



Trabajo Fin de Grado

¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

Autor/es

Pilar Pes Seguer

Director/es

Paola Herrera Mercadal

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

2021/2022

Índice

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	MARCO TEÓRICO	7
2.1.	Inteligencia emocional.....	7
2.2.	¿Qué son las emociones?	10
2.3.	Clasificación de las emociones	12
2.4.	Autorregulación emocional en niños y niñas.....	16
2.4.1.	Estrategias de autocontrol emocional.....	19
2.4.2.	Influencia del estilo parental en el desarrollo emocional de los niños y niñas..	23
2.5.	Educación emocional en Educación Primaria.....	25
3.	OBJETIVOS	28
3.1.	Generales	28
3.2.	Específicos	28
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
4.1.	Objetivos de la propuesta.....	29
4.2.	¿A quién va dirigida?.....	29
4.3.	Temporalización.....	30
4.4.	Metodología	31
4.5.	Recursos y materiales	33
4.6.	Actividades	33
	Primera sesión.....	33
	Segunda sesión:.....	35
	Tercera sesión	37
	Cuarta sesión.....	38
	Quinta sesión	39
	Sexta sesión	40
	Séptima sesion	41
	Octava sesión:	42
	Novena sesión	43
	Décima sesión:	45
	Undécima sesión:	46
4.7.	Evaluación	59
5.	CONCLUSIÓN	65

6. BIBLIOGRAFÍA.....	67
7. ANEXOS	77

Título del TFG: ¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

Title (in english): What is wrong with me?: A proposal of intervention to work the identification and management of emotions in students of 1st cycle of Primary Education.

- Elaborado por Pilar Pes Seguer
- Dirigido por Paola Herrera Mercadal
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13.842 palabras

RESUMEN:

En el presente Trabajo Fin de Grado se plantea una propuesta de intervención educativa para trabajar con el alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria la identificación y la gestión de las emociones.

Se pretende que los alumnos/as de 1º y 2º de Educación Primaria, a través de estas actividades, sean capaces de conocer lo que es una emoción, los tipos de emociones, cómo se puede presentar en nosotros y por qué, así como lo que ellos pueden hacer para identificarlas y gestionarlas. Es decir, la base del trabajo es que los alumnos/as aprendan a identificar las emociones y sean capaces de gestionarlas.

La escuela tiene un gran papel en el desarrollo de los niños y niñas, y es por eso que los profesores/as, somos los encargados de fomentar el desarrollo de las distintas capacidades en el alumnado. Por ello, trabajar con ellos todo lo relacionado con la inteligencia emocional, la identificación de las emociones, así como la gestión de estas, es fundamental.

PALABRAS CLAVE: Emoción, Identificación de las emociones, Gestión emocional, Inteligencia Emocional, Intervención Educativa, Propuesta de intervención, Educación Primaria.

ABSTRACT:

In the present Final Grade Paper, a proposal for educational intervention is proposed to work with students of the 1st cycle of Primary Education the identification and management of emotions.

It is intended that students of 1st and 2nd grade of Primary Education, through these activities, are able to know what is an emotion, the types of emotions, how it can present in us and why, as well as what they can do to identify and manage them. That is, the basis of the work is that the students/students learn to identify emotions and be able to manage them.

The school has a great role in the development of boys and girls, and that is why teachers/as we are responsible for promoting the development of different capacities in the students. Therefore, work with them everything related to emotional intelligence, the identification of emotions as well as the management of these, is essential.

KEYWORDS: Emotion, identification of emotions, emotional management, Emotional intelligence, educational intervention, intervention proposal, primary school.

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este Trabajo Fin de Grado (TFG) es elaborar una propuesta de intervención para trabajar, con alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria, la identificación de las emociones y la gestión de las mismas.

En primer lugar, y para contextualizar la propuesta, se ha desarrollado un marco teórico en el cual, se profundiza en términos como la Inteligencia Emocional, concepto de emoción, así como la clasificación que se le ha asignado a estas. Por otro lado, ya que en la propuesta se hace hincapié en la regulación de las emociones, en el marco teórico se plantea un apartado dedicado a la autorregulación de las emociones en niños y niñas hablando de estrategias que pueden llevar a cabo. Además, hay un apartado dedicado a la influencia que tiene los estilos parentales en las emociones de sus hijos/as y como consecuencia la forma en la que ellos regularán sus emociones en un futuro. Como la propuesta está centrada en Educación Primaria, también vamos a comentar la educación emocional durante esta etapa.

Tras haber desarrollado a lo largo del marco teórico todos estos conceptos citados anteriormente, tiene lugar el desarrollo de la propuesta. Dicha propuesta está contextualizada en un centro educativo de una localidad de Zaragoza. En esta propuesta se llevan a cabo 11 sesiones relacionadas con la educación emocional ya que el objetivo de esta es que los alumnos/asa lo largo de estas sesiones comprendan de una forma práctica qué son las emociones, los tipos que hay, cómo se clasifican, cuáles son sus características principales, así como el aprendizaje de estrategias para aprender a identificar tanto las emociones propias como las de los demás y que aprendan estrategias para regularlas.

La idea principal para desarrollar esta propuesta y enfocarla para los primeros cursos de Educación Primaria es que los alumnos/as de primer ciclo de E.P. experimentan un gran cambio al pasar de la etapa de Infantil a Primaria. Este cambio sucede en un corto periodo de tres meses ya que los alumnos/as terminan la etapa de Infantil, en la cual tienen mucha atención, muchos momentos de asamblea, de juego..., y tres meses después comienzan Primaria, etapa en la que se les exigen alcanzar una serie de objetivos, así como elaborar exámenes sin tener tan en cuenta cómo se está sintiendo estos alumnos/as y cómo les está afectando el cambio de un ciclo a otro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia emocional

La Real Academia Española (RAE) define inteligencia emocional como la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás.

Para Camacho-Bonilla et al. (2017) La Inteligencia Emocional es;

La suma de aquellas habilidades que favorecen la construcción de relaciones interpersonales, la cual ayuda a reconocer los límites en la relación con los demás y facilita la autorregulación de nuestro estado de ánimo, emergiendo formas más inteligentes de pensar y de actuar (citado en Insa, 2021)

Alfonso-Ferres et al. (2018) dicen que la inteligencia emocional es “un factor relevante en la vida de cualquier ciudadano, es por ello por lo que resulta fundamental trabajarla en los centros educativos para lograr un desarrollo óptimo desde la infancia” (citado en Ibarz, 2021).

Si echamos la vista atrás, este concepto de inteligencia emocional cobró importancia gracias a Daniel Goleman, tras el éxito en 1995 de su “best-seller” *Inteligencia Emocional*. No obstante, los inicios de este término nos remontan a 1859 cuando el científico Charles Darwin publicó su teoría, la cual, señalaba que para la supervivencia y la adaptación de los seres vivos al entorno, tenía gran importancia la expresión emocional (Rodríguez-Sánchez, 2000).

Tras la aparición del conductismo, movimiento basado en el empleo de procedimientos experimentales para llevar a cabo la observación de conductas en relación a un ambiente, en 1912, la inteligencia y las emociones pasaron a un segundo plano. No fue hasta que se debilitaron las posturas conductistas cuando volvieron a cobrar importancia los procesos cognitivos. Así pues, en 1920 Thorndike usó el término de inteligencia emocional social para referirse a la habilidad de las personas para entender a los demás y cooperar (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

En 1983 Edward Gardner publicó *Farmes of Mind*, en el cual, reformula el concepto de inteligencia. El autor considera la inteligencia como una habilidad ya que tiene una parte innata, que es heredada por la genética, junto con otra parte que es adquirida y puede trabajarse durante la vida (Aresté, 2015). Gardner (1983) en su libro presenta la teoría de las

inteligencias múltiples en la cual establece que los seres humanos tenemos un total de siete inteligencias independientes entre ellas. De entre estas siete inteligencias, dos de ellas se relacionan con el concepto socioemocional de Thorndike, o lo que él consideraba Inteligencia Social, y son: la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Trujillo y Rivas, 2005), cuya definición es la siguiente (Martínez, 2020):

- Inteligencia intrapersonal: hace referencia a la comprensión de nuestras propias emociones, la capacidad para formar un modelo real de uno mismo y ser capaz de emplear ese modelo para alcanzar el éxito en la vida.
- Inteligencia interpersonal: hace referencia a la capacidad de comprender y empatizar con las personas, conocer sus motivaciones y saber cómo funcionan, además de trabajar con ellas para alcanzar las metas.

A finales del siglo XX es cuando los psicólogos Salovey y Mayer organizaron y definieron el concepto de inteligencia emocional a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. (Salovey y Mayer, 1990, citado en Trujillo y Rivas, 2005). En esta primera definición, estos autores afirmaron que la inteligencia emocional es “la capacidad de entender y controlar las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p. 189).

En el año 1988 Sternberg desarrolla la *Teoría Triárquica de la Inteligencia* en la cual establece tres tipos de inteligencia (Martínez, 2020):

- Inteligencia analítica: habilidad para resolver problemas usando aptitudes académicas.
- Inteligencia creativa: habilidad para modificar el entorno o para elegir nuevos contextos que den solución a los objetivos de sujeto.
- Inteligencia práctica: habilidad que surge a partir de la experiencia adquirida y que le permite al sujeto aprender de diferentes contextos para resolver problemas. Para el autor esta es la que se relaciona con la Inteligencia Emocional.

No obstante, tal y como hemos nombrado antes, no fue hasta 1995 cuando el término se popularizó gracias a Goleman que publicó su libro *Inteligencia Emocional*, teniendo en cuenta el trabajo realizado por Salovey y Mayer. En este libro el autor expone que la

inteligencia emocional es la herramienta que nos ayuda a poder llevar a cabo una interacción con el mundo que nos rodea, así como la que abarca sentimientos y habilidades como la motivación, empatía. A su vez, esta inteligencia es la que permite configurar los rasgos del carácter que son necesarios para una correcta adaptación social (Goleman, 1995, citado en Mesa 2015).

Para Goleman, la inteligencia emocional se divide en dos áreas: la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, las mismas que Gardner destaca en el ámbito socioemocional. A raíz de esto, el autor destaca los cinco aspectos principales de los que se compone la inteligencia emocional y que podemos observar, a continuación, en la tabla 1 (Martínez, 2020).

Tabla 1

Aspectos Principales de la IE Según Goleman.

AUTOCONCIENCIA	Es la capacidad para identificar las propias fortalezas y debilidades, y de cómo nos influyen. La debilidad y la comodidad con uno mismo son características de personas que son conscientes de sí mismas. La conciencia de sí mismo va más allá de la autoevaluación de un individuo, involucra la capacidad innata de una persona para la toma de decisiones.
AUTORREGULACIÓN	Es la capacidad de controlar las emociones, ya sean positivas o negativas, con el fin de mantener un comportamiento más adecuado en la práctica profesional y en la actividad. Las personas que son razonables (que tienen control sobre sus emociones e impulsos), son capaces de crear un ambiente de confianza y equidad.
MOTIVACIÓN.	Es la capacidad de enfocar las emociones a objetivos y metas y no a los obstáculos. Para Goleman, todos los líderes tienen motivación. El líder más fuerte ve oportunidades donde otros no pueden, está motivado para aprovechar oportunidades y buscar la resolución de estas.
EMPATÍA	Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro para poder

	comprender lo que siente o piensa
HABILIDAD SOCIAL	Es la capacidad de un líder la de aprovechar las relaciones sociales para promover sus ideas, a través de la simpatía, confianza y respeto.

Nota: Tomada de Martínez (2020, p. 8).

2.2. ¿Qué son las emociones?

Etimológicamente, la palabra emoción viene del latín, del verbo *emovere*. Dicha palabra, se forma sobre la raíz *movere* (mover, trasladar) junto con el prefijo *e-/ex* (de, desde), teniendo como significado: retirar, desalojar de un sitio. Por ello podemos deducir que una emoción es aquello que nos mueve de nuestro estado habitual. No obstante, es complicado definir el término de emoción ya que se trata de un concepto multidisciplinar que tendrá un significado u otro en función de la ciencia que lo investigue puesto que lo hará según los contenidos que se relacionan con su vertiente y del pensamiento del autor (Moraleda Ruano, 2015).

Según Díaz (2007), una emoción es “Un estado complejo del organismo, generado habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Es un proceso multicomponente formado por los niveles neurofisiológicos, conductual y cognitivo.” (Díaz 2007, p.5, citado en Serrano, 2021).

Bisquerra (2003) ve una emoción como una respuesta organizada del organismo originada a partir de un estímulo a un suceso de carácter interno o externo. Además, en las emociones se reflejan tres componentes: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo (citado en Puente, 2020).

