



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DIRIGIDO A NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Psic. Cl. Galo Bravo Corral Mgs.

Programa de intervención en educación
emocional dirigido a niños y niñas
de educación general básica

Programa de intervención en educación emocional dirigido a niños y niñas de educación general básica

© Autor: Psic.Cl. Galo Bravo Corral. Mgs.
Docente de la Universidad Católica de Cuenca

ISBN: 978-9942-27-139-6

Edición y corrección:

Dra. Nube Rodas Ochoa

Diagramación y maquetación:

Od. Juan Pablo Cárdenas López

Diseño de cubierta:

Od. Juan Pablo Cárdenas López

© Sobre la presente edición:

Primera Edición, 30 de noviembre 2021

Impresión:

Editorial Universitaria Católica de Cuenca
(EDUNICA)

Esta obra cumplió con el proceso de revisión por pares académicos bajo la modalidad de doble par ciego.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de la obra sin permiso por escrito de la Universidad Católica de Cuenca, quien se reserva los derechos para la primera edición.

Agradecimientos

A Dios, por su infinita guía y ser el manantial de bendiciones en mi vida, a mi esposa e hijos por ser los motores de inspiración, motivación y perseverancia en el caminar diario.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
1.-EMOCIONES	11
1.1.- Conceptos de emoción.....	11
1.1.1.- Sentimiento.....	15
1.1.2.- Estado de ánimo.....	16
1.1.3.- Tipos de emociones.....	18
1.2.- Antecedentes históricos de la inteligencia.....	23
1.3.- Inteligencias múltiples.....	24
2.- INTELIGENCIA EMOCIONAL	29
2.1.- Conceptos comúnmente aceptados sobre el constructo inteligencia emocional.....	30
2.2.- Principales modelos de la inteligencia emocional.....	30
2.2.1.- Modelo de Mayer y Salovey.....	31
2.2.2.- Modelo de Barn-On.....	31
2.2.3.- Modelo de Goleman.....	32
3.- EDUCACIÓN EMOCIONAL	37
3.1.- Conceptos de educación emocional.....	37
3.2.- Renovado concepto de educación.....	39
3.3.- Desarrollo emocional en la infancia.....	40
3.4.- Necesidad de educar las emociones en la institución escolar.....	43
3.4.1.- Objetivos y efectos de la Educación Emocional.....	45
3.5.- Competencias emocionales.....	47
3.6.- Formación al profesorado en temas de educación emocional.....	49
4.- PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	53
4.1.- Contextualización.....	53
4.2.- Presentación del programa.....	55
4.3.- Objetivos.....	55
4.4.- Destinatarios.....	56
4.5.- Aplicación del programa.....	56
4.6.- Temporización.....	57
4.1.- DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA LA FORMACIÓN AL PROFESORADO	59

4.2.- DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LOS ESTUDIANTES.....	65
4.2.1.- BLOQUE 1: Autoconocimiento emocional.....	65
4.2.2.- BLOQUE 2: Habilidades de relajación y de autorregulación emocional.....	70
4.2.3.- BLOQUE 3 Autonomía Emocional.....	77
4.2.4.- BLOQUE 4: Habilidades Socio-Emocionales.....	82
4.3.- EVALUACION DEL PROGRAMA.....	87
4.3.1.- Criterios de evaluación para el profesorado.....	87
4.3.2.- Criterios de evaluación para el alumnado de educación básica.....	88
4.3.3.- Valoración de la viabilidad.....	90
CONCLUSIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS.....	97
ANEXO 1: Reglas.....	97
ANEXO 2: Ficha de recogida de información.....	98
ANEXO 3: Fichas identificación de emociones.....	99
ANEXO 4: Ficha termómetro emocional.....	102
ANEXO 5: Emoticones.....	103
ANEXO 6: Ficha de trabajo.....	104
ANEXO 7: Ficha de trabajo “MI DÍA IDEAL”.....	105
ANEXO 8: Ficha de instrucciones.....	106
ANEXO 9: Ficha de observación.....	106
ANEXO 10: Ficha de trabajo.....	107
ANEXO 11: Ficha de observación.....	107
ANEXO 12: Cuestionario de evaluación de las actividades.....	108
ANEXO 13: Test conociendo mis emociones de ruiz & benítez, aplicable a niños y niñas de 8 a 12 años.....	109

Introducción

Las emociones, su reconocimiento y gestión dentro del contexto escolar, no se la ha visto como relevantes, sino más bien se ha considerado a priori el desarrollo y desempeño de estrategias formativas con corte netamente académico, dejando en segundo plano la importancia que tienen las emociones, los pensamientos, conductas y la toma de decisiones.

La educación emocional, dentro del ámbito escolar, no ha representado un aspecto fundamental en la formación integral del alumnado desde la práctica, a pesar de que autores interesados en el desarrollo emocional hayan referido su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los educandos; es a partir de ello que se encuentra con frecuencia en las aulas con estudiantes que muestran dificultades en la identificación de emociones al indicarles cómo se sienten respecto a una situación en particular, o en la gestión emocional al enfrentarse a una dificultad entre compañeros dentro o fuera del aula: elementos que van a repercutir en su rendimiento académico y social, al no poseer o no haber desarrollado habilidades de control, regulación y expresión adecuada de sus emociones, dificultando la interacción y participación dentro del aula.

Es por lo anterior que se considera de relevancia tocar este tema apasionante, que permite profundizar su propuesta teórico-práctica; a la vez, aportar con alternativas y estrategias para la detección, la intervención y el seguimiento que estimulen y contribuyan de manera significativa en el reconocimiento y conducción adecuada de gestionar sus emociones para sí mismos y con los demás, esto es hacia su grupo de pares y su entorno circundante.

El programa en educación emocional pretende implementar estrategias para la detección de emociones en los niños/as, incrementar la expresión de emociones dentro del aula, así como la gestión y el control emocional, concretamente el desarrollo de competencias emocionales mediante propuestas metodológicas

y técnicas. Para ello, se propone un programa de intervención constituido de un conjunto de talleres dirigidos en un contexto de educación formal.

El programa es de innovación, ya que no se ha desarrollado este tipo de iniciativas relacionadas con la educación emocional y, sobre todo, se daría mayor cabida a la figura del psicopedagogo en la institución educativa, a razón de no haber considerado aún la nominación y funcionalidad en el desarrollo de programas de prevención y de desarrollo personal (se ha limitado a la intervención de los trastornos del aprendizaje), por lo que sería de gran utilidad e impacto en el ámbito psicopedagógico. En virtud de lo manifestado, es importante enfatizar en ser conscientes de cómo la educación en las emociones, mediante la implementación del programa, apoya en la conciencia emocional, la gestión y el desempeño de formarse como ciudadanos empáticos e inteligentes emocionalmente.

Para el desarrollo del programa, iniciaremos en un primer capítulo describiendo algunas definiciones sobre la emoción y su impacto psicofisiológico, seguido de antecedentes respecto a lo que se concibe como inteligencia y la evolución del concepto por diferentes autores, para luego, en el segundo capítulo, definir la inteligencia emocional, considerando a sus precursores, otros autores, así como también modelos de inteligencia emocional que fueron solidificando el tema.

En el capítulo tres se aborda conceptos acerca de lo que es la educación emocional, seguido de un recorrido de cómo se establece el desarrollo emocional en niños/as, la necesidad de educar emociones en el contexto escolar, los objetivos, efectos que pretende la educación emocional, para luego hacer énfasis en las competencias emocionales y la formación del profesorado. Finalmente, en el capítulo cuatro, se desarrolla un programa de educación emocional dirigida a la formación del profesorado y de los estudiantes de educación básica establecido en cuatro bloques de formación, para atender, fomentar y estimular la educación emocional. De igual manera, se establece propuestas para llevar a cabo la evaluación del programa en las dos poblaciones y su viabilidad.

Capítulo I

EMOCIONES

1.- EMOCIONES

En este apartado, se pretende destacar una serie de aspectos clave (antecedentes de las emociones, fundamentos de la inteligencia emocional, educación emocional, desarrollo emocional, etc.), en los que se basa el desarrollo de este programa y que aportan una referencia teórica con herramientas necesarias para facilitar la transmisión del programa de intervención en estudiantes de educación básica.

1.1.- Conceptos de emoción

La palabra clave de la educación emocional es emoción. Por tanto, para poder hablar de educación emocional, necesitamos saber qué es una emoción y cuáles son las implicaciones que en la práctica se derivan de este concepto, además del impacto que tienen en todas las personas y en especial en los niños/as, al momento de ser experimentadas como “fenómenos, subjetivos, biológicos, propositivos y sociales” (González, 2014, p. 27).

En tal virtud, el conocer el concepto de emoción y los vinculados a este como son el sentimiento y el estado de ánimo, es sin duda un buen comienzo para ir comprendiendo la relevancia que tiene el educar las emociones, a razón de que esta corresponde una asignatura pendiente en las instituciones educativas; pendiente, porque estos temas relacionados al si te encuentras feliz, triste, emocionado o desanimado quedan rezagados y son vistos como competencias exclusivas de los padres o cuidadores de los niños.

Es relevante situar a la emoción desde Bisquerra (2008), quien indica que la palabra emoción procede del latín *movere* (mover), con el prefijo *e-*, que puede significar “mover hacia afuera”, sacar de nosotros mismos (*ex movere*). La definición expuesta lleva a pensar sobre la importancia que tienen las emociones en los sujetos, ya que estas predisponen a la actuación, es decir que, de cara a cualquier situación vivida, sumada a la interpretación cognitiva, llevarán a las personas a actuar (manifestar emociones).

Las emociones son un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio que han tenido valor de supervivencia para la humanidad. Son

“impulsos que comportan reacciones automáticas” (Carpena, 2003, p. 20). Otra de las definiciones que aportan significado e importancia al estudio de las emociones indica que estas son vistas como un sistema organizado y complejo, constituido por pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, los cuales surgen de nuestra lucha por la supervivencia y florecen en los esfuerzos por entender el mundo en el que vivimos, según Lazarus (2000) (cit. por Catalá *et al.*, 2004, p. 24).

Para Mora y Sanguinetti (2004), la emoción se define como una reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo (p. 14). Siguiendo con las definiciones revisadas sobre emoción, es fundamental incluir a Goleman (1996) como uno de los mayores exponentes en el estudio de las emociones. Este autor utiliza el término emoción para referirse a un “sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (p. 277). Algo a resaltar sobre Goleman es que, a más que definir la emoción, habla de otorgar inteligencia a la emoción, mediante un abanico de destrezas de su modelo denominado inteligencia emocional, que lo desarrollaremos en páginas posteriores.

Bisquerra (2009) aporta una visión completa que implica la emoción; habla de un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente, como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Se podría indicar que en las personas, al estar expuestas a situaciones cotidianas en su entorno, necesariamente se producirán cambios o variaciones en la emoción.

Las definiciones revisadas acerca del término *emoción* hablan de un movimiento o reacción automática de poca duración que se genera a partir de vivenciar una situación, que se encuentra anclada a una experiencia previa, pudiendo ser esta interna o externa. Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta; por ejemplo, el miedo provoca un aumento del latido cardiaco que hace que llegue más sangre a los músculos favoreciendo la respuesta de huida.

Por lo que se puede concluir que las emociones son un termómetro de regulación que nos invitan a tomar conciencia de una situación, sin embargo, de cara a las experiencias vividas por el alumnado, esta podría tender a sobre generalizar las reacciones, por ejemplo: frente a un examen que le fue mal al alumno desarrolla ansiedad, tristeza al no alcanzar la calificación para aprobar, desencadenando un pensamiento que generaliza la situación “ toda evaluación denota una amenaza”; y a partir de ello presenta reacciones de miedo y ansiedad ante toda actividad que connote evaluación posterior.

Considerando lo precedente, es de relevancia atender a tres niveles en los cuales se manifiestan las emociones, según Cappi et al. (2009, pp. 20-21):

A nivel orgánico, el cual hace referencia a que nuestro organismo es como un resonador y cualquier cambio, por leve que sea, en nuestra conciencia, percepciones y pensamientos siempre tendrá una repercusión de carácter orgánico. **A nivel expresivo**, en el sentido de que, al expresar emociones, estará comprometido el lenguaje verbal y no verbal en los individuos. Y, finalmente, **a nivel mental**, en el sentido que ahí será el “espacio” donde se producirá la explicación que damos acerca de lo que sentimos.

Lo referido por Cappi facilita la comprensión sobre los niveles en los que se manifiesta una emoción, que son trascendentes en la vida de las personas y en especial en los niños/as, ya que estos deben ser los primeros en identificarles en la triada manifestada por el autor. Sin embargo, se ve la necesidad de sumar a lo expuesto que, para el niño/a enfrentado/a a una situación de estrés en el hogar, el hecho de realizar una presentación en clase, un examen, enfrentar a un compañero que le habla fuerte para que le pase la pelota en el recreo o experimentar una vivencia desfavorable, habrá necesariamente la influenciada valoración del acontecimiento; es decir, el grado en que se percibe el acontecimiento como positivo (cumplimiento de metas, objetivos, vivencias percibidas como agradables o que producen bienestar) o negativo (no cumplimiento de objetivos, metas o vivencias percibidas como desagradables que generan emociones negativas). Bisquerra (2009) acota sobre muchos factores que influyen en mencionada valoración, siendo estos

el “significado del acontecimiento, atribución causal, evaluación de las habilidades de afrontamiento, experiencia previa, aprendizaje, contexto, etc.” (p. 17).

Estas valoraciones “se producen en fracciones de segundo” (Bisquerria, 2009, p. 17) a lo cual Lazarus (1999) (cit. en Bisquerria 2009, p. 17) lo refiere como “valoración automática o primaria, seguida de una valoración de carácter cognitiva o secundaria” acerca de la situación o vivencia. Es a partir de lo precedente que se puede reflexionar sobre la influencia del aprendizaje en la valoración que el sujeto, y, en especial, la que los niños/as de primaria tienen sobre los acontecimientos vividos en diferentes contextos que van a ser de gran influencia en la calidad de las relaciones consigo mismos, con sus pares y otras personas; por esto, es de trascendencia considerar la posibilidad modificarlos y “cambiar el estilo valorativo”, valiéndonos de programas de educación emocional que permitan el análisis de los estilos valorativos (Bisquerria, 2009).

Una vez expuesta la importancia que tiene la valoración que otorgue el individuo a la situación, sería importante pensar que este mecanismo de valoración va a activar la respuesta emocional en “tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo”, que se reflejan a continuación en una figura propuesta por Bisquerria (2009, p. 19):

Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo
<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Respuestas involuntarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taquicardia • rubor • sudoración • sequedad de la boca • neurotransmisores • secreciones hormonales • respiración • presión sanguínea • etc. 	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • tono de voz • volumen • ritmo • movimiento del cuerpo. • etc. <p>Este componente se puede disimular</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Vivencia subjetiva que coincide con lo que se denomina sentimiento.</p> <p>Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje.</p> <p>Solo se puede conocer a través del autoinforme.</p>

Cuadro 1: Componentes de la emoción. Bisquerria, (2009, p.19)

Sin duda, estos tres niveles estarán presentes de manera interaccionada y confluyente en toda situación y experiencia que se produzca, ya sea a nivel exógeno (conductas, reacciones que se dan frente a eventos externos de carácter escolar, familiar, relacional, etc.) o endógeno (pensamientos, creencias que se desarrollan a partir de percepciones e interpretaciones de los eventos externos) del individuo que las experimenta. Sin embargo, será apropiado mirar a este fenómeno como la “triple respuesta emocional”, la cual nos manifiesta que frente a la valoración del acontecimiento activará la respuesta emocional, comprometiendo así de manera directa los mencionados componentes (Bisquerra *et al.*, 2015, p. 133).

Además, se puede encontrar otra particularidad en relación al componente comportamental: la comunicación “paralingüística”, en que puede verse manifiestas las expresiones que acompañan a las emociones, como son “ciertas señales de sus gestos, de la posición y grado de tensión del cuerpo” que, sin duda alguna, mantienen estricta relación con el estado emocional del que comunica, y develando así la congruencia con lo que expresan sus gestos y su cara al verbalizar estar sintiendo una emoción en particular. Ejemplo de ello sería un estudiante que en la escuela se encuentra recogido de hombros, con su cabeza baja y la mirada fija. Refleja que está experimentando tristeza y se encuentra coherencia con ello al momento de conversar con el niño y preguntar ¿te sientes triste? y que él afirme a nuestro interrogante con un sí.

1.1.1.- Sentimiento

Otra de las terminologías generalmente utilizadas al momento de referirnos a las emociones es el *sentimiento*. Según la Real Academia de la Lengua (RAE), puede ser “acción y efecto de sentir o sentirse”.¹ Un sentimiento se refiere al componente subjetivo de la emoción, a la experiencia individual; y, por tanto, única, con significado personal (Reeves, 2003, cit. por González, 2014, p. 29). Como se ve, el sentimiento y la emoción parecen estar íntimamente ligados, esto permite dialogar sobre la influencia de estas en la manera de cómo nos comportamos, nos

¹ Real Academia Española de la Lengua. Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Sentimiento. Consulta realizada el 06 de diciembre de 2021 desde: <https://dle.rae.es/sentimiento>

comunicamos y nos desempeñamos en nuestras tareas y en la vida de relación (Maurin, 2013).

Sin embargo, aunque ligadas, es necesario advertir diferencias entre estas emoción y sentimiento, ya que representan fenómenos distintos: la emoción se considera solamente como un brote episódico de activación ante un estímulo dado, que llega a un máximo y luego declina Bloch (2002). Es decir, que el efecto de duración que tiene en cuanto a tiempo es corto, se experimenta de inmediato, de forma visceral; puede ser más excitante que un sentimiento, pero suele durar poco tiempo. En contraste de los sentimientos, que son definidos como estados afectivos de baja intensidad y larga duración. Pallarés (2010) describe los sentimientos como estados de ánimo más estables y duraderos que las emociones que los han generado, que se caracterizan por una mayor intensidad y menor duración.

En concreto, un sentimiento inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más, además se podría decir que el sentimiento es una emoción hecha consiente; Esta conciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar o para acortar la duración del sentimiento experimentado por el sujeto hacia una persona u objeto, pudiendo ser con matices positivos o negativos, según Bisquerra (2009, pp. 21-22).

1.1.2.- Estado de ánimo

Este hace referencia a un estado anímico que va ligado a un estado mental como son los pensamientos e ideas, los cuales se mantienen durante semanas o más tiempo. Estar de buen o mal humor es una forma de expresar un estado de ánimo que contiene emociones positivas o negativas (Alonso Plá, 2006). Los estados de ánimo o también denominados “estados de humor (mood), no tienen una motivación clara; a diferencia de una emoción o un sentimiento” (Bisquerra, 2009, p. 22) en los cuales sí van dirigidos con base en un acontecimiento, persona u objeto.

