



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Programa grupal de educación emocional en
Educación Primaria

Group program of emotional education for Primary
Education

Autor/es

Cristina Pedraza Morcate

Director/es

Héctor Morillo Sarto

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2021-2022

Índice

Resumen	2
1. Justificación del TFM y breve presentación del caso y la propuesta	3
2. Marco teórico de referencia	5
2.1. Etapas de la niñez y la adolescencia	5
2.1.1. Las emociones en el desarrollo	5
2.2. Inteligencia Emocional, competencias emocionales y educación emocional	6
2.3 Problemáticas derivadas del COVID-19	8
2.4. Importancia de incluir la educación emocional en la escuela	10
2.5. Programas de educación emocional que han resultado eficaces	12
2.6. La educación emocional desde la Orientación Educativa	14
3. Contextualización y delimitación del caso	16
4. Propuesta de innovación o intervención	18
4.1. Objetivos	18
4.1.1. Objetivos específicos	19
4.2 Principios metodológicos	20
4.2.1. Metodología	20
4.2.2. Temporalización, agentes y recursos	21
4.3 Desarrollo de la propuesta	22
Sesión 1 - Evaluación inicial y explicación del programa	23
Sesión 2 - La rueda de las emociones	24
Sesión 3 - El laberinto de las emociones	26
Sesión 4 - Memory de emociones y concurso	28
Sesión 5 - El semáforo	29
Sesión 6 - Aprendemos a relajarnos	31
Sesión 7 - La tortuga	33
Sesión 8 - Me doy permiso para sentir	34
Sesión 9 - Mis cualidades personales	37
Sesión 10 - Nos escuchamos	38
Sesión 11 - Situaciones cotidianas	40
Sesión 12 - Este puzzle es imposible	42
Sesión 13 - ¿Cuáles son mis sueños?	44
Sesión 14 - Cierre del programa y evaluación final	46
4.4. Evaluación de la propuesta	47
5. Conclusiones	48
6. Anexos	51
7. Referencias	75

Resumen

Las etapas como la niñez o la adolescencia se consideran fundamentales en el desarrollo de las personas, influyendo profundamente la interacción de éstas con su ambiente. A raíz de la pandemia causada por el COVID-19, se estaban manifestando una gran variedad de problemáticas que estaban empeorando la salud y el bienestar de las personas, especialmente entre los más jóvenes. En este sentido, se había visto que la educación emocional permitía dar solución a algunas de estas problemáticas, por lo que el presente Trabajo Final de Máster propone un programa grupal de educación emocional basado en las competencias emocionales, que está compuesto por 14 sesiones y que va dirigido al alumnado de 4º de Educación Primaria. Se propone una metodología eminentemente participativa a través de juegos, rol-playing, debates, etc., que fomentan la reflexión del alumnado y la expresión libre de sus experiencias y opiniones. Se espera que, a través del mismo, el alumnado pueda adquirir diferentes competencias que favorezcan su desarrollo integral y les permitan hacer frente a los desafíos de la vida.

Palabras clave: Educación emocional; Competencias emocionales; Educación Primaria; Desarrollo integral; Orientación Educativa.

Abstract

Stages such as childhood or adolescence are considered essential in the development of people, deeply influenced by their interaction with their environment. As a result of the pandemic caused by COVID-19, a great variety of problems were appearing and were worsening the health and the well-being of people, especially among the youngest. In this sense, it has been proved that emotional education could provide a solution to some of these problems, so this Master's Final Project proposes a group program of emotional education based on emotional competences, which is composed of 14 sessions and is aimed at students in 4th grade of Primary Education. An eminently participative methodology is proposed through games, role-playing, debates, etc., which encourage student's reflection and the free expression of their experiences and opinions. It is expected that, through it, the students can acquire different competences that favor their comprehensive development and allow them to face the challenges of life.

Key words: Emotional Education; Emotional competences; Primary Education; Comprehensive development; Educational Guidance.

1. Justificación del TFM y breve presentación del caso y la propuesta

Se propone un programa de intervención grupal dirigido al alumnado de 4º de Educación Primaria (EP), aunque podría ser implementado en cualquier otro curso de esta misma etapa educativa, siempre y cuando se adaptase a las necesidades de cada grupo y al contexto en el que se fuese a aplicar.

Durante el período de prácticas en el EOEIP nº1 de Zaragoza y, en concreto, en el CEIP Lucien Briet, pude acercarme un poco más a la labor orientadora. De esta forma, pude observar los proyectos que se ponían en marcha en el centro para atender a las diferentes necesidades de los miembros que lo forman. De forma continua, en el centro se llevan a cabo un gran número de actuaciones dirigidas a crear comunidad y fomentar aspectos como la convivencia, la atención a la diversidad y la educación inclusiva, el trabajo en equipo, etc. que, en definitiva, promueven un buen clima en el centro y un ambiente de colaboración entre los diferentes agentes que lo componen (cuerpo docente, alumnado, familias, recursos externos, etc.). Es cierto que, en dicho centro, existía un gran espíritu de colaboración, lo cual potenciaba que se llevasen a cabo multitud de proyectos y actividades dirigidas a proporcionar una educación de calidad a su alumnado. Sin embargo, tras el regreso a las aulas después de la pandemia causada por el COVID-19, se empezaron a hacer notables ciertas problemáticas que estaban influyendo en el clima de la escuela, poniéndose de manifiesto la necesidad de intervenir y poner en marcha diferentes estrategias preventivas que permitieran atender estas dificultades.

Durante el curso actual, comenzaron a hacerse más evidentes dichas dificultades y problemáticas, especialmente en 4º de Educación Primaria (EP), interfiriendo con la dinámica diaria del centro y con el bienestar de los miembros que lo componen, viéndose especialmente afectados los y las estudiantes. Entre éstos últimos, estaban apareciendo cada vez más problemas de conducta, malestar emocional, situaciones conflictivas, etc. Para intervenir en algunas de estas problemáticas, el centro había puesto en marcha algunos proyectos que pretendían atender estas necesidades. Por ejemplo, para gestionar las situaciones conflictivas o los diferentes problemas que surgen en el día a día del centro se diseñó un protocolo que establecía cómo se debía actuar ante un conflicto a través del aula de convivencia. Por otro lado, la orientadora del centro también había tenido que hacer frente en alguna ocasión a algunos problemas de conducta del alumnado. En dichas ocasiones, se establecieron los cauces de participación necesarios para poner en marcha

un plan de actuación previamente diseñado, planificado y adaptado a las necesidades y particularidades del caso (registro de conductas, contratos conductuales, etc.). Sin embargo, todavía no existía ningún proyecto y/o programa específico en el centro que permitiese atender al malestar emocional del alumnado y, en definitiva, a la salud mental del mismo.

Es, en este punto, donde cobra sentido la labor orientadora. De acuerdo con el apartado a) del Artículo 3 del Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, se establece que la respuesta educativa inclusiva debe basarse en la prevención de las necesidades que puedan aparecer en los centros educativos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes, pudiendo anticipar las mismas para que, de este modo, se puedan llevar a cabo planes y programas de prevención que permitan la detección e intervención temprana en dichas necesidades. Además, en el punto h) del mismo artículo se hace hincapié en la formación y el impulso de prácticas innovadoras que promuevan la autonomía del alumnado y la adquisición de competencias clave (BOA, 2017, p. 36454).

Por otro lado, siguiendo el Artículo 5 de la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, una de las funciones principales del profesional de la orientación como parte de dicha estructura es “colaborar en la elaboración o difusión de materiales, documentación y buenas prácticas que faciliten la intervención educativa” (BOA, 2018, p. 19640). En este sentido, se considera oportuno crear un programa de educación emocional que permita al alumnado adquirir ciertas competencias emocionales que les ayuden a tomar conciencia de sus emociones, aprender estrategias para regularlas y autogestionarse, desarrollar nuevas formas de relacionarse con el resto de personas y con el mundo, etc. En definitiva, a través de la intervención se trataría de dotar al alumnado de herramientas que les permitieran afrontar de forma satisfactoria los desafíos de la vida diaria.

Así pues, se propone un programa grupal de educación emocional basado en las competencias emocionales, siguiendo el modelo planteado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, el cual está estructurado en cinco dimensiones: (1) conciencia emocional; (2) regulación emocional; (3) autonomía emocional; (4) competencia social y (5) competencias para la vida y el

bienestar. Sin embargo, la propuesta que aquí se plantea introduce algunos cambios en comparación con otros programas de educación emocional ya que no se centra en el control, modificación o supresión de ciertas emociones, pensamientos o sensaciones (también llamados eventos privados) sino que, por el contrario, se basa en la aceptación y gestión de los mismos.

2. Marco teórico de referencia

2.1. Etapas de la niñez y la adolescencia

Las etapas como la niñez y la adolescencia se consideran fundamentales para el desarrollo de las personas (Cortés-Cortés, 2022). El cerebro de los niños y niñas se desarrolla a través de la interacción entre sus genes, las experiencias que viven y el ambiente en el que se desenvuelven durante la primera infancia, la infancia y la adolescencia, haciendo de éstas etapas decisivas para su desarrollo (UNICEF, 2022).

Durante la primera infancia, se adquieren habilidades motrices, sensoriales, cognitivas, lingüísticas y socioemocionales que permiten que los niños y niñas puedan pensar, resolver problemas, comunicar, expresar y percibir emociones, establecer relaciones, etc. Asimismo, a lo largo de estas etapas, los entornos de aprendizaje comienzan a influir en el desarrollo de destrezas y en la salud física y mental de los mismos. De igual forma, la adolescencia es una fase en la que se producen diversas transformaciones biológicas, neuronales y sociales que ejercen una gran influencia sobre la salud mental de los y las jóvenes. En este sentido, dichas etapas son determinantes en la salud mental de los niños y niñas, siendo ésta un derecho que se debe promover y proteger (UNICEF, 2022).

2.1.1. Las emociones en el desarrollo

En palabras de Reeve (2003, p. 223), las emociones podrían definirse como “fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida”.

Como es sabido, el ser humano necesita crear vínculos afectivos desde el nacimiento. Las personas aprendemos sobre qué nos emocionamos y de qué manera, pero también a cómo regular nuestras emociones a través de las relaciones que establecemos

con los demás, de las expresiones emocionales que se dan en esas interacciones, de los diálogos y la comunicación, etc. (Montoya et al., 2016).

Así pues, en las relaciones personales se producen procesos de interacción que implican el intercambio de pensamientos, experiencias emocionales, preocupaciones, etc. (Sarvinoz, 2022). De esta forma, las emociones intervienen en dichas interacciones sociales por lo que para que dichas relaciones sean adecuadas, hay que ser capaz de comprender de forma correcta las señales emocionales que se dan en ellas (Perry-Parrish et al., 2012). En este sentido, la habilidad para procesar y dar uso a la información emocional se ha conceptualizado tradicionalmente como inteligencia emocional o competencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 2009).

2.2. Inteligencia Emocional, competencias emocionales y educación emocional

Tal y como mencionan Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), en general, existe confusión entre los términos de inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

Según Bru-Luna et al. (2021), el concepto de Inteligencia Emocional (en adelante IE) fue por primera vez descrito por Salovey y Mayer (1990) en su libro llamado *Emotional Intelligence*, entendiéndolo como una construcción basada en habilidades similar a la inteligencia general compuesta por la percepción y apreciación emocional, la regulación de las emociones y la utilización de la IE. Años más tarde, se produce una reformulación del modelo proponiendo que son cuatro las habilidades que forman la IE, y no tres. En primer lugar, la percepción y valoración emocional, en segundo la facilitación emocional, seguida de la comprensión emocional y de la regulación reflexiva de las emociones (Mayer et al., 2000).

Este constructo, ha sido estudiado a lo largo de los años por numerosos autores desde el campo de la psicología (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Bar-On y Parker, 2000), dando lugar a diferentes modelos. Por un lado, los modelos mixtos, como el modelo de Goleman y el de Bar-On, los cuales han sido muy criticados por resultar confusos y no marcar los límites entre los conceptos de IE y competencia emocional. Por otro lado, surge el modelo de habilidad, representado por Mayer y Salovey, quienes defienden que la IE está formada únicamente por habilidades de procesamiento de la información y no de competencias. De esta forma, surge un nuevo modelo que trata de

establecer el límite entre los términos de IE y competencia emocional, dando lugar al modelo de las competencias emocionales (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Antes de pasar a explicar las competencias emocionales, se considera necesario establecer una definición para el concepto de competencia. Éstas pueden entenderse como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2003, p. 21). Así pues, en este constructo se incluye el saber, el saber hacer y el saber ser, lo cual se puede vincular a los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida que establece Delors (1996), formados por el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Una de las principales autoras del modelo de competencias emocionales es Saarni (1999), y, para ella, estas competencias son un “conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 119). La autora se basa en los modelos relacional, funcionalista y socioconstructivista de la emoción para formular su modelo, conformado por ocho competencias: (1) conciencia de las propias emociones; (2) habilidad para diferenciar y comprender las emociones de otros; (3) capacidad para emplear el lenguaje y expresiones referidas a la emoción; (4) capacidad de empatía; (5) habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa; (6) habilidad para el afrontamiento adaptativo de emociones aversivas y circunstancias estresantes; (7) conciencia de comunicación emocional en las relaciones y (8) capacidad de autoeficacia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

De igual forma, Bisquerra (2003; 2009) es otro de los principales autores de dicho modelo y, para él, la competencia emocional (o competencias emocionales), puede definirse como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22), considerándolas competencias básicas para la vida que debe tener una persona.

Así pues, según Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), las competencias emocionales estarían formadas por cinco dimensiones: (1) conciencia emocional; (2) regulación emocional; (3) autonomía emocional; (4) competencia social y (5) competencias para la vida y el bienestar.

En primer lugar, la conciencia emocional se refiere a la capacidad para tomar conciencia de las emociones de uno mismo y de los demás, así como para captar el clima emocional de un contexto concreto. En segundo lugar, la regulación emocional se refiere a la habilidad para manejar las emociones de forma eficaz. En tercer lugar, la autonomía emocional incluiría diferentes características relacionadas con la autogestión personal como la autoestima, la responsabilidad, la autoeficacia emocional, etc. En cuarto lugar se encuentra la competencia social que se refiere a ser capaz de mantener relaciones enriquecedoras con otras personas y que incluye aspectos como la asertividad, la gestión y solución de conflictos, etc.. En último lugar, las competencias para la vida y el bienestar se relacionan con la aptitud para adoptar comportamientos adecuados y responsables que permitan afrontar de forma satisfactoria los desafíos de la vida (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

A este respecto, las competencias emocionales ponen el foco en la interacción que se establece entre la persona y su contexto, por lo que otorgan mayor consideración al aprendizaje y al desarrollo de la persona. En este sentido, podemos decir que la educación emocional se puede entender como un proceso educativo que busca promover el desarrollo de las competencias emocionales, componente indispensable para el desarrollo integral de la persona (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), aspecto que, según la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios, en el punto 1 de su Artículo 3, es el fin último que deben perseguir todos agentes de la comunidad educativa que acompañan al alumnado a lo largo de su trayectoria educativa y formativa (BOA, 2018, p. 19638).

De esta forma, la educación emocional pasa a ser un componente esencial del aprendizaje en las aulas, que permite desarrollar estrategias de comportamiento, valores y habilidades sociales, que contribuyen a que el alumnado aprenda a convivir tanto con sí mismos como con los demás. En definitiva, la educación emocional debe perseguir la formación y desarrollo integral de la persona, más allá de los conocimientos académicos (Soler et al., 2016).

2.3 Problemáticas derivadas del COVID-19

Con la aparición del COVID-19 en diciembre de 2019, la vida a la que estábamos acostumbrados cambió por completo, afectando de manera sustancial a la actividad económica y social (Sánchez-Boris, 2021). Diversas son las investigaciones que han

mostrado las problemáticas derivadas de la pandemia, destacando entre ellas las que hacen referencia a las consecuencias psicológicas producidas en los niños, niñas y adolescentes, originando un gran impacto en todas aquellas dimensiones que afectan a su desarrollo y haciendo de éstos un grupo especialmente vulnerable (Cortés-Cortés, 2022; Palacio-Ortiz et al., 2020; Achterberg et al., 2021; Demaría y Vicari, 2021).

Tal y como dicen Orgilés et al. (2020), el confinamiento provocado por el COVID-19 cambió radicalmente la vida de los niños, niñas y adolescentes, haciendo que las relaciones sociales pasasen a ser virtuales y el aprendizaje se produjese a distancia. Además, el distanciamiento personal impuesto para prevenir los contagios durante la pandemia provocó que los jóvenes no pudieran establecer relaciones con sus iguales y personas cercanas, siendo éste un aspecto de gran importancia para la consolidación de su identidad personal, la autoestima y la socialización (Cortés-Cortés, 2022). Anteriormente, en la revisión realizada por Loades et al. (2020), ya se había visto que la interacción limitada aumenta la soledad, lo cual se puede asociar a problemas de salud mental en niños, niñas y adolescentes, siendo éstos más propensos a experimentar índices altos de depresión y ansiedad durante y después del aislamiento.