- Componente neurofisiológico: las respuestas que el sujeto realiza son involuntarias, no puede controlarlas. Por ejemplo, sudoración, rubor, respiración...
- Componente conductual: en cuanto al comportamiento, la persona exterioriza expresiones faciales, lenguaje verbal y no verbal. Estas respuestas sí se pueden controlar.

- Componente cognitivo: es de gran importancia conocer nuestras propias emociones, así como las de los demás para así comprender lo que no sucede.

El proceso por el cual tiene lugar una emoción es el siguiente: la información llega a la parte del cerebro donde se gestionan las emociones para posteriormente llevar a cabo una respuesta neurofisiológica y finalmente el neocortex interpreta esta información inicial (Bisquerra 2003).

Gross (2015) estableció dos características propias de las emociones para así poder comprender mejor el concepto de emoción. La primera de estas características es la *temporalidad*, es decir, el cuándo ocurre una emoción ya que esto sucede en el momento en el que el sujeto presta atención y valora una situación (Lazarus, 1991; Scherer et al., 2001). El objetivo con el que se realiza dicha valoración puede ser de supervivencia o no, consciente o inconsciente... Por ello, tanto el objetivo como el significado que posee la situación es lo que da lugar a la emoción. No obstante, este significado puede cambiar a lo largo del tiempo y como consecuencia, la emoción también podrá hacerlo. En lo que respecta a la segunda característica se refiere a la *naturaleza multifacética* que posee la emoción, ya que estas emociones son fenómenos que engloban el cuerpo humano y producen cambios en la experiencia subjetiva, en la conducta y en la fisiología central y periférica (Mauss et al., 2005; Porges, 2017). El impulso de actuar de una determinada forma trae consigo cambios en la expresión facial y en la postura de nuestro cuerpo o acciones que corresponden con una situación concreta como puede ser: mirar algo fijamente, golpear o correr (Lang y Bradley, 2010, citado en Aranberri, 2020).

Por otro lado, sabemos que estos procesos emocionales cumplen una serie de funciones que las hacen útiles y necesarias. Según Reevé (1994), las emociones tienen tres funciones principales, y estas son (citado en Chóliz, 2005):

- La *función adaptativa* es la encargada de preparar al organismo para llevar a cabo la conducta más apropiada para una determinada situación y que además, esta conducta, sea ejecutada de manera eficaz en función de las condiciones ambientales.
- La *función social* facilita la interacción con los demás y nos permite que las personas de nuestro alrededor puedan predecir nuestro comportamiento ante una determinada situación, al igual que nosotros el suyo. Esto supone que la respuesta emocional varíe

en función del contexto y de las personas con las que nos rodeemos en ese determinado momento. Por ello, esta función tiene gran peso en las relaciones interpersonales.

- En cuanto a las *funciones motivacionales* se debe de tener en cuenta que la relación entre motivación y emoción es bidireccional. Esto tiene como consecuencia que la conducta será dirigida, es decir, en función del factor motivacional, esa emoción se verá facilitada o no. Por ejemplo, ante una determinada situación, el factor motivacional puede suponer el acercamiento o la evitación ante una determinada situación.

Por ello las emociones permiten flexibilizar tanto la interpretación que hacemos de un determinado acontecimiento como de la elección que finalmente hacemos de la respuesta más adecuada (Fernández-Abascal et al., 2010, citado en Aranberri, 2020).

2.3. Clasificación de las emociones

Desde la antigüedad, diferentes teóricos de las emociones han tratado de construir un listado de emociones básicas que se encuentran en todos los seres humanos desde su nacimiento y que se mezclan para formar emociones más especializadas y complejas (Sosa, 2008). Goleman (2001) afirma que: “La verdad es que en este terreno no hay respuestas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones se halla sobre el tapete”

No obstante, si en algo está de acuerdo los autores es que la mayoría de estos hacen referencia a un enfoque factorial de dos ejes: placer-displacer, el cual origina la polaridad de las emociones (Martínez, 2020).

Según la clasificación de las emociones que hace Bisquerra (2000) basándose en la división que hace Lazarus (1991,2000), podemos encontrar emociones positivas, negativas y neutras (citado en Lavega et al. 2011):

- Emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad.
- Emociones negativas: ira, ansiedad, miedo, tristeza, rechazo y vergüenza.
- Emociones neutras (o ambiguas): sorpresa, esperanza y compasión.

Por otro lado, Paul Ekman (1979) se ha dedicado al estudio de las expresiones faciales que acompañan a las emociones. Es en 1979 cuando, con Harriet Oster, establecen una clasificación formada por seis emociones básicas. Confirman que estas emociones son universales y que, independientemente de la cultura, se desarrollan en los niños/as desde que son muy pequeños. La clasificación de estas emociones básicas es: ira, alegría, sorpresa, asco, tristeza, miedo (Ekman y Oster 1979, p. 531, citado en García, 2020).

Así pues, podemos destacar la existencia de emociones básicas, y señalar que a partir de estas es cuando se generan el resto de emociones. Señalar que son reacciones afectivas innatas, diferentes entre ellas, están presentes en los seres humanos y su expresión es de una forma característica (Chóliz, 2005).

Ibarrola (2013) propone la clasificación de las emociones en primarias y secundarias. Las primarias las define como aquellas que son innatas y automáticas que nos ayudan a emitir respuestas ante los estímulos y las emociones secundarias dice que son aquellas que se originan a raíz de nuestra experiencia y son organizadas en nuestro proceso de pensamiento. Para el autor estas emociones secundarias son: rencor, violencia, ansiedad, pánico, fobia, depresión... (citado en Game et al., 2017)

Tras hacer estas distinciones entre emociones primarias y secundarias, así como emociones positivas y negativas, vamos a ver en la tabla 2 la clasificación que Goleman (1996) establece:

Tabla 2

Clasificación de las Emociones según Goleman.

EMOCIONES PRIMARIAS	EMOCIONES SECUNDARIAS
Ira	Rabia, enojo, resentimiento, furia, indignación, irritabilidad, hostilidad, y en caso extremo: odio y violencia
Tristeza	Aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desesperación y en casi patológico: depresión grave.

Miedo	Ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y en caso de que se psicopatológico: fobia y pánico.
Alegría	Felicidad, gozo, tranquilidad, contento, deleite, diversión, placer, sensual, rapto, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y en caso extremo manía
Amor	Aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.
Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.
Aversión	Desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto, repugnancia.
Vergüenza	Culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar, aflicción.

Nota: Tomada de Aresté (2015, p. 10)

Como podemos observar, Goleman (1996) establece ocho emociones primarias que derivan en una gran lista de emociones secundarias. Por otro lado, Bisquerra (2000) establece una clasificación un poco diferente a la de Goleman, ya que distingue entre: emociones negativas, positivas, ambiguas y estéticas. A continuación en la tabla 3 podemos observar que las emociones primarias de Goleman aparecen en la de Bisquerra pero en otra categoría (citado en Aresté, 2015).

Tabla 3

Clasificación de las Emociones según Bisquerra.

EMOCIONES NEGATIVAS	
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión,

	exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, ansiedad, aprensión, inquietud, incertidumbre.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación, desesperación.
Vergüenza	Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar.
Aversión	Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, desdén, displicencia, disgusto.
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegria	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, gratificación, estremecimiento, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, felicidad, gozo, diversión.
Humor	Provoca sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.
Amor	Afecto, cariño. Ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud.
Felicidad	Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.
EMOCIONES AMBIGUAS	

Sorpresa, esperanza y compasión

EMOCIÓN ESTÉTICAS

Son aquellas producidas por las manifestaciones artísticas como la literatura, la pintura, la escultura o la música.

Nota: Visión de Bisquerra. Tomada de Aresté (2015, p. 11).

Así pues, hemos clasificado las emociones positivas como aquellas que nos hacen sentirnos bien, felices, con ganas de disfrutar. Por otro lado, están las negativas, las vemos como aquellas que nos hacen sentir mal, tanto a nosotros como a los demás y que nos gustaría poder evitar. Sin embargo, y según nuestra visión sobre ellas, todas las emociones pueden ser “positivas” en función de la situación y de la intensidad con la que se den. Por ejemplo, el miedo nos puede proteger de situaciones peligrosas, la tristeza nos puede empujar a pedir ayuda a los demás... Por ello, es necesario ver todas las emociones con la misma importancia y validez ya que todas son igual de necesarias e importantes en nuestro día a día (Isern, 2016).

2.4. Autorregulación emocional en niños y niñas

Está demostrado que los seres humanos, somos la única especie capaz de generar diversas funciones que nos permiten llevar a cabo el control de las emociones (Quintero-Gil et al., 2022).

Estas funciones, son llamadas funciones ejecutivas y tienen lugar en el desarrollo de la infancia ya que es en esta etapa cuando el niño/a adquiere la capacidad de controlar su conducta usando información que ha adquirido previamente (Rosselli, 2003). Estas funciones ejecutivas están vinculadas con la capacidad de autorregulación, la intencionalidad y la toma de decisiones. Constituyen el conjunto de procesos encargados de la regulación del pensamiento y la conducta de las personas (Miyake y Friedman, 2012)

Debemos de tener en cuenta dos conceptos que están directamente relacionados con el comportamiento humano y que están presentes desde la primera infancia: el autocontrol y la autorregulación. Estos conceptos, a pesar de ser diferentes entre ellos, guardan una estrecha relación ya que ambos están vinculados con el comportamiento y la capacidad de manejar las emociones (Quintero-Gil et al., 2022):

- La *autorregulación* la entendemos como un mecanismo innato que nos permite a los seres vivos poder regular nuestro medio interno, a pesar de las variaciones que puedan existir. Es decir, es la capacidad interior que poseemos que nos permite amoldarnos a diversas situaciones sin tener la necesidad de realizar ningún esfuerzo. Desde la psicología podemos entenderla como la capacidad para regular nuestros pensamientos y sentimientos para alcanzar determinados objetivos.
- El *autocontrol* se centra en la capacidad de controlar las emociones propias, comportamientos, deseos... lo que permite poder afrontar cada etapa de la vida con mayor serenidad, evitando que sean las emociones las que tomen el control de la persona.

Así pues, cuando un niño/a presenta dificultades para poder regular sus emociones, es muy probable que presente problemas en su desarrollo socioemocional (Eisenberg, Hofer y Vaughan, 2007; Kochanska, Murray y Coy, 1997, citado en Fayne Esquivel y Ancona et al. (2013)). En el ámbito de las habilidades sociales, es la autorregulación la que permite que se lleve a cabo una participación activa en la comunicación asertiva y en el establecimiento y mantenimiento de vínculos interpersonales (Sanz de Acedo Lizarraga et al. 2003)

El exceso de emociones negativas, si tienen poco control, puede conllevar trastornos como la agresión o conductas desafiantes. Por otro lado, si se produce un sobre control emocional, puede tener como consecuencia que los niños/as experimenten emociones negativas como pueden ser el miedo o la ansiedad (Eisenberg et al., 2007; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000). Por ello, es de vital importancia trabajar con ellos la regulación emocional para que, ante situaciones como las citadas anteriormente, permitan al niño/a poder adaptarse ante estas situaciones (Cicchetti, Ganiban y Barnett, 1991).

Se conoce que la etapa que va entre el primer y el tercer año de vida es el período de mayores logros pero también en el que existen más limitaciones en el manejo de las emociones y el autocontrol (Calkins y Hill, 2007).

Raznoszczyk et al. (2006) establecen que la regulación emocional es de gran importancia durante los primeros años de vida. En este momento, el niño/a aun no es capaz de regular sus emociones por sí mismo por tanto el contacto emocional y físico con otra persona le va a permitir aprender por sí mismo a regular sus emociones (Armus et al. 2012).

A mitad de los dos años de vida, los niños/as incorporan a su día a día estrategias más complejas que le permiten manejar sus estados emocionales. A partir de los tres años la autorregulación que el niño/a ejerce sobre sí mismo es más eficaz y es capaz de reconocer sus propios estados emocionales (Céspedes, 2008).

Además, los iguales son un gran elemento de control emocional ya que el niño/a va a conocer aquello que es aceptable en un contexto distinto al de su familia. De esta forma sus conocimientos y juicios, sobre aquello que socialmente se espera, serán ampliados y tendrán más en cuenta aquello que saben que está mal y lo que está bien (Adrián Serrano et al. 2004). Esto se debe a que, en la etapa escolar, compartir afecto positivo puede facilitar la formación de amistades (Denham et al., 2003), mientras que demostrar afecto negativo, principalmente el enfado, puede ocasionar problemas en la interacción entre iguales, por ello se intenta controlar más (Denham et al., 1990).