Las expresiones suelen ser más generales, como, por ejemplo “me siento deprimido”, lo refiere como algo difuso. Sin embargo, estos son de

menos intensidad, pero de mayor duración que las emociones, pudiendo durar desde horas hasta meses; mientras que las emociones emanan de sucesos instantáneos que duran segundos o minutos (González 2014), y será a partir de la persistencia o duración que tengan los estados negativos intensos para desencadenar desórdenes emocionales.

Este aspecto es importante, ya que nos permite comprender la influencia y la vinculación que tiene con las emociones y los sentimientos, además nos invita a repensar sobre la responsabilidad de tomar control de nuestras emociones, sentimientos y pensamientos, de cara a las diversas situaciones y cotidianidades de la vida: control que será necesario para mantener una adecuada salud mental en los individuos que fomenta la regulación del estado de ánimo. Aunque la “salud mental no es sinónimo del estado de ánimo, la literatura se refiere con frecuencia a enfermedades como la ansiedad y la depresión como desencadenantes de estados de ánimo desbordados que provocan conductas de riesgo” (Vázquez Fernández, 2013, p. 81), que comprometen necesariamente al estado del ánimo y el equilibrio emocional de los individuos independientemente de la población etaria.

Ahora, situándonos en la población infantojuvenil, se encuentra una investigación de Samaniego (2004, cit. por Betina Lacunza *et al.*, 2011) que se realizó en primera instancia en la población que padecía de algún trastorno psicopatológico, con los cuales se trabajó en el entrenamiento, desarrollo de habilidades y conductas funcionales que sirvieron para poder conseguir el cambio y la mejora emocional. Estos resultados llevaron a poner en marcha la demostración científica para la puesta en práctica de estas estrategias en la población que no padece de un diagnóstico psicopatológico.

A partir de entonces, fueron replicados en 1996 en la población infantojuvenil (población no clínica), y, en todos los casos, a partir del entrenamiento de habilidades personales y competencias emocionales, proporcionaron resultados significativos que se detallan a continuación por Ferran Salmuri (2013, p. 27):

- Menor grado de iniciación en el consumo de sustancias tóxicas.
- Menos grado de violencia y menos agresiones en la escuela.

- Menor grado de conducta antisocial, autodestructiva y socialmente desordenada.
- Menor número de suspendidos y expulsiones escolares.
- Mejor rendimiento académico y menor fracaso escolar.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Mejora de la autoestima y el autocontrol.
- Mejor grado de interacción y comunicación con los demás.
Disminución de la tristeza y de la sintomatología depresiva.
- Disminución del grado de ansiedad y aislamiento.
- Disminución del número de suicidios entre adolescentes y jóvenes.
- Mayor grado de empatía y espíritu solidario.

1.1.3.- Tipos de emociones

Abordamos hasta el momento los diferentes conceptos vinculados a la educación emocional (emociones, sentimientos y estados de ánimo); es adecuado reflexionar sobre los diferentes tipos de emociones, aunque en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones, aún se halla sobre el tapete. Sin embargo, constatamos a diario su existencia (emociones básicas) al estar expuestos a múltiples situaciones personales, sociales y de interacción, las cuales quedan en manifiesto y se reconocen por una expresión facial característica, al considerar cómo algunas de estas emociones no son aprendidas sino que forman parte de la configuración del ser humano, y que son reconocidas por personas de distintas culturas, lo cual otorga un carácter de universal (Goleman, 2001; Ekman, 1992; cit. por Vivas, 2007).

Bisquerra (2008), en su libro *Educación emocional y Bienestar*, dialoga acerca de las investigaciones realizadas por Wilhelm Wundt, quien argumenta que todas las emociones se sitúan en un espacio tridimensional: placer-displacer, excitación-inhibición y tensión-relajación. En relación con lo precedente y debido a la complejidad de generar clasificaciones estables sobre las emociones, Maurin (2013) refiere que:

“La complejidad y la riqueza del mundo afectivo dificultan la construcción de clasificaciones exactas. Sin embargo, podemos reconocer en nuestra vida emocional algunos

núcleos básicos a partir de los cuales surgen incontables matices, gradaciones, intensidades y combinaciones de emociones relacionadas” (p. 116).

Acotaríamos a lo indicado por Maurin que aquel reconocimiento emocional estaría directamente relacionado con la clasificación de Goleman, en que se clasifica a las emociones como primarias cuando se experimenta alegría, enfado, miedo, tristeza, asco, confianza e interés; desprendiéndose de estas otras secundarias como vergüenza, culpa, orgullo, entusiasmo, satisfacción, desprecio, complacencia, placer, encontrando, a partir de esta clasificación, incontables combinaciones emocionales e intensidades que podrían experimentarse a partir de una situación. Las emociones son muchas y este es un intento por clasificarlas de una forma estructurada. A continuación, se detalla en un cuadro las emociones principales y las que se desprenden de ellas (Olvera, 2011):

IRA	TRISTEZA	TEMOR	PLACER
Furia Resentimiento Cólera Exasperación Indignación Fastidio Irritabilidad Hostilidad Violencia Odio	Congoja Melancolía Pesimismo Pena Autocompasión Soledad Abatimiento Desesperación Depresión	Ansiedad Aprensión Nerviosismo Preocupación Consternación Inquietud Cautela Incertidumbre Pavor Miedo Terror Fobia Pánico	Felicidad Alegría Alivio Contento Dicha Diversión Orgullo Gratificación Satisfacción Euforia
AMOR	SORPRESA	DISGUSTO	VERGÜENZA
Aceptación Simpatía Confianza Amabilidad Afinidad Adoración	Conmoción Asombro Desconcerto	Desprecio Menosprecio Aborrecimiento Aversión Repulsión	Culpabilidad Molestia Disgusto Remordimiento Humillación Arrepentimiento Mortificación

Cuadro 2: Clasificación de las emociones de Daniel Goleman. Olvera Cervantes, C. 2011

Del mismo modo, Bisquerra (2008), después de recoger diversos intentos clasificatorios más relevantes de autores como Mowrer (1960), McDougall (1926), Russell y Mehrabian (1977), Lazarus (1991), Goleman (1995), Fernández Abascal (1997), entre otros, propone clasificar a las emociones en negativas, positivas, ambiguas y estéticas. Cabe resaltar que, al considerar este intento clasificatorio de las emociones desde la perspectiva de la educación emocional, el autor hace énfasis en incluir el mayor número de emociones positivas.

A continuación, en la figura 3, ponemos a consideración del lector la clasificación propuesta por Bisquerra (2008):

Clasificación de las emociones	
1. Emociones negativas	
a. Ira.-	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, e nojo, celos, e nvidia, i mpotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
b. Miedo.-	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
c. Ansiedad.-	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
d. Tristeza.-	d epresión, frustración, d ecepción, aflicción, p ena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, m elancolía, a utocompasión, s oledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
e. Vergüenza.-	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
f. Aversión.-	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.
2. Emociones positivas	
a. Alegría.-	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, é xtasis, alivio, regocijo, humor.
b. Humor.-	(provoca: sonrisa, risa, carcajada, hilaridad)
c. Amor.-	aceptación, afecto, cariño, ternura, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, a mabilidad, a finidad, r espeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
d. Felicidad.-	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, satisfacción, bienestar.
3. Emociones ambiguas:	
	Se conocen también como emociones neutras, puesto que no provocan ni emociones negativas ni i positivas, ni i saludables ni i no saludables. (Sorpresa, esperanza, compasión).
4. Emociones estéticas:	
	Podemos experimentar emociones frente a obras literarias, la pintura, frente a un cuadro, leyendo una poesía, asistiendo a una obra de teatro o escuchando una canción.

Cuadro 3: Clasificación de las emociones. Bisquerra (2008)

Haciendo referencia a las clasificaciones expuestas, es importante reflexionar acerca de la universalidad que tienen las emociones y sobre todo lo influyentes que son en el momento de determinar la conducta y el comportamiento humano. Esto se pone en evidencia cuando, por ejemplo, un niño saca una buena calificación o es considerado por sus maestros en clase. Entonces experimentará una emoción positiva de felicidad, estará contento y de buen humor y, a partir de ello, su conducta y comportamiento se verán manifiestos en relación con la emoción experimentada. De igual manera, sucederá en el caso contrario; es decir, el niño, a partir de una situación desagradable, experimentará emociones negativas que se pondrán de manifiesto en cada uno de los componentes (neurofisiológico-comportamental-cognitivo) los cuales mencionamos con anterioridad.

Es válido considerar que, básicamente, las emociones juegan como regulador y, a la vez como una especie de dispositivo que nos informa sobre las diferentes situaciones, vivencias y acontecimientos cotidianos, de los que los sujetos deben tener mayor conocimiento al momento de experimentar la emoción. El hablar de emociones positivas, negativas y neutras es de mucha utilidad, ya que, a partir de una clasificación, podremos ser conscientes y aprender sobre cada una de ellas, pero, sobre todo, saber cómo hacerles frente y cómo regularlas: aspecto que es de relevancia en el tema que nos compete, educar las emociones en la población infantil, que es algo prioritario, desarrollar conciencia emocional independientemente de que esta sea positiva, negativa o neutra, y, a partir de ello, que den respuesta apropiada a las emociones, sin duda predispondrá a fortalecer la adecuada relación consigo mismo y con los demás.

Poner énfasis en las emociones positivas aportará significativamente al desarrollo de competencias emocionales, así como en las neutras, ya que la gran parte de nuestra vida pasamos en estados neutros al no ser conscientes de que pueden ser positivos. Sin embargo, no debemos dejar de lado las emociones denominadas negativas, ya que, al final de cuentas, nos contribuirán con aprendizajes y, sobre todo, predispondrán a la puesta en práctica de alternativas y estrategias que permitan educarlas y a la vez comprender acerca del beneficio y significado que nos aportan las emociones positivas. Además, algo relevante por destacar es que las

emociones están para cumplir una importante función. Es decir, independientemente de su naturaleza (positiva o negativa), contribuyen con valiosas señales que informan acerca de la situación interna que se está experimentando o alertan de un problema; asimismo, tienen una “función motivadora, adaptativa, informativa, social y personal en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 72). Sin embargo, si el individuo no atiende y regula las emociones, “pueden tornarse disfuncionales, acarreando daño a nuestra salud física a nuestros vínculos y a otras personas” (Maurin, 2013, pp. 113-114).

La prevención siempre será el mejor recurso con el que podrá contar el estudiante, por ello la educación emocional ocupa un lugar trascendente, ya que esta se enfoca en incrementar la percepción de control sobre aquello que les ocurre, lo que es fundamental para un adecuado desarrollo de su autoestima y autoconcepto, fomentando la adquisición de nuevas competencias emocionales y en la prevención de los efectos negativos de las perturbaciones emocionales.

Por otro lado, la psicoterapia emocional se centra en las emociones y estados de ánimo negativos, comúnmente conocidos como trastornos del estado del ánimo, en los cuales se resalta a la ansiedad, ya que esta se encuentra dentro del grupo de entidades nosológicas psiquiátricas que pueden presentarse en todas las etapas del desarrollo (niño, adolescente y adulto), pero que adquieren una importancia fundamental en la niñez, a razón de que pese a integrar el grupo de enfermedades psiquiátricas de mayor prevalencia en la niñez, es el de menor consulta, por el nivel de sufrimiento “en silencio” que implica para el que lo padece, por la repercusión emocional, social y eventualmente académica que conlleva, y, por último, por la evolución que puede acarrear cuando no es tratada a tiempo (Ariel, 2006, p. 1).

Teniendo en cuenta lo mencionado, se diría que la educación emocional se propone la prevención de los efectos negativos de las emociones y el desarrollo de las emociones positivas, en contraste con la terapia emocional que se focaliza en las consecuencias psicopatológicas y en brindar un tratamiento puntual (sicología clínica).

1.2.- Antecedentes históricos de la inteligencia

Referirnos a la inteligencia emocional, representa revisar algunos antecedentes tales como la evolución histórica de las investigaciones sobre lo que es la inteligencia a principios del siglo XX, en el cual, según Bisquerra, Pérez & García (2015, p.19) los conceptos de inteligencia y emoción han estado separados casi de forma irreconciliable. Situación que se ha venido manteniendo a razón de que cuando se hablaba de inteligencia, casi de inmediato se pensaba en atributos netamente vinculados con lo académico, en donde “la razón, el saber y por extensión la técnica y la profesión” estaban integrados como básicos para referirnos a un sujeto inteligente. A continuación, se da muestra del recorrido que realizaron algunos autores acerca del constructo inteligencia, así como el énfasis en encontrarla exclusivamente a través del tamaño del cráneo, la genética y la rendición de pruebas lógico-matemáticas.

Para medir la inteligencia se realizaron estudios iniciales a cargo de Broca (1824) interesado en medir el cráneo humano y sus características: descubrió la localización del área del lenguaje. Otros autores como Galton (1822) realizaron investigaciones sobre genios, en que aplicaban técnicas estadísticas complejas. Wundt (1832) estudió procesos mentales mediante la introspección. Estos autores marcaron antecedentes importantes para dar continuidad al discurso de la inteligencia y la medición por otros estudiosos como Alfred Binet (1857) que se interesó en la construcción de un instrumento para distinguir al alumnado que podría continuar en centros ordinarios y los que deberían seguir en educación especial. En 1905 será reconocido como el primer test para la medición de la “inteligencia eminentemente académica” (Bisquerra et al., 2015). Luego de esto, autores como Simon (1908) y Stern (1912) introducen el término C.I, Cociente Intelectual (ahora entendido como CI).

A mediados del siglo XX, se alienta la polémica sobre la existencia de varias inteligencias; de inicio, por ejemplo, Spearman (1927) identifica “el factor g (general), lo cual supone un paso importante en la complejidad de la inteligencia” (Bisquerra et al., 2015, p. 22). En los años 50, se considera el término creatividad, y, a partir de trabajos realizados sobre la estructura de la inteligencia por Guilford (1950),

citado por Maynez (2004), abrieron espacio al estudio del pensamiento divergente y a la creatividad. Bisquerra et al. (2015) mencionan que las aportaciones de Cattell, Spearman, Guilford y otros constituirán el pedazo inicial para marcar antecedentes de lo que serán las Inteligencias Múltiples, de Gardner.

Lo precedente conlleva a indagar sobre la larga y ardua trayectoria que ha representado el desarrollar el concepto de inteligencia y, sobre todo, llegar a consensos acerca de cómo definirla y cómo medirla de manera adecuada y estandarizada. Sin embargo, se observa que, durante su desarrollo, no se le otorga relevancia y valor a la emoción como tal, ni se piensa en la posibilidad de conformarla como influyente en el desempeño de los sujetos. Este discurso se mantendrá hasta la aparición de Gardner, quien con “el paradigma de las inteligencias múltiples, dará a conocer que la inteligencia no es única ni unidimensional” (Maurin, 2013, p.155).

1.3.- Inteligencias Múltiples

A partir de lo referido en los antecedentes de la inteligencia, es importante hacer hincapié en las inteligencias múltiples de Gardner, ya que, a partir de ello, Goleman se sitúa en considerar a dos de las inteligencias referidas por Gardner. En 1993, este publica *Multiple intelligences. The theory in practice*, obra que fue traducida al español en 1995. El aporte del autor está en reconocer a estas inteligencias como capacidades humanas de relevancia y reconocimiento social en cualquier cultura y época histórica, no obstante Gardner (2001) prefiere denominarlas inteligencias para subrayar que son tanto más importantes que la inteligencia clásica Bisquerra et al. (2015, pp. 20-21). Una vez dispuesta la breve introducción, es preciso analizar cuáles son las múltiples inteligencias identificadas por Gardner (2001, p. 34):

- **Inteligencia lingüística:** Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros.

- **Inteligencia musical:** Se refiere al uso adecuado del ritmo, la melodía y el tono en la construcción y apreciación musical; por ejemplo, Beethoven y Shakira.
- **Inteligencia lógico-matemática:** Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas; por ejemplo, Einstein e ingenieros.
- **Inteligencia cenestésico-corporal:** Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. Por ejemplo, Babe Ruth y Pelé.
- **Inteligencia espacial:** Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, Gasparov y arquitectos.
- **Inteligencia intrapersonal:** Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno; es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades; por ejemplo, Gandhi y Freud.
- **Inteligencia interpersonal:** Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. Por ejemplo, Nelson Mandela y líderes.
- **Inteligencia naturalista:** Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen en parte del ecosistema ambiental. Por ejemplo, Darwin y biólogos.

Además de estas inteligencias, Gardner (2009) se encuentra investigando dos probables nuevas inteligencias, es decir, aún son planteamientos hipotéticos: la inteligencia moral y la existencial.

- **Inteligencia moral:** Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.
- **Inteligencia existencial.** Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega. Gardner (2009, p.12) refiere que esta inteligencia “es una característica única de los seres humanos”.

De esta amplia clasificación se da énfasis en dos de las inteligencias propuestas por Gardner (las inteligencias intrapersonal e interpersonal), a razón de que estas mantienen un vínculo directo con la inteligencia emocional. Bisquerra (2009) explica: “De la unión de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman (1995)” (p. 121). Este aporte facilita la reflexión al indicar que: el viejo paradigma proponía un ideal de razón liberada de los impulsos de la emoción. El nuevo paradigma, por su parte, propone armonizar la cabeza y el corazón. Pero, para llevar a cabo adecuadamente esta tarea, deberemos comprender con más claridad qué significa utilizar inteligentemente las emociones (Goleman, 1995).

Capítulo II

INTELIGENCIA EMOCIONAL

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Pasar del concepto inicial de inteligencia a otro mucho más estructurado y reconocido por las nuevas propuestas de investigación, en las cuales se integra a las emociones como elemento fundamental dentro del estudio de la inteligencia emocional como tal.

Dicho término es utilizado por primera ocasión en “[...] 1990 por los psicólogos Peter Salovey, de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, para referirse a las cualidades emocionales que parecen tener importancia en el éxito de las personas” (Paymal, 2010, p. 115). Estos argumentos son retomados y divulgados por Goleman (1995), quien otorga a las emociones un papel central en el conjunto de aptitudes necesarias para la vida. De ahí que la inteligencia emocional “permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender a los demás, resolver adecuadamente conflictos interpersonales y alcanzar un mayor bienestar personal” (Cappi, 2009, p. 17).