Al hilo de lo anterior, UNICEF publicó un informe en el que se recoge el estado mundial de la infancia en el año 2021. De dicho informe se puede extraer que la salud mental de los niños, niñas y adolescentes se ha visto afectada en diferentes dimensiones a raíz del COVID-19. Por un lado, el estrés y la ansiedad de los mismos ha aumentado, produciéndose miedo a la infección, incertidumbre y dificultad para adaptarse a la nueva normalidad. Asimismo, también se ha producido un aumento de la tristeza y los síntomas de depresión, especialmente entre los adolescentes más mayores. De igual forma, el confinamiento produjo un incremento de la ira, la negatividad, la irritabilidad y la falta de atención, haciéndose más notable en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes también han presentado trastornos del sueño, menor actividad y ejercicio físico, mayor tiempo delante de las pantallas, etc., lo que se puede asociar con un incremento del malestar psicológico y un empeoramiento de la calidad de vida (UNICEF, 2022).

Los datos mencionados anteriormente coinciden con los encontrados por Orgilés et al. (2020) en su estudio sobre el impacto emocional de la cuarentena en los niños, niñas y adolescentes italianos y españoles. Dichos autores encontraron que el 85.7% de los

padres percibieron cambios en la conducta y en el estado emocional de sus hijos e hijas durante el confinamiento. Las problemáticas más frecuentes fueron, en sentido descendente, las dificultades de concentración, presentándose en un 76.6% de la muestra, seguidas del aburrimiento (52%), la irritabilidad (39%), la agitación (38.8%), el nerviosismo (38%), los sentimientos de soledad (31.3%), la inquietud (30.4%) y las preocupaciones (30.1%). Además, también encontraron que los niños y niñas de ambos países utilizaban de forma más frecuente las pantallas, invertían menos tiempo en actividades físicas y dormían más horas durante la cuarentena, resultados que encajan con los expuestos por UNICEF (2022). Por otro lado, los resultados mostraron que los niños y niñas españoles - en comparación con los italianos - se habían visto significativamente más afectados psicológicamente por la cuarentena (88.9 vs. 83.8%), habían presentado mayores problemas conductuales (29.7 vs. 8%), eran más propensos a discutir con la familia (40.4 vs. 23.2%) y tenían más miedo de dormir solos (23.9 vs. 13.2%). En definitiva, dichos autores concluyeron que los niños y niñas de España presentaron una peor respuesta emocional y comportamental al confinamiento (Orgilés et al., 2020).

Como se ha dicho, los niños, niñas y adolescentes pertenecen a un colectivo especialmente vulnerable, pudiendo presentar mayor afectación psicológica a causa de su edad e inmadurez psicológica. Dicha vulnerabilidad puede verse incrementada si se presentan ciertas condiciones familiares, educativas, socioeconómicas, físicas y/o mentales desfavorables (Sánchez-Boris, 2021). En este sentido, Palacio-Ortiz et al. (2020), llevaron a cabo una revisión con la que pretendían reunir los datos existentes sobre el efecto de la pandemia en los niños, niñas y adolescentes que presentaban un trastorno mental previo. Se recogieron datos sobre el TDAH, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la Discapacidad Intelectual (DI), el Trastorno de Ansiedad, el Trastorno Obsesivo-Compulsivo (TOC) o el Trastorno de Estrés Posttraumático (TEPT), concluyendo que la pandemia causada por el COVID-19 y el confinamiento derivado del mismo pueden considerarse estresores psicosociales que podrían provocar la exacerbación de los síntomas de los trastornos mentales mencionados.

2.4. Importancia de incluir la educación emocional en la escuela

Ante todas estas problemáticas, la UNESCO (2020) recalcó la necesidad de promover el bienestar socioemocional de las familias, los gobiernos, las escuelas y el profesorado a través de diferentes actuaciones que permitieran desarrollar las distintas

competencias emocionales, convirtiéndose así en el principal organismo que promocionaba de forma explícita el desarrollo de dichas competencias. Como es sabido, el bienestar psicosocial de los niños, niñas y adolescentes está estrechamente vinculado con las relaciones que establecen diariamente y con los mecanismos de gestión emocional de los que disponen. Además, el bienestar psicosocial se considera un antecedente importante del aprendizaje y de los logros académicos (McNatt et al., 2018).

Asimismo, Save the Children (2020) también advertía sobre la necesidad de establecer políticas educativas que se centrasen en el apoyo psicosocial y la educación emocional para reducir el impacto que tiene el COVID-19 y la pandemia sobre el bienestar y el desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes. Desde su perspectiva, las propuestas deben centrarse en la inclusión de la educación emocional en los planes de estudio, incorporándola tanto en el currículum como en la acción tutorial, así como en los programas dirigidos a la formación del profesorado en educación emocional. En este sentido, los ambientes educativos permiten llevar a cabo actividades lúdicas que ayudan a los niños y niñas en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, por lo que resultan ser los entornos idóneos para ello (McNatt et al., 2018).

Según Mena et al. (2009), las competencias y habilidades socioemocionales están muy relacionadas con el proceso de aprendizaje del alumnado. La autora defiende que los climas educativos que favorecen la confianza y la autonomía promueven una mayor motivación y compromiso en los y las estudiantes hacia las tareas escolares, aumentando así su capacidad de reflexión y de transformación en este contexto.

Como es sabido, la cognición y la emoción son dos aspectos del funcionamiento humano que están relacionados. En este sentido, aquellos procesos de la cognición que más se utilizan en la educación tales como el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones, la motivación y el funcionamiento social se ven intensamente afectados por las emociones. Así pues, no es suficiente con que los y las estudiantes tengan un dominio sobre el conocimiento y las habilidades de razonamiento lógico ya que tienen que ser capaces de elegir y utilizar dicho conocimiento en contextos no educativos. De esta forma, se puede decir que las emociones ejercen gran influencia en la forma en que aprendemos y en cómo consolidamos y accedemos al conocimiento (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que incluir la educación emocional en la escuela, promoviendo de esta forma el desarrollo de las competencias emocionales, tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del alumnado (Martínez-Sánchez, 2019; Amutio et al., 2020; López-Cassà et al., 2021).

De igual forma, se ha visto que la falta de gestión de las emociones - y por lo tanto, un déficit en las competencias emocionales - puede afectar negativamente durante la niñez y la adolescencia, pudiendo provocar graves problemáticas de salud tales como diferentes trastornos alimentarios, trastornos depresivos, autoestima baja, estrés, suicidios, consumo de drogas, agresividad, violencia, etc. (Salguero y García, 2017). Así pues, la importancia de llevar a cabo la educación emocional en las aulas radica no tanto en la evitación de las emociones desagradables, sino en el reconocimiento del papel que cumplen en la vida de las personas, de manera que éstas aprendan a gestionarlas y alcancen una vida más plena, con mayor calidad de vida, influyendo de esta forma en la salud de las mismas (Ortega-Navas, 2010).

En definitiva, en palabras de Bisquerra y López-Cassà (2021, p. 105), “la educación emocional es un proceso educativo que se mantiene a lo largo de toda la vida con el objetivo de desarrollar competencias emocionales a través de la intervención grupal, con un carácter proactivo, preventivo y de desarrollo”.

2.5. Programas de educación emocional que han resultado eficaces

En el metanálisis realizado por Durlak et al. (2011), se revisaron un total de 213 programas escolares de aprendizaje social y emocional (SEL) para estudiar los efectos que tenían dichos programas sobre las habilidades sociales y emocionales, las actitudes hacia uno mismo y los demás, los comportamientos sociales positivos, los problemas de conducta, la angustia emocional o el rendimiento académico de los y las estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y los 18 años. Dichos autores encontraron que los programas mencionados ejercieron efectos positivos significativos en las actitudes y competencias socioemocionales referidas a sí mismos, hacia los demás y hacia la escuela. También comprobaron que a través de los mismos se producía un mayor ajuste comportamental, refiriéndose así a un mayor número de comportamientos sociales positivos y a una reducción de los problemas emocionales y de conducta. Igualmente, se pudo ver que los programas producían una mejora en el rendimiento académico y las calificaciones de los estudiantes. Además, en aquellos estudios que realizaron un

seguimiento, se pudo ver que los efectos se mantenían estadísticamente significativos durante al menos 6 meses tras la intervención.

Por otro lado, el estudio llevado a cabo por Ros-Morente et al. (2017) pretendía analizar la relación entre las variables de autoestima, clima de aula, nivel de bienestar, rendimiento académico y competencias emocionales en una muestra compuesta por 574 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, tratando así de explicar los mecanismos intervinientes en los procesos mencionados. A través del mismo se comprobó que una buena gestión emocional y una autoestima sana influyen de forma positiva en el estado emocional de los niños y niñas, lo que a su vez se refleja en un mejor clima de aula y un mayor rendimiento académico de los y las estudiantes. Además, cuanto mejores eran los niveles de competencias emocionales, autoestima y clima de aula, menor era el nivel de ansiedad del alumnado. De igual forma, las competencias emocionales resultaron ser la variable que mejor predecía el nivel de bienestar de los niños y niñas.

Resultados similares se pueden extraer de otro estudio dirigido a evaluar el desarrollo emocional del alumnado procedente de diferentes escuelas públicas situadas en barrios con un nivel socioeconómico medio-bajo. En él participaron un total de 423 estudiantes, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Para medir el efecto que podía tener la aplicación del programa se crearon dos grupos de estudio con un diseño cuasiexperimental pretest-postest. Por un lado, el grupo experimental que estuvo formado por 223 alumnos y alumnas y, por otro, el grupo control, en el que se incluyó al resto de estudiantes. En total, desde el plan de acción tutorial, se llevaron a cabo 20 actividades referidas a cada uno de los bloques del modelo teórico utilizado. Más concretamente, el estudio se basó en el modelo de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), compuesto por cinco dimensiones: (1) conciencia emocional; (2) regulación emocional; (3) autonomía emocional; (4) competencia social; (5) competencias para la vida y el bienestar. Para llevar a cabo la evaluación se utilizaron diferentes instrumentos. En primer lugar, para el grupo de edad de 6 a 8 años, se elaboró un instrumento de observación ad hoc que constaba de 79 ítems y que estaba basado en el modelo teórico mencionado. En segundo lugar, para el otro grupo de edad, se empleó la versión corta en español del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (BarOn-ICE:NA). Los resultados mostraron que, los y las participantes del estudio de entre 6 y 8 años - en comparación con el grupo control - experimentaron una mejora en la competencia emocional general, así como en cada una de las dimensiones que la forman,

dándose un aumento significativo en todas ellas. Por otro lado, en el grupo referido al alumnado de entre 9 y 12 años, se produjo una mejora significativa en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad e inteligencia emocional. En definitiva, los autores concluyen que los datos que arrojan sus resultados permiten sostener la idea de que las competencias emocionales se pueden desarrollar a través de programas dirigidos a la educación emocional, los cuales promueven el bienestar personal y social de los y las estudiantes (Pérez-Escoda et al., 2012).

Siguiendo el mismo hilo, Cabello-Cuenca et al. (2019), pusieron en marcha dos programas de Educación Emocional en diferentes centros educativos de Lérida. Por un lado, el Happy 8-12, dirigido a Educación Primaria y, por otro, el Happy 12-16 para secundaria. Dichos programas se caracterizan por ser videojuegos dirigidos a enseñar a los niños, niñas y adolescentes a cómo gestionar las competencias emocionales para que sean capaces de dar una respuesta asertiva ante los conflictos que puedan surgir en su vida cotidiana. Es decir, el objetivo final del videojuego - y que constituye también las hipótesis de la investigación - es entrenar las competencias emocionales para así disminuir el número de conflictos y la ansiedad de los y las estudiantes y mejorar tanto su rendimiento académico como el clima del centro. Además, cabe destacar que en dicho videojuego se presentan una variedad de conflictos que se desarrollan tanto en el contexto escolar como en el familiar. Igualmente, el jugador o jugadora experimenta distintos roles en el conflicto, permitiéndoles así ver las diferentes posibilidades de acción. El estudio, con un diseño cuasiexperimental, pretest, posttest y grupo control contó con una muestra compuesta por 574 alumnos y alumnas de EP y 903 de secundaria. Los resultados recogidos tras la implementación de los programas de intervención mencionados muestran que ambos resultan eficaces en la mejora de las competencias emocionales y del rendimiento académico. Por otro lado, los niveles de ansiedad-estado disminuyeron en el alumnado de primaria, mientras que esto no sucedió en los más mayores. A pesar de ello, ambos videojuegos muestran ser una herramienta que permite detectar el nivel inicial de competencias emocionales y de bienestar del alumnado, posibilitando su entreno hasta conseguir una mejor gestión y manejo de las mismas.

2.6. La educación emocional desde la Orientación Educativa

Es evidente que la educación emocional y la Orientación Educativa están estrechamente relacionadas. El fin de esta última es ayudar a las personas en su desarrollo

social, emocional, moral y físico con el objetivo de promover el desarrollo integral de su personalidad (Soler et al., 2016). Para poder llevar a cabo dicha tarea, es necesaria la participación, el trabajo en equipo y la colaboración activa de toda la comunidad educativa, aspecto reflejado en el apartado a) del Artículo 4 de la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva (BOA, 2018, p. 19662).

Según la orden anteriormente mencionada, “el desarrollo de la acción tutorial es un derecho del alumnado en la medida en que contribuye a su desarrollo integral” y girará en torno a los ejes de aprender a ser persona y a convivir - donde se incluye el desarrollo emocional -, aprender a aprender y aprender a decidir (BOA, 2018, p. 19667). Por otro lado, tal y como se establece en el apartado e) del Artículo 2 de la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, “en la función tutorial se deberán desarrollar contenidos referidos a la competencia socioemocional del alumnado” (BOA, 2018, p. 19630). En este sentido, para poder realizar la labor de orientación y educación emocional necesitamos de la acción tutorial (Soler et al., 2016), creada con la finalidad de orientar el desarrollo personal de los y las estudiantes y facilitar su adaptación a las instituciones educativas (Moya-Otero y Escamilla-González, 2019).

Siguiendo lo expuesto por Moya-Otero y Escamilla-González (2019), la acción tutorial debe perseguir la “aceleración del proceso de aprendizaje”, ofreciendo al alumnado oportunidades para que aprendan a pensar, a comunicarse, a cooperar, a relacionarse y a convivir. Así pues, es desde el Plan de Orientación y Acción Tutorial desde donde podemos conseguir un adecuado desarrollo emocional del alumnado, fomentando la puesta en marcha de actividades que contribuyan al conocimiento sobre sí mismos, al desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, a la capacidad para comunicar y expresar vivencias y emociones o a la habilidad para establecer y mantener relaciones sociales (Soler et al., 2016).

La orientación educativa cuenta con una serie de modelos a través de los cuales puede llevar a cabo su intervención (Castellano, 1995). Hoy en día existen diferentes formas de intervenir y están clasificadas en función de diferentes parámetros, por ejemplo, el enfoque teórico del modelo, el tipo de ayuda que propicia, el tipo de relación que se establece entre el profesional y la persona orientada, el tipo de intervención, etc. (González-Benito, 2018).

En este trabajo, el modelo que mejor puede responder a las necesidades del caso es el Modelo de Programas. Un programa puede definirse como un proyecto planificado de forma sistemática, que incluye diferentes actividades que han sido previamente diseñadas y que tiene unos objetivos concretos que se han establecido en función de las necesidades del caso y el contexto en el que se encuentra. De esta forma, desde el Modelo de Programas se realiza una intervención directa, preferiblemente grupal y proactiva, ya que se antepone a las problemáticas (González-Benito, 2018). Además, esta forma de intervención permite hacer efectivos el principio de prevención y el de intervención social y educativa, principios que, en muchas ocasiones, se dejan de lado en la práctica de la orientación (Bausela-Herrerías, 2004).

En el proceso de elaboración de un programa, Repetto (2002), distingue seis fases. En primer lugar, se realiza un análisis del contexto y un diagnóstico de la situación y de las necesidades detectadas. En segundo lugar, el programa ha de estar contextualizado teóricamente y basado en la evidencia, demostrando que es efectivo para satisfacer las necesidades encontradas. En tercer lugar, se planifica y se diseña previamente. En cuarto lugar se aplica y se da seguimiento al programa. En quinto lugar, se debe evaluar tanto el proceso como los resultados extraídos de su aplicación. Por último, se ha de realizar una toma de decisiones sobre la mejora, continuidad o eliminación del programa.

3. Contextualización y delimitación del caso

Como se ha mencionado al principio de este trabajo, la intervención que aquí se presenta se encuentra contextualizada en un centro público de Educación Infantil y Primaria. Más concretamente, en el CEIP Lucien Briet, un colegio preferente TEA que se encuentra ubicado en el barrio del Picarral de Zaragoza, situado en la margen izquierda del río Ebro.

Tras el confinamiento producido por el COVID-19, toda la población tuvo que adaptarse a ciertas medidas que trataban de controlar la pandemia causada por el virus y que iban dirigidas a evitar la transmisión del mismo. En este sentido, los centros educativos tuvieron que implantar ciertas reglas que debían ser cumplidas por todos los agentes que conforman la comunidad educativa (familias, docentes, alumnado, servicios externos, etc.).

