



# Trabajo Fin de Grado

El desarrollo de las competencias  
socioemocionales a través de la Educación Física: un  
programa para Primaria.

Autor/es

Sara Marco Pintó

Director/es

César Rodríguez Ledo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2014

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>7</b>
<b>FORMACIÓN PREVIA AL PROFESORADO</b>	<b>8</b>
<b>Concepto de emoción</b>	<b>8</b>
<b>El proceso emocional</b>	<b>9</b>
<b>Tareas de las emociones</b>	<b>10</b>
<b>Funciones de las emociones</b>	<b>11</b>
<b>Tipos de emociones</b>	<b>11</b>
<b>Interacción entre emoción y cognición</b>	<b>15</b>
<b>Desarrollo emocional en la etapa de 6 a 12 años</b>	<b>16</b>
<b>LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL</b>	<b>19</b>
<b>LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL</b>	<b>23</b>
<b>LA NECESIDAD DE INCLUIR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS ESCUELAS DESDE EDADES TEMPRANAS.</b>	<b>28</b>
<b>Vínculo entre las emociones y el aprendizaje</b>	<b>30</b>
<b>ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL</b>	<b>32</b>
<b>Las habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral, M. Segura</b>	<b>32</b>
<b>Las competencias emocionales, R. Bisquerra</b>	<b>36</b>
<b>La educación en competencias socioemocionales</b>	<b>41</b>
<b>LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>42</b>
<b>Vinculación de la Educación Emocional con los bloques de contenido de Educación Física del Currículo Aragonés</b>	<b>46</b>

<b>PARTE II. APLICACIÓN PRÁCTICA</b>	<b>50</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>51</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>53</b>
<b>CONTENIDOS</b>	<b>55</b>
<b>CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	<b>58</b>
<b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</b>	<b>59</b>
<b>Conciencia emocional: "Conozco las emociones"</b>	<b>60</b>
<b>Regulación emocional: "Controlo las emociones"</b>	<b>73</b>
<b>EVALUACIÓN</b>	<b>85</b>
<b>Evaluación del programa</b>	<b>87</b>
<b>Evaluación de los resultados</b>	<b>87</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>89</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 1. LAS PRINCIPALES EMOCIONES</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO 2. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD "LAS IMÁGENES EMOCIONALES"</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO 3. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD "VISUALIZACIÓN GUIADA"</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO 4. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD "LOS ROBOTS"</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 5. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EEIPESE</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 6. EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO DE LOS RESULTADOS</b>	<b>114</b>

## **La Educación Emocional en Primaria**

- Elaborado por Sara Marco Pintó.
- Dirigido por César Rodríguez Ledo.
- Depositado para su defensa el 16 de junio de 2014.

### **Resumen**

La educación socioemocional se concibe como un instrumento para el desarrollo integral y el bienestar subjetivo a lo largo de toda la etapa educativa. Ofrece los medios necesarios para afrontar las situaciones cotidianas y facilita la toma de decisiones. Una persona inteligente emocionalmente tiene más capacidad para mantener relaciones interpersonales satisfactorias. Además, las emociones mantienen una estrecha relación con la cognición, el pensamiento creativo, la motivación y el aprendizaje. De todo ello deriva la necesidad de incluir de manera transversal a lo largo de la escolarización y en coordinación con las familias, la educación emocional. En este trabajo se argumentan los beneficios de la educación emocional y se propone un programa para aplicar en el área de Educación Física para Tercer Ciclo de Primaria.

### **Palabras clave**

Educación, emoción, física, integral, primaria, socioemocional, inteligencia, competencia, regulación, autonomía, bienestar, social.

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los vehículos de desarrollo más importantes para el ser humano, vital para su progreso dentro de la sociedad en que hoy vivimos. Es fundamental que cada vez sea más integral y globalizadora, y que proporcione a los niños capacidades para crecer con perspectivas de futuro y competencias para la vida.

Un aspecto de vital importancia lo constituye el bienestar subjetivo y emocional, ya que de forma constante, en cada momento de nuestra vida, las personas lidiamos con nuestras emociones. Por este motivo es fundamental educar para el manejo de las emociones tanto en el ámbito familiar como en la escuela. Cada vez surgen más programas que pretenden trabajar estas competencias en los adolescentes de cara a la vida futura que les espera cuando finalizan la escolarización obligatoria, pero existen pocas escuelas en las que se vincule la educación socioemocional de manera continua a lo largo de todas las etapas, desde Educación Infantil hasta Secundaria Obligatoria. Para lograr alumnos/as inteligentes emocionalmente, es tan importante la continuidad en su educación como la coordinación y la formación de todos los agentes educativos en educación socioemocional. Ésta se debe abordar como un instrumento esencial en el desarrollo del alumnado, como un método de prevención de los problemas a los que se enfrentan con frecuencia los adolescentes: abandono escolar, adicciones, rebeldía y agresividad, etc.

La educación socioemocional, por tanto, debe plantearse desde todas las áreas de manera transversal, aprovechando los recursos de cada una de ellas para lograr una educación cohesionada. En este trabajo se vincula a la Educación Física fundamentalmente por dos motivos: por un lado, el gran potencial de relación social y vivencias emocionales que ofrece esta asignatura conlleva una gestión continua de las emociones propias y de los demás; por otro lado, trabajando los medios para lograr el bienestar subjetivo estamos educando en salud al alumnado, aspecto al que la Educación Física debe contribuir a lo largo de todos los cursos.

En la primera parte se ofrecen herramientas al profesorado para que sean educadores socioemocionales competentes, presentando una formación teórica previa como medida de ayuda y apoyo para dar a conocer y contribuir la teoría emocional más básica. Se definen la inteligencia y la educación socioemocionales y se muestran distintas

perspectivas de autores pioneros en educación emocional. A continuación se argumenta con detalle la necesidad de una educación socioemocional integrada en la escuela desde edades tempranas y, por último, se vincula a la Educación Física, tanto desde la teoría, analizando la relación entre los bloques de contenido del Currículo Aragonés, como desde la práctica, desarrollando la potencialidad que tienen los dominios de acción en relación a las emociones.

En la segunda parte de este trabajo se presentan los requisitos básicos que debe cumplir un programa de educación socioemocional y se desarrolla una propuesta en Educación Física para el último ciclo de la etapa de Educación Primaria, siendo de vital importancia su aplicación en un centro en el que se trabaje durante todo el proceso educativo.

## **PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **FORMACIÓN PREVIA AL PROFESORADO**

Dado que el objetivo de este trabajo va dedicado a docentes, futuros docentes y educadores en general, a continuación se presentan las bases teóricas de la emoción, su naturaleza y sus principales características, puesto que el maestro debe ofrecer una educación socioemocional de calidad y para ello debe ser una persona inteligente emocionalmente y conocer qué son, cómo nos afectan y qué quieren decir las emociones.

### **Concepto de emoción**

La emoción es un proceso multidimensional que implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional), que tiene unos efectos motivadores (movilización para la acción) y una finalidad: que es la adaptación a un entorno en continuo cambio (Domínguez, Martín, Jiménez, García y Fernández-Abascal, 2010, p. 78). Dicho proceso está compuesto por cuatro elementos esenciales: los cambios fisiológicos, es decir, la reacción que conlleva variaciones en el Sistema Nervioso Autónomo, Sistema Nervioso Central y en la secreción hormonal; la tendencia a la acción o afrontamiento, que sugiere un tipo de respuesta concreta; la experiencia subjetiva o sentimiento, es decir, lo que la persona experimenta; y por último, el sistema de análisis y procesamiento de la información o valoración, que depende de la interpretación que hace cada persona de las situaciones.

Las emociones, por tanto, son procesos adaptativos con alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar, que en su conjunto forman un sistema de procesamiento de información prioritaria para la supervivencia y la adaptación al medio. Su principal función es la organización de toda nuestra actividad, ya que reclutan a los restantes procesos psicológicos, tales como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal y la motivación (Domínguez et al., 2010, p. 121).

No hay que confundir los términos afecto, humor y sentimiento con emoción, ya que aunque a veces se haga referencia a ellos indistintamente, se refieren a conceptos diferentes:

El afecto es la condición neurofisiológica accesible conscientemente, que posee tono o valencia, es primitivo, universal y simple y permite el conocimiento del valor que tienen para la persona las distintas situaciones a las que se enfrenta.

El humor es una forma específica de estado afectivo o lo que se conoce como estado de ánimo o tono emocional de base. Es poco intenso pero duradero, una causa remota en el tiempo que refleja la probabilidad de que la persona obtenga placer o dolor a partir de sus relaciones con el medio ambiente físico y social en el que se encuentra.

El sentimiento es la experiencia subjetiva de la emoción, el componente subjetivo o la evaluación, y son impresiones pasajeras apenas perceptibles que el sujeto realiza cada vez que se enfrenta a una situación.

La emoción es una forma concreta de afecto, es una reacción específica a eventos particulares, es decir, la relación concreta de la persona con su medio ambiente en el momento presente. Es un proceso intenso pero muy breve.

### **El proceso emocional**

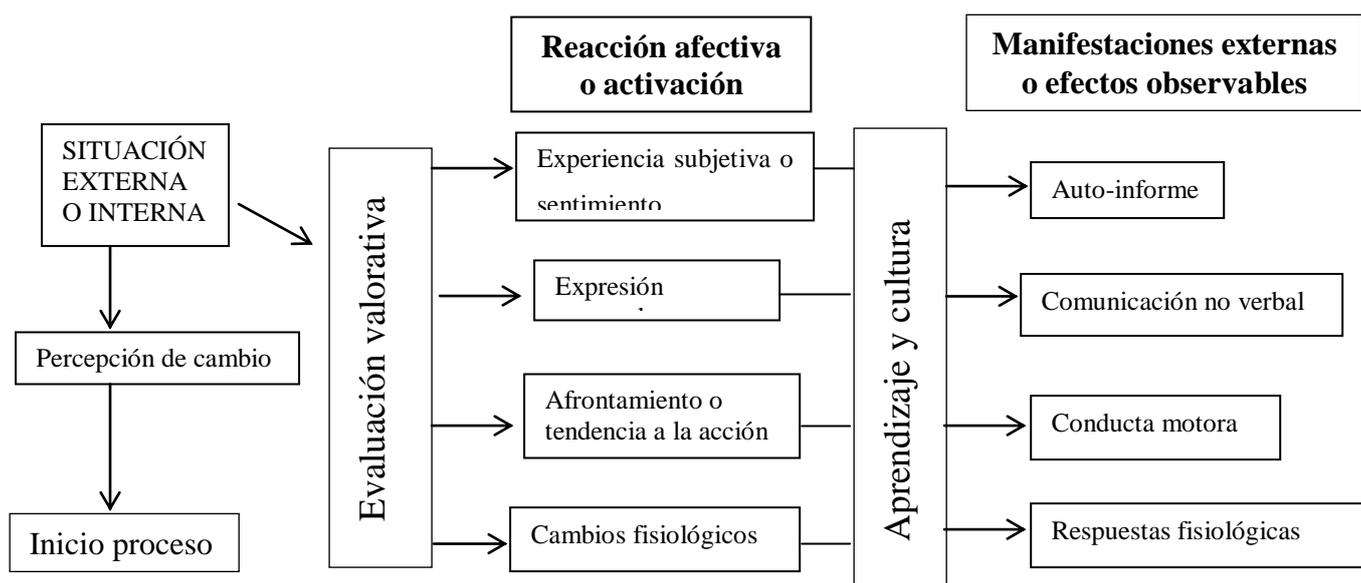
El proceso emocional es un cambio puntual que se produce en un determinado momento y con una duración limitada en el tiempo, que implica una condición especial de procesamiento de información mediante el cual se pone en relación algo ya conocido o que se percibe en ese momento con una escala de valores, análisis del cual depende tanto la cualidad como la intensidad de emociones evocadas. Sin embargo, el rasgo o tendencia emocional es la forma habitual de responder emocionalmente de una determinada persona (Domínguez et al., 2010, p. 94).

Ha habido a lo largo de la historia distintas perspectivas acerca de qué es lo que provoca las emociones. Según la teoría de James-Lange, la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, produciendo a su vez cambios fisiológicos en el organismo, de manera que dichos cambios provocan la emoción. Por ejemplo, la respuesta adecuada ante un oso es correr, lo cual provoca el miedo. Sin embargo, siguiendo la teoría de Cannon-Bard, las respuestas fisiológicas y

las emociones ocurren de manera simultánea, es decir, los estímulos externos provocan de manera independiente la emoción en la corteza cerebral y su expresión en los sistemas nerviosos autónomo y somático (Ledoux, 1999).

Vemos por tanto, que los desencadenantes emocionales o el antecedente del proceso emocional es la percepción de un cambio en las condiciones estímulares tanto externas como internas al organismo. Este cambio a veces es detectado por procesos automáticos con un bajo nivel de conciencia.

Figura 1. Representación del proceso emocional (Domínguez et al., 2010, p. 94)



### Tareas de las emociones

Las emociones, como modalidad de funcionamiento del sistema psicológico, funcionan como programas de orden superior y son las responsables del ajuste de las prioridades de procesamiento y de respuesta junto a otros mecanismos subordinados como la atención o el pensamiento.

Se encargan de codificar las condiciones estimulantes en un rango bipolar entre positivas y apetitivas o negativas y aversivas. También interrumpen las cogniciones y el comportamiento para focalizar la atención, localizan a través de la memoria emocional las contingencias estímulo-respuesta aprendidas, influyen tendencias de respuesta comportamental hacia una disposición motivacional particular, involucran procesos de evaluación y valoración, preparan clases de comportamiento e intencionalidad,

comunican la actividad autonómica y somática en los centros cerebrales y responden con extrema rapidez (Domínguez et al., 2010, p. 84).

### **Funciones de las emociones**

Las principales funciones de las emociones son la adaptativa, la social y la motivacional. La primera prepara al organismo para la acción, facilitando la conducta apropiada a cada situación. Cada una de las emociones primarias tiene una función adaptativa muy clara: la sorpresa provoca la exploración, el asco provoca rechazo, la alegría despierta afiliación, el miedo protección, la ira conlleva autodefensa y la tristeza provoca reintegración. La función social se encarga de comunicar al organismo el estado de ánimo para expresar las emociones y predecir el comportamiento. Esta función tiene un gran valor en las relaciones interpersonales a través de la comunicación verbal, no verbal y artística, de manera que facilita la interacción social, controla la conducta de los demás, permite la comunicación del estado afectivo y promueve la conducta pro social. Hay que tener en cuenta que en ocasiones la falta de comunicación o represión de las emociones también puede cumplir una función social. Por último, la función o efecto motivacional determina las conductas motivadas y las dirige hacia las metas con cierto grado de intensidad. Así mismo, la conducta motivada también produce una reacción emocional. Ésta permite la reinterpretación del acontecimiento y de alternativas de respuesta, ya que las emociones condicionan el comportamiento humano y posibilitan el desacoplar la motivación de la percepción del estímulo para poderlo reconsiderar, existiendo dos ejes de regulación del comportamiento: aproximación y evitación.

Todas las emociones, por tanto, tienen funciones adaptativas y sociales, conllevan movimientos espontáneos de algunas musculaturas en su expresión y provocan cierta actividad fisiológica (Domínguez et al., 2010, p. 80).

### **Tipos de emociones**

Existen muchas clasificaciones de las emociones basadas en criterios diferentes. Según el estudio dimensional se define el mapa de todas las posibles emociones con existencias de diferencias individuales en cada una ellas. Estas dimensiones son de carácter bipolar en función de tres ejes: la valencia afectiva, la activación y el control.

En cambio, el estudio de las emociones discretas o específicas atribuye unas características únicas y distintivas para cada categoría emocional, con lo cual permite hablar de emociones discretas a pesar de las diferencias individuales que surgen en el desarrollo personal. Los criterios para diferenciar las emociones discretas son el afrontamiento, la expresión facial, el procesamiento cognitivo, la relación con instintos, que sean innatas, sin contenido preposicional, que posean adaptación biológica, con descarga nerviosa e independencia atribucional.

Las emociones discretas pueden ser de dos tipos, primarias y secundarias. Las emociones primarias son categorías emocionales primitivas, universales (que se encuentran de igual modo en todas las personas independientemente de los factores genéticos, socioculturales o demográficos) y a partir de las cuales se desarrollan las demás, que emergen en los primeros momentos de la vida y son las que tienen una función adaptativa. Encontramos dentro de esta categoría lo que conocemos por sorpresa, asco, miedo, ira, alegría y tristeza. Las emociones secundarias son emociones sociales, morales o autoconscientes, que son fruto de la socialización y del desarrollo de capacidades cognitivas. Aparecen a los dos años y medio aproximadamente y son necesarias tres condiciones para su aparición: identidad personal, internalización de ciertas normas sociales y capacidad de evaluar. Entre muchas otras encontramos la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, el azoramiento, la arrogancia, el bochorno, etc.

De todas las emociones existentes veamos a continuación un resumen de las más importantes:

*La sorpresa.* Es la más breve de todas las emociones primarias y se considera como una reacción emocional neutra, no cabe clasificarla como positiva o negativa, como agradable o desagradable. Es una reacción causada por algo imprevisto, novedoso o extraño y como consecuencia, la atención, la memoria de trabajo y todos los procesos psicológicos se dirigen a procesar la estimulación responsable de la reacción para convertirse en otra emoción, aquella que sea congruente con la situación estimular desencadenante de la sorpresa. Esta emoción prepara al individuo para afrontar de forma efectiva los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias. El principal efecto subjetivo de la sorpresa es de “mente en blanco”.

*El asco.* Es la emoción causada por la repugnancia que se tiene a alguna cosa o por una impresión desagradable causada por algo. Es una emoción compleja, que implica

una respuesta de rechazo de un objeto, de un acontecimiento psicológico o de valores morales repugnantes. Su principal función es la protección, ya sea del daño que pueden producir determinadas sustancias en unos casos, o proteger a las personas de las consecuencias psicológicas de violar las normas culturales. La repulsión es la experiencia subjetiva del asco y el afrontamiento es, además del rechazo del objeto o situación desencadenante, la manifestación de repugnancia.

*El miedo.* Es una emoción producida por la percepción de peligro presente e inminente, por lo que se encuentra muy ligada al estímulo que la genera. Es un estado emocional negativo o aversivo, con una activación intensa que incita la evitación y el escape cuando el organismo detecta la presencia de aquello que amenaza su vida o su equilibrio. Tiene, por tanto, funciones motivadoras relacionadas con la supervivencia. La experiencia subjetiva de esta emoción es una de las más intensas y desagradables, produce sensación de tensión, desasosiego, malestar, preocupación y recelo por la propia seguridad y con frecuencia sensación de pérdida de control.

*La alegría.* Es el sentimiento positivo que surge cuando la persona experimenta una atenuación en su estado de malestar, cuando consigue alguna meta y objetivo deseado, o cuando tiene una experiencia estética. Constituye una vivencia placentera y de carácter reforzante. Su manifestación más típica es la sonrisa y en su modulación inciden tanto los rasgos de personalidad, como las normas culturales y sociales al uso. La alegría actúa como un atenuador de la emoción negativa, facilita y regula la interacción social y promueve la conducta de ayuda. A nivel cognitivo, favorece el procesamiento de información positiva, desatendiendo la de carácter negativo. Optimiza la evocación de recuerdos agradables e incrementa la flexibilidad cognitiva, impulsando la génesis de soluciones creativas e innovadoras.

*La tristeza.* Es la emoción negativa caracterizada por un decaimiento en el estado de ánimo habitual de la persona, que se acompaña de una reducción significativa en su nivel de actividad cognitiva y conductual, y cuya experiencia subjetiva oscila entre la congoja leve y la pena intensa propia del duelo o de la depresión. Comúnmente, esta emoción se plantea ante situaciones que nos suponen alguna pérdida o que nos acarrearán algún perjuicio o daño, pero no tiene por qué tener siempre un cariz negativo. Su experiencia subjetiva también se manifiesta en función de rasgos de la personalidad y de las normas culturales. Además, disminuye el nivel funcional de la persona,

economizando sus recursos y protegiéndola al limitar el procesamiento de estímulos desagradables. También potencia la introspección, el análisis constructivo y la búsqueda y facilitación de apoyo social.

*La ira.* Es el sentimiento que emerge cuando la persona se ve sometida a situaciones que le producen frustración o que le resultan desagradables. De manera genérica, se plantea como un proceso vigorizador que urge a la acción, interrumpiendo los procesos cognitivos que se hallan en el curso, centrando la atención y la expresión de afectos negativos en el agente que la instiga, y actuando como defensa en situaciones que comprometen la integridad física o la autoestima y la propia imagen. El perfil de personalidad y los estilos de conducta propios del entorno sociocultural son determinantes en la modulación de la experiencia subjetiva de la ira. Actúa, por tanto, como un regulador de las transacciones sociales, evitando la confrontación violenta al infundir energías renovadas a la persona, facilitando su defensa o permitiéndole la consecución de las metas deseadas. Aunque no conduce a ella directamente, en algunas ocasiones también inclina a la agresividad.

*La ansiedad.* Es un proceso emocional normal, adaptativo e imprescindible para la vida, ligado a la anticipación de situaciones de peligro, su función adaptativa principal. Es una actitud emocional cognitiva, es decir, se trata de un sistema de procesamiento de la información amenazante que permite movilizar anticipadamente acciones preventivas. Sesga la atención, permite el acceso masivo a la información amenazadora y sesga la interpretación de situaciones ambiguas como potencialmente peligrosas. La experiencia subjetiva de la ansiedad es la angustia y la preocupación es el elemento más trascendente en el proceso. Como formas principales de afrontamiento tenemos la vigilancia (orientación de la atención hacia los aspectos amenazantes del entorno) y la evitación cognitiva (redirigir la atención fuera de las condiciones amenazantes).

*La hostilidad.* Es una actitud emocional que implica la evaluación negativa y aversiva de otros, la percepción de los demás como una fuente frecuente de provocación, maltrato y frustración. Es mantenida y duradera en el tiempo con variables cognitivas de cinismo, desconfianza y denigración. El componente afectivo incluye varios estados emocionales como ira, enojo, resentimiento asco y desprecio.

*El humor.* Es el proceso producido por la valoración de haberse producido un error, pero que él mismo no es malo, y esto produce risas y buenos sentimientos. La emoción

del humor o hilarante puede ser elicitada por una gran variedad de estímulos y modulada por muchos factores sociales y del organismo. Su experiencia es la relajación y ayuda a mitigar y suprimir estados negativos.