Algo que no se puede dejar pasar es dar a conocer la influencia investigativa en la que Goleman se apoya para su proposición sobre el estudio de la inteligencia emocional, según lo anotado en el texto de Albuquerque (s. f.).

“Goleman construye su proposición de inteligencia emocional sobre los hallazgos científicos de tres investigadores principales, David McClellan, Howard Gardner y Joseph Le Dux, incorporando las aportaciones de muchos otros científicos como Peter Salovey y Mihalyi Csikzentmihalyi. Y ahí radica su genialidad, en encontrar la conexión entre líneas de investigación que no habían sido relacionadas anteriormente, en revelar las implicaciones prácticas para el gran público y la comunidad empresarial, y en transmitir el mensaje con un lenguaje universal.” (párr 6)

A partir de lo que refiere Albuquerque, es posible situarse a favor de las contribuciones, investigaciones, discursos, hallazgos, etc. realizados durante la trayectoria que facilitan fundamentar algunos conceptos

sobre la temática estudiada. Es importante considerar que proponer un concepto de inteligencia emocional (Vivas, 2007) “es quizás la gran revelación de la psicología del siglo XX en cuanto a los nuevos elementos que aporta la comprensión de la inteligencia humana” (p. 13).

2.1. Conceptos comúnmente aceptados sobre el constructo inteligencia emocional.

Referirse al término inteligencia emocional demanda que la persona que posea o se plantee desarrollarla deberá desplegar capacidades a las cuales Goleman (1998) (cit. por Catala, 2014, p. 33) las refiere como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Referente a la capacidad de reconocimiento y gestión emocional, Goleman “establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al CI clásico sino que ambos se complementan” (García y Giménez, 2010, p. 46).

De la misma forma, Salovey y Mayer (cit. por Bisquerra, 2009, p. 128) indican que la inteligencia emocional “consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. En el libro de González (2014) se mencionan otras definiciones de importancia sobre el tema, las cuales incluyen a Shapiro (1997) quien hace referencia a cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, y a Barn-On quien indica que la inteligencia emocional es una muestra transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas. En concreto, se podría indicar que, al referirse a una persona inteligente emocionalmente, implicaría que esta es consciente de sus emociones y de los demás y, sobre todo, sabe autogestionarlas de manera adecuada consigo mismo y con los demás.

2.2. Principales modelos de la inteligencia emocional

Además de definir la inteligencia emocional, también es de relevancia conocer algunos modelos que tienen algunos autores del concepto científico de inteligencia emocional, en concreto describimos tres:

2.2.1. Modelo de Mayer y Salovey

Este modelo es considerado como un “modelo estructural de inteligencia emocional rasgo” (Bisquerra et al., 2015, p.23) en el sentido de su trayectoria y profundización investigativa. Cabe señalar que el mencionado modelo incluye tres procesos mentales implicados en la capacidad de procesar y adaptarse a la información afectiva:

- Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
- Regulación emocional en uno mismo y en los demás.
- Uso de las emociones de manera adaptativa.

Por otra parte, al revisar sobre los modelos propuestos por Salovey y Mayer (1997) (cit. por Fernández y Extremera, 2005, p. 68), se considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, a saber:

- La habilidad de percepción, valorización y expresión de emociones con exactitud
- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento
- La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

En este modelo se disponen las habilidades que debe desarrollar el individuo frente a los conflictos interpersonales, con miras a incrementar competencias que fomenten la resolución y gestión de conflictos.

2.2.2. Modelo de Barn-On

El siguiente modelo, al igual que el de Goleman, es visto por García y Giménez (2010) como modelos mixtos, ya que incluyen “rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, el asertividad, la confianza y/o la persistencia” (p. 46). Por su parte, Muñoz y Bisquerra (s. f.) consideran que los modelos mixtos se caracterizan por incluir “rasgos

del carácter junto con capacidades no cognitivas, competencias que influyen en la habilidad del sujeto para tener éxito en el afrontamiento de demandas y presiones del ambiente” (p. 625).

Barn-On prefiere llamar al modelo de inteligencia emocional como inteligencia social y emocional. Bisquerra et al. (2015) y Barn-On (1997) consideran a la I.E como un conjunto de capacidades no cognitivas (se distancia del discurso ortodoxo de inteligencia), competencias que el sujeto tendrá que desarrollar para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales.

En seguida, se procede enlistar el modelo de Barn-On (1997) (cit. por García y Giménez (2010, pp. 46-47) que está compuesto por seis componentes clave, y, a su vez, cada uno de ellos integrados por quince subcomponentes de relevancia (que se mencionan en paréntesis). Las habilidades integrantes son:

- **Componente intrapersonal:** (Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia).
- **Componente interpersonal:** (Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social).
- **Componentes de adaptabilidad:** (Solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad).
- **Componentes del manejo del estrés:** (Tolerancia al estrés y control de impulsos).
- **Componente del estado de ánimo en general:** (Felicidad y optimismo).

El modelo de Bar-On utiliza una medida de autoinforme EQ-I (The Emotional Quotient inventory) conformado por un conjunto de ítems para evaluar los niveles percibidos de inteligencia emocional y la realización de comportamientos emocionalmente inteligentes.

2.2.3.- Modelo de Goleman

Sin duda, uno de los modelos más influyentes y conocidos en el estudio de la inteligencia emocional es el que propone Goleman a partir de la publicación de su texto *Inteligencia emocional*.

En su definición, Goleman integra el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia, la habilidad para motivarse, etc., lo que, en definitiva, desde Goleman (1995) sería el carácter ya que este es considerado como “el músculo psicológico que requiere la conducta moral” (p. 179), como elemento esencial para el desarrollo de los componentes emocionales. Se contemplan los siguientes:

Los componentes que se integran en este modelo son:

- Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo)
- Autocontrol emocional (o autorregulación)
- Automotivación
- Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía)

Este modelo utiliza como medida de evaluación las competencias socioemocionales, del mismo modo se observa que el modelo tiene su aplicación en “diferentes ámbitos como el organizacional y el laboral”, según García & Giménez (2010, p. 46). En páginas anteriores se ha descrito la clasificación descrita por Gardner sobre las inteligencias múltiples y, entre ellas, se destacaban dos que mantienen relación directa con la inteligencia emocional y, a la vez, son integradas como habilidades emocionales y sociales a desarrollar. Desde Gardner (cit. por Goleman 1995) se concibe a estas como inteligencias personales, y las describe de la siguiente manera:

La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. Los vendedores, los políticos, los maestros, los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye una habilidad correlativa —vuelta hacia el interior— que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz (p. 29).

A razón del modelo de Goleman, Maurin (2014, pp. 57-58), se refiere que estas pueden ser agrupadas sintéticamente en dos áreas y cinco ejes:

Área (1) Inteligencia intrapersonal

Ejes:

Autoconocimiento
Autorregulación
Automotivación

Área (2) Inteligencia interpersonal

Ejes:

Empatía
Habilidades sociales

Los modelos antes mencionados establecen la importancia de fomentar la inteligencia emocional atendiendo al desarrollo de habilidades, la percepción, facilitación y regulación reflexiva de las emociones; así también, fortalecer componentes intrapersonales, interpersonales de adaptabilidad y la gestión del estrés que apoyen en el funcionamiento social.

Es en este sentido, el programa de educación emocional para estudiantes de educación básica se orienta en recoger aspectos puntuales y vinculantes entre los modelos revisados para, de esta manera, consolidar y trabajar en bloques: el autoconocimiento emocional, habilidades de autorregulación emocional y relajación, autonomía emocional y las habilidades socioemocionales.

De este modo, confluyen cada uno de los modelos de inteligencia emocional y se guía mediante un programa de educación emocional que atienda a las características de dichos modelos, de cara a facilitar el autoconocimiento, la autorregulación, la automotivación, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de educación básica.

Capítulo III

EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.- EDUCACIÓN EMOCIONAL

Hablar de educar tradicionalmente ha tenido una connotación únicamente académica, limitada a desarrollar habilidades cognitivas y prestando una marcada atención en potenciar la inteligencia lógico-matemática, para a partir de ello determinar cuánta inteligencia o coeficiente intelectual tiene el estudiante. Sin embargo, Maurin (2004) contempla algo más como “guiar a otro ser humano en el descubrimiento de sí mismo, del mundo y de los valores esenciales” (p. 137), abrir oportunidades para el desarrollo de capacidades para resolver sus problemas y para mejorar su realidad y de los que lo rodean. Desde Shapiro (1997), estos últimos aspectos del educar se integran como Coeficiente Emocional (CE).

A motivo de la popularidad del libro de Goleman y la atención que despertó en los medios, se prueba que la gente “comprende en forma intuitiva el significado y la importancia de la inteligencia emocional y reconoce al CE como un sinónimo abreviado de este concepto, de la misma forma en que reconoce que el CI es un sinónimo de la inteligencia cognoscitiva” Shapiro (1997, p. 11). El educar, para Maslow (1982) y Rogers (1977, 1978) es “una de las metas de la educación es satisfacer las necesidades psicológicas básicas de seguridad, pertenencia, dignidad, amor, respeto y estima principalmente en estudiantes, para de esta manera contribuir a la autorrealización” (cit. por Vivas, 2003, p. 5).

Haciendo un recuento de lo expuesto en páginas anteriores, se observa que la educación emocional se apoya en los fundamentos que presenta la inteligencia emocional, las cuales son destacadas por Salovey y Mayer, Goleman, Barn-On, etc., que destaca su contribución en el campo científico y otorga valor agregado a la adquisición de competencias emocionales, como necesarias para la vida y el “desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar” (Bisquerra, 2009, p. 158).

3.1.- Conceptos de Educación emocional

Se da en consideración del lector algunos conceptos que permiten comprender la complejidad y la amplitud que tiene el término: se par-

te con uno de los conceptos más completos propuestos por Bisquerra (2009) “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 158). Asimismo, Maurin (2014) se refiere a la educación emocional y social como:

[...] un proceso continuo de co-construcción de matrices de aprendizaje adaptativas y funcionales que posibilitan el desarrollo de saberes y habilidades de autoconocimiento, autorregulación de las emociones, automotivación, resiliencia, y de capacidades sociales, con la intervención de un mediador y mediante experiencias vitales en conflictos socioafectivos cognitivos, en el marco de las interacciones interpersonales (p. 137).

Con respecto a los conceptos propuestos con anterioridad, la educación emocional se sitúa como un aspecto esencial a ser tratado, en este caso, dentro de las instituciones educativas. La interacción, los modelos de aprendizaje social, la autovaloración que los niños y niñas tienen dentro del contexto escolar, la relación con maestros y pares, la participación escolar, la manera de hacer frente a las frustraciones cotidianas, así como expresarlas, etc. son solo algunas de las situaciones que la comunidad estudiantil enfrenta y que, de hecho, trastocan la emotividad de los sujetos, influenciando de manera directa el desarrollo personal, el bienestar, el rendimiento escolar, la adecuada relación consigo mismo y los demás, que, a la larga, van a contribuir al ausentismo escolar y a la posible instauración de alguna psicopatología.

En tal virtud, es fundamental educar emocionalmente a los estudiantes, en el desarrollo de competencias emocionales que predispongan a los sujetos a mejorar la conciencia emocional y la forma de hacer frente a sus dificultades cotidianas, permitiéndose reestructurar matrices de aprendizaje que mantienen la emoción y como desencadenante el sentimiento negativo en los educandos, para de esta manera contribuir en el aumento del bienestar “socioafectivo y cognitivo” desde una perspectiva continua, o sea a través de un aprendizaje de las emociones y su manejo a lo largo de toda la vida (Maurin, 2014).

3.2.- Renovado concepto de educación

Para tratar este apartado, es importante partir del criterio académico que se mantenía con la educación tradicional, cuyo interés se ha centrado en el desarrollo del intelecto lógico-matemático, en que Bisquerri (2012) indica que se pone en relieve un antiguo paradigma que da énfasis el materialismo, la cognición, etc.; en contraste a un nuevo paradigma que enfatiza en los valores y el bienestar emocional. Bisquerri (2016) habla a partir de los “movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), toma fuerza una educación para la vida, donde la afectividad tenía un papel relevante” (p. 16), a razón de la progresiva demanda de diagnóstico, tratamiento y orientación por parte de los equipos profesionales de apoyo escolar (Maurin, 2014).

A razón de lo expuesto, se observa que en el discurso mantenido tradicionalmente ha sido echada de menos la necesidad de que la educación, a más de enfatizar en el desarrollo cognitivo, considere el desarrollo emocional de las personas y en especial de los niños, con la finalidad de desarrollar las habilidades sociales en los alumnos como una estrategia para prevenir el aprendizaje de futuras conductas violentas, suicidas, depresivas, consumo de sustancias y su desaprendizaje temprano en el caso de presentarlas (Bisquerri, 2006).

De ahí la importancia de integrar la educación en las emociones, con miras a fomentar competencias emocionales y sociales que permitan ser conscientes y responsables de nuestras emociones y de su regulación mediante programas, que se propongan anticiparse a los problemas, cuya finalidad sea la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona, ya que, de “no enfrentar hoy esta realidad como un reto educativo impostergable, podría significar que muchos de los próximos ciudadanos sean caracterizados como incompetentes o analfabetos emocionales y sociales” (Castro, s. f. p. 3).

En concreto, se reconoce una educación que, a más que excluir o restar importancia a las habilidades cognitivas o emocionales, o debatir de cuál de las dos sería la más significativa en el proceso educativo y formativo de los sujetos, sino partir de la reflexión de Shapiro (1997a)

indicar que “las capacidades del CE no se oponen al CI o a las capacidades cognoscitivas sino que interactúan en forma dinámica en un nivel conceptual y en el mundo real” (p. 11), aspecto que, sin duda, marca una nueva visión sobre la concepción de educación, que pretende perfeccionar las facultades intelectuales, emocionales, sociales y morales; en definitiva, según Bisquerra et al. (2012) “procura favorecer el pleno de desarrollo del potencial humano de cada aprendiz” (p. 57).

3.3.- Desarrollo emocional en la infancia

El desarrollo evolutivo engloba áreas como la física, la cognitiva, la social y la afectiva, de las que se espera que vayan desarrollándose de manera paralela y armónica en los individuos. En tanto se sabe que tales áreas vienen determinadas por influencias biológicas, psicológicas, sociales y, por qué no decirlo, de interacción, siendo este último de influencia positiva o negativa (familia, escuela, barrio, cultura y medios de comunicación).

Es importante centrarnos en el desarrollo emocional de la infancia con el propósito de revisar algunos autores que hablan sobre las diferencias que se encuentran en la inteligencia emocional, en función de la edad, con la finalidad de aportar sobre la importancia que tiene el educar tempranamente las emociones, para así generar una suerte de prevención primaria que contribuya en el adecuado desarrollo y el fortalecimiento de competencias que se derivan de la dimensión emocional.

Según Bisquerra (2009), “el desarrollo emocional incluye principalmente la expresión emocional, el reconocimiento de las emociones de los demás y el autoconocimiento de las propias emociones” (p. 76), aspecto que se circunscribe a edades iniciales de los niños. De acuerdo a la perspectiva holística del desarrollo emocional, se incluye en el siguiente cuadro, aportaciones realizadas por algunos autores, como Papalia, Wendkos y Duskin (2009), Del Barrio (2005), así como Delgado y Contreras (s. f.):

EDAD	DESARROLLO EMOCIONAL Papalia, Wendkos & Duskin (2009)	EXPERIENCIA, RECONOCIMIENTO Del Barrio (2005)	
Neonato (nacimiento a 1 mes)	El llanto indica emociones negativas, las emociones positivas son más difíciles de detectar.		
1 - 6 meses	El lactante sonríe y ríe en respuesta a personas e imágenes y sonidos inesperados. La satisfacción, interés e inquietudes son precursores de las emociones más diferenciadas, ocurre una regulación mutua de emociones en las interacciones frente a frente.	Experiencia de emociones primarias o básicas	
6 - 12 meses	Surgen las emociones básicas: gozo, sorpresa, tristeza, asco y enojo.	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en personas adultas que le cuidan	
12-18 meses	Las emociones continúan diferenciándose. Aparece la referencia social. Aparece una etapa inicial de empatía: las respuestas "empáticas" son acciones que confortarían al YO (self).	Experiencia de emociones secundarias	
18-24 meses	Han surgido las emociones autoconcientes (turbación, envidia, empatía), al igual que los precursores de vergüenza y culpa. Comienza el negativismo.	Etiquetas verbal de las emociones	
24 - 30 meses	Las emociones de autoevaluación (orgullo, vergüenza, culpa). Las respuestas empáticas son menos egocéntricas y más apropiadas.	Reconocimiento del estado de ánimo propio	
30 - 36 meses	El niño muestra una creciente capacidad para "interpretar" las emociones, estados mentales e intenciones de los demás.	Reconocimiento de eventos activadores de emociones propias	
3 años	El negativismo alcanza su nivel máximo; son comunes los berrinches.		
4 años	Poca conciencia explícita de orgullo o vergüenza.		
5 - 6 años			Autoconcepto 5 - 8 años Delgado & Contreras (s/f)
	Disminuye el negativismo. El niño reconoce orgullo y vergüenza en otros, pero no en sí mismo.	Reconocimiento discriminante de emociones propias y ajenas	Sobrestimación de rasgos particulares Escala interiorización de las valoraciones ajenas Comparaciones intrapersonales
7 - 8 años	El niño adquiere conciencia de su propio orgullo o vergüenza.	Conocimiento de las emociones propias y ajenas totalmente establecido	
9 - 11 años	Aumenta la comprensión y regulación de las emociones. El niño comprende mejor la diferencia entre culpa y vergüenza.	Metacognición de la emoción	Autoconcepto 8 - 12 años Valoración global y más realista Preocupación por las valoraciones de los otros Comparaciones sociales

Cuadro 4: Desarrollo emocional, de acuerdo a la edad y etapa de experiencia y reconocimiento, según Papalia, Wendkos & Duskin (2009), Del Barrio (2005) (cit. por Bisquerra (2009, p.79) y Delgado & Contreras (s. f.).

En el cuadro, se pretende colocar aspectos clave que orienten acerca del desarrollo emocional y su co-construcción a través de las edades y el desarrollo. Sin embargo, se considera poner énfasis en edades de 6 a 12 y particularmente de 8 a 10 años, en virtud de que el programa que se desarrolla contempla específicamente las edades antes mencionadas.