Un tiempo más tarde, cuando “todo volvía a la normalidad”, empezaron a aparecer

ciertas problemáticas en las aulas. Los tutores y tutoras, así como el resto de docentes, comenzaron a percibir ciertas dificultades en el alumnado del centro. Según expresaban los maestros y maestras, los y las estudiantes estaban teniendo cada vez más conflictos entre ellos y su conducta había empeorado, lo que se veía reflejado tanto en un mayor número de partes y quejas a la dirección del colegio, como en un peor clima percibido. Igualmente, notaban que el alumnado estaba más irascible, tenía más ansiedad, menores niveles de autoestima y, en general, mayor malestar emocional. Asimismo, el rendimiento de los y las estudiantes había disminuído en comparación a los años anteriores. De esta forma, la orientadora del centro, estaba recibiendo cada vez más solicitudes de ayuda y consejo por parte del profesorado para enfrentar la situación y poner en marcha diferentes estrategias que permitieran atender a las dificultades del alumnado. Ésta, también había recibido mayor número de llamadas de las familias que referían sentirse preocupadas sobre el malestar que estaban percibiendo en sus hijos e hijas.

Si bien es cierto que estas problemáticas estaban apareciendo en la gran mayoría de los niños y niñas del centro, el número de peticiones de ayuda era más notable en el profesorado que atendía a 4º de EP. De igual forma, el número de llamadas a la orientadora era mayor en las familias de dicho curso.

Como se ha comentado previamente, el centro había consensuado poner en marcha diferentes proyectos que permitieran atender a las dificultades del alumnado. Por ejemplo, se había creado un aula de convivencia desde donde se gestionaban las faltas de comportamiento y los conflictos que se daban. Por otro lado, cuando habían aparecido problemas de conducta en algún alumno o alumna, se habían realizado las reuniones que habían resultado necesarias con todo el personal que tenía contacto con el niño o niña para debatir y poner sobre la mesa las necesidades detectadas en el caso y las posibles rutas de acción para atender dichas dificultades. En algunos casos, se habían creado contratos conductuales o registros de conductas y en otros, simplemente había sido suficiente con dar algunas directrices a los y las docentes para que pudieran gestionar debidamente dichas conductas en el aula.

Asimismo, la orientadora estaba realizando unos círculos de diálogo con una clase de 4º de EP ya que en dicha clase estaban apareciendo muchos problemas de conducta y existía una mala convivencia dentro del aula, lo que estaba generando un clima poco favorable para el aprendizaje. En dichos círculos, el alumnado tenía la posibilidad de expresarse y a través de ellos, se trataba de gestionar los diferentes conflictos que estaban

surgiendo. Sin embargo, ésto sólo se estaba realizando con una de las clases de dicho curso. En ese momento, se vio que el resto de alumnado de ese curso también estaba presentando diferentes dificultades, por lo que también se podían beneficiar una la intervención dirigida a atender su malestar emocional.

De esta forma, teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el centro y la bibliografía revisada, este trabajo se ha dirigido al diseño de un programa de intervención grupal de educación emocional basado en el modelo de competencias emocionales siguiendo el modelo planteado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona.

En este punto, se considera necesario aclarar que dicho programa podría ser implementado en cualquier otro curso, siempre y cuando se adaptase a las necesidades, al contexto y al desarrollo evolutivo del grupo en el que fuera a aplicarse. Por último, cabe mencionar que todo el alumnado del centro, incluyendo tanto Educación Infantil como Educación Primaria, podría beneficiarse de la intervención, por lo que podría ser un aspecto a tener en cuenta para futuros cursos.

4. Propuesta de innovación o intervención

4.1. Objetivos

El objetivo general de la presente propuesta de intervención es promover en el alumnado una relación sana con las emociones básicas, tanto con las agradables como con las desagradables, fomentando así sus habilidades de gestión emocional y un mayor bienestar personal y social. De esta forma, el objetivo final de la intervención es el desarrollo de la competencia emocional general del alumnado. Igualmente, se pretende aumentar las cinco competencias básicas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Asimismo, a través del programa educativo se pretende influir de forma positiva sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes, haciendo que éste aumente con respecto a las últimas calificaciones finales.

4.1.1.Objetivos específicos

Asimismo, el programa persigue una serie de objetivos específicos relacionados con las cinco competencias emocionales:

- Tomar conciencia sobre las propias emociones y las respuestas fisiológicas que se asocian a ellas, favoreciendo de esta forma el autoconocimiento del alumnado.
- Dar nombre a las emociones propias y las de los demás.
- Comprender las emociones.
- Conocer y saber emplear de forma eficaz las estrategias de regulación emocional.
- Expresar de forma apropiada las emociones.
- Aprender habilidades de afrontamiento y de regulación.
- Aceptación de las emociones y sentimientos como parte de nosotros mismos.
- Aumentar la autoestima de los y las estudiantes.
- Asumir la responsabilidad de las acciones y en la toma de decisiones.
- Ser capaz de identificar las necesidades propias.
- Aprender habilidades sociales.
- Aprender a escuchar y comunicarse de forma asertiva.
- Fomentar los comportamientos pro-sociales y la cooperación.
- Saber identificar los problemas y establecer pautas de acción, sin olvidar los objetivos.
- Fomentar la solución de conflictos de forma asertiva.

Posteriormente, en el desarrollo de la propuesta, se detallarán los objetivos que persigue cada sesión en función de la competencia a trabajar.

4.2 Principios metodológicos

4.2.1. Metodología

Tal y como se ha mencionado al principio de este trabajo, este programa se puede diferenciar de otros programas de educación emocional en que no concibe las emociones como positivas o negativas - como algunos autores apuntan - sino que se entiende que todas son necesarias para la vida, distinguiéndolas entre sí en función de si producen sensaciones agradables o desagradables.

Asimismo, se diferencia también de los otros por no centrarse en técnicas de control, modificación o supresión de las emociones, sino que se basa en la aceptación y gestión de las mismas.

Por otro lado, algunos autores han reconocido la necesidad de fomentar el trabajo grupal cooperativo en las instituciones escolares, entendiendo que éste favorece el sentimiento de pertenencia al grupo, el cual es determinante en la adaptación emocional y conductual del alumnado, permitiendo fomentar un buen clima de convivencia (Vergaray-Solís et al., 2021). Esta idea es apoyada también por otros autores, quienes resaltan que aquellos actos que promueven el intercambio de ideas y acciones a través de programas grupales, facilitan el aprendizaje de valores como la convivencia basada en el respeto, el desarrollo de habilidades y el intercambio de opiniones (González et al., 2020). De esta forma, en el presente trabajo se propone una metodología grupal ya que se cree que este tipo de intervención puede beneficiar a todo el alumnado, permitiendo que el grupo se enriquezca de la experiencia de compartir y creando así un espacio donde puedan expresarse libremente.

Además, la metodología que ha resultado más eficaz para el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado es aquella que tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado, considerando sus experiencias, sus intereses y las diferentes necesidades tanto personales como sociales (Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). Por otro lado, las actividades que se proponen son fundamentalmente vivenciales y participativas, legitimando todas las emociones que puedan sentir los niños y niñas, permitiendo su expresión y propiciando un clima que favorezca la confianza. De esta forma, uno de los pilares básicos del programa será el respeto a las vivencias, emociones u opiniones de los y las demás, teniendo en todo momento la libertad de expresarlos o no.

Se considera necesario mencionar que, todas las actividades que se plantean en el programa deberían adaptarse a las características y necesidades del grupo donde se vaya a aplicar, permitiendo que todo el alumnado pueda participar en ellas, pudiendo así hacer efectivos, al menos, dos de los principios generales de actuación de la educación inclusiva que establece el Decreto 188/2017 en su Artículo 3. Por un lado, el principio b) que establece que debe asegurarse la equidad y la inclusión del alumnado, permitiendo así la igualdad de derechos y oportunidades para el completo desarrollo de su personalidad y la accesibilidad universal al aprendizaje y, por otro lado, el principio c) que hace referencia a la personalización de la enseñanza que debe basarse en las características individuales y contextuales del alumnado a fin de poner en marcha actuaciones que permitan su desarrollo integral (BOA, 2017, p. 36454).

4.2.2. Temporalización, agentes y recursos

El programa grupal de intervención estará compuesto de un total de 14 sesiones. La primera de ellas servirá tanto para dar la bienvenida y explicar el programa como para realizar el cuestionario de evaluación cuantitativa (Anexo 1), el cual se aplicará antes y después de la intervención, para poder estudiar los efectos que ha tenido el mismo sobre el alumnado. Por otro lado, la última sesión irá dirigida a la evaluación final - a través del mismo cuestionario -, a la evaluación cualitativa del alumnado (Anexo 2) y al cierre del programa. Igualmente, el programa abarcará todo el curso académico, habiendo una sesión a la semana por cada clase. Es decir, cada clase de 4º EP tendrá una sesión del programa al mes, pudiendo existir meses en los que tengan dos al mes.

Las sesiones tendrán una duración total de 45 minutos, ya que es la duración que tienen las clases en Educación Primaria. Además, dichas sesiones se realizarán en el horario de tutoría de cada una de las clases de 4º de EP, en su aula de referencia (aula ordinaria). De esta forma, el programa de intervención grupal se encuentra enmarcado dentro del plan de acción tutorial.

Por otro lado, el orientador u orientadora es quien hará el papel de facilitador o facilitadora durante las sesiones, pudiendo contar con la ayuda del tutor o tutora de la clase cuando la actividad lo requiera. Éste último, estará de apoyo durante las sesiones y observará la aplicación del programa y la ejecución de las diferentes sesiones ya que, en futuras aplicaciones, sería conveniente que fueran los docentes quienes aplicasen el programa.

Por último, los recursos necesarios para cada una de las sesiones se explicarán más adelante.

4.3 Desarrollo de la propuesta

La propuesta de actividades que se presenta a continuación está basada en el modelo pentagonal de las competencias emocionales del GROPE. Como se ha mencionado anteriormente, dicho modelo plantea que existe una competencia emocional general, la cual está compuesta por cinco dimensiones: (1) conciencia emocional, que consiste en conocer las emociones propias y las de los demás; (2) regulación emocional, que se refiere a la capacidad para dar una respuesta adecuada a las emociones que sentimos; (3) autonomía emocional, que hace referencia a conceptos como la autoestima, la responsabilidad, la identificación de necesidades, etc.; (4) competencia social, relacionada con las habilidades sociales, la escucha, la empatía o la cooperación y, (5) competencias de vida y bienestar, que son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que fomentan el bienestar personal y social.

Antes de pasar a explicar las diferentes sesiones que componen el programa, se considera necesario mencionar que todas van a tener la misma estructura, a excepción de la primera y la última sesión, que son de evaluación. En primer lugar, se hará una introducción de la sesión, dando la bienvenida al alumnado, preguntando qué tal están, y explicando en qué va a consistir la sesión del día. A continuación, se pasará a realizar la actividad o actividades que compongan la sesión. Por último, se considera que en todas las sesiones debe realizarse un cierre, a través del cual se repasen los conceptos trabajados, se de un tiempo para reflexionar sobre lo que se ha aprendido, cómo se han sentido, qué se llevan de la sesión, etc. Además, se considera que hacer que el alumnado dedique unos minutos a pensar sobre lo aprendido en cada sesión favorece el desarrollo de su capacidad de reflexión y observación. De esta forma, el cierre de la actividad servirá a su vez como evaluación cualitativa por parte del alumnado, permitiendo al facilitador o facilitadora realizar un seguimiento sobre el proceso del programa y las sesiones, la adecuación de las actividades, etc.

A continuación, se presentan las actividades a desarrollar, que se encuentran divididas por bloques de competencias.

Sesión 1 - Evaluación inicial y explicación del programa		
Temporalización 45 minutos	Recursos - Humanos: tutor o tutora de la clase y orientador u orientadora harán de facilitadores durante el desarrollo. - Materiales: cuestionario de evaluación cuantitativa (Anexo 1)	Espacios Aula ordinaria
Objetivos - Explicar el programa. - Realización del cuestionario de evaluación cuantitativa (pre-test) antes del desarrollo del programa.		
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (10') Los primeros diez minutos de la sesión se dedicarán a realizar la primera toma de contacto con el alumnado y a la explicación del programa de intervención. Asimismo, se explicarán algunas normas que se deberán cumplir durante el desarrollo del mismo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto a las experiencias, emociones u opiniones de los y las demás. ○ Escuchamos sin juzgar. ○ Para hablar se hará por turnos, levantando previamente la mano. ○ Existe libertad para expresar o no las diferentes opiniones y vivencias, siendo ambas opciones igual de válidas. ○ La cooperación y el trabajo en equipo son imprescindibles durante el programa. - (35') Durante el tiempo restante de la sesión, el alumnado deberá rellenar el cuestionario de evaluación (Anexo 1). Durante este tiempo, tanto la orientadora u orientador, como el tutor o tutora de la clase estarán disponibles para resolver cualquier duda que le pueda surgir al alumnado mientras responden al cuestionario. En este sentido, la evaluación 	

	<p>cuantitativa se realizará en dos momentos durante el programa (este aspecto se desarrollará en mayor profundidad más adelante). Por un lado, antes del comienzo del mismo, tanto para conocer el nivel de competencia emocional general que tienen los y las estudiantes antes del proyecto de intervención, como para evaluar las diferentes competencias emocionales que la componen. Por otro lado, se volverá a evaluar con este mismo cuestionario al final del proceso, permitiendo así medir el efecto que ha tenido la aplicación del programa.</p>
--	--

Sesión 2 - La rueda de las emociones		
<p>Temporalización</p> <p>45 minutos</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: apoyo audiovisual (ordenador, proyector y altavoces), rueda de las emociones (Anexo 3). - Vídeo sobre las emociones básicas, material de acceso abierto recuperado el 27/10/2022 de https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw 	<p>Espacios</p> <p>Aula ordinaria</p>
<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Conciencia emocional</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia, aumentar la expresión de las emociones e identificar las reacciones fisiológicas que las acompañan. - Propiciar el aprendizaje de vocabulario relacionado con las emociones. - Comprender las emociones 	

<p>Descripción y procedimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (12') En primer lugar, se explicará lo que se trabajará en esta sesión. Después, a modo de introducción sobre las emociones, se proyectará un vídeo que pertenece a una parte de la película <i>“Inside Out”</i> en el que se presentan las emociones básicas. Una vez terminado el vídeo, se le hará diferentes preguntas al alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué emociones básicas han aparecido en el vídeo? ¿Las conocéis? ○ ¿Es la primera vez que oís hablar de alguna de las emociones que han aparecido? ○ ¿Os habéis sentido alguna vez así? ¿En qué momentos? ¿Qué situaciones las han provocado? ¿Qué habéis hecho después? - (28') En la segunda parte de la sesión, se realizará la dinámica <i>“La rueda de las emociones”</i> (Anexo 3). Para este juego, nos sentaremos todos en círculo. El juego consistirá en girar una ruleta que contendrá las emociones básicas (si se viera que durante las primeras preguntas de la sesión conocen más emociones que las básicas se debería utilizar la segunda ruleta, que incluye algunas más). Cada participante hará girar la ruleta sin que las demás personas vean dónde se detiene la flecha. Una vez sepa qué emoción le ha tocado, tendrá que <i>“teatralizarla”</i>, utilizando el lenguaje no verbal para intentar que sus compañeros y compañeras adivinen la emoción. Si a través de gestos y mímica no consiguieran adivinarla, podrían poner un ejemplo de una situación en la que la sintieron. De esta forma, el resto del grupo tendrá que adivinar de qué emoción se trata. Una vez la han adivinado se les puede hacer algunas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Alguna vez habéis sentido esa emoción? ¿Cuándo? ○ ¿Cómo lo sentisteis en el cuerpo? ○ ¿En qué estabais pensando? ○ ¿Qué hicisteis después? - (5') Los últimos cinco minutos de la sesión irán dirigidos al cierre de la actividad, realizando una reflexión final sobre lo aprendido durante la sesión, qué se llevan de la misma, cómo se han sentido, etc.
---	--

Sesión 3 - El laberinto de las emociones		
<p>Temporalización</p> <p>45 minutos</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: durante esta sesión, tanto el orientador u orientadora como el tutor o tutora serán facilitadores de la actividad, ayudando durante el juego a los diferentes grupos. - Materiales: una ficha para cada jugador, tablero del juego del laberinto, dado normal, dado de opciones, tarjetas con las emociones (ver Anexo 4). Lápices de colores y papel. Libro de emociones (se puede escoger cualquiera, pero para esta actividad se ha elegido: "<i>El gran libro de las emociones</i>", de Esteve Pujol, Rafael Bisquerra y Carles Arbat, editorial Parramon (+6-7 años) 	<p>Espacios</p> <p>Aula ordinaria</p>
<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Conciencia emocional</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de las emociones e identificar las reacciones fisiológicas que las acompañan, cómo nos hacen sentir, etc. - Propiciar el aprendizaje de vocabulario relacionado con las emociones. - Aumentar la comprensión de las emociones y los elementos que la acompañan. - Fomentar el trabajo en equipo. 	
<p>Descripción y procedimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (5') En primer lugar, se explicará la actividad que se va a realizar durante la sesión, se crearán los diferentes grupos (4 grupos de 5 personas, aproximadamente), se les distribuirá por el aula y se asignará a un moderador por grupo. - (35') Realización del juego del laberinto de las emociones (ver Anexo 4). Todos los grupos dispondrán de un "tablero" en el que estará ilustrado el juego. Para comenzar, el primer 	

participante tirará el dado para avanzar por las diferentes casillas. Si cae en una casilla que contenga un monstruo alegre, podrá avanzar una casilla; si cae en una casilla con un monstruo triste, tendrá que retroceder dos casillas y, si cae en una casilla con un monstruo dormido, estará un turno sin tirar. Por otro lado, si cae en una casilla en la que aparezca “?”, deberá tirar el dado de opciones y, en función de lo que le aparezca, tendrá que hacer una cosa u otra. A veces tendrá que adivinar la emoción que haya aparecido en la tarjeta o, en otras ocasiones, tendrá que mirarla y hacer lo que le ha salido en el dado:

- Hacer una lista: con la emoción que haya aparecido en la tarjeta, tiene que escribir diferentes situaciones en las que puede experimentar esa emoción. El resto de compañeros pueden ayudar.
 - Dibujar: tendrá que hacer un dibujo de la emoción que haya aparecido en la tarjeta y el resto de jugadores y jugadoras tendrán que adivinarla.
 - Mirar y adivinar: un moderador cogerá la tarjeta “?” y buscará esa emoción en el libro de emociones, cubriendo el texto. El jugador o jugadora tendrá que adivinar de qué emoción se trata a través del dibujo del libro.
 - Leer y adivinar: es parecida a la anterior, pero en vez de mirar el dibujo, el jugador o jugadora tendrá que adivinar la emoción a través del texto, sin ver la ilustración.
 - Mímica: el jugador o jugadora tendrá que representar de forma no verbal la emoción que haya aparecido en la tarjeta “?”. El resto de participantes tendrán que adivinarla.
 - Rol-playing: el jugador o jugadora tendrá que elegir a otra persona de su grupo y juntos deberán representar una escena en la que aparezca la emoción que haya salido en la tarjeta.
- (5º) Los últimos minutos de la sesión irán dedicados al cierre. Se preguntará al alumnado sobre qué han aprendido, si se han ayudado entre ellos, si han aprendido sobre nuevas

	emociones, etc.
--	-----------------

Sesión 4 - Memory de emociones y concurso		
Temporalización 45 minutos	Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: durante esta sesión, tanto el orientador u orientadora como el tutor o tutora serán facilitadores de la actividad, ayudando durante el juego a los diferentes grupos. - Materiales: tarjetas del juego de “Memory de emociones” (ver Anexo 5), lápices o bolígrafos y papel. 	Espacios Aula ordinaria
Competencia a desarrollar Conciencia emocional	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la comprensión de las emociones e identificar las expresiones faciales que las acompañan, cómo nos hacen sentir, etc. - Propiciar el aprendizaje de vocabulario relacionado con las emociones. - Fomentar habilidades de debate, exposición y trabajo en equipo. 	
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (17’) Durante los dos primeros minutos de la sesión se realiza la introducción a la actividad y se explica el juego de “Memory de emociones” (Anexo 5). Igualmente se divide al grupo en cuatro grupos de cinco personas (aproximadamente). A cada grupo se le dan las tarjetas y durante los próximos 15 minutos juegan. Todas las tarjetas del juego se ponen boca abajo y consiste en emparejar dos expresiones faciales iguales. Si el jugador o jugadora acierta, sigue jugando, si no se cambia de jugador. De modo que todo el alumnado pueda participar, las tarjetas que se han escogido han sido recuperadas de la página de ARASAAC. Así pues, cualquier alumno o alumna que utilice los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación puede 	

	<p>participar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (10') Una vez se ha pasado el tiempo y han jugado durante un rato, a cada grupo se le asignará una emoción. De esta forma, tendrán que recopilar entre todos y todas información sobre la misma. Por ejemplo, deberán recoger en qué situaciones se puede desencadenar esa emoción, cómo les hace sentir, cómo lo expresan, qué hacen, qué cosas se asocian a esa emoción (colores, objetos, etc.). - (8') Una vez hayan transcurrido los diez minutos, cada grupo dispondrá de dos minutos para presentar su emoción al resto de compañeros y compañeras (para esto previamente se deberá haber elegido a un o una portavoz), tratando de explicar por qué esa emoción es mejor e intentando venderla a los y las demás. Mientras tanto, los demás deberán escuchar con atención. - (10)' Durante los últimos diez minutos de la sesión, se elaborará un “ranking” de las diferentes emociones para lo que cada grupo tendrá que votar a una, que no puede ser la suya. A modo de cierre, se hará hincapié en que todas las emociones son necesarias y adaptativas y que todas cumplen una función en nuestra vida.
--	---

Sesión 5 - El semáforo		
Temporalización	Recursos	Espacios
45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: apoyo audiovisual (ordenador, proyector y altavoces), folios y lápices de colores. - Corto de animación de acceso libre, recuperado el 27/10/2022 de https://www.youtube.com/watch?v=Ocz 	Aula ordinaria

	EHXRU9WU	
Competencia a desarrollar Regulación emocional	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Aprender estrategias para regular las emociones - Aprender a canalizar nuestras emociones para dar una respuesta adecuada a la situación. 	
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (5º) Introducción a la sesión y a lo que se va a trabajar durante la misma. Para ello se hará varias preguntas al alumnado: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Cómo os sentís cuando ocurre algo que no estaba en vuestros planes? o ¿Alguna vez os ha pasado? ¿En qué situaciones? ¿Cómo actuasteis? - (8º) Tras escuchar las respuestas del alumnado, se proyecta el corto de animación “<i>Monsterbox</i>”. Es un corto en el que aparecen diferentes personajes que están sintiendo diversas emociones y uno de ellos tiene que gestionar una situación que no esperaba. - (10º) En los diez minutos siguientes se debate con la clase sobre el vídeo. Algunas preguntas podrían ser: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Para qué ha visitado la niña al hombre? o ¿Cómo se ha sentido este cuando le visita por primera vez? ¿Y en las siguientes? o ¿Cómo se sentía la niña cuando ocurría algo inesperado? o ¿Cuál ha sido el final? ¿Esperabais que fuera así? o ¿Cómo os imaginábais que iba a ser? o ¿Qué hubieras hecho vosotros y vosotras? o ¿A qué conclusión podemos llegar? - (20º) A continuación, se realiza un ejercicio que servirá al alumnado para canalizar y gestionar sus emociones. Cuando lo hayan terminado pueden guardárselo, ya que pueden 	

	<p>utilizarlo más adelante cuando se enfrenten a una situación inesperada. La actividad se llama “<i>El semáforo</i>” y consiste en que los y las estudiantes dibujen un semáforo en un papel. Después lo pintarán de los mismos colores y escribirán en el rojo “detente”, en el amarillo “respira hondo” y en el verde “explica el problema y cómo te sientes”. Cuando todos y todas hayan terminado, se les explicará en qué consiste. En este momento, se explica que a partir de ahora, cada vez que se enfrenten a una situación que les irrite, les haga enfadar o les sobrepase, pueden identificarse con un semáforo. Así, en primer lugar, tendrán que pensar en la luz roja y pararse, sin gritar, sin insultar, sin agitarse, tomándose unos segundos para reflexionar. Cuando lo hayan hecho, se tendrán que imaginar la luz amarilla. En esta fase deberán respirar hondo hasta que se hayan relajado y puedan pensar con mayor claridad. Cuando lo hayan conseguido, podrán pasar a imaginarse la luz verde, en la cual tendrán que contar a los demás el problema que tienen y cómo se sienten, para que así, una vez que se encuentren más calmados, puedan buscar una solución. A través de esta actividad los niños aprenderán una estrategia que les servirá para canalizar sus emociones y gestionarlas de una forma más adecuada. Los últimos minutos de la sesión se dedicarán a realizar el cierre de la misma, pidiendo al alumnado que exprese lo que han aprendido durante la misma, qué se llevan, etc.</p>
--	---

<p align="center">Sesión 6 - Aprendemos a relajarnos</p>		
Temporalización	Recursos	Espacios
45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: colchonetas o esterillas para el suelo, ejercicio de relajación (Anexo 6), lápices y laberintos de meditación 	Aula ordinaria

	(Anexo 7)	
Competencia a desarrollar Regulación emocional	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y saber emplear de forma eficaz diferentes estrategias de regulación emocional. - Experienciar diferentes formas de relajación. 	
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (5') Durante los primeros minutos se llevará a cabo la introducción de la actividad, se despejará el aula poniendo las mesas y las sillas a un lado y se distribuirá a los niños y niñas por las colchonetas. En este momento se les indicará que pueden taparse con un jersey o abrigo si lo desean. - (15') En este momento, se realizará un ejercicio de relajación. Para ello, se explica al alumnado que, a continuación, se van a tumbar cómodamente y van a intentar relajarse. Si lo prefieren, también pueden hacerlo sentados. Además, es conveniente explicar que para relajarnos, es importante respirar correctamente, inspirando y expirando de forma tranquila y rítmica. Para realizar el ejercicio se puede, si así se desea, poner música relajante de fondo. El ejercicio de relajación se puede encontrar en el Anexo 6. Además, conviene destacar que es importante escuchar con atención. Seguramente durante el ejercicio les vengan pensamientos o sensaciones y hemos de explicarles que es normal y que no tienen que luchar contra ellos, simplemente si se dan cuenta de qué están ahí, deberán dejarlos ir y tratar de volver a engancharse a la voz del facilitador o facilitadora. - (5') Durante los cinco minutos siguientes a la finalización del ejercicio se hará una puesta en común, para que, de esta forma, el alumnado pueda expresar cómo se han sentido, si les ha gustado, cómo han sentido su cuerpo, cómo se sentían antes del ejercicio y cómo se sienten tras realizarlo, etc. - (15') Durante la segunda parte de la sesión, se repartirá a los niños y niñas diferentes laberintos de meditación (ver Anexo 7). Cada uno, de forma individual, deberá completar los diferentes laberintos. Pueden hacerlo con el dedo o con un lápiz. A medida que vayan completando los diferentes laberintos, la dificultad irá aumentando y requerirá una 	

	<p>mayor concentración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (5º) A modo de cierre de la sesión se hará una recopilación de lo trabajado y se dará un espacio para que el alumnado pueda expresar su opinión, lo que han aprendido, lo que se llevan de las diferentes actividades, etc.
--	---

Sesión 7 - La tortuga		
<p>Temporalización</p> <p>45 minutos</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: cuento de la tortuga y pasos de la técnica (Anexo 8). Rotuladores, lápices de colores, ceras, mandalas impresos. - Para imprimir los mandalas mucha variedad de recursos: https://www.elparquedelosdibujos.com/colorear/dibujos-colorear-mandalas/dibujos-colorear-mandalas.php https://www.supercoloring.com/es/dibujos-para-colorear/artes-y-cultura/mandala/mandalas-avanzadas https://www.escuelaenlanube.com/mandalas-para-colorear/ 	<p>Espacios</p> <p>Aula ordinaria</p>
<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Regulación emocional</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y saber emplear de forma eficaz diferentes estrategias de regulación emocional. - Aprender a expresar de forma adecuada las emociones. - Experimentar la relajación a través de la decoración de un 	

	dibujo.
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (5') En los primeros momentos de la sesión se dará la bienvenida al alumnado y se llevará a cabo una introducción de la actividad. Asimismo, se les preguntará si se acuerdan de la técnica del semáforo, ya que hoy vamos a trabajar otra técnica que es parecida. Se les puede preguntar para qué servía, si la han practicado, etc. - (15') Para comenzar la actividad, se dispondrá al alumnado en un círculo y se contará “<i>El cuento de la tortuga</i>” (Anexo 8). Una vez se ha leído el cuento, se pondrá en común lo que les ha parecido, qué hubieran hecho ellos y ellas ante esta situación, si les ha pasado algo parecido alguna vez, etc. En este momento, se les pregunta también si se han enterado de los pasos de la técnica de la tortuga. Éstos, se recopilan entre todos y todas pero, a modo de recordatorio y para que lo puedan utilizar y poner en práctica en futuras ocasiones, se les da una fotocopia de los pasos que componen la técnica (Anexo 8) - (20') En la segunda parte de la sesión, se va a trabajar la relajación a través de la pintura de mandalas. El alumnado podrá elegir, entre varios, qué mandala quiere pintar y también los materiales que va a utilizar para ello (rotuladores, lápices de colores, ceras, etc.). Es importante recalcar que hay que estar en silencio durante la realización de la tarea. Si se prefiere también se puede poner música suave de fondo. Si no diera tiempo a que lo acaben se les indica que lo pueden terminar en casa. - (5') A modo de cierre se debate junto con el alumnado lo que han aprendido en la sesión de este día, qué se llevan, cómo se sienten, etc.

Sesión 8 - Me doy permiso para sentir		
Temporalización	Recursos	Espacios
45 minutos	- Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará	Aula ordinaria

	<p>igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiales: apoyo audiovisual (ordenador, proyector y altavoces), tarjetas de emojis (Anexo 9) - Vídeo sobre la aceptación, acceso abierto, recuperado el 28/10/2022 de https://www.youtube.com/watch?v=4IoLSwBhVUw 	
<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Autonomía emocional</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceptar nuestras emociones y vivencias como parte de nosotros mismos. - Aumentar la autoestima del alumnado - Afianzar competencias trabajadas anteriormente (asociación de expresiones a las diferentes emociones, vocabulario relacionado, etc.) 	
<p>Descripción y procedimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (10') En los primeros minutos de la actividad introduciremos la temática de la sesión. Además, con la intención de preparar al alumnado para la siguiente actividad, se llevará a cabo la visualización del vídeo “<i>El valor de la aceptación</i>”. A través del mismo se tratan temas relacionados con la aceptación de lo que no podemos cambiar, del cambio de perspectiva ante una misma cosa, los valores, etc. Una vez proyectado el vídeo, se pondrá en común con el alumnado. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Os ha gustado? ○ ¿Cómo creéis que se han sentido los personajes? ○ ¿Os ha pasado alguna vez algo parecido? ¿Qué hicisteis en ese momento? ○ ¿Qué ha hecho el protagonista para cambiar la situación? ○ ¿Qué podemos aprender del vídeo? - (30') La siguiente actividad va dirigida a que los niños y 	

niñas entiendan que todos tenemos emociones y sentimientos, pero que, a veces, no los expresamos porque creemos que nos hacen débiles o porque los demás no lo van a aceptar. En primer lugar, se lee una breve historia: *“Jaime era un niño de 7 años y, tras una discusión con un chico de su clase, empezó a llorar. Sus compañeros empezaron a decirle cosas desagradables, tales como llorar es de niñas, sentirse triste es de cobardes, etc.”* Una vez se les ha contado la breve historia, se les pregunta:

- ¿Qué le dirías a Jaime si lo tuvieras al lado?
- ¿Y a sus compañeros o compañeras?

A continuación, presentaremos al alumnado diferentes emociones de una en una y tendrán que decir aquellas que creen que pueden sentir y cuáles no. Para que este ejercicio sea más participativo, utilizaremos diferentes emojis que representarán algunas emociones (Anexo 9). Este ejercicio servirá también para afianzar competencias trabajadas anteriormente. De esta forma, el facilitador sacará una tarjeta y un alumno voluntario tendrá que salir a la pizarra y describir con una frase la emoción de la que se trata (por ejemplo: *“es algo que sentimos cuando hemos hecho algo bien”*, y entonces los niños y niñas deberían decir *“orgullo”*). Si se les hiciera demasiado complicado, pueden salir por parejas o utilizar los gestos. Cuando hayan adivinado la emoción la pegarán en la pizarra, la cual estará dividida entre las emociones que podemos sentir y las que no. Una vez hayan terminado con las tarjetas, el facilitador o facilitadora explicará que como ya dijimos en otra sesión, todas las emociones son necesarias y todas deben vivirse de forma natural, desde el respeto, sin juzgarlas ni reprimirlas, porque todas cumplen un papel en nuestra vida.

- (5^ª) Para cerrar la sesión se hará un breve resumen de lo trabajado, preguntando al alumnado sobre lo que han aprendido en la misma, lo que se llevan, etc.