*La felicidad.* Es un estado emocional positivo que se acompaña de sentimientos de plenitud, bienestar y satisfacción, y aparece como reacción a la consecución de metas vitales y personales de índole global o específico, pero en cualquier caso, relevantes para la vida de la persona. Posee un marcado componente subjetivo pero también influyen las variables demográficas y sociales. Los sentimientos de felicidad influyen positivamente en los procesos de pensamiento, solución de problemas, creatividad y motivacionales.

*El amor.* Es la principal fuente de sentimientos agradables e intensos, al mismo tiempo que hace movilizar muchas acciones y energías. Sus componentes básicos son la intimidad, la pasión y el compromiso, que combinados de distintas maneras forman las clases de amor existentes.

*Las emociones autoconscientes, culpa, vergüenza y orgullo.* Son emociones secundarias, complejas y sociales en las que subyace, como rasgo fundamental algún tipo de evaluación relativa al propio yo. Surgen cuando se produce una valoración positiva o negativa del individuo y tienen como antecedente algún tipo de juicio de la persona sobre sus propias acciones. La vergüenza surge cuando la evaluación es negativa y de carácter global, provoca un estado emocional desagradable que lleva a la interrupción de la acción y a una cierta confusión mental. Provoca el deseo de escapar de la situación. La culpa surge también de una evaluación negativa del yo pero referida a una acción concreta, origina un proceso cognitivo-atribucional centrado en la conducta y su efecto no es tan displacentero como el de la vergüenza. Esta emoción conlleva a la puesta en marcha de conductas orientadas a reparar la acción negativa. Sin embargo, el orgullo es consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia y provoca alegría y satisfacción por ello (Domínguez et al., 2010, p. 86-94). (Para ampliar con detalle dichas emociones se remite al anexo 1 ad hoc.).

### **Interacción entre emoción y cognición**

Las personas con una gran habilidad emocional suelen ser eficaces tanto personal como socialmente. Además, las emociones son una forma de conocimiento directo de

los estados internos del organismo y la percepción del entorno depende de estados afectivos y otros factores internos. Siguiendo a Salovey y Mayer (1997), las emociones tienen una función denominada facilitación del pensamiento, esto es que penetran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición, priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo y favorece la consideración de múltiples puntos de vista.

Tenemos más facilidad para recordar las experiencias con vivencia emocional que las neutras, ya que cuando se siente una emoción se retiene en la memoria a largo plazo junto con la experiencia que en la que ha tenido lugar, de manera que posteriormente se pueda recuperar en situaciones similares. Así, las emociones facilitan la elección de las respuestas adecuadas de manera flexible de entre un repertorio posible almacenado en la MLP. Además las emociones funcionan como una guía hacia los estímulos beneficiosos, es decir, tienen una importante función motivacional. Por todo ello se puede afirmar que existe una relación clara entre emoción y cognición.

También de manera práctica hay estudios que demuestran que personas con daños cerebrales no son capaces de procesar emociones y tienen una capacidad mermada para tomar decisiones (Domínguez et al., p. 169). Según el paradigma de búsqueda visual, la atención se dirige a los estímulos con valencia afectiva y se procesan más rápidamente; por ello se procesa más rápido la información significativa para el individuo.

### **Desarrollo emocional en la etapa de 6 a 12 años**

A los 6 años se inicia una etapa en la que se produce un aumento de los campos de interés y de los conocimientos, de la influencia escolar, de la curiosidad ambiental y un aumento de la socialización. El niño se va independizando e iniciando un proceso de desprendimiento progresivo de los padres, pasará la gran parte de su tiempo en la escuela, y es a esa edad cuando familia y escuela serán los agentes educativos más potenciales que percibe.

Piaget relaciona los cambios mentales con los producidos en el área social y emocional, ya que comienza a desaparecer la insuficiente estructuración de los procesos mentales y la presencia del egocentrismo; a los seis años finaliza el periodo preoperativo y se inicia la etapa de las operaciones concretas. Los pensamientos van siendo más realistas y la capacidad imaginativa se centra en articular imágenes como

procesos fantásticos. El niño comienza a experimentar formas distintas de existencia a las del ser humano, en sus expresiones formula juicios, atribuye cualidades a los objetos y establece nexos entre los acontecimientos. Además el lenguaje pasa a ser un vehículo del pensamiento y destaca una conducta reflexiva. Se desarrolla la capacidad de adaptarse al medio con mayor soltura y la escuela adopta el papel protagonista de una serie de aprendizajes complejos y variables. La Educación Primaria es, por tanto, una etapa de estructuración de las relaciones, en la que la motivación está determinada por las expectativas de obtener éxitos en diversos campos, ya que el niño estará expuesto a constantes comparaciones de su actividad con la de sus compañeros, por lo que interiorizará normas y objetivos y se esforzará por alcanzarlos.

Como sabemos, las emociones están integradas en nuestras vidas y forman parte de la personalidad. La familia es el primer referente social que va a evolucionar en la adolescencia hacia el grupo de pertenencia y por tanto hacia la relación entre iguales. Por imitación se aprende a expresar las emociones de los adultos, especialmente las manifestaciones de los agentes educandos, padres, compañeros y maestros.

Veamos a continuación los distintos factores que influyen en el desarrollo emocional del alumnado de primaria:

*El conocimiento social.* A partir de los seis años se desarrolla la capacidad de adquirir autonomía familiar y aumentan las relaciones entre iguales y la vida social, que pasarán a ser los agentes fundamentales en el desarrollo del individuo. Al finalizar la etapa de primaria se alcanza un conocimiento social suficiente para el inicio de las críticas subjetivas y las valoraciones personales.

*El apego.* La relación de apego con la madre, junto con los celos, se ha dejado atrás, y se inicia un periodo afectivo de tranquilidad, en el que se incrementa la capacidad de autocontrol, de regulación y de comunicación. Entre los seis y los doce años se desarrolla, por tanto, una notable capacidad para comprender las emociones propias y de los demás; alrededor de los ocho años se avanza en la comprensión de la ambivalencia y aceptación de experiencias emocionales contrarias en una misma situación. Se controla la expresión de las mismas y los niños son conscientes de su adecuación y regulación.

*Las relaciones entre iguales.* Las interacciones entre iguales van evolucionando poco a poco, se pasa de las agresiones físicas a las verbales, insultos, amenazas y desprecios.

El grupo pasa a ser la base de las relaciones, creando sus propias normas sociales para organizar y regular la relación. Además, la amistad pasa a ser de cooperación, confianza mutua y ayuda recíproca.

*El desarrollo del yo.* Entre los seis y los ocho años se define el yo a través de la comparación con uno mismo en su pasado. Sin embargo, poco a poco se va incorporando la comparación social, dando paso a la relevancia de las habilidades sociales y a las relaciones interpersonales. La percepción va siendo cada vez más realista y, en ocasiones, menos favorable.

*El desarrollo moral.* A medida que aumenta el conocimiento y la comprensión de los demás aumenta también la sensibilidad hacia sus necesidades, es en la etapa primaria cuando se inicia la transición hacia la moralidad autónoma.

*La conciencia emocional.* A los seis años los niños empiezan a percibir que la manifestación de sus emociones es conocida por los demás, lo que les lleva a iniciar un camino de regulación de la expresión emocional. Un año más tarde van adquiriendo conciencia de que la emoción es transitoria y disminuye su intensidad en el tiempo. Es por ello que se torna fundamental trabajar su vocabulario emocional con el objetivo de enriquecerlo en dicha conciencia y ayudarlo en la familiarización del nuevo mundo con lenguaje expresivo. En esta etapa el alumno/a se toma a sí mismo como punto de referencia y su capacidad de imaginación proyectista le ayuda a ponerse en el lugar del otro.

*La regulación emocional.* Alrededor de los ocho años se manifiesta la distracción cognitiva y los niños ya son capaces de tener en mente muchos pensamientos. Modificar la interpretación de un acontecimiento que suscita la emoción es una estrategia reguladora que se va adquiriendo a medida que se adquiere más madurez cognitiva (Contreras, 2011).

*El desarrollo de la empatía.* A partir de la vivencia de emociones y experiencias se desarrolla la empatía, por lo que a medida que la edad avanza y se potencia la regulación de las emociones, la empatía aumenta y se reduce la manifestación de la emoción propia para dirigir la respuesta y el afecto hacia el otro.

*La autoestima.* La capacidad de querer y ser querido es básica para el desarrollo de la autoestima y el bienestar social. Los amigos del niño juegan un papel muy importante en la edad escolar, ya que le proporcionan seguridad emocional.

*Las habilidades de vida.* La adquisición y asimilación de estrategias para transformarse en un individuo autónomo, crítico y capaz de mantener buenas relaciones son básicas en la preparación para la vida y el bienestar subjetivo, y se empiezan a desarrollar desde el nacimiento.

Con todo ello se concluye que es fundamental trabajar la regulación emocional del alumnado para conseguir que sea capaz de encontrar sus propias estrategias, percibir la utilidad y sus consecuencias positivas, la necesaria flexibilidad que le llevará a adaptar sus emociones a los distintos contextos y situaciones, favoreciendo así su propia confianza y la interacción social.

## **LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL**

Es ampliamente conocido que la inteligencia es la facultad para conocer, analizar y comprender, al mismo tiempo que hace referencia a una habilidad, destreza o capacidad (R.A.E., 2001). A partir de aquí se desprende que la inteligencia socioemocional constituye la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones adecuadamente y adaptativamente, es decir, representa la comprensión de las emociones, la capacidad de hacer uso de los recursos emocionales y para regularlos en uno mismo y en los demás.

Para referirse a este concepto, se habla tanto de inteligencia emocional, como socioemocional, y elegir un término u otro depende de cada autor. Debido a que la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas es una destreza que repercute directamente en las relaciones interpersonales de las personas, el término socioemocional es más completo. Además, si tenemos en cuenta que el hombre es un animal social, que necesita de las relaciones humanas, y que éstas dependen en gran medida de la gestión de las emociones, tanto personales como ajenas, vemos que la inteligencia a la que hacemos referencia es emocional y social al mismo tiempo.

Las raíces de la inteligencia socioemocional pueden encontrarse en la inteligencia social de Thorndike (1920), la cual se refería a la capacidad para comprender y dirigir a

las personas y para actuar sabiamente en las relaciones humanas. Las raíces más próximas se hallan sobre el trabajo de Gardner (1983) acerca de las inteligencias múltiples y más específicamente, sobre sus conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal.

La inteligencia interpersonal denota la capacidad de una persona para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de los demás y, consecuentemente, para trabajar eficazmente con otras personas y la inteligencia intrapersonal implica la capacidad para comprenderse a uno/a mismo/a, para tener un modelo de trabajo de uno mismo que sea efectivo (incluyendo los propios deseos, temores y capacidades) y para usar esta información eficientemente en la regulación de la propia vida. (Gardner, 1999, p. 43)

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones, estructurando la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Salovey y Mayer, 1997):

*Percepción emocional.* Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas, por ello debemos expresarlas adecuadamente, además de discriminar entre expresiones precisas, imprecisas, honestas o deshonestas.

*Facilitación emocional del pensamiento.* Las emociones penetran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición, priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo y favorece la consideración de múltiples puntos de vista.

*Comprensión emocional.* Para comprender y analizar las emociones es necesario el conocimiento de las señales emocionales. Esto tiene implicaciones directas en las relaciones interpersonales. Conlleva la capacidad para etiquetar emociones, reconocer su expresión y razonarlas.

*Regulación emocional.* Se refiere a la gestión reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual y hacer posible su uso adecuado en las situaciones de la vida. Este aspecto conlleva regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las negativas y potenciando las positivas.

Goleman (1995) fue quien popularizó el término de inteligencia emocional definiéndolo como la capacidad para utilizar de manera óptima y adaptativa las emociones, y estableciendo una relación directa entre las emociones y las relaciones interpersonales satisfactorias. Por este motivo, se empezó a utilizar la nomenclatura de inteligencia socioemocional. Además, una alta inteligencia emocional se traduce en una estructura de pensamiento flexible, motivo por el cual la capacidad de adaptación social del individuo aumenta. Presentó las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1997) como las *habilidades básicas* que componen la inteligencia emocional, junto con las competencias susceptibles de desarrollo para ser eficiente en cada una de ellas. Éstas son las siguientes:

*Percepción emocional:* es la habilidad para detectar el estado emocional propio o ajeno.

- Identificar las emociones en los estados subjetivos propios
- Identificar las emociones en otras personas
- Precisión en la expresión de emociones
- Discriminación entre sentimientos y expresiones sinceras o no

*Facilitación emocional:* es la habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias.

- Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos
- Uso de las emociones para facilitar la toma de decisiones, la solución de problemas y la creatividad.
- Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen.

*Comprensión emocional:* es la habilidad para entender los estados emocionales, su origen, persistencia y desaparición, así como los vínculos entre ellos.

- Comprender cómo se relacionan diferentes emociones
- Comprender las causas y consecuencias de distintas emociones
- Interpretar los sentimientos complejos o combinación de estados mezclados y contradictorios.

- Comprender las transiciones entre emociones

*Regulación emocional:* es la habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás, promover la comprensión y el crecimiento emocional.

- Apertura a sentimientos placenteros y desagradables
- Conducción y expresión de emociones
- Implicación o desvinculación de los estados emocionales
- Dirección de las emociones propias
- Dirección de las emociones de otras personas.

Con estas definiciones, vemos que se concibe la inteligencia como una habilidad, que se puede aprender y que depende en gran medida de factores externos como la familia o la escuela entre otros.

En 2003, Petrides y Furnham abordaron este mismo concepto desde el punto de vista contrario abordando la inteligencia emocional como un rasgo, que se podía moldear mínimamente pero nunca cambiar o educar completamente. Ellos la conciben como un grupo de formas de actuar habituales y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional. A partir de aquí, conceptualizan el rasgo como una serie de factores con un alto grado de correlación entre ellos, de los que depende la percepción personal y en los que cada persona tiene una puntuación.

Tabla 1. Factores Petrides y Furnham (Petrides et al., 2003)

<b>Factor</b>	<b>Personas con puntuación alta se ven</b>
Adaptabilidad	Con flexibilidad y voluntad para adaptarse a nuevas condiciones
Asertividad	Con carácter para defender sus propios derechos
Percepción emocional de uno mismo y de los demás	Ve con claridad los sentimientos propios y ajenos
Expresión emocional	Con capacidad para comunicar los sentimientos al resto de las personas
Gestión emocional de los demás	Con capacidad para influir en los sentimientos propios y de los demás
Regulación emocional	Con capacidad para controlar las emociones
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad para resistir a los impulsos
Habilidades de relación	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias

Autoestima	Con éxito y autoconfianza
Automotivación	Con pocas probabilidades de rendirse
Competencia social	Con capacidad para trabajar en equipo y altas habilidades sociales
Manejo del estrés	Con capacidad para soportar la presión y regular el estrés
Empatía rasgo	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contento y satisfecho con su vida
Optimismo rasgo	Seguro de sí mismo y pensando que la vida le sonríe

Otra propuesta muy importante es la de Bar-On, quien en el año 2006 propuso un modelo de inteligencia socioemocional definiéndola como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. De modo que es un factor importante determinante para el éxito en la vida y para el bienestar general. Vemos, por tanto, que según este autor, la inteligencia socioemocional se puede educar debido a que es una capacidad, pero con limitaciones, ya que contiene un factor previo personal muy importante. Las habilidades que componen la inteligencia socioemocional son las siguientes:

- Habilidad para reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos
- Habilidad para comprender como las personas se sienten y se relacionan
- Habilidad para regular y controlar las emociones
- Habilidad para cambiar, adaptar y solucionar problemas de índole personal e interpersonal
- Habilidad para generar un estado de automotivación y afectos positivos

Todos los modelos tienen aspectos diferenciados y aspectos comunes, de manera que la inteligencia socioemocional se concibe como la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás y su capacidad para regularlas.

#### **LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

Si concebimos la inteligencia socioemocional como una habilidad o como un rasgo, que aunque muy poco, se puede moldear, debemos plantearnos igualmente su aprendizaje.

El neuropsicólogo de la Universidad de Wisconsin-Madison Richard Davidson, aunque sin utilizar el término educación, defiende la inteligencia social y emocional aplicada a las escuelas como la enseñanza de habilidades para aprender a dominar las emociones, en concreto la capacidad de controlar las emociones negativas para que, cuando sobrevenga una adversidad, ésta no persista más de lo necesario. Es muy importante que los niños aprendan a disipar estas emociones negativas para volver al estado inicial. Es una habilidad o una capacidad muy importante porque cuando les embargan emociones perturbadoras, éstas interfieren en su capacidad para aprender. Enseñar en el aula este tipo de habilidades hace a los niños más cívicos y mejores estudiantes, ya que la cognición y la emoción se hallan en la misma área cerebral, de modo que enseñar a los niños a gestionar mejor sus emociones los hará mejores estudiantes.

Este autor también explica que algunas capacidades morales como el altruismo están íntimamente relacionadas con los cambios positivos que se producen en el cerebro cuando se educa emocionalmente, y que ello se puede medir conductualmente. También insiste en que la edad temprana influye sustancialmente, y en la inmediatez de las intervenciones, es decir, que cuanto antes se realicen las intervenciones, más probabilidades habrá de que las consecuencias positivas de la educación emocional persistan durante un período de tiempo más largo. El cerebro es el órgano que está constituido para cambiar como respuesta a la experiencia, por lo que es mucho más susceptible al inicio de nuestra vida a cualquier influencia de lo que será más tardíamente. Las intervenciones que se producen antes de la adolescencia tienen un impacto mucho más duradero que las que se producen después. La corteza prefrontal es una de las regiones del cerebro (situada en la parte delantera) que influyen en el funcionamiento de las emociones, y es una de las zonas que siguen desarrollándose después de la adolescencia, concretamente hasta los veinte años aproximadamente. Parece probable suponer que el cerebro humano sufre una gran transición entre los cinco y los siete años de edad, por lo que las intervenciones antes de esa transición serán especialmente eficaces a la hora de sentar las bases con habilidades que si persisten permitirán otras habilidades que se asienten en ellas. Además este autor propone combinar lo expuesto anteriormente con el entrenamiento en atención plena (mindfulness), mecanismo que permite concentrarse mejor, focalizar, hacer

introspección, ser más compasivos y estar más atento. Con la mente calmada, clara y estable es como mejor se aprende.

Como ya explica Sabater (2003), los seres humanos pasan por dos gestaciones: la primera en el útero materno como una forma de determinismo biológico; la segunda en la matriz social en la que se cría (como la escuela), sometido a variadísimas determinaciones simbólicas, como el lenguaje. El suceso de ser humano solamente se realiza con seguridad por medio de los demás semejantes, es decir, de aquellos a los que el niño/a o adolescente hará lo posible por parecerse. Es por lo mencionado que la formación en competencias socioemocionales es necesaria para que tanto estudiantes como el profesorado, puedan adaptarse con éxito.

La educación socioemocional es educar en inteligencia socioemocional. Así, Bisquerra (2000) indica que es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano para capacitarle para la vida y en consecuencia aumentar el bienestar personal y social. Es por tanto una forma de prevención primaria inespecífica, ya que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a las conductas negativas y destructivas más predominantes en los jóvenes de la sociedad actual: consumo de drogas, estrés, ansiedad, depresión y violencia, entre otros. Además también es una opción de tratar la resolución de conflictos, toma de decisiones, comunicación afectiva y efectiva, etc.

De ello se deriva que la finalidad de la educación socioemocional es el desarrollo de competencias emocionales que proporcionen un mejor bienestar personal y social a la persona. Normalmente el bienestar subjetivo, es decir, la percepción personal de bienestar, viene determinado por las relaciones familiares y sociales, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, etc. Lo importante es que cada uno descubra qué es lo que realmente le genera bienestar y que busque los recursos necesarios para conseguirlo. Para enseñar a lograrlo, está la educación socioemocional, que se concibe como un contenido a tratar durante toda la educación formal, donde se adquieran las herramientas necesarias para hacer frente a los diversos desafíos que la vida presente.

Para contribuir al bienestar individual y social hay que enseñar al alumnado estrategias para canalizar algunas emociones y promover otras, ya que debemos partir

de las consecuencias positivas que tienen algunas emociones como ayuda directa al aprendizaje integral.

Como todo proceso educativo, existen unos objetivos y contenidos, que aunque variarán mínimamente en función del programa socioemocional que sigamos, todos vienen a referirse al desarrollo socioemocional.

Siguiendo con la descripción de Bisquerra, los objetivos generales de la educación socioemocional se pueden resumir en los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad para automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

En función de las características del grupo, sus intereses, sus expectativas, su ritmo de aprendizaje, la duración del programa y el entorno cultural y profesional será necesario poner mayor énfasis en unos u otros objetivos.

Si bien son flexibles y adaptables a cada edad y contexto, una premisa común a todos los programas es la construcción de una sólida base emocional mediante el desarrollo de la primera competencia, la conciencia emocional, ya que la falta de conciencia no permite que las demás competencias se desarrollen plenamente. También la regulación emocional es una de las competencias cuyo desarrollo resulta urgente y necesario debido a la relación entre emociones y salud y a los inconcebibles problemas que la violencia, es decir, la falta de regulación de la ira, está creando actualmente. El dominio de esta competencia favorece notablemente la relación con uno mismo y con los demás. El desarrollo de la autonomía emocional también es básico porque se centra en la persona y todo su potencial. Si uno confía en sí mismo y percibe su eficacia será capaz

de alcanzar todas las metas que se proponga y podrá abordar con éxito todas las complicaciones que la vida le depare.

En ocasiones un programa se puede centrar en el desarrollo de una competencia en concreto y en ese caso los objetivos serán pocos y específicos; aunque no se puede perder de vista la globalidad del desarrollo emocional, ya que las competencias están íntimamente relacionadas y unas son indispensables para desarrollar otras.

En referencia a los contenidos de la educación socioemocional, éstos se presentan en consonancia con los objetivos y ayudan en la elección de las actividades. Al igual que los objetivos, se deben ajustar a las características de los destinatarios y en general hacen referencia a los siguientes temas (Bisquerra, 2000):

- El marco conceptual de las emociones.
- La conciencia emocional.
- La regulación de las emociones.
- La autonomía emocional.
- Las habilidades socio-emocionales.
- Las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo.
- El concepto de Fluir (flow).

Dicho de otro modo, es fundamental trabajar además de un marco conceptual de las emociones (conocer las características de las emociones principales), la naturaleza de la inteligencia emocional con múltiples aplicaciones para la práctica y la contribución a las competencias emocionales. Con el objetivo de favorecer dichas competencias, la metodología tiene que ser totalmente práctica, por lo que es muy importante el rol del maestro o maestra en educación emocional, ya que por imitación el alumnado aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia inteligencia emocional. También debe desarrollar su capacidad empática con el alumno/a, para poder establecer relaciones de confianza y cordialidad. Debe sensibilizarse y formarse en competencias emocionales como paso previo a la educación de la inteligencia emocional.

