

MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS

CURSO ACADÉMICO 2016-2017

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral: diseño, aplicación y análisis de una propuesta de intervención

Ana Guillén Ubico

Junio 2017

Vº Bº y place de la Tutora: Ana Rodríguez Martínez

14 de junio de 2017

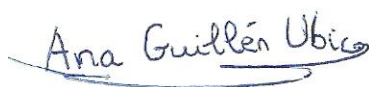


FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN. CAMPUS DE
HUESCA. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo *Importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral: diseño, aplicación y análisis de una propuesta de intervención* para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016-2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

A handwritten signature in blue ink that reads "Ana Guillén Ubio". The signature is written in a cursive style and is underlined with a single horizontal stroke.

Fecha

14 de junio de 2017

ÍNDICE

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
CONCEPTO INTELIGENCIA EMOCIONAL	7
INTELIGENCIA EMOCIONAL E IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA.....	8
3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL.....	10
4. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO	12
TIPO DE DISEÑO	12
DESCRIPCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.....	12
ANÁLISIS DE DATOS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	14
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN APLICADOS, PROCEDIMIENTOS Y DIAGNÓSTICO POSIBLE.....	19
ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETIVOS PRINCIPALES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	19
DESCRIPCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PROPUESTA: DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES, NÚMERO, DURACIÓN, FRECUENCIA.....	19
JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA ANALIZANDO SU ALCANCE Y LAS LIMITACIONES QUE SE PODRÍAN ENCONTRAR BASÁNDOSE EN ESTUDIOS PREVIOS Y METAANÁLISIS PUBLICADOS.....	34
5. CONCLUSIONES.....	34
6. BIBLIOGRAFÍA.....	36
ANEXO 1. ENTREVISTA INICIAL DE EVALUACIÓN.....	39
ANEXO 2. CUENTO.....	39
ANEXO 3. CARITAS PARA EL CUENTO.....	42
ANEXO 4. POWERPOINT	43
ANEXO 5. IMÁGENES “LA GRAN FÁBRICA DE LAS PALABRAS”	47
ANEXO 6. OBSERVACIONES	50

Resumen

El presente trabajo trata de mostrar la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de la expresión oral.

Se muestra la Inteligencia Emocional como un elemento necesario para el desarrollo integral de la persona, y se incide en las diferentes teorías que apoyan la importancia de la Inteligencia Emocional para la expresión oral y por consiguiente, la necesidad de su incorporación en el trabajo diario del aula. Por eso, se elabora una propuesta de intervención, diseñada desde un enfoque basado en tareas. Ésta se lleva a cabo con una muestra de 50 niños de tercer curso de Educación Infantil, divididos en dos grupos de 25 cada uno. Se hace un análisis cualitativo para describir el desarrollo de la propuesta y posteriormente, se analizan los cambios detectados tras la puesta en marcha de la misma.

En lo que concierne a los resultados obtenidos una vez llevado a la práctica lo planificado, cabe decir que las respuestas verbales de los alumnos a las preguntas iniciales son más amplias, es decir, al inicio éstos no eran capaces de verbalizar las emociones y al final se produce un cambio que lleva a expresarse de forma más completa. Por eso, se puede decir que las emociones contribuyen al lenguaje, es decir, a la capacidad para expresar las emociones. Por tanto, esta propuesta apoya la relación de la expresión oral y la Inteligencia Emocional. Tal y como expone Belli (2009) “por lo general, suelen considerarse que las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que se recubren de lenguaje para expresarlas”.

En cuanto a líneas de trabajo futuras, se podrían realizar con una muestra disponible más amplia así como, un mayor tiempo de duración de la propuesta para observar la influencia de estas emociones en el lenguaje.

Abstract

This work is about showing the importance of Emotional Intelligence for the development of oral expression.

It shows the Emotional Intelligence as a required element for the person's integral development and it emphasises the different theories which support the importance of Emotional Intelligence of oral expression. And therefore, the necessity to her incorporation in the daily work in class. For that reason, it makes a proposal intervention, based on a task-based learning. This proposal was carried out with the sample of fifty children in pre-school education, divided in two groups, twenty five each one. It makes a qualitative analysis for describe the proposal's development and afterwards, it analyses the changes detected after her turn up.

In relation to the results obtained after applying the plan, it should be pointed out that the verbal answers of students in initial questions are broader, that is, at the beginning these students are capable of expressing the emotions and at the end, a change was happened, which leads them to express in a more complete way. Consequently, it is possible to argue that the emotions influence language, that is, the capacity to express the emotions. Therefore, this proposal supports the relation between the oral expression and the Emotional Intelligence. Such as Belli (2009) explains, "generally, tend to be considered that the emotions correspond with corporal natural experiences which recover to the language for express".

Futures career prospects could be made clearer with a broader sample, as well as, a longer time for the proposal to observe the influence of these emotions in the language.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, expresión oral, desarrollo integral, propuesta de intervención, contexto escolar.

1. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

La sociedad actual está en continuo cambio y sin ser ajena a la misma, la escuela del siglo XXI debe adaptarse para que los alumnos se integren como ciudadanos de la sociedad en la que están inmersos. Actualmente, no sólo los conocimientos cognitivos proporcionan las habilidades necesarias para acomodarse a la misma, sino que también, es fundamental el desarrollo del área motora, social y emocional. De esta manera, las capacidades emocionales contribuyen al área social, ya que gracias a las relaciones interpersonales, se desarrolla la personalidad integral del niño, como expone Searle (1992) “ya que la emoción es social y producida siempre a su estrecha relación con el lenguaje y la comunicación” (citado en Belli, 2009, p. 25).

Desde este paradigma, la escuela ha de ser capaz de dar respuesta a las múltiples y diversas necesidades de su alumnado. En las aulas ordinarias, se busca cumplir con los objetivos del currículo impuesto. Asimismo, después de dejar de lado la concepción del Cociente Intelectual (CI), se atiende a las emociones de los alumnos para lograr el éxito, como afirman Fernández, & Extremera (2002):

La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (...) [los mejores no son aquellos más listos] Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano (p.1).

La Inteligencia Emocional (IE) podría ser un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003, Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006, Pérez y Castejón, 2007, Petrides, Fredrickson y Furnham, 2004, citados en Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

De allí, se hace fundamental no centrarse exclusivamente en los talentos cognitivos sino también en aquellos no tan visibles que puedan contribuir a conocer al niño y poder desarrollar al máximo sus potencialidades.

Varias disciplinas de las Ciencias Sociales como la Sociología, la Lingüística, la Psicología, se han encargado de estudiar las emociones. Sin embargo, en este momento

lo que compete es el área de la Psicología, en lo que concierne a la Psicología social que dispone de diversas líneas de investigación. En este sentido, se ha profundizado en el binomio emoción-lenguaje. “Es decir, si las emociones se pueden localizar en el lenguaje o si a través del lenguaje se accede a las emociones” (Harré, Finlay-Jones, 1986, Bax, 1986, Good, M., Good, B., Fischer, 1988 citado en Belli, 2009). Por otra parte, el estudio de la construcción social de las emociones focalizando en “cómo se construyen las emociones teniendo siempre en cuenta como eje el discurso” (Harré, 1984, Stearns y Stearns, 1985, Íbañez, 1988, Harré, Stearns, 1995, citado en Belli, 2009). O por otra parte, el estudio de las emociones en el discurso expuestas por Edwads (1992, 1997, 1999 citado en Belli, 2009, p. 17).

En cuanto a la relación de la Inteligencia Emocional y el lenguaje, Belli (2009) destaca que “por lo general, suelen considerarse que las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que se recubren de lenguaje para expresarlas” (p.15).

Por todo ello, a continuación, se indaga sobre el concepto de inteligencia emocional y su importancia en el lenguaje así como, el desarrollo de una propuesta que permita apoyar lo investigado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Concepto Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional no está exento de polémica con respecto a su significado. Existen diversos antecedentes de dicho término. El concepto de Inteligencia Emocional fue acuñado por Leuner en 1966 para referirse al rechazo del control social por parte de las mujeres a causa de su baja Inteligencia Emocional. Posteriormente, a finales de los años ochenta, Payne publica “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” en el que se incluye la emoción junto con la razón y la necesidad de trabajar la primera en el contexto educativo.

El término de Inteligencia Emocional tiene su origen a finales de los años 90, acuñado por Salovey y Mayer (1990) quienes la definieron como “la habilidad de

manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, 2003, p.18).

Howard Gardner publica “Multiple intelligences. The Theory in practice” (1983, 1995) exponiendo la teoría de las inteligencias múltiples, siendo un modelo cognitivo en el que participan inteligencias como la musical, visoespacial, la lógico-matemática, la lingüístico-verbal, la corporal, la naturalista y existencial (estas dos últimas añadidas en el año 2001) además de elementos relacionados con las emociones como son la inteligencia intrapersonal e interpersonal pues la primera permite el conocimiento de sí mismo y actuar conforme a éste. Y la segunda inteligencia relacionada con las emociones lleva a percibir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.