Sesión 9 - Mis cualidades personales		
Temporalización 45 minutos	Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: durante esta sesión, tanto el orientador u orientadora como el tutor o tutora serán facilitadores de la actividad, ayudando durante la manualidad a los diferentes grupos. - Materiales: ficha de la cometa (Anexo 10), hilo de colores, pajitas (dos por alumno o alumna), cartulinas de colores, tijeras, lápices de colores, rotuladores o cualquier otra pintura, gomets/pegatinas, pegamento. 	Espacios Aula ordinaria
Competencia a desarrollar Autonomía emocional	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Ser conscientes y valorar nuestras cualidades personales con la ayuda de los demás. - Aumentar la autoestima del alumnado. - Favorecer las buenas relaciones entre el alumnado. 	
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (5') Durante los primeros minutos de la sesión se hará la introducción a la actividad y se repartirá el material a los estudiantes (ficha con el cuerpo de la cometa, ver Anexo 10). Se les explica que vamos a decorar una cometa con el nombre de cada uno y los adornos que le quieran poner. En este momento, hay que decirles que tienen que imaginarse que la cometa somos nosotros y nosotras y los adornos que pongamos en la cola, nuestras cualidades. Para decorarla podrán utilizar todos los materiales que hay disponibles (rotuladores, lápices de colores, pinturas, pegatinas, etc.). - (15') Tras la explicación, el alumnado tendrá un rato para decorar su cometa y para pensar y sobre las cualidades que van a darle a cada compañero y escribirlas. En cada adorno deberán poner una cualidad positiva de cada compañero o compañera de clase. - (20') Durante la siguiente parte de la sesión, cada alumno o 	

	<p>alumna saldrá al centro de la clase con su cometa en la mano. En este momento, el resto de compañeros y compañeras deberán darle las cualidades que han elegido para él. El facilitador les ayudará a pegar “sus cualidades personales” en la cola de su cometa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (5’) A modo de cierre se les preguntará a los y las estudiantes si les ha gustado la actividad, qué han aprendido sobre sus cualidades y sobre las de los demás, etc.
--	---

Sesión 10 - Nos escuchamos		
<p>Temporalización</p> <p>45 minutos</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: dibujos para dictar (Anexo 11), celo, lápices y folios. 	<p>Espacios</p> <p>Aula ordinaria</p>
<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Competencia social</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la empatía por los demás. - Entender la importancia de comunicarse y tratar de entender lo que nos quieren decir los demás. - Desarrollar la escucha activa. - Fomentar los comportamientos pro-sociales y la cooperación. 	
<p>Descripción y procedimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (5’) En primer lugar, se introducirá la sesión y se explicarán las diferentes actividades a realizar. - (15’) Para el primer ejercicio debemos sentarnos en círculo. Indicamos al alumnado que en este ejercicio deberemos poner atención y tratar de escuchar lo que nos dicen los demás. Se les preguntará si alguna vez han jugado al teléfono roto. Si es que sí, se les explicará que el juego es 	

parecido. Si no han jugado nunca se les explica que el facilitador le va a decir una frase a la persona de su derecha, y ésta tendrá que pasar por todo el círculo llegando hasta la última persona, quien tendrá que realizar la acción que indicaba la frase que ha dicho el facilitador. Una vez terminada la ronda se verá si el mensaje ha llegado correctamente o no. Es importante hacer hincapié en que hay que estar en silencio, ya que éste nos facilitará la realización del ejercicio. Algunos ejemplos de mensajes pueden ser:

- Abre las ventanas, por favor.
- Dibuja un corazón en la pizarra.
- Cierra la puerta de la clase.
- Da un abrazo a la persona que tengas a tu lado.

Una vez haya terminado la ronda, y la última persona haya ejecutado la acción, comentará cuál ha sido el mensaje que le ha llegado. Si el mensaje ha llegado correctamente, el ejercicio ha funcionado y hemos conseguido prestar atención y comunicarnos de forma efectiva. El ejercicio se puede repetir varias veces, cambiando a los alumnos de lugar. Igualmente, en una de las rondas podemos decirles que pueden “molestar” durante la realización del juego, hablando entre ellos, haciendo ruidos, etc., pero sin moverse del sitio. De esta forma, podrán ver lo importante que es mantenerse en silencio y prestar atención a lo que nos dice la otra persona, escuchándola de forma activa. Los últimos cinco minutos se pueden emplear para poner en común el ejercicio y reflexionar para que sean conscientes de lo importante que es comunicarnos y escuchar a los demás, de cooperar para transmitir el mensaje, etc.

- (20’) En primer lugar, se crearán las parejas para el siguiente ejercicio. Una vez hechas y distribuidas por la clase, se les explica a qué vamos a jugar a “*Soy tus ojos*”. Una persona, se sentará en la mesa, quien se limitará a escuchar a su pareja, que estará detrás. Además, pegaremos en su silla una ilustración. La persona que esté detrás será los ojos. Es decir, esta persona tendrá que describir lo que ve en el dibujo (Anexo 11) para que su compañero o compañera pueda reproducirla en el papel de la mejor manera posible,

	<p>teniendo en cuenta que no puede verla. De esta forma, la persona que está sentada tendrá que esforzarse en escuchar a la otra persona, y la que está de pie tendrá que poner el esfuerzo en comunicar eficazmente lo que ve. Cuando hayan pasado diez minutos se intercambian los roles y se realiza lo mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (5') Durante la última parte de la sesión, preguntaremos al alumnado: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cómo se han sentido ○ Qué dificultades han encontrado ○ Qué les ha parecido más complicado. ¿El papel del comunicador o escuchar? ○ Que han aprendido durante la sesión
--	---

Sesión 11 - Situaciones cotidianas		
<p>Temporalización</p> <p>45 minutos</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: apoyo audiovisual (ordenador, proyector y altavoces). - Corto de animación “<i>Bridge</i>” de acceso libre, recuperado el 28/10/2022 de https://www.youtube.com/watch?v=_X_AfRk9F9w 	<p>Espacios</p> <p>Aula ordinaria</p>
<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Competencia social</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a relacionarnos con los demás de una forma sana. - Reconocer situaciones de nuestro día a día, fomentando el 	

	<p>desarrollo de habilidades para desenvolvernos ante ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer los comportamientos pro-sociales.
<p>Descripción y procedimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (10') En primer lugar, se hará una introducción a la sesión y a las competencias a trabajar. Para ello, se visualizará el corto <i>“Bridge”</i>, que plantea una situación cotidiana, permitiendo ver cómo la resuelven los personajes. A través del vídeo también se ejemplifican diferentes emociones que podemos sentir ante un conflicto o una situación determinada. Igualmente, el corto permite ejemplificar situaciones con las que se puede encontrar el alumnado durante su convivencia con las demás personas. Una vez proyectado el vídeo, se pone en común y se les pueden hacer diversas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué sucedía en el vídeo? ○ ¿Cómo actuaban los personajes? ¿Era la mejor manera de hacerlo? ○ ¿Qué emociones desataba en ellos la situación vivida? ○ ¿A qué conclusión llegáis tras la visualización del vídeo? ¿Qué habéis aprendido? - (30') A continuación, en la segunda parte de la sesión, se realizará el ejercicio <i>“Situaciones cotidianas”</i>. En primer lugar, agruparemos al alumnado en grupos de cinco personas. Igualmente, se les dirá que vamos a plantear diferentes situaciones y tendrán que adivinar de cuál se trata. Estas situaciones pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pedimos permiso para entrar en una clase. ○ Pedimos un bolígrafo prestado y el compañero o compañera no nos lo quiere dejar. ○ Un compañero o compañera quiere sentarse con nosotros en el grupo. ○ Un compañero o compañera se hace daño jugando en el recreo. <p>Una vez estén agrupados, un grupo saldrá, se les planteará una de las situaciones y tendrán que representarla a través de</p>

	<p>la mímica y el lenguaje no verbal. Deberán desarrollar la representación y resolver el problema que se plantea. Al finalizar la representación, el resto de la clase tendrá que adivinar de qué situación se trataba y cómo la han resuelto. En ese momento, se realizará una puesta en común, preguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué situación estaban representando? ○ ¿Cómo la han desarrollado? ○ ¿Cómo la han resuelto? ○ ¿Qué otras opciones hay para resolver la situación? ○ ¿Qué podemos aprender de la situación? <p>Tras varias rondas, terminaremos con el ejercicio y pasaremos a realizar el cierre de la sesión.</p> <p>- (5º) Durante los últimos minutos se realizará el cierre de la sesión, recopilando las competencias y conceptos trabajados, preguntando qué se llevan de la sesión, etc.</p>
--	--

Sesión 12 - Este puzzle es imposible		
Temporalización	Recursos	Espacios
45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: piezas del puzzle (Anexo 12) 	Aula ordinaria
Competencia a desarrollar	Objetivos	
Habilidades de vida y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - Saber identificar situaciones conflictivas y problemas para establecer estrategias de afrontamiento y solución. - Entender que los problemas son parte de la vida cotidiana y aprender a solucionarlos de forma asertiva. 	

<p>Descripción y procedimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (5') Al principio de la sesión introduciremos los temas a tratar y explicaremos la dinámica que vamos a realizar. Para ello, dividiremos al alumnado, haciendo grupos de cuatro o cinco personas y los distribuiremos por el aula. A continuación, les explicamos que cada grupo va a tener en su mesa unas piezas que forman un puzzle (ver Anexo 12). Tendrán que resolverlo lo más rápido posible ya que ganará el grupo que primero encuentre la solución. Igualmente, elegiremos a un moderador por grupo, que será el que transmita que han terminado cuando hayan conseguido solucionar el puzzle. - (30') La actividad da comienzo y los grupos empezarán a intentar resolver el puzzle. El problema está en que una pieza de cada puzzle estará cambiada con la de otro grupo, por lo que será imposible terminarlo. Tras varios intentos de solución, el grupo deberá darse cuenta de que las piezas que tienen no encajan y de esa manera no van a poder resolverlo. En este momento, tendrán que idear una solución y tratar de conseguir la pieza que les falta, intentando intercambiarla por la que les sobra. Aquí es donde cobra sentido el papel del moderador ya que será el único que podrá moverse libremente por la clase y hablar con el resto de grupos. La dinámica durará hasta que los grupos consigan una solución. - (10') Una vez terminada la actividad, se pondrá en común el ejercicio y se reflexionará sobre el mismo. Les podemos preguntar: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo os habéis sentido cuando no encontrabais la forma de hacer el puzzle? ○ ¿Creeis que era más importante ser rápido y ganar o encontrar la solución? ○ ¿Cómo habéis llegado a encontrar la solución? ○ ¿Todos los grupos habéis encontrado la misma solución? ○ ¿Qué ha ocurrido cuando todos os habéis dado cuenta de que necesitabais al resto para conseguir el objetivo del juego? <p>De esta forma se pondrán en común diferentes soluciones y modos de ver el problema, realizando así el cierre de la</p>
---	--

	sesión.
--	---------

Sesión 13 - ¿Cuáles son mis sueños?		
Temporalización 45 minutos	Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Humanos: el orientador u orientadora será el facilitador. El tutor o tutora estará igualmente presente en la actividad, ayudando en lo necesario y observando el desarrollo de la sesión. - Materiales: apoyo audiovisual (ordenador, proyector y altavoces) - Vídeo de animación, de acceso libre, recuperado el 28/10/2022 de https://www.youtube.com/watch?v=4GBgAgshnIo 	Espacios Aula ordinaria
Competencia a desarrollar Habilidades de vida y bienestar	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Darse cuenta de la importancia de tomar decisiones sin olvidar nuestro objetivo. - Fomentar la solución de conflictos de forma asertiva. 	
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (10') Para introducir esta sesión se proyectará el vídeo "Carrot Crazy", en el que dos cazadores intentan atrapar al mismo conejo, para lo que colocan diferentes tipos de trampas, tratando de engañar al conejo y atraerlo. Al final, acaban peleando entre ellos, olvidándose del conejo y perdiendo de vista el objetivo por el que estaban ahí. De esta forma, enseñamos al alumnado a que para conseguir lo que deseen tendrán que tomar decisiones sin perder de vista su objetivo final. Además, ejemplifica una manera poco asertiva de resolver una situación, lo que les lleva a no conseguir su objetivo. Una vez visualizado el vídeo, se hará una reflexión conjunta, pudiéndoles preguntar: 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo se sienten los cazadores? ¿Y el conejo? ○ ¿Cuál es el problema con el que se encuentran? ○ ¿Han dedicado tiempo en conseguir el objetivo por el que estaban ahí? ○ ¿Cómo termina el vídeo? ○ ¿A qué conclusión creéis que han llegado los cazadores? ○ ¿Qué habéis aprendido? <p>- (30') Durante la segunda parte de la clase realizaremos la dinámica “¿Cuáles son mis sueños?”, la cual permite que los niños y niñas reflexionen sobre sus sueños, entiendan que para alcanzarlos deben seguir unos pasos y realizar diferentes acciones y que además para lograr esos objetivos tienen que esforzarse. Para ello, dispondremos al alumnado en un círculo y les contaremos dos historias breves, haciéndoles saber que el objetivo es buscar entre todos y todas una solución a ambas situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“A Juan le gusta mucho subirse a los escenarios, hablar delante de la gente y organizar algunos shows. Además, le encanta el cine y su sueño es ser actor”.</i> ○ <i>“A Vera le encanta la ciencia. Una vez en el colegio entró en el laboratorio y pensó que ese era su sitio”.</i> <p>La dinámica consiste en presentarle al alumnado primero una situación y luego otra e ir guiándoles a través de algunas preguntas, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál es su objetivo? ¿Es un objetivo real? ○ ¿Qué opciones tiene de lograrlo? ○ ¿Qué pequeños pasos tiene que dar para poder ir acercándose a su objetivo? ¿Puede empezar ya? ○ ¿Cuál será su premio si consigue alcanzar su sueño? <p>Si se considera necesario, también se pueden plantear situaciones que tengan que ver con los sueños del propio alumnado, recordándoles que estos deben ser reales. A</p>
--	---

	<p>través de esta dinámica los niños y niñas pueden comprender que para conseguir unos objetivos hay que esforzarse y dar muchos pasos pequeños que nos vayan acercando al mismo. Además, también ponen en práctica la asertividad, teniendo que debatir entre todos las diferentes preguntas y colaborar para conseguir llegar a una solución.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (5') Durante los últimos minutos de la sesión se realizará el cierre, poniendo en común lo aprendido durante la misma, cómo se sienten, qué se llevan, etc.
--	---

Sesión 14 - Cierre del programa y evaluación final		
Temporalización	Recursos	Espacios
45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos: tutor o tutora de la clase y orientador u orientadora harán de facilitadores durante el desarrollo. - Materiales: Cuestionario de evaluación cuantitativa (Anexo 1) y cuestionario de evaluación cualitativa (Anexo 2). 	Aula ordinaria
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer que el alumnado se lleve una visión global del programa - Realizar el cuestionario de evaluación cualitativa - Realizar el cuestionario de evaluación cuantitativa del programa tras la aplicación del mismo. 		
Descripción y procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> - (30') Durante la primera parte de esta última sesión, el alumnado deberá volver a rellenar otra copia del cuestionario de evaluación cuantitativa (Anexo 1) que ya realizaron en la primera sesión. De esta forma, se podrán comparar los resultados obtenidos tras la aplicación del programa. Durante este tiempo, tanto la orientadora u orientador, como el tutor o tutora de la clase estarán disponibles para resolver cualquier duda que le surja al alumnado. 	

	<p>- (15') A modo de cierre, se hará de forma grupal una recopilación de las competencias y los conceptos trabajados. Igualmente, se pedirá al alumnado que valore el programa a través de un cuestionario breve de evaluación cualitativa (ver Anexo 2). Para terminar, se les invitará a decir en una frase o una palabra que ejemplifique lo que se llevan de la intervención.</p>
--	---

4.4. Evaluación de la propuesta

Atendiendo a las fases que debe seguir la elaboración de un programa expuestas por Repetto (2002), se considera que para llevar a cabo la evaluación del presente programa de intervención, ésta debería realizarse en tres momentos (antes, durante y después), pudiendo así evaluar tanto el proceso como los resultados obtenidos tras su aplicación. Además, se incluye tanto la evaluación cualitativa, que permite recoger las impresiones u observaciones del alumnado, como la cuantitativa, a través de un cuestionario objetivo y validado.

En este sentido, antes de empezar el programa (pre-test), el alumnado deberá responder al Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13) que puede encontrarse en el Anexo 1. Se trata de un cuestionario que fue diseñado por el GROU durante los años 2007-2008. Años más tarde, algunos de sus miembros llevaron a cabo un estudio para estudiar sus propiedades psicométricas, obteniendo resultados satisfactorios (Pérez-Escoda et al., 2021). El instrumento evalúa las competencias emocionales en el alumnado de entre 9 y 13 años de edad, basándose en el modelo pentagonal de competencias emocionales desarrollado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). El cuestionario consta de 38 ítems y cada uno de ellos se valora con una escala Likert de 11 puntos. De esta forma, los participantes deberán responder con una puntuación que va desde 0 (nunca) hasta 10 (siempre), eligiendo la que más se aproxime a su pensamiento. El instrumento permite obtener una puntuación global de la competencia emocional general, así como una puntuación para cada subescala, es decir, para cada una de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar). De igual forma, el alumnado deberá volver a responderlo al finalizar la intervención (post-test). Así,

podrán observarse los resultados obtenidos tras la aplicación del programa, pudiendo recoger los efectos de la intervención.

Por otro lado, para evaluar el proceso y dar seguimiento al programa, se propone una evaluación cualitativa. En primer lugar, se plantea realizar una puesta en común que permita recoger, de forma oral, las observaciones del alumnado al finalizar cada sesión. De esta forma, se podría ir evaluando el paso de las sesiones y la adecuación de las mismas. En segundo lugar, se considera importante recoger las impresiones del alumnado al finalizar la intervención. Para ello, se ha elaborado un cuestionario breve que permite reflejar y recopilar, de forma escrita, la valoración del alumnado sobre el programa (ver Anexo 2). En éste se les pregunta qué han aprendido, para qué les sirve lo aprendido y se les pide que pongan una nota numérica al conjunto de actividades y que elijan un emoji que represente si les ha gustado, no les ha gustado o les da igual el programa.