Conforme los niños/as van creciendo, comprenden en mayor medida las causas y las consecuencias de sus emociones, incorporando mecanismos para poder controlar estas emociones de forma autónoma (Ato et al., 2005).

Por ello podemos establecer dos categorías de estrategias que los niños/as utilizan para regular sus emociones. La primera de ellas, son las estrategias que se basan en el cambio de atención como puede ser: distraerse, auto calmarse y buscar consuelo. Por otro lado, tenemos las conductas que intensifican la emoción como: la agresión, el llanto... esto dificulta que el niño/a pueda usar sus habilidades para regular este estrés y manejar sus emociones negativas (Fayne Esquivel y Ancona et al. (2013)).

Actualmente, los estilos de crianza son uno de los principales soportes emocionales para los niños/as y los/as jóvenes, ya que un acompañamiento adecuado durante la crianza puede ayudar a los niños/as a tomar decisiones adecuadamente, a regular sus emociones, a ser assertivos (Quintero-Gil et al., 2022).

En la regulación de las emociones también cobran gran importancia las estrategias maternas. Algunas de estas estrategias pueden ser tranquilizar al niño/a o simplemente explicar la situación o emoción ya que hará que en un futuro esto se asocie como un mejor control emocional (González, Routh y Armstrong, 1993; Mischel y Ebbesen, 1970; Putnam, Spritz y Stifter, 2002)

Otro de los aspectos que influye en la autorregulación del infante es el juego. Es a través del juego, compartido con sus iguales, donde los niños/as durante la primera infancia aprenden a fortalecer su propia regulación. Por ello, el juego para conseguir el desarrollo de la autorregulación facilita: el respeto por las reglas, formación de la función simbólica, la reflexión ya que si hay unas reglas, el niño/a deberá pensar antes de actuar. También tiene gran importancia la motivación, puesto que ,si el alumnado está motivado con ese juego, se enriquecen las reglas y el rol que el alumno/a está llevando a cabo y como consecuencia de esto se enriquece su proceso de autorregulación (Quintero-Gil et al., 2022).

2.4.1. Estrategias de autocontrol emocional.

Gracias al autocontrol emocional los niños y niñas son capaces de autoconocerse para identificar sus emociones, controlando las negativas y promoviendo las positivas (Martínez, 2020). Para ello, esta autora nos habla de una serie de estrategias para poner en práctica y que se suelen realizar conjuntamente. Estas estrategias son:

- La respiración: es necesaria para sobrevivir, pero además puede ser muy útil para reducir la ansiedad, la depresión y la tensión muscular. Al ser un sistema vital que se puede controlar y modificar con facilidad, se recomienda hacer ejercicios de respiración.
- La relajación: es un estado del cuerpo y de la mente que se consigue de forma progresiva. Se consigue reposando los músculos y liberando tensiones. La relajación nos ayuda a enfrentarnos a momentos emociones de ansiedad, estrés, miedo...
- La visualización: es una estrategia que nos permite controlar la mente ya que nos concentraremos en imágenes mentales que suponen la realización de cambios positivos en nuestra mente.
- La meditación: es un estado de tranquilidad y relajación que nos hace prestar atención a nuestros propios pensamientos y actitudes. A través de la meditación somos capaces de conocer y aceptar nuestros pensamientos y sentimientos, que en ocasiones actúan de manera automática.
- El control del pensamiento o terapia cognitiva: en la mayoría de ocasiones las emociones aparecen antes que la interpretación de un acontecimiento y dicha interpretación surge en función de los pensamientos que tengamos ya que si tenemos un pensamiento distorsionado aparecerán emociones negativas. Es importante

identificar estos pensamientos distorsionados para evitar que surjan dificultades en la gestión emocional.

En la misma línea, los autores Pagès y Reñé (2008), establecen diferentes tipos de estrategias que nos permiten llevar a cabo y poder desarrollar la regulación emocional. Son las siguientes:

- Regulación cognitiva: La llevamos a cabo tratando de pensar de forma positiva, aceptando de manera individual la responsabilidad, usando el sentido del humor o explicando problemas o situaciones que nos preocupan de forma verbal.
- Regulación física: Mediante ejercicios de respiración, haciendo ejercicios de relajación, dándonos un masaje, o haciendo deporte y/o danza.
- Regulación conductual: Podemos ponerla en práctica tratando de hacer pausas para poder pensar mejor una respuesta, haciendo un cambio de actividad para así poder distraernos o haciendo actividades en las que sabemos que tenemos el éxito asegurado.

Otra técnica que podemos llevar a cabo con el alumnado es el *Mindfulness* o también llamado Atención Plena. Jon Kabat-Zinn es considerado uno de los autores principales de esta técnica y define el mindfulness como “prestar atención de una manera especial: intencionadamente, en el momento presente y sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1994, p.163, citado en Simón, 2013).

Cada vez resulta más evidente el importante papel que desempeña la plena conciencia o el mindfulness (como se conoce en el ámbito de la psicología) en el campo de la educación. No solo desarrolla la atención y la comprensión cognitiva y emocional, sino que intensifica también la coordinación y conciencia corporal, al tiempo que mejora las habilidades y la conciencia interpersonal. Pero lo más interesante es que, al reducir el estrés, la ansiedad y la hostilidad, alienta la paz, la confianza, la alegría y el bienestar (Shantum 2010, citado en Nhat, 2015, p.12).

Los autores Hölzel et al. (2011) reducen los mecanismos de acción a cinco, señalando la mejora que supone en la auto-regulación emocional. Así pues, el aprendizaje del *mindfulness* trae consigo la mejoría de dicha capacidad de auto-regulación en distintos niveles (citado en Campos y Cebolla, 2016).

Estos cinco mecanismos son:

- Control emocional o atencional: Supone llevar la atención al aire que entra o sale por la nariz. Gracias a diferentes investigaciones, sabemos que la atención mejora después de haber llevado a cabo el *mindfulness*. El hecho de que se haya constatado esta mejora de los niveles de atención es lo que justifica que se lleve a cabo el uso y la práctica del *mindfulness* en el ámbito escolar o en el tratamiento del TDAH.
Así pues, en esta primera fase nos centramos en guiar la atención a la entrada y salida de la respiración. Esto supone el inicio de los entrenamientos del *mindfulness* (Quintana-Hernández et al., 2015).
- Conciencia corporal: Durante la práctica del *mindfulness* el cuerpo siempre está presente y se ve como un lugar para centrar la atención, ya sea mediante la respiración o a través de los pensamientos o emociones del cuerpo. Desde un punto de vista pedagógico el cuerpo se ve como el “lugar” donde tienen lugar nuestras diversas experiencias (Michalak, Burg, y Heidenreich, 2012).
- Regulación emocional: “Se entiende el conjunto de procesos a través de los cuales influimos en las emociones que tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos (Gross, 1998)”.
- Revalorización y exposición: Son dos estrategias de la regulación emocional. La revalorización significa el proceso de adaptación que llevamos a cabo y por el cual, transformamos situaciones estresantes como beneficiosas (Garland, Gaylord, & Fredrickson, 2011). Por ello, recibir las emociones o situaciones negativas con esta actitud supone a largo plazo una mayor capacidad para regularlas
- Un cambio de perspectiva del *self*: Se conoce como la “desconstrucción de uno mismo” (Epstein, 1988). Cuando aumenta la conciencia interna, podemos observar con mayor claridad los procesos mentales (MacLean et al., 2010).

Por otro lado, los autores Bishop et al. (2004), definen dos componentes que están presentes en el *mindfulness*:

- La auto-regulación atencional, cuya función es mantener la atención en la experiencia inmediata del presente. Se establece que el *mindfulness* puede ser una habilidad metacognitiva ya que supone la atención sostenida (somos conscientes de la experiencia del presente y podemos detectar pensamientos o sensaciones corporales), la atención cambiante (nos permite poder llevar la atención de nuevo a

la respiración cuando hemos reconocido una sensación, sentimiento o pensamiento) y la habilidad de conciencia no elaborativa (es la que permite que no se realicen futuros pensamientos y/o elaboraciones que nos hagan quedarnos enganchados a ellas pasando a ser pensamientos en bucle). Nos permite mantener la atención en la respiración, que nos permite centrarnos en la experiencia y en el momento presente.

- El siguiente componente es la actitud con la que nosotros mismos vivimos estas experiencias del presente. Esta actitud se caracteriza principalmente por la *curiosidad* con la que observamos y percibimos las cosas, y por la *aceptación* de esta experiencia, es decir, de las vivencias del aquí y del ahora.

Por ello, el *mindfulness* va tan enlazado con la regulación de las emociones ya que nos hace ser conscientes de los pensamientos, emociones, sensaciones corporales que tenemos en cada momento. Esta experiencia vivencial supone la reducción del desinterés emocional y en cambio nos conduce a una base sólida de aceptación, calma, autocompasión y una transformación personal (Moscoso et al., 2012).

Sapthiang et al. (2019) llevaron a cabo un estudio cuyos resultados muestran cómo los alumnos/as apuntan que el *mindfulness* en la escuela les ha aportado grandes beneficios para su salud mental. De esta investigación se vieron reforzados cuatro aspectos:

- El uso de procesos de atención para regular las emociones y cogniciones. Los estudiantes informaron que, gracias a mantener la atención, aprendieron a pararse a pensar en sus sentimientos y emociones y poder gestionarlos, así como los procesos cognitivos. Consiguieron aumentar la conciencia del momento presente.
- Disminución del estrés: Los adolescentes aprendieron a utilizar el *mindfulness* como una estrategia para poder reducir el estrés.
- La mejora de habilidades sociales y de afrontamiento: Los estudiantes exponen que practicar *mindfulness* les ayudó a mejorar sus habilidades sociales, así como la capacidad de afrontar problemas y situaciones difíciles.
- Relajación y calma: A través del *mindfulness*, los estudiantes aprendieron diferentes formas de relajación

Hyland (2011) establece que los niños/as, gracias a la práctica del *mindfulness* pueden:

- Aprender a percibir y discriminar sus emociones y las de los demás.
- Facilitar el pensamiento mediante emociones.
- Comprender el significado de las emociones.
- Aprender a gestionar sus propias emociones.

2.4.2. Influencia del estilo parental en el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Como hemos mencionado anteriormente, el entorno familiar en el que se desarrollan los niños/as, es de vital importancia ya que influye directamente en la autorregulación de los mismos.

Así pues, sabemos la gran responsabilidad que supone la acción parental para el desarrollo de los componentes emocionales en los niños/as. Podríamos decir que la investigación mayormente conocida sobre la interacción e influencia familiar sobre los niños/as, es la llevada a cabo por Diana Baumrind (1967, 1971). En esta investigación la autora establece el término *estilos parentales*, en función del tipo de crianza llevada a cabo por los padres y madres sobre sus hijos/as. Estos estilos parentales son (citado en Henao y García, 2009):

- Estilo autoritario: es un estilo muy restrictivo de crianza con mucha imposición de reglas, exigen a sus hijos/as una obediencia muy estricta, utilizan el poder y el retiro del amor a sus hijos/as. Estos padres y madres no son capaces de ponerse en el lugar de sus hijos/as, esperan que acaten su palabra y autoridad.
- Estilo equilibrado o democrático: es uno de los estilos más saludables. Son firmes en la exigencia pero a su vez flexibles, dando a sus hijos/as apoyo y cariño. Ponen límites que esperan que sus hijos/as cumplan, pero son conscientes de que pueden existir excepciones y respetan las perspectivas de sus hijos. Además, buscan la opinión de sus hijos/as en las decisiones familiares que se van a tomar.
- Estilo permisivo: en este caso los padres/madres no son exigentes con sus hijos/as, no están pendientes de las actividades que sus hijos/as realizan y rara vez establecen un control con firmeza en su comportamiento.
- Estilo inhibitorio (de padres no implicados): podría decirse que este es el estilo parental menos exitoso ya que los padres/madres no están implicados en la crianza de sus hijos/as. Las figuras afectivas no proporcionan cariño ni apoyo a sus

hijos/as, por lo que se convierte en uno de los estilos más dañinos (Maccoby y Martin, 1983).

Por tanto, las consecuencias de cada estilo de crianza traen consigo un impacto en el desarrollo inmediato del niño/a y a largo plazo. Por ejemplo, aquellas conductas que son más autoritarias o coercitivas, en las que se utiliza la fuerza física o un lenguaje dañino, pueden suponer un deterioro en la capacidad para aprender a razonar o el sentir afecto. Así pues, este estilo parental en el cual, se ejerce tanto control, no favorece en nada el desarrollo de la autodisciplina. Además, se agrava la ansiedad, los niños/as padecen poca autoestima y es más difícil que sientan empatía (Kostelnik et al., 2009). A continuación, en la tabla 4 quedan recogidos los estilos de disciplina que se llevan a cabo con los niños/as y el perfil que se desarrolla en estos como consecuencia.