La metodología es, por tanto, un aspecto de vital importancia al que hay que prestar extrema atención. A partir del carácter vivencial de las actividades en educación

socioemocional vemos que la información en sí misma no crea ninguna transformación. El aprendizaje cognitivo tiene que ser traducido en aprendizaje experiencial, la realización de actividades con el énfasis en la parte más cognitiva puede ser positivo en la comprensión del concepto de emoción, así como en el entendimiento de las diversas teorías de las emociones o la clasificación de las mismas; pero la combinación de los sistemas vivencial y cognitivo con el foco en la parte vivencial revierte en el desarrollo de las competencias emocionales. La vivencia emocional debe plantearse siempre desde el respeto y ofreciendo libertad a los participantes para que elijan sus metas y encuentren los caminos para llegar a ellas.

#### **LA NECESIDAD DE INCLUIR LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LAS ESCUELAS DESDE EDADES TEMPRANAS.**

La educación es una ciencia inexacta, en constante cambio y con una exigencia de renovación continua para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del momento.

Los problemas actuales de la educación ponen de manifiesto la necesidad de un nuevo enfoque de la misma; es evidente que no basta con instruir, hay que educar y enseñar a ser personas introduciendo el desarrollo de nuevas competencias y cambiando y adaptando otras, ya que la falta de motivación para estudiar, los medios de comunicación con mensajes nada educativos, la agresividad en el trato entre adolescentes, la omnipresencia de la droga, o las familias desestructuradas, son algunos ejemplos de situaciones a las que los adolescentes se enfrentan nada más salir de la escuela o también estando en ella. Además, desde el punto de vista académico, los índices elevados de fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, el abandono en los estudios universitarios, etc. son hechos que provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Para dar respuesta a las nuevas necesidades de los niños y jóvenes de hoy en día, están surgiendo nuevos programas de entrenamiento cognitivo, de adiestramiento del razonamiento moral y educación emocional y social. Nada de esto es nuevo, ya que existen muchas teorías acerca de la necesidad del desarrollo de los tres ámbitos nombrados, pero ninguna de ellas ha sido diseñada para incluirse en la educación

obligatoria de manera transversal. Sin ir más lejos, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner define la inteligencia como una capacidad resultado de la genética y la educación para resolver problemas y crear productos nuevos; Piaget y Kohlberg ya trabajaban el razonamiento moral a partir de la discusión de dilemas; y la educación socioemocional actual está muy ligada al entrenamiento en habilidades sociales propuesto por Goldstein.

Charles Darwin (1872), en su tratado “La expresión de las emociones en los animales y en el hombre”, puso de manifiesto la naturaleza innata de las emociones. El autor analizó cómo por medio de nuestra expresión facial y de nuestra gesticulación comunicamos a los demás lo que sentimos interiormente. Por lo general, expresamos nuestras emociones de manera instintiva: por ejemplo, nadie nos ha enseñado a sonreír. Ya desde la cuna expresamos las emociones básicas y universales que nos embargan. Es por ello que en el aprendizaje emocional, es decir, el proceso por el que se aprende a manejar las emociones, reside la clave del éxito de los futuros adultos.

Para ello, es necesario que la gestión emocional se introduzca en los planes de la educación desde la más tierna infancia. Hoy se sabe que entre los cuatro y los diez años hay que activar los afectos en los niños para que tengan la curiosidad intelectual necesaria.

Otro motivo por el que es fundamental introducir el aprendizaje social y emocional en edades tempranas y con continuidad es la constatación de que uno de cada tres niños en educación primaria no consigue adaptarse satisfactoriamente al entorno social, sobre todo teniendo en cuenta que a esa edad el infante no tiene otro ámbito de socialización que no sea la escuela. Posteriormente, el joven que no acaba de encajar en el entramado social y con una autoestima por los suelos, regresa fácilmente a los ritos arcaicos de la especie como la violencia, la pelea o las drogas. Una persona con competencias emocionales está más preparada para no implicarse en el consumo de drogas y otros comportamientos de riesgo. La relación entre emoción y salud es cada vez más evidente.

La inteligencia socioemocional es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y su capacidad para regularlas. La conciencia emocional es el requisito previo necesario para lograr la regulación, tanto personal como de las emociones de los demás, ya que el comportamiento de cada persona

condiciona sustancialmente las emociones de los demás, y por tanto, y asimismo, su comportamiento. Por ello la conciencia y la regulación emocional deben añadirse a la lista de competencias básicas que deben desarrollarse a lo largo de toda la etapa educativa, ya que son elementos esenciales en la construcción del bienestar personal y social.

Si partimos de la base de que las circunstancias neutras sin vivencia emocional desaparecen de nuestra memoria y que cuando se experimenta una emoción se crea un vínculo emoción-aprendizaje que se retiene y perdura en el tiempo, y que se sabe que la emoción es la responsable del 70% del proceso de aprendizaje, tenemos una evidencia científica bien clara de la necesidad de integrar en las aulas la educación emocional.

### **Vínculos entre las emociones y el aprendizaje:**

Además de las necesidades de bienestar social y personal a las que responde el aprendizaje emocional, hay ciertos aspectos fisiológicos y neuronales que debemos aprovechar para aumentar el aprendizaje integral y significativo del alumnado (Mora, 2008):

- Las emociones sirven para defendernos de estímulos nocivos o aproximarnos a estímulos placenteros o recompensantes, por lo que las emociones son motivadoras, es decir, nos mueven o empujan a conseguir, o evitar, lo que es beneficioso o dañino para el individuo y la especie.
- Las emociones consiguen que las respuestas del organismo ante los acontecimientos sean polivalentes y flexibles. El individuo escoge la respuesta, más adecuada y útil, entre un repertorio posible.
- La reacción emocional incluye la activación de múltiples sistemas del organismo, las cuales influyen directamente en la disposición para el aprendizaje.
- Las emociones despiertan la curiosidad y el interés por el descubrimiento de lo nuevo. Son la base de los procesos de atención. La curiosidad es el mecanismo emocional que abre las ventanas de la atención por las que entra la información capaz de producir aprendizaje, memoria y conocimiento.

- Las emociones funcionan como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros de manera rápida y efectiva. Es más, las emociones son un lenguaje en sí mismas, a través del cual se puede facilitar o entorpecer la transmisión de conocimientos.
- Las emociones sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. Todo acontecimiento asociado a un episodio emocional permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido.
- Las emociones y los sentimientos son mecanismos psicológicos que juegan un papel importante en el proceso de razonamiento. La emoción realiza un papel fundamental en la toma de decisiones conscientes por parte de la persona. Las emociones son la base fundamental del propio proceso de razonamiento y la toma de decisiones.

La ciencia está corroborando ahora que la gestión de las emociones básicas y universales debería preceder a la enseñanza de valores y, por supuesto, de contenidos académicos. Los niños se juegan con ello su vida de adultos. Está claro que las escuelas deben sufrir un cambio radical e incorporar definitivamente el aprendizaje social y emocional en las aulas si queremos consolidarnos en una sociedad avanzada.

Si en la escuela buscamos constantemente actividades que despierten en el alumnado la motivación y la curiosidad para aprender, los enseñamos para que sepan elegir las estrategias más apropiadas para resolver problemas o situaciones, en desarrollo de la atención sostenida, que aprendan a razonar y decidir, que ejerciten la memoria y el lenguaje no verbal, etc. lograremos personas inteligentes emocionalmente.

No cabe duda de que la educación socioemocional debe tratarse en todos y cada uno de los cursos de la educación obligatoria, y debe quedar definitivamente integrada en las diversas áreas académicas de manera transversal, a través de programas de educación socioemocional, puesto que el entorno escolar es imprescindible y fundamental para favorecer la educación. Además, una manera de vincular a las familias con la escuela en relación a la educación socioemocional es el uso de materiales viajeros y actividades en las que participen ambos agentes. Existen muchas actividades que pueden desarrollar las distintas competencias emocionales de manera transversal en el aula, así como programas completos para el trabajo de la inteligencia emocional en las distintas edades.

## **ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Hoy en día existen múltiples enfoques de la educación emocional, con una gran variedad de programas para aplicar en las distintas etapas de escolarización.

Todos ellos trabajan la educación emocional desde distintas perspectivas: unos hacen hincapié en las habilidades sociales, otros en el estudio de las emociones personales y sociales, otros trabajan el crecimiento cognitivo y moral, otros se basan en la relación entre iguales y otros en el conocimiento de uno mismo y de los demás. Lo que tienen en común es que todos ellos contribuyen al bienestar personal y social, que es el objetivo primordial de la educación emocional.

A continuación vamos a explicar dos enfoques que plantean la necesidad de programas escolares desde perspectivas muy distintas pero al mismo tiempo relacionadas. En este trabajo se propondrá más adelante la integración de aspectos de las dos perspectivas para llegar a un concepto más completo: la educación socioemocional y el desarrollo del bienestar subjetivo.

### **Las habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral, Manuel Segura**

Manuel Segura Morales (2002) diferencia entre conceptos como habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral. Siguiendo a este autor, la clave del bienestar personal y social está en mantener unas relaciones interpersonales satisfactorias, ya que el ser humano se hace persona relacionándose porque ya desde el nacimiento se vincula mediante el llanto con las personas de su entorno, con lo cual no es antes el "ser" que el "relacionarse".

Las habilidades cognitivas son operaciones o procesos mentales que se ponen en marcha cuando se recibe una información, para analizarla, procesarla y estructurarla en la memoria. Son fundamentales para el aprendizaje y para una buena relación interpersonal y se componen de cinco pensamientos citados por Spivack y Shure (1974), que equivalen a lo que Gardner llamó inteligencia interpersonal:

*Pensamiento causal:* es la capacidad de establecer la causa o motivo de las cosas y de dar un diagnóstico acertado de una situación.

*Pensamiento alternativo:* es la habilidad cognitiva de imaginar las máximas soluciones posibles a un problema, abrir la mente y ver distintas posibles salidas.

*Pensamiento consecuencial:* es la capacidad de prever las consecuencias de una acción, de un dicho o de un hecho, es decir, ser capaz de imaginar lo que pasará de manera acertada.

*Pensamiento de perspectiva:* es la habilidad para ponerse en el lugar de otra persona y ver las cosas desde otro punto de vista. Es contrario al egocentrismo y hace posible la empatía o la sintonía afectiva con otros.

*Pensamiento medios-fin:* es la capacidad que supone saber trazarse objetivos, analizar los recursos con los que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a otras personas para que colaboren y programar y temporalizar las acciones que nos llevarán a la consecución de los objetivos.

Según Manuel Segura (2002), las habilidades sociales son conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida, sino asertiva, que requieren unas capacidades cognitivas previas, es decir, haber desarrollado los pensamientos citados anteriormente, así como el control de las propias emociones, algún entrenamiento de la motricidad y una madurez moral correspondiente a la edad de la persona. Se aprenden por observación de modelos y por ensayo y error, y no son simples normas de urbanidad, sino que deben manifestarse exteriormente y de forma estable, es decir, que la persona actúe normalmente así.

Para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, debemos trabajar en la escuela los siguientes ítems de manera continuada:

- Saber escuchar y saber pedir un favor.
- Saber elogiar lo bien hecho y disculparse por algo mal hecho.
- Saber decir que no, presentar una queja y recibirla.
- Saber mostrar desacuerdo de manera razonada.
- Saber negociar o ponerse de acuerdo con alguien o con quienes se estaba en desacuerdo.
- Saber expresar los propios sentimientos, saber hacer frente al miedo, al ridículo o al fracaso.

La asertividad viene de la mano de las conductas socialmente hábiles, ya que decir lo que realmente se piensa de forma sincera o lo que parece justo pero sin faltar a los derechos de los demás, está muy relacionado con la sinceridad, la valentía y el respeto.

Por último, el desarrollo o crecimiento moral pasa por seis estadios, según Kohlberg (1997). Todas las personas empezamos en el primero pero en función de la positividad y la salud moral de cada persona alcanzamos uno u otro. No son, por tanto, estadios rígidos, sino que existen fluctuaciones y retrocesos a lo largo de la vida de cada persona. A través de la educación emocional, se puede facilitar al alumnado el camino hacia los estadios superiores.

*Estadio 1. Heteronimia:* es un estado pre-moral propio de la infancia en el que el bien y el mal vienen determinados por agentes externos (premios y castigos en la infancia). Los niños que lo mantienen más tiempo suelen crear conflictos en la escuela, ya que es un lugar en el que el castigo está extremadamente limitado. En este estadio el miedo al castigo mueve las acciones o los pensamientos del niño.

*Estadio 2. Egoísmo mutuo:* es un estado de individualismo en el que se cumplen las reglas de un juego por beneficio propio, es decir, para poder jugar o para que los demás tampoco puedan hacer trampas; se descubre la regla del “ojo por ojo”. Suele comenzar a partir de los cinco años y dura hasta la pubertad o la adolescencia. En este estadio las reglas mutuas inflexibles son las determinantes de la acción.

*Estadio 3. Expectativas interpersonales:* es un estadio en el que aparece un factor afectivo que humaniza las relaciones con los demás, se hace lo que se espera de nosotros para ser aceptado incluso por grupos extrafamiliares. Dura hasta los veinte años aproximadamente y se considera alcanzada la adultez moral. En este estadio pueden surgir conflictos de expectativas, ya que el determinante de la acción siempre es el deseo de agradar y de ser aceptados. Los adultos que permanecen en este estadio se dejan llevar demasiado por los demás, el entorno o las circunstancias.

*Estadio 4. Sistema social y conciencia:* la responsabilidad y el compromiso son las dos premisas que rigen este estadio, en el que se cumplen las propias obligaciones por responsabilidad (ya no es por miedo, por quedar bien o por egoísmo). Comienza la autonomía, ya que actuar bien es hacer aquello a lo que realmente uno se ha

comprometido, ahora bien, se considera que lo que está más allá de lo que uno se ha comprometido ya no es problema suyo.

*Estadio 5. Todos tienen derecho:* este estadio viene regido por un contrato social, es un estado constante de apertura al mundo bajo la premisa moral de que todos tenemos derecho a la vida y a la libertad. Por tanto, las leyes que van en contra no se cumplen (en el estadio anterior no se tenía en cuenta).

*Estadio 6. Todos somos iguales:* bajo unos principios éticos universales, en este estadio se cree en la igualdad y en la dignidad de todas las personas. La regla de oro es hacer al otro lo que quiero para mí. Es el estadio supremo, en el que estuvieron por ejemplo Gandhi o Martin Luther King.

Teniendo en cuenta este desarrollo emocional por estadios, debemos trabajar en las escuelas el razonamiento moral como un juicio práctico, es decir, como algo que nos lleve a la acción. Debido a que la mayoría de los niños hasta los diez u once años se sitúan en el segundo estadio, debemos enfocar este razonamiento de manera que lleguen a la adolescencia en condiciones de evolucionar hacia el tercer estadio, por lo que en la etapa de primaria hay que realizar actividades dirigidas a salir de ese primer o segundo estadio. Por ejemplo, la discusión de dilemas morales debe poner al alumnado ante decisiones adecuadas a su edad, que les obligue a elegir, no de forma teórica, sino lo que harían realmente ante determinada situación. Los valores, como contenidos sobre los que se toman las decisiones, deben trabajarse también reflexionando sobre ellos a medida que van surgiendo en los dilemas y hacer que los alumnos/as los cuestionen, de manera crítica y reflexiva; que se pregunten si realmente son valores, contravalores o indiferentes.

Siguiendo a Manuel Segura (2002), todos los autores que escriben actualmente sobre educación ética coinciden en que los objetivos sobre los que el educador debe trabajar son:

- Educar en la empatía
- Entrenar en el diálogo, en saber escuchar y saber comunicar con claridad el pensamiento.
- Enseñar a negociar: a llegar a un acuerdo de manera justa. Barajar todas las alternativas y elegir la más justa para las dos partes.

- Desarrollar la solidaridad, que aprendan a tener en cuenta su vinculación vital con los demás.
- Entrenar para una crítica constructiva de la realidad personal y social.
- Informar sobre contenidos de relevancia moral.
- Animarlos a llegar a acuerdos sobre normas de convivencia que afecten a todo el grupo.

### **Las competencias emocionales, Rafael Bisquerra**

Rafael Bisquerra (2006) contempla el desarrollo emocional como una parte fundamental en la educación para lograr el pleno crecimiento de la personalidad integral del individuo. Actualmente, es comúnmente aceptado por los eruditos que el límite entre la razón y las emociones no existe, y que en cada decisión, en cada acción, las emociones participan y están presentes.

Si entendemos la emoción como un “estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2000, p.60), veremos que cuando sucede un evento u ocurrencia, se produce una valoración neurofisiológica, comportamental y cognitiva y a continuación una predisposición a la acción.

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación emocional debe centrarse en el desarrollo de las competencias emocionales, es decir, del “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.14). La competencia emocional tiene aplicaciones educativas inmediatas porque pone el énfasis en la interacción entre el ambiente y la persona y se centra en su aprendizaje y desarrollo. Tienen que ver con las inteligencias intrapersonal e interpersonal definidas por Gardner (1983). La primera hace referencia a la capacidad de autorreflexión (conocerse, controlarse y motivarse) y la segunda hace referencia a la capacidad de reconocer los sentimientos y pensamientos de los demás a través del desarrollo de las habilidades sociales, la empatía, la comunicación no verbal, etc.

Según la visión del GROP<sup>1</sup>, las competencias emocionales son las siguientes:

*Conciencia emocional:* es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Para poder expresar las propias emociones resulta necesario conocer y comprender las emociones de los demás, de manera que percibir las emociones facilita la interacción apropiada con cada persona en los distintos entornos. Este hecho es de gran utilidad para el docente debido a que en su labor diaria interactúa con un número elevado y variado de estudiantes, cada uno de ellos con sus propias emociones, de manera que tiene que relacionarse con el grupo clase de una manera o de otra en función de las distintas emociones. Será, por tanto, capaz de intervenir apropiadamente si puede entender el estado emocional particular de sus alumnos/as y el mensaje que transmitirá al alumnado será que cada uno de ellos es importante para él. Por otro lado, el reconocimiento de las propias emociones aumenta con la experiencia y el aprendizaje, ya que es importante identificar las emociones que sentimos para regularlas y que no se conviertan en emociones negativas más acentuadas.

Esta competencia emocional está directamente relacionada con el vocabulario emocional, ya que éste facilita dar nombre a las emociones y entender lo que pasa.

*Regulación emocional:* es la capacidad para gestionar las emociones de manera apropiada y lograr reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables. Hay que aprender a no dejarse influenciar excesivamente por condicionantes externos y adoptar estrategias para hacerles frente de la forma más positiva posible. Hay que entender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, ya que para poder adoptar un comportamiento ajustado a las diferentes circunstancias es necesario ser consciente de la emoción que se experimenta.

Es evidente que “las actitudes que tomamos frente a los conflictos constituyen un reflejo de nuestras creencias, valores y expectativas. Son el resultado de procesos mentales en los que la razón y la emoción están estrechamente vinculadas y, aunque a simple vista pueden parecer sencillos, son extremadamente complejos” (Sastre y

---

<sup>1</sup> Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica.

Moreno, 2005, p. 201). De esta idea se desprende la estrecha relación entre el trabajo de la regulación emocional y el trabajo de las creencias y valores personales, que se fijan en edades muy tempranas.

Para trabajar en las aulas la regulación emocional es primordial el desarrollo de la expresión emocional (y por tanto expresión corporal), ya que compartir las vivencias es un proceso que relativiza las emociones negativas. También es importante la forma de verbalización emocional, dado que ésta será un mecanismo que facilitará que todas las personas sean capaces de mostrar los sentimientos y defender sus derechos y razones con el objetivo de conseguir que los demás puedan comprenderles. El autocontrol de la impulsividad y la tolerancia a la frustración son dos causantes frecuentes del gran aumento de violencia en nuestras vidas y sociedad, por lo que hay que integrar el trabajo de estos dos factores a las aulas.

En el entorno escolar es fundamental que el docente sea un modelo en el manejo de la competencia emocional y domine la capacidad de enseñar al alumnado cómo llevarla a la práctica, con la finalidad de despertar el interés por compartir los problemas y sus soluciones (Sastre y Moreno, 2005). Para ello, debe proporcionar habilidades de afrontamiento que ayuden a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorezcan un mejor estado de salud y bienestar. Siguiendo a Bisquerra, también es necesario potenciar la capacidad para auto-generar emociones positivas y el propio bienestar subjetivo, es decir, conocer la raíz de la expresión emocional, entender la situación y sus diversas posibilidades e iniciar el proceso para transformar la situación.

*Autonomía emocional:* es la capacidad de llevar a cabo una buena autogestión de las emociones. La autogestión de la autoestima, definida por Branden (2005) como el considerarse competente para asumir los desafíos básicos de la vida y sentirse digno para disfrutar de la felicidad, consta de seis pilares, que él define como prácticas de crucial importancia para el crecimiento de la eficacia personal y el respeto por uno mismo: la práctica de vivir conscientemente hace referencia a vivir el presente conectado con la realidad y “con los pies en la tierra”, es decir, no dejarse llevar por el día a día sin ser conscientes de nuestras elecciones; la práctica de aceptarse a sí mismo es un aspecto interrelacionado con la autoestima, de modo que la primera se realiza y la segunda se experimenta y no hay autoestima sin autoaceptación; la práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo quiere decir experimentar la sensación de control sobre

la propia vida y tener disposición y responsabilidad para asumir los logros personales; la práctica de autoafirmación es el respeto de los propios deseos, necesidades y valores, así como la búsqueda de su forma de expresión adecuada en la realidad; la práctica de vivir con propósito se refiere al uso de las facultades de cada uno para la consecución de las metas seleccionadas, es decir, asumir la responsabilidad de las metas de manera consciente, identificar las acciones necesarias para lograrlas, controlar la conducta para verificar qué concuerda y prestar atención al resultado de los actos; por último, la práctica de la integridad personal es la concordancia entre los ideales, las convicciones, las normas y las creencias que uno tiene, así como la práctica de los mismos.

La automotivación, entendida como la capacidad de generar el propio interés hacia una tarea o meta en concreto, es otro aspecto que hay que tener en cuenta en el desarrollo de la autonomía emocional. Depende de uno mismo, es decir, es un proceso interno del sujeto donde las personas ajenas al mismo no tienen demasiada relevancia. De acuerdo con Irene Pellicer<sup>2</sup>, el gran problema de desmotivación que percibimos en la actualidad es debido a que las personas no encuentran sentido o dirección en su vida y la confusión les bloquea. Como maestros, debemos ofrecer vías u opciones para que el alumnado descubra sus propias motivaciones, así como potenciar la actitud positiva y responsabilidad ante la propia vida. A través del análisis crítico de normas sociales, de la búsqueda de ayudas y recursos, del punto de vista de otras personas y de la capacidad de aceptar la propia experiencia emocional también se puede desarrollar la autonomía emocional.