En Álvarez (2007) se consideran aspectos importantes que se desarrollan a partir de los 6 años y que se van incrementando a medida que el niño o niña avanza en edad. Uno de ellos es el conocimiento social en el cual se pone en juego la capacidad de autonomía familiar, el aumento en las relaciones con pares y la vida social. El apego, a partir de los seis años, va disminuyendo y, más bien, se incrementan capacidades para el autocontrol, la regulación y la comunicación, lo cual predispone a una mayor interacción social. A los 8 años, se incrementa la comprensión de la ambivalencia y la aceptación de experiencias emocionales, además del control en la expresión y la regulación emocional, los cuales son atributos que se incrementan.

En tanto el autor resalta que las relaciones entre iguales pasan de ser agresiones físicas a verbales; los juegos en los que participan deben estar compuestos por reglas, además inicia el interés por los demás en sus temas de conversación, crean sus propias normas sociales y de grupo, inicia la formación de roles. La amistad entre iguales pasa a ser de cooperación, confianza y ayuda recíproca.

Entre los 8 y 12 años se fortalece el desarrollo del yo, periodo en el que se intensifica la comparación social entre iguales, lo cual da paso a considerar de mayor relevancia las habilidades sociales e interpersonales que facilitan la posibilidad de influir en la autoestima del estudiante, al considerar que esta no siempre está acorde con la percepción del niño o niña.

El desarrollo moral entre los 7-8 años transita hacia lo que Bisquerra (2002) considera como “moralidad autónoma, basada en la cooperación, el respeto a los compañeros y la conciencia de las necesidades y derechos de los demás” (p. 27), incrementando la sensibilidad hacia las necesidades del otro, lo cual estimula el desarrollo empático, a razón del incremento de sus experiencias emocionales; esto lleva al individuo a desarrollar una preocupación por las demás personas desconocidas.

Siguiendo con los componentes del desarrollo emocional, es necesario hacer referencia a la conciencia emocional. A los 6 años, el niño empieza a darse cuenta que las manifestaciones emocionales propias son conocidas por los demás, adquiere conciencia de que la emoción puede variar y disminuir su intensidad con el tiempo. Álvarez (2007) sugiere trabajar el vocabulario emocional, ya que este estimula la toma de conciencia emocional y contribuye a la familiarización con un nuevo mundo con lenguaje y forma de expresión propia.

La distracción cognitiva que se da en los niños alrededor de los 8 años predispone a desarrollar capacidades como el mantener la mente en otro pensamiento, modificar la interpretación del acontecimiento, además va adquiriendo mayor madurez cognitiva. Álvarez (2007) refiere que es fundamental trabajar la regulación emocional de cara a que el niño/a “asimile el concepto y busque estrategias de regulación, su utilidad y consecuencia” (p. 28).

3.4.- Necesidad de educar las emociones en la institución escolar

Cuando se hace referencia a necesidad, lo que resalta son palabras tales como *urgencia o prioridad*, que en el caso que nos compete sería llevarlo a la práctica. Educar en las emociones dentro de los contextos escolares viene siendo una prioridad en el hecho de que nos vemos expuestos a un sinnúmero de cambios biopsicosociales que atraviesan los estudiantes, y, de cara a esta realidad, es urgente que las instituciones y los métodos educativos que se imparten, se encuentren a la par con el conjunto de conocimientos, valores y actitudes que manejan los menores actualmente; situación que, según Salmurri (2013), no se sigue por parte de los agentes implicados en las instituciones, lo cual da como consecuencia la aparición de conductas disruptivas, mayor cantidad de trastornos psicopatológicos y de más amplia variedad y, en resumen, un mayor sufrimiento.

Así también, se observa que en las instituciones educativas prima la relación interpersonal, en la que se encuentran implícitos los fenómenos emocionales, de los que se pueden derivar efectos de estrés o depresión. Con la misma importancia, se reconoce que en las escuelas es frecuente

encontrarse con fracaso escolar, que trae emociones negativas que comprometen el equilibrio emocional de los educandos.

Ahora, aunque el objetivo de este apartado es poner en consideración la necesidad de la educación emocional en los niños y niñas, no se puede olvidar a los maestros. Aunque muchas veces se piensa de forma errónea que las competencias afectivas y emocionales no son imprescindibles en el profesorado: Deulofeu y Fontanillas (2013) lo consideran como el primer destinatario, en el sentido que solamente el profesor bien sensibilizado sobre su importancia y necesidad, seguido de la considerable formación, facilita la práctica de programas de Educación Emocional de forma efectiva. Es por ello que, de acuerdo a lo que refiere Extremera (s. f.) el profesor deberá aprender un conjunto de habilidades dirigidas al desarrollo de la inteligencia emocional por dos razones:

“(1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos y (2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo” (Extremera, s/f, p.1).

Continuando con la fundamentación de las necesidades para la educación emocional en el contexto escolar, se encuentra algunos documentos e informes oficiales en los que se predispone el apoyo hacia la educación emocional que se menciona en el texto de Deulofeu y Fontanillas (2013, pp. 23-25). A continuación, se resumen algunos de ellos:

- La Convención de los niños, fue adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1989. En su artículo 29 indica que la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad, (...) enmarcada en un desarrollo integral que contemple lo cognitivo, social, emocional, moral, físico.
- El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, y conocido como Informe Delors (1996), señala cuatro pilares fundamentales de la educación; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Los dos últimos relacionados con la educación emocional.

- La UNESCO en agosto de 2007, se reunió un panel de expertos en Berlín del cual surgió la *Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing*, la cual señala que las instituciones educativas del futuro tendrán que dedicarse más a las competencias sociales y emocionales, así como a la educación en valores (...)
- En Ecuador, se menciona en el artículo 44 de la Norma Suprema dice: que el Estado junto con la sociedad y la familia deben promover el desarrollo integral y que, niños, niñas y adolescentes tienen derecho a un desarrollo integral entendido como el proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad [...] (Espinoza, 2014, párr. 3).

Como puede verse, todos los documentos, acuerdos, etc. apuntan a consolidar la necesidad de educar las emociones en la institución escolar, sumados a los diferentes trabajos e investigaciones de los diferentes autores que se han referenciado a lo largo de este trabajo (Salovey y Mayer, Gardner, Goleman y Bisquerra) “que apoyan la Educación Emocional como un aspecto importante del desarrollo humano y para el bienestar personal y social” tales como: la mejora de las competencias emocionales y sociales; disminución de los comportamientos disruptivos; ausentismo escolar; consumo de sustancias tóxicas, etc.; mejora de conductas positivas y resilientes consigo mismos y los demás; reducción de problemas emocionales, como ansiedad, depresión, estrés, etc., y la mejora del rendimiento académico de los niños y niñas que forman parte de las instituciones educativas (Deulofeu y Fontanillas, 2013, p. 25).

3.4.1.- Objetivos y efectos de la Educación Emocional

En el programa de educación emocional para educación primaria (6-12 años), de Álvarez (2007), se muestran unos objetivos generales para conseguir educar las emociones, basando su diseño y discusión sobre el currículo de educación primaria. Los objetivos generales son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.

- Favorecer el desarrollo integral del alumno
- Desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y la potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia.
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Desarrollar la capacidad de control.
- Capacitar al alumnado para la resistencia a la frustración.
- Favorecer el bienestar (Álvarez, 2007, p. 16).

Se ha creído conveniente plasmar los objetivos generales de una educación emocional para educación primaria, ya que será esta etapa en la que se llevará a cabo el desarrollo del programa. De igual forma, se ha considerado relevante incluir, luego de los objetivos que persigue el educar emociones, otro que hable sobre los efectos que tiene la educación emocional. La idea que se busca plasmar es que seguir de manera sistemática los objetivos planteados dará como consecuencia un impacto importante en el desarrollo integral del alumnado al cual se piensa dirigir el programa. A razón de lo mencionado, Deulofeu y Fontanillas (2013) concretan algunos posibles efectos que se desencadenan a partir de la puesta en práctica de la educación emocional:

- Mejora significativa de las competencias emocionales y sociales
- Reducción de problemas de exteriorización (ausentismo, comportamientos disruptivos, violencia...)
- Reducción de problemas de interiorización (ansiedad, estrés, depresión, trastornos mentales, salud mental).
- Mejora de actitudes y conductas positivas hacia si mismo y hacia los demás (autoestima, conducta prosocial...).
- Mejora de las calificaciones escolares y resultados académicos (p. 20).

3.5.- Competencias emocionales

Llegado a este punto, se puede indicar que, a partir del constructo de inteligencia emocional, se deriva el desarrollo de competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2009) se refieren a “la competencia como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 143), en consonancia a lo referido Saani (2000) señala que la “competencia emocional es una amplia construcción que abarca la comprensión que abarca la comprensión y la regulación de las emociones, la capacidad para la empatía, y la capacidad para hacer frente de forma adaptativa a las emociones perturbadoras” (cit. por González, 2014, p. 32).

Los conceptos referidos facilitan la reflexión acerca de la responsabilidad que tenemos como sujetos que conformamos una sociedad, ya que, como tales, interactuamos, sentimos y experimentamos emociones (positivas-negativas), expresamos y nos comunicamos todo el tiempo, utilizando en la mayoría de los veces el lenguaje verbal acompañado del analógico o no verbal; sin embargo, se ha observado que la gran mayoría de sujetos al hacer frente a ciertos estados de ánimo o emociones tales como amor, bienestar emocional o felicidad los consideraban como algo que es exclusivo para tocarlos en la vida privada, hecho que se replica en el caso de niños y niñas en los contextos escolares al ser considerados como temas que no deben ser compartidos con sus profesores y compañeros, sino que los tenían que mantener alejados del aula. Por todo lo mencionado, es importante el desarrollo de múltiples competencias que, de acuerdo con Deulofeu y Fontanillas (2013) permitirán “adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales y de tiempo libre, etc.” (p. 14).

Ahora, una vez revisados los conceptos y de haber reflexionado sobre lo que demandan estas competencias, se procede a explicar en un esquema aspectos principales que contemplan las competencias emocionales, a partir de lo mencionado en el texto de González (2014, pp. 33-36).

AUTOR	COMPETENCIAS
<p>Saarni (2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia del propio estado emocional. • Habilidad para discernir las emociones de los demás, en base a claves situacionales y expresivas. • Habilidad para utilizar el vocabulario emocional de una cultura. • Capacidad para implicarse empáticamente con las expresiones emocionales de los demás. • Habilidad para comprender el estado interno de si mismo y de los demás. • Habilidad para hacer frente a las emociones negativas mediante estrategias de autocontrol que regule intensidad y duración. • Conciencia sobre la naturaleza y estructura de las relaciones vienen dadas por el grado de sinceridad expresiva y de reciprocidad. • Capacidad de autoeficacia emocional.
<p>Bisquerra (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía emocional • Competencia social • Habilidades de vida y bienestar
<p>Goleman y Eileen Rockefeller (1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de sí mismo • Autogestión • Sensibilidad social • Habilidades de relación • Toma de decisiones responsable

Cuadro 5: Competencias emocionales. González (2014, p.33-36)

Los aspectos referidos abren múltiples posibilidades al momento de considerar cuáles deberían ser las competencias a considerar para incluirlas en un programa de educación emocional. Como se ha ido indicando, dichas competencias se trabajan durante toda la vida. Ahora, haciendo relación a la aplicabilidad de mencionadas competencias, también se podría acotar que, al tratarse de un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, servirán para “tomar conciencia, comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales, serian de aplicación a todos los agentes educativos, y extensivo a los espacios de carácter no formal, y comunitario” (Roger, 2013, p. 22).

3.6.- Formación al profesorado en temas de Educación Emocional

Referirnos a programas de educación emocional destinados a estudiantes de educación básica general necesariamente involucra al profesorado, como agente activo y colaborativo en el aprendizaje de competencias emocionales que promuevan el bienestar y la convivencia positiva en la escuela. El profesorado en general debe hacer frente a un sinnúmero de exigencias y compromisos en su labor docente y en su labor general, implicando en la mayoría de ellos un desgaste físico y psicológico, manteniendo una relación directa con la esfera emocional, la cual influencia en la relación consigo mismo y con los demás; requiere ciertas habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones y así promover el empleo de esta inteligencia en el alumnado.

A razón de lo precedente, se considera que el estado emocional del profesorado viene siendo crucial en el desempeño, la motivación y el acompañamiento en la gestión de emociones y la resolución de conflictos de sus educandos. De ahí que sería necesario brindarle capacitaciones encaminadas a dotar de conocimientos, estrategias y recursos que les permitan brindar un acompañamiento a los estudiantes en cómo facilitar la conciencia de sus emociones y cómo gestionarlas en diversas situaciones cotidianas y puntuales; esto, a su vez, permitirá que el docente trabaje con el alumnado dentro y fuera del aula, a partir de una experiencia previa en talleres de formación en que se haga énfasis también “en que el profesor reflexione acerca de su propio desarrollo emocional, para que de esta manera , facilite la adquisición de herramientas metodológicas y vivenciales que le permitan realizar esta labor” (Buitron, 2008, p. 5).

El equipo de profesores de la escuela, al desenvolverse en un centro de primaria, viene a ser visto como un “modelo adulto a seguir por parte de sus alumnos, son la figura que poseen el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida” (Extremera et al., s/f, p. 3). Como tal, constantemente proporciona modelos de actuación que el grupo de estudiantes interioriza, motiva a la participación y dinamiza el grupo, proporcionando seguridad en el momento de compartir experiencias, y les ayuda a descubrir el entorno

que los rodea. En tal virtud, al considerar un programa de educación emocional se estimaría necesario partir con el profesorado como lo indican Bisquerra et al. (2012):

Es muy importante el rol del profesor o profesora en educación emocional, ya que por imitación el alumno o alumna aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia inteligencia emocional. El profesor con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos que desea educar. Por ejemplo, el adulto transmite y contagia su estado emocional a través de la comunicación verbal y no verbal, como gestos, tono de voz, contacto físico, etc. Si el adulto cada vez que se enfada chilla, el niño aprenderá a hacer lo mismo con los demás (p. 46).

Es por lo indicado que el profesorado sea formado de forma prioritaria, y en general familiares y referentes de niños y niñas, para reflexionar sobre sí mismos y atender al desarrollo de sus propias capacidades emocionales; esto por tres razones que sugiere Martínez (s. f.): por su propio bienestar personal; porque no se puede enseñar aquello que no se tiene interiorizado, y, finalmente, porque deberá ser lo suficientemente creativo como para utilizar los contenidos propios de su materia para ayudar a su alumnado a desarrollar su personalidad.

Por tanto, lo que se busca en concreto es que el maestro piense en su propio desarrollo emocional, para, a partir de ahí, realizar esfuerzos en formar un docente emocionalmente inteligente, quien será el “responsable de formar y educar al alumno en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás” (Rodríguez, 2011).

Capítulo IV

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

4.- PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

4.1.- Contextualización

A continuación, se expone un ejemplo en que se propone, a partir de la contextualización de una institución educativa de la ciudad de Cuenca, establecer alcances mediante la presentación de objetivos general y específicos que den salida a la aplicación del Programa de Educación Emocional en niños/as de Educación Básica.

La Escuela de Educación Básica Fiscomisional “Padre Carlos Crespi” se ubica en la zona céntrica de la ciudad de Cuenca, Ecuador, específicamente en la calle Tarqui entre Pío Bravo y Rafael María Arízaga. Acoge a 1220 estudiantes aproximadamente desde los 5 hasta los 11 años de edad, los cuales, en su mayoría, son de un nivel socioeconómico medio-bajo. Está construida sobre un amplio solar en el centro del casco urbano de la ciudad. La mayoría que integra la institución corresponde a la zona urbana, casi un 95%, y el resto pertenece a las localidades cercanas a la ciudad como Paccha, San Joaquín y Llaaco.

El programa se ha pensado desarrollar dentro de la institución Padre Carlos Crespi, a razón de que esta cuenta con los espacios y recursos adecuados para la puesta en marcha de las actividades propuestas para el desarrollo, de la misma manera y haciendo énfasis en los espacios físicos, el DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) a partir de la sensibilización que se realizó durante el periodo de prácticas externas, han considerado adecuar y designar espacios específicos que brinden total apertura y funcionalidad a los temas que competan a la educación y formación emocional, y que integren y se dé continuidad posterior a todos los agentes que conforman la institución educativa (estudiantes, familia y profesores). Las características de mencionados espacios en los que se guiarán los talleres son lo suficientemente amplios, cuentan con una adecuada luminosidad y están dotados de herramientas tecnológicas y audiovisuales.

A razón de las necesidades observadas en la institución educativa y de las múltiples reuniones mantenidas con los diferentes miembros que conforman el DECE, se consideró viable el desarrollo de un programa

de educación emocional a los niños y niñas de Educación Básica. Se propuso trabajar con estas edades a causa de las diversas observaciones realizadas, comentarios y vivencias recogidas por el profesorado, así como de la experiencia vivida por los miembros que conforman el departamento de orientación estudiantil, criterios que coinciden en la dificultad que tienen los niños y niñas para identificar, expresar y regular las emociones, deficientes habilidades para empatizar con sus pares, dificultades en autoestima (comparación y formación de grupos).

Otro de los aspectos que se han considerado para la integración del programa de educación emocional es que, en la escuela, no se ha trabajado anteriormente programas dirigidos a niños y niñas de estas edades, o lo han hecho de manera aislada (charlas a los padres cada mes) y limitada exclusivamente a los familiares como únicos responsables de “cambio”, olvidando la importancia que tiene el profesorado y los miembros del DECE.

De ahí que, a partir de las dificultades encontradas en la comunidad estudiantil y de lo indicado en el párrafo anterior, se considera relevante diseñar un programa de educación emocional de carácter “primario inespecífico” que contemple aspectos básicos que estimulen el desarrollo de competencias emocionales, que contribuyan a “minimizar la vulnerabilidad de la persona ante determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia” (Bisquerra, 2006, p. 16).

Además, es de mencionar que el desarrollo de competencias a trabajarse en el programa mantiene una relación significativa con el “equilibrio psicológico, rendimiento escolar, y el éxito académico” del grupo de estudiantes, según Petrides *et al.* (2004) (cit. por González, 2014, p. 277). Sin embargo, dentro de este programa se ha pensado incluir algunos objetivos puntuales encaminados a considerar la formación del profesorado, ya que es primordial y altamente aconsejable el iniciar con “sesiones prácticas dedicadas a que el profesorado pueda identificar las habilidades sociales de su alumnado, a que éste [sic] se conozca mejor y aprendan a aceptarse unos a otros también con sus fallos y limitaciones” (Blasco *et al.*, 2002, p. 20).