Tabla 4

Estilos de Disciplina y Patrones Respectivos de la Conducta de los Niños.

Estilo de disciplina	Perfil de conducta de los niños/as
Autoritario	Sin propósito, temeroso, aprensivo, hostil, poca seguridad en sí mismo, malhumorado, triste, receloso, poco amigable, retraído, agresivo
Permisivo	Agresivo, sin propósito, dominante, inmaduro, impulsivo, bajo rendimiento, poca seguridad en sí mismo y autocontrol, rebelde, triste, retraído.
Desinteresado	Agresivo, inmaduro, impulsivo, inseguro, irresponsable, bajo rendimiento, poca autoestima, poca seguridad en sí mismo y poco autocontrol, malhumorado, desobediente
Democrático	Cooperativo, curioso, empático, amistoso, orientado a metas, alegre, alto rendimiento, gran seguridad en sí mismo y gran

	autocontrol.
--	--------------

Nota: Tomada de Kostelnik et al. (2009, p.298)

La calidad en las relaciones entre los hijos/as y los padres/madres durante la época de la infancia, tiene una gran importancia ya que la forma y el estilo de interacción entre ambos tendrá como consecuencia que el niño/a lleve ese tipo de interacción a otras relaciones sociales (Rivas, 2008). El desarrollo de una correcta respuesta emocional va a tener gran importancia en la competencia social, de hecho, se ha demostrado que las interacciones negativas entre padres/madres e hijos/as, interfieren de forma negativa en las habilidades sociales de los niños/as (Franiek y Reichle, 2007).

2.5. Educación emocional en Educación Primaria

La educación emocional empieza con el inicio de la vida y debe estar presente durante todo nuestro ciclo vital y para ello es necesario trabajar las emociones en educación de forma temprana. La educación emocional debe de ser eficaz y duradera a lo largo del tiempo para así, mejorar nuestra calidad de vida tanto personal (Aresté, 2015).

De este concepto de educación emocional no se habla hasta finales de los años 90, llevando a cabo sus primeras publicaciones a finales del siglo XX y principios del XXI. Lo que se pretende es conseguir una educación para la vida, donde la afectividad tiene un papel fundamental (Martínez, 2020).

Así pues, según Bisquerra (2003), entendemos la educación emocional como:

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 el objetivo de capacitarla para la vida. Todo ello tiene el objetivo final de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003, p.27, citado en Puente, 2020)

La educación emocional debe establecer una relación entre lo que deseamos ser y lo que realmente somos. No obstante, se quiere potenciar una asociación entre pensamiento, emoción y acción para que los sucesos tanto positivos como negativos, que vayan sucediendo durante nuestra vida, se puedan sobrellevar de una manera adecuada y sana (López, 2005)

El Informe Delors (1996) ve la educación emocional como algo necesario e imprescindible para el desarrollo, a nivel cognitivo, de una persona. Además de verla como un elemento necesario para prevenir los conflictos, ya que muchos de estos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

En este informe, llamado *La educación encierra un tesoro*, se establecen los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI. Los miembros de la Comisión eran conscientes de que para poder hacer frente y superar los retos del siglo XXI era necesario establecer nuevos objetivos en educación. Estos objetivos son (Delors, 1996):

1. Aprender a conocer, supone en primer lugar, aprender a aprender, haciendo uso y ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.
2. Aprender a hacer supone la preparación de alguien para hacer frente a diferentes situaciones diferentes.
3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, fomentando en el aula el establecimiento de un contexto de igualdad y objetivos comunes para que pueda existir una cooperación. Esto es interesante para evitar o resolver conflictos que puedan existir.
4. Aprender a ser pretende que se lleve a cabo un completo desarrollo del ser humano desde el nacimiento hasta el fallecimiento. Comienza en primer lugar con el conocimiento de nosotros mismos hasta las relaciones con los demás.

Cabe destacar que estos cuatro pilares descritos, no deben de limitarse únicamente a una etapa de la vida, sino que deben completar y formar parte de la persona durante toda nuestra vida para así estar en un constante crecimiento y enriquecimiento (Delors, 1996).

Bisquerra (2005) establece una serie de objetivos generales de la educación emocional, estos son (p.97):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.

- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

No obstante, además de tener en cuenta estos objetivos mencionados anteriormente, es necesaria la creación de programas que estén basados en un marco teórico y ponerlos en práctica con profesores formados adecuadamente. Por ello, los primeros destinatarios en recibir esta educación emocional adecuada deben ser los docentes, ya que posteriormente, ellos serán los que transmitan esas herramientas y conocimientos a sus alumnos y alumnas (Bisquerra, 2003, citado en Puente, 2020).

Además, para conseguir una educación emocional, los centros educativos han de ser espacios abiertos al diálogo, a la diversidad, a la creatividad, lo que podría denominarse tal y como dice Royo (2013), centros emocionalmente inteligentes.

A pesar de que en la actualidad, cada vez, es más común llevar a cabo programas de educación emocional en la escuela (Aguado, 2019), el entorno más cercano al niño/a para trabajar la educación emocional es la familia (citado en Martínez, 2020). Desde que se encuentra en el vientre materno, el sujeto ya siente emociones, por lo que podemos considerar que la primera maestra es la madre, después cobra importancia el contexto familiar en el que se desarrolla y el niño/a, y finalmente la escuela. Por ello es necesario que toda la comunidad educativa participe en este aprendizaje que permita al sujeto poder distinguir, dirigir y aplicar sus emociones (Ibarrola, 2013).

Bisquerra (2006), establece las que él considera competencias emocionales:

- La conciencia emocional: Hace referencia al conocimiento de las emociones propias y las de los demás, mediante la observación de uno mismo y las conductas del resto.
- La regulación emocional: Es el clave de la educación emocional. Supone adquirir una serie de habilidades para gestionar las emociones.
- La motivación: Elemento muy relacionado con la emoción.
- Habilidades socio-emocionales: Forman un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales.

3. OBJETIVOS

3.1. Generales

- Diseñar una propuesta de intervención basada en la Educación Emocional en el contexto de Educación Primaria.

3.2. Específicos

- Describir el concepto de inteligencia emocional.
- Explicar que son las emociones y sus distintas clasificaciones.
- Destacar la importancia de la autorregulación emocional en niños y niñas.
- Conocer los distintos estilos parentales y cómo estos influyen en el desarrollo emocional de los niños y niñas.
- Profundizar en la educación emocional en Educación Primaria.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En esta parte del Trabajo Final de Grado se va a presentar una propuesta de intervención para trabajar la gestión de las emociones en el aula, concretamente, con alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.

La propuesta está orientada a estos cursos ya que en los cursos más bajos de Educación Primaria se experimentan muchos cambios con el paso de etapa de Infantil a Primaria. Por ello es necesario trabajar con los alumnos/as desde edades tempranas la identificación y gestión de las emociones ya que en muchas ocasiones los alumnos/as pueden no entender cómo se sienten y no tienen estrategias para aprender a gestionarlas y a autorregularse.

Dicha intervención está preparada para poder ser llevada a cabo en cualquier tipo de centro escolar (público, privado o concertado). Por otro lado, las actividades que se plantean pueden ser llevadas a cabo en cualquier curso si se adaptan a la edad correspondiente al alumnado.

4.1.Objetivos de la propuesta

A continuación, se presentan los objetivos generales que se pretenden conseguir tras la realización de la propuesta. No obstante, en cada sesión se llevan a cabo unos objetivos específicos que se pueden consultar en el desarrollo de las sesiones o en las tablas que las resumen. No obstante, señalar que los objetivos específicos de cada sesión quedan recogidos dentro de estos objetivos generales.

Los objetivos que se pretenden conseguir con la propuesta de intervención son:

- Conocer el significado de emoción.
- Diferenciar los tipos de emociones
- Aprender a reconocer sus emociones y sentimientos.
- Comprender cómo se sienten en determinadas situaciones.
- Saber qué emoción está sintiendo.
- Expresar sus emociones mediante el lenguaje verbal y no verbal.
- Regular sus propias emociones.
- Ser capaces de ponerse en el lugar de otro.

4.2.¿A quién va dirigida?

Esta propuesta está pensada para llevarla a cabo con alumnos/as de 1er ciclo de Educación Primaria, es decir, 1º y 2º de E.P. No obstante, puede ser adaptada para cualquier otro curso, adaptando las actividades a la edad correspondiente.

En este caso, el desarrollo de las sesiones ha sido inspirado en una clase de 2º de E.P. formada por 20 alumnos/as del colegio CEIP Los Albares de la Puebla de Alfindén (Zaragoza). El horario utilizado para secuenciar las actividades ha sido el de este grupo.

Esta intervención está programada para el curso escolar 2021-2022 y está organizada en función de los días lectivos del mismo. La intervención se desarrollará a lo largo del primer trimestre. Los contenidos de las actividades se irán trabajando de manera gradual adaptándose al ritmo de aprendizaje del alumnado.

Además, las sesiones se pueden adaptar a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos/a ya que lo que se pretende es que todos los contenidos que se trabajen tengan una repercusión en ellos.

Cada una de las 11 sesiones tiene un nombre asociado, el cual, se relaciona con los contenidos que se van a trabajar en esta.

4.3.Temporalización

Estas sesiones tienen una duración de 60 minutos y serán trabajadas los martes (de 11:55 a 12:55) durante 15 minutos de la sesión de tutoría y 45 minutos de la sesión de Proyecto de Centro ya que este curso dicho proyecto va dedicado a las emociones. Tal es así que cada mes está dedicado a una emoción, se reparten poesías inspiradas en la emoción que corresponda y las canciones que se ponen a la entrada del colegio se inspiran en estas.

La organización cronológica de las sesiones y sus respectivas actividades queda repartida de la siguiente forma:

SEPTIEMBRE					OCTUBRE					NOVIEMBRE					DICIEMBRE												
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5								1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31		

- 21 Septiembre: Sesión 1
- 28 de Septiembre: Sesión 2
- 5 de Octubre: Sesión 3
- 19 de Octubre: Sesión 4
- 26 de Octubre: Sesión 5
- 2 de Noviembre: Sesión 6
- 9 de Noviembre: Sesión 7
- 16 de Noviembre: Sesión 8
- 23 de Noviembre. Sesión 9
- 30 de Noviembre: Sesión 10
- 14 de Diciembre: Sesión 11

4.4.Metodología

La metodología que se va a llevar a cabo en esta propuesta es una metodología activa en la que los alumnos/as serán en todo momento los protagonistas, trabajando tanto de manera individual como grupal. Se pretende que los alumnos/as adquieran información sobre emociones, que sean capaces de identificarlas y de regularlas. De esta forma los aprendizajes que van a adquirir son totalmente significativos y funcionales, ya que les van a servir para su día a día y podrán usarlos en diversas situaciones de la vida diaria. Además, los alumnos/as van a adquirir habilidades tanto cognitivas, sociales y emocionales que les permitirán poder alcanzar un estado de bienestar global.

Para que las actividades resulten más atractivas para los alumnos/as se va a seguir como hilo conductor la historia del álbum ilustrado *El emocionómetro del inspector Drilo*. Este álbum ilustrado está protagonizado por Drilo, un inspector especialista en emociones. A lo largo del álbum ilustrado se habla de 10 emociones diferentes, de sus expresiones faciales, de los rasgos más característicos de estas. Cada una de estas emociones es representada mediante una historia en la cual, al protagonista la sucede algo y no sabe de qué se trata. Para averiguarlo llama al inspector Drilo y este le explica qué emoción está sintiendo, en qué grado de intensidad y cómo lo ha averiguado. Además, al final del álbum ilustrado contamos con “recetas” en las que Drilo nos da trucos para identificar y regular cada una de estas emociones. También cuenta con una ruleta llamada “Emocionómetro”. Un invento de Drilo que nos va a permitir medir la intensidad de nuestras emociones.

De esta forma, el hilo conductor es el reto que el inspector Drilo les propone a los alumnos/as para que tras varias semanas realizando pruebas, puedan obtener el título de “Inspectores de las emociones”. Para que les resulte más atractivo aún, se puede llevar a clase el día de la presentación de la propuesta, un maletín con los diferentes materiales que van a ser necesarios para desarrollar las sesiones, así como el Diario de las Emociones y el Cuaderno de Sellos, ya que serán necesarios para poder superar el reto.

El objetivo del Cuaderno de Sellos es principalmente animar y motivar a los alumnos/as a querer hacer las sesiones para así conseguir poner todos los sellos en su cuaderno, ya que si lo consiguen, significará que han sido capaces de superar todos los retos sobre emociones que Drilo les ha propuesto y como consecuencia, conseguir el título de inspector de emociones.