*Competencia social:* es la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Es fundamental la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, es decir, la asertividad, que está muy ligada con la autoestima, ya que es una habilidad que va de la mano del respeto y cariño por uno mismo y por los demás. Las personas asertivas destacan por (Castanyer, 1996) un habla fluida, segura y en posición relajada, una buena expresión emocional tanto de situaciones positivas como negativas, desde la honestidad, la capacidad de dar su opinión, discrepar, decir que no y aceptar errores, el conocimiento de sus derechos y los de los demás y tener una buena autoestima y relaciones satisfactorias. Para ampliar la capacidad asertiva de los niños y

---

<sup>2</sup> Profesora de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el colegio Jesuitas de Caspe de Barcelona.

adolescentes es útil enseñarles a revisar y fundamentar las creencias individuales. Así mismo, en el desarrollo de las habilidades sociales, a parte de la asertividad existen otros factores que contribuyen al desarrollo de esta competencia como el dominio de las habilidades sociales básicas, ser capaz de iniciar y mantener una conversación, ser capaz de dar las gracias, entre otras. Además el respeto por los demás se concibe como la base sobre la que se sustentan todas las relaciones saludables, respeto que facilita la apertura y el entendimiento y respeto en la igualdad y en la diferencia. También es determinante la comunicación receptiva y expresiva porque la capacidad de compartir emociones potencia la unión genuina entre las personas, así como mantener un comportamiento prosocial y de cooperación.

*Las habilidades de vida y bienestar:* es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables frente a la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, con el fin de potenciar el bienestar personal y social. A través de la conciencia somos capaces de identificar los problemas y pasar a la acción mediante la búsqueda de posibilidades que ayudarán a encontrar la solución pertinente. La fijación de objetivos adaptativos ajustados a uno mismo y a su realidad contribuye a la mejora del bienestar y el pensamiento alternativo y la búsqueda de opciones ayuda enormemente a descubrir la solución más apropiada para los conflictos; para ello, la negociación facilita su resolución teniendo en cuenta todas las partes desde la igualdad y el entendimiento, que se debe fundamentar en los valores para llegar a una solución ecuánime, en la asertividad para defender la propia perspectiva y en la empatía para poder entender la visión de la otra parte.

Ser capaz de disfrutar mediante actividades y tareas que proporcionan experiencias agradables en diferentes contextos y ámbitos aplicados a la vida real, contribuye en gran medida al desarrollo del bienestar personal.

El *bienestar subjetivo* es definido por Bisquerra (2003, p. 17) como la “capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa”, para contagiar a la sociedad de optimismo, disfrute y felicidad.

Como hemos visto, cada una de las competencias emocionales está vinculada con su trabajo en las aulas y su integración en la educación de manera continua.

El autor distingue distintos componentes para cada una de las competencias emocionales descritas, que facilitan enormemente el diseño de las actividades, de modo que en función de las competencias que queramos trabajar o a la que queramos darle más importancia en una actividad determinada, elegiremos unos u otros ítems.

Tabla 2. Competencias y componentes emocionales (Bisquerra, 2003)

<b>Competencia emocional</b>	<b>Componentes de la competencia</b>
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.
2. Regulación emocional	2.1 Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
	2.2 Expresión emocional.
	2.3 Capacidad para la regulación emocional.
	2.4 Habilidades de afrontamiento.
	2.5 Competencia para auto-generar emociones positivas.
3. Autonomía emocional	3.1 Autoestima.
	3.2 Automotivación.
	3.3 Actitud positiva.
	3.4 Responsabilidad.
	3.5 Análisis crítico de normas sociales.
	3.6 Buscar ayuda y recursos.
	3.7 Auto-eficacia emocional.
4. Competencia social	4.1 Dominar las habilidades sociales básicas.
	4.2 Respeto por los demás.
	4.3 Comunicación perceptiva.
	4.4 Comunicación expresiva.
	4.5 Compartir emociones.
	4.6 Comportamiento pro-social y cooperación.
	4.7 Asertividad.
5. Habilidades de vida y bienestar	5.1 Identificación de problemas.
	5.2 Fijar objetivos adaptativos.
	5.3 Solución de conflictos.
	5.4 Negociación.
	5.5 Bienestar subjetivo.
	5.6 Fluir.

### **La educación en competencias socioemocionales**

Vemos, por tanto, que existe un vínculo directo y muy importante entre la teoría de las competencias emocionales de Bisquerra y la de habilidades sociales, cognitivas y crecimiento moral de Segura: ambos autores defienden la necesidad del trabajo conjunto de habilidades socioemocionales con valores y creencias personales para un crecimiento

personal, social y moral. Además, se pone de manifiesto que ser competente en habilidades emocionales facilita mantener unas relaciones interpersonales satisfactorias.

### **LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

El sistema educativo actual se rige por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual enuncia la educación como un medio para la expansión de la personalidad del alumnado, el desarrollo de sus capacidades y la formación de su identidad personal integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Literalmente, el preámbulo de dicha ley señala: “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”. En el artículo 23, concretamente en los puntos “a”, “c”, “g” y “k”, se aprecian aspectos del desarrollo de las competencias emocionales.

Simultáneamente, la L.O.E., en el apartado de competencias propias de la materia de Educación Física apunta que éstas deben contribuir a los siguientes aspectos, que también están estrechamente ligados con la educación emocional:

- Desarrollo del bienestar personal, sentirse bien con el propio cuerpo y mejora de la autoestima
- Experimentación del cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas
- Competencia social centrada en las relaciones interpersonales por medio de la adquisición de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación.

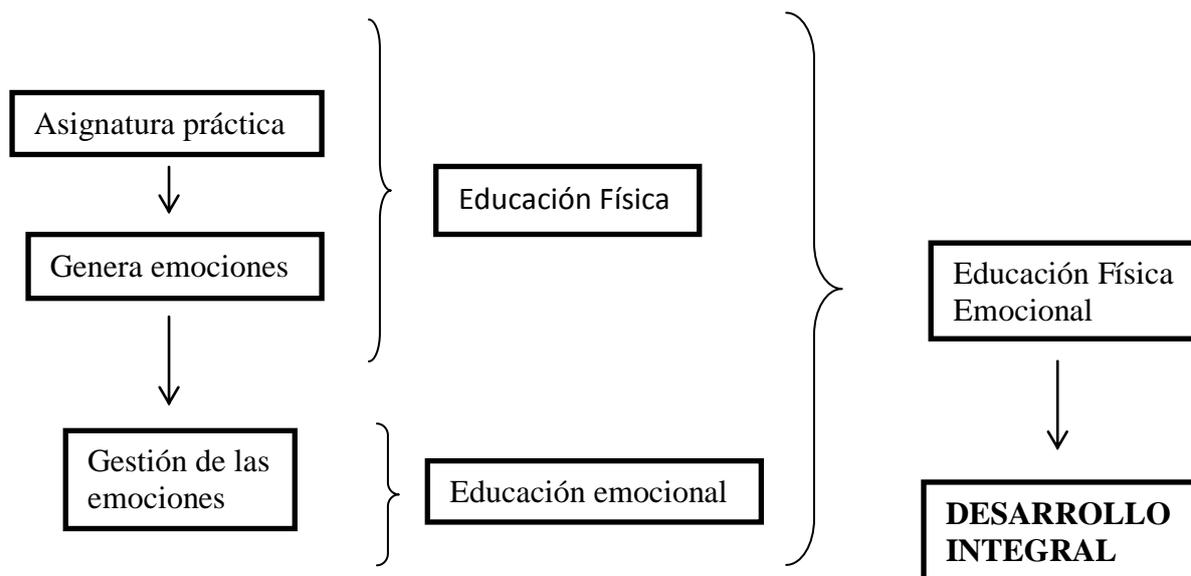
La actividad física es entendida como una necesidad básica que proporciona una mejora de la salud a nivel físico, psíquico y social, así como una adecuada utilización del tiempo libre. Por eso debemos huir del simple “concepto de movimiento, claramente definido y tratado por la física mecánica, impreciso y superficial para explicar y comprender la acción humana, compleja y repleta de singularidades” (Lagardera, 2007, p. 3).

Existen muchas teorías acerca del vínculo existente entre el cuerpo y la mente que señalan distintas relaciones e interacciones entre los sentimientos, la mente, el cuerpo y los pensamientos de orden superior; pero lo que sí está claro es que los niveles inferiores de la razón regulan el procesamiento de las emociones y los sentimientos, que a su vez mantienen relaciones directas y mutuas con la mayoría de los órganos corporales.

Sin la necesidad de adentrarnos en las teorías que enlazan el cuerpo y las emociones, podemos plantear una reflexión muy sencilla que resume la importancia de la educación emocional ligada a la educación física: si basamos nuestras afirmaciones en las evidencias médicas y científicas que ponen de manifiesto la actividad fisiológica y muscular provocada por las emociones y tenemos en cuenta que las emociones complejas surgen a partir de combinaciones de las emociones básicas; y concluimos que éstas tienen una relación bidireccional con la actividad fisiológica del cuerpo, que a su vez está ligada con la expresión corporal y emocional, y ésta actividad es parte de la Educación Física; y si el ser inteligente emocionalmente contribuye y facilita el aprendizaje, ¿por qué no desarrollar las competencias emocionales el área de Educación Física? Y si finalmente vamos un poco más allá, confirmamos que hay actividades en Educación Física muy vinculadas a la educación emocional: los juegos cooperativos y la expresión corporal son herramientas idóneas para el desarrollo emocional. Éstos son solamente dos ejemplos puntuales, ya que es en todas las áreas que deberemos poner actividades que instruyan en la educación emocional.

La Educación Física se debe centrar en el estudio y desarrollo del cuerpo en movimiento, entendiendo el cuerpo en su globalidad con el objetivo de trabajar las dimensiones emocional y física a través de la acción motriz.

Figura 2. Inclusión del desarrollo emocional en la materia de Educación Física  
(Pellicer, p. 42)



Resulta muy interesante observar la variedad en la experiencia emocional al realizar actividades sobre los diferentes dominios de acción motriz. Me gustaría destacar que hay estudios que demuestran que la cooperación genera más intensidad en emociones positivas por delante de la cooperación-oposición.

Hay que tener en cuenta que para ser capaz de regular una emoción se requiere su identificación, por lo que conviene elegir juegos que generen vivencias emocionales claras, para trabajar siempre en una ida y venida entre la identificación y la regulación.

Los juegos y deportes también son una herramienta idónea para trabajar la automotivación, definida por Bisquerra (2003, p.24) como la “capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.”

Las actividades en el medio natural, gracias al elevado grado de autonomía que proporcionan a los jóvenes, favorecen notablemente el desarrollo de la personalidad; se incentivan hábitos que permiten su implicación social, incidiendo especialmente en actitudes y comportamientos solidarios.

La educación de las emociones, a través de las actividades pertenecientes al dominio de acción actividades físicas en un medio inestable, facilita la regulación de las

emociones negativas, potencia el desarrollo de las habilidades sociales y favorece la vivencia de un bienestar subjetivo.

Debido a la gran intensidad de las vivencias, se desarrolla de forma particularmente profunda la conciencia emocional, además resultan igualmente ideales para la expresión y liberación emocional, ya que son actividades de carácter catártico. La responsabilidad es uno de los componentes de la autonomía emocional que se puede desarrollar mediante estas prácticas.

En este aspecto es clave la metodología utilizada por el profesor: un estilo de inclusión, donde cada tarea posee diversos niveles de dificultad a seleccionar por el alumno/a en función de su nivel de destreza, permite que todo el alumnado pueda implicarse y sentirse motivado por la tarea. Además es fundamental elegir actividades con un nivel de dificultad medio, ya que una tarea muy difícil genera estrés y una que resulte muy fácil producirá aburrimiento. Siguiendo la “teoría del *fluir*” de Csikszentmihalky (2005), para que una persona disfrute y entre en el estado denominado “de flujo” durante la práctica de una actividad, es preciso que la tarea se encuentre en un nivel ajustado para esa persona. Las actividades en un entorno natural por su carácter libre y espontáneo favorecen el desarrollo de la competencia social y generan estados de flujo.

En cuanto a las habilidades de vida y bienestar, la fijación de objetivos adaptativos es uno de los aspectos sobre los que debemos incidir. Es fundamental enseñar a los estudiantes cómo autofijarse objetivos positivos y realistas, teniendo en cuenta su nivel inicial individual y su singularidad. De esta forma, evitamos en gran medida la frustración y desmotivación del alumnado con menos capacidades, así como el aburrimiento y la falta de interés en los estudiantes con mayor destreza, y enseñamos un modelo de acción aplicable a otros ámbitos de su vida.

La utilización del estilo de inclusión permite a cada alumno/a moverse en su zona de desarrollo próximo, por lo que el nivel de automotivación es completo porque el estudiante disfruta. Esta metodología resulta fácil de aplicar en la realización de circuitos, donde en cada estación se pueden proponer varios niveles de dificultad.

**Vinculación de la educación emocional con los bloques de contenido del área de educación física que para la etapa de Educación Primaria el currículo aragonés establece:**

Si incidimos en los contenidos de la Educación Física, según la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, veremos de manera más directa a la estrecha relación que mantienen la Educación Física y la Educación Emocional.

*Bloque 1. Imagen corporal y habilidades perceptivo-motrices y Bloque 2. Habilidades motrices*

Es en los dos primeros bloques donde debemos vincular las actividades al trabajo de la autonomía emocional, es decir, al conocimiento y aceptación del cuerpo para el desarrollo de la autoestima. Siguiendo a Branden (2005), el cual explica que la autoestima se fundamenta en el desarrollo de las prácticas de vivir conscientemente, aceptarse a sí mismo, asumir la responsabilidad de uno mismo, en la autoafirmación, vivir con propósito y la integridad personal, debemos contribuir al desarrollo de la misma con actividades en las que se focalizan las sensaciones del cuerpo tras un esfuerzo realizado, un movimiento, una combinación de acciones, etc. siempre relacionándolo con el sistema musculoesquelético al finalizar la experiencia vivida. De este modo, el alumnado adquiere consciencia tanto del funcionamiento de su cuerpo como de las posibilidades que alcanza.

*Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas*

Este tipo de actividades favorece los siguientes aspectos:

- Las manifestaciones de las emociones a través de la comunicación no verbal, sus rasgos corporales y sus componentes verbales o paralingüísticos.
- La representación de las emociones, que permite la liberación de las mismas y el estudio y análisis de ellas, para una mejor expresión.

- El desarrollo psicofísico en el alumnado, aumentando su sensibilización, lo que desarrollo su expresividad así como la seguridad en sí mismo a través de su afirmación corporal.

A través de la expresión corporal y la danza creativa se pueden crear vínculos entre la experiencia del movimiento y el recuerdo temprano, o el significado de una imagen simbólica que surge del marco del movimiento.

La expresión corporal favorece el proceso de expresión emocional, porque cuando una persona se expresa, nos está mostrando cómo es y cómo se siente. Su movimiento, sus expresiones, su forma de relacionarse con los demás, etc. se muestran a través de su cuerpo en relación con otros cuerpos.

La expresión corporal se convierte en el medio ideal para el desarrollo de la conciencia emocional a nivel corporal, ya que a partir del cuerpo escénico, entendido como un cuerpo que configura formas, que explica una historia, que hace referencia al mundo externo, se direcciona poco a poco hacia el cuerpo vivenciado, donde la intencionalidad se aleja de la comunicación para llegar a la vivencia interna de la persona.

Además, la expresión corporal se configura uno de los contextos más adecuados para trabajar la competencia social, debido a la dimensión comunicativa de esta práctica y al poder que despierta la comunicación a través del cuerpo y el movimiento.

La comunicación receptiva se puede desarrollar con actividades donde la comunicación corporal se acentúa al anular alguno de los sentidos. El componente de resolución de conflictos se puede tratar, por ejemplo, preguntando al alumnado por situaciones de conflicto en su realidad cotidiana y dando la oportunidad de ofrecer soluciones mediante la representación corporal de estas situaciones conflictivas.

#### *Bloque 4. Actividad física, salud y educación en valores*

Si nos fijamos en los componentes que Rafael Bisquerra propone para cada una de las competencias emocionales, veremos que desde los bloques de contenidos se contribuye al desarrollo de todos ellos, siendo más claro y evidente en algunos de ellos, por ejemplo, en la práctica de actividades cooperativas o expresivas. Además, si nos

remitimos a la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), por salud se entiende el bienestar integral de la persona en relación a su entorno.

- La capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar.
- La educación emocional es una fuente de prevención primaria que intenta maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.
- La educación emocional debe estar presente en todos los aspectos que se desarrollan en una clase de Educación Física: el calentamiento, el acondicionamiento físico, la postura corporal, la higiene corporal, los hábitos saludables, la alimentación e hidratación, la relajación y la respiración, las actuaciones ante las lesiones, etc.
- Es oportuno guiar a los jóvenes que tengan problemas para identificar la emoción más adecuada para la vivencia experimentada, hasta conseguir que de forma autónoma den nombre a sus emociones.
- Se enseña al alumnado la relación entre emociones y comportamiento, y por tanto, se ofrecen herramientas para la regulación de sus vivencias emocionales.

En cuanto a la competencia social, se puede desarrollar el dominio de las habilidades sociales básicas como escuchar, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, tener una actitud dialogante, etc. a través de propuestas en parejas o en pequeños grupos.

Al abordar las habilidades de vida y bienestar, se puede desarrollar la identificación de problemas mediante la actividad física, invitando al alumnado a reflexionar sobre cuáles son sus problemas ante una tarea concreta; cómo puede ser su nivel de condición física. Ejemplos: ¿Cuál es tu nivel de actividad física?, ¿puedes asumir las tareas?, ¿cuáles piensas que son tus debilidades?, ¿cómo crees que puedes mejorarlas? ¿de qué recursos dispones?, etc.

Me gustaría dejar claro que aunque el trabajo emocional puede reducir el tiempo de práctica real en algunas ocasiones, debido al tiempo para la reflexión que algunas actividades requieren, es más importante ofrecer herramientas para una vida saludable que la realización de muchas actividades.

*Bloque 5. Juegos y deportes.*

Tal y como expresa el texto legislativo, la realización de juegos y deportes tiene un enorme potencial en cuanto a la formación de personas físicamente activas, saludables y participativas, es por ello que deben presentarse como medios de trabajo, tanto para la mejora de la condición física y el desarrollo de las relaciones interpersonales, como para el conocimiento de formas de actividad física aptas para la competición, la recreación y el tiempo libre. Así mismo, este cometido se puede optimizar notablemente abordando el desarrollo de las competencias emocionales.

La relación social inherente a los juegos y deportes conlleva la necesidad de una adecuada gestión emocional personal y en la interacción con los demás, que a través de una buena conciencia dé paso a una adecuada regulación emocional, con el eje en una buena base de la persona (autonomía personal).

Existen múltiples programas de Educación Emocional en Educación Física que han demostrado un aumento en el desarrollo de las competencias emocionales al finalizar el curso escolar, pero la mayoría de ellos se centran en la adolescencia, es decir, en la Educación Secundaria Obligatoria. A continuación presento un programa para la etapa de primaria, ya que la educación emocional debe presentar continuidad, y si queremos contribuir a una de sus principales funciones, la prevención de futuros problemas debido a la inestabilidad, incomprensión y desconocimiento emocional, debemos empezar a educar emocionalmente en época más temprana, desde los inicios de la escolarización, en la escuela, y desde el nacimiento, en el entorno familiar.

## **PARTE II. APLICACIÓN PRÁCTICA**

### **Un programa de educación socioemocional a través de la expresión corporal y los juegos para Tercer Ciclo de Primaria**

## JUSTIFICACIÓN

Los programas de educación socioemocional no consisten únicamente en la mera selección de actividades para el desarrollo de las distintas competencias emocionales, ya que la realización de una serie de actividades que no mantengan una alta cohesión y coherencia entre ellas no será eficiente. Para ofrecer una buena educación socioemocional deben organizarse programas de manera transversal y continuada a lo largo de toda la escolarización.

Así, Pérez-González y Pena (2011) han sintetizado las diez recomendaciones o criterios internacionales que convendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo:

1. Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales que se adopta.
2. Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, haciéndolos también comprensibles para los alumnos/as, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
3. Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa en el desarrollo de algún aspecto del programa, planteando como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
4. Asegurar previamente el apoyo del centro a la aplicación del programa.
5. Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.
6. Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que además promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.

7. Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.

8. Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa.

9. Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante y después de su aplicación.

10. Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación sólidas para evaluar la eficacia del programa.

Además hay que tener en cuenta una serie de factores determinantes del éxito del aprendizaje social y emocional. Durlak et al. (2010) ponen de manifiesto que un todo programa educativo debe cumplir con las siguientes condiciones: S.A.F.E.

- Usar un enfoque formativo secuenciado paso a paso.
- Emplear metodologías activas para que el alumnado tenga oportunidades de poner en práctica las nuevas habilidades.
- Dedicar un tiempo específico focalizado con atención adecuada a la formación.
- Formular objetivos explícitos claramente definidos.

El presente programa, además de fundamentarse en todos los requisitos nombrados para su efectividad, está planteado a partir del modelo de las competencias emocionales definidas por Rafael Bisquerra. Esto permite desglosar las actividades en función de bloques con unas mismas características a desarrollar, así como organizar los contenidos y la evaluación. Así mismo, se utilizan la expresión corporal y los juegos cooperativos como instrumentos para desarrollar las habilidades sociales, entendidas bajo la perspectiva de Manuel Segura.

El presente programa está diseñado para tercer ciclo de primaria, pudiéndose aplicar tanto en el primer nivel como en el segundo, porque lo ideal es que se realice a lo largo de todo el ciclo. Está vinculado con el área de Educación Física, asignatura a la

que le corresponden dos horas y media semanales del horario escolar, por lo que se pueden realizar las actividades a lo largo de todo el curso de manera intermitente o dedicar un periodo concreto para llevar a cabo el programa de manera continuada.

A continuación se presenta una unidad didáctica a realizar para el desarrollo de las dos primeras competencias emocionales en tercer ciclo, de manera que se realicen programas emocionales en la secundaria en los que se trabajen las otras tres competencias. Todos deberían mantener una coherencia tanto en objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

## **OBJETIVOS**

Partiendo de las características comentadas en la primera parte de este trabajo sobre los niños y el alumnado que estamos formando hoy y de los resultados obtenidos en esta línea, los objetivos generales de un programa de Educación Emocional en Educación Física deben contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y, al mismo tiempo, mejorar su bienestar personal y social y prepararles para la vida.

