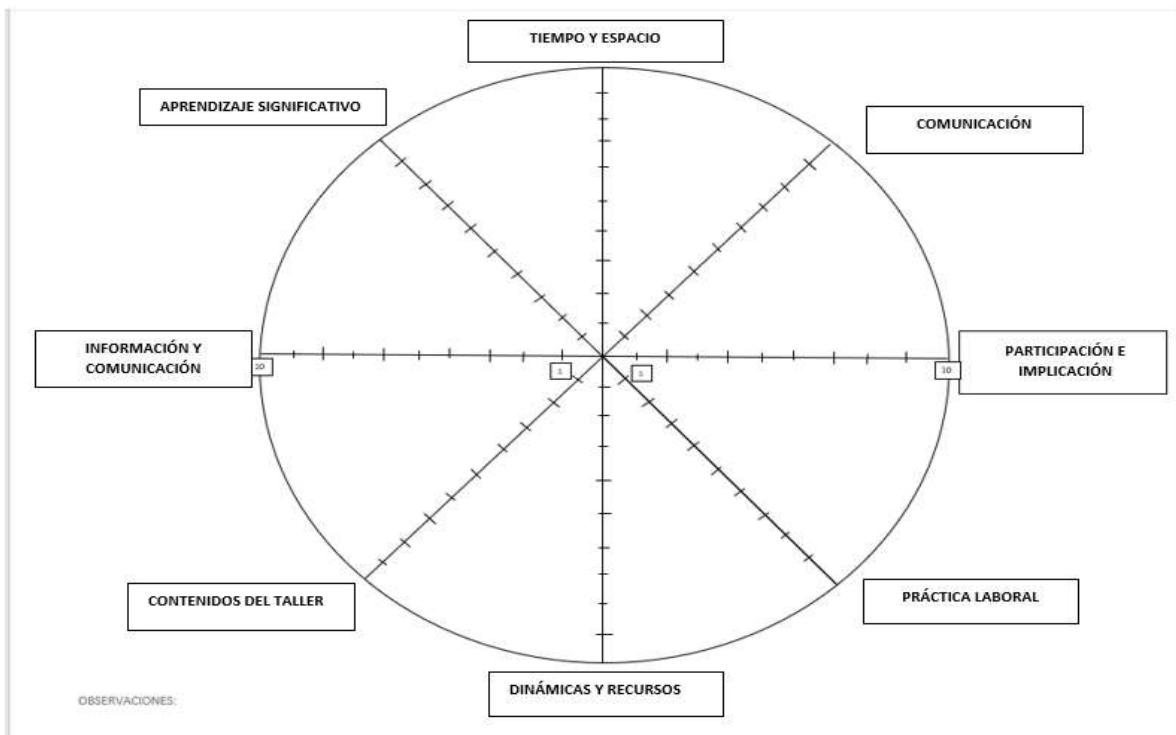


**ANEXO 14: EVALUACIÓN DE LA NUEVA PROPUESTA DE ACCIÓN**

**DIARIO DE CAMPO**

Personas implicadas	Citas textuales

**Observaciones significativas**



## 12. Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. En B. Molina., y A.F Muñoz. (Ed.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 201-222). Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de [http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene\\_manual/Regulacion de Conflictos y Sentimientos.pdf](http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Regulacion_de_Conflictos_y_Sentimientos.pdf)
- Acosta, R., y Hernández, A. J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista límite*, 1(11), 82-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Revista Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., y Mata-Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista complutense de educación*, 19(2), 275-292. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228935522\\_Understanding\\_the\\_development\\_of\\_inclusive\\_education\\_system](https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system)
- Amstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. España: Paidós Ibérica.
- André, C. (2013). Pròleg. En E. Snel (Ed.), *Tranquils y atents como una granota*, Barcelona, España: Kairós.
- Berruezo, P.P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341012.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25. <https://doi.org/10.15581/004.11.9-25>
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid, España: Síntesis.

- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro como hoy*. Madrid, España: Plaza&Janes.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*: Desclée de Brouwer. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433011411.pdf>
- Cava, J. M., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Cela, J. (2003). Sobre las emociones en la educación primaria. En E. Adam., J. Cela., M.T Codina., P. Darder., A. Díez de Ulzurrun., M. Fuentes., J. Gómez., C. Lombart., M. López., M. Mallofré., A. Masegosa., J. Martí., S. Palou., R. Roselló., M. Royo., N. Sol., M. Talavera., y M. Travaset (Ed.), *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Cohen, J. (2003). *Inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troques.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona, España: Crítica.
- Darder, P., y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 55-84. <http://dx.doi.org/10.14201/ted.3202>
- De Mézerbille, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Díaz, L. J., y Flores, O. E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf>
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45478/1/Gestion%20de%20la%200competencia%20de%20Accion%20Profesional.pdf>
- Elias, M., Tobias, S., Friedlander, B. (2011). *Educar con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97-116. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Pablo\\_Fernandez-Berrocal/publication/39207918\\_La\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_el\\_contexto\\_edu](https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_edu)