La organización que se va a llevar a cabo del alumnado es la siguiente. Por un lado, en gran grupo será durante la asamblea y en actividades que requieran la presencia y colaboración de todo el grupo, como por ejemplo, la elaboración del mural de emociones en la Sesión 2. Por otro lado, estarán los grupos pequeños o de trabajo que irán destinados para momentos de debates en mini grupo ya que es más sencillo hacerlo con grupos pequeños de unos 4 alumnos/as. En lo que respecta a estos pequeños grupos, se pretende que sean variados, es decir, que no sea siempre el mismo grupo, sino que se vayan combinando para favorecer las relaciones interpersonales entre los alumnos/as.

Finalmente, la forma individual va destinada principalmente a los momentos de reflexión de los alumnos/as en los que tienen que reflejar en su diario cómo se sienten o tareas en las que deben ponerse en el lugar de los demás.

El rol que desempeña el profesor en esta propuesta es, por un lado, guiar al grupo en las explicaciones de las sesiones, así como orientarles si tienen alguna duda. Y, por otro lado, tiene la función de observar el cómo se llevan a cabo las sesiones, cómo se relacionan los alumnos/as entre ellos y si se están consiguiendo los objetivos de la propuesta.

Señalar, que a lo largo de esta propuesta se van a trabajar las diferentes competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística: ya que se pretende que los alumnos/as expresen sus pensamientos y emociones tanto de forma escrita como de forma oral. Además, en todas las sesiones están presentes la expresión escrita y la expresión oral.
- Aprender a aprender: los alumnos/as van a tener que desarrollar habilidades para aprender e incorporar los nuevos conocimientos que descubran sobre las emociones, tendrán que organizar el tiempo de trabajo de las sesiones para ser lo más eficaz posible.
- Competencia social y cívica: tras esta propuesta se pretende que los alumnos/as estén preparados para poder participar en la sociedad de una manera eficaz, aprendiendo a identificar y gestionar sus emociones y las de los demás.
- Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor: se espera que los alumnos/as sean capaces de llevar a cabo sus ideas, por ejemplo, cuando les pedimos que

busquen la forma de ayudar a una persona que está en una determinada situación. No solo deben pensarla, sino que también deben ser capaces de poder llevarlo en su momento a cabo. También el trabajo de la creatividad, así como de ser capaces de gestionar el grupo de trabajo de la forma más adecuada posible.

- Conciencia y expresiones culturales: Los alumnos/as van a poder expresar sus ideas, pensamientos y emociones a través de distintos medios, ya sea la mimética o representación, la realización de un dibujo, un baile o mediante la escritura.

4.5. Recursos y materiales

En cuanto al material y recursos principales que se van a necesitar para el desarrollo de la propuesta encontramos los siguientes:

- Álbum ilustrado: *El emocionómetro del inspector Drilo*.
- Diario de las Emociones y Cuaderno de Sellos.
- Ordenador, proyector y acceso a Internet.
- Fotografías, folios A4, papelitos pequeños, cartulinas, papel continuo.
- Tijeras, pegamentos, pinturas de colores, celo, chinchorros, pistola de silicona.
- Botes de cristal o plástico, cajas pequeñas de cartón.

4.6. Actividades

PRIMERA SESIÓN: TOMAMOS CONTACTO CON LAS EMOCIONES.

Desarrollo de la sesión:

Antes de comenzar con las actividades sobre las diferentes emociones, es necesario realizar una evaluación inicial (Anexo 1) para saber de dónde parten los alumnos/as.

Después de la evaluación inicial, comenzaremos la propuesta con una conversación dirigida con los alumnos/as en la que hablaremos de las emociones para que tengan una primera toma de contacto con lo que es una emoción, cuáles son, cómo se manifiestan estas emociones, si alguna vez han oido hablar de alguna de ellas...

En primer lugar, realizaremos a los alumnos/as una serie de preguntas: *¿Cómo estás ahora? ¿Os sentís enfadados, contentos, tristes...? ¿Por qué os sentís así?* Con estas

preguntas vamos a conseguir, en primer lugar, que los alumnos/as, verbalicen la emoción que están sintiendo en ese momento y, en segundo lugar, que identifiquen la causa, el motivo por el cual se sienten de esa forma.

En segundo lugar, vamos a preguntarles: *¿Alguna vez os habéis sentido enfadados? ¿Por qué fue?* Lo que nos interesa es que los alumnos/as sean capaces de identificar las emociones, es decir, que sepan recordar un momento en el que se han sentido enfadados y que comparten con los demás el motivo de ese enfado y cómo se sintieron en ese momento.

Como última pregunta antes de pasar al álbum ilustrado con el que vamos a trabajar en esta sesión, se les va a preguntar a los alumnos/as: *Después de todo lo que hemos hablado, ¿sabéis qué es una emoción? ¿Os han hablado de emociones?* De esta forma, vamos a conseguir que los alumnos/as asocien la conversación anterior con las emociones y se espera que sepan explicar de manera sencilla lo que para ellos es una emoción. Lo importante es que ellos den su opinión y saber la idea que ellos tienen sobre las emociones para saber también de dónde partimos.

Cuando todos los alumnos/as hayan explicado que es para ellos una emoción, pasaremos a enseñarles el álbum ilustrado: *El emocionómetro del inspector Drilo* de la autora y psicóloga Susanna Isern. Este álbum ilustrado nos cuenta las investigaciones del inspector Drilo, experto en emociones. Es el inspector de Forestville y los habitantes del pueblo le llaman cuándo no saben cómo se sienten, para que Drilo les ayude. Así pues, este álbum ilustrado nos habla de la existencia de 10 emociones, nos explica qué es una emoción, nos explica las reacciones y cambios físicos que podemos sentir con las emociones, nos cuenta diferentes casos de los habitantes de Forestville, nos enseña diferentes recetas para saber gestionar las emociones y además, nos proporciona su gran invento: el *Emocionómetro*, que nos va a permitir poder medir el grado de intensidad con el que estamos teniendo una emoción.

Para ello, les enseñaremos en primer lugar el álbum y les leemos el título de este, para preguntarles *¿De qué creéis que nos va hablar este álbum ilustrado?* Una vez que nos hayan contado su opinión, iremos enseñando el interior del álbum, pero sin leerlo. Finalmente, pasamos a leer el álbum ilustrado.

La lectura del álbum ilustrado es realizada por el maestro, pero en todo momento se les va preguntando a los niños/as por su opinión, si se han sentido así en algún momento, qué han

hecho ellos para gestionar esa emoción. Además, después de leer cada uno de los casos de Drilo, es interesante preguntar a los alumnos/as qué emoción creen que va a tener ese personaje, qué les hace pensar lo, para luego ver si se corresponde realmente lo que ellos han creído con la emoción que finalmente es.

Este álbum ilustrado nos va a permitir que los alumnos/as conozcan más en profundidad el significado de emoción, los tipos que existen, así como formas de identificarlas y regularlas.

Para finalizar, se les va a presentar a los alumnos/as la misión que tenemos y es que el inspector Drilo les va a proponer una serie de pruebas semanales sobre emociones que deben de superar. Si las consiguen les dará el título de inspectores de las emociones, igual que él. De esta forma los alumnos/as podrán ayudar a sus amigos/as, familia y a sí mismo a identificar las emociones y ayudarles a entender cómo se sienten.

Para que a los alumnos/as les resulte más atractivo tendremos un maletín como el que lleva Drilo en el álbum ilustrado, pero en este caso habrá materiales necesarios para poder llevar a cabo las misiones que haya que realizar cada semana. Además, se les hará entrega a los alumnos/as de un cuaderno de sellos (Anexo 2) que deberán ir consiguiendo en los retos de cada semana y si al final tienen todos los sellos, se convertirán en inspectores de emociones. También se les hará entrega de una libreta que será el diario de las emociones (Anexo 3). En este, los alumnos/as deberán ir apuntando en todo momento cómo se sienten y algunas de las actividades se desarrollarán en ese cuaderno para que así todo quede recogido en el mismo sitio.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales:

- El álbum ilustrado: *El emocionómetro del inspector Drilo*.

SEGUNDA SESIÓN: PINTAMOS EMOCIONES

Desarrollo de la sesión:

Una vez que los alumnos/as ya están sumergidos en la misión del inspector Drilo para ellos también convertirse en unos expertos de las emociones, vamos a pedirles que realicen un mural sobre emociones.

Para ello debemos contar con la ayuda de la familia, ya que van a darles a los alumnos/as fotos de ellos donde se hayan sentido felices, tristes, con miedo (puede ser haciendo su deporte favorito o el primer día que hicieron algo por primera vez y sintieron un poco de miedo...), también recortables de revistas...

En asamblea, primero les preguntaremos a los alumnos/as si recuerdan qué emociones nos explicó el inspector Drilo (de esta forma hacemos con ellos un repaso de lo visto en la sesión anterior y recordamos las emociones). Despues, les explicaremos a los alumnos/as cuál es la misión del día de hoy. Les diremos que después de haber leído el álbum ilustrado, se nos pide que realicemos un mural en el que queden recogidas las diferentes emociones vistas (o su mayoría). Así pues, los alumnos/as van a ir explicando las fotos u otros materiales que hayan llevado a clase y dirán qué emoción están sintiendo en esa foto.

Una vez que todos los alumnos/as hayan contado las emociones que sienten en las imágenes, les vamos a explicar lo que hay que hacer: tenemos un papel contiguo, bastante largo, que va a convertirse en el póster o mural de las emociones que irá destinado a decorar el rincón que vamos a habilitar en la clase para guardar todo lo relacionado con las emociones. El mural deben dividirlo en diferentes partes y cada una de estas partes se destina a las diferentes emociones que previamente hemos señalado que van a formar parte del póster.

Deberán de coordinarse entre ellos y tendrán que ir pegando las imágenes o los recortables de revistas, así como frases o palabras que quieran añadir e incluso dibujos. Tendrán que trabajar de manera cooperativa para realizar el mural de las emociones que nos servirá como repaso de lo visto en la sesión anterior.

Para finalizar, tendrán que escribir en el diario de las emociones cómo se han sentido en el desarrollo de la actividad. Además, se les sellará el cuaderno de sellos a todos los alumnos/as tras haber completado la actividad.

Duración:

1 sesión de 60 minutos

Materiales:

- Papel continuo
- Fotografías, recortables de periódicos y/o revistas
- Tijeras, pinturas, pegamento, celo, chinchetas
- Cuaderno de Sellos y Diario de Emociones

TERCERA SESIÓN: *EL EQUILIBRIO ENTRE EL ENFADO Y LA CALMA*

Desarrollo de la sesión:

En la siguiente sesión se va a trabajar el enfado y la calma.

Para comenzar se les dice a los alumnos/as que Drilo nos ha pedido que veamos el siguiente video <https://youtu.be/neIzKWyEYgE>. Este video está inspirado en el álbum ilustrado *¡Qué rabia de juego!* de Mertixell Martí y Xavier Salomó (si se tiene el álbum ilustrado en físico se puede leer, sino se visualiza el video). La historia nos cuenta como Toni y Tina están jugando y Tina se enfada cuando no consigue ganarle a Toni.

Una vez que se ha terminado la historia les hacemos las siguientes preguntas: *¿Qué emoción siente Tina? ¿Os habéis sentido así alguna vez? ¿Cómo conseguisteis calmaros? ¿Qué habrás hecho en el lugar de Toni? ¿Tenéis alguna frase para avisar que estáis enfadados como han hecho Toni y Tina? ¿Cuál se os ocurre?*

Además, entre todos haremos una definición de enfado y otra de calma para el diccionario de las emociones, ya que es otro elemento que Drilo evaluará de los alumnos/as para ver si han conseguido todos los retos para ser inspectores de emociones.

Después de esta primera parte de la sesión en la que se comenta el relato de Toni y Tina y se les pregunta a los alumnos/as, vamos a realizar entre todos un póster de estrategias para controlar el enfado. Por ejemplo: ir a dar un paseo, escuchar música, hablar con alguien, respirar profundamente mientras cuento hasta 10... Para ello los alumnos/as deberán decir algunas estrategias que se les ocurran y la profesora las irá anotando. Una vez terminada se elegirán tantos alumnos/as como estrategias para que elaboren el póster.

Para finalizar la sesión se les dirá a los alumnos/as que vamos a hacer los botes de la calma. Estos botes están llenos de agua caliente, purpurina, colorantes, pompones y otros materiales que los alumnos/as quieran introducir. De esta forma vamos a conseguir que los alumnos/as puedan utilizar dichos botes para tranquilizarse en los momentos de enfado ya que al mover la botella la purpurina, los pompones y los materiales que hayan metido, irán de lado a lado dando sensación de tranquilidad.