Por último, para ver si la intervención ha tenido efectos sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes, se compararán las calificaciones obtenidas el año anterior con las calificaciones de los mismos a final de curso, tras la aplicación del programa.

5. Conclusiones

Como se ha visto, algunos estudios demuestran que la falta de competencias emocionales puede derivar en el desarrollo de diversas problemáticas como trastornos alimentarios, depresión, estrés, suicidio, violencia, drogas, etc. (Salguero y García, 2017). En este sentido, diversas investigaciones se han dirigido a investigar sobre el beneficio de incluir la educación emocional en los centros educativos, encontrando que la aplicación de estos programas permite reducir los problemas emocionales y de conducta (Durlak et al., 2011), mejorar el clima de aula (Ros-Morente et al., 2017) y el rendimiento académico del alumnado (Cabello-Cuenca et al., 2019; Martínez-Sánchez, 2019; Amutio et al., 2020; López-Cassà et al., 2021), promoviendo así un mayor bienestar personal y social en los y las estudiantes (Pérez-Escoda et al, 2012).

De esta forma, se ha revelado la importancia que tienen las emociones en los distintos ámbitos de la vida diaria, haciéndose notable la necesidad de incorporar la educación emocional en las escuelas (Montoya et al., 2016), considerándose pues un proceso educativo que busca favorecer el desarrollo integral de la persona (Bisquerra y

Pérez-Escoda, 2007) y que permite al alumnado aprender a convivir en sociedad (Soler et al., 2016).

En definitiva, mediante la aplicación de este programa - que surge a raíz de las problemáticas y dificultades encontradas en el alumnado del centro educativo - se pretende ayudar a que éste aprenda a relacionarse mejor con sus emociones y con las de los demás, fomentando el desarrollo de estrategias y de habilidades que les permitan hacer frente a los desafíos de la vida, favoreciendo en ellos y ellas un mayor bienestar personal y social. De esta forma, el papel del orientador u orientadora cobra especial importancia ya que su objetivo final es promover el desarrollo integral y completo del alumnado, manteniendo siempre una mirada inclusiva.

Sin embargo, el desarrollo de esta propuesta no ha estado exento de limitaciones. En primer lugar, el aspecto más relevante es que el programa de educación emocional no se ha podido llevar a cabo en el centro, por lo que no se han podido estudiar los efectos - inmediatos y a largo plazo - que podría tener la intervención.

Por otro lado, el principal facilitador o facilitadora del presente programa es el orientador u orientadora educativa, por lo que resulta necesario que tenga los conocimientos necesarios para que la intervención resulte beneficiosa para el alumnado. El primer paso para poner en marcha este tipo de programas sería que estos estuvieran incluidos en la programación anual del centro desde el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) para que pudieran ser implementados por los propios docentes del centro. Sin embargo, el fin último - y lo ideal - sería incluir aspectos de la educación emocional de forma transversal en las distintas áreas académicas, permitiendo que el alumnado adquiriese un conocimiento más globalizado y pudiera aplicarlo en las diferentes áreas de su vida. Para poder llevarlo a cabo, sería necesaria la formación previa del profesorado, aspecto al cual han de destinarse multitud de recursos materiales, personales y temporales, convirtiéndose así en una dificultad que ha de resolverse.

Además, la educación emocional debería entenderse como una forma de prevención, por lo que cobra más sentido incluirla de forma transversal en los contenidos académicos. Si bien es cierto que el programa que se propone tiene también un carácter preventivo, porque busca que las problemáticas existentes no se hagan más graves, no se debería esperar a que estas dificultades aparezcan para que resulte necesario fomentar el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado. En este sentido, la educación

emocional debería incluirse desde edades tempranas en los centros educativos, permitiendo que los niños y niñas adquieran estas competencias mucho antes y puedan ir reforzándolas a medida que su desarrollo cognitivo y evolutivo sea mayor.

De esta forma, los futuros trabajos deberían ir encaminados al diseño, planificación y puesta en marcha de intervenciones sistemáticas contempladas desde la niñez hasta la vida adulta y dirigidas a aumentar la competencia emocional del alumnado, permitiendo que éstos y éstas adquieran herramientas y habilidades que les ayuden en el desarrollo de su vida y de su personalidad.

6. Anexos

Anexo 1. Cuestionario de evaluación cuantitativa. Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-13)



(CDE-9-13) CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 9 A 13 AÑOS

Nombre y Apellidos: Edad:.....Sexo:.....
 Centro: Curso: Fecha:.....

A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que a ti te pasa. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieses. Señala con una "x" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente.

Si te equivocas redondea la "X" de la siguiente manera "X" y vuelve a marcar con otra "X" la respuesta que consideres correcta.

Es necesario contestar todas las preguntas. Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te pasa la prueba.

1.- Organizo bien mi tiempo para hacer los deberes	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE
2.- Hablo de mis sentimientos con mis amigos	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE
3.- Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE
4.- Me gusto tal y como soy físicamente	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE
5.- Cuando tengo un problema me esfuerzo en pensar que todo irá bien	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE
6.- Antes de decidir alguna cosa pienso en lo que puede pasar	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE
7.- Sé porqué me siento: triste, enfadado, alegre, feliz...	NUNCA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SIEMPRE

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

8.- Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
9.- Noto fácilmente si los otros están de buen o de mal humor	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
10.- Tengo en cuenta cómo se sienten los otros cuando he de decirles algo	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
11.- Cuando estoy nervioso, sé como tranquilizarme	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
12.- Cuando estoy preocupado intento hacer otras cosas aunque me cueste mucho	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
13.- Sé poner el nombre de la emoción que siento	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
14.- Cuando resuelvo un problema me siento satisfecho y pienso: "¡qué bien, lo he conseguido!"	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
15.- Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
16.- Puedo estar triste y en muy poco rato sentirme alegre	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
17.- Pienso cosas agradables sobre mi mismo	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
18.- Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
19.- Cuando me enfado suelo hacer cosas de las que luego me arrepiento	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE
20.- Intento hacer cosas que me ayuden a sentirme bien	NUNCA	<input type="checkbox"/>	SIEMPRE

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

21.- Me siento una persona feliz	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
22.- Me importa lo que les pasa a las personas	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
23.- Me enfado mucho por cualquier cosa	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
24.- Soy bueno(a) resolviendo dificultades	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
25.- Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
26.- Pienso bien de todas las personas	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
27.- Puedo describir mis sentimientos fácilmente	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
28.- Me peleo con la gente	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
29.- Me gusta hacer cosas por los otros	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
30.- Me siento mal cuando veo sufrir a los demás	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
31.- Me enfado fácilmente	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
32.- Cuando me enfado actúo sin pensar	NUNCA	SIEMPRE
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
 de obras derivadas.

33.- Cuando mi amigo se siente triste puedo darme cuenta	NUNCA	SIEMPRE
	<input type="checkbox"/>	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
34.- Soy capaz de respetar a los otros	NUNCA	SIEMPRE
	<input type="checkbox"/>	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
35.- Sé cuando la gente está triste o nerviosa aunque no diga nada	NUNCA	SIEMPRE
	<input type="checkbox"/>	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
36.- Me es fácil hablar con las personas que conozco poco	NUNCA	SIEMPRE
	<input type="checkbox"/>	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
37.- Sé cómo contestar cuando me dicen que he hecho alguna cosa bien o muy bien.	NUNCA	SIEMPRE
	<input type="checkbox"/>	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
38.- Me es fácil hablar sobre lo que siento	NUNCA	SIEMPRE
	<input type="checkbox"/>	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Por favor, antes de entregar el cuestionario revisa que hayas contestado todas las preguntas.

Muchas gracias por su colaboración.

Núria Pérez - Escoda i Elia López Cassà (GROP) 111216



Uso limitado previa autorización solicitada a nperezescod@ub.edu
 Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd)-
 No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación
 de obras derivadas.

Anexo 2. Cuestionario de evaluación cualitativa

¿Qué has aprendido?



¿Para qué me sirve lo que he aprendido?



Si tuviera que ponerle una nota al conjunto de actividades, le pondría:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si tuviera que elegir un emoji, elegiría:



No me ha gustado



Me da igual



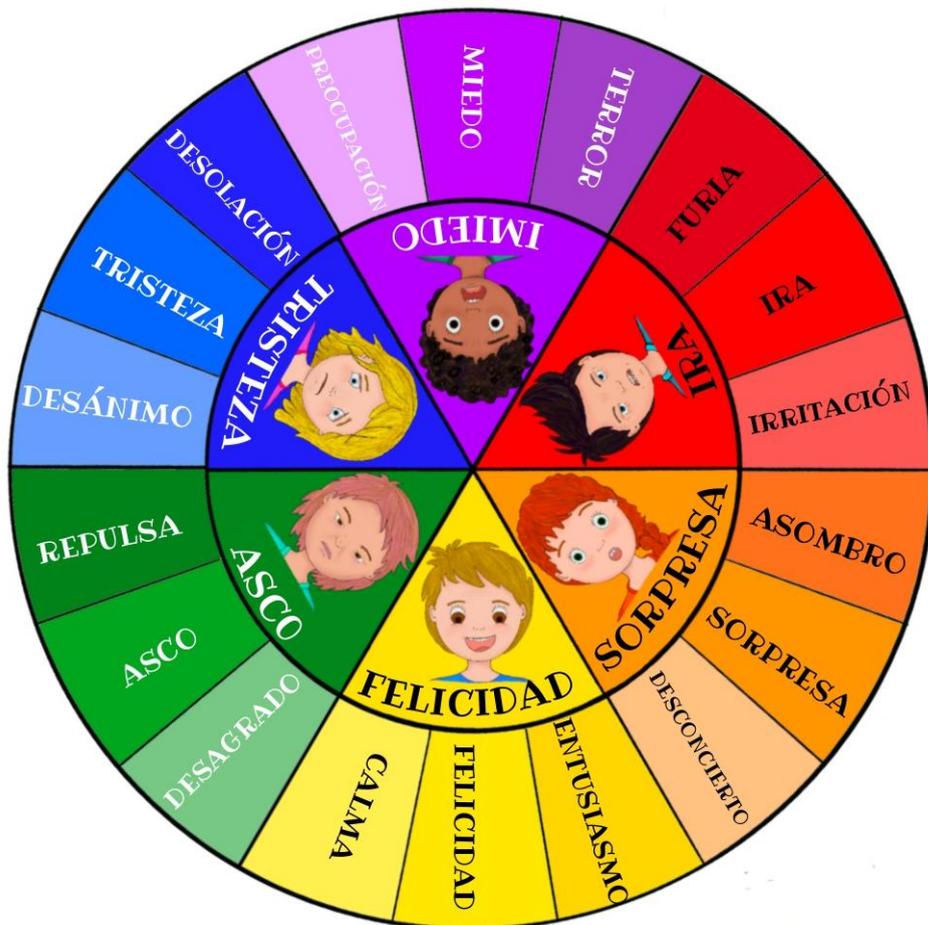
Me ha gustado

Nota: Elaboración propia

Anexo 3. La rueda de las emociones



La Intensidad de mis Sentimientos



CUENTAMEUNCUENTOSPECIAL.COM

Nota: Recurso recuperado de

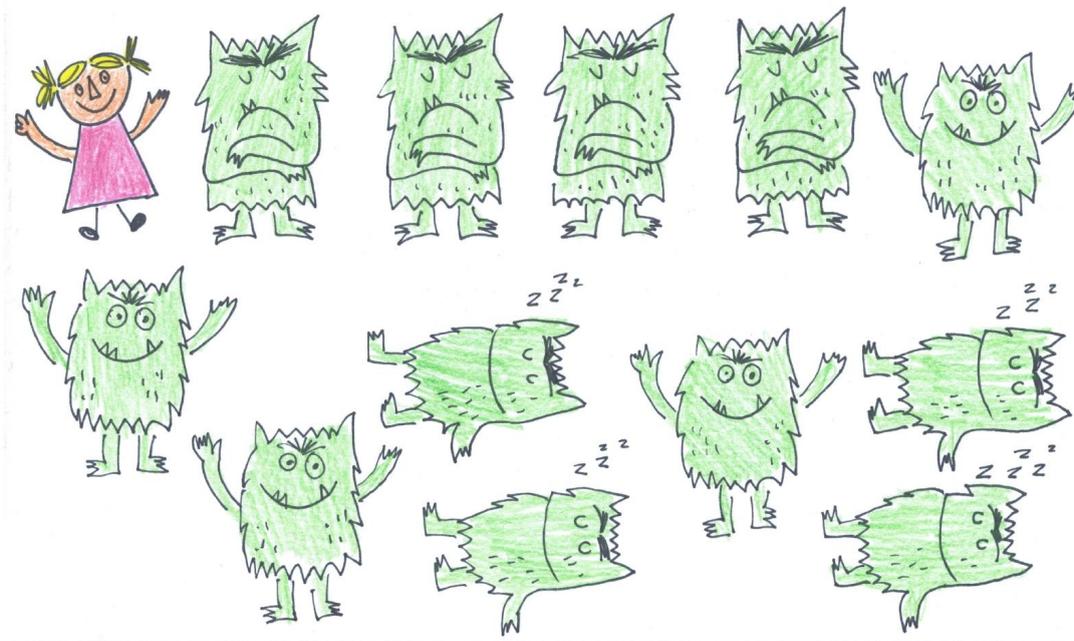
<https://cuentameuncuentoespecial.com/rueda-de-las-emociones/>

Anexo 4. El laberinto de las emociones



Nota: Ejemplo de tablero para el juego.

JUEGO: LABERINTO DE LAS EMOCIONES

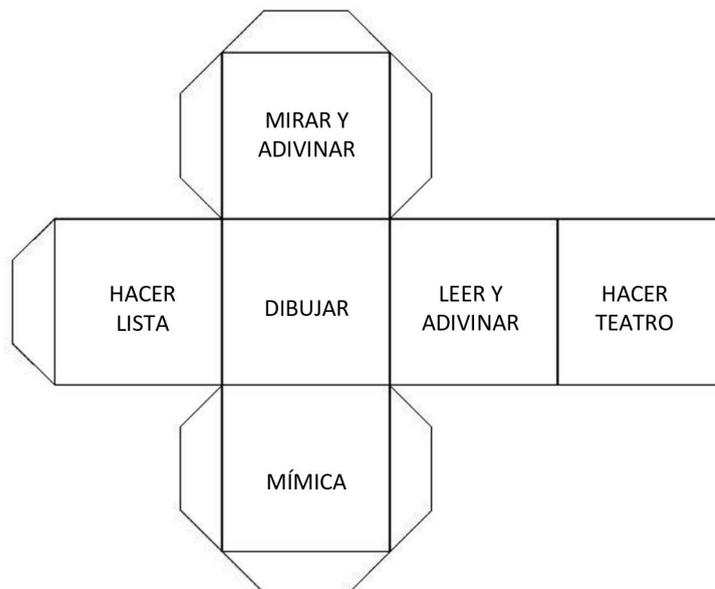


www.clubpequeslectores.com

Instrucciones dado:

- **Hacer lista:** con la emoción de la tarjeta "?", escribir diferentes situaciones donde podemos experimentar dicha emoción. Todos pueden ayudar.
- **Dibujar:** leemos la emoción de la tarjeta "?" y hacemos un dibujo de ella, el resto de participantes debe adivinar cuál es.
- **Mirar y adivinar:** el moderador es quien coge la tarjeta "?", busca en nuestro libro la emoción y cubre el texto. Entonces el jugador, sólo mirando el dibujo, debe adivinar de qué emoción se trata.
- **Leer y adivinar:** parecida a la anterior, pero en este caso el moderador lee la emoción sin dejar ver las ilustraciones y el jugador debe adivinar cuál es.
- **Mímica:** coger la tarjeta "?" y representar (sin hablar) la emoción. El resto de participantes debe adivinarla
- **Hacer teatro:** el jugador puede elegir a otra persona con la cuál representar una pequeña escena donde se viva la emoción que le ha salido en la tarjeta "?".

www.clubpequeslectores.com

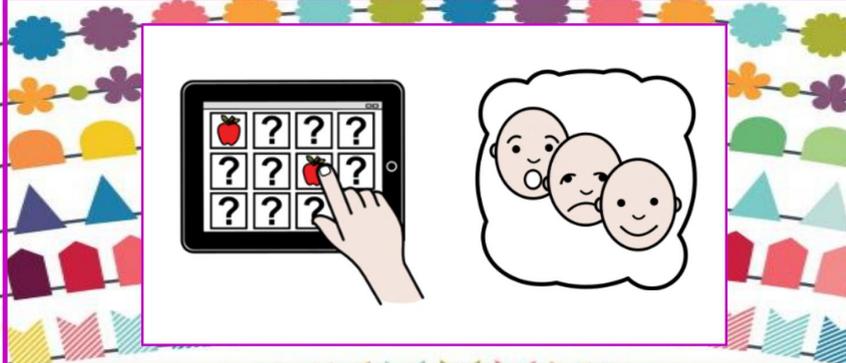


www.clubpequeslectores.com

Nota: Recurso recuperado de

<http://www.clubpequeslectores.com/2016/04/juego-diy-educar-emociones.html>

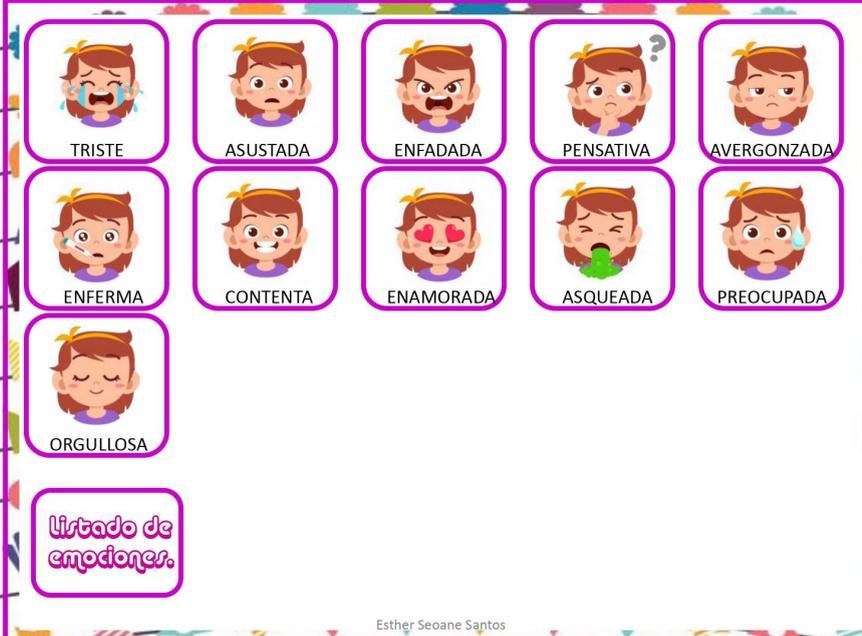
Anexo 5. Memory de emociones



The illustration shows a hand interacting with a tablet displaying a 3x3 grid. The top-left cell contains a red apple, while the other cells contain question marks. To the right, a thought bubble contains three faces with different expressions: one surprised, one sad, and one happy.