Lo ideal es un planteamiento que contribuya de manera explícita al desarrollo de las dos primeras competencias emocionales, la conciencia y la regulación emocional, ya que si en el centro se educa emocionalmente de manera óptima, los programas serán un continuo a lo largo de toda la etapa educativa para trabajar en la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello es importante superar la Educación Primaria con las bases emocionales asentadas, para poder adquirir las competencias emocionales más complejas en la adolescencia. Dependiendo de la duración del programa y de las necesidades del grupo-clase al que va dirigido, podremos avanzar con grupos en los que se haya trabajado la educación emocional desde la etapa de infantil, hacia la tercera competencia. Además, de manera implícita o indirecta se trabajan la competencia social y las habilidades de vida y bienestar, debido a la naturaleza de las actividades planteadas en el área de Educación Física.

Es importante trabajar sobre un nivel de partida conocido, por ello realizar una evaluación inicial que muestre las competencias emocionales del grupo en concreto es fundamental. Se puede tomar como referencia la evaluación de los tutores y profesores que tratan con ellos, acerca de los componentes actitudinales personales y grupales que

hay en clase. También debemos tener en cuenta que la regulación emocional es una competencia más difícil de adquirir que la conciencia emocional, por lo que haremos mayor incidencia en ella. Sin embargo, no hay que olvidar que la conciencia emocional, es decir, la identificación de la emoción que se está experimentando, es un requisito previo para poder llevar a cabo la regulación posterior y por tanto, debe ser el inicio de cualquier programa.

Los objetivos generales que se plantean a nivel de cada competencia emocional son:

1. Desarrollar el nivel de conciencia emocional del alumnado:
  - Obtener un mayor conocimiento de las propias emociones.
  - Detectar las emociones de los demás.
  - Ampliar el vocabulario emocional.
2. Mejorar la regulación de las emociones de los estudiantes:
  - Desarrollar habilidades para el manejo de las emociones negativas (sobre todo, las de la familia de la ira).
  - Mejorar la expresión emocional.
  - Desarrollar la liberación emocional.
  - Ampliar la capacidad para auto-general emociones positivas.
  - Potenciar la autonomía emocional de los niños.
  - Ampliar el nivel de autoestima.
  - Desarrollar la capacidad de automotivación.
  - Adoptar una actitud positiva ante la vida.
3. Desarrollar la competencia social del alumnado.
  - Ampliar la capacidad de escucha.

- Aumentar la capacidad de empatía.
  - Desarrollar la capacidad de automotivación.
  - Mejorar el respeto por los demás.
4. Ampliar las habilidades de vida y bienestar en los estudiantes.
- Desarrollar la identificación de problemas.
  - Optimizar la fijación de objetivos adaptativos.
  - Ampliar el bienestar subjetivo.
  - Aprender a fluir.

## **CONTENIDOS**

El primer aspecto a desarrollar en cuanto a los contenidos de la educación emocional es una base teórica sobre la misma, donde se sitúe el marco conceptual de las emociones para facilitar su entendimiento.

En Educación Primaria se deben trabajar las competencias socioemocionales, con mayor importancia la conciencia y regulación emocionales, que son las más básicas y necesarias para poder afianzar las restantes en la E.S.O. A partir de aquí se profundizará en los últimos cursos en la transferencia de estas competencias a las nuevas situaciones propias de la adolescencia.

Es fundamental que la metodología resulte atractiva en el momento de introducir esta base teórica, así conseguiremos despertar la motivación e interés por parte del alumnado y así, su máximo desarrollo.

El desarrollo de las cinco competencias emocionales se puede estructurar de la siguiente manera:

1. La conciencia emocional
  - El conocimiento de las propias emociones.

- La detección de las emociones de los demás.

2. La regulación de las emociones

- El manejo de la ira.
- La tolerancia a la frustración.
- La expresión emocional.
- Las habilidades de afrontamiento.
- La capacidad para auto-generar emociones positivas.

3. La autonomía emocional

- La autoestima.
- La capacidad de automotivación.
- La actitud positiva ante la vida.

4. La competencia social

- La escucha.
- La empatía.
- La asertividad.
- El respeto por los demás.

5. Las habilidades de vida y bienestar

- La identificación de problemas.
- La fijación de objetivos adaptativos.
- El bienestar subjetivo.

- El fluir.

Tabla 3. Distribución ideal de los contenidos de educación socioemocional a lo largo de la escolarización obligatoria

<b>Contenidos de E.S.E.</b>	<b>Etapa</b>	<b>Curso</b>
Introducción al mundo de las emociones	Educación Infantil	0-6 años
Primeras vivencias emocionales conscientes, cómo afrontarlas	Educación Primaria	Primer, segundo, tercero y cuarto cursos
Conciencia emocional	Educación Primaria	Quinto curso
Regulación emocional		Sexto curso
Autonomía emocional	Educación Secundaria Obligatoria	Primer curso
Competencia social		Segundo curso
Habilidades de vida y bienestar		Tercer curso
Transferencia a las situaciones cotidianas	Educación Secundaria Obligatoria	Cuarto curso

Se propone ir avanzando progresivamente a lo largo del tercer ciclo siguiendo los contenidos en orden, ya que como hemos dicho anteriormente es necesaria la consolidación de las primeras competencias para poder desarrollar las siguientes, por lo que se partirá de un nivel u otro en función de si el alumnado ha trabajado en cursos anteriores educación emocional y ha recibido una base teórica emocional. Si no ha sido así, será eles el momento al iniciar las clases dedicadas a la base teórica en el primer nivel de tercer ciclo, preferentemente durante el primer trimestre. Se propondrán consejos concretos, siempre flexibles y abiertos, como por ejemplo: “Cuando yo estoy enfadada con alguien porque ha hecho algo que no me parece bien, primero me relajo y pienso en lo que habría hecho yo en esa situación, quizá no es tan distinto a lo que ha hecho él. Mi enfado ya no es tan fuerte...”.

En cuanto a la conciencia emocional, se parte del reconocimiento de las emociones de los demás porque resulta más sencillo que detectar las propias emociones. Igualmente se incide en el desarrollo del vocabulario emocional, debido a que resulta imprescindible ser capaz de poner palabras a la vivencia emocional experimentada.

Sobre la regulación emocional, uno de los pilares sobre los cuales es fundamental incidir es el manejo de la ira. Éste es un aspecto que se desarrolla durante todo el proceso educativo, debido a que en el desarrollo evolutivo hacia la adolescencia esta emoción está muy presente, además existe una tendencia a la irritabilidad en estas edades.

### **CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

Mediante este programa se pretende contribuir, además de al desarrollo socioemocional, a la consecución de las siguientes competencias:

1. Competencia en comunicación lingüística
  - Aprendizaje y empleo del vocabulario emocional en el contexto y forma adecuada: alegre, enfadado, ansioso, triste...
2. Competencia cultural y artística
  - Realización de actividades expresivas como medio de la expresión emocional.
3. Tratamiento de la información y competencia digital
  - Buscar webs, blogs, noticias, anuncios, etc. relacionados con las emociones de la práctica física.
4. Competencia matemática
  - Representación gráfica de la evolución de la vivencia emocional durante toda la unidad didáctica.
5. Competencia de aprender a aprender
  - Ser capaz de tener autonomía en cuanto al reconocimiento de la vivencia emocional.
  - Reconocer la propia vivencia emocional en el cuerpo físico.

6. Competencia de autonomía e iniciativa personal

- Llevar a cabo el reconocimiento de la vivencia emocional de los demás, para interactuar de la forma más adecuada ante la misma.

7. Conocimiento e interacción con el medio

- Reconocimiento de la vivencia emocional de los demás, para interactuar de forma más adecuada ante la misma.
- Análisis de la propia vivencia interna para interactuar de forma adecuada con los demás.
- Reconocimiento del clima y contagio emocional.

8. Competencia social y ciudadana

- Análisis del papel que juegan las emociones en la práctica física y en la sociedad en general.

**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

Estas actividades, procedentes de dos programas de educación en competencias emocionales para la escuela, han sido seleccionadas y adaptadas al contexto de una educación socioemocional aplicada a la Educación Física en Tercer Ciclo de Primaria. Muchas modificaciones y una actividad completa están basadas en las situaciones didácticas realizadas en las clases del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza en Huesca.

Tabla 4. Correspondencia entre las actividades de aprendizaje y la competencia emocional que se trabaja

<b>Competencia emocional</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>
Conciencia emocional	El diccionario emocional (Pellicer, 2011)
	Paseando (Renòrn, 2007)
	El saco de las emociones (Pellicer, 2011)
	Las imágenes emocionales (Pellicer, 2011)
	Noticias con emoción (Pellicer, 2011)
	El pañuelo emocional (Pellicer, 2011)
	El terremoto emocional (Pellicer, 2011)

	El stop emocional (Pellicer, 2011)
	La cadena emocional (Pellicer, 2011)
	Contagando emociones (Pellicer, 2011)
Regulación emocional	Relajando el cuerpo con la música (Renò, 2007)
	Los goles emocionales (Renò, 2007)
	Visualización guiada (Pellicer, 2011)
	El masaje relajante (Pellicer, 2011)
	La lluvia emocional (Pellicer, 2011)
	La ducha emocional (Pellicer, 2011)
	El mar en movimiento (Pellicer, 2011)
	Los robots (Tena, 2013)
	La pizarra táctil (Pellicer, 2011)

### Conciencia emocional: “Conozco las emociones”

La comprensión de las emociones y su identificación en uno mismo y en los demás es fundamental para poder gestionarlas de manera positiva. Diferenciar las positivas de las negativas y conocer porqué se producen facilita la empatía y las relaciones interpersonales satisfactorias. Para todo ello se desarrollan las siguientes actividades:

<b>El diccionario emocional</b>
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el significado de las emociones básicas.</li> <li>- Consensuar el entendimiento de los diversos conceptos.</li> </ul>
<p><u>Desarrollo</u></p> <p>El grupo-clase se divide en seis grupos, que se posicionan en círculo en torno al profesor y próximos al mismo. En los extremos del campo se colocan seis sobres y se indica a los participantes qué sobre les corresponde. En cada sobre se encuentran las definiciones de las trece emociones básicas. Al mismo tiempo, se entrega a cada grupo una cartulina en la que aparece el nombre de las mismas. El docente indica que, a la señal, un miembro del grupo se levanta y va hacia el sobre, extrae una de las definiciones, vuelve al grupo, y juntos intentan adivinar a qué emoción corresponde. Si consideran que conocen la respuesta, la comunican al profesor y, si es correcta, otro miembro del grupo puede salir corriendo a extraer una nueva definición hasta que las</p>

tengan todas. Cuando un grupo termina, puede ayudar a los demás.

### Observaciones

Resulta importante remarcar que las emociones no son buenas o malas, simplemente son emociones, todas ellas necesarias e imprescindibles. Por ejemplo, la ira es necesaria cuando alguien está vulnerando los derechos personales, aunque eso no indica que deba agredir o insultar, sino que ayuda a poder defender lo que es de uno.

### Temporalización

La duración de esta actividad vendrá determinada por el rendimiento del alumnado, es decir, finalizará cuando todos los grupos hayan logrado encontrar la definición para cada emoción.

### Material y recursos

- Fichas con las emociones básicas y sus definiciones, que buscan consensuar el vocabulario emocional para conseguir una buena comunicación, debido al entendimiento de los conceptos bajo el mismo prisma.

## **Paseando**

### Objetivos

- Observar la expresión de los compañeros.
- Detectar emociones en los demás.
- Comunicar emociones.

### Desarrollo

El alumnado se pasará por la clase. Cada uno expresará con el rostro una emoción (alegría, tristeza, ira, miedo, vergüenza, sorpresa). Irán paseando y actuando según su propio criterio, en función de lo que estén viviendo en ese momento y de la emoción que quieran expresar. No se dará ninguna instrucción de cómo deben actuar, ni tampoco se les indicarán emociones concretas, solamente se pondrá una música de fondo y se les propondrá que se expresen en función de lo que la música les transmite. A los cinco minutos, se parará la actividad y se sentarán todos.

#### Observaciones

Se debe realizar una puesta en común formando un semicírculo, de manera que se puedan ver las caras. El maestro les preguntará:

- ¿Es fácil mostrar una emoción con la expresión del rostro?
- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Puede cambiar la relación con los demás según la cara que tengas aquél día?
- ¿Cómo te gustaría que te trataran?

Se les debe motivar a decir cosas, aunque en un principio les parezcan banales. A partir de sus aportaciones, podremos llegar a entender cómo nos condicionan las expresiones de las emociones de los demás.

#### Temporalización

Esta actividad se realizará durante unos veinte minutos.

#### Material y recursos

- Aula de expresión corporal, pabellón, gimnasio o espacio preferentemente cerrado y tranquilo.
- Música que contenga distintos ritmos y tonalidades.

<b>El saco de las emociones</b>
<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar la identificación de las emociones</li></ul> <p>También contribuye a:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Fomentar la expresión emocional (regulación emocional)</li><li>- Favorecer la comunicación no verbal (competencia social)</li></ul>
<p><u>Desarrollo</u></p> <p>Se divide la clase en cuatro grupos, cada uno se ubica en un área del patio o gimnasio en torno al centro, donde está el docente con un saco. Un miembro de cada grupo se dirige al centro. Por orden, los cuatro miembros introducen su mano en el saco y eligen una cartulina, donde está escrito el nombre de una emoción. A la señal, estas cuatro personas van con sus compañeros y el primer grupo escenifica corporalmente la emoción. Cuando es adivinada lo hace otro grupo y así sucesivamente. A continuación, un miembro distinto de cada grupo va al centro a extraer otra emoción para escenificarla, y así hasta que se agotan las cartulinas del saco.</p>
<p><u>Observaciones</u></p> <p>Se recomienda indicar al alumnado criterios sobre la expresión emocional, por ejemplo: con todo el cuerpo, estática, en movimiento, sólo con la cara, etc. así como reflexionar sobre el lenguaje y comunicación corporal característica de cada emoción.</p>
<p><u>Temporalización</u></p> <p>Esta actividad tendrá una duración aproximada de unos treinta minutos, pudiéndose alargar si fuera necesario, hasta que se agoten los papeles del saco.</p>

Material y recursos

- Un saco
- Papeles pequeños con el nombre de las emociones a representar

**Las imágenes emocionales**

Objetivos

- Reconocer las emociones en los demás
- Aprender las emociones correspondientes a las diversas familias

Desarrollo

Para realizar esta actividad se divide la clase en cuatro grupos. Cada uno se sitúa en fila en un extremo del espacio. En el extremo opuesto, cada grupo tiene una serie de fotografías, cada una de las cuales muestra la imagen de una persona experimentando una de las trece emociones básicas. A la señal, el primer miembro de cada grupo se desplaza hasta el extremo opuesto, coge una de las fotografías y vuelve con su equipo, donde tras chocar la mano, otra persona sale para coger otra fotografía y así sucesivamente, hasta reunir las trece imágenes. Mientras tanto, el resto de miembros del equipo intenta adivinar la emoción que transmite la persona retratada, apuntándola en un folio junto al número que aparece en el dorso de la imagen. Una vez todos los equipos han finalizado se comprueban las respuestas.

Observaciones

A partir de esta actividad el alumno/a hallará más sencillo detectar las emociones en sus compañeros u otras personas en general, incluso de él mismo. El desplazamiento en el trayecto desde un extremo hasta el otro del espacio se puede variar, dependiendo del contenido que se esté llevando a cabo. Se recomienda plastificar las fotografías para

una mejor conservación de las mismas.

#### Temporalización

La duración de esta actividad será de unos 35 minutos.

#### Material y recursos

- Imágenes de las diferentes emociones. Un paquete de fotografías por grupo (véase Anexo 2).

### **Noticias con emoción**

#### Objetivos

- Reconocer las emociones en los demás y la propia vivencia emocional
- Profundizar en el conocimiento de la expresión corporal emocional

#### Desarrollo

Cada alumno/a, de forma previa a la sesión, debe buscar una fotografía de un deportista, donde esté expresando una emoción. Al llegar a clase, el docente explica que cada persona se moverá en función de la emoción expresada en la imagen. Para finalizar la actividad se lleva a cabo un proceso de metacognición guiado por preguntas como por ejemplo: ¿cómo se ha movido tu cuerpo?, ¿cómo sentías tu cuerpo desde esa emoción? Tras cada consigna los alumnos/as tienen que comparar las emociones de las fotografías que han elegido y agruparse en función del criterio que el docente ha comunicado. La última consigna indica que se agrupen las personas que tienen una fotografía con la misma emoción para mostrar una imagen conjunta de esa emoción y que le den movimiento, de forma que cada grupo observará la representación del resto.

### Observaciones

Al finalizar la actividad se hace una reflexión escrita individual con las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son las emociones que han sido elegidas en un mayor número de ocasiones?
- ¿Qué emociones básicas no han aparecido?
- ¿Cuáles son las características posturales de cada emoción?
- ¿Por qué han seleccionado esa emoción y/o imagen?
- ¿Qué emociones has experimentado?
- ¿Cuál es el lenguaje del cuerpo en las diversas emociones?

### Temporalización

La duración de esta actividad será de unos 45 minutos aproximadamente.

### Material y recursos

- Imágenes de deportistas expresando una emoción (por parte del alumnado)
- Aparato de música y canciones:
  - Banda sonora de la película “El exorcista” para el miedo.
  - Canción “Baybes in Toyland” de Bruise Violet para la ira.
  - La banda sonora de “Tiburón” de John Williams para la ansiedad.
  - El CD “Emociona’te” de Paco Viciano para las emociones de alegría, miedo, tristeza, cólera y amor.

## **El pañuelo emocional**

### Objetivos

- Aprender los nombres de las emociones básicas
- Reconocer y dar nombre a las emociones propias

### Desarrollo

El grupo-clase se divide en dos grupos y se reparte a cada grupo cartulinas con los nombres de las trece emociones básicas. Cada miembro del grupo elige una o dos de estas emociones (en función del número de participantes). Los grupos se disponen en dos filas enfrentadas a la misma distancia del docente que se sitúa en el centro, sosteniendo un pañuelo en su mano. Cuando el alumnado está preparado, el docente indica el nombre de una emoción y la persona de cada grupo que haya elegido esa emoción se dirige a coger el pañuelo corriendo para llevarlo a su grupo, sin ser tocado por la persona del equipo contrario.

### Observaciones

Para potenciar el conocimiento de las propias emociones, al acabar la actividad se pregunta al alumnado por la vivencia emocional experimentada por ellos. En ocasiones, cuesta que se reconozca o acepte como normal la vivencia de las emociones negativas, por ello, resulta adecuado indicar afirmaciones de tipo “¿alguien ha sentido frustración? Porque yo, en ocasiones, cuando pierdo, me frustró”, etc.

En cuanto a la organización de la actividad, se puede dividir la clase en cuatro grupos y jugar con dos pañuelos para aumentar el nivel de participación de los estudiantes.

### Temporalización

La duración de esta actividad será de unos 20 minutos aproximadamente.

### Material y recursos

- Uno o dos pañuelos
- Tarjetas con las emociones básicas (un paquete por grupo)

### **El terremoto emocional**

#### Objetivos

- Aprender las emociones básicas positivas
- Tomar conciencia de la propia vivencia emocional

#### Desarrollo

El grupo-clase se dispone en círculo, divididos en grupos de tres personas. Cada grupo de tres se distribuye de la siguiente manera:

- Dos personas se colocan enfrentadas uniendo las palmas de las manos.
- La tercera persona se sitúa en el centro entre sus dos compañeros.

En cada grupo, las personas situadas en el centro representan la emoción de la vergüenza. La persona situada a la derecha de la vergüenza simboliza la ira, y la situada a la izquierda, la tristeza. Si el docente dice una de esas tres emociones, las personas que la representan deben cambiar su posición entre ellas, formando el mismo tipo de agrupaciones que anteriormente pero con otros compañeros. Si el docente indica la emoción “miedo” todas las personas deben cambiar de grupo, incluso, pueden cambiar de rol creando nuevos trío. Al mismo tiempo, uno o dos alumnos/as deben quedar libres, sin formar parte de ninguno de los tríos. Su misión es intentar formar parte de uno de los grupos cuando las personas están cambiando, dejando a otra persona sin grupo. Si esto ocurre, la persona que queda sin grupo es la que debe buscar un espacio libre en el que ubicarse cuando el docente indique una nueva emoción. Se realizará la misma dinámica cambiando la energía de las emociones pasando de negativas a positivas. En este caso, las personas situadas en el centro representan la emoción del amor. La persona situada a la derecha del amor simboliza la alegría, y la

situada a la izquierda, la felicidad. La palabra que genera el terremoto emocional es el humor.

#### Observaciones

Se considera adecuado finalizar esta actividad invitando al alumnado a tomar conciencia de su vivencia emocional durante el transcurso de la actividad, para que cada vez les sea más sencillo reconocer sus emociones en su quehacer diario. Es interesante preguntar qué diferencias han vivido entre el terremoto positivo y el negativo, en cuál se han sentido más a gusto si ven alguna transferencia a la vida cotidiana, etc.

#### Temporalización

La duración de esta actividad es de unos 20 minutos.

#### Material y recursos

- No se necesita ningún material

### **El stop emocional**

#### Objetivos

- Reconocer la vivencia interna
- Desarrollar el lenguaje corporal

#### Desarrollo

Para la realización de esta actividad, el alumnado asume dos roles diferenciados: un estudiante persigue a sus compañeros y el resto evitan ser atrapados. Para evitar ser pillados, tienen la opción de decir el nombre de la emoción que sienten ese día

(previamente detectada al pasar lista al inicio de la sesión), al mismo tiempo que se quedan inmóviles en una posición acorde con la emoción experimentada. Una vez inmóviles, pueden ser salvados por sus compañeros y reincorporarse al juego. La forma de salvar la define la persona que lleva a cabo la acción, teniendo en cuenta la emoción de la persona que salva y la suya propia. Si el alumno/as que la para, toca a un compañero antes de que diga la emoción, éste es atrapado y pasa a ser el perseguidor, intercambiando los roles. Si alguno de los participantes se escapa, se equivoca, diciendo una palabra que no es una emoción, pasa a ser el atrapador, intercambiando el rol con la persona que paraba en ese momento.

#### Observaciones

Resulta interesante reflexionar con el alumnado respecto a cómo se han acercado a salvar a sus compañeros: si los han salvado de diferentes formas, qué criterios han utilizado, si han tenido en cuenta la emoción de la persona a la que salvaban, si han contemplado la emoción propia experimentada, etc.