Como en cada sesión, tendrán que apuntar en su diario de las emociones cómo se han sentido, para así llevar un registro de estas emociones. Además, se les pondrá el sello en el cuaderno.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales:

- Enlace del video o álbum ilustrado: *¡Qué rabia de juego!*
- Cartulina para hacer el póster, rotuladores y pinturas
- Botes de cristal o plástico
- Pompones, purpurina, pistola de silicona, colorantes, agua caliente, otros materiales...
- Cuaderno de sellos y diario de emociones

CUARTA SESIÓN: SENTIMOS VERGÜENZA

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión vamos a trabajar la vergüenza. Comenzaremos siguiendo las instrucciones de Drilo para llevar a cabo la sesión y conseguir el sello del pasaporte.

En primer lugar, vamos a comenzar hablando de la vergüenza y qué es para los alumnos/as esta emoción, así como si alguna vez la han vivido, en qué situaciones creen que es más frecuente que nos surja, así como alguna estrategia para hacer frente. Todo esto es necesario ya que vamos a tener que escribir la definición de vergüenza en nuestro diccionario de las emociones.

A continuación, les explicaremos a los alumnos/as cuál es el reto que deben superar. Como estamos trabajando la emoción de la vergüenza, los alumnos/as deberán realizar una obra de teatro. Para ello los alumnos/as se dividirán en 5 grupos. Habrá dos cajas: una de ellas estará llena de papeles con personajes y la otra con emociones. Así pues, los alumnos/as deberán elegir un papelito de cada caja para ver qué papel deben interpretar, por ejemplo: príncipe enfadado. De esta forma vamos a valorar la representación que los alumnos/as hacen de la emoción que les ha tocado. Les dejaremos 15 min para que por grupos piensen cómo va a ser su obra de teatro y finalmente serán expuestas.

Como en todas las sesiones, para finalizar, escribirán en su diario de emociones y sellaremos el pasaporte.

Duración:

1 sesión de 60 minutos

Materiales:

- Dos cajas o recipientes para guardar los papelitos
- Papelitos de emociones y personajes
- Algun disfraz para completar la representación (opcional)
- Cuaderno de sellos y diario de emociones

QUINTA SESIÓN: VALIDAMOS LA TRISTEZA

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión vamos a trabajar la tristeza. Para comenzar se les pondrá a los alumnos/as una imagen sacada del álbum ilustrado *Emocionario*(Anexo 4). La imagen, por los colores y por los rasgos faciales de los protagonistas nos dan a entender que se trata de la tristeza.

Les preguntaremos a los alumnos/as: ¿De qué emoción se trata? ¿Cómo creéis que se están sintiendo? ¿Cómo estaríais vosotros en su lugar? ¿Qué les diríais para tratar de animarlos? Tras las preguntas les diremos a los alumnos/as que debemos definir la emoción en nuestro diccionario.

Después vamos a preguntarles a ellos: ¿Alguna vez os habéis sentido así? ¿Qué habéis hecho para estar mejor? De esta manera vamos a conseguir que todos los alumnos/as se abran y cuenten sus experiencias con la emoción de la tristeza ya que no siempre se sienten cómodos hablando de esto. Además, puede servir para que los alumnos/as empaticen entre ellos ya que habrá en ocasiones que se sentirán identificados.

Para finalizar, vamos a escribir papelitos con cosas que le diríamos a alguien que está triste y queremos que se anime. Todos los papelitos que los alumnos/as escriban los meteremos en un tarro y cualquiera que un día se sienta triste podrá coger uno de esos papelitos para animarse.

Una vez superado el reto del día los alumnos/as escribirán en su diario y se les sellará el cuaderno.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales

- Imagen de la tristeza extraída del *Emocionario*
- Bote para guardar los papeles
- Tiras de folio para escribir
- Cuaderno de sellos y diario de emociones

SEXTA SESIÓN: *NOS ENFRENTAMOS AL MIEDO*

Desarrollo de la sesión:

En la siguiente sesión vamos a trabajar la emoción del miedo. Para comenzar, se les va a poner a los alumnos/as un corto titulado: *Una tormenta de miedo*, en el cual Toni tiene miedo a la tormenta y Tina quiere hacer reír a Toni para que se le pase el miedo por la tormenta.
<https://youtu.be/RNo7M34Ye08>

Una vez que los alumnos/as hayan visto el corto se les harán una serie de preguntas: *¿Alguna vez os habéis sentido como Toni? ¿Os dan miedo las tormentas? ¿Cuándo habéis sentido mucho miedo? ¿Qué habéis hecho para calmaros?* Así pues, los alumnos/as podrán

contar si se han sentido identificados con Toni en este corto o contarnos otras situaciones en las que ellos han sentido miedo.

Después de que los alumnos/as nos hayan contado situaciones en las que han pasado miedo y qué han hecho para estar más calmados, les decimos que vamos a inventar una frase “anti-miedo” para que cuando nos toque vivir una situación así, podamos usarla para que nos ayude a estar más tranquilos. Para ello, les vamos a dejar a los alumnos/as 5 min para que escriban en el diario la frase que hayan pensado.

Cuando los alumnos/as ya hayan pensado la frase y la hayan dicho en voz alta, para que todos sus compañeros se enteren, les explicaremos la importancia que tiene algunos ejercicios que podemos poner en práctica cuando tenemos miedo. Por ejemplo: la respiración, pensar en cosas que nos gustan, ir poco a poco exponiéndonos al miedo hasta vencerlo...

Para finalizar, los alumnos/as deberán dibujar en un folio aquellos que les haga sentir miedo. Puede ser solo una cosa o un dibujo formado por varios miedos. Es importante que los alumnos/as muestren en el dibujo esa situación que les hace sentir así. Una vez que lo hayan dibujado tendrán que salir a la pizarra para verbalizar ese miedo, cómo se sintieron cuando lo vivieron, si hicieron algo para intentar reducir el miedo, así como la intensidad en la que lo sintieron (poco, medio, mucho). Si alguno de los alumnos/as no quiere decirlo en voz alta delante de todos, puede decírselo a la profesora en privado.

Duración

1 sesión de 60 minutos

Materiales:

- Video o álbum ilustrado: *Una tormenta de miedo*
- Folio y pinturas
- Cuaderno de sellos y diario de las emociones

SÉPTIMA SESIÓN: BAILAMOS LAS EMOCIONES

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión no se va a trabajar una emoción concreta sino varias. Para ello se han seleccionado una serie de canciones relacionadas con diferentes emociones: alegría, tristeza, miedo, amor...

En primer lugar, sonará una canción y los alumnos/as deberán de bailar por la clase en función de lo que esta les sugiera. Una vez que todos hayan bailado de la forma que les haya inspirado la canción deberán contar en su diario de las emociones cómo se han sentido al escuchar la canción y hacer un dibujo de lo que se han imaginado al oírla así como la expresión facial que tendrían según cada emoción.

Para finalizar, tendrán que decir en el diario cómo se han sentido y se les sellará el pasaporte.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales:

- Canciones que representen distintas emociones: miedo, tristeza, sorpresa, alegría, amor...
- Medio para escuchar las canciones
- Cuaderno de sellos y diario de las emociones

OCTAVA SESIÓN: APRENDEMOS A REGULARNOS

Desarrollo de la sesión:

Tras haber visto varias emociones vamos a trabajar en esta la regulación. A lo largo de las sesiones hemos comentado entre todos diferentes estrategias para hacer frente a algunas emociones.

En esta sesión vamos a hacer la rueda reguladora (Anexo 5). Cogerán una emoción que quieran regular, por ejemplo: la tristeza. Tendrán que dividir esta ruleta en diferentes trozos y escribir en ellos cosas que pueden llevar a cabo para regular la emoción que están sintiendo. Por ejemplo, para la tristeza: hablar con mis padres sobre cómo me siento, leer un álbum ilustrado, jugar a mi juego favorito, ver una película. De esta forma, los alumnos/as pueden

escribir y hacer de forma visual diferentes estrategias que les pueden ayudar en su día a día a regular y controlar mejor las emociones. Si terminan pueden hacer otra ruleta para otra emoción como la vergüenza, el miedo, el enfado... La idea es que vayan haciendo tantas ruletas como puedan.

Además, es interesante que los alumnos/as compartan unos con otros las diferentes técnicas que ponen en sus ruletas ya que así pueden ayudarse y aprender nuevas formas de regular sus emociones que antes no conocían

Para finalizar, escribirán en su diario cómo se están sintiendo y sellaremos el pasaporte.

Duración:

1 sesión de 60 minutos

Materiales:

- Ruedas reguladoras (material impreso en un folio)
- Lápices, pinturas, tijeras...
- Diario de las emociones y cuaderno de sellos

NOVENA SESIÓN: *NOS PONEMOS EN EL LUGAR DE LOS DEMÁS*

Desarrollo de la sesión:

En esta sesión vamos a trabajar una situación de *role-playing* para trabajar la empatía. Para ello sacaremos a tres alumnos/as del aula y les pediremos que se preparen la explicación sobre algo que estemos trabajando en clase. Los alumnos/as que se queden dentro del aula deberán de desempeñar distintos roles:

- No hacer caso de lo que dicen sus compañeros y molestar
- Preguntar mucho sobre lo que están diciendo y haciendo halagos
- Contestar mal a los compañeros que están exponiendo

Los alumnos/as que han salido fuera no saben qué va a pasar dentro, es decir, no saben que sus compañeros tienen diferentes funciones y que según cuales sean, les pueden hacer sentir mal o bien.

Cuando termine la explicación les preguntamos a estos alumnos/as: ¿Cómo os habéis sentido mientras exponíais? ¿Ha habido algo que os ha molestado? ¿Cómo os habéis sentido cuando no os dejan hablar? ¿Y cuándo os hacían muchos halagos? ¿Para qué pensáis que hemos hecho esta sesión? Con esta última pregunta y haciendo un poco de guías se pretende que los alumnos/as lleguen a la conclusión de que es para ponernos los unos en el lugar de los otros, es decir, a tener empatía.

Una vez que hayamos llegado al término de empatía vamos a hacer la definición entre todos con ayuda de algunas preguntas como pueden ser: ¿Qué creéis que es la empatía? ¿Cuándo pensáis que hacemos uso de ella? ¿Os gasta que los demás se pongan en vuestro lugar? ¿Cuándo habéis sentido que los demás han empatizado con vosotros? Tras estas preguntas y una vez que entre todos se haya llegado a la definición para nuestro diccionario, pasaremos a la siguiente actividad.

Para finalizar la sesión haremos un juego (Anexo 6) para ponernos en el lugar de los demás. Los alumnos/as estarán sentados por grupos de trabajo y a cada grupo se le dará una tarjeta con una situación inventada, por ejemplo: A Martín se le rompe su juguete favorito o Valeria se ha caído del columpio y se ha hecho un escorchón en la rodilla. Entre los miembros de cada grupo deberán de conversar y debatir sobre cómo se sentirían si estuviesen en esa situación, compartir cada uno su punto de vista y escuchar cómo se sentiría cada uno. Despues tendrán que apuntar en su diario que harían para ayudar a ese niño/a sentirse mejor y hacer un dibujo. Esto último se hará individual, pero tendrán que compartir al final con sus compañeros de grupo qué ha decidido que harían, para ver si coinciden en la solución y también mostrar el dibujo que han hecho.

Tras haber superado esta actividad pondrán en el diario cómo se han sentido y se les sellará el pasaporte de emociones.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales:

- Tarjetas con situaciones hipotéticas

DÉCIMA SESIÓN: JUEGOS DE EMOCIONES

Desarrollo de la sesión:

Para la penúltima sesión hemos planteado una serie de juegos para trabajar las emociones. Los alumnos/as de la clase quedarán divididos en 4 grupos e irán rotando para que todos jueguen los diferentes rincones.

El primero de ellos se trata de un dominó de las emociones (Anexo 7). Los alumnos/as deberán de juntar las piezas según corresponda, es decir: la cara alegre con la cara alegre y así sucesivamente.

El segundo se trata de un *Memory* (Anexo 8). Para ello habremos utilizado fotos de los alumnos/as haciendo diferentes caras que expresen emociones, por ejemplo: cara triste, cara contenta, de sorpresa, de miedo... Deberán de asociar cada rasgo con su pareja, por ejemplo: la carta en la que Mario sale triste con la cara en la María sale triste. Si levantan dos cartas y no coincide la emoción, tendrán que ponerlas bocabajo de nuevo.