Pero no fue hasta el año 1995 cuando verdaderamente se difundió el término de Inteligencia Emocional gracias a Goleman, quien afirmaba que no únicamente es necesaria la inteligencia académica para lograr el éxito.

Esto también es apoyado por Marina (1993) que expone “si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, la cual deberá desarrollarse holísticamente, lo que es lo mismo no sólo enfocada hacia la razón, sino también provista de emociones” (citado en Trujillo y Rivas, 2005, p. 12).

Inteligencia Emocional e importancia en el desarrollo integral de la persona

La Inteligencia Emocional es esencial en el desarrollo integral de la persona puesto que la capacidad de regulación de las emociones permite desenvolverse como persona plena, unas buenas relaciones interpersonales se dan a partir de una correcta interpretación y regulación de las propias emociones y sentimientos.

De allí, la importancia del trabajo en el contexto educativo para conseguir esa personalidad total de los alumnos. Por eso, en este ámbito cabe decir que los programas

de educación emocional engloban no sólo los programas de prevención sino también aquellos de desarrollo personal:

La educación emocional es un 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. (Bisquerra, 2003, p. 47)

Por tanto, estos programas suponen un beneficio para los alumnos al ahondar en aspectos emocionales que les lleven a ser personas totalmente desarrolladas que sepan gestionar sus emociones.

De Andrés (2005) indica que es fundamental para el desarrollo cognitivo de la persona trabajar el desarrollo emocional. De allí que se establezca su importancia en la personalidad del sujeto. Por tanto, se busca satisfacer las competencias emocionales: actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía.

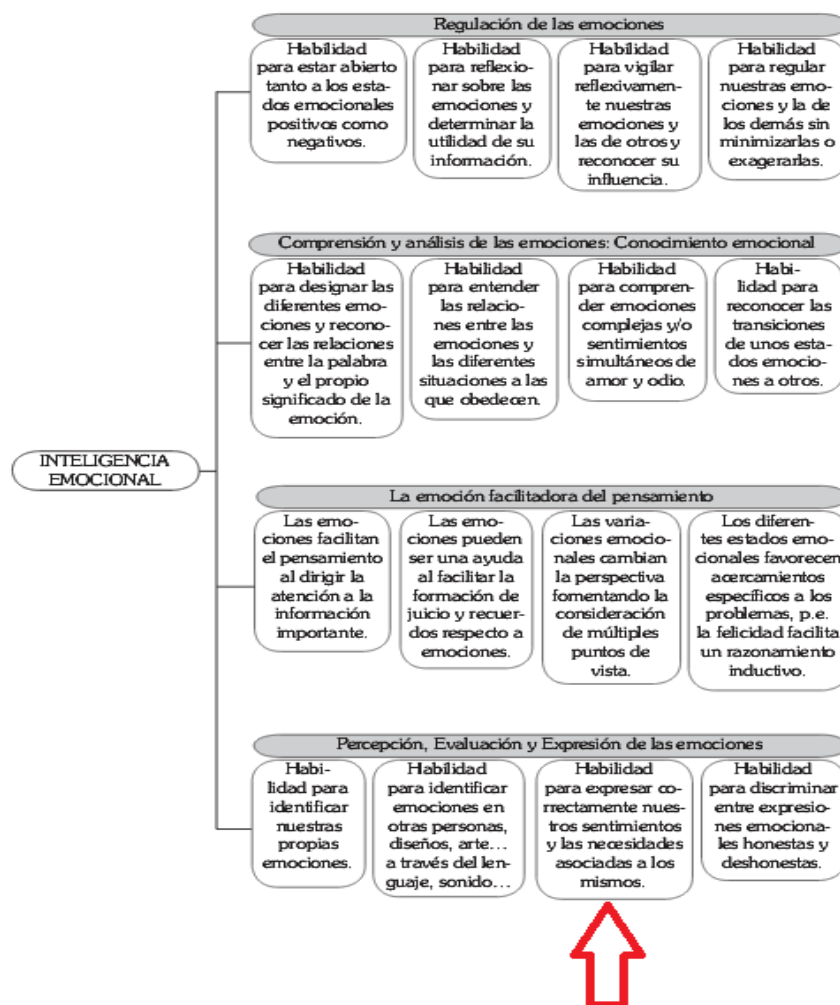
En la escuela se le da mucha importancia a los contenidos curriculares que se desarrollan. Sin embargo, en este proceso hay que tener en cuenta las emociones pues como se ha señalado anteriormente, el nivel cognitivo se ve influenciado por dichas emociones y por tanto, son esenciales para el desarrollo pleno del individuo. Álvarez (2006) expone que:

(...) por lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, se ha observado que el estrés ante el examen (componente emocional) puede condicionar los resultados; en la atención a la diversidad, el componente emocional del individuo debe ser un aspecto esencial; la prevención y el desarrollo personal deben contemplar la dimensión emocional como el complemento necesario de la dimensión cognitiva. (p. 38, 39)

En este caso, los niños se tienen que desarrollar en aspectos físicos, intelectuales, sociales y afectivos de forma interrelacionada para que no exista un desajuste. Todo ello interviene en el desarrollo de la personalidad del sujeto.

3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL

Desde el modelo de habilidad de Salovey y Mayer, la Inteligencia Emocional recoge cuatro componentes, identificando como uno de éstos, la percepción y expresión emocional, que consiste en “reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal” (Fernández-Berrocal, y Extremera, 2002, p.2). Es por eso, que en el desarrollo de la expresión oral va a estar presente la Inteligencia Emocional.



Figural.

Modelo revisado de Inteligencia Emocional (tomado de Fernández-Berrocal, y Extremera, 2002)

Como se ha señalado previamente, la influencia de la Inteligencia Emocional en la expresión oral se puede justificar, en este caso, tal y como expone Belli “la emoción es siempre social, la emoción es un proceso y la emoción es discursiva”.

Asimismo, diversos autores defienden que no solamente se conciben las competencias emocionales independientemente de las lingüísticas sino que las primeras se retroalimentan de las segundas. “Ambas competencias, las emocionales y las lingüísticas, nos hacen ser y sentir como personas. A veces, sólo podemos percibir la importancia de las experiencias emocionales como base del desarrollo del lenguaje cuando se hallan ausentes, cuando no existen” (Gómez, 2003, p.53).

Otra visión expuesta es que entre las funciones de las emociones se encuentra la expresión oral en lo que concierne a la función comunicativa. De allí, Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso (2009) afirman que las emociones disponen de diversas funcionalidades entre las que se destaca la función comunicativa pues se necesitan expresar las necesidades y deseos para lograr una respuesta en los demás.

Según Claeys (2012), en el reconocimiento de las emociones es fundamental aprender a expresar dichas emociones. De allí, la influencia de la expresión oral en la Inteligencia Emocional:

A lo largo de la infancia, la reacción emocional está todavía viva, a flor de piel, difícil de controlar. El objetivo del educador será, para ayudar a este dominio, ayudar al niño a reconocer lo que siente, a nombrar lo que siente, a identificar sus necesidades, a expresar correctamente su petición, a aceptar el reconocer las necesidades y demandas de los otros. Desarrollar la capacidad de poner palabras a lo que siente representa el primer paso importante para hacer frente a múltiples desafíos de la vida. (p.49)¹

Edwards, Manstead y MacDonald (1984) mantienen que “es durante estos momentos en los que compartimos nuestras emociones que construimos y mantenemos las

¹Au cours de l'enfance, la réactivité émotionnelle est encore vive, à fleur de peau, difficile à maîtriser. L'objectif de l'éducateur sera, pour favoriser cette maîtrise, d'aider l'enfant à reconnaître ce qu'il ressent, à nommer ce qu'il ressent, à identifier ce dont il a besoin, à exprimer correctement sa demande, à accepter aussi de reconnaître les besoins et les demandes des autres. Développer la capacité de mettre des mots sur ce qu'on ressent représente un premier pas important pour apprendre à faire face aux multiples défis de la vie.

relaciones que son centrales en nuestras vidas” (citado en Reeve, 2010, p. 268). Por tanto, se muestra no sólo la importancia de las emociones para la personalidad de los individuos sino también la capacidad de expresión de los mismos.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Tipo de diseño

El objetivo de partida es crear una propuesta cuya base es la Inteligencia Emocional, que contribuya al desarrollo de la expresión oral y por tanto, al desarrollo integral de la persona y las relaciones interpersonales.

Fundamentalmente, se trata de un diseño cuasi experimental pues se observan fenómenos que surgen en la realidad para después analizarlos. Se pueden distinguir dos momentos; en un primer lugar, la recolección de datos cualitativos tras la observación en el desarrollo de la propuesta y por otra parte, unos datos obtenidos a través de la entrevista inicial y final que se realiza a los alumnos.