4.2.- Presentación del programa:

La escuela Padre Carlos Crespi, durante toda su vida institucional, ha enfatizado mejorar la educación, partiendo exclusivamente del rendimiento académico e intelectual; sin embargo, durante estos últimos tiempos se ha visto una gran cantidad de dificultades en el establecimiento educativo y en especial con los niños y niñas, tales como problemas de comportamiento e impulsividad, mala relación entre pares en el aula, baja autoestima y, sobre todo, dificultadas para expresar y regular las emociones. Estos aspectos incitan a dialogar sobre un cambio de orientación en la educación, de manera que se ponga más énfasis en las emociones como factor importante en el desarrollo del alumnado. De ahí que es de gran interés para la institución y para los agentes que la conforman trabajar en un programa que enfatice en la educación de las emociones.

Ahora, al hacer referencia a un programa dentro de la institución de educación formal, es fundamental considerar el papel del maestro en el desarrollo emocional del estudiantado, es por ello que se establecerá un espacio para la formación, que permita al profesorado la puesta en práctica de herramientas básicas y dinámicas dirigidas a los estudiantes de la escuela Padre Carlos Crespi, que claramente influirá de manera efectiva como educador al ser un referente directo y mediador del aprendizaje.

4.3.- Objetivos:

Objetivo general:

- Fomentar la educación emocional a partir del diseño de un programa de intervención en Educación Emocional dirigido a niños y niñas de Educación General Básica.
- Capacitar al profesorado para facilitar la aplicación del programa mediante talleres.

Objetivos específicos:

- Fomentar la identificación de emociones a través del autoconocimiento.
- Desarrollar estrategias que faciliten la relajación y la regulación

emocional dentro del aula.

- Desarrollar habilidades que potencien la autonomía emocional en el alumnado.
- Potenciar la expresión de sentimientos mediante la comunicación asertiva.
- Construir matrices de aprendizaje que generen valores y actitudes prosociales.

4.4.- Destinatarios:

El programa irá dirigido a los niños y niñas, con todos los alumnos; sin embargo, previo al desarrollo del programa se ha considerado relevante capacitar al profesorado en temas de educación emocional, ya que estos serán de puente entre el alumnado y sus familias.

4.5.- Aplicación del programa:

Para la aplicación del programa y principalmente en el desarrollo de trabajos prácticos, las actividades que se realizan con estudiantes y profesorado; a partir de cinco fases propuestas por Bisquerra et al. (2012, pp. 114-115) estas son:

FASES	DESCRIPCIÓN
Reunión	Contempla básicamente el integrar al alumnado con la finalidad de abrir oportunidades de interacción, participación y reflexión.
Agenda	Disponer previamente de una planificación para hacerla llegar tanto al alumnado como a los profesores, predispone a saber que se va a trabajar y de qué forma pueden intervenir.
Cuerpo de la lección	Consiste en el desarrollo de la actividad, la cual persigue: que todos conozcan sobre lo que se espera con la actividad y que el profesorado se implique y sea de referente de demostración.
Evaluación y cierre	Aquí se espera llevar a la reflexión de lo aprendido mediante preguntas, vivencias o cuestionarios, así como finalizar con una frase positiva o una dinámica.

Cuadro 6: Fases del proceso de actuación. *Bisquerra et al.* (2012, p.114-115)

Con la finalidad de sacar el máximo de provecho a cada una de las actividades realizadas con estudiantes y profesores, se plantea llevar a cabo las fases descritas y a la par ir introduciendo actividades que fomenten la empatía, interacción y la participación activa en la ejecución del programa de inteligencia emocional. Roger (2013) refiere que, a más de lo descrito, se deberá poner atención en que las actividades contribuyan en la medida de lo posible a:

[...] priorizar la comunicación entre el alumnado; crear vínculos afectivos; valorar y respetar las aportaciones del alumnado y profesorado; participar, generar y favorecer el intercambio de opiniones, experiencias e ideas; descubrir que las aportaciones del resto del alumnado pueden influir en nuestra manera de pensar y en nuestros propósitos y favorecer la autoestima y la confianza en sí mismos (p. 41).

Es importante integrar al alumnado por grupos, ya que, de acuerdo a lo que refiere Maurin (2013) servirá en gran medida para los “encuentros iniciales de trabajo-juego, y hasta cuando los alumnos internalicen hábitos de interacción grupal organizada” (p. 187). Para lograr este propósito, se sugiere escribir las reglas básicas en la pizarra o exponerlas en un lugar visible para todos/as con grandes caracteres de contenido visual que servirá de referente durante el desarrollo de toda la clase (Revisar anexo 1).

4.6.- Temporización:

Se desplegará a partir de la primera semana, con la formación del profesorado y en el mes de septiembre con el alumnado de la escuela. Se ha considerado oportuno iniciar en este mes a razón de que los alumnos/as se reincorporan al nuevo año lectivo 2016-2017, periodo en el que existe una mayor predisposición y apertura a la colaboración por parte del alumnado, ya que se encuentran descansados y motivados luego del periodo de vacaciones.

El programa dirigido a los niños y niñas de Educación Básica se desarrollará a partir de doce sesiones, que estarán distribuidas durante el trimestre, a razón de que se dispone de una asignatura incluida en el curriculum (Proyecto de vida). Se sugiere desarrollar las sesiones una

vez por semana, y con una duración de una hora por sesión. Además, se trabajará al mismo tiempo con los tres grupos de niños y niñas, para lo cual se distribuirán a cada grupo en espacios diferentes considerando los tiempos y las horas establecidas en el cronograma que se detalla más adelante. Es importante mencionar que la primera y la última sesiones estarán dirigidas a efectuar, respectivamente, el proceso de evaluación inicial y final del desarrollo del programa. A continuación, se expone la tabla con el cronograma en el cual se comparte la formación del profesorado y el programa dirigido al alumnado:

PLANIFICACIÓN / TEMPORIZACIÓN / AGENDA			
CAPACITACIÓN AL PROFESORADO			
Mes	Fecha/Hora	Participantes	CONTENIDOS
MAYO	12h00 - 13h30	Profesores DECE (miembros del departamento de orientación)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de emoción. • Los fenómenos afectivos. • Las emociones en la investigación científica. • Las emociones en la educación. • Clasificación de las emociones
	12h00 - 13h30	Profesores DECE (miembros del departamento de orientación)	<ul style="list-style-type: none"> • Teorías de la emoción • Emoción y bienestar • Las inteligencias múltiples • Inteligencia emocional
	12h00 - 13h30	Profesores DECE (miembros del departamento de orientación)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias emocionales (modelo pentagonal) • Regulación de emociones en el profesorado • Relajación y meditación en el aula • Motivar para el éxito
	12h00 - 13h30	Profesores DECE (miembros del departamento de orientación)	<ul style="list-style-type: none"> • La escucha y la empatía • Potenciando la interacción y el trabajo en grupo • Desarrollar la autonomía emocional y personal.
Mes	Fecha/Hora	Participantes	ACTIVIDAD
Junio	12h00 - 13h30	Profesores DECE (miembros del departamento de orientación)	Entrega de guías prácticas a los profesores, para el trabajo en Educación Emocional, a partir de compilaciones bibliográficas de actividades a ser utilizadas con niños y niñas.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN BÁSICA				
Mes	Fecha/Hora	SESIÓN	PARTICIPANTES	BLOQUES
Septiembre	08h00 - 09h30	1	Miembros del Departamento de Orientación Alumnado Profesores	Autoconocimiento emocional
	08h00 - 09h00	2		
	08h00 - 09h00	3		
	08h00 - 09h00	4		
Octubre	08h00 - 09h00	5	Miembros del Departamento de Orientación Alumnado Profesores	Habilidades de relajación y de autorregulación emocional
	08h00 - 09h00	6		
	08h00 - 09h00	7	Miembros del Departamento de Orientación Alumnado Profesores	Autonomía emocional
	08h00 - 09h00	8		
Noviembre	08h00 - 09h00	9	Miembros del Departamento de Orientación Alumnado Profesores	Autonomía emocional
	08h00 - 09h00	10		
	08h00 - 09h00	11	Miembros del Departamento de Orientación Alumnado Profesores	Habilidades socio-emocionales
	08h00 - 09h00	12		

Cuadro 7: Cronograma/ agenda de las actividades. Producción personal (2016)

4.1.- DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA LA FORMACIÓN AL PROFESORADO

A fin de mantener las necesidades observadas en la escuela Padre Carlos Crespi y reuniones mantenidas con los miembros del departamento de orientación y las percepciones recogidas por los maestros y las observaciones realizadas, se considera viable el desarrollo de un taller formativo con los profesores de la institución para tratar el tema de la Educación Emocional.

Debilidades	El profesorado no cuenta con formación en educación emocional. Existe una deficiente capacidad para empatizar. Dificultades para regular sus emociones y la de los otros. Carencia de estrategias para aplicarlas en clase con sus alumnos y consigo mismo.
Amenazas	Dificultades de interacción y acuerdo entre maestros. Falta de experiencia en los temas que se pretende tratar. Dificultades en el horario de trabajo del profesorado.
Fortalezas	Apoyo y apertura del director para realizar la convocatoria al profesorado. Interés del tema por parte del departamento de orientación y del profesorado.
Oportunidades	Mejorar la empatía entre maestros y sus alumnos. Mayor conciencia y regulación emocional en el profesorado. Capacidad de autocontrol y relajación. Contar con estrategias prácticas para la aplicación dentro del aula.

Cuadro 8: D.A.F.O. realizado a los profesores de la Escuela Padre Carlos Crespi. Producción personal (2016)

Para el desarrollo de las sesiones con el profesorado, se considera la formación teórico-práctica, esto es dividiendo los tiempos en 45 minutos para la parte explicativa y los 45 restantes para la aplicación práctica. Esta última se trabaja utilizando la dramatización, rol playing, el juego, el debate grupal y las exposiciones.

Sesión 1	Actividades: Debate emocionante (tingo, tingo, tengo) ¡A ver si lo recuerdas! Rol playing (jugando a sentir)
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los fundamentos de la emoción. • Desarrollar conciencia y expresión emocional 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de emoción. • Los fenómenos afectivos. • Las emociones en la investigación científica. • Las emociones en la educación. • Clasificación de las emociones 	
Recursos:	
Personales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Profesores 	
Materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Computadora y proyector. • Bolígrafos –hojas • Presentaciones en power point • Documentación bibliográfica (textos- videos) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora y media aproximadamente	
Lugar: Sala de conferencias	

Desarrollo de las actividades:

A razón de que las actividades serán realizadas por los orientadores y el resto de miembros, consideramos detallar brevemente cada una de las actividades que se proponen a continuación:

Debate emocionante (tingo, tingo, tengo): esta dinámica se realiza durante el desarrollo de la formación. Se indica que, luego de explicar el tema, los profesores ayudan retroalimentando lo visto y que, para ello, se hará lo siguiente: la persona que está a cargo de la exposición distribuirá 5 marcadores en la sala de manera indistinta, luego este da la espalda al grupo; seguidamente, pronuncia las frases “tingo, tingo, tengo” durante un tiempo de 5 a 10 segundos. En este tiempo, los participantes deben ir pasando el marcador a los demás compañeros hasta que haya terminado el facilitador de pronunciar las frases. Finalizado el proceso, él mirará a la audiencia, y las personas que se hayan quedado con los marcadores ayudan en la retroalimentación.

¡A ver si lo recuerdas!: se indica a los participantes que dividan una hoja A4 en tres partes. Seguidamente, se les solicita que, en cada una de los pedazos, se anotan unas preguntas relacionadas al tema expuesto. Luego, se dobla la hoja y se deposita en una bolsa. Tras agitar la bolsa, los participantes deben tomar un papel y responder a la pregunta.

Rol playing (jugando a sentir): a partir de la clasificación de las emociones (positivas, negativas), se forma grupos de 5 personas y dramatizarán una escena en la cual se ponga en manifiesto una de estas emociones, el resto de personas al finalizar darán sus comentarios y reflexiones.

Sesión 2	<p>Actividades:</p> <p>El noticiero</p> <p>Reconocer emociones</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dotar al profesorado de herramientas conceptuales claves en el tema de la educación emocional • Tomar conciencia sobre la importancia de la inteligencia emocional en el contexto personal, laboral y social. • Conocer rasgos expresivos de las emociones básicas. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorías de la emoción • Emoción y bienestar • Las inteligencias múltiples • Inteligencia emocional 	
Recursos:	
<p>Personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Profesores <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadora y proyector. • Marcadores –hojas • Presentaciones en power point • Papelógrafos • Documentación bibliográfica (textos- videos) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora y media aproximadamente	
Lugar: Sala de conferencias	

Desarrollo de las actividades:

El noticiero: se forman grupos de 5 a 7 personas. Se les indica que con el papelógrafo deben crear una pantalla de televisión, asignarle un

nombre al noticiero y un número de canal. Deben informar al “planeta entero” sobre el tema asignado. Cada grupo trabaja sobre los contenidos revisados en la sesión (realizando resúmenes y resaltando las ideas principales). Se les da la alternativa de que lo presenten como más consideren (informando-dramatizando); sin embargo, se respeta la consigna del televisor. Al finalizar, se pregunta al azar: ¿qué se indicó en el noticiero del canal 9? “el informante positivo”. Los participantes van comentando sobre el contenido de cada uno de los noticieros.

Reconocer emociones: en la sala, se proyecta imágenes de distintas personas que muestran una postura corporal y una emoción. La tarea consiste en que los participantes comenten acerca de las expresiones posturales, no verbales y del rostro que tienen las imágenes. Se reflexiona sobre la importancia de identificarlas, ya que permiten desarrollar una mejor calidad empática en las relaciones.

Sesión 3	<p>Actividades:</p> <p>Controlando mi emoción</p> <p>Relajando mi cuerpo y mi mente</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los rasgos expresivos de las emociones básicas • Aplicar estrategias que contribuya a la regulación y el bienestar. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias emocionales (modelo pentagonal) • Regulación de emociones en el profesorado • Relajación y meditación en el aula • Motivar para el éxito 	
Recursos:	
<p>Personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Profesores <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadora y proyector. • Equipo de música con reproductor de Cd / Música de relajación • Bolígrafos –hojas • Presentaciones en power point • Colchonetas • Documentación bibliográfica (textos- videos) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora y media aproximadamente	
Lugar: Sala de conferencias	

Desarrollo de actividades:

Controlando mi emoción: se trabaja con todo el grupo. Inicialmente, se solicita que se enumeren. Al finalizar, se menciona que los números pares harán el papel de alumnos y los impares, de maestros. De esta división se distribuyen en grupos pequeños de 6 o 7 personas. La actividad consiste en que los que estén como alumnos se comportan como tal; incluso, se les pide que exageren un poco sus conductas, y la maestra o maestro pone en práctica algunas alternativas de control emocional para sí o para los “estudiantes”. Finalizado, pasa un encargado de grupo y comenta su experiencia y reflexiones.

Relajando mi cuerpo y mi mente: para esta actividad, los participantes deben estar con ropa cómoda. Se les solicita que se recuesten en las colchonetas, y que presten atención al ritmo de su respiración. Seguidamente, se introduce con música relajante y se pide que imaginen una escena acorde a la melodía escuchada. Luego, valiéndose del método de relajación de Jacobson, se aplica (tensando y distendiendo cada parte del cuerpo). Al finalizar, se socializan reflexiones sobre las experiencias antes y después de la relajación. Se recomienda la práctica para utilizarla con los niños/as.

Sesión 4	Actividades: ¿Escucha activa? ¿Dónde estamos con o sin material?
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar de manera adecuada las propias emociones • Reconocer emociones frente a determinadas situaciones 	
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • La escucha y la empatía • Potenciando la interacción y el trabajo en grupo • Desarrollar la autonomía emocional y personal. 	
Recursos:	
Personales: <ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Profesores 	
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Computadora y proyector. • Bolígrafos –hojas • Presentaciones en power point • Documentación bibliográfica (textos- videos) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora y media aproximadamente	
Lugar: Sala de conferencias	

Desarrollo de las actividades:

¿Círculo de escucha activa?: se ubica cómodamente al grupo dentro de la sala y cierran los ojos. Se intenta recordar el momento más feliz. Se visualiza con todo detalle, ordenando las ideas, indicando cuándo sucedió, qué personas estaban, qué características tenían, qué sucedió, cómo empezó, cómo terminó. Ahora, se abren los ojos y quien quiera cuenta lo que visualizó. Se pregunta a alguien por lo que entendió. Después, se le consulta si era eso lo que quería decir. Se debe cuidar la capacidad de expresión para transmitir con propiedad lo que se quiere decir.

Se repite la socialización varias veces con otras personas que deseen compartir.

Aplicaciones de la educación emocional (en el aula, entre alumnos y alumnos profesores, en las evaluaciones, en situaciones de la vida: las conductas de riesgo, conflictos, violencia, etc.).

¿Dónde estamos con o sin material?: se trabaja por grupos. El responsable de la sesión dice un lugar donde se encuentra el grupo; por ejemplo, en la carretera. Todos los participantes deberán convertirse en elementos que se pueden encontrar allí: semáforos, coches, peatones, motoristas, etc. La imaginación de cada uno es infinita. Los grupos muestran su trabajo a los demás después de ensayar un par de minutos (el tiempo de ensayo será poco para incentivar la improvisación). En primer lugar, se hará sin material y después con material. El material sirve para imaginar cualquier cosa.

4.2. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LOS ESTUDIANTES

4.2.1. Bloque 1: Autoconocimiento Emocional

Al tratarse de tomar conciencia de las emociones (propias y la de los demás), es fundamental que se busque al máximo la participación activa de todo el grupo, con la finalidad de poder llegar a un grado mayor de reflexión, desarrollando estrategias para evitar situaciones embarazosas, resultantes de una emocionalidad mal canalizada. En cada una de las

sesiones se realiza una retroalimentación de lo aprendido y, al final, una síntesis de los temas trabajados y su utilización en la vida diaria.

Sesión 1	Actividad: Sentimos y vivimos
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar de manera adecuada las propias emociones • Reconocer emociones frente a determinadas situaciones 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de emoción • Clasificación de las emociones • Descubriendo los sentimientos • Sentir y pensar 	
Recursos:	
Personales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales:	
<ul style="list-style-type: none"> • Computadora y proyector. • Ficha de recogida de información (Anexo 2) • Fomix de diferentes colores (de acuerdo al cuadro propuesto para el trabajo) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Adaptado de Álvarez (2012)	

Desarrollo de la actividad

Es importante que se inicie la sesión con una dinámica de motivación o movimiento con la finalidad de integrar y predisponer al estudiantado para la participación. Se debe tener en cuenta que el grupo no supere los 30 a 35 participantes. Inicialmente, se pregunta a los participantes acerca de situaciones externas que se viven a diario; por ejemplo, cuando nos va mal en la escuela, o si se nos ha perdido algo que nos gus-

taba... ¿cómo nos sentimos en estas situaciones? y ¿ha existido alguna ocasión en donde una situación ha cambiado nuestro estado emocional?