#### Temporalización

Esta actividad tendrá una duración de unos 25 minutos.

#### Material y recursos

- No se necesita ningún material

### **La cadena emocional**

#### Objetivos

- Mejorar el vocabulario emocional
- Aprender las emociones correspondientes a las diversas familias

- Reconocer y dar nombre a las propias emociones

#### Desarrollo

El docente inicia la actividad repartiendo a cada alumno/a una etiqueta adhesiva. En este escriben la emoción con la que llegan hoy a clase y la enganchan en la camiseta. Una vez todos los alumnos/as están preparados se comenta que la actividad consiste en formar cadenas en función de las consignas que se indiquen:

- Cadenas de emociones positivas y negativas.
- Cadenas de: una emoción positiva, una negativa, otra positiva, y así sucesivamente.

Se inicia la actividad indicando qué persona u emoción la para y a qué emociones debe atrapar.

#### Observaciones

Al finalizar la actividad, se recomienda reflexionar en torno a ¿desde qué emoción te ha gustado más ser atrapado: una emoción positiva o una emoción negativa?, ¿por qué?

#### Temporalización

La duración de esta actividad será aproximadamente de unos 20 minutos.

#### Material y recursos

- Una etiqueta adhesiva por alumno/a.
- Un bolígrafo por alumno/a, o varios para compartir.

### **Contagiando emociones**

### Objetivos

- Entender el poder de las emociones negativas.
- Tomar conciencia de la vivencia emocional personal y la de los demás.

### Desarrollo

Para esta actividad, el docente pide dos voluntarios que llevarán a cabo el rol de perseguidor en la actividad. Se les pide que elijan una emoción, teniendo en cuenta que una debe ser positiva y otra negativa. Una vez decididas las emociones de cada uno de estos alumnos/as, son los encargados de contagiar con su emoción a los demás, para ello disponen de petos de diferentes colores. Al contagiar hacen entrega de un peto al alumno/a contagiado. El juego finaliza cuando todos han sido contagiados. Momento en el cual, se contabiliza el número de personas con emociones positivas y negativas. Se repite unas cuantas veces variando las personas que contagian su emoción. A continuación, los perseguidores cambiarán el rol con alguno de sus compañeros y éstos deberán contagiar una emoción u otra en función de lo que la música que suene les evoque. La manera de contagiar debe ir en consonancia con la emoción experimentada a través de la música.

### Observaciones

La intención de esta actividad es reflexionar sobre:

- ¿Cómo se han contagiado las diversas emociones?
- ¿Cómo te has sentido contagiando desde las diferentes emociones?
- ¿Cómo te has sentido siendo contagiado desde las diferentes emociones?

También es relevante comentar la idea de que las emociones negativas son muy poderosas y se contagian más fácilmente que las positivas. Por ello, es importante intentar estar alerta y ser capaz de poder elegir el estado de ánimo que se quiere tener. Resulta fundamental finalizar la actividad con una música que les evoque una emoción

positiva, para proporcionar una última vivencia positiva al alumnado.

#### Temporalización

La duración de esta actividad será de unos 30 minutos.

#### Material y recursos

- Aparato de música y canciones:
  - Banda sonora de la película “El exorcista” para el miedo.
  - Canción “Baybes in Toyland” de Bruise Violet para la ira.
  - La banda sonora de “Tiburón” de John Williams para la ansiedad.
  - El CD “Emociona’te” de Paco Viciano para las emociones de alegría, miedo, tristeza, cólera y amor.

### **Regulación emocional: “Controlo las emociones”**

La gestión de las emociones es una tarea que realizamos multitud de veces a lo largo del día. Las incertidumbres cotidianas, las novedades, las situaciones cambiantes o la convivencia con los demás son factores que provocan emociones en un entorno en constante cambio. Es por ello que identificar las emociones y regularlas para alcanzar un buen nivel de bienestar. Con estas actividades se enseña al alumnado a relajarse a nivel físico y mental para poder hacer una gestión adecuada de sus emociones.

### **Relajando el cuerpo con la música**

#### Objetivos

- Experimentar la relajación.
- Tomar conciencia de las emociones que puede transmitir la música.
- Valorar la relajación como un estado del cuerpo.

### Desarrollo

Se seleccionará una música tranquila y otra excitante. Sentados en el suelo, con los ojos cerrados y en silencio, el educador les indica que escuchen su propia respiración durante unos segundos. Se inicia un momento de relajación y tranquilidad en un estado de silencio absoluto. Sonará una música de manera suave y tranquila y se les pedirá que vayan moviendo las manos al ritmo de la música; al cabo de unos minutos se para la música y, sin abrir los ojos, suena la música excitante y se les indica que, sin levantarse del suelo, actúen libremente; pueden mover los brazos, las manos, el cuello o cualquier otra parte del cuerpo. Al cabo de 2 o 3 minutos deja de sonar la música y se pide silencio absoluto. De nuevo vuelve a sonar la música tranquila durante un minuto, y a continuación se les pedirá que vuelvan a escuchar su propia respiración y que poco a poco vayan abriendo los ojos: “Estáis tranquilos, relajados, dejad que vuestro cuerpo experimente esta sensación (dejar un minuto) e iréis despertando lentamente”.

### Observaciones

El alumnado se sentará en el suelo formando un semicírculo, de manera que se puedan ver las caras. Se inicia una puesta en común en la que se comentan las sensaciones y emociones que han experimentado, tanto en una situación (tranquila) como en la otra (alterada), para reflexionar sobre cómo actúa el cuerpo en momentos de relajación y/o excitación.

- ¿Te has sentido mejor con una música que con la otra?
- ¿Has experimentado alguna emoción?

### Temporalización

Esta actividad se realizará durante unos 15 minutos.

### Material y recursos

- Reproductor de CD.

- Cualquier tipo de música, una tranquila y la otra relajada.

### **Los goles emocionales**

#### Objetivos

- Identificar estrategias para regular actitudes impulsivas ante situaciones competitivas.
- Desarrollar actitudes positivas ante conflictos o dificultades de relación.
- Buscar alternativas.

#### Desarrollo

Se divide la clase en dos grupos. Cada uno de ellos nombrará un secretario, que será el encargado de observar y anotar todo aquello que vaya sucediendo. El docente indicará que se va a realizar un juego en que se trata de ver qué equipo es capaz de hacer más goles en diez minutos de juego. Sin perder la connotación de juego, no existen faltas ni habrá árbitro. La finalidad del juego será intentar llegar a la portería para meter gol el mayor número de veces posible.

Se les dará cinco minutos para que se organicen y busquen estrategias de juego. Se inicia el juego y cuando se finaliza, el alumnado se sentará y los dos secretarios explicarán al resto de la clase lo que han observado. No se puede hacer ningún comentario, se escuchará en silencio.

#### Observaciones

Para la reflexión se distribuirá la clase en grupos de cuatro o cinco personas y cada grupo nombrará a un secretario, encargado de escribir en un papel las respuestas a las preguntas siguientes. Todos deben participar, para ello se puede hacer una ronda de respuestas.

- ¿Qué emociones han surgido?
- ¿Qué situaciones han provocado esta emoción?
- ¿Cómo se ha manifestado la emoción?
- ¿Qué podríamos hacer para evitar respuestas impulsivas ante estas emociones?
- ¿Creéis que las normas favorecen el juego?

Las respuestas deben ser globales y no personales, por lo que no se debe hablar de un alumno/a en concreto sino de la emoción y conducta observada. Los secretarios de cada grupo leerán las respuestas obtenidas. El docente irá anotando en la pizarra las ideas expuestas y entre todos se intentará buscar alternativas y presentar propuestas de cómo podrían expresarse las emociones, pensando en el bienestar común.

#### Temporalización

La duración de esta actividad será de 40 minutos aproximadamente.

#### Material y recursos

- Ficha de trabajo

### **Visualización guiada**

#### Objetivos

- Inducir la relajación desde la visualización
- Desarrollar la capacidad para auto-generar emociones positivas.

#### Desarrollo

Para abordar la visualización, una vez el alumnado se encuentra tumbado con los ojos cerrados, se pone música de fondo tranquila y se reproduce una historia que invite

a la reflexión. Se dejan unos minutos más para que cada niño o niña continúe con su historia y se relaje. Pasado ese tiempo, se indica que poco a poco se vayan moviendo y abriendo sus ojos. Se les pide que se tumben de lado y posteriormente, que se vayan sentando.

#### Observaciones

Se puede leer una historia personal de los alumnos/as que describa una experiencia emocional propia, trabajando esta actividad conjuntamente con el área de lengua, en la que previamente realizarán las redacciones.

#### Temporalización

Esta actividad se realizará durante unos 15 minutos.

#### Material y recursos

- Aparato de música.
- Música de relajación (se recomienda la discografía de Deva Premal)
- Texto para la visualización (por parte del docente o del alumnado) (véase Anexo 3).

### **El masaje relajante**

#### Objetivos

- Mejorar la relajación corporal y mental a través del masaje.
- Desarrollar la capacidad de auto-generar emociones positivas.

También contribuye a:

- Favorecer la relación entre los compañeros (competencia social).

### Desarrollo

Para esta actividad se divide al grupo en parejas. Para crear un entorno adecuado, se ambienta el espacio con una música tranquila. Un miembro de la pareja se estira en el suelo como prefiera y su compañero le masajea el cuerpo haciendo círculos con una pelota de tenis o similar. Cada cierto tiempo, el profesor indica con gestos a los estudiantes que realizan el masaje que cambien de compañero, para que masajeen a todos los compañeros y contribuir a la cohesión del grupo.

Cuando el docente marca, se finaliza el masaje al último compañero y se cambian los roles.

### Observaciones

Resulta aconsejable que de forma previa el docente muestre la realización del masaje, que consiste en la ejecución de círculos de forma lenta y con cierta presión. También es importante mostrarles que tienen la opción de verbalizar cómo desean recibir el masaje.

### Temporalización

Esta actividad tendrá una duración de unos 20 minutos.

### Material y recursos

- Aparato de música
- Música de relajación (se recomienda la discografía de Enya)
- Una pelota de tenis por dos alumnos/as

## **La lluvia emocional**

### Objetivos

- Trabajar la relación corporal para llegar a la relajación mental.
- Proporcionar la vivencia de emociones positivas.

Se contribuye también a:

- Desarrollar el dar y recibir (autonomía emocional)

### Desarrollo

Para el desarrollo de esta actividad, se requiere de una música tranquila que genere un ambiente calmado. Se forman parejas o grupos de tres o cuatro personas. Cada grupo se dispone en círculo con uno de los miembros en el centro. La persona del centro cierra los ojos y se relaja. Los demás, con diversos objetos (plumas, pañuelos, pelotas, etc.) comienzan a acariciar y masajear el cuerpo de su compañero desde la cabeza hacia los pies, simulando lluvia que cae del cielo. Cuando el docente indica, se cambia de rol, de forma que los cuatro compañeros pasen por el centro y reciban el masaje.

### Observaciones

Esta actividad tiene una gran potencialidad debido a las emociones que genera. Es importante que si algún estudiante no quiere recibir el masaje que permita que participe en la actividad desde el círculo, y cuando se sienta cómodo ya pasará al centro. Se puede aprovechar esta actividad para comentar que es necesario tanto saber dar, como saber recibir, en este caso, las caricias y masajes de los compañeros a través del objeto.

### Temporalización

Esta actividad tendrá una duración de unos 20 minutos.

### Material y recursos

- Aparato de música
- Música de relajación (se recomienda la discografía de Deva Premal)
- Plumas, pañuelos, pelotas, etc.

### **La ducha emocional**

#### Objetivos

- Potenciar la regulación emocional a través del contacto.
- Proporcionar estrategias que generen emociones positivas.
- Agudizar el sentido del tacto como receptor emocional.

#### Desarrollo

Para realizar esta actividad se necesita una música tranquila para generar un ambiente cálido. Se forman grupos de tres o cuatro alumnos/as dispuestos en círculo con una persona en el centro, que cierra los ojos y se relaja. El resto de compañeros simularán una ducha con sus manos. Para facilitar el ejercicio se puede indicar que visualicen el proceso que se lleva a cabo al ducharse. Todos los movimientos se inician en la cabeza y terminan en los pies:

1. Comienza a salir el agua: se simula la caída de gotas de agua en el cuerpo del compañero, empezando por la cabeza y terminando por los pies.
2. El agua cae con más fuerza, de forma que aumenta el contacto: se acaricia con las palmas de las manos, todo el cuerpo de arriba a abajo.
3. Se aplica el jabón: se masajea circularmente el cuerpo del compañero desde la cabeza a los pies.
4. Se aclara el jabón: se simula que una gran cantidad de agua recorre el cuerpo del compañero con las palmas de las manos de arriba hacia abajo.

<p>5. Se cierra el grifo poco a poco: de nuevo, tocan suavemente a su compañero, simulando las gotitas de agua.</p> <p>Cuando el profesor indica, se cambia de rol, de forma de las cuatro personas de cada grupo pasen por el centro.</p>
<p><u>Observaciones</u></p> <p>La primera vez que se realice esta actividad es necesario que el docente lo ejemplifique. Si algún estudiante se muestra reticente respecto a la actividad, puede participar realizando el masaje y, a su vez, sin recibirlo.</p>
<p><u>Temporalización</u></p> <p>Esta actividad tiene una duración de unos 20 minutos.</p>
<p><u>Material y recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aparato de música</li><li>- Música de relajación (se recomienda la discografía de Enya)</li></ul>

<p style="text-align: center;"><b>El mar en movimiento</b></p>
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Desarrollar la relajación a través del masaje</li></ul>
<p><u>Desarrollo</u></p> <p>Para realizar esta actividad se requiere una música tranquila que simule las olas del mar. Los participantes forman dos círculos del mismo número de participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Un círculo interno, las rocas.</li></ul>

- Un círculo externo, el mar.

Los miembros de los dos círculos se orientan hacia el interior del mismo, de forma que cada persona del círculo externo, tiene la espalda de un miembro del círculo interno ante ella. El alumnado del círculo externo que participa en el rol del mar, se imagina que forman parte del mismo y discurren por los cuerpos de sus compañeros, acariciándoles. Estas caricias pueden ser con cualquier parte del cuerpo, en función de lo que surja al imaginarse que son agua. Los alumnos/as que son las rocas, reciben las caricias que el mar les ofrece. Cuando el profesor lo indica, se cambia de rol, de forma que las rocas pasan a ser del mar y viceversa.

#### Observaciones

Es muy importante que el alumnado se meta en el papel que le toca interpretar.

#### Temporalización

Esta actividad tendrá una duración de unos 15 minutos.

#### Material y recursos

- Aparato de música
- Música de relajación del agua del mar

### **La manta**

#### Objetivos

- Potenciar la regulación emocional a través de la empatía
- Regular la emoción del miedo

#### Desarrollo

El docente indica al alumnado que se dispongan en círculo y se deben tapar los ojos con un pañuelo. Mientras, el profesor elige a un alumno/a al azar y lo esconde debajo de una manta. Una vez escondido, dos de los alumnos/as del círculo deben reconocer quien es con los ojos tapados, para ello deben utilizar el sentido del olfato y del tacto. El alumno/a que lo adivine recibirá un abrazo del compañero escondido. Se realizará esta dinámica sucesivamente.

#### Observaciones

El juego también se puede hacer escondiendo objetos por el aula y que los reconozcan.

#### Temporalización

La duración de esta actividad será de unos 20 minutos.

#### Material y recursos

- Manta
- Distintos objetos
- Pañuelos para tapar los ojos

### **Los robots**

#### Objetivos

- Reestructurar el pensamiento negativo en positivo
- Relacionar emociones con actitudes
- Regular emociones

### Desarrollo

El profesor indicará al alumnado que se sitúe a lo largo del gimnasio, separados unos de otros. Les dirá que son robots, que han perdido todas sus emociones y su flexibilidad y que deben moverse por toda la sala como si realmente fueran un robot, al ritmo de la música (será una música electrónica que simule el ruido robótico). A continuación se les indicará que son sirenas, totalmente viscosas y con poca fuerza, deben moverse como tal a lo largo de la sala (se les pondrá una música que reproduzca el sonido del mar). Para finalizar se les indica que son de nuevo personas, personas que acaban de comunicar una noticia muy alegre, deben moverse y bailar como tal (se les pondrá una música estival, que transmita diversión).

### Observaciones

Al final, se les repartirá una ficha que deben rellenar y se realizará una puesta en común con todas ellas.

### Temporalización

Esta actividad tendrá una duración de unos 35 minutos.

### Material y recursos

- Músicas correspondientes
- Aparato de música
- Ficha de trabajo (véase Anexo 4)

## **La pizarra táctil**

### Objetivos

- Desarrollar la relajación a través del masaje
- Liberar las emociones a través del contacto

#### Desarrollo

Para realizar esta actividad los participantes forman parejas y se colocan en línea, de forma que el que desempeña el rol de pizarra táctil se sitúa de espaldas a su compañero. La actividad se inicia conectando cada alumno/a con su propio cuerpo, cerrando los ojos y realizando un scanner corporal para detectar las tensiones en su cuerpo. Una vez detectada la primera tensión, indica en el cuerpo de su compañero cómo es esta tensión con sus manos o cuerpo. Una vez terminado el scanner, se queda inmóvil con los ojos cerrados y la persona que ha desempeñado el rol de pizarra táctil empieza a diluir las tensiones que el compañero ha plasmado en su cuerpo. Cuando el proceso termina, cambian de rol.

#### Observaciones

Resulta interesante comentar con el alumnado la actividad para que expresen como ha sido el proceso de comunicación no verbal con uno mismo y el otro, así como el efecto de la disolución común.

#### Temporalización

Esta actividad tendrá una duración de unos 30 minutos

#### Material y recursos

- Aparato de música
- Música de relajación (se recomienda la discografía de Deva Premal)

### **EVALUACIÓN**

En la actualidad existen básicamente dos procedimientos de evaluación para medir la inteligencia socioemocional: las pruebas de habilidad o ejecución y los cuestionarios de

auto-informe. Las primeras son medidas de procesamiento emocional, mientras que los segundos son medidas rasgo (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Las *medidas de auto-informes* consisten en enunciados verbales cortos sobre los propios estados de ánimo que el niño/a debe valorar en una escala. Proporcionan una rápida estimación de los niveles percibidos en determinadas habilidades emocionales, pero cuentan con problemas de deseabilidad social (responder algo porque es lo que los demás esperan que responda o lo que responden ellos) e influyen las variables de personalidad en los índices de inteligencia socioemocional.

Las *medidas de habilidad* son tareas emocionales de ejecución que el sujeto debe realizar a partir de cuatro factores: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión de las emociones y regulación emocional. Proporcionan una medida de la inteligencia socioemocional actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias socioemocionales pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional y en ocasiones aparecen problemas de cansancio.

Para lograr unos resultados objetivos y verídicos de sus resultados, todo programa educativo debe evaluarse en tres momentos (Pérez Juste, 2006):

*Evaluación inicial.* Se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto.

*Evaluación procesual o continua.* Es la evaluación de seguimiento, coincidente con el período de la aplicación o desarrollo del programa.

*Evaluación final o sumativa.* Se evalúan los resultados o logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos.

Para evaluar el presente programa de educación socioemocional realizaremos una combinación de las medidas de auto-informe y las de habilidad, con instrumentos de evaluación de ambos tipos. De esta manera analizaremos simultáneamente las vivencias emocionales que provocan las actividades a los estudiantes y las capacidades que ellos desarrollan. Debido a que el objetivo es que los resultados verdaderamente muestren la eficacia del programa y el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en

el alumnado, la evaluación se realizará en los tres momentos especificados anteriormente, tanto de los resultados como del propio programa.

### **Evaluación del programa**

Para obtener los resultados acerca de la eficacia y la correcta aplicación del programa diseñado, realizaremos una evaluación cuantitativa en el inicio, durante la aplicación del programa y al final. El instrumento de evaluación utilizado será la Escala de Estimación de Indicadores para evaluar Programas de Educación Socioemocional (EEIPESE) (Pérez-González, J.C., 2008), una escala de estimación tipo Likert con indicadores para sintetizar con carácter sistemático la valoración del programa en sus tres aspectos fundamentales (diseño, aplicación, resultados), que complementarán aquellos agentes que apliquen directamente el programa. (Para observar con detalle el instrumento de evaluación véase el anexo 5)

### **Evaluación de los resultados**

Los instrumentos de evaluación más utilizados hoy en día en educación emocional son el CDE (Cuestionario de Desarrollo Emocional) (Pérez-Escoda et al., 2010), que es un cuestionario de auto-informe de 82 ítems elaborado por el GROPS<sup>3</sup>, que permite evaluar las siguientes dimensiones: emociones, autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida; y el MSCEIT, que es un instrumento que mide la inteligencia emocional en función de las habilidades socioemocionales que cada persona desarrolla en distintas tareas.

Ambas medidas son cuantitativas y existen muchas adaptaciones y variaciones en función de las necesidades concretas de cada programa.

Es muy importante evaluar de manera práctica las capacidades del alumnado, además el cuestionario de auto-evaluación contiene un número demasiado elevado de ítems para que los estudiantes de Educación Primaria lo realicen sin apreciar monotonía en la tarea y por tanto desviación de su atención. Por todo ello, para evaluar el presente programa se utilizará la adaptación española del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-

---

<sup>3</sup> *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica.*

Caruso (MSCEIT) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2009). Evalúa de manera cuantitativa la inteligencia emocional midiendo la ejecución de las personas en tareas y resolución de problemas emocionales en dos áreas: Inteligencia experiencial e Inteligencia Emocional Estratégica, que se despliegan en las cuatro ramas propuestas por los mismos autores: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Cada rama tiene asociadas dos tareas: caras y dibujos, facilitación y sensaciones, cambios y combinaciones, manejo emocional y relaciones emocionales, respectivamente. Este test lo realizarán los niños y niñas antes y después de la aplicación del programa, es decir, será el instrumento utilizado para la evaluación inicial y final. Para que sea lo más fiable posible se procurará que los factores externos influyentes del entorno no alteren los resultados, de manera que se realizará en las mismas condiciones en la medida de lo posible. De este modo se medirá la evolución o progreso comparando los resultados del mismo test antes y después del programa.

El instrumento de evaluación se basa en las cuatro habilidades de Salovey y Mayer (1997) que están estrechamente ligadas a las competencias socioemocionales definidas según Bisquerra (2003) y que hemos utilizado en la presentación de las actividades. A continuación se presenta una tabla en la que vincula cada actividad a las competencias socioemocionales a las que contribuye, tanto desde el punto de vista de las cinco competencias de Bisquerra (2003), como desde el modelo de las cuatro ramas utilizado por Salovey y Mayer (1997), en el que se basa el instrumento.