En la recolección de los datos cualitativos, se realiza la observación investigativa, teniendo un papel de participación completa. Asimismo, se dispone de la observación de las tutoras a lo largo de la investigación pues tal y como recomienda Mertens (2005), la observación hay que realizarla con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas (citado en Hernández, Fernández, y Baptista, p. 147). En el contexto disponible se aplicó una entrevista estructurada tal y como indica Bisquerra (2004) “las preguntas pueden estar totalmente definidas (entrevista estructurada)” (p. 240). Por tanto, se utiliza este tipo de entrevista con posibilidad de respuestas abiertas, que una vez elaborada personalmente según el objetivo de la investigación, se realizó de forma grupal. Además, se recogió información a partir de materiales individuales y grupales durante la puesta en práctica de la propuesta (dibujos, escritura...).

Descripción del caso de estudio

La población de la muestra es el alumnado de tercer curso de Educación Infantil del colegio Salesiano San Bernardo sito en Huesca. La muestra es heterogénea en cuanto a sexo y la edad varía entre los 4 y 5 años ya que algunos todavía no han cumplido los 5

años. Todos los alumnos se encuentran en el mismo nivel educativo, sin embargo, en cuanto a lenguaje hay algunos que presentan dificultades de expresión oral. Por otra parte, el nivel sociocultural es diferente y el idioma de uno de los niños también, puesto que es rumano y está aprendiendo el castellano actualmente.

La formación de grupos y asignación de los participantes a cada grupo viene determinada, al tratarse de los grupos de clase de los alumnos, es decir, tercer curso de Educación Infantil, tanto A como B, siendo el número de participantes totales de 50, dos grupos de 25.

A través de la entrevista realizada, y según Gil y Martínez (2005) en su clasificación en cuanto a metodología, se puede decir que se hace uso de la Metodología de encuestas, tratándose de un tipo de muestreo no probabilístico. En este caso, es un muestreo causal puesto que se utiliza como muestra a individuos a los que se tiene fácil acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas, una de ellas es que se trabaja en el centro escolar al que pertenecen dichos niños, es por eso, que se puede acceder fácilmente a la determinada muestra. Asimismo, hay criterios de exclusión al haber elegido la muestra con esa edad concreta y centro educativo.

El consentimiento informado se ha utilizado, en primer lugar, para informar a la directiva del centro de que se iba a llevar a cabo esta propuesta, en segundo lugar, se avisa al departamento de orientación. A la coordinadora de Educación Infantil se le expuso la situación para que lo comentara en reunión y tras el consentimiento se eligen dos clases para realizar esta propuesta de intervención. En cuanto a los alumnos, por la plataforma disponible para la comunicación externa entre tutores y familias de los niños, se manda un mensaje para que fueran conscientes de lo que iban a hacer sus hijos durante ese periodo de tiempo.

El tratamiento de los datos y el procedimiento se ajusta totalmente a los estándares éticos pues se respeta al alumnado y el código deontológico de privacidad está se cumple totalmente.

Análisis de datos y limitaciones del estudio

Se programan cinco sesiones, las cuales se llevan a cabo en dos grupos de la muestra seleccionada y por tanto, se trata de un total de diez. En este caso, la intervención tiene una duración de seis días, la última semana de marzo y el lunes de la primera semana del mes de abril tal y como indica la temporalización. Durante el desarrollo de dichas sesiones se realiza un análisis cualitativo pues la observación directa está presente porque se participa como observador pero a su vez indirecta ya que se tiene en cuenta la observación realizada por las tutoras de cada grupo.

Se recoge información a partir de materiales individuales y grupales que han realizado. Por otra parte, los datos presentados en las entrevistas realizadas permiten determinar que las emociones participan en el desarrollo de la expresión oral puesto que gracias al trabajo de las mismas, finalmente se obtiene una evolución en cuanto a la expresión verbal, siendo un resultado muy positivo para el objetivo planteado.

A continuación, se muestran unas tablas codificadas en las que se incluye el análisis inicial deductivo que se realizó al plantear las cuestiones y el análisis inductivo que se ha podido extraer tras la realización de la entrevista tanto en un momento inicial, es decir, previamente al trabajo de la propuesta como en un momento final, tras su finalización. Todo ello, se pone en marcha en ambos grupos de la muestra disponible (A y B, tercer curso de Educación Infantil).

Tabla 1.
Análisis preguntas iniciales entrevista

UNIDADES DE ANÁLISIS	CODIFICACIÓN	ANÁLISIS DEDUCTIVO	ANÁLISIS INDUCTIVO
Pregunta 1	P1. T1A	Emociones (tristeza) Actuar conforme a la tristeza	Situaciones en las que se sienten tristes
	P1. T1B		Acudir al vigilante del recreo
Pregunta 2	P2. T1A	Mejor conocimiento de las emociones	Situaciones
	P2. T1B		No dicen nada
Pregunta 3	P3. T1A	Verbalizar preferencias de trabajo en grupo o individual	Muchos de forma individual (demasiados)
	P3. T1B		Solo para que no molesten los compañeros
Pregunta 4	P4. T1A	Emociones (nervioso)	Pocos se ponen nerviosos
	P4. T1B		Pocos se ponen nerviosos
Pregunta 5	P5. T1A	Emociones (contento)	Muy contento
	P5. T1B	Verbalizar emociones	Ausencia de respuesta
Pregunta 6	P6. T1A	Identificar emociones de los	Todos

	P6. T1B	demás (tristeza)	A través de un abrazo y un beso, le llevo a un vigilante del recreo, pregunto y hablo con él
Pregunta 7	P7. T1A	Verbalizar emociones de los demás	Tristeza, el daño no gusta a nadie
	P7. T1B		Nervioso, enfadado, triste

Tabla de elaboración propia

Tabla 2

Análisis preguntas finales entrevista

UNIDADES DE ANÁLISIS	CODIFICACIÓN	ANÁLISIS DEDUCTIVO	ANÁLISIS INDUCTIVO
Pregunta 1	P1. T2A	Emociones (tristeza) Actuar conforme a la tristeza	Cuando estoy triste, se lo digo a mi madre
	P1. T2B		Sé lo que tengo que hacer: solucionarlo; hablando con el otro. Decir a los vigilantes del recreo
Pregunta 2	P2. T2A	Mejor conocimiento de las emociones	Sé lo que me pasa
	P2. T2B		Decírselo a los padres o a la profesora
Pregunta 3	P3. T2A	Verbalizar preferencias de trabajo en grupo o individual	Muchos de forma individual (demasiados)

	P3. T2B		21 de forma individual: porque nos molestan, no enredamos, dicen que hay que dibujar y hacer, estoy más tranquila
Pregunta 4	P4. T2A	Emociones (nervioso)	Pocos se ponen nerviosos
	P4. T2B		4 niños, muy pocos
Pregunta 5	P5. T2A	Emociones (contento)	Muy contento
	P5. T2B	Verbalizar emociones	Muchos, 21
Pregunta 6	P6. T2A	Identificar emociones de los demás (tristeza)	Sí
	P6. T2B		Le digo qué le pasa. Me gusta estar sola cuando estoy enfadada
Pregunta 7	P7. T2A	Verbalizar emociones de los demás	Enfadado y sé lo que pasa
	P7. T2B		16 se enfadan. Triste

Tabla de elaboración propia

En cuanto al significado de las tablas presentadas, se puede decir que P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 es el número de cada pregunta. T1 y T2 es el momento en el que se responde a las cuestiones, es decir, antes de hacer con los alumnos la propuesta de Inteligencia Emocional o posteriormente. La separación entre A y B es la distinción entre ambos grupos de muestra, clase A (no se conoce a los alumnos previamente y no hay trabajo de emociones), aula B (se conoce a los alumnos y existe un trabajo previo de las emociones).

Hay una evolución entre las respuestas iniciales de la entrevista y las finales. Al principio, en varias preguntas se da una ausencia de respuesta que puede ser debida a la falta de conocimiento. Sin embargo, después esto no ocurre.

Pregunta 1. “¿Cuándo me siento triste no sé decir qué me pasa?” Al inicio dicen situaciones en las que se sienten tristes. En cambio, al final comentan lo que pueden hacer “hablar con el otro”, “decírselo a mi madre”.

Pregunta 2. “¿A veces, no sé decir qué me pasa?” Se da un cambio pues en la entrevista inicial comentan situaciones o no dicen nada y en la última, apuntan que saben lo que les pasa y lo que harían.

Pregunta 3. “¿Me gusta más cuando trabajamos en grupo que cuando trabajamos solos?” Sobre el modo de trabajar, la mayoría responde en ambos grupos que prefieren solos porque el otro les molesta, por eso, a lo largo de la propuesta se decide trabajar en grupo. Sin embargo, la preferencia final sigue siendo muy alta a nivel individual.

Pregunta 4. “¿Te pones nervioso cuando tienes que contar algo a los amigos?” Tanto al inicio como al final, la mayor parte de los alumnos están tranquilos cuando hablan en público. No ha habido un cambio significativo según lo que ellos consideran.