Luego, en una presentación de PowerPoint, se expone un cuadro dividido en seis partes iguales. En una de ellas estará explícita diversas situaciones (que produzcan reacciones emocionales) y en las otras cinco un color con una emoción (ver anexo 1). Se continúa con la entrega de una tarjeta de fómix con los colores de las emociones del cuadro y se les solicita que, frente a cada situación que indica el cuadro, levante la tarjeta que corresponda de acuerdo a la emoción que sentiría al estar frente a esa situación. Mientras se desarrolla la sesión, es importante contar con la participación de todos los agentes involucrados, ya que estos ejemplificaran de inicio el cómo proceder con la actividad.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, se reúne al grupo y se reflexiona sobre las múltiples emociones experimentadas durante la temática y sobre la importancia que tienen las situaciones externas en la emociones. Se agradece la participación.

Sesión 2	Actividad: Identificando mis emociones
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar emociones en las expresiones de los demás • Reconocer los rasgos expresivos de las emociones • Desarrollar la autoconciencia emocional 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de las emociones básicas • Emociones positivas vs negativas • Expresión no verbal de las emociones 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de identificación de emociones (Anexo 3) • Computadora y proyector 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Adaptado de Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007)	

Desarrollo de la actividad

Se comienza con una breve dinámica de integración de grupo. Luego, se distribuye a los niños y niñas, formando círculos dentro del aula. Seguidamente, se indica la consigna a seguir en la actividad, se hacen preguntas, valiéndose de una imagen que se proyecta en la sala:

¿Cómo ven a esa mujer que se encuentra en imagen?

¿Parece tener una emoción? ... ¿Cuál?

¿Por qué piensan que se encuentra así?

¿En qué situaciones se han sentido como ella?



Posteriormente, se entrega el material (lápiz e impresiones) a cada uno de los participantes, dentro de la sala. Después, se indica lo siguiente: observemos cuidadosamente cada imagen para reconocer la emoción que se refleja en las expresiones faciales y corporales de las fotografías de las personas que se encuentran en la hoja:

Fíjate en los siguientes aspectos:

¿Qué expresa el rostro de los personajes?

¿Cómo se observa la postura del cuerpo?

¿Por qué estará sintiendo lo que siente?

¿Qué estará pensando?

Una vez que hayan logrado identificar todos estos aspectos, escríbelos brevemente en las líneas que se reflejan en las hojas.

Es fundamental procurar el acompañamiento y la motivación al alumnado con la finalidad de que surta mayor impacto la actividad propuesta.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, se solicita aleatoriamente a 5 alumnos que

socialicen con el grupo acerca de lo aprendido. Seguidamente, el maestro cierra la sesión con una breve reflexión sobre la importancia de reconocer las emociones e invita a que realicen el ejercicio en casa, para compartirlo al inicio de la próxima sesión. Se agradece la participación.

Sesión 3	Actividad: Termómetro emocional
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes estados emocionales • Darse cuenta de los propios pensamientos y estados internos corporales y emocionales. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Emociones individuales • Causas y consecuencias de las emociones 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz • Ficha del termómetro emocional (Anexo 4) • Ficha con distintas imágenes de los emoticones (Anexo 5) • Cola para pegar • Sobre para pegar las emociones 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Adaptado de Deulofeu I. Fontanillas, M. (2013)	

Desarrollo de la actividad

Es importante resaltar que lo que se trabaje en esta sesión tendrá aplicación para todas las sesiones del programa, con el fin de dar seguimiento y observar la evolución de la toma de conciencia de las emociones. Se inicia la sesión con una dinámica de movimiento o integración. Luego, se pregunta cómo se sienten hoy (se recogen algunas respuestas y opiniones de los participantes acerca de la pregunta).

Antes de iniciar con la actividad, se destinan unos minutos para que los participantes se mantengan en silencio con la finalidad de que cada

persona tome conciencia en la experiencia del momento, incluyendo sensaciones, pensamientos, estados corporales y demás eventos privados, así como en el ambiente, sin juzgarlos ni analizarlos, sino por el contrario adoptando una actitud de apertura, curiosidad y aceptación y reflexione sobre cuál es su estado emocional actual (Bishop et al., 2004). Pasado este tiempo (3 minutos más o menos), se procede a la entrega de las fichas denominadas “termómetro emocional” y “los emoticones” a cada participante. Posteriormente, se solicita que escriban en la ficha del termómetro emocional la fecha actual en la que se lleva a cabo el ejercicio y dos o tres emociones que sienta el estudiante en el presente, luego se pide que recorte la figura o figuras de los emoticones que reflejen la emoción o emociones escritas y las pegue junto a las emociones escritas en el espacio correspondiente de la ficha.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, la persona que responsable de cada grupo hará una reflexión sobre lo aprendido. Se les pregunta sobre lo que más les ha gustado. Se dispone una ronda de preguntas por si alguien tiene dudas o requiere aclaración de alguno de los aspectos tratados. Se agradece la participación.

4.2.2. Bloque 2: Habilidades de relajación y de autorregulación emocional

Dotar al alumnado en técnicas de relajación, nos permite observar cambios fisiológicos, respiración, tensión, reacciones musculares, etc., que se ponen en juego al momento de experimentar emociones. De igual forma, introducir herramientas que nos permita la auto regulación de nuestro comportamiento, es una tarea impostergable y de ayuda en el aprendizaje emocional del alumnado.

Sesión 4	Actividad: Relajación tras la acción
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la relación entre acción y relajación • Utilizar sencillas técnicas de armonización psicofísica 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Controlar las emociones • La resiliencia y la relajación • Automotivación emocional 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de música o computador con reproductor de Cd y parlantes. • Cd de música mixta (rápidas, bailables y lentas o instrumentales) • Un globo por participante (del color que le guste) • Colchonetas 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Fuente: Adaptado de Deulofeu I. Fontanillas,M. (2013)	

Desarrollo de la actividad

Se da la bienvenida. Se toman 5 minutos para retroalimentar lo trabajado y enfatizar sobre la importancia de ser conscientes de nuestras emociones. Es conveniente que, para esta actividad, todos los participantes se encuentran con ropa cómoda con la finalidad de incrementar la efectividad de la tarea. Se elige la música que contenga cambios y que invite a los participantes al movimiento. Mientras suena la música, se les indica algunas consignas:

- Correr al ritmo de la música (unas veces muy rápido y otros muy lentos) la señal se la dará con un aplauso (1 aplauso, rápido; 2 aplausos, lento).
- Desplazarse al ritmo de la música, formando un círculo, ahora dos círculos, luego tres círculos (para ello deberán dividirse entre los participantes con la finalidad de cumplir la consigna).

- Desplazarse al ritmo de la música, pero ahora a gatas.
- Desplazarse al ritmo de la música, pero ahora como patitos.

Ahora, se cancela la música y se indica a los participantes que saquen sus globos y los inflen al ritmo de la música. Cuando hayan inflado los globos, se continúa con las siguientes indicaciones:

- Correr al ritmo de la música, formando un cuadrado y procurar que el globo no caiga al suelo.
- Desplazarse por el aula, sin que el globo toque el suelo e intercambiarlo con la persona que se encuentre.
- Desplazarse por el aula, sin que el globo toque el suelo e intercambiarlo con la persona que tenga el globo del mismo color.

Una vez finalizado (el responsable de la sesión dará la orden), se invita a los participantes a que se recuesten en las colchonetas (se reproduce música de relajación) y que pongan atención al ritmo de respiración, palpitations, sudoración, etc., con la finalidad de darse cuenta que, conforme descansan los latidos, la respiración, etc., se regulan y se calman. Se concluye la actividad con 10 respiraciones profundas.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, la persona responsable de cada grupo hará una reflexión sobre lo aprendido. Se les pregunta sobre lo que más les ha gustado. Se enfatiza en la experiencia de acción vs. relajación y su vínculo con la vida cotidiana. Se agradece la participación.

Sesión 5	Actividad: Me relajo y me visualizo cambiando mis emociones
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el auto conocimiento para mejorar la relajación • Aprovechar el autoconocimiento para tomar iniciativas autónomas y decisiones asertivas. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo interno • Reestructuración cognitiva • Creatividad • Imaginación emotiva 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de música o computador con reproductor de Cd y parlantes. • Cd de música de relajación • Una campana pequeña o disponer de un sonido de campana grabado. • Colchonetas 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	

Desarrollo de la actividad

Se da la bienvenida a los participantes, se retroalimenta sobre los temas y la experiencia vivida en la sesión anterior (10 minutos). Luego, se ubica a los participantes en círculo, se reproduce la música de relajación y se invita a los participantes a que indiquen qué les hace sentir o pensar la canción de Yanni-Felitsa y con qué emoción los conecta y por qué. Se hace hincapié en cómo, al escuchar una canción, se pueden

abstraer cosas, recordar e imaginar sucesos que podrían conectarse con una emoción en particular.

Se continúa con las indicaciones a los estudiantes para que se recuesten en las colchonetas. Se les invita a que cierren sus parpados, se concentren en la melodía, que tomen conciencia de su respiración y de la sensación corporal que les produce el encontrarse recostados. Seguidamente, se les induce a imaginar un sendero o camino por el cual transitar. Tan pronto lleguen al sitio, en el camino aparece un cofre que contiene emociones tanto positivas como negativas; sin embargo, se alienta a que escojan las negativas e imaginen la experiencia vivida, prestándose atención a cada uno de los detalles observados y las sensaciones físicas que identifique al realizar el ejercicio. Luego, mientras ellos están en la situación negativa, se suena la campana, advirtiendo que este indica imaginar estrategias o acciones útiles para hacer frente a la situación imaginada.

Una alternativa es que quien dirige la dinámica mencione las emociones; por ejemplo, tristeza, ira, vergüenza, miedo, etc. Para finalizar la actividad, se les pide que presten atención a las sensaciones agradables que permitieron hacer frente a las emociones consideradas no deseadas. Se incita a que tomen contacto con su respiración y se les indica que, cuando abran sus ojos, se sentirán relajados y felices.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, la persona responsable realiza una plenaria reflexiva sobre lo aprendido. Se enfatiza en la experiencia vivida, aprendizajes, sensaciones, etc. Se agradece la participación.

Sesión 6	Actividad: El semáforo de las emociones
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar emociones • Analizar y reflexionar sobre la respuesta más apropiada • Regular las emociones 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Interrogación cognitiva • Diálogo interno • Estrategias de afrontamiento 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Papel y bolígrafo • Ficha de trabajo (Anexo 6) • Semáforo incluyendo los pasos en cada color • Pinturas o marcadores de color roja , ámbar o naranja y verde 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente.	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Adaptado de Álvarez (2012)	

Desarrollo de la actividad

Se distribuye la clase en grupos de 4 o 5 alumnos y se les entrega una ficha de trabajo. Cada estudiante debe explicar a los otros miembros de su grupo una situación vivida en la que crea que su reacción fue explosiva o impulsiva. Todos deben explicar una historia o situación relacionada. Cuando se socializa cada uno de los componentes, entre todos escogen tres situaciones que quieran comunicar al resto de la clase.

Nombran un secretario/a que se encarga de escribir en la hoja de trabajo las tres situaciones elegidas para compartir. El educador proyecta la imagen de un semáforo. Cada color indicará un paso a seguir que llevará escrito en forma de consigna.

- **Luz roja:** “IDENTIFICAR LA EMOCIÓN”. Describir la emoción vivida.
- **Luz ámbar:** “DETENERSE A REFLEXIONAR”. Identificar la situación, causa o problema que ha provocado la emoción.
- **Luz verde:** “EXPRESAR LAS EMOCIONES”. Tomar conciencia de la variedad de maneras saludables de expresar las emociones. Solucionar la situación o conseguir un objetivo sin molestar a los demás.

El líder de cada grupo, y según el orden establecido, leerá al resto de la clase una de las situaciones escrita. Ejemplo: “Mi compañero de aula me ha quitado mi cuaderno favorito sin pedirme permiso; cuando lo he visto le he gritado, insultado y pegado”.

Análisis, siguiendo los pasos del semáforo.

Luz roja: ¿Qué emoción he experimentado? Emoción, enfado y miedo.

Luz ámbar: ¿Cuál es el problema?

Enfado: No me gusta que mi compañero me quite mis cosas porque después no me las devuelve.

Miedo: Mi madre me riñe cuando pierdo mis cosas.

Ira: Le daré una bofetada.

Luz verde: ¿Qué puedo hacer?

a) Hablar con mi compañero y pedirle que me devuelva mi cuaderno, lo necesito.

b) Explicarle los motivos de mi enfado.

c) Dejarle que utilice mi cuaderno diciéndole que, cuando acabe de mirarlo, me lo devuelva.

Una vez trabajado el ejemplo entre los diferentes grupos, se volverán a reunir y realizarán el mismo ejercicio, siguiendo los pasos del semáforo con las otras dos situaciones.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, el líder de cada grupo expondrá el trabajo realizado según el modelo del semáforo, compartiendo una de las situaciones trabajadas y explicando con la máxima claridad los pasos dados. Las personas responsables de la actividad deberán hacer comprender a los alumnos que siempre conviene buscar alternativas que nos produzcan mayor bienestar. Se agradece la participación.

4.2.3.- Bloque 3 Autonomía emocional

Es fundamental dotar al alumnado con dinámicas que fomenten el desarrollo de la autoestima, la automotivación y la autonomía emocional, principalmente en el alumnado, ya que, como se ha venido revisando, la percepción y la toma de conciencia de sí mismo se encuentra más susceptible, en relación con que ponen mucha atención a las reacciones y actitudes de sus pares..

Sesión 7	Actividad: Estofado de cualidades
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una imagen positiva de sí mismo y de los demás miembros • Fomentar la autoestima individual y grupal • Afianzar el sentimiento de pertenencia e integración al grupo 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la autonomía emocional • Características de la autonomía emocional • Auto concepto, autoestima, autoconfianza • Desarrollo de expectativas realistas sobre sí mismo 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores o bolígrafos • Papel 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente.	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Catalá Verdet et al (2014)	

Desarrollo de la actividad

De inicio, la persona responsable de la actividad inicia un diálogo con el grupo de estudiantes con la finalidad de explorar ideas previas sobre el contenido y creando un clima adecuado.

Se conforman grupos de 5 personas. Una vez conformados los grupos, se le pregunta lo siguiente:

- ¿Han hecho alguna vez o han visto una receta de cocina?
- ¿Cómo se llaman cada uno de los elementos que compone la receta?
- ¿Cuál es la importancia que tienen los ingredientes en una receta?...
- ¿Qué pasaría si faltaría uno de los ingredientes?

Luego, se les menciona que cada grupo está formado por varias personas que representan los ingredientes, y se les solicita que no olviden ningún ingrediente, o sea que no excluyan a ningún compañero. Después, a partir de la explicación, cada grupo elabora una “receta” cuyos ingredientes serán las cualidades de cada uno de los integrantes. Cada alumno escribe en un folio su nombre; tras esto, se procederá de la siguiente manera:

Cada alumno piensa en una cualidad o aspecto positivo de los demás compañeros del grupo y lo escribe junto al nombre, así se irá rotando el papel por toda el aula y cada uno tendrá el tiempo para escribir cualidades de sus compañeros. Al final, cada participante recibirá la hoja con su nombre y las cualidades que han ido anotando sus compañeros.

Para concluir, cada grupo de 5 personas elabora una “receta” y le pondrá un nombre que represente algún aspecto común del grupo, vinculando las cualidades con recetas de comida; por ejemplo, ensalada de alegría, chaulafán de compañerismo, etc.

Puesta en común

Al finalizar la actividad, el líder de cada grupo expone los aspectos positivos que se encontraron en cada grupo. Las personas responsables de la actividad realizan una breve reflexión acerca de la importancia de reconocer los aspectos positivos. Finalmente, se concluye indicando, a

modo de juego, que los estudiantes guarden en su disco duro (memoria) los escritos referidos por sus compañeros. Se agradece la participación.

Sesión 8	Actividad: El día ideal (gipuskoa educación emocional 8 a 10)
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las cosas que nos hacen sentir bien • Aprender a vivir con satisfacción • Desarrollar criterios de programación de vida saludables 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento disfuncional • Comunicación efectiva y afectiva • Proyectando mi vida 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz • Pinturas • Ficha de trabajo “mi día ideal (Anexo 7) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente.	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	

Desarrollo de la actividad

Se da la bienvenida a los participantes. Luego, se realiza una retroalimentación de lo tratado en la sesión anterior para indicarles que van a requerir de esas cualidades identificadas para hacer de su día un espacio positivo. Se realizan preguntas como: ¿Cómo sería tu día ideal?, ¿cuáles serían las características que debería tener? o ¿qué aspectos o vivencias debería tener ese día para hacerte sentir bien?

Inicialmente, el trabajo se hará individualmente; para ello, se entrega las fichas a cada participante para que realicen una redacción con base en los contenidos que incluye. Describirán cómo sería su día ideal, que harían por la mañana, en la tarde y en la noche, y cuál sería el mejor momento de ese día, así como con quien o quienes deberían estar ahí para realizar esas acciones para disfrutarlas más. Luego de que hayan finalizado, se les motiva a que realicen un dibujo para ilustrar lo escrito.

Posteriormente, se realizan grupos pequeños de 5 personas, cada uno de los participantes hará conocer sus escritos al grupo de compañeros y compañeras.

Puesta en común

Al terminar la actividad, se hacen reflexiones acerca de las semejanzas encontradas en las descripciones. La persona responsable de la actividad retroalimentara la sesión a partir de los escritos del alumnado. Finalmente, se enfatiza con la reflexión: “para que un día resulte ideal basta con estar vivo y saludable”. Se agradece la participación.

Sesión 9	Actividad: El día ideal (Roger 8 y 9 años)
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las diferencias entre las personas. • Discriminar las igualdades entre las personas. • Identificar emociones de las personas. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • La empatía • Comprender la perspectiva de los demás • La comprensión empática 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • 5 manzanas de diferentes colores y un cuchillo • Marcadores • Media hoja de papel por pareja • Equipo de música o computadora con reproductor de Cd • Canción: “iguales” de Diego Torres 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente.	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	

Desarrollo de la actividad

Se da la bienvenida a la sesión. Luego la persona responsable lleva a la clase un cesto con varias manzanas de distintos colores y muestra que todas son diferentes. Seguidamente, las partirá transversalmente por la

mitad y le pedirá al grupo de estudiantes que las describa para llegar a la conclusión de que todas son iguales.