Tabla 5. Relación de actividades con competencias y habilidades socioemocionales

<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Competencias emocionales (Bisquerra, 2003)</b>	<b>Habilidades según el Modelo de cuatro ramas (Salovey y Mayer, 1997)</b>
El diccionario emocional	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
Paseando	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
El saco de las emociones	Conciencia emocional Regulación emocional Competencia social	Regulación o manejo emocional Comprensión emocional Percepción emocional
Las imágenes emocionales	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
Noticias con emoción	Conciencia emocional	Comprensión emocional

		Percepción emocional
El pañuelo emocional	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
El terremoto emocional	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
El stop emocional	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
La cadena emocional	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
Contagiando emociones	Conciencia emocional	Comprensión emocional Percepción emocional
Relajando el cuerpo con la música	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
Los goles emocionales	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
Visualización guiada	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
El masaje relajante	Regulación emocional Competencia social	Regulación o manejo emocional
La lluvia emocional	Regulación emocional Autonomía emocional	Regulación o manejo emocional Facilitación emocional del pensamiento
La ducha emocional	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
El mar en movimiento	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
La manta	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
Los robots	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional
La pizarra táctil	Regulación emocional	Regulación o manejo emocional

Además de medir el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales es muy importante valorar las vivencias emocionales desde el punto de vista del alumnado, para ello realizaremos una evaluación de seguimiento cualitativa al finalizar las actividades de cada una de las competencias a partir de dos pequeños cuestionarios de autoevaluación. Se pueden consultar los instrumentos en el anexo 6 ad hoc.

## CONCLUSIONES

La educación emocional no es otra cosa al fin y al cabo que un instrumento para enfrentarse a la vida; un instrumento que nos enseñará a manejarnos en el entorno cada

vez más cambiante y vertiginoso que es nuestro mundo de hoy. Dada la realidad social actual, la sobrecarga de información a la que estamos sometidos es continua y la cantidad de alternativas hacia las que podemos enfocar el futuro cuando superamos la educación obligatoria es infinita. Es por ello que el objetivo principal de la educación emocional es lograr personas con un nivel alto de bienestar subjetivo y personal y con las competencias necesarias para saber tomar decisiones de forma sana y eficaz. Además, la interacción social positiva constituye un aspecto decisivo en la salud física y psíquica de las personas, por lo que es fundamental incidir en ella desde el entorno escolar.

Las conclusiones de múltiples estudios de aplicación práctica y de programas evaluados con el alumnado de secundaria y de primaria muestran la evidencia del efecto positivo que provoca en el alumnado la Educación Emocional. Con este trabajo se ha pretendido acercar la Educación Emocional al área de Educación Física, concretamente a tercer ciclo de Primaria, etapa de cambio tanto educativo como personal.

Porque la Educación Física es una parte fundamental de la formación, y por sus características, constituye un entorno ideal para organizar actividades de educación emocional integradas en la programación del área. En Primaria, una gran parte del alumnado concibe la Educación Física como una actividad más bien lúdica, se establece un contacto directo con los compañeros, son unas horas en las que se sale de la dinámica rutinaria del aula, y en las que en muchas ocasiones se debe trabajar en equipo.

Por ello se pretende con este trabajo destacar la idoneidad de insertar la educación emocional en las clases de educación física durante toda la etapa escolar. Con ello se dotará al alumnado de estrategias para madurar en armonía con ellos mismos y con su entorno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. et al. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- AMERICAN Psychological Association. (2010). *Concise rules of APA style*. Washington: American Psychological Association.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*.2, 21, 15. Murcia: Aidipe.
- Bisquerra Alzina, R. et al. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 1, 187-203. Murcia: Aidipe.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E. López-Cassà, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Castanyer Mayer-Spiess, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, M.V. (2011). *La semilla de la educación. Programa vinculado al desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y la autoestima en educación infantil*. (Proyecto Final del Máster en Educación Emocional y Bienestar). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Recuperada de <http://hdl.handle.net/2445/47743>.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Domínguez Sánchez, F., García Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. y Martín Díaz, M. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Domínguez Sánchez, F., García Fernández-Abascal, E., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. y Martín Díaz, M. (2011). *Guía de estudio de Psicología de la Emoción*. Material Virtual Uned.

Recuperado de

<https://sso.uned.es/sso/index.aspx?URL=https://login.uned.es/ssouned/login.jsp>

- Durlak, J. et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 82, 1, 405-432. Chicago: Blackwell Publishers.
- Extremera Pacheco, N., Fernández- Berrocal, P. y Mestre Navas, J. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). *Adaptación Española del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lagardera Otero, F. (2001). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Revista Educación Física y deportes*. 56, 99-106. Barcelona: Apunts.
- Larraz, A. (2008). La expresión corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física. En Sánchez, G., Coterón, J., Gil, J. y Sánchez, A. (Editores). *El movimiento expresivo. II congreso internacional de expresión corporal y educación*. 47-59. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006).
- Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books.
- Mora, F. (2011). *El científico curioso: la ciencia del cerebro en el día a día*. Barcelona: Temas de Hoy.
- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su*

*aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*  
Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2007).

Recuperado de <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=201254402121>

- Pellicer Royo, I. (2011). *Educación Física Emocional*. Barcelona: Inde.
- Pérez Escoda, N., y Bisquerra, R. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*. 21, 367-379.
- Pérez Juste, R. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 2, 587-599. Murcia: Aidipe.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 6, 523-546.
- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*. 342, 32-35.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Punset E. (Dir.). (2010). *Cambiar el cerebro para cambiar el mundo*. [Programa Redes]. Madrid: TVE.
- Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/2700/redes/2010/redes-57-cambiar-el-cerebro-para-cambiar-el-mundo>.
- Punset E. (Dir.). (2012). *Aprender a gestionar las emociones*. [Programa Redes]. Madrid: TVE.
- Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/7853/redes/redes-130-aprender-a-gestionar-las-emociones>.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup>ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Renom Plana, A. (2007). *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Rodríguez Ledo, C., Celma, L., Orejudo, S. y Rodríguez Barreiro, L. (2012). Programa de Educación socioemocional SEA: desarrollo de las habilidades sociales y

emocionales para jóvenes con técnicas de atención plena. *ISEP Science*. 3, 28-39.

Zaragoza: Isep.

Sabater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.

Salazar Muñoz, R. (2010): *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la mejora de la convivencia con alumnado de 5º y 6º curso de primaria*. (Tesis Doctoral). San Sebastián: Universidad del País Vasco

Salovey, P. & Mayer, J.D (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sastre Vilarrasa, G. y Moreno Marimon, M. (2005). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: CEAC educación.

Segura Morales, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.

Segura, M. y Arcas, M. (2008). *Relacionarnos bien. Programas de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.

Tena, I. (2013). *Apuntes de la asignatura Educación Física en Educación Primaria*.

Grado en Educación Primaria en Huesca. Documento no publicado.

Viciano Ramírez, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

**ANEXO 1. LAS PRINCIPALES EMOCIONES**

<b>SORPRESA</b>	<b>Emoción primaria o básica</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoción más breve, estado transitorio</li> <li>- Neutralidad hedónica (emoción elicitada por una única dimensión de evaluación del estímulo)</li> <li>- Respuesta de Orientación o descubrimiento</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estímulos novedosos</li> <li>- Acontecimientos inesperados o fuera de contexto</li> <li>- Interrupción inesperada de una actividad</li> <li>- Cambios bruscos de intensidad en un estímulo</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta novedad</li> <li>- Neutra agradabilidad</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta significación</li> <li>- Alto potencial de afrontamiento</li> <li>- Normas moduladas por el contexto sociocultural</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limpiar el sistema nervioso de la actividad que pudiera interferir</li> <li>- Afrontar de manera efectiva acontecimientos repentinos</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mente en blanco, reacción afectiva indefinida</li> <li>- Desarrollo de una emoción</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activación amígdala y córtex</li> <li>- Desaceleración FC, vasoconstricción periférica, vasodilatación cefálica, aumento de la conductancia de la piel.</li> <li>- Aumento tono muscular, interrupción puntual de la respiración, dilatación pupilar</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	UA1 → elevación parte inferior cejas UA2 → elevación parte exterior cejas UA5 → elevación párpado superior UA27 → descenso mandíbula y apertura boca Tono de alto nivel
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita los procesos atencionales</li> <li>- Conductas de exploración e investigación</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecedente de otra emoción que colorea su positividad o negatividad</li> <li>- Amplifica la reacción afectiva posterior vía su intrínseca activación (teoría de transferencia de la activación)</li> <li>- Ayuda a eliminar la discrepancia del esquema</li> </ul>	

<b>ASCO</b>	<b>Emoción primaria o básica</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcada aversión producida por algo fuertemente repugnante o desagradable</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentos</li> <li>- Secreciones corporales</li> </ul>	

<b>elicitadoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animales o bichos</li> <li>- Conductas sexuales inapropiadas</li> <li>- Contacto con cuerpos muertos</li> <li>- Trozos corporales</li> <li>- Falta de higiene y contactos potenciales con objetos repugnantes</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta novedad</li> <li>- Muy baja agradabilidad</li> <li>- Baja predictibilidad y familiaridad</li> <li>- Alta constancia</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado medio de urgencia</li> <li>- Rasgos personales como variables mediadoras (las mujeres tienen más sensibilidad al asco)</li> <li>- Potencial de afrontamiento abierto</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<p>ADAPTATIVA → prepara el organismo para que ejecute eficazmente un rechazo de las condiciones ambientales potencialmente dañinas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Potencia hábitos saludables e higiene</li> <li>- Protege del daño de sustancias</li> <li>- Protege de las consecuencias psicológicas de violar las normas sociales</li> </ul> <p>SOCIAL → facilita la aparición de conductas apropiadas</p>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repulsión</li> <li>- Sentido de ofensa</li> <li>- Percepción de que algo no es como debería ser</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activación córtex prefrontal, amígdala y ganglios basales</li> <li>- Náuseas, vómitos, arcadas, moderada elevación FC y nivel de conductancia piel</li> <li>- Aumento tensión muscular, respiración y actividad gastrointestinal.</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	<p>UA4 → descenso y unión cejas</p> <p>UA6 → elevación mejillas y reducción apertura palpebral</p> <p>UA9 → nariz fruncida</p> <p>UA17 → elevación barbilla</p> <p>UA44 → reducción acentuada apertura párpados</p> <p>Expresión vocal de aclarar la garganta</p>
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechazo del objeto o situación</li> <li>- Distanciamiento</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control social</li> <li>- Trastornos de conducta alimentaria, génesis de fobias específicas, síntomas obsesivo-compulsivos y de ansiedad</li> <li>- Conductas de retirada → modelo de evitación-enfermedad</li> </ul>	

<b><u>MIEDO</u></b>	<b><u>Emoción primaria o básica</u></b>
---------------------	---

<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La intensidad de la respuesta emocional del miedo depende de la incertidumbre sobre los resultados.</li> <li>- Cuando los intentos de afrontamiento fracasan, el miedo se convierte en ansiedad</li> <li>- Aparece hacia el sexto mes de vida</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de daño o peligro físico o psicológico</li> <li>- Estímulos muy intensos, notorios y nuevos, derivados de la historia evolutiva, procedentes de interacciones sociales, atemorizantes condicionados o peligrosos.</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta novedad</li> <li>- Baja agradabilidad</li> <li>- Baja capacidad de control y predictibilidad</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alto grado de urgencia</li> <li>- Alta significación</li> <li>- Potencial de afrontamiento abierto</li> <li>- Normas sociales moduladoras</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar al sujeto → conductas de escape y evitación</li> <li>- Previene de interactuar con elementos potencialmente peligrosos</li> <li>- Facilita los vínculos sociales ayudando a la huida o a la defensa colectiva</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensación de tensión o gran activación</li> <li>- Desasosiego</li> <li>- Preocupación y recelo por la propia seguridad</li> <li>- Sensación de pérdida de control</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema del miedo: zonas sensoriales específicas</li> <li>- Inmovilidad y acción defensiva</li> <li>- Aumento FC, conductancia de la piel, vasoconstricción periférica, hipoalgesia (bloqueo sensación de dolor)</li> <li>- Sudoración, sequedad boca, dilatación, piloerección, micción y excreción</li> <li>- Aumento tensión muscular, respiración superficial e irregular</li> <li>- Petrificación, gritos, sobresalto y huida</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	<p>UA1 → elevación de la parte inferior de las cejas</p> <p>UA4 → descenso y unión cejas</p> <p>UA12 → desplazamiento de la comisura de la boca hacia atrás y arriba</p> <p>UA20 → alargamiento de la comisura de los labios</p> <p>UA25 → separación de los labios</p>
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retirarse, inmovilizarse, amenazar o atacar y tratar de inhibir o desviar el ataque del otro</li> <li>- Evitación o afrontamiento de la situación</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita el aprendizaje de nuevas respuestas</li> <li>- Miedo excesivo → ataques de pánico</li> </ul>	

<b>ALEGRÍA</b>	<b>Emoción primaria o básica</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimiento positivo</li> <li>- Depende de la realidad acontecimiento, cualidad de inesperado, proximidad psicológica acontecimiento, nivel de activación o previo</li> <li>- Duración general breve</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acontecimientos que atenúan o eliminan contingencias negativas</li> <li>- Ocurrencia de acontecimientos positivos</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta novedad</li> <li>- Alta agradabilidad</li> <li>- Baja predictibilidad (se predicen las consecuencias)</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta significación</li> <li>- Bajo grado de urgencia</li> <li>- Poco control de afrontamiento</li> <li>- Normas moduladoras</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación de los sistemas biológicos y psicológicos producidos por estrés → reforzador intrínseco</li> <li>- Interacción con el medio social → función facilitadora y reguladora</li> <li>- Conductas prosociales → mayor disposición a ayudar y cooperar</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencias placenteras y de carácter reforzante</li> <li>- Actitud optimista</li> <li>- Aumento autoestima y autoconfianza</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tono muscular disminuido, mayor frecuencia respiratoria</li> <li>- Aumento actividad endocrina y cardiovascular</li> <li>- Actividad electrodérmica fluctuante durante hilaridad</li> <li>- Relajación momentánea del esfínter, secreción lágrimas</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	UA6 → elevación mejillas y reducción apertura palpebral UA25 → separación de los labios UA12 → desplazamiento de la comisura de la boca hacia atrás y arriba Elevación tono de voz y sonoridad
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel de demanda</li> <li>- Mejora el rendimiento cognitivo</li> <li>- Facilita la interacción social y la vinculación afectiva</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita el recuerdo de información positiva, preserva el estado afectivo, creatividad en la solución de problemas, exploración y experimentación de nuevas situaciones, decisión más rápida y elaboración de planes</li> <li>- Mejora conducta social</li> </ul>	

<b>TRISTEZA</b>		<b>Emoción primaria o básica</b>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimiento negativo</li> <li>- Respuesta a una emoción positiva tan intensa que se torna desbordante y dañina</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamiento de una contingencia aversiva</li> <li>- Pérdida de una meta valiosa</li> <li>- *pérdida no necesariamente permanente</li> <li>- *pérdida no necesariamente personal</li> <li>- *pérdida con distinta proyección temporal</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja novedad</li> <li>- Baja agradabilidad</li> <li>- Poca predicción (consecuencias negativas anticipadas)</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta significación</li> <li>- Alto grado de urgencia</li> <li>- Poco control de afrontamiento y control</li> <li>- La solicitud de apoyo depende de la normativa interna</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ralentiza el nivel funcional del individuo, economiza recursos</li> <li>- Autoprotección</li> <li>- Favorece la introspección y el análisis constructivo</li> <li>- Instiga la búsqueda de apoyo social, <i>vinculación empática</i>.</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencia desagradable</li> <li>- Abatimiento, impotencia y aflicción</li> <li>- Actitud pesimista y reflexiva</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activación específica del córtex cingulado subcalloso</li> <li>- Aumento tono muscular y amplitud respiratoria</li> <li>- Modificación parámetros cardíacos</li> <li>- Aumento conductancia de la piel</li> <li>- Aumento cortisol en sangre</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	UA1 → elevación de la parte inferior de las cejas UA4 → descenso y unión cejas UA15 → comisuras de los labios desplazadas hacia abajo Cabizbajo. LLANTO → función adaptativa de comunicación no verbal, regulado por la cultura Disminución tono, sonoridad y fluencia verbal.
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retraimiento: desconexión planes de acción y modulación procesos cognitivos</li> <li>- Moderación funcional, funcionalidad cognitiva</li> <li>- Impacto social</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenuación hacia el ambiente, favorece la autoevaluación y la reflexión sobre la situación problema.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de pensamiento guiados por procedimientos rígidos y estereotipados</li> <li>- Estimula en los demás la propensión a prestar ayuda.</li> </ul>
--	---

<b>IRA</b>	<b>Emoción primaria o básica</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afecto primario que dota de energía y facilita las transacciones del individuo con su medio</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situaciones frustrantes</li> <li>*obstrucción del acceso a una meta → objeto inanimado, animal, persona o circunstancia</li> <li>*extinción de contingencias aprendidas</li> <li>*transgresión de normas y derechos</li> <li>- Situaciones aversivas: experiencias desagradables</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta novedad</li> <li>- Baja predictibilidad</li> <li>- Nula agradabilidad</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta significación</li> <li>- Alto grado de urgencia</li> <li>- Alto grado de afrontamiento y control</li> <li>- La manifestación explícita está regulada por las normas sociales</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carácter adaptativo</li> <li>*Conductas de defensa-ataque</li> <li>*Vigorización de la conducta</li> <li>- Regulador de la interacción social: indican a nuestro interlocutor que su conducta nos perjudica y evitan la confrontación violenta</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencia desagradable</li> <li>- Estado de alta activación</li> <li>- Conducta poco reflexiva</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación secreciones hormonales (aumento adrenalina)</li> <li>- Hipotálamo (rabia) y amígdala (vivencia inconsciente de la ira)</li> <li>- Aumento tono muscular y ritmo respiratorio</li> <li>- Aumento FC y presión</li> <li>- Aumento nivel de conductancia de la piel</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	UA4 → descenso y unión cejas UA5 → elevación del párpado superior UA7 → párpado inferior elevado y en tensión UA17 → elevación del mentón UA23 → labios en tensión UA24 → labios contraídos y apretados UA38 → dilatación orificios nasales Aumento intensidad de la voz y frecuencia
	<b>Afrontamiento</b>	IRA HACIA DENTRO: se suprime la emoción, irritabilidad y enfado personal

		<p><b>IRA HACIA FUERA:</b> se expresa la ira de forma explícita a quién consideramos causa, pero sin actuar</p> <p><b>CONTROL DE LA IRA:</b> dominio y modulación de la expresión de ira. Desarrollo planes y acciones para resolver.</p>
<b>Consecuencias</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones orientadas a eliminar los agentes frustrantes</li> <li>- Predisposición cognitiva</li> <li>- Profundidad del procesamiento menos reflexivo</li> </ul>

<b><u>ANSIEDAD</u></b>	<b><u>Emoción básica pero no primaria.</u></b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso emocional adaptativo</li> <li>- Actitud cognitiva emocional: toma recursos de otros procesos (elementos emocionales del miedo y elicitación y afrontamiento del estrés)</li> </ul>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora el rendimiento y la capacidad de adaptación</li> <li>- Moviliza recursos para hacer frente a situaciones, proacción + anticipación + afrontamiento</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<p>Dependen del significado personal, interpretación anticipadora de la situación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temor a situaciones o acontecimientos interpersonales, a la muerte, lesiones, enfermedad, animales, agorafóbicos, etc.</li> <li>- Efecto drogas</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva + Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja sorpresividad</li> <li>- Lenta aparición</li> <li>- Alta significación (consecuencias emocionales esperadas pero valoradas como contrarias)</li> <li>- Escasa capacidad de afrontamiento</li> <li>- Cierta grado de urgencia</li> <li>- No carga moral</li> <li>- Menor desagrado intrínseco que el miedo pero mayor duración</li> </ul>
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angustia (Experiencia subjetiva)</li> <li>- Tensión, nerviosismo, malestar, pavor, etc.</li> <li>- Preocupación</li> <li>- Dificultades para el mantenimiento de la atención y la concentración</li> <li>- Percepción de los cambios concomitantes que se producen en la activación fisiológica.</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La activación de la amígdala produce las respuestas fisiológicas de la ansiedad (arriba-abajo)</li> <li>- Se produce una modulación ascendente sobre el procesamiento cognitivo por las conductas del sistema nervioso autónomo (abajo-arriba)</li> </ul>

	<b>Expresión corporal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiperactividad, paralización, movimientos torpes, comportamientos desorganizados, etc.</li> <li>- Baja intensidad y dificultades en la expresión verbal</li> <li>- Comportamientos que manifiestan inquietud, malestar, exceso de tensión muscular, consumatorios.</li> </ul>
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción proactiva, formas de afrontamiento reactivo dependiendo de la vigilancia y la evitación cognitiva:</li> <li>*sensibilizadoras: mantener estado de hipervigilancia</li> <li>*represoras: ignorar tales indicios</li> <li>*no defensivas o bajas en ansiedad: utilizar los recursos de afrontamiento que proporciona el estrés</li> <li>*altamente ansiosas: constantes cambios en la propia actividad</li> </ul>

<b>HOSTILIDAD</b>		<b>Emoción secundaria o actitud emocional (componente cognitivo)</b>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implica la evaluación negativa y aversiva de otros</li> <li>- Permite movilizar anticipadamente acciones preventivas</li> <li>- Componente central: núcleo cognitivo de creencias y actitudes negativas y destructivas hacia los demás.</li> <li>- Actitud que puede permanecer en el tiempo sin que se repita la estimulación que la propició</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso de estrés</li> <li>- Situaciones con violencia física</li> <li>- Situaciones en las que hay irritabilidad, negativismo, resentimiento, recelo o sospecha</li> <li>- Dolor intenso</li> <li>- Temperaturas displacenteras</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva + Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cierta grado de predicción (situaciones lentas)</li> <li>- Relativo grado de urgencia</li> <li>- Cierta grado de capacidad para afrontar el suceso</li> <li>- Alta capacidad para adaptarse a la situación</li> <li>- Lo sucedido no está de acuerdo con las normas sociales o personales</li> </ul>
<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhibir las conductas indeseables de otras personas</li> <li>- Evitar situaciones de enfrentamiento</li> <li>- Carácter motivador → eliminar al agente displacentero</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimientos de ira</li> <li>- Rumiaciones (prolongan la experiencia)</li> </ul>

		subjetiva de ira)
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incremento en las conductas impulsivas-agresivas</li> <li>- Alteración serotonina</li> <li>- Hiperactividad cardiovascular y respiratoria</li> <li>- Disminuye temperatura periférica</li> <li>- Aumento conductancia de la piel</li> <li>- Aumento tensión muscular</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	Expresión de la emoción de ira
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhibir conductas indeseables</li> <li>- Evitar situaciones de enfrentamiento</li> <li>- Influido por el género y la socialización</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Factor de riesgo de los trastornos cardiovasculares</li> <li>- Medio ambiente con escaso apoyo social</li> <li>- Ausencia de conductas saludables.</li> </ul>	