Pregunta 5. “¿Cuándo cuento a los niños lo que he hecho el fin de semana me siento contento?” En una clase están contentos al contar el fin de semana. Y en la otra, al principio no se obtuvo respuesta y después comentaron la emoción de la alegría. Esto puede ser debido a las diversas veces que tenían que hablar ante los compañeros durante el desarrollo de la propuesta y puede ser que se hayan acostumbrado.

Pregunta 6. “¿Si a un amigo le pasa algo, le ayudo?” En una clase en ambas entrevistas responden que si a un amigo le pasa algo, le ayudan. Sin embargo, en la otra exponen lo que harían, señalando la figura del vigilante del recreo (un niño que lleva un chaleco a la hora del recreo y si surge algún problema tiene que ir a solucionarlo utilizando la palabra). Se puede apreciar el trabajo previo de las emociones.

Pregunta 7. “¿Te enfadas cuando a un amigo lo tratan mal? ¿Cómo crees que se siente?” No existe un gran cambio entre ambas respuestas.

Instrumentos de evaluación aplicados, procedimientos y diagnóstico posible

En este caso, es fundamental la elaboración de una evaluación diagnóstica a través de una entrevista inicial. Para ello, se plantearon unas cuestiones de forma que se pudiera establecer la relación que se pretende estudiar entre la Inteligencia Emocional y la expresión oral. La entrevista está compuesta de siete preguntas que deben responder en voz alta para conocer de donde parte la muestra en cuanto a las emociones. Tras esto, se plantea una intervención. Y finalmente, se hace una evaluación posterior con una entrevista final. Ésta está compuesta por lo demandado inicialmente para poder comprobar la existencia de mejora y repercusión en la expresión oral o al contrario. De allí, que se puedan apreciar las diferencias obtenidas.

Establecimiento de los objetivos principales de la propuesta de intervención

Los objetivos que se plantean cumplir en la propuesta de intervención son los siguientes:

- Reconocer y expresar las propias emociones.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.

Descripción de la programación de la investigación propuesta: descripción de las sesiones, número, duración, frecuencia.



La propuesta que se presenta se programa conforme a un enfoque comunicativo tratando el aprendizaje por tareas cuyas actividades intermedias suponen el proceso para la obtención de un producto final, es decir, las tareas que se hacen durante las sesiones llevan a la elaboración final de un cartel en el que los alumnos explican una emoción (cómo se sienten, qué pueden hacer...).

En cuanto a la frecuencia, cabe destacar que se realiza dentro del espacio temporal global, del final del segundo trimestre del curso escolar 2016-2017 al tratarse de una propuesta paralela de trabajo. De esta manera, se pueden terminar todos los contenidos

prefijados y no obstaculizar el ritmo diario del aula de los alumnos de tercer curso de Educación Infantil del colegio Salesiano San Bernardo de Huesca. A continuación, se incluye la temporalización seguida en cuanto a los días y horas en las que se llevó a cabo la propuesta diseñada.

Tabla 3.
Temporalización desarrollo sesiones

	LUNES 27 MARZO	MARTES 28 MARZO	MIÉRCOLES 29 MARZO	JUEVES 30 MARZO	VIERNES 31 MARZO	LUNES 3 ABRIL
9:00-9:30						
9:30-10:00						
10:00-10:30						
RECREO						
11:00-12:00						
TARDE						
15:00-16:00						
16:00-17:00						

 3ºA (EDUCACIÓN INFANTIL)
 3ºB (EDUCACIÓN INFANTIL)

3ºA

Sesión I: lunes 27 marzo, 11:00-12:00

Sesión II: martes 28 marzo, 11:00-12:00

Sesión III: miércoles 29 marzo, 9:00-10:00

Sesión IV: jueves 30 marzo, 16:00-17:00

Sesión V: lunes 3 abril, 11:00-12:00

3ºB

Sesión I e inicio sesión II: lunes 27 marzo, 9:00-10:00 y 10:00-10:30

Final sesión II: miércoles 29 marzo, 10:00-10:30

Sesión III: jueves 30 marzo, 15:00-16:00

Sesión IV: viernes 31 marzo, 9:00-10:00

Sesión V: lunes 3 abril, 9:00-10:00

SESIÓN I: ¿QUÉ ES ESO DE LAS EMOCIONES?

Objetivos

- Evaluar los conocimientos previos con respecto a las emociones.
- Identificar las propias emociones.
- Reconocer las emociones de los demás y verbalizarlas.

Procedimiento

Actividad 1

Se inicia la sesión con una entrevista con el fin de realizar una evaluación inicial utilizada para conocer las ideas previas en relación a las emociones que presentan los alumnos. (Ver anexo 1).

Actividad

En segundo lugar, se muestra un vídeo “***Ponle cara a tus emociones***” de la película “Inside out (Del revés) producida por Pixar Animation Studios (2015), y se pide que digan qué ocurre e identifiquen las emociones que se destacan en la proyección.

Actividad 3

Se coloca a los niños por grupos para la presentación de un cuento protagonizado por animales a través del cual se les realizan preguntas sobre las emociones y comportamientos prosociales, relacionados con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Ver anexo 2). Para facilitar el reconocimiento de las emociones se les proporciona a los alumnos unas marionetas con unas caritas que expresan alegría, ira, tristeza y sorpresa y que deben levantar cuando consideren que se produzcan las mismas. (Ver anexo 3).

Actividad 4

Una vez leído el cuento, los alumnos toman un protagonismo mayor ya que se convierten en redactores pues deben acabar la historia. Se aplica por tanto, la técnica de creación literaria, una técnica que favorece:

- La participación activa de todo el alumno.
- Trabajo cooperativo: valorar el trabajo ajeno y habilidades sociales.
- Creación de experiencias comunes al crear un cuento entre todos.

Tras la creación de la última parte de la historia, exponen oralmente ante todos los compañeros su final.

Actividad 5

A continuación, se hace énfasis en dos emociones concretamente, alegría-ira (emoción positiva-negativa). Esta actividad se denomina **“Río y me enfado”** que consiste en que el docente se encarga de hacer una señal que puedan percibir todos los alumnos para que éstos se rían a carcajadas. Después, otro aviso, tras el que se tienen que poner serios. Este ejercicio se repite varias veces.

Actividad 6

La segunda **“No te rías que es peor”** consiste en que los alumnos se colocan en dos filas y se ponen frente a frente, unos serán la fila A y otros serán la B. Durante un minuto, cada alumno de la fila A, debe hacer reír al alumno que tenga delante de la fila B, éste debe intentar no reírse. El siguiente minuto, todos los B hacen reír a los A. Esta actividad tiene dos condiciones a cumplir: no está permitido hacer cosquillas para lograr que el compañero se ría ni se pueden cerrar los ojos para no reírse.

Para apoyarse en la consecución de la sesión, o sea, en el cuento de los animales, en la actividad **“Río y me enfado”** y en **“No te rías que es peor”**, se proyecta un Powerpoint (Ver anexo 4) que los niños tienen de referencia.

Evaluación

Además de tener en cuenta la entrevista inicial para hacer una evaluación diagnóstica, en esta sesión se hace la evaluación a través de las observaciones en dos listas de cotejo y una escala estimativa.

Tabla 4.

Lista de cotejo primera sesión: actividad 2 y 3

SESIÓN I: Actividad 2 y 3															
Nombre del alumno	Atiende y se interesa en el proceso de proyección del vídeo.			Respeto el turno de palabra para hablar.			Busca participar en la asamblea.			Reconoce las emociones que aparecen.			Explica correctamente qué son las emociones.		
	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No

Tabla de elaboración propia

Tabla 5.

Lista de cotejo primera sesión: actividad 4

SESIÓN I: Actividad 4												
Nombre del alumno	Se esfuerza y aporta ideas.			Respeto el turno de palabra para hablar.			El final creado es interesante.			Se expresa correctamente de forma oral.		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada

Tabla de elaboración propia

Tabla 6.

Escala estimativa primera sesión: actividad 5 y 6

SESIÓN I: Actividad 5 y 6	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
Se esfuerza por hacer las caras.				
Reconoce las emociones (alegría-ira)				
Consigue pasar de la risa al enfado (ríe, me enfado).				
Consigue mantener la risa (no te rías que es peor).				
Respeto las normas del juego.				

Tabla de elaboración propia

SESIÓN II: ¿CÓMO PUEDO DECIR LO QUE SIENTO?

Objetivos

-Identificar las emociones del cuento y verbalizarlas.

- Respetar las opiniones de los compañeros.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.

Procedimiento

Actividad 7

Se elige un libro-álbum, un género literario que como indica el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) de Chile:

A diferencia de los libros tradicionales, en los que predomina el texto, en el libro álbum confluyen dos lenguajes: el del texto y el de la imagen. Esta es, probablemente, su característica principal, el que ambos lenguajes sean complementarios. Esto significa que tanto el texto como la imagen participan en la generación del sentido de la obra. (s.d, p. 7)

Como indican Shulevitz, Durán, y Colomer “un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina picture books” (como se citó en Tabernero, 2010, p.2).