En este punto, la persona que esté dirigiendo la sesión inicia una conversación orientada a que el grupo de estudiantes tome conciencia de que lo mismo pasa con las personas: son diferentes por fuera e iguales por dentro. Luego, les pide que se sienten en el piso en círculo. Cada uno debe compararse con su compañero o compañera del lado izquierdo y comenta una diferencia: “Yo soy más alto que Marco”, “yo tengo el pelo más largo que María”. Una vez que comprendan que todos somos diferentes por fuera, el docente inicia una serie de preguntas para que el estudiantado se dé cuenta de que por dentro todos somos iguales:

- ¿Cuántos ojos tienen?
- Tóquense el hombro derecho
- ¿Dónde está su corazón?
- ¿Cuántos dedos hay en sus manos?

Ahora la conversación se enfoca hacia las emociones. El guía de la sesión va preguntando aleatoriamente cómo se sienten ante acontecimientos como nacimientos, enfermedades, muerte, celebraciones, exámenes, pérdidas o enamoramientos, y consulta al grupo si están de acuerdo con los comentarios de los compañeros y compañeras. Se solicita a alguna persona que anote en el pizarrón las emociones que surgen de la puesta en común.

A continuación, se agrupan por parejas. A cada una se le da media hoja de papel para completar copiando del pizarrón (cada pareja puede organizar el trabajo como desee).

Puesta en común

Al finalizar la actividad, se hacen reflexiones acerca de lo que se ha trabajado en la sesión. Se resalta acerca de la importancia que tiene el coincidir en las similitudes e igualdades que tenemos en lo físico y lo

emocional. Se finaliza la sesión con la reproducción de la canción “Somos iguales”, de Diego Torres. Se agradece la participación.

4.2.4.- Bloque 4: Habilidades socio-emocionales

Enfatizar en el desarrollo de habilidades sociales es apostar a que los estudiantes tomen mayor conciencia al relacionarse con los demás (profesores y familia) y principalmente con sus iguales: aspectos que son de ayuda al momento de mostrar respeto a los demás, practicar la comunicación expresiva, el asertividad y las actitudes prosociales y de cooperación en las relaciones escolares y de vida.

Sesión 10	Actividad: Encuentros
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Predisponer al otro para la relación • Discriminar las igualdades entre las personas. • Identificar emociones en las diferentes actitudes de saludo y despedida. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • La emoción y la sociabilidad • Interpretando claves sociales • La influencia socioemocional en el comportamiento 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Papel – lápiz • Ficha de instrucciones (Anexo 8) • Ficha de observación (Anexo 9) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente.	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Adaptado de Álvarez (2012)	

Desarrollo de la actividad

Se distribuye la clase en tres grupos, y el educador les repartirá fichas de colores rojo, azul y verde (se preparan 10 fichas de color rojo, 10 de color azul y el resto de color verde). Los estudiantes forman grupos

en función del color de su ficha y se les denomina ‘grupo A’ a los que tengan la ficha roja (actores), ‘grupo B’ a los que tengan la ficha azul (actores) y ‘grupo C’ a aquellos que tengan la ficha verde (observadores).

A cada actor del grupo A se le dará un papel en que está escrita una instrucción que debe representar frente a su compañero del grupo B. Este último actúa libremente. Los observadores, grupo C, reciben la ficha de recolección de información en la que anotarán las reacciones de sus compañeros. Se inicia la representación con las 5 simulaciones de saludo de una en una y sin interrupción. Al finalizar la quinta, se lleva a cabo una reflexión grupal.

El grupo de estudiantes se sientan y forman un semicírculo. El educador les recuerda cada actuación; luego, pide a los observadores que expliquen lo que hayan anotado y lo escribe en la pizarra. El debate debe dirigirse hacia una reflexión en la que se concluya que las diferentes maneras de saludar pueden ser válidas en función de a quién se dirigen y de en qué situación se encuentren.

Se da paso a la participación con el fin de que den su opinión de manera voluntaria y sin forzar ninguna aportación. Con el mismo procedimiento anterior, se llevan a cabo las otras 5 simulaciones de despedida. Igualmente, los observadores anotan las reacciones de sus compañeros y, al finalizar estas, se inicia una nueva reflexión.

Puesta en común:

La persona encargada de la sesión dirige la reflexión acerca de cómo la manera de saludar y despedirse genera diversas emociones que predisponen al otro a relacionarse de una manera u otra, siendo válida cualquier forma de saludo o de despedida y dependiendo de la persona y la situación en la que se encuentren. Se agradece la participación.

Sesión 11	Actividad: Los demás también sienten
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la aceptación a los demás • Discriminar las igualdades entre las personas • Identificar emociones ajenas 	
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales básicas • Habilidades sociales y su relación con el sentimiento • Desarrollar interacciones interpersonales funcionales 	
Recursos	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz o bolígrafo • Ficha de trabajo (anexo 10) 	
Temporización: la actividad se desarrolla en una hora, aproximadamente.	
Lugar: aulas 1, 2 y 3 de la escuela	
Bibliografía: adaptado de Álvarez (2012)	

Desarrollo de la actividad:

Se organiza la clase en grupos de 4 o 5 personas. A cada grupo se le entrega una ficha con una pregunta y cuatro situaciones.

Cada grupo nombra un secretario encargado de rellenar la ficha con las aportaciones de todos los miembros. El secretario lee la pregunta y, por orden, dicen emociones que, según su opinión, tendría la persona afectada; él va anotando en la ficha todas y cada una de las emociones aportadas. Se deben escribir sin discutir, corregir ni opinar, ya que todas las propuestas pueden ser válidas.

Sesión 12	Actividad: Actuando con asertividad
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar actitudes de asertividad • Discriminar las igualdades entre las personas. • Aprender a brindar comunicación y posturas corporales asertivas. 	
Contenidos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de comunicación • Características de la asertividad • Desarrollo de habilidades socioemocionales 	
Recursos:	
Personales	
<ul style="list-style-type: none"> • Miembros del departamento de orientación • Alumnos • Profesores 	
Materiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz o bolígrafo • Ficha de observación (Anexo 11) 	
Temporización: La actividad se desarrollara en 1 hora aproximadamente.	
Lugar: Aulas 1-2-3 de la escuela	
Bibliografía: Adaptado de Álvarez (2012)	

Desarrollo de la actividad:

Se da la bienvenida al grupo, el educador solicita que adivinen números del 1 al 50; quienes acierten en los números ofician como actores, con los que se formará un grupo para representar una escena, mientras el resto de la clase cumple el rol de observador, anotando en la ficha de observación lo que vayan presenciando.

El educador introduce la escena diciendo: “Se trata de una niña que se presenta a sus amigos con un vestido nuevo que le queda muy mal”. A cada actor le da una ficha en la que está escrita la frase que deben decir en la obra.

Escena: entra una niña y, parándose en medio del grupo de amigos que están sentados en círculo, se mueve muy contenta y orgullosa mostrando su nueva prenda, y pregunta: “¿Qué tal estoy?”. Ante esa situación, los amigos se miran unos a otros y sonríen. De uno en uno le van respondiendo según tengan escrito en la ficha.

Actor 1: “estás muy bien”.

Actor 2: “pareces una vaca”.

Actor 3: “mi abuela tenía un vestido parecido”.

Actor 4: “a mí no me gusta cómo estás”.

Actor 5: “el color azul es mi preferido”.

Actor 6: “¿cómo les ha ido en el examen de matemáticas?”

Actor 7: “otras prendas te sientan mejor”.

Actor 8: “¿cuánto te costó?”

Actor 9: “es de muy mal gusto”.

Los observadores completarán la ficha de observación marcando con una “X” el recuadro de la alternativa que, según su opinión, corresponda a cada caso.

Puesta en común

Se recuerda la actividad anterior en la que se definió como asertiva la manera de actuar correctamente en cada situación, teniendo en cuenta las emociones de los demás, una buena educación y las normas de buen comportamiento. A continuación, se inicia un debate en el que se pregunta a los estudiantes cómo se han sentido cada uno de ellos.

- La actriz principal, al escuchar cada una de las frases recibidas.
- Los actores, en el momento de decirle su frase.
- Los observadores, al ver qué ocurría.

El educador recogerá todas las aportaciones de los estudiantes, para llegar a una reflexión grupal en la que se tratarán las diferentes maneras de actuar para decir lo que uno piensa sin ofender a los demás, poniendo especial atención en no dañar al otro, siendo a la vez lo más honestos y precisos posible. Se debe tener en cuenta que la persona que haga de actriz debe ser tolerante ante las manifestaciones de los demás, ya que la puesta en común puede ser dura. Por ello, en todo momento se remarcará que se trata de una representación, de una obra de teatro, que permite reflexionar sobre las actitudes. En ningún caso se tratará como una cuestión personal.

Una vez finalizada la formación al profesorado de la institución y el programa dirigido al estudiantado de educación básica, se realiza el seguimiento de lo trabajado mediante el acompañamiento en las aulas a los profesores y a los educandos, promoviendo e incluyendo estrategias y actividades que podrían ampliar el trabajo en cada una de las temáticas.

4.3.- EVALUACION DEL PROGRAMA

4.3.1.- Criterios de evaluación para el profesorado:

La evaluación para el profesorado y para el alumnado será de acuerdo al modelo indicado por Álvarez (2012). Aquí se contemplan varias fases: una inicial, la cual se ha venido desarrollando con los niños y niñas, adecuando las temáticas correspondientes; una intermedia que viene siendo el desarrollo mismo del programa, y una final que otorga una percepción de en qué medida se han asimilado los contenidos. Cabe mencionar que, aunque se considera las mismas fases para evaluar, hay variación en relación con los instrumentos y a la población. A continuación, se detalla el proceso a seguir en los dos casos:

FASES DE EVALUACIÓN EN LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO	
FASE INICIAL (detectar las expectativas de formación de los participantes)	Bienvenida Grupos de discusión Observación de los participantes y grado de satisfacción y la percepción del profesorado. Cierre
FASE INTERMEDIA (valorar el grado de adecuación de los distintos elementos que componen el programa a las dinámicas de las sesiones y a los objetivos perseguidos y, el nivel de alcance de los mismos)	Bienvenida Cuestionario de evaluación de las actividades (Anexo 12) Grupos de discusión Observación del comportamiento de los profesores en clase, su aportación de ideas, sus actitudes respecto al trabajo en grupo, etc. Cierre

<p>FASE FINAL (identificar el grado en que el programa ha permitido dar respuesta a las expectativas de formación de los participantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades y competencias emocionales)</p>	<p>Bienvenida</p> <p>“Cuestionario de evaluación final de educación emocional”</p> <p>Grupos de discusión</p> <p>Observación de los participantes y grado de satisfacción y la percepción tanto del alumnado como del profesorado.</p> <p>Cierre</p>
---	--

Crterios de calificación al profesorado

Evaluar, mediante la observación del comportamiento, motivación, predisposición, aportación de ideas, actitudes respecto al trabajo en grupo, etc. Durante el desarrollo de los talleres, realizar una evaluación continua mediante las actividades que se van realizando, aclarar dudas que han podido surgir, observando la disposición de estos a la hora de realizar las actividades y debates, transcripción de autorregistros y, sobre todo, la motivación que muestren los profesores, así como la iniciativa a la hora de proponer las actividades.

4.3.2. Crterios de evaluación para el alumnado de educación básica

<p>FASES DE EVALUACIÓN PARA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS</p>	
<p>Fase inicial</p> <p>Detectar las expectativas de formación de los participantes.</p>	<p>Bienvenida.</p> <p>Consentimiento informado firmado por representante del estudiante.</p> <p>Para esta actividad se utiliza el Test <i>Conociendo mis emociones</i>, de Ruiz y Benítez Trujillo (2004), se administra individualmente, en un tiempo de 15 a 25 minutos (Anexo 13)</p> <p>Grupos de discusión.</p> <p>Observación de los participantes y grado de satisfacción y la percepción tanto del alumnado como del profesorado.</p> <p>Cierre.</p>

<p>Fase intermedia</p> <p>Valorar el grado de adecuación de los distintos elementos que componen el programa a las dinámicas de las sesiones y a los objetivos perseguidos y el nivel de alcance de los mismos.</p>	<p>Bienvenida.</p> <p>Cuestionario <i>ad-hoc</i> de evaluación de las actividades (se utiliza el mismo de los profesores revisar el anexo 12).</p> <p>Grupos de discusión.</p> <p>Observación de los participantes y grado de satisfacción y la percepción tanto de los estudiantes como del profesorado.</p> <p>Cierre.</p>
<p>Fase final</p> <p>Identificar el grado en que el programa ha permitido dar respuesta a las expectativas de formación de los participantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades y competencias emocionales.</p>	<p>Bienvenida.</p> <p>Test <i>Conociendo mis emociones</i>, de Ruiz y Benítez, aplicable a niños y niñas (anexo 13).</p> <p>“Cuestionario de evaluación final de educación emocional”.</p> <p>Grupos de discusión.</p> <p>Observación de los participantes y grado de satisfacción y la percepción tanto del alumnado como del profesorado.</p> <p>Cierre.</p>

Crterios de calificación al alumnado

Evaluar mediante la observación del comportamiento de los alumnos/as en clase, su aportación de ideas, sus actitudes respecto al trabajo en grupo, etc. Durante el desarrollo de los talleres, se realiza una evaluación continua mediante las actividades que se van realizando; aclarar dudas que han podido surgir, observando la disposición de estos a la hora de realizar las actividades y debates, transcripción de autorregis-

tros, y, sobre todo, la motivación que muestre el grupo de estudiantes, a la hora de proponer las actividades. Finalmente, la reaplicación del test *Conociendo mis emociones*, de Ruiz y Benítez, al estudiantado a modo de post-test, con la finalidad de evaluar las nuevas percepciones acerca de sus estados emocionales en relación con la conciencia, el desarrollo y la regulación emocional.

4.3.3.- Valoración de la viabilidad

Para la puesta en marcha del programa de educación emocional, se debe precautelar la disposición de las siguientes recomendaciones:

Contar con la apertura de las autoridades de la institución, es decir que se considera oportuno y necesario incluir la propuesta dentro de la jornada escolar (para integrarlo en una asignatura existente dentro del currículo; por ejemplo, proyecto de vida, Educación Cultural y Artística [ECA]).

Disponer de la motivación y compromiso del profesorado para la formación e impartición del programa.

Contar con el apoyo y la colaboración del departamento de orientación de la institución educativa, el cual será el responsable directo en primera instancia de la socialización, la concienciación y la formación del profesorado, así como de la puesta en marcha de las sesiones, contenidos, reflexiones y seguimiento del programa de educación emocional. Concerniente al lugar en el cual se piensa desarrollar el programa, coordinar con las autoridades de la institución para disponer del espacio físico, con adecuadas luminosidad, recursos materiales, tecnológicos y audiovisuales para trabajar los bloques establecidos en el programa.

En concreto, con las recomendaciones mencionadas, se espera contar con los recursos adecuados, la apertura, la predisposición de los agentes implicados para el desarrollo del proyecto, ya que, al existir los espacios y recursos requeridos, facilitan la ejecución y la continuidad a otros proyectos y programas relacionados a la educación emocional, que permitan que se vaya consolidando y tomando fuerza la necesidad

de educar las emociones en los diversos niveles educativos formal y no formal contextos de intervención medios comunitarios y organizaciones

CONCLUSIONES

La educación ha sido siempre un aporte significativo en la formación de todas las personas, independientemente de la edad, la condición social y el contexto en que se desenvuelva el sujeto. Estos aspectos han llevado a pensar sobre lo indispensable que es promover la educación desde los contextos que muy poco se consideran dentro de las instituciones educativas, al pensar que es asunto exclusivo de los hogares, de la familia y no de la escuela.

En virtud de ello, diseñar el proyecto en educación emocional aporta de manera significativa a las instituciones educativas, ya que permiten educar en conciencia y regulación emocional, aspectos que no quedan limitados al aula de clases o a años de estudio, sino que trascienden a la vida cotidiana del individuo.

Es crucial orientar el programa al aprendizaje emocional y al desarrollo de competencias emocionales que sirvan de apoyo y prevención en las instituciones educativas, pero, sobre todo, que contribuyan a la educación, o, si se prefiere, al desarrollo psico emocional de la persona.

A razón de lo indicado, es necesario considerar que la educación del siglo XXI lleva a reformular y a cuestionar sobre las actuaciones y responsabilidades como educadores, en el sentido de que, en la actualidad, los términos implicación, inclusión y diversidad competen, de manera directa, a todos quienes estamos implicados en contribuir en el aprendizaje integral de nuestros educandos.

Bibliografía:

- Araujo, J. (2010). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramon.
- Álvarez. G.(2007). Educación emocional. Editorial Wolters Kl.
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades, XII (23), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, ND, Carmody, J., ...y Devins, G. (2004). Mindfulness: una definición operativa propuesta. Psicología clínica: ciencia y práctica, 11 (3), 230.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2013). La educación emocional en la escuela: actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 a 11 años. Alfaomega Grupo Editor.
- Bisquerra, R. (2016). Concepto de emoción. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida /208concepto-emocion.html>
- Bisquerra, A. (2005). Educación emocional: marco conceptual y aplicaciones prácticas. Ministerio de Educación y Ciencia, 287-318.
- Bisquerra, A. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional Estudios sobre Educación. Servicio de Publicaciones de La Universidad de Navarra, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional y Bienestar. <https://tienda.ebiblox.com/p/270/educación-emocional-y-bienestar>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid. <http://www.sintesis.com/educar-instruir-71/psicopedagogia-de-las-emociones-ebook-1285.html>

- Bisquerra, R. (2012). La educación emocional, factor clave del nuevo paradigma. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sGaAByfrZ8A>
- Bisquerra, R. y Garcia, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. <http://www.sintesis.com/educar-instruir-71/inteligencia-emocional-en-educacion-ebook-1925.html>
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., Navarro, G., López-Cassá, É., Pérez-González, Segovia, Nieves Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la Infancia y la adolescencia. En: ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la Infancia y la adolescencia. [Archivo PDF]. <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros 6 Cast.pdf>
- Blasco, J., Bueno, V. y Navarro, R. (2002). Educación Emocional. Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas Para La Tutoría. [Archivo PDF]. <http://www.ceice.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>
- Bloch, S. (2002). Al alba de las emociones. Respiración y manejo de las emociones. [Archivo PDF]. [www.kimerius.es/app/.../El alba de las emociones.pdf](http://www.kimerius.es/app/.../El%20alba%20de%20las%20emociones.pdf)
- Buitrón, S. B., & Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8-8.
- Cappi, G. (2009). Educación emocional, programa de actividades para nivel inicial y primario. Editorial Bonum.
- Castro, A. (s. f.). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás, 16. [Archivo PDF]. <http://rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>
- Catalá, M., Valero, J., Caruana, A., y Gomis, N. (2014). *Cultivando emociones 2*. Editorial Conselleri.