El tercer rincón será de la mímica. Los alumnos/as tendrán un tarro con diferentes papelitos. En cada uno de estos papeles habrá puesta una situación. Por ejemplo: Lucas está contento porque es su cumpleaños. El alumno/a que haya leído la situación (si tiene dificultades puede pedir ayuda a la profesora) tendrá que representar la situación y los demás compañeros deberán adivinar la emoción que está sintiendo y la situación que la ha desencadenado.

En cuarto y último lugar tenemos el juego del “UNO” pero de emociones (Anexo 9). La baraja de cartas está separada en 5 colores. En cada uno de estos colores encontramos varias cartas con las diferentes emociones trabajadas y además algunas situaciones. El desarrollo del juego es igual que el tradicional: hay una carta, por ejemplo, azul con la emoción de la tristeza. Al alumno/a que le toque el siguiente turno podrá o bien echar una carta del mismo color, aunque sea otra emoción, o echar una carta de la misma emoción, aunque sea de diferente color o por el contrario tirar una de las cartas que tiene una situación escrita si se corresponde con la emoción.

Lo que se pretende con esta sesión es que los alumnos/as practiquen de manera más lúdica la expresión, identificación y asociación de emociones y situaciones. Además, serán ellos

mismos los que harán de jueces y tendrán que ver si sus compañeros lo hacen de manera correcta o no. Por ejemplo, en la mímica serán los alumnos/as los que verán si sus compañeros expresan correctamente la emoción y la situación.

Para finalizar escribirán en el diario cómo se han sentido y les sellaremos el pasaporte.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales:

- Dominó de emociones, *Memory* de emociones, “UNO” de emociones,
- Papelitos con situaciones
- Diario de emociones y cuaderno de sellos

UNDÉCIMA SESIÓN: DRILLO NOS PONE A PRUEBA

Desarrollo de la sesión:

La sesión final tendrá un súper reto y es que Drilo les ha preparado a los alumnos/as la prueba final (Anexo 10). En esta prueba deberán de leer el texto que Drilo les ha puesto y explicar la emoción que está sintiendo ese compañero/a así como dibujar la expresión facial que tendrá.

Además, en otro ejercicio deberán de asociar la situación con la emoción y la expresión facial y para finalizar deberán hacer una autoevaluación de sí mismos y de la evolución que han hecho como investigadores. Para ello tendrán que colorear los ítems correspondientes en función de si son inexpertos o expertos. También habrá unas líneas para que dejen por escrito su opinión.

Finalmente, los alumnos/as han superado la última prueba y por tanto ¡Su último sello! Esto supone que ya son inspectores de las emociones y podrán ayudar a los demás a entender cómo se sienten, así como así mismo, podrán ponerse en el lugar de los demás...

Se les hará entrega de unos diplomas (Anexo 11) que les acredita como inspectores de las emociones.

Duración:

1 sesión de 60 minutos.

Materiales:

- Prueba final
- Diploma de “Inspector de emociones”

A continuación, unas tablas resumen en la que queda recogida toda la información de las once sesiones de manera mucho más visual y esquemática:

SESIÓN 1: TOMAMOS CONTACTO CON LAS EMOCIONES

Objetivos específicos:

- Conocer el significado de emoción
- Diferenciar los tipos de emociones
- Reconocer las emociones

Duración:

60 minutos

Introducción:

Se les va a explicar a los alumnos/as que durante las próximas semanas vamos a llevar a cabo una misión.

Desarrollo:

Comenzamos con una prueba inicial que nos ayudará a saber desde qué punto partimos con los alumnos/as. Continuaremos con una conversación dirigida en la que preguntaremos a los alumnos/as sobre cómo se sienten y por qué creen que se sienten así. Lo interesante de esta conversación con los alumnos/as es preguntarles sobre diferentes emociones para así saber en qué punto nos encontramos. Es decir, conocer si los alumnos/as saben identificar las emociones.

Después de la conversación dirigida pasaremos a presentarles el álbum ilustrado *El emocionómetro del inspector Drilo*. En primer lugar solo veremos el álbum ilustrado y sus imágenes, para que así los alumnos/as nos cuenten de qué creen que va a ir el álbum ilustrado. Una vez que todos hayan dado su opinión sobre el contenido del álbum ilustrado pasaremos a leerlo.

Para finalizar, se les presentará a los alumnos/as la misión que Drilo les ha propuesto para trabajar las emociones y que si consiguen superar, conseguirán ser inspectores de emociones, como el protagonista. Se les enseñará el maletín y todos los materiales necesarios para los retos de las próximas semanas.

Materiales:

- Prueba inicial.
- *El emocionómetro del inspector Drilo*.
- Maleta o maletín de inspectores con:
 - Cuaderno de sellos (insignias)
 - Diario de emociones
 - Otros materiales que se quieran meter como: lupa, lápices, gomas, sellos...

Lugar:

El aula ordinaria

SESIÓN 2: PINTAMOS EMOCIONES

Objetivos específicos:

- Explicar la emoción que están sintiendo en la foto o recortables
- Hacer el mural de las emociones
- Asociar correctamente la emoción con la imagen o palabras
- Escribir en su diario de las emociones
- Trabajar en grupo

Materiales:

- Papel continuo
- Fotografías, recortables de periódicos y/o revistas
- Tijeras, pinturas, pegamento, celo, chinchetas
- Cuaderno de Sellos y Diario de Emociones

Lugar:

Aula ordinaria

Duración:

60 minutos

Introducción:

Se les explica a los alumnos/as que tenemos una nueva misión de Drilo.

Desarrollo:

En primer lugar vamos a repasar con los alumnos/as lo visto en la sesión anterior sobre las emociones que nos explicó Drilo en el álbum ilustrado. Así pues les diremos que la misión de esta semana es realizar un mural de las emociones teniendo en cuenta las que vimos en el álbum ilustrado. Las familias nos habrán facilitado fotos de los alumnos/as en las que representan o les sugieren algunas emociones. Por ejemplo: jugando a su deporte favorito o una foto comiendo algo que les guste mucho. Estas imágenes se van a relacionar con la alegría. Es decir, la intención es elaborar un póster con fotos de momentos y situaciones que nos recuerden determinadas emociones, también añadiremos recortables de revistas o noticias así como palabras o frases que los alumnos/as quieran añadir e incluso dibujos. Así obtendremos un gran mural que colocaremos en la esquina del aula destinada como rincón de las emociones o como decoración en otro hueco del aula o incluso en el pasillo para que puedan verlo otros alumnos/as.

Además, deberán de hablar entre ellos para así poder participar todos, trabajar en equipo y explicar a los compañeros porqué deciden poner en cada emoción esa foto, dibujo, palabra...

SESION 3: EL EQUILIBRIO ENTRE EL ENFADO Y LA CALMA

Objetivos específicos:

- Reconocer la emoción del enfado
- Explicar correctamente situaciones en las que se han sentido así
- Definir correctamente enfado y calma
- Decir estrategias para calmarse

Duración:

60 minutos

Introducción:

Hacemos un pequeño repaso de las emociones para ver si los alumnos/as se van quedando con estas, así como con sus propiedades.

Desarrollo:

Comenzaremos explicándoles la misión que Drilo nos ha preparado. En primer lugar se nos pide que visualicemos un video (o si se cuenta con el álbum ilustrado en físico, leerlo) y que adivinemos la emoción que siente la protagonista.

Una vez que lo hemos visto, les preguntamos sobre la emoción que creen que tiene Tina y ya pasamos a preguntarles si ellos alguna vez se han sentido de esa forma y qué han hecho para tranquilizarse y así introducir la emoción de la calma. Después, haremos entre todos una definición del enfado y de la calma.

A continuación se hará una lluvia de ideas sobre estrategias que usan ellos para calmarse y haremos un cartel que colocaremos en clase.

Finalmente fabricaremos el bote de la calma para que en caso de enfado ellos puedan usarlo para tranquilizarse observando el movimiento de los materiales.

Como en todas sesiones, se escribe en el diario de las emociones cómo se han sentido y sellamos el cuaderno.

Para finalizar, diario de emociones y sellamos el cuaderno al haber superado la prueba de Drilo.

SESIÓN 4: SENTIMOS VERGÜENZA

Objetivos específicos:

- Saber qué es la vergüenza y cómo se manifiesta
- Explicar situaciones que hayan vivido y cómo se sintieron
- Definir vergüenza
- Identificar la emoción del papelito
- Representar correctamente la emoción y el personaje

Duración:

60 minutos

Introducción:

Haremos un repaso de lo visto hasta entonces, les preguntamos cómo se sienten y les explicamos la misión de Drilo.

Desarrollo:

Tal y como hemos explicado en la introducción, Drilo nos tiene preparada una sesión muy divertida pero que puede que sintamos un poco de vergüenza.

Vamos a comenzar hablando de la vergüenza, qué es para ellos, si alguna vez se han sentido así y si conocen algún truco para hacerle frente. Una vez que hayamos comentado estos aspectos pasaremos a elaborar la definición de vergüenza y cómo se suele manifestar (sonrojo, sudor...).

Continuaremos llevando a cabo el reto que Drilo ha preparado: ¡Una sesión de teatro! Los alumnos/as se dividirán en 5 grupos y tendrán que coger dos papeles (de diferentes cajas). Un papelito les dirá la emoción que deben interpretar y en el otro el personaje que tienen que representar. Por ejemplo: príncipe triste. Tendrán 15 minutos para prepararse entre los miembros del grupo el papel que cada uno debe de representar así como el contexto que van a seguir a nivel de grupo ya que la historia debe tener coherencia entre los papeles de cada uno. Una vez que haya pasado este tiempo, saldrán a representar la función.

Para finalizar, diario de emociones y sellamos el cuaderno al haber superado la prueba de Drilo.

Materiales:

- Dos cajas o recipientes para guardar los papelitos
- Papelitos de emociones y personajes
- Algún disfraz para completar la representación (opcional)
- Cuaderno de sellos y diario de emociones

Lugar:

Aula ordinaria

SESIÓN 5: VALIDAMOS LA TRISTEZA

Objetivos específicos:

- Identificar la tristeza en la imagen
- Relatar situaciones en las que se han sentido así
- Escribir cosas positivas para animar a los demás

Duración:

60 minutos

Materiales:

- Imagen de la tristeza extraída del *Emocionario*
- Bote para guardar los papeles
- Tiras de folio para escribir
- Cuaderno de sellos y diario de emociones

Lugar:

Aula ordinaria

Introducción:

Les preguntamos cómo se sienten, qué les están pareciendo las misiones de Drilo y pasaremos a explicar la que vamos a realizar hoy.

Desarrollo:

Tras haber realizado las preguntas de la introducción, pasaremos a mostrarles una imagen del *Emocionario* que representa la tristeza. La idea es que los alumnos/as tras ver la imagen con los colores y los rasgos faciales sepan identificar que hablamos de la tristeza.

Cuando la hayan identificado les preguntaremos cómo estarían ellos en su lugar (de los protagonistas de la foto), qué les dirían para tratar de animarles... Tras estas preguntas, pasamos a preguntarles a ellos si se han sentido identificados, si alguna vez se han sentido tristes y por qué. Se quiere conseguir que los alumnos/as hablan de las veces que se han sentido tristes, ya que en ocasiones les cuenta abrirse y contar sus experiencias por vergüenza a lo que puedan pensar los demás. No obstante, pueden sentirse identificados con otros compañeros tras haber vivido situaciones similares y sentirse apoyados por los demás.

Después de esta conversación, Drilo nos pide que para poder animar a otras personas en días tristes, tenemos que escribir mensajes o adjetivos positivos que meteremos en un bote y podremos leer en días o momentos que nos sintamos tristes.

Para finalizar escribimos en nuestro diario de las emociones y sellamos el cuaderno.

SESIÓN 6: NOS ENFRENTAMOS AL MIEDO

Objetivos específicos:

- Identificar la emoción del miedo
- Compartir con sus compañeros situaciones en las que se han sentido miedo
- Dibujar adecuadamente situaciones que representen el miedo

Duración:

60 minutos

Introducción:

Les preguntamos cómo se sienten, les explicamos lo que vamos a hacer hoy y les ponemos el video de Toni y Tina.

Desarrollo:

Después de haber visualizado el video inspirado en el álbum ilustrado: *Una tormenta de miedo*, les haremos una serie de preguntas como: *¿Alguna vez habéis sentido miedo? ¿Os dan miedo las tormentas? ¿Qué hacéis para calmaros cuando tenéis miedo?* Lo que se pretende es que los alumnos/as compartan aquellas situaciones en las que han sentido miedo y puedan sentirse identificados los unos con los otros.