Se lee a los niños el libro-álbum ***“La gran fábrica de las palabras”***. Posteriormente, se coge de una bolsa una tarjeta en la que están escritas las distintas emociones (alegría, tristeza, ira, miedo, amor) y los niños deben pensar la relación de la emoción con la historia del libro leído y justificarlo. Cabe señalar que no hay respuesta incorrecta ya que cada alumno tendrá su percepción de las emociones a lo largo del cuento.

Después, con partes de imágenes del libro, el alumno tiene que intentar recordar cómo era el resto de la imagen, explicando a los compañeros. (Ver anexo 5).

Actividad 8

La segunda parte se denomina “*Cartas del cuaderno*” del método de Toshiro Kanamori (maestro japonés). Éste consiste en que los alumnos como afirma Perea (2010) “escriben acerca de lo que sienten sobre determinados acontecimientos de la vida cotidiana” (p.1). Y posteriormente se dan soluciones, consejos, etc. entre todos los miembros de la clase. Para ello, se selecciona a tres alumnos de la clase que deben escribir sus emociones (vivencias, inquietudes, experiencias, miedos, conflictos), que posteriormente se leen en clase y explican a sus compañeros. Después, todos opinan sobre el tema y proporcionan consejos o/y recomendaciones. Esto permite un trabajo común. Asimismo, la intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de Goleman (1995) ofrece una circunstancia similar a la propuesta por el maestro japonés “el programa SOCS (Situación, Opciones, Consecuencias, Soluciones), que consiste en cuatro pasos: 1. Decir cuál es la situación y cómo te hace sentir. 2. Pensar en las opciones para solucionar el problema. 3. Analizar las consecuencias de cada opción. 4. Elegir una solución y ponerla en práctica” (citado en Bisquerra, 2008, p. 258).

Mientras los tres niños escriben las cartas, otro compañero representa una emoción de las tarjetas anteriormente trabajadas con el libro-álbum y el resto tiene que adivinar la emoción que expresa.

Evaluación

Con la lista de cotejo se evalúa la actividad de escucha activa del cuento y participación en las actividades posteriores.

Tabla 7.

Lista de cotejo segunda sesión: actividad 7

SESIÓN II: Actividad 7															
Nombre del alumno	Atiende y se interesa en la lectura del libro.			Reconoce y explica qué emociones aparecen.			Busca participar en la asamblea.			Respeto el turno de palabra para hablar.			Explica correctamente qué emociones aparecen.		
	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No

Tabla de elaboración propia

Para evaluar el objetivo de “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones”, que aparece en la actividad 8, se utilizan las “Cartas del cuaderno” y a su vez la siguiente escala estimativa.

Tabla 8.

Escala estimativa sesión segunda: actividad 8

SESIÓN II: Actividad 8	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
Reconoce la emoción del compañero.				
Empatiza con el compañero.				
Proporciona soluciones.				
Se expresa bien oralmente.				
Se esfuerza por intentarlo.				

Tabla de elaboración propia

SESIÓN III: EXPERIMENTAMOS CON LAS EMOCIONES

Objetivos

- Expresar las emociones propias y ajenas a partir del lenguaje no verbal.
- Reconocer las emociones y actuar en consecuencia.
- Identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.

Procedimiento

Actividad 9

Los cubos cuyas caras representan emociones se introducen en una bolsa y haciendo uso del factor sorpresa, se pregunta a los alumnos qué creen que se va a hacer con él. A partir de allí, se explica que se van a hacer caras expresando las emociones. En primer lugar, cada uno experimenta y decide hacer las que prefiera. Después de diez minutos, se tira el cubo y además de identificarlas deben representarlas. Al final, cada niño hace la cara que desee y debe encontrar a la persona que también la esté haciendo y decir cuál emoción representan y qué se puede hacer cuando surja.

Actividad 10

Cada niño hace un dibujo de la emoción que más le haya gustado.

Evaluación

Para la actividad 9 se propone una escala estimativa.

Tabla 9.

Escala estimativa sesión tercera: actividad 9

SESIÓN III: Actividad 9	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
Expone ideas a partir del factor sorpresa.				
Experimenta las distintas emociones.				
Reconoce las emociones del cubo.				
Expresa bien las emociones.				
Es capaz de reconocer al compañero que está haciendo la misma emoción.				

Tabla de elaboración propia

En la actividad 10 los alumnos deben realizar un dibujo en el que expresen sus emociones. Para evaluarlo se va a completar la tabla que sigue, en función de la manera en que han expresado sus emociones (forma positiva, alegría...).

Tabla 10.

Pregunta a responder sesión tercera: actividad 10

SESIÓN III: Actividad 10					
¿Expresa a través del dibujo sus emociones de forma positiva y enriquecedora? ¿Sabe explicar por qué le gusta más esa emoción experimentada?					
	Mucho (5)	Bastante (4)	Regular (3)	Poco (2)	Nada (1)
Nombre					

Tabla de elaboración propia

SESIÓN IV: ELABORAMOS NUESTRA EMOCIÓN

Objetivos

- Expresar las emociones propias y ajenas a partir del lenguaje no verbal.
- Reconocer las emociones y actuar en consecuencia.
- Identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.

Procedimiento

Actividad 11

Cada niño explica por qué ha seleccionado la emoción que ha dibujado en la sesión anterior.

Se distribuye a los niños por equipos cooperativos y entre todos deben elegir una emoción de la que se hará un cartel para exponer delante de los compañeros.

Actividad 12

El proceso de la danza creación en el área de la expresión corporal, que según Larraz (2008) “es el camino necesario de un sujeto o un grupo para finalizar una producción artística”, se utiliza con el fin de que los niños experimenten con la música. Después, se hacen fotos en cada inmovilidad, es decir, se quedan como la palabra indica, quietos generando una estatua, y facialmente representan una emoción. Después, por equipos cooperativos empiezan a crear su conjunto de emociones que después muestran a los compañeros. Se proponen situaciones en las que tengan que reaccionar, emoción-acción, es decir, provocar una emoción y actuar conforme a la misma.

Se retoma la técnica de Kanamori y se elige a otros tres niños que escriben cómo se sienten y el resto proponen soluciones.

Evaluación

Además de evaluar la actividad 11 con la escala estimativa también un importante instrumento de evaluación en este caso son las fotos. Se fotografía a los niños porque es un registro fiel de los hechos ocurridos en un determinado espacio-tiempo, su capacidad de comprobar de forma rápida el producto. Las fotos se usan para la autoevaluación y coevaluación que se realiza de forma oral, en función de lo que opinan de sí mismos y de los compañeros. Es interesante pues el alumno puede contemplarse mientras realiza las distintas emociones.

Para evaluar la actividad 12, se utilizan las “*Cartas del cuaderno*” y a su vez la siguiente escala estimativa.

Tabla 11.
Escala estimativa sesión cuarta: actividad 12

SESIÓN IV: Actividad 12	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
Experimenta con la música.				
El encadenamiento de la correspondiente emoción lo representan correctamente.				
Actúa conforme a la emoción que se le ha provocado (nerviosismo, se mueve mucho, alegría cara sonriente...)				
Reconoce la emoción del compañero.				
Empatiza con el compañero.				
Proporciona soluciones.				
Se expresa bien oralmente.				
Se esfuerza por intentarlo.				

Tabla de elaboración propia

La evaluación de la actividad 13 se realiza en conjunto con el producto final.

SESIÓN V: PRODUCTO DE “EMOCIÓN”

Objetivos

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.
- Evaluar la propuesta.

Procedimiento

Actividad 13

Como actividad desarrollada en la sesión final, el equipo hace su trabajo grupal, escribiendo (qué es esa emoción, qué miembro del equipo se siente actualmente así, cómo se siente y qué hace cuando se siente así). Éste se realiza en un folio Din-A3 y se colorea en función de la emoción elegida. Todo ello a partir de la técnica de trabajo cooperativo, folio giratorio señalada por Zariquiey (s.d.) en la que a partir de una frase sobre el tema trabajado, el folio gira y los alumnos deben escribir ideas sobre la misma. En este caso, la idea es la emoción, qué miembros del equipo la sienten y qué hacer. Sin embargo, en este caso la técnica es utilizada tanto para escribir como para hacer el dibujo. Después, deben pensar qué van a explicar a los compañeros de los otros grupos. Finalmente, cada grupo presenta el cartel de forma oral.

Se enseñan las fotos hechas en la cuarta sesión y el alumno tiene que identificar la emoción del niño correspondiente.

Evaluación

Tabla 12.
Escala estimativa última sesión

SESIÓN V: Producto final	Nada	Poco	Suficiente	Mucho
Respeto el turno de palabra.				
Interviene en el grupo.				
Respeto hacia los compañeros.				
Reconoce la emoción y la verbaliza.				
Se esfuerza por intentarlo				
Se expresa bien oralmente.				
Reconoce las emociones del compañero y las verbaliza.				