- Céspedes, A. (2008). Educar Las Emociones Educar Para La Vida. [Archivo PDF]. <https://es.scribd.com/doc/201430116/Amanda-Cespedes-Educar-Las-Emociones-Educar-Para-La-Vida>
- Delgado, B., y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66.
- Ezeiza, B., Izaguirre, A., y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional*. Editorial Gipuzkoako.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63–93. [Archivo PDF]. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández, V. (2016). Estado de ánimo de los adolescentes y su relación con conductas de riesgo y otras variables, 15, e75–e84.
- Gallardo, J., y Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*. *Revista de Ciencias de La Educación*, 18, 143–159.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2009). La educación del futuro. In X Congreso de escuelas católicas. [Archivo PDF]. <http://cmapspublic.ihmc.us>
- Giménez, S. I. y Fernández, G. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3, 43–52. [Archivo PDF]. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Granés, F. y Paymal, N. . (2010). *Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Niño, niña, joven del Tercer Milenio*. [Archivo PDF]. <http://www.educacionviva.com.uy/Pedagogia3000.pdf>

- Gold, A. (2006). Trastornos de ansiedad en niños. Archivos de Pediatría del Uruguay, 77(1), 34-38 [Archivo PDF]. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12492006000100008&lng=es&tlng=pt.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional (Retrieved) [Archivo PDF]. <http://www.educaciondemillonarios.com/2014/11gratis-de-la.html>
- González, R y Badenes, V. (2014). Recursos para educar en emociones Editorial Pirámide.
- López, C., y Bisquerra, R. (s.f.). La educación emocional en la escuela Editorial Alfaomega.
- Ministerio de Educación. (2014). Acuerdo- 00-24-14. [Archivo PDF]. <http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/ACUERDO-024-14.pdf>
- Martínez, Á. (2012). Educación emocional docente, factor clave para la promoción de la convivencia en el aula. <https://es.slideshare.net/mebusa1/educacin-emocional-docente>
- Maurin, S. (2013). Educación emocional y social en la escuela, un nuevo paradigma, estrategias y experiencias. Editorial Bonum.
- Maynez, D. (2004). Dialnet Creatividad E Imaginacion. EduPsykhé, 3(1), 73-93. <https://www.academia.edu/download/40828185/Dialnet-CreatividadEImaginacion-1071118.pdf>
- Muñoz, M y Bisquerra, R. (s. f.). Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores. I Congr s Internacional d'Educa i  Emocional X Jornades d'Educa i  Emocional. Psicologia Positiva i Benestar, 623-634. [Archivo PDF]. <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/07/disec3b1o-de-un-plan-de-educaci3b3n-emocional-en-guipc3bazcoa.pdf>

- Pallarés, M. (2010). Emociones y sentimientos, donde se forman y como se transforman. [Archivo PDF]. <https://es.scribd.com/doc/271897706/Emociones-y-sentimientos->
- Rodríguez,A.(2011). El incremento de conductas violentas en los jóvenes. Revista de La Asociación Proyecto Hombre, 75, 9–11.
- Salmurri,F. (2003). Libertad Emocional. [Archivo PDF]. <http://es.scribd.com/doc/139563614/LIBERTAD-EMOCIONAL-Estrategias-Para-Educar-Las-Emociones-Ferran-Salmurri#scribd>
- Salmurri,F. (2013). Educación de las emociones, salud psicológica y centro educativo. In Aprender y educar con bienestar y empatía. Barcelona.
- Shapiro, L. E., y Tiscornia, A. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Buenos Aires: Javier Vergara. https://www.academia.edu/download/52762157/Inteligencia_emocional_de_los_ninos.pdf
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). Educar las emociones. [Archivo PDF] http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf

ANEXOS:

ANEXO 1: REGLAS

REGLA 1
HABLAMOS POR TURNOS.
LEVANTAMOS LA MANO PARA PEDIR
TURNO

An illustration of a young boy with brown hair and a green long-sleeved shirt. He is smiling and has his right hand raised, palm facing forward, as if signaling to speak or ask a question.

REGLA 2
TODOS ESCUCHAMOS AL QUE HABLA.

An illustration of a young girl with black hair in a bun, wearing a red shirt and blue pants. She is kneeling on the floor, looking towards the left with a focused expression. Her right hand is raised to her ear, and there are three short lines radiating from her hand, indicating she is listening intently.

ANEXO 2: FICHA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

SITUACIONES	ROSA /AMOR	GRIS /TRISTEZA	ROJO/IRA	AMARILLO/ ALEGRÍA	AZUL OSCURO/MIEDO	CELESTE/VERGUEZA
Vas en bicicleta y te caes						
tu compañero de clase te raya tu cuaderno						
Una niña de la escuela te gusta mucho						
Vas a rendir un examen y no has estudiado						
En el recreo te dan con la pelota sin intención						
Llegas a casa y tus padres no están						
El profesor te felicita por tu tarea						
Un compañero habla mal de ti						
Tu padres han discutido						
Te dan un reconocimiento en público						
No puedes con un ejercicio de matemáticas						
Tu mascota ha muerto						
Tus padres te acarician						
Tu maestra comunica tu mal comportamiento al inspector						

ANEXO 3: FICHAS IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES

EJERCICIOS DE IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES

A continuación, se presentarán unas imágenes relacionadas con determinadas emociones. Observa cuidadosamente cada imagen, para reconocer la emoción reflejada en las expresiones faciales y corporales de las personas presentes. Presta especial atención en los aspectos siguientes:

- Que expresa la cara
- Como se observa el cuerpo
- Por que estará sintiendo lo que siente
- Que estará pensando















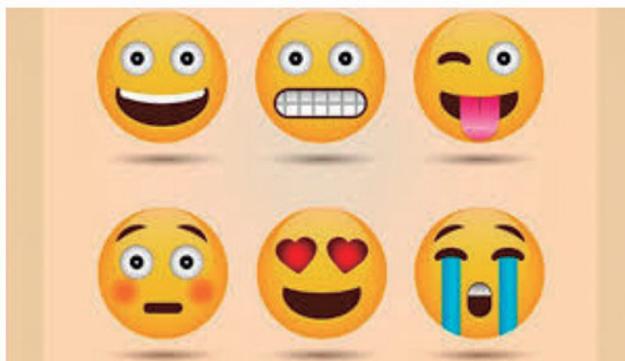


	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

ANEXO 4: FICHA TERMÓMETRO EMOCIONAL

Sesión 1 Fecha:	Sesión 2 Fecha:	Sesión 3 Fecha:
Ahora me siento:	Ahora me siento:	Ahora me siento:
Sesión 4 Fecha:	Sesión 5 Fecha:	Sesión 6 Fecha:
Sesión 7 Fecha:	Sesión 8 Fecha:	Sesión 9 Fecha:
Sesión 10 Fecha:	Sesión 11 Fecha:	Sesión 12 Fecha:

ANEXO 5: EMOTICONES



ANEXO 6: FICHA DE TRABAJO

EL SEMÁFORO

1ra situación _____

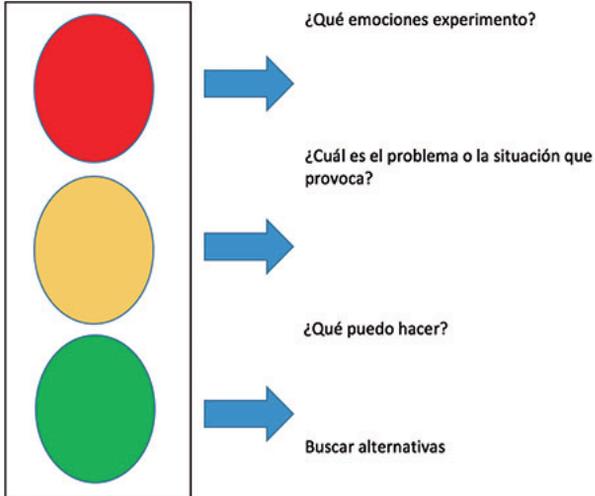
Yo hice _____

2da situación _____

Yo hice _____

3ra situación _____

Yo hice _____



ANEXO 7: FICHA DE TRABAJO “MI DÍA IDEAL”

Nombre:

Fecha:

EL DIA IDEAL

¿Qué harías por la mañana? ¿Qué desayunarías? ¿Dónde? ¿A dónde irías? ¿Con quién?

.....
.....
.....
.....

¿Qué harías al mediodía, por la tarde? ¿Qué comerías? ¿Con quién?

.....
.....
.....
.....

¿Y por la noche? ¿Cómo terminarías el día? ¿Dónde? ¿Haciendo qué? ¿Con quién?

.....
.....
.....
.....

¿Cuál sería el mejor momento del día ?

.....
.....
.....
.....

-Haz un dibujo para explicar lo que has escrito



ANEXO 8: FICHA DE INSTRUCCIONES

Situaciones de saludo

Actor 1: Ves a tu amigo del alma y le saludas

Actor 2: Ves a tu medico en la calle y le saludas

Actor 3: Llegas a casa y saludas a tu mama

Actor 4: Te encuentras a tu conocido y le saludas

Actor 5: Entrás en la clase y saludas a tu maestro

Para las representaciones de despedida, se aplicarán las mismas situaciones de saludo pero en la despedida.

ANEXO 9 : FICHA DE OBSERVACIÓN

Saludo	1	2	3	4	5
1. ¿Que emoción a manifestado el actor B					
2. ¿Que emoción has sentido al ver la manera de saludar de A					
3. ¿Como saludarías tu a esta persona					
Despedida	1	2	3	4	5
1. ¿Que emoción ha manifestado el actor B					
2. ¿Que emoción has sentido al ver la manera de despedirse de A					
3. ¿Como te despedirías tu de esta persona					

ANEXO 10: FICHA DE TRABAJO

FICHA DE GRUPO	
Pregunta: ¿Cómo crees que se sentirían las personas que se encuentran en estas situaciones?	
SITUACIÓN	EMOCIONES
1.No invitas a un amigo a tu fiesta de cumpleaños	
2.Le regalas a tu hermano un juguete que siempre había deseado.	
3.Pierdes el estuche de tu amigo.	
4.Un amigo tiene que representar una función de teatro y tu le ayudas a prepararla.	

ANEXO 11: FICHA DE OBSERVACIÓN

Actor	Actitud asertiva	Actitud no asertiva	¿Qué actitud adversa refleja?					Emociones posibles del afectado						
			Agresiva	Evasiva	Irónica	Indiferente	Deshonesta	Incoherente	Tristeza	Alegría	Enfado	Vergüenza	Miedo	Asombro
Nro. 1														
Nro. 2														
Nro. 3														
Nro. 4														
Nro. 5														
Nro. 6														
Nro. 7														
Nro. 8														
Nro. 9														

ANEXO 12: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
NIVEL DE SATISFACCIÓN									
NIVEL DE PARTICIPACION									
CLIMA DEL GRUPO									
INTERES PRESTADO A LAS ACTIDADES									
COMUNICACIÓN Y ESCUCHA									
GRADO DE OBTENCIÓN DE LOS OBJETIVOS									
OBSERVACIONES (ASPECTOS POSITIVOS Y DIFICULTADES)									
DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS RELEVANTES EN LA SESIÓN									

ANEXO 13: TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES DE RUIZ & BENÍTEZ, APLICABLE A NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 12 AÑOS

TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES

(César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)

Nombres y Apellidos : _____

Fechas : ____/____/____ Edad : ____

En este cuestionario encontrarás afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar y actuar. Lee cada una con atención y marca tu respuesta con una X según corresponda.

- S** = Siempre
CS = Casi Siempre
AV = Algunas Veces
CN = Casio Nunca
N = Nunca

N°

S CS AV CN N

N°		S	CS	AV	CN	N
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.					
2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.					
3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones					
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.					
5.	Soy una persona popular entre los chicos y chicas de mi edad.					
6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc,)					

7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.					
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.					
9.	Si me molesto con alguien se lo digo.					
10.	Pienso que mi vida es muy triste.					
11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.					
12.	Confío en que frente a un problema sabré como darle solución					
13.	Me resulta fácil hacer amigos.					
14.	Tengo una mala opinión de mí mismo					
15.	Antes de resolver un problema, primero pienso como lo haré.					
16.	Estoy descontento con la vida que tengo.					
17.	Mis amigos confían bastante en mí.					
18.	Pienso que soy una persona fea comparada con otras(os).					
19.	Al solucionar un problema cometo muchos errores.					
20.	Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.					
21.	Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)					
22.	Creo que tengo más defectos que cualidades.					
23.	Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.					
24.	Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.					
25.	Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.					
26.	Los demás son más inteligentes que yo					
27.	Me es difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.					

28.	Me tengo rabia y cólera a mi mismo.					
29.	Me resulta difícil relacionarme con lo demás.					
30.	Me molesta que los demás sean mejores que yo.					
31.	Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.					
32.	Yo me sé controlar cuando los profesores me llaman la atención.					
33.	Si un compañero me insulta yo voy y le hago lo mismo.					
34.	Tomar decisiones es difícil para mí.					
35.	Me pongo nervioso(a) si los profesores me hacen una pregunta en la clase.					
36.	Me llevo bien con la gente en general.					
37.	Soy una persona que confía en lo que hace.					
38.	Me siento feliz y estoy contento con mi cuerpo.					
39.	Los demás opinan que soy una persona sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).					
40.	Sé que mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles					

TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES

BAREMOS

Niños del 3° al 5° grado de primaria

(César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)

PC	Rel. Inter Socialización	Rel. Intra Autoestima	Adaptabilidad Solución Problemas	Estado Animo Optimismo	Manejo Emoción	I. E. General	PC
99	40 o +	40	40	39 o +	40	182 o +	99
95	39	39	38- 39	37- 38	39	178 -181	95
90	38	38	36 -37	36		172 -177	90
85	37	37	35	35	38	169 -171	85
80	36		34	34	37	167 -168	80
75	35	36	33	33	36	166	75
70	34	35	32	32		163 -165	70
65					35	161 -162	65
60	33	34	31	31		159 -160	60
55	32				34	156 -158	55
50	31	33	30	30	33	152 -155	50
45		32				150 -151	45
40	30		29	29	32	148 -149	40
35	29	31		28	31	146 -147	35
30	28	30	28	27	30	144 -145	30
25	27	29	27	26	29	142 -143	25
20	26	28	26	25	28	140 -141	20
15	25	27	25		27	138 -139	15

10	24	26	24	24	26	135 -137	10
5	23	24 - 25	23	23	25	129 -133	5
3	20 - 21	23	21 - 22	22	23 - 24	127 -128	3
1	19 o -	22 o -	20 o -	21 o -	22 o -	126 o -	1

Niños del 6° primaria - 1° secundaria

(César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)

PC	Rel. Inter Socialización	Rel. Intra Autoestima	Adaptabilidad Solución Problemas	Estado Animo Optimismo	Manejo Emoción	I. E. General	PC
99	39 o +	40	40	39 o +	40	184 o +	99
95	38	39	39	38	39	176 -183	95
90	37	38	37 -38	37	38	170 -175	90
85	36		36	36	37	168 -169	85
80	35	37	35	35	36	165 -167	80
75	34	36	34	34	35	164	75
70	33		33	33		161 -163	70
65	32	35			34	158 -160	65
60			32	32		156 -157	60
55	31	34			33	154 -155	55
50	30	33	31	31	32	151 -153	50
45		32				149 -150	45
40	29	31	30	30	31	147 -148	40
35	28	30		29	30	145 -146	35
30	27	29	29	28	29	143 -144	30
25	26	28	28	27	28	141 -142	25
20	25	27	27	26	27	139 -140	20
15	24	26	26		26	137 -138	15
10	23	25	25	25	25	134 -136	10
5	22	24	24	24	24	130 -133	5
3	21	22 - 23	23	23	23	128 -129	3
1	20 o -	21 o -	22 o -	22 o -	22 o -	127 o -	1

Otros títulos de la colección
Salud y Bienestar



Correlación entre la Medicina de Laboratorio y las Ciencias Básicas y Clínicas

Julio César Sempértegui Vega, Sandra Patricia Ochoa Zamora, Poleth Estefania Sempértegui Alvarado y Mateo Esteban Zea Cabrera

Patología Estructural Básica

Yolanda Vanegas Cobeña, Nancy Vanegas Cobeña y Leonardo Morales Vanegas

Esquizofrenia. El enigma continua

Douglas Calvo de la Paz

Enfermería: investigación y el cuidado directo

Edison Gustavo Moyano Brito, Nube Johanna Pacurucu Ávila, Isabel Cristina Mesa Cano, Lizette Espinosa Martín, Zoila Katherine Salazar Torres

Canino retenido: historia, diagnóstico y tratamiento actual

Diego Palacios Vivar, Yonatan Torres Cruz, Vinicio Barzallo Sardi

Otros títulos de la colección
Ciencias Sociales y Humanidades



Violencia Intrafamiliar. Beneficios de un Proyecto Social
Vanessa Quito Calle, Mónica Tamayo Piedra y Olga Neira Cárdenas

Hitos de la Constitución ecuatoriana
Colectivo de autores

El Perfeccionamiento de los Contratos
Fernando Moreno Morejón

Tópicos Actuales de Derecho Tributario Ecuatoriano
Diego Adrián Ormaza Ávila, Ana Fabiola Zamora Vázquez, Teodoro Javier Cárdenas Parra, Amanda Fabiola Palacios Palacios, Evelin Daniela Vaca Asitimbay

Otros títulos de la colección
Ciencias, Ingenierías y Medio Ambiente



Análisis de Funciones Especiales

Carlos Fernando Méndez Martínez

Topografía aplicada a las Ciencias Agrícolas

Carlos Eloy Balmaseda Espinosa

Bioestadística

Froilán Segundo Méndez Vélez, Milton Bolívar Romo Toledo y
Gabriela Alejandra Ortega Castro

***Desafiando a la Ciudad Letrada. Formas antagonistas
de urbanismo en América Latina***

Antonio di Campli



*Programa de Intervención en Educación Emocional dirigido a niños y
niñas de educación general básica*

se publicó en la ciudad de Cuenca, Ecuador, en noviembre
de 2021, en la Editorial Universitaria Católica
(EDUNICA),





ISBN: 978-9942-27-139-6



9 789942 271396