<b>HUMOR</b>	<b>Emoción secundaria o actitud emocional (componente cognitivo)</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud general de afiliación, subjetiva</li> <li>- Madurez emocional</li> <li>- La respuesta al proceso emocional de humor es la hilaración</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absurdidad</li> <li>- Contenido sexual</li> <li>- Cosquillas</li> <li>- Óxido nitroso</li> <li>- Ruptura tabúes</li> <li>- Imaginación o recuerdo de eventos de hilaridad</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva + Valoración de la situación</b>	Valoración de que se ha producido un error pero sin consecuencias negativas
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activación córtex prefrontal ventromedial y cerebro bilateral</li> <li>- Disrupción del patrón de respiración normal</li> <li>- Aceleración tasa cardíaca</li> <li>- Dilatación pupilas, lágrimas, incontinencia, etc.</li> <li>- Efectos del funcionamiento inmune</li> <li>- Bajada del tono muscular</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	Respuesta de hilaración (FACs): sonrisa y risa representan distintos niveles de intensidad, la risa tiene mayor duración y puede estar precedida por la sonrisa.
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia placentera, aversiva, de relajación, etc.</li> </ul>	

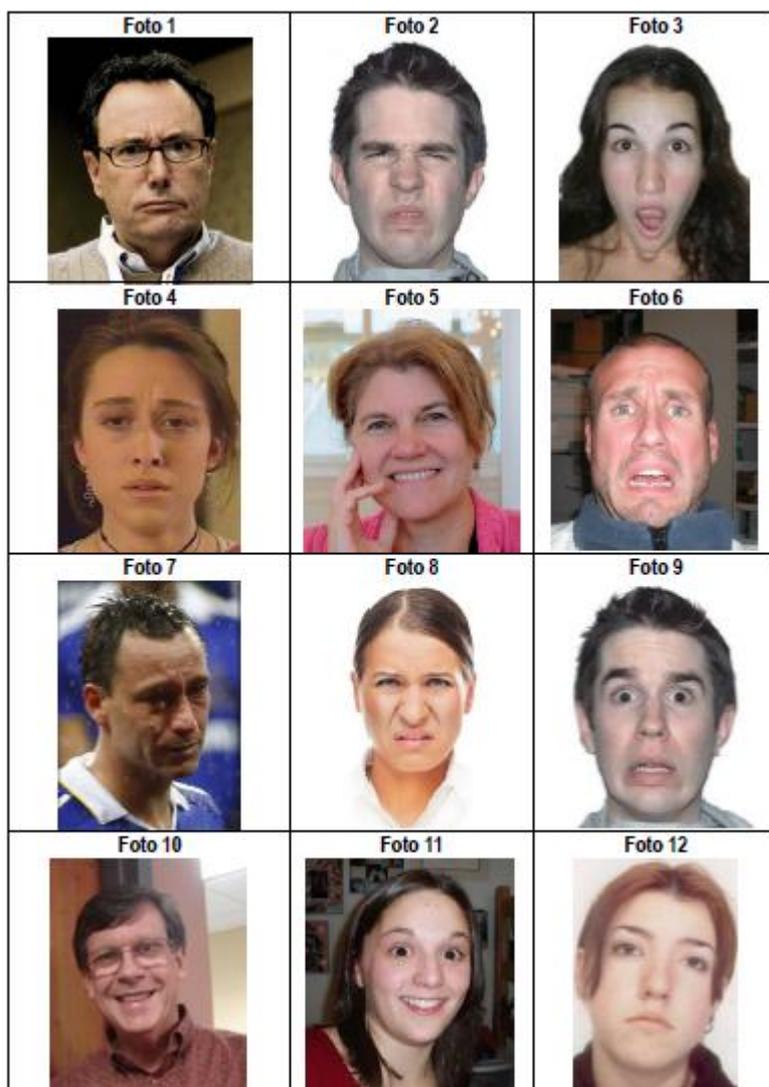
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajos niveles de esfuerzo</li> <li>- Beneficios potenciales para la salud</li> <li>*contracondicionamiento de respuestas de ira</li> <li>*desensibilización sistemática de miedo</li> <li>*amortiguar estrés: baja tensión y reduce malestar o dolor</li> <li>- Emoción prosocial: atmósfera relajada, actitud general de afiliación, pertenencia, cooperación y comunicación.</li> </ul>
--	--

<b>FELICIDAD</b>	<b>Emoción secundaria o actitud emocional (componente cognitivo)</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado emocional positivo</li> <li>- Reacción a la consecución de metas vitales y personales de índice global o específicas de gran relevancia</li> <li>- Interacción entre lo placentero y la realización personal</li> </ul>	
<b>Antecedentes (condiciones elicitoras)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcado componente subjetivo</li> <li>- Logro de metas personales</li> <li>- Coincidencia entre la realidad y nuestras expectativas</li> <li>- Criterios normativos: comparación e interacción social</li> </ul>	
<b>Procesamiento</b>	<b>Evaluación afectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja novedad</li> <li>- Cierta grado de control y alta probabilidad de ocurrencia</li> <li>- Alta agradabilidad</li> </ul>
	<b>Valoración de la situación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta significación</li> <li>- Poco grado de urgencia</li> <li>- Afrontamiento muy bajo, la persona tiene una alta capacidad para adaptarse a las consecuencias</li> </ul>
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivencia placentera y reforzante</li> <li>- Sensaciones de bienestar, seguridad y tranquilidad</li> <li>- Emociones negativas: efímeras</li> <li>- Mejora procesos cognitivos</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento tensión muscular y frecuencia respiratoria</li> <li>- Aceleración cardiovascular, vasoconstricción periférica</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento tono y sonoridad de la voz</li> <li>- Aumento variaciones tonales</li> </ul>
	<b>Afrontamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel de demanda</li> <li>- Sensación de optimismo, energía y satisfacción</li> <li>- Mejora del rendimiento cognitivo</li> <li>- Facilita la interacción social y la vinculación afectiva</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria: teoría de la especificidad de la codificación → afecto positivo como clave de recuperación para aquella información</li> </ul>	

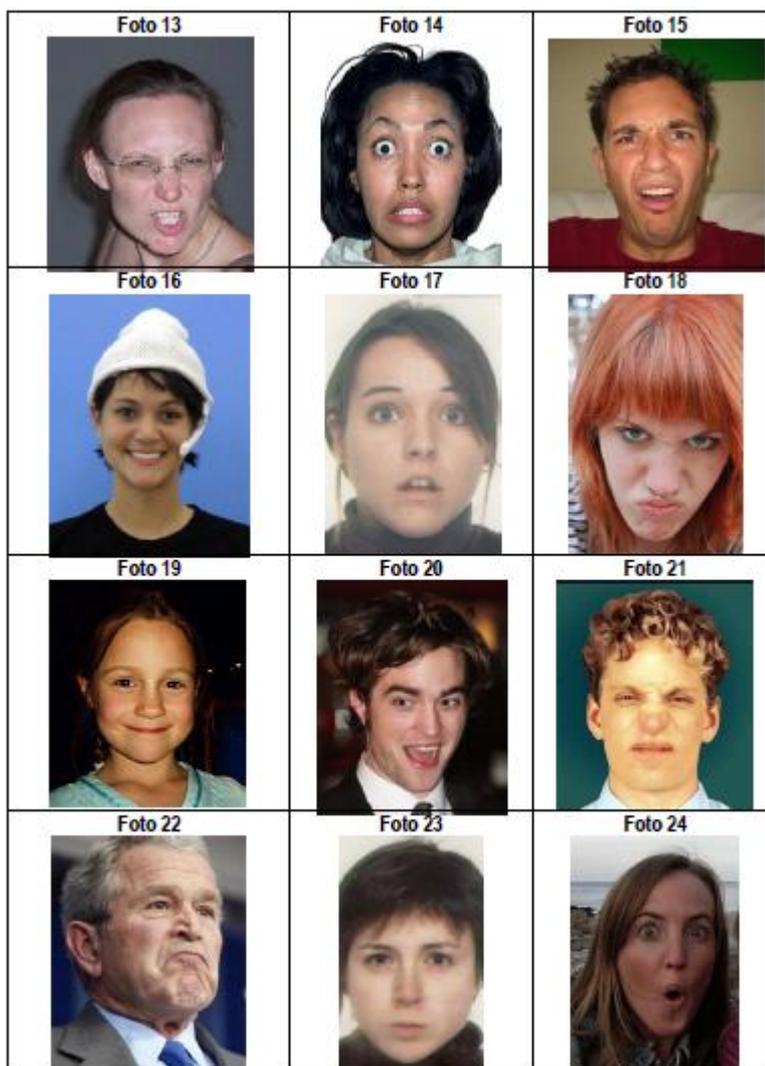
	<p>que posee una valencia afectiva positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorización: mayor flexibilidad y resolución de problemas y creatividad</li> <li>- Conducta social: potencia la sociabilidad y conducta altruista</li> </ul>
--	--

<b>AMOR</b>	<b>Emoción secundaria o actitud emocional (componente cognitivo)</b>	
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principal fuente de sentimientos agradables e intensos</li> <li>- Orígenes evolutivos</li> </ul>	
<b>Activación</b>	<b>Efectos subjetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pasión: sentimiento intenso y desbordante, obnubilación mental, euforia, obsesión, vitalidad y energía</li> <li>- Intimidad: comunicación y cercanía</li> <li>- Compromiso: fuerte relación, capacidad de sacrificio y aceptación del otro</li> <li>- Apego: deseo de proximidad y bienestar</li> </ul>
	<b>Actividad fisiológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hormona oxitocina: promueve vínculos afectuosos, cercanos e íntimos y conductas sexuales y reproductivas.</li> </ul>
	<b>Expresión corporal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión facial de ternura</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Momentos de regocijo: ceguera apasionada, euforia, excitación y satisfacción</li> <li>- Sentimientos de sobre-entendimiento y aceptación</li> <li>- Compartir un sentimiento de unión</li> <li>- Sentimientos de seguridad y de estar fuera de peligro</li> <li>- Trascendencia</li> <li>- Efectos beneficiosos en el sistema inmunológico</li> </ul>	

**ANEXO 2. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD “LAS IMÁGENES EMOCIONALES”.**



1. Ira
2. Asco
3. Sorpresa
4. Tristeza
5. Alegría
6. Miedo
7. Tristeza
8. Asco
9. Miedo
10. Alegría
11. Sorpresa
12. Tristeza



- 13. Ira
- 14. Miedo
- 15. Asco
- 16. Alegría
- 17. Miedo
- 18. Ira
- 19. Alegría
- 20. Sorpresa
- 21. Asco
- 22. Tristeza
- 23. Ira
- 24. Sorpresa

### **ANEXO 3. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD “VISUALIZACIÓN GUIADA”.**

Ejemplo de texto (tomado de Pellicer, 2011, pp.112):

*Te levantas por la mañana, estás muy contento porque ha llegado el día tan esperado: la excursión a la playa con tus amigos.*

*Miras por la ventana y es un día hermoso. El sol brilla, te paras un momento junto a la ventana, cierras los ojos y sientes el calor del sol en tu cara, en tu cuerpo.*

*Preparas tu mochila, te vistes con la ropa que deseas y sales hacia la playa, al encuentro con tus amigos. Al salir a la calle notas una suave brisa que acaricia tu cara, cierras los ojos y disfrutas de ese momento. Al hacerlo percibes un fascinante olor a jazmín.*

*Tras un agradable paseo llegas a la playa. Te encanta esa playa. Es una cala pequeña, donde la brisa sopla suave, y el agua está limpia y cristalina. Allí te sientes muy relajado y alegre.*

*Llegas el primero, así que aprovechas para quitarte las sandalias y disfrutar el contacto de tus pies con la arena, como es pronto, la temperatura de la misma es muy agradable.*

*Sin darte cuenta, llegas a la orilla del mar, poco a poco el agua te empieza a rozar los pies, ¡qué agradable sensación!*

*Empiezas a jugar con el agua, mueves los pies, se sumergen en la arena... tocas el agua con las manos, la sientes escurrirse entre tus dedos... te refrescas la cara...*

*De repente oyes tu nombre, tus amigos acaban de llegar, el hermoso día en la playa, apenas acaba de comenzar...*

**ANEXO 4. MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD “LOS ROBOTS”.**

Ficha de trabajo

<b>Situación</b>	<b>Emoción</b>	<b>Pensamiento</b>

## ANEXO 5. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EEIPESE (PÉREZ, 2008)

### Escala de estimación para la evaluación “inicial de programas de educación socioemocional.

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN INICIAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
<b>Adecuación a los destinatarios</b>						
1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.	0	1	2	3	4	
<b>Adecuación al contexto</b>						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.	0	1	2	3	4	
<b>Contenido</b>						
3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
<b>Calidad técnica</b>						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.	0	1	2	3	4	
6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.	0	1	2	3	4	
7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
<b>Evaluabilidad</b>						
8. Los objetivos del programa son evaluables (están formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).	0	1	2	3	4	
<b>Viabilidad</b>						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de evaluación inicial (e<sub>i</sub>) = [puntuación total / 40] x 100.

**Escala de estimación para la evaluación “procesual” o “continua” de programas de educación socioemocional.**

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN PROCESUAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
<b>Puesta en marcha del programa</b>						
11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.	0	1	2	3	4	
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: <i>implicación</i> .	0	1	2	3	4	
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.	0	1	2	3	4	
14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.	0	1	2	3	4	
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.	0	1	2	3	4	
<b>Marco o contexto de aplicación del programa</b>						
16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa.	0	1	2	3	4	
17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.	0	1	2	3	4	
18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de evaluación procesual ( $e_p$ ) = [puntuación total / 32] x 100.

**Escala de estimación para la evaluación “final” o “sumativa” de programas de educación socioemocional.**

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN FINAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
<b>Medida</b>						
19. Las técnicas e instrumentos utilizados para decidir sobre la eficacia del programa son adecuados a las características de los objetivos y de los contenidos del mismo.	0	1	2	3	4	
20. Los instrumentos mediante los cuales se han apreciado los niveles de logro del programa tienen buenas propiedades psicométricas: existe evidencia empírica a favor de su validez y de su fiabilidad.	0	1	2	3	4	
<b>Resultados</b>						
21. Los sujetos asignados a los grupos experimental y control tienen características (personales y contextuales) semejantes; es decir, no existen diferencias, en términos estadísticos, entre ambos grupos: <i>validez interna del diseño de investigación evaluativa</i> .	0	1	2	3	4	
22. Existe una ganancia estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental (destinatarios del programa) en las medidas pre-test y post-test: <i>eficacia como ganancia</i> (la situación de partida como referencia).	0	1	2	3	4	
23. Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo experimental y las puntuaciones post-test de los sujetos del grupo control, a favor del primer grupo: <i>eficacia experimental-control</i> (la aplicación del programa como referencia).	0	1	2	3	4	
24. Se han vuelto a constatar las ganancias logradas con el programa, una vez transcurridos, al menos, seis meses tras la aplicación del mismo: <i>eficacia a medio plazo</i> (perdurabilidad de las ganancias).	0	1	2	3	4	
25. Independientemente de lo que indican los instrumentos de medida, el programa parece haber mejorado la IE o las competencias socioemocionales de los alumnos: <i>eficacia subjetiva</i> .	0	1	2	3	4	
26. Los destinatarios, agentes y personal implicado en el programa han mostrado su satisfacción con los objetivos, las técnicas de intervención y los resultados del programa: <i>validez social del programa</i> .	0	1	2	3	4	
27. Los recursos (humanos, materiales, organizativos, y espacio-temporales) que ha requerido el programa son acordes con los resultados conseguidos: <i>eficiencia</i> .	0	1	2	3	4	
28. Se han observado efectos beneficiosos del programa que no estaban previstos inicialmente: <i>efectividad colateral</i> .	0	1	2	3	4	
29. Existen indicios del impacto positivo del programa en otros aspectos o miembros del centro y/o del contexto: <i>impacto social</i> .	0	1	2	3	4	

**Nota:** Índice de evaluación final ( $e_f$ ) = [puntuación total / 44] x 100; Índice de evaluación global ( $e_g$ ) = [puntuación total procedente de la suma de los 29 ítems de las tres escalas / 116] x100.

**Escala de estimación para la evaluación del propio proceso de evaluación de programas de educación socioemocional.**

Indicadores de calidad de la evaluación del programa (META-EVALUACIÓN)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>inicial</i> del programa	0	1	2	3	4	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>procesual o continua</i> del programa	0	1	2	3	4	
Se ha llevado a cabo una evaluación <i>final o sumativa</i> del programa	0	1	2	3	4	
<i>Utilidad:</i> la evaluación realizada resulta útil para responder a las necesidades de información de potenciales usuarios del programa.	0	1	2	3	4	
<i>Factibilidad:</i> la evaluación realizada ha sido realista, prudente y comedida.	0	1	2	3	4	
<i>Probidad:</i> la evaluación se ha llevado a cabo de forma ética y respetuosa con los implicados en el programa.	0	1	2	3	4	
<i>Precisión:</i> la evaluación realizada permite revelar y divulgar información técnicamente precisa sobre los puntos fuertes y débiles del programa.	0	1	2	3	4	

*Nota:* Índice de meta-evaluación (me) = [puntuación total / 28] x 100.

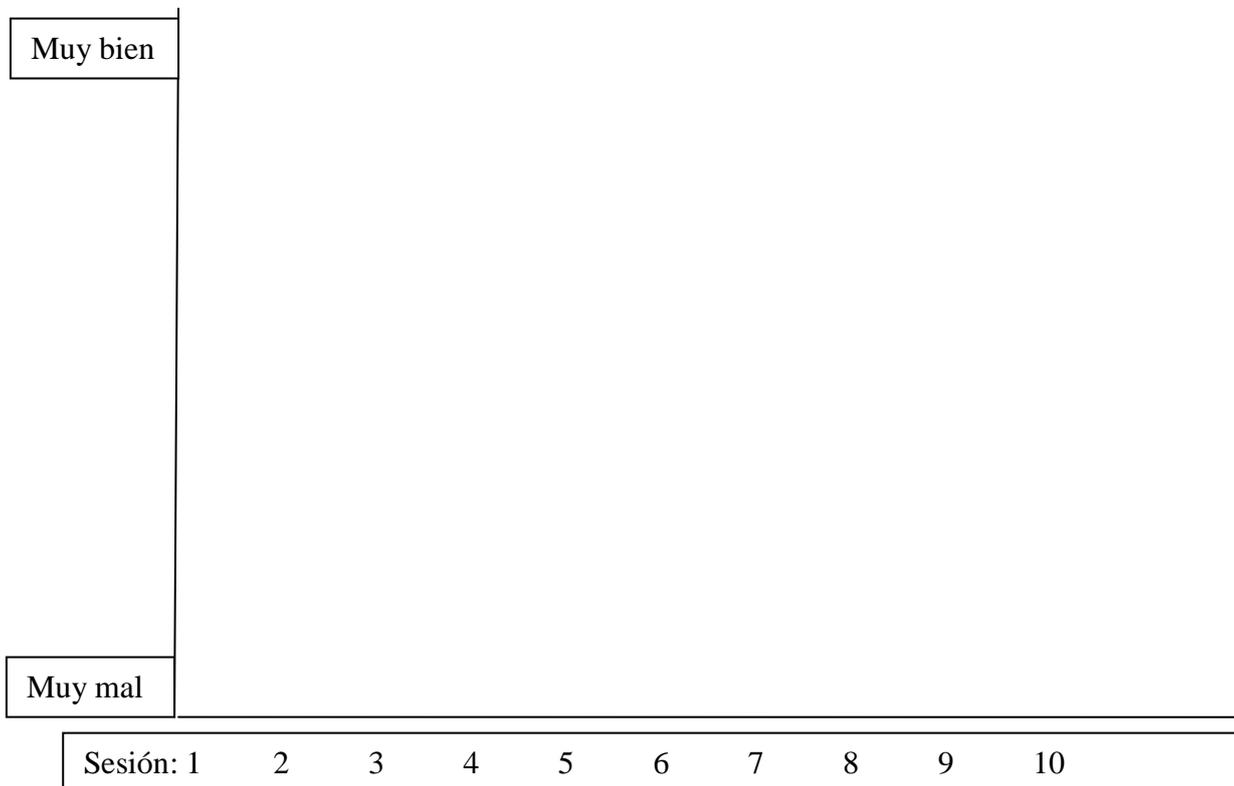


Completa

Alberto está cansado y se encuentra incluso estresado cuando piensa en todos los deberes que le quedan por hacer y los exámenes que tiene que estudiar. Cuando ese mismo día el profesor les manda otro trabajo y les dice que tienen que terminarlo esa misma semana, Alberto se sintió\_\_\_\_\_.

- a. saturado
- b. deprimido
- c. culpable
- d. frustrado
- e. nervioso

Dibuja una línea en función de las emociones que has sentido a lo largo de las sesiones



## Instrumento 2. Cuestionario de la regulación emocional.

Marca del 1 al 5 según corresponda.

1	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
2	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
3	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5

1. Nunca
2. Raramente
3. Algunas veces
4. Con bastante frecuencia
5. Muy frecuentemente

Marca del 1 al 5 según corresponda.

Juana acaba de venir de sus vacaciones. Se siente relajada, animada y llena de energía. ¿En qué medida cada una de las siguientes acciones ayudarían a Juana a mantener esas emociones?

Acción 1: Juana empezó a hacer una lista de las cosas de casa que tenía que hacer.

1. Muy ineficaz   2. Algo ineficaz   3. Neutral   4. Algo eficaz   5. Muy eficaz

Acción 2: Empezó a pensar sobre dónde y cuándo serían sus próximas vacaciones.

1. Muy ineficaz   2. Algo ineficaz   3. Neutral   4. Algo eficaz   5. Muy eficaz

Acción 3: Decidió que lo mejor era ignorar esos sentimientos positivos y enfrentarse otra vez a la realidad.

1. Muy ineficaz   2. Algo ineficaz   3. Neutral   4. Algo eficaz   5. Muy eficaz

Acción 4: Llamó a una amiga para contarle sus vacaciones.

1. Muy ineficaz   2. Algo ineficaz   3. Neutral   4. Algo eficaz   5. Muy eficaz