Tabla de elaboración propia.

Además de la evaluación anterior del producto resultante, también se lleva a cabo una evaluación final que recoge las cuestiones iniciales.

Como se ha señalado anteriormente, además de la entrevista inicial y final de la intervención diseñada, se tienen en cuenta las tareas intermedias que llevan a cabo los niños.

En cuanto a las limitaciones de la propuesta, se podría destacar la muestra reducida con la que se trabaja, así como, la duración de las sesiones de la misma. Por otra parte, puede condicionar que en una de las clases fuera conocida para el grupo y en la otra por el contrario, era totalmente ajena al aula.

Justificación de la propuesta analizando su alcance y las limitaciones que se podrían encontrar basándose en estudios previos y metaanálisis publicados.

A nivel general, las limitaciones encontradas han sido diversas pues sobre esta relación específica entre la inteligencia emocional y expresión oral no existe una gran amplitud de literatura. Se ha tenido que resolver este obstáculo, encontrando la relación del tema con el lenguaje, es decir, Inteligencia Emocional y lenguaje o competencia lingüística. La propuesta planteada y su análisis han supuesto dificultades a la hora de determinar la metodología de investigación pues se realiza una entrevista estructurada pero también se parte de los cambios experimentados tras llevar a cabo dicha propuesta. Ello en ocasiones, ha supuesto complejidad.

5. CONCLUSIONES

La escuela del siglo XXI debe adaptarse a la sociedad que está en continuo cambio. Por consiguiente, las necesidades y capacidades de los alumnos deben desarrollarse al máximo, siendo el contexto educativo capaz de dar respuesta a las múltiples demandas de su alumnado. Como afirman Vived y Liesa (2009):

La sociedad española del siglo XXI es una sociedad multiétnica, multirracial, plurilingüística, en definitiva multicultural que exige de la escuela que socialice, escolarice, instruya y eduque a todos y cada uno de los educandos que recibe en sus aulas, independientemente de las circunstancias iniciales en las que lleguen al mundo educativo y de la cultura de origen que provengan. (p. 6)

Actualmente, no es suficiente con proporcionar conocimientos a los alumnos para que los discentes se desenvuelvan posteriormente en la sociedad. Hay que otorgarles estrategias que permitan un aprendizaje en el ámbito social y emocional. Tal y como expone Bisquerra (2003):

La educación emocional es un 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. 47)

Para obtener un resultado académico totalmente satisfactorio, hay que trabajar las competencias emocionales que van a influir en los resultados finales. La relación entre el lenguaje y las emociones es evidente. Fernández-Berrocal, y Extremera (2002) afirman que “reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal” (p.2), ya que para lograr una expresión de las mismas es necesario su reconocimiento.

Haciendo referencia al centro educativo en el que se realiza la propuesta, ante la circunstancia acaecida que se presenta, del conocimiento del trabajo previo de las emociones en un aula con respecto a otra de su mismo curso en la que no se trabajan, surge la necesidad de comprobar esa influencia del trabajo emocional para el desarrollo de la expresión oral, tal y como indica Claeys (2012) “desarrollar la capacidad de poner palabras a lo que siente representa el primer paso importante para hacer frente a múltiples desafíos de la vida” (p.49).

Tras el análisis de la entrevista inicial en la que los alumnos destacaban su inquietud y preferencia por trabajar individualmente para evitar que otros compañeros les molestaran, se reflexiona sobre las razones puesto que en principio, se consideraba que no se fuera a dar esa preferencia. Del mismo modo, tanto la escuela inclusiva como el aprendizaje cooperativo que se realiza en el aula defienden que gracias al trabajo en equipo, los alumnos se benefician. Como subraya Arnaiz (1999, p. 61) “la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes”. Sin embargo, estos niños no ven el beneficio y tras la propuesta siguen prefiriendo el trabajo individual. Quizá habría que plantearse una cuestión, ¿el trabajo diario del aula es muy individualista?

Por otra parte, un aspecto que ha sido asombroso es el hecho de que comentaran situaciones en vez de decir lo que hacen cuando experimentan la emoción determinada. De allí, que entre los objetivos principales que se plantearon en la propuesta, se recoja uno que busque una mejor identificación de las emociones: reconocer y expresar las emociones, lograr un mejor conocimiento de las propias emociones e identificar las emociones de los demás y verbalizarlas.

Se considera que la propuesta llevada a cabo fue satisfactoria a pesar de su corta duración en cuanto a sesiones. El trabajo previo de una de las aulas se vio influenciado a la hora de identificar y expresar oralmente las emociones que se experimentaban.

Por otra parte, tras la entrevista inicial se dio la casuística de que los alumnos expresaban situaciones en los que se sentían tristes. Tras la propuesta, destacaron oralmente qué sabían cómo actuar. Por eso, cabe decir que los niños cumplen los objetivos marcados pues al ser capaces de identificar las emociones pueden verbalizarlas y saben actuar conforme a las mismas.

No obstante, ante la propuesta planteada, es destacable que las emociones se deberían trabajar de manera transversal en el aula, es decir, aprovechar tanto el trabajo diario de la clase, como los momentos en los que surja algún conflicto. De esta manera, no sería necesaria ninguna propuesta paralela. Aunque es un primer paso para poder lograrlo.

Finalmente, es significativo y por tanto, se considera oportuno destacar que aún queda camino por recorrer y es necesaria una consciencia más significativa de las emociones y su influencia tanto para la vida social, como emocional sin olvidarse de la académica. Como afirman Quintero, Samuel, y Medina (2015) “Hay que trabajar la inteligencia emocional para poder controlar nuestras emociones ante cualquier situación, llegando así a poder lograr la felicidad” (p. 100).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M (coord.). (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje*. (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (coord). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Claeys, M. (2012). *L'éducation emotionnelle des plus jeunes*.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS. Tendencias Pedagógicas*, 10.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 1, 1-6.
- Fernández-Berrocal, 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(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 421-436.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. En Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (p. 85) México: FCE.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. En Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Gil, G. y Martínez M. (2005). Metodología de encuestas. En Navas, M. J. (Coord.) (2005). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (Ed. rev.) (pp. 381-438). Madrid: UNED.
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México, D.F.: Mc Graw Hill Educación.
- Larraz, A. (2008). La expresión corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la educación física. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil, y A. Sánchez. (Ed.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 47-59). Salamanca: Amaru Ediciones.

- Marbán, J., Robledo, P., Díez, C., García, J.N. y De Caso, A.M. (s.d). *Desarrollo emocional y social*. Valladolid: Ámbito.
- Mayer, J.D & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31). New York: Basic Books.
- Perea, J. (2010, 24 de abril). Vamos a la escuela para ser felices. *El Confidencial*. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2010-04-27/vamos-a-la-escuela-para-ser-felices_587788/
- Pixar Animation Studios. (Productor). (2015). Inside out (Del revés). [tráiler]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Ce75mS2JpXc>.
- Quintero, A., Samuel, J. y Medina, L. (2015). Inteligencia emocional. *E-motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4, 92-101.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México, D.F.: Mc Graw Hill Educación.
- Tabernero, R. (septiembre 2010). Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una "inmensa minoría". En P. Aldana (Presidencia). La fuerza de las minorías. Simposio llevado a cabo en el XXXII Congreso Internacional de IBBY, Santiago de Compostela, España.
- Trujillo, M.M, y Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia*, 9-24.
- Ministerio de Educación, República de Chile (S.f). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Recuperado de http://odas.educarchile.cl/interactivos/ver_para_leer.pdf
- Vived, E. y Liesa, M. (2009) Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.

ANEXO 1. ENTREVISTA INICIAL DE EVALUACIÓN

1. ¿Cuándo me siento triste no sé qué hacer?
2. ¿A veces, no sé decir qué me pasa?
3. ¿Me gusta más cuando trabajamos en grupo que cuando trabajamos solos?
4. ¿Te pones nervioso cuando tienes que contar algo a los amigos?
5. ¿Cuándo cuento a los niños lo que he hecho el fin de semana me siento contento?
6. ¿Si a un amigo le pasa algo, le ayudo?
7. ¿Te enfadas cuando a un amigo lo tratan mal? ¿Cómo crees que se siente?

ANEXO 2. CUENTO

Érase una vez una tortuga llamada Félicité. Félicité vivía en una charca junto con otras tortugas. Sin embargo, no era feliz. Un día, cansada de que nadie la comprendiera decidió partir.

Caminó lentamente por un sendero y a mediodía se encontró con un kakapo. El kakapo cuando la vio, se...



¿Qué creéis? Se sorprendió, se echó a correr, o empezó a reír.

-Uy ¡qué susto me has dado! Disculpa eres tan, tan... grande que me he asustado.

-Hola, soy Félicité.

-Hola soy el kakapo ¡Pues con ese nombre tienes que ser súper feliz!- dijo el kakapo.

-Pues la verdad es que no mucho...