MEMORY EMOCIONES MORADO 1º MODELO

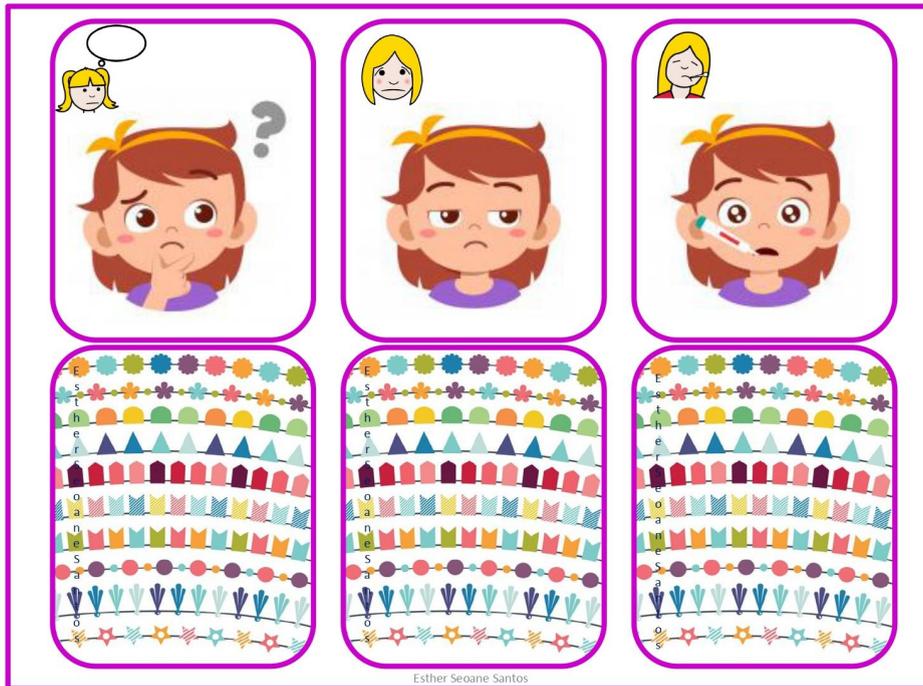
Autora del material: Esther Seoane Santos. Aula Abierta C.P. Enrique Alonso de Avilés
Imágenes:FREEPIK
Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: [ARASAAC \(http://www.arasaac.org\)](http://www.arasaac.org)
Licencia: CC (BY-NC-SA) Propiedad: Gobierno de Aragón (España)



A collection of 14 emotion cards, each featuring a cartoon girl's face with a specific expression and a label in Spanish. The emotions are arranged in a grid:

- TRISTE
- ASUSTADA
- ENFADADA
- PENSATIVA
- AVERGONZADA
- ENFERMA
- CONTENTA
- ENAMORADA
- ASQUEADA
- PREOCUPADA
- ORGULLOSA

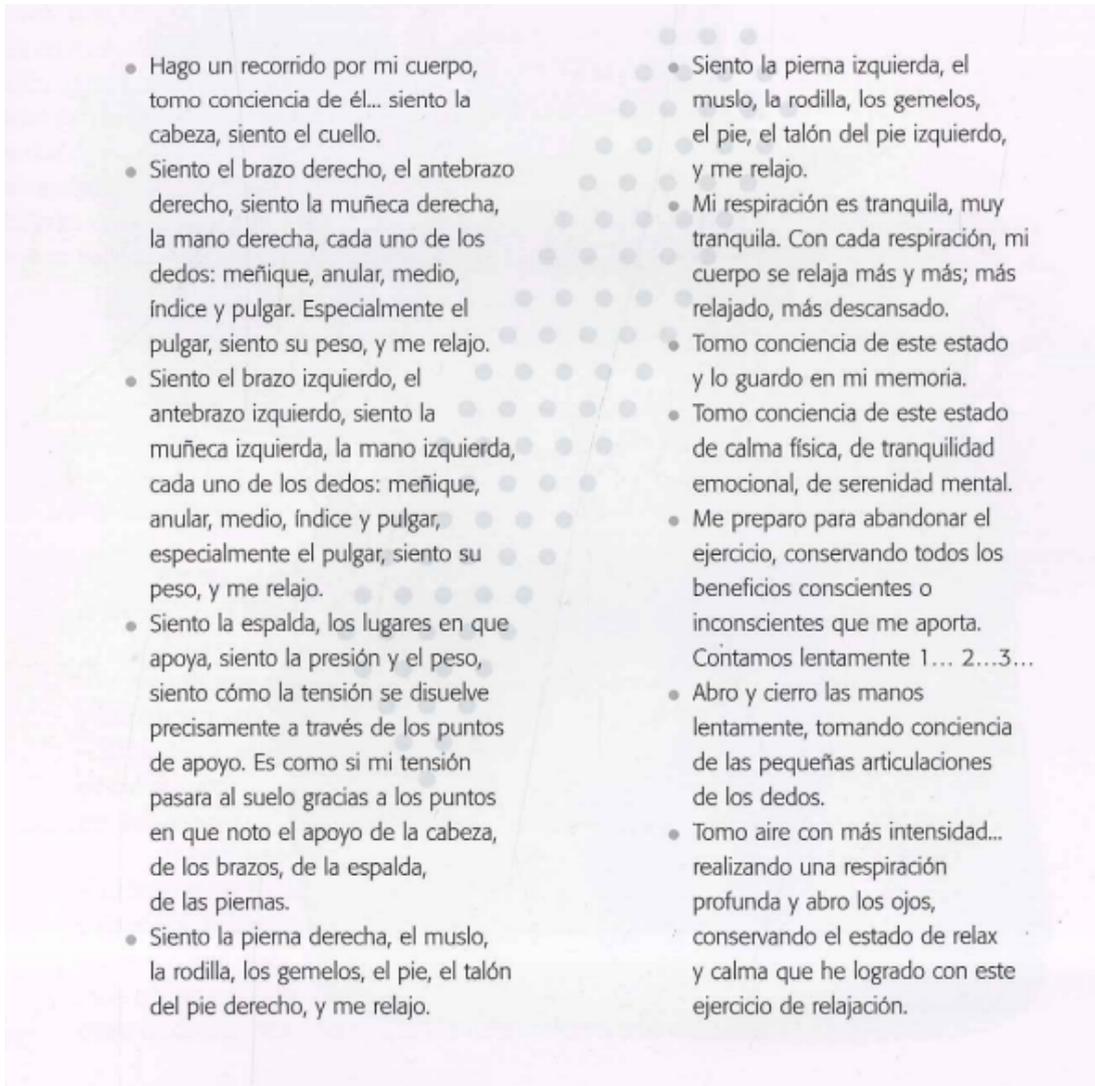
Listado de emociones.





Nota: Recurso recuperado de <https://arasaac.org/>

Anexo 6. Ejercicio de relajación



- Hago un recorrido por mi cuerpo, tomo conciencia de él... siento la cabeza, siento el cuello.
- Siento el brazo derecho, el antebrazo derecho, siento la muñeca derecha, la mano derecha, cada uno de los dedos: meñique, anular, medio, índice y pulgar. Especialmente el pulgar, siento su peso, y me relajo.
- Siento el brazo izquierdo, el antebrazo izquierdo, siento la muñeca izquierda, la mano izquierda, cada uno de los dedos: meñique, anular, medio, índice y pulgar, especialmente el pulgar, siento su peso, y me relajo.
- Siento la espalda, los lugares en que apoya, siento la presión y el peso, siento cómo la tensión se disuelve precisamente a través de los puntos de apoyo. Es como si mi tensión pasara al suelo gracias a los puntos en que noto el apoyo de la cabeza, de los brazos, de la espalda, de las piernas.
- Siento la pierna derecha, el muslo, la rodilla, los gemelos, el pie, el talón del pie derecho, y me relajo.
- Siento la pierna izquierda, el muslo, la rodilla, los gemelos, el pie, el talón del pie izquierdo, y me relajo.
- Mi respiración es tranquila, muy tranquila. Con cada respiración, mi cuerpo se relaja más y más; más relajado, más descansado.
- Tomo conciencia de este estado y lo guardo en mi memoria.
- Tomo conciencia de este estado de calma física, de tranquilidad emocional, de serenidad mental.
- Me preparo para abandonar el ejercicio, conservando todos los beneficios conscientes o inconscientes que me aporta. Contamos lentamente 1... 2...3...
- Abro y cierro las manos lentamente, tomando conciencia de las pequeñas articulaciones de los dedos.
- Tomo aire con más intensidad... realizando una respiración profunda y abro los ojos, conservando el estado de relax y calma que he logrado con este ejercicio de relajación.

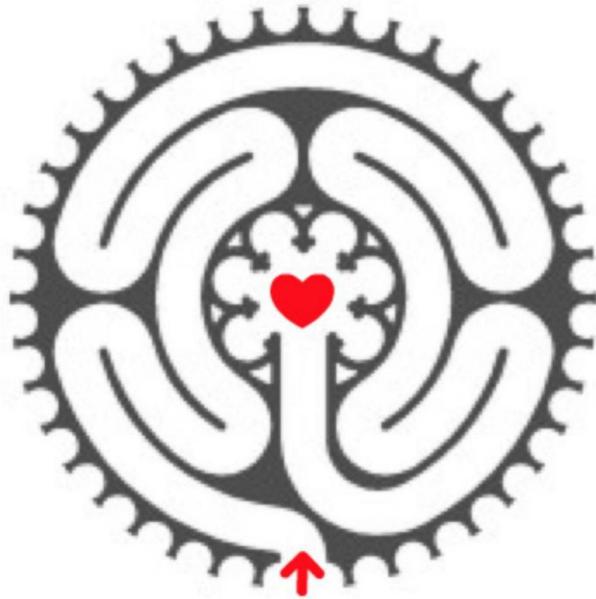
Nota: Ejercicio recuperado del documento “Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños”, elaborado por el GROU.

Anexo 7. Laberintos de meditación

LABERINTO de MEDITACIÓN

- 1 -

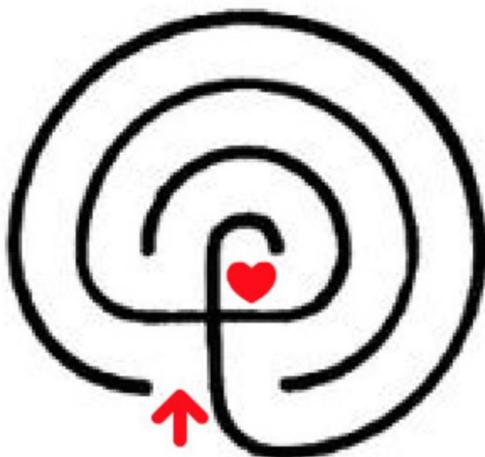
Partiendo de la flecha roja, con el dedo reseguir despacio el camino hasta llegar al corazón rojo o centro del laberinto. Respirar profunda y tranquilamente durante el proceso.



LABERINTO de MEDITACIÓN

- 2 -

Partiendo de la flecha roja, con el dedo reseguir despacio el camino hasta llegar al corazón rojo o centro del laberinto. Respirar profunda y tranquilamente durante el proceso.



LABERINTO de MEDITACIÓN

- 3 -

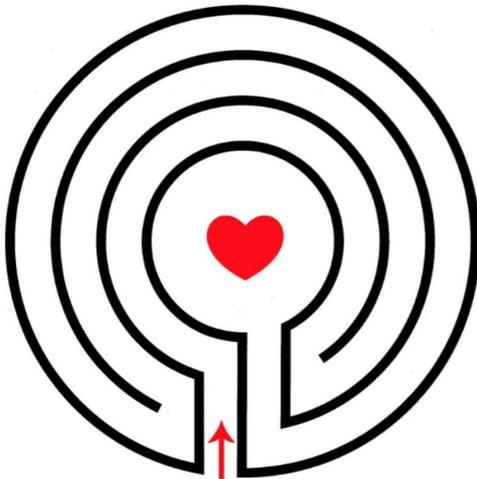
Partiendo de la flecha roja, con el dedo reseguir despacio el camino hasta llegar al corazón rojo o centro del laberinto. Respirar profunda y tranquilamente durante el proceso.



LABERINTO de MEDITACIÓN

- 4 -

Partiendo de la flecha roja, con el dedo reseguir despacio el camino hasta llegar al corazón rojo o centro del laberinto. Respirar profunda y tranquilamente durante el proceso.



LABERINTO de MEDITACIÓN

- 5 -

Partiendo de la flecha roja, con el dedo reseguir despacio el camino hasta llegar al corazón rojo o centro del laberinto. Respirar profunda y tranquilamente durante el proceso.



LABERINTO de MEDITACIÓN

- 6 -

Partiendo de la flecha roja, con el dedo reseguir despacio el camino hasta llegar al corazón rojo o centro del laberinto. Respirar profunda y tranquilamente durante el proceso.



Nota: Recurso recuperado de

<http://www.clubpequeslectores.com/2017/01/rincon-calma-paz-cuentos-relajantes.html>

Anexo 8. Cuento de la tortuga y pasos de la técnica

El cuento de la tortuga

Este es el cuento de una pequeña tortuga que le gustaba mucho jugar, sola o con sus amigos y le gustaba mucho ir al cine, ver la televisión e ir al parque, pero cuando tenía que ir a la escuela no parecía que lo pasase muy bien.

A esta tortuga le costaba mucho trabajo permanecer sentada y ordenada, no le gustaba escuchar al maestro, algunas veces sus compañeros jugaban quitando sus lápices o lo empujaban, la tortuga se enfadaba, se ponía de mal genio y no tardaba en pelearse e insultar fuertemente a sus compañeros. Lo malo de esta situación es que sus compañeros no tardaban en excluirla de sus juegos y poco a poco se iba quedando sola, todo debido a la agresividad mostrada por la tortuga.

La tortuga siempre estaba muy molesta y de mal genio, furiosa, confundida y también muy triste porque perdía el control sobre sus acciones cuando se molestaba por situaciones tontas y tampoco sabía cómo resolver el problema.

Un día, fue al bosque y encontró en un pequeño lago a una tortuga vieja. Ella tenía por lo menos 300 años y vivía en ese lago en medio del bosque casi al otro lado del pueblo. Esta tortuga quería ayudarla y entonces le dijo: Te contaré un secreto

¿Cuál?- preguntó la tortuga

Entonces la vieja tortuga le responde: - la solución al problema está en ti misma.

Pero, ¿qué es? - insistió la tortuga

Entonces la vieja tortuga respondió: es tu caparazón. Cuando estés muy enfadada, vayas a gritar, molestar, insultar o pelearte y sientas que ya no puedes controlarte, métete en tu caparazón y ahí dentro podrás calmarte, ahí dentro te sentirás a gusto y tranquila.

-¿Y cómo se hace? - preguntó de nuevo la tortuga.

La vieja tortuga respondió: encoge los brazos, las piernas y la cabeza y apriétalas contra tu cuerpo. Cuando yo me meto a mi caparazón me pongo a pensar en tres cosas. Primero digo:

¡alto!, luego respiro profundo todas las veces que sea necesario y tercero, me pregunto a misma ¿cuál es el problema? -

A continuación, la tortuga practicó un poco y la mayor le dijo: - ¡Muy bien! Lo has hecho muy bien. Hazlo así cuando vayas a la escuela.