[cativo Hallazgos científicos de sus efectos en el aula/links/587f51a308ae9275d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf](https://doi.org/10.1016/j.rioe.2011.05.002)

- Filella, G., y Oriol, X. (2011). Regulación de la ira para prevenir la violencia. En R. Bisquerra., A. Bisquerra., M. Cabero., G. Filella., E. García., E. López., C. Moreno., y X. Oriol (Ed.) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 12-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242002.pdf>
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Galerna.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: Una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373. <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Granja, P. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y desarrollo*, 15(2), 65-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005>
- Gutiérrez, C. M., Pereira, C. M., Valero, F. L. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la educación*, (18), 229-260. Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71874/El\\_cine\\_como\\_instrumento\\_de\\_alfabetizaci.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71874/El_cine_como_instrumento_de_alfabetizaci.pdf?sequence=1)
- López, A. M. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, (31), 221-232. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5185/Cognici%C3%B3n%20y%20emoci%C3%B3n%20e1%20derecho%20a%20la%20experiencia%20a%20trav%C3%A9s%20del%20arte.pdf?sequence=1>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

- Mallart i Navarra, J. (2002). L'educació emocional per viure, aprendre i estimar. *Revista Catalana de Pedagogia*, (1), 77-94. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/302946/392619>
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, (9), 72-78. Recuperado de <http://media1.super211academico.webgarden.es/files/media1:4d5171bc34fc6.pdf>  
[f.upl/elena\\_martin.pdf](http://media1.super211academico.webgarden.es/files/media1:4d5171bc34fc6.pdf)
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Nueva York: Basic Books. Recuperado de [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf)
- Mir, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socio-Educativa*, 1(1), 45-68. Recuperado de [http://www.uib.es/ant/infosobre/estructura/instituts/ICE/revista\\_IN/pags/volumen/es/vol1\\_num1/revista/IN-v1-n1-mir.pdf](http://www.uib.es/ant/infosobre/estructura/instituts/ICE/revista_IN/pags/volumen/es/vol1_num1/revista/IN-v1-n1-mir.pdf)
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1-118. <http://doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones?. En R. Bisquerra., E. Punset., E. García., y E. López (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. España, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu: Faros. Recuperado de <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Olvera, Y., Domínguez, B., y Cruz, A. (2002). *Inteligencia emocional. Manual para profesionales en el ámbito industrial*. México: Plaza y Valdés.
- Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos. Dónde se forman y cómo se transforman*. Barcelona, España: Marge Books.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez, L. M., Carretero, R. M., y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela: Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graó.

- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper y Row.
- Pons, F., Harris, P. L., y Doudin, P. A. (2003). Ensenyar a comprendre les emocions. *Suports*, 7(1), 44-53. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102147/142007>
- Powell, J. (1995). *¿Por qué tengo miedo de amar?*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>
- Pujolàs, P., Lago, R.J. (coords.). (2011). *El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Universitat Central de Catalunya. Recuperado de [http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL\\_APRENDIZAJE\\_COOPERATIVO.pdf](http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf)
- Ramos, N., Hernández, S., y Blanca J. M. (2009). Hacia un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216. Recuperado de <https://www.cop.es/infocop/pdf/1832.pdf>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>
- Santandreu, R. (2014). *El arte de no amargarse la vida: Las claves del cambio psicológico y la transformación personal*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Santos, A. M. (2009). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, (351), 23-47. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_02.pdf)
- Snel, E. (2013). *Tranquils i atents com una granota*. Barcelona, España: LaButxaca.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, J. M. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1174/113564007780191278>
- Thorndike, L. E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Recuperado de <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>
- Trianes, V. M., García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación*

del *Profesorado*, (44), 175-189. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>

Trianes, V. M., Muñoz, M. Á., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid, España: Pirámide.

Trujillo, M. M., y Rivas, A. L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(20), 9-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Unesco., Ministerio de Educación y Ciencia de España., y Conferencias mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales* (1ª ed.). Madrid: UNESCO.

Viladot, À. M. (2009). *Educar les emociones*. Barcelona, España: VOC.

Viloria, A. 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 Pedagógica*, 10, 109-123. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856/1965>

#### **Recursos utilizados en la intervención:**

Canals, M. (2011). *La cua de drac*. Barcelona, España: Miguel A. Salvatella S. A.

Chian, T. (Autor). (2010). *El puente*. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=NaMpxR\\_RQSY](https://www.youtube.com/watch?v=NaMpxR_RQSY)

Díaz, R. (2017). *Jo vaig amb mi*. Barcelona, España: Thule Ediciones.

Llenas, A. (2012). *El monstre de colors*. Barcelona, España: Flambajant.

Snel, E. (2013). *Tranquils i atents com una granota*. Barcelona, España: LaButxaca.