El kakapo se quedó extrañado,

¿Qué creéis que hizo? No hizo caso a lo que dijo, le preguntó el por qué de su tristeza o se fue corriendo.



-El kakapo puso una cara seria y le dijo a Félicité: -bueno, no te creas que yo soy muy feliz. ¿Te parece que busquemos la felicidad juntos?

Félicité se sintió muy bien. ¿Qué emoción sentía la tortuga Felicité? Miedo, tristeza o felicidad.



Ambos amigos comenzaron a andar y andar. Atravesaron toda Nueva Zelanda hasta llegar a Wellington. Allí encontraron un gran barco, en el que había un hipopótamo y una leona haciéndose fotos. De repente, una anguila apareció agarró la bolsa de la señora leona y corrió hacia un gran barco. ¿Cómo creéis que se sintieron el hipopótamo y la leona?

Ambos estaban llorando, Felicité y el kakapo se acercaron para ofrecerles su ayuda.

Felicité dijo: -No se preocupen, les ayudaremos a recuperar el bolso.

La señora leona respondió: -Son muy amables. Allí tenía las fotos de mis queridos sobrinos, me gustan mucho y los echo mucho de menos -dijo entre sollozos.

El señor hipopótamo añadió: -¿Quieren acompañarnos en nuestro crucero por el mundo?

Felicité y el kakapo se quedaron mirando boquiabiertos y gritaron al mismo tiempo:-
¡¡Sí!!

¿Cómo creéis que se sintieron Felicité y el kakapo? ¿Cómo te habrías sentido tú?

Todos juntos subieron al barco. Recorrieron todo el océano Índico hasta llegar a Madagascar. Pararon en una preciosa playa y pronto se acercaron muchos otros animales, camaleones, lémures, iguanas... Eran todos preciosos y muy amables.

El kakapo se hizo muy amigo de una guapa lémur, incluso le pidió su dirección para enviarle postales cada vez que parasen en un puerto. El kakapo estaba muy alegre, sonreía y se reía, ¿Creéis que el kakapo estaba feliz? ¿Cómo crees que te habrías sentido? ¿Te hubiese gustado?

El viaje continuó y en unos días llegaron a América. El barco atracó en Uruguay. Esa misma tarde la tortuga Felicité se quedó paralizada, con sus ojos muy abiertos. ¿Qué le pasaba a la tortuga?

Felicité tenía miedo, en el puerto estaba la anguila que había robado el bolso. La anguila se dio cuenta de que Felicité la miraba y de repente empezó a correr tras ella.

¿La anguila estaba contenta o enfadada?

Felicité empezó a correr. Corrió muy rápido, al final vio a un perro policía y le pidió ayuda. La anguila se paró y le dio un empujón a Felicité.

El perro policía, consiguió que la anguila la dejara en paz. Y preguntó ¿qué ocurre? Felicité entre sollozos intentó decir que tenía mucho miedo.

La anguila comenzó a gritar: -¡Me ha insultado y ha querido pegarme!

Felicité llorando dijo: -¡Eso es mentira, no he hecho nada!

¿Creéis que la anguila se está comportando bien? ¿Por qué?

Por suerte en ese momento pasaban de nuevo el hipopótamo y la leona. Cuando vieron a la anguila se acercaron a la policía a contarle que era la ladrona del bolso. Cuando vieron a Felicité llorando muy triste...

¿Cómo creéis que se sintieron al ver a su amiga así? ¿Qué hubieseis hecho vosotros?

El perro policía pronto comprendió lo que había ocurrido y decidió llevar a la anguila a comisaría.

Esa tarde Felicité, el kakapo, la leona y el hipopótamo se fueron a bailar a la playa, se lo pasaron muy bien.

Ahora os toca a vosotros acabar esta historia entre todos. Cada uno escribiréis un trocito y después la leeremos para todos.

ANEXO 3. CARITAS PARA EL CUENTO



CONTENTO



TRISTE

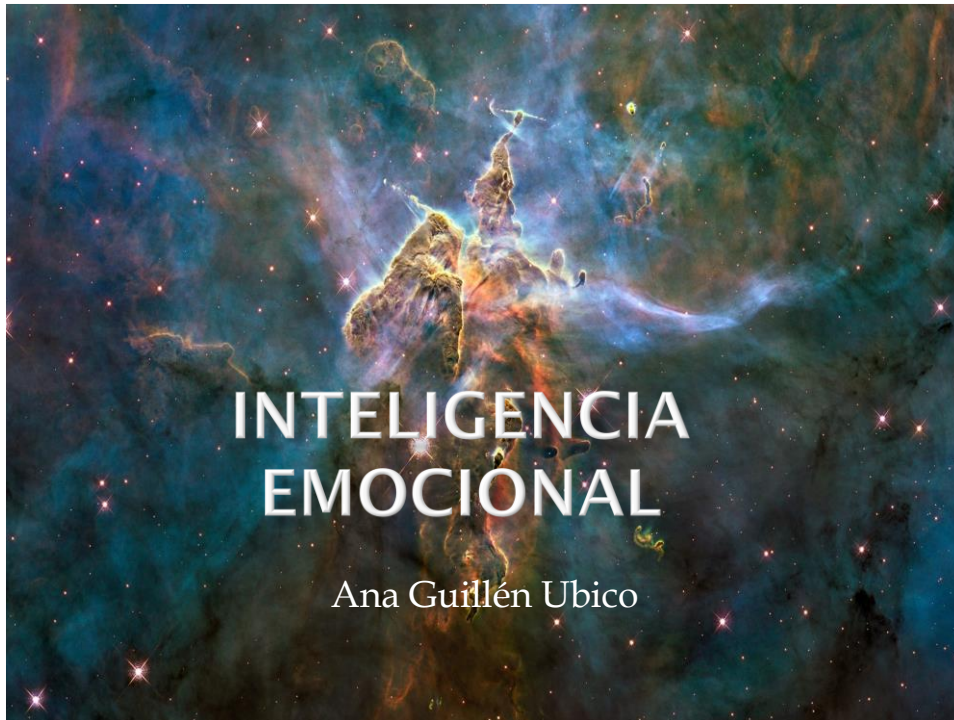


ASUSTADO



ENOJADO

ANEXO 4. POWERPOINT



CUENTO: Los viajes de la tortuga Felicité

- ▣ La tortuga Felicité se encuentra con el kakapo.
- ▣ Éste pensaba que con ese nombre ella era muy feliz.
- ▣ Ninguno de los dos eran felices y decidieron buscar la felicidad juntos.
- ▣ Comienzan un largo viaje en el que conocen más animales y les pasan varias aventuras:

CUENTO: Los viajes de la tortuga Felicité



KAKAPO



FELICITÉ

- Se encuentran con una leona y un hipopótamo.
- Anguila le roba una bolsa a la leona.
- Kakapo y la tortuga Felicité les ayudan a recuperarla.
- La leona, el hipopótamo, la tortuga y el kakapo se hacen tan amigos que se van de crucero juntos.
- El kakapo se hizo muy amigo de una guapa lémur.
- Llegan a su destino (América), y justo se encontraba allí la anguila, su enemiga.



HIPOPÓTAMO



LÉMUR



LEONA

Felicité empieza a correr tras ella, y le pide ayuda al perro policía, el que le facilita que nadie le molestara.

La leona se acerca y le cuenta al perro policía que la anguila es la ladrona del bolso.

Éste decide llevarla a comisaría.

La tortuga Felicité, Kakapó, el hipopótamo y la leona se van a la playa.



ANGUILA



PERRO

RÍO Y ME ENFADO

- ▣ Maestra: hace una señal.
- ▣ Alumnos: se ríen a carcajada.
- ▣ Maestra: hace otra señal.
- ▣ Alumnos: serios.



Se repite varias veces



NO TE RÍAS QUE ES PEOR

- ▣ Los alumnos se colocan en dos filas (A y B)

frente a frente,

- ▣ Durante un minuto:

- ▣ Alumno A, → reír alumno B,
↓
éste debe no reírse.

- ▣ Otro minuto proceso inverso.

- ▣ Dos condiciones a cumplir:

- ▣ No vale hacer cosquillas.
- ▣ Ni cerrar los ojos.



ANEXO 5. IMÁGENES “LA GRAN FÁBRICA DE LAS PALABRAS”









ANEXO 6. OBSERVACIONES

A continuación, se muestran las observaciones realizadas a lo largo del desarrollo de las sesiones de la propuesta de intervención.

En la SESIÓN I: ¿QUÉ ES ESO DE LAS EMOCIONES?:

En cuanto al grupo de 3ºA, en la lista de observaciones se anota que en general, ante el vídeo proyectado muestran mucho entusiasmo, en la asamblea hay algún niño más disperso pero, en general están bien. Al pedir que tras la lectura del cuento, inventen un final por grupos, cuando lo



exponen oralmente, se observa que unos grupos dicen el mismo que otros. Ello lleva a pensar que no habían reflexionado ni pactado cómo iban a concluir o que quieren el de los compañeros cuando se les dice que está bien. Excepto un grupo, el resto han creado finales en que el perro policía pisa a la anguila y se casa con la leona.