Al día siguiente la tortuga se fue al colegio y en un momento de la mañana empezó a enfadarse porque un compañero le había dicho una cosa y antes de chillar, patear, insultar, pensó: “he de poner en práctica lo que me dijo la tortuga mayor: meterme en el caparazón”. Así lo hizo y no hubo ninguna pelea, ninguna rabieta, ningún grito.

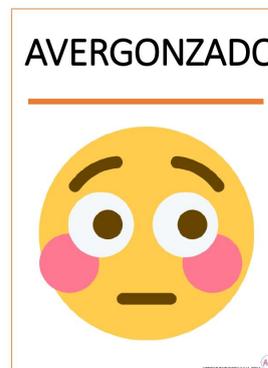
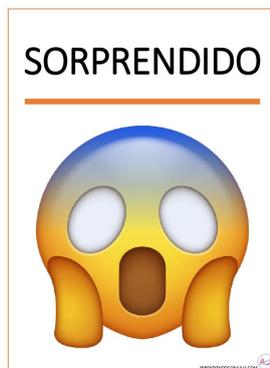
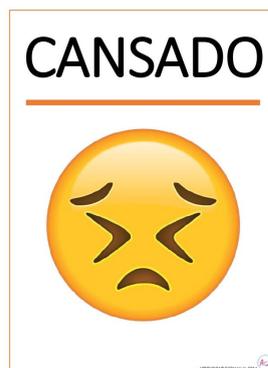
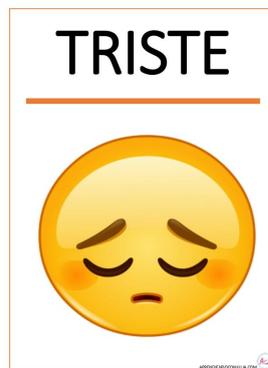
La profesora y los demás compañeros la felicitaron. La tortuga estaba muy contenta. Siguió haciendo lo mismo cada vez que se enfadaba.



Nota: Recuperado de

<https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/autocontrol-emocional.html>

Anexo 9. Tarjetas de emojis



EMOCIONADO



APRENDEENOCIONALLA.COM

ENAMORADO



APRENDEENOCIONALLA.COM

FURIOSO



APRENDEENOCIONALLA.COM

ORGULLOSO



APRENDEENOCIONALLA.COM

ABURRIDO

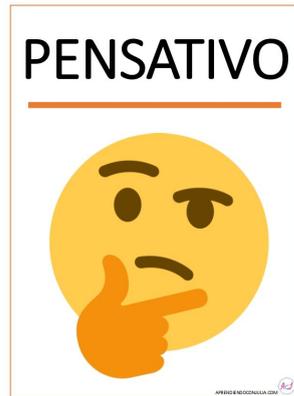
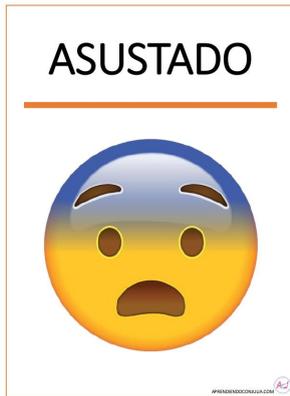


APRENDEENOCIONALLA.COM

NERVIOSO



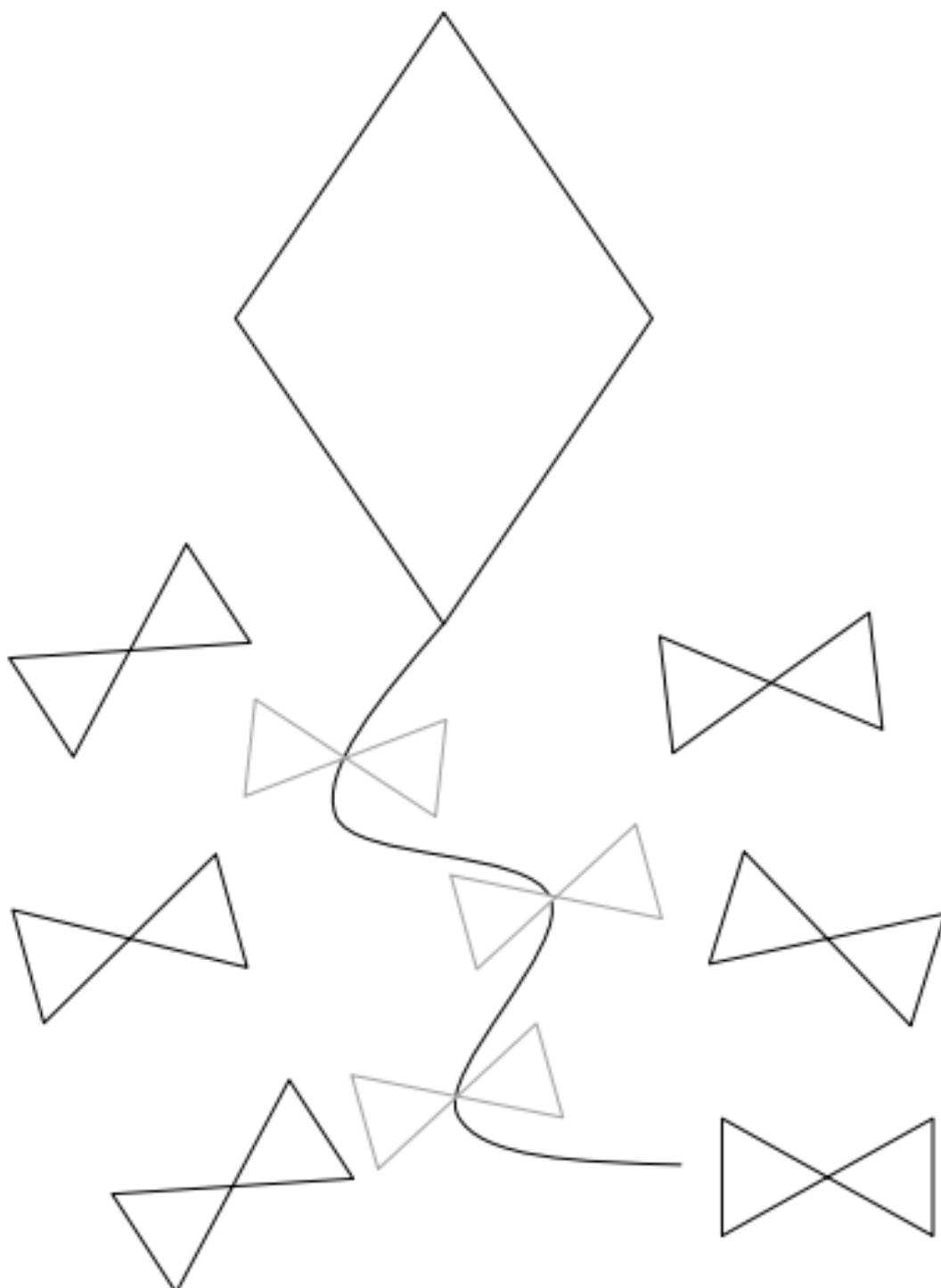
APRENDEENOCIONALLA.COM



Nota: Recurso recuperado de

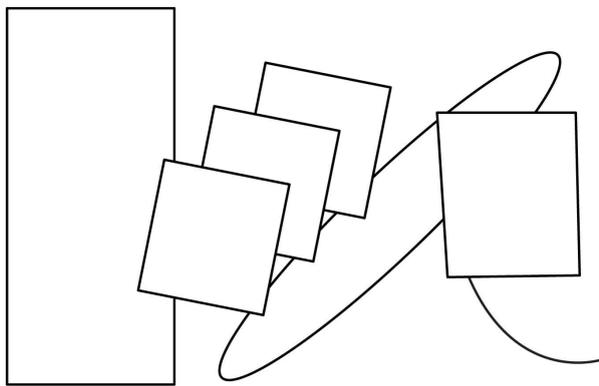
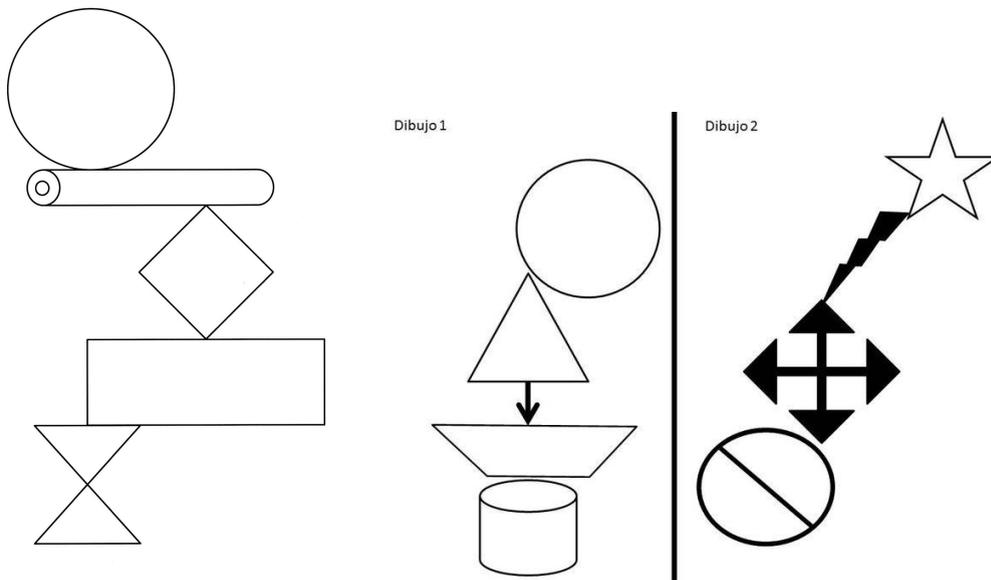
<https://aprendiendoconjulia.com/2018/09/fichas-o-tarjetas-de-emociones-para-imprimir-con-emojis-espanol-e-ingles/>

Anexo 10. La cometa



Nota: Elaboración propia

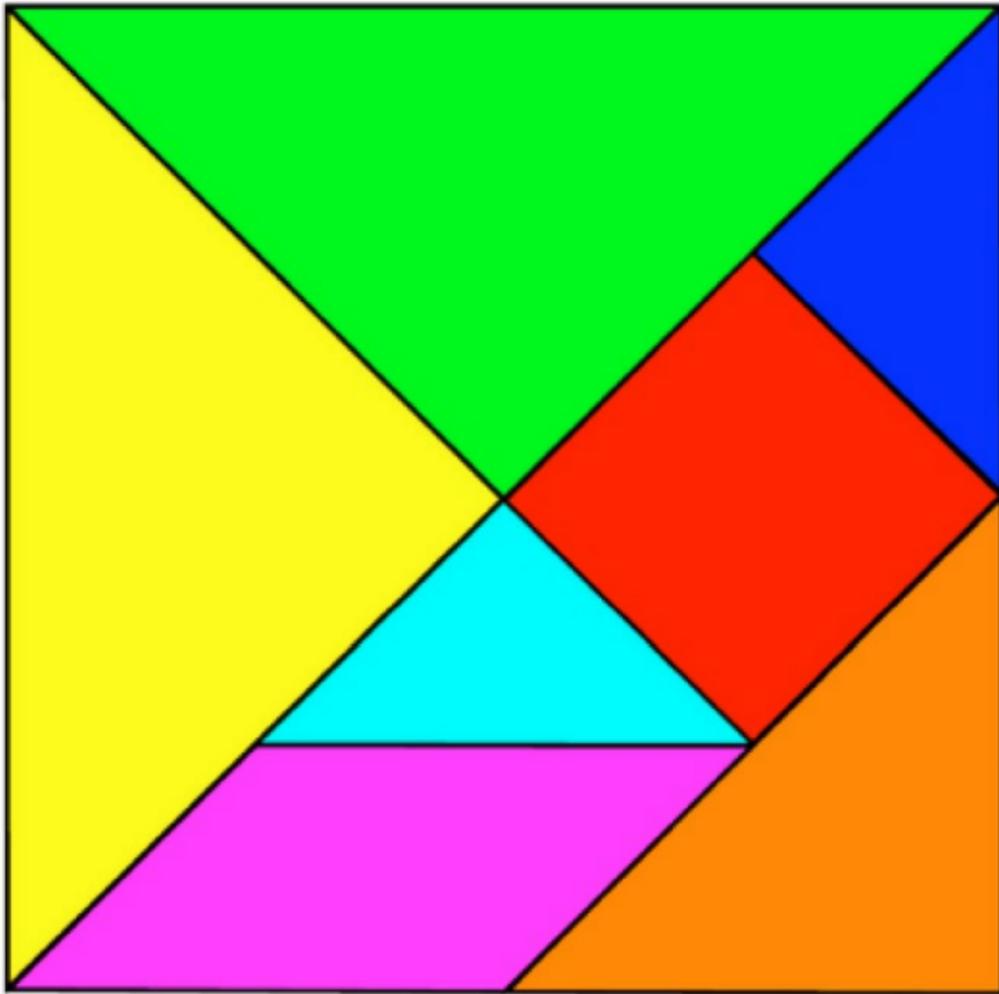
Anexo 11. Dibujos para dictar



Nota: Imágenes recuperadas de

https://www.google.com/search?q=dibujos+para+dictar&sxsrf=ALiCzsaYO6sZUJGOR_6Sy2rHrMerM5c4MA:1668165056942&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewiW5ZSN_6X7AhU8gv0HHUjxAb4Q_AUoAXoECAIQAw&biw=500&bih=647&dpr=1

Anexo 12. Puzzle



Nota: Recurso recuperado del Programa y guía de desarrollo didáctico de educación emocional elaborado por María Dolores Hurtado Montesinos, desde el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

7. Referencias

- Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. y Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.
- Bausela-Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3 (2), 201-216.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y López-Cassà, E. (2021). The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113.
<https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C. y Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures: a Systematic Review. *Healthcare*, 9 (12).
<https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Cabello-Cuenca, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. y Filella-Guiu, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30 (2), 53-66.

- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cortés-Cortés, M. E. (2022). Impacto del COVID-19 sobre la salud mental de niñas, niños y adolescentes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 60 (2), 223-224.
- Decreto 188/2017 de 28 de noviembre de 2017, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón (Boletín Oficial de Aragón, de 18 de diciembre de 2017).
- <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO, 91-103.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*, UNICEF, Nueva York, enero de 2022.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6 (16), 110-125.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2 (2), 43-60.
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- González, B., Naranjo, R., Trejo, K., Villeda, L. y Cuevas, A. (2020). Formando respeto, disciplina, atención y manejo de emociones en niños de primer grado de primaria. *Revista Amazónica*, 24 (1), 7-30.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1 (1), 3-10.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C. y Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59 (11), 1218-1239.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- López-Cassà, E., Barreiro-Fernández, F., Oriola-Requena, S. y Gustems-Carnicer, J. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13 (15). <https://doi.org/10.3390/su13158591>
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11 (1), 15-25.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-31. Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (eds.), *Manual de inteligencia emocional*, 25- 46. Pirámide.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- McNatt, Z., Boothby, N., Wessells, M. y Lo, R. (2018). Nota de orientación en la INEE sobre apoyo psicosocial: facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. *Red Inter Agencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE)*.
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-21.
- Montoya, I., Postigo, S. y González, R. (2016). Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes. Ediciones Pirámide.
- Moya-Otero, J. y Escamilla-González, A. (2019). Pensar, cooperar y comunicar en la acción tutorial. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (377), 41-47.
<https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.007>
- Orden ECD/1003/2018 de 7 de junio de 2018, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas (Boletín Oficial de Aragón, de 18 de junio de 2018).
<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>
- Orden ECD/1004/2018 de 7 de junio de 2018, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón (Boletín Oficial de Aragón, de 18 de junio de 2018).
<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025977443939>

Orden ECD/1005/2018 de 7 de junio de 2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva (Boletín Oficial de Aragón, de 18 de junio de 2018). <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939>

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

Ortega-Navas, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21* (2), 462-470.

Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P. y Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Psychiatric disorders in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 49* (4), 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>

Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10* (3), 1183-1208.

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE-9-13). *Education Sciences, 11* (704). <https://doi.org/10.3390/educsci11110704>

Perry-Parrish, C., Waasdrop, T. E. y Bradshaw, C. P. (2012). Peer nominations of emotional expressivity among urban children: social and psychological correlates. *Social Development, 21* (1), 88-108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00615.x>

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. (5ª ed.). Mac Graw-Hill.

Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. UNED.

Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G., Ribes-Castells, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento

- académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 8-18.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salguero, N. G. y García, C. P. (2017). Autoestima, educación emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas. *Boletín Redipe*, 6 (5), 84-92.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25 (1), 123-141.
- Sarvinoz, Q. (2022). Emotional understanding of individuals. The role of emotions. *ResearchJet Journal of Analysis and Inventions*, 3, 12-18.
- Save the Children (2020). COVID-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Unión de editoriales universitarias españolas.
- UNESCO (2020). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación.
- Vergaray-Solís, R. P., Farfán-Pimentel, J. F., Reynosa-Navarro, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6 (2), 19-24.