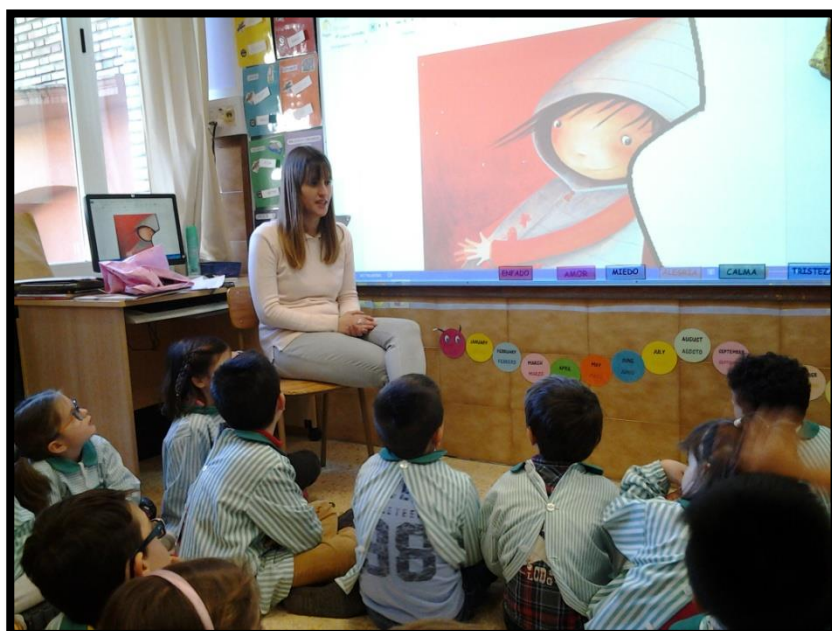
El grupo de 3ºB ha remarcado en la actividad del vídeo en la que deben identificar emociones y explicar qué hacer cuando surgen y tras la lectura del cuento, que cuando tienen miedo se van corriendo a casa, o “vi un fantasma y tuve miedo. Me quedé con la boca abierta”, “si tengo miedo, me encierro en casa”, “el miedo viene corriendo y me escapo a mi casa”. Durante la actividad de creación del final del cuento en equipos surge un conflicto, pues cuando un equipo expone su final las chicas acusan a un niño de que se lo ha inventado él solo. Por tanto, no se han puesto de acuerdo. Así que se busca una solución entre todo; piensan otro final en común. En la actividad 5 y 6, se ha remarcado que ha habido especialmente, tres niños que han pasado de una emoción a otra fantásticamente. Sin embargo, otro niño cuando expresaba el enfado, se reía. Comparando a ambos grupos, se puede decir que 3ºA ha tenido una mejor actitud y han representado mucho mejor el cambio de la risa al enfado que el otro grupo. En cambio, 3ºB ha identificado mucho mejor las emociones del cuento. Ello puede ser debido a que existe un trabajo previo de emociones. Sin embargo en general, esta primera sesión ha sido satisfactoria.

En la SESIÓN II: ¿CÓMO PUEDO DECIR LO QUE SIENTO?:

El factor sorpresa de presentarles a los niños una bolsa en la que dentro estaba el libro, el cual ellos no veían, fue genial para ambos grupos. En 3ºA han justificado las emociones del libro y además han hecho una percepción personal muy interesante pues indican que en el momento en el que en un momento de la historia aparece el antagonista y la imagen está a oscuras, comentan que éste siente enfado cuando le da la niña al protagonista, el beso. La descripción de la parte de la imagen que falta está bastante bien y las soluciones que proporcionan a los miedos de los compañeros son interesantes: miedo a las arañas: “si ves una araña, te alejas”, cuando voy al cine y hay película de miedo: “te cambias de sala o no ves ese tipo de películas”, “le dices a mamá que no te gustan”, cuando he soñado algo malo: “te despiertas y te vuelves a dormir”, “piensa en cosas bonitas antes de irte a la cama”. Asimismo, cabe destacar que una niña

que ha tenido que expresar alegría, los niños han creído que era tristeza hasta que me ha imitado.

El martes de la misma semana no se pudo realizar la sesión con 3ºB pues surgió un conflicto. Entonces, se ha preferido trabajar a nivel oral la técnica de buscar soluciones ante su mala actitud con una maestra, no sólo pedir perdón, se busca ir más allá. Se aprovecha para preguntar cómo creen que se habrá sentido la maestra y los niños responden que mal. Varios alumnos intervienen, “diez días de portarse bien”. Hay consecuencias, se pacta con los niños que gracias al niño que se porte mal, ninguno jugará. El desarrollo de la sesión se lleva a cabo el miércoles y de esta cabe decir que están muy atentos al libro y a la hora de identificar las emociones, la mayoría lo consiguen. Cuesta un poco más el completar las imágenes del libro pero, quizá sea porque no se les ha dicho que tienen que estar atentos. En este grupo, los miedos son a los fantasmas, perros, arañas y serpientes. La solución que proporcionan fundamentalmente, es dar un peluche para acostumbrarse y así perder el miedo.



En la SESIÓN III: EXPERIMENTAMOS CON LAS EMOCIONES:

El grupo 3ºA, al principio, cuando observan los cubos, los alumnos comentan que tienen ellos también uno de emociones y entonces están contentos. La actividad de buscar al otro niño que exprese la misma emoción, en un inicio se realiza mal pues cambian de emoción para ponerse con los amigos, pero cuando se les justifica que el juego no consiste en eso, lo hacen muy bien. Las emociones están representadas muy bien a nivel general. Cuando deben exponer qué hacer cuando surjan las diversas emociones, dan buenas respuestas: “echo a correr” miedo, “cuando haya trastada” cara de burla, “feliz cuando juego con mi tato”, “triste, cuando mi hermano se cayó”. Estos dos últimos alumnos han dicho en qué momentos están tristes o felices pero, no explican qué hacen en esas circunstancias.



El grupo 3ºB representa bastante bien. Los dibujos de la representación de emociones también están muy bien. En esta clase predomina el enfado como emoción y en 3ºA en cambio, hacer la burla, divertido. Puede hacer reflexionar sobre la situación de cada clase en esos momentos.



En cuanto a la SESIÓN IV: ELABORAMOS NUESTRA EMOCIÓN,

en 3ºA hubo un conflicto pues dos miembros de un equipo cooperativo se echaron a llorar ya que no querían representar la emoción que había elegido el resto del grupo. Se buscaron soluciones, se encargaron de decidir qué escribir y cómo dibujar. Por otra parte, se observa que la música les motiva y el mostrar al público les gusta. Pero hay algunos niños a los que les cuesta empezar a bailar, una niña anda y otra apenas se integra. En este caso, al surgir el conflicto se decide no provocar diferentes emociones. Sin embargo, en 3ºB se provoca a varios niños y actúan conforme a las emociones salvo un niño que al llorar, se echa a reír. No obstante, se acerca otra niña a preguntar qué pasaba siendo muy interesante la reacción de esta última. Una alumna tras el beso, dice que se siente enamorada, otro al asustarlo, grita y se tira al suelo, a otro cuando le molesto le cuesta enfadarse pero luego, a lo largo de toda la actividad se encuentra molesto, tras la burla otro niño se ríe, al molestar a otro niño, se enfada y lo expresa verbalmente. Las soluciones que proporcionan no están mal pero siempre hablan los mismos. No obstante, las fotos de este grupo, es decir las expresiones son muy claras.



En lo que concierne a la SESIÓN V: PRODUCTO DE “EMOCIÓN”:

En 3ºA cuesta reconocer las fotos del grupo pero, al poner las fotos de los compañeros de la otra clase, las reconocen sin problema. Así que se dan cuenta de la importancia de representar claramente las emociones. Y no es problema de reconocimiento de emociones sino de las fotos. En el producto final, algunos equipos escriben todas las emociones y no consistía en eso. En esta clase las



actividades que más les han gustado ha sido la de las estatuas, cuento, cubo. Destacan más emociones que actividades en concreto (burla sí, enfado no...). Además dicen, que quieren que vuelva a trabajar con ellos. Este grupo ha estado muy atento.

En 3ºB los carteles son interesantes y su verbalización también. Reconocen muy bien las emociones y dicen que ha sido así porque lo han hecho muy bien. Se dan cuenta de lo bien que lo han expresado. No les gusta trabajar en equipo. Lo que más les ha gustado ha sido los bailes. Y lo que menos, el dado y el escribir en el folio grande. Cuentan bastante bien las emociones. Son capaces de justificar mejor lo que sienten.

En ambas clases, el último día participan niños que otros días no habían expresado verbalmente, entonces el resultado es muy positivo porque se muestran que al trabajar las emociones, se obtiene como resultado una expresión más fluida de las mismas.