A continuación inventaremos una frase “anti-miedo” que los alumnos/as podrán utilizar en aquellos momentos que sientan esta emoción y les sirva de ayuda para intentar estar más tranquilos. Se les dejará 5 minutos aproximadamente para escribir en su diario la frase y luego compartirla con sus compañeros. Además, se les explicará a los alumnos/as una serie de técnicas que podemos utilizar cuando sentimos miedo como: la respiración, pensar en cosas que les gusten, hablar con alguien de confianza sobre su miedo, exponernos gradualmente a ese miedo hasta superarlo...

Finalmente, los alumnos/as dibujarán en un folio una o varias situaciones que les producen miedo y lo explicarán al resto de compañeros para compartir su experiencia y a su vez contar cómo intentaron gestionar ese miedo y cómo se sintieron.

Terminaremos la clase escribiendo en el diario de las emociones y sellando el cuaderno.

Materiales:

- Video o álbum ilustrado: *Una tormenta de miedo*
- Folio y pinturas
- Cuaderno de sellos y diario de las emociones

Lugar:

Aula ordinaria

SESIÓN 7: BAILAMOS LAS EMOCIONES

Objetivos específicos:

- Interpretar las canciones
- Asociar cada canción con su emoción correspondiente
- Saber representar la emoción en el dibujo (los rasgos faciales que van asociados a las distintas emociones)

Materiales:

- Canciones que representen distintas emociones: miedo, tristeza, sorpresa, alegría, amor...
- Medio para escuchar las canciones
- Cuaderno de sellos y diario de las emociones

Duración:

60 minutos

Lugar:

Gimnasio, sala de expresión corporal o aula ordinaria

Introducción:

Les explicamos a los alumnos/as que en la sesión de hoy no vamos a trabajar una emoción concreta sino que vamos a bailar las emociones.

Desarrollo:

Una vez que hemos introducido la sesión y los alumnos/as saben que vamos a bailar en esta sesión les explicamos en qué van a consistir esos pasos de baile ya que van a tener que bailar según lo que les sugiera la canción. Es decir, si ponemos una canción lenta que les produce tristeza, deberán de intentar representar esa emoción a través de los movimientos que realicen.

Cuando hayan bailado todas las canciones, los alumnos/as deberán de escribir en el diario lo que han sentido al escucharlas (sorpresa, miedo, alegría) es decir, explicar cómo se han sentido con cada una de las canciones, qué sensaciones tenían al escucharlas así como un dibujo de lo que se imaginaban al escucharla y de la expresión facial que tenían según cada emoción.

Para finalizar escribirán en el diario de las emociones cómo se han sentido con esta sesión, lo que les ha parecido ya que de esta forma vamos obteniendo feedback de los alumnos/as y por último sellamos el cuaderno.

SESIÓN 8: APRENDEMOS A REGULARNOS

Objetivos específicos:

- Conocer las emociones
- Establecer estrategias que les ayuden a controlar las emociones
- Compartir con los demás sus estrategias

Duración:

60 minutos

Introducción:

Les vamos a explicar a los alumnos/as la misión del día de hoy ya que ahora Drilo quiere aprendamos a regular nuestras emociones.

Desarrollo:

Tras haberles explicado la misión para el día de hoy, es muy importante que les digamos a los alumnos/as que al igual que en necesario saber identificar las emociones, también debemos aprender a regularlas para que ellas no se apoderen de nosotros.

Como en algunas sesiones ya hemos trabajado estrategias para hacer frente a determinadas emociones, va a resultar más sencillo llevar esta sesión a cabo ya que los alumnos/as conocen determinadas estrategias.

Lo que vas a hacer es la “rueda reguladora de las emociones”. Los alumnos/as escogerán una emoción que quieran regular, por ejemplo: la tristeza. Se les entregará un folio con una ruleta (cirulo) en su interior y deberán dividirlo en diferentes secciones (triángulos) para que en cada uno de ellos puedan escribir frases, palabras o hacer dibujos que les vayan a ayudar a regular esa emoción. Los alumnos/as irán haciendo estas ruedas con cada una de las emociones: vergüenza, miedo, enfado... Para así poder tener diferentes opciones para regular sus emociones.

Es interesante que los alumnos/as compartan con sus compañeros las estrategias que les sirven en cada situación ya puede ser que los alumnos/as descubran nuevas técnicas que ellos no usaban.

Por último, escribirán en el diario de las emociones y se les sellará el cuaderno.

SESIÓN 9: NOS PONEMOS EN EL LUGAR DE LOS DEMÁS

Objetivos específicos:

- Reconocer las emociones en los demás
- Ponerse en el lugar de otra persona

Duración:

60 minutos

Introducción:

Les comentamos a los alumnos/as que estamos llegando poco a poco al final del reto y que ahora Drilo nos propone la siguiente sesión:

Desarrollo:

En la sesión se va a trabajar una situación de *Role-playing* para trabajar la empatía. Pediremos a tres alumnos/as que salgan fuera del aula y mientras preparen la explicación de un tema (les podemos pedir que hable sobre cualquier cosa, sobre algo que estemos viendo en clase o incluso que hagan un mini resumen de lo visto hasta ahora sobre las emociones). Mientras, a los alumnos/as que estén en clase se les van a dar diferentes roles: no hacer caso a lo que dicen sus compañeros, preguntar mucho y halagar y contestar mal a los compañeros que están explicando.

Cuando los alumnos/as entren al aula para llevar a cabo su explicación, los demás tendrán que representar sus roles. Después de la explicación, se les preguntará a estos alumnos/as cómo se han sentido con la actitud de sus compañeros. Cuando nos hayan contado cómo se han sentido, les preguntaremos a los demás cómo se hubiesen sentido en su lugar y para qué creen que se ha llevado a cabo esta representación. La idea es que vayamos encaminando a los alumnos/as para que lleguen al término de empatía. Una vez que hayamos llegado a este término les preguntaremos que creen qué es, cuándo hacemos uso de ella, cómo se sienten cuando alguien empatiza con ellos.... Además haremos la definición para nuestro diccionario.

Para finalizar los alumnos/as estarán sentados por grupos y se les dará a cada grupo una tarjeta en la que pondrá una situación. Por ejemplo: A Martín se le ha roto su juguete favorito. Entre los miembros del grupo tendrán que compartir cómo se sentirían ellos en esa situación y escucharse los unos a los otros. Después tendrán que apuntar en su diario lo que harían para hacer sentir mejor a la persona de la situación y hacer un dibujo. También compartirán con sus compañeros de clase cómo ayudarían a esa persona, para así conocer diferentes puntos de vista.

Finalmente se sellarán los cuadernos y escribirán en su diario.

Materiales:

- Tarjetas con situaciones hipotéticas

Lugar:

Aula ordinaria

SESIÓN 10: JUEGOS DE EMOCIONES

Objetivos específicos:

- Expresar emociones
- Identificar emociones
- Asociar una emoción con su situación

Duración:

60 minutos

Introducción:

Les explicamos a los alumnos/as que como es la penúltima sesión, Drilo les propone una serie de juegos para así poder repasar las emociones de cara a la sesión final.

Desarrollo:

En esta penúltima sesión se van a desarrollar cuatro actividades, por las cuales irán pasando los alumnos/as divididos en cuatro grupos:

- Dominó de emociones: los alumnos/as deberán ir uniendo las piezas según correspondan las emociones, es decir: cara triste con cara triste.
- Memory de las emociones: contaremos con fotos de los alumnos/as expresando en su rostro las diferentes emociones y deberán asociar los rasgos de cada cara en función de la emoción que se muestre. Por ejemplo: la carta de Valeria con cara de sorpresa tendrá que ir con la cara de sorpresa de Jorge. No va a ser el mismo alumno/as con la misma emoción sino que serán dos alumnos/as diferentes los que expresen dicha emoción, para que así resulte más entretenido y puedan aparecer todos los compañeros de clase.
- Mímica: habrá un tarro con diferentes papelitos y en cada uno de estos habrá puesta una situación. Por ejemplo: Lucas está feliz porque es su cumpleaños. Uno de los alumnos/as deberá representar esa emoción junto con la situación y serán los demás compañeros los que tendrán que adivinar de qué se trata.
- “UNO” de emociones: esta vez las cartas del juego de UNO estarán adaptadas a las emociones, es decir, en vez de números habrá caras con las diferentes emociones y situaciones. De esta forma se podrá echar una carta que exprese la misma emoción o una situación que se relacione con su emoción. Por ejemplo: está la cara del miedo y un alumno/as tiene la situación de “María va a la casa del terror”, se asocia la emoción del miedo con la situación.

SESIÓN 11: DRILLO NOS PONE A PRUEBA

Objetivos específicos:

- Identificar la emoción
- Saber la expresión facial de las emociones
- Asociar emociones con experiencias y rasgos faciales

Duración:

60 minutos

Introducción:

Les contamos a los alumnos/as que Drilo les ha preparado un reto final para ver si están lo suficientemente preparados como para conseguir el título de inspectores de emociones.

Desarrollo:

En esta última sesión se les prepara a los alumnos/as una prueba final. En ella, hay un texto en el que el protagonista está sintiendo una determinada emoción y los alumnos/as deberán de reconocer que emoción es. Va a ser igual que en el álbum ilustrado de Drilo: se plantea una situación y los alumnos/as tendrán que apuntar aquellas notas que le hacen saber qué emoción está sintiendo. Además tendrán que dibujar cómo se imaginan la cara del protagonista para así reflejar las expresiones faciales de la emoción.

Otro de los ejercicios será asociar la situación con la emoción y la expresión facial. Por último deberán hacer una autoevaluación de sí mismos y de cómo han ido evolucionando durante las sesiones. Para ello tendrán que ir marcando diferentes ítems en función de si son expertos o inexpertos. También habrá unas líneas en las que los alumnos/as podrán escribir su opinión.

Finalmente los alumnos/as han superado la última prueba y por tanto ¡Su último sello! Esto supone que ya son inspectores de las emociones y podrán ayudar a los demás a entender cómo se sienten así como así mismo, podrán ponerse en el lugar de los demás...

Se les hará entrega de unos diplomas que les acredita como inspectores de las emociones.

Materiales:

- Prueba final
- Diploma de “Inspector de emociones”

Lugar:

Aula ordinaria

4.7.Evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención es fundamental para ver si el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha llevado a cabo de forma correcta.

Para ello comenzaremos con una **evaluación inicial** que nos va a permitir conocer el nivel de conocimientos que tiene nuestros alumnos/as sobre las emociones y así hacernos una idea de dónde partimos con cada uno de ellos. No obstante, no se llevará a cabo un registro de estos resultados ya que son orientativos para saber de dónde partimos a la hora de comenzar la propuesta.

A lo largo de la propuesta se va a realizar una **evaluación continua** mediante tablas de registro que evaluarán los objetivos específicos que se trabajan en cada sesión. Esta evaluación se realizará al final de cada sesión.

Además, los alumnos/as cuentan con un Diario de las Emociones en el cual, irán anotando cómo se están sintiendo, qué emociones experimenta... Esto nos va a permitir conocer la evolución del alumnado a lo largo de las sesiones.

Por último, tendrá lugar la **evaluación final**. En esta se recogen en diferentes actividades escritas todos los aspectos necesarios sobre las emociones que los alumnos/as deben de saber tras estas sesiones.

A continuación, se detallan las tablas de registro:

NOMBRE:	APELLIDOS:			
CLASE:	FECHA:			
SESIÓN 1	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Conocer el significado de emoción.				

¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

Diferenciar los tipos de emociones.				
Reconocer las emociones				
SESIÓN 2:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Explicar la emoción que están sintiendo en la foto.				
Hacer el mural de las emociones.				
Asociar correctamente la emoción con la imagen.				
Escribir en su Diario de las Emociones.				
Trabajar en grupo.				
SESIÓN 3:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Reconocer la emoción del enfado.				

Explicar correctamente situaciones en las que se han sentido así.				
Definir correctamente enfado y calma.				
Decir estrategias para calmarse.				
SESIÓN 4:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Saber qué es la vergüenza y cómo se manifiesta.				
Explicar situaciones que hayan vivido y cómo se sintieron.				
Definir vergüenza.				
Identificar la emoción del papelito.				
Representar correctamente la emoción y el				

personaje.				
SESIÓN 5:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Identificar la tristeza en la imagen.				
Relatar situaciones en las que se han sentido así.				
Escribir cosas positivas para animar a los demás.				
SESIÓN 6:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Identificar la emoción del miedo.				
Compartir con sus compañeros situaciones en las que han sentido miedo.				
Dibujar adecuadamente situaciones que representen				

miedo.				
SESIÓN 7:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Interpretar las canciones.				
Asociar cada canción con su emoción.				
Saber representar la emoción en el dibujo.				
SESIÓN 8:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Conocer las emociones.				
Establecer estrategias que les ayuden a controlar las emociones.				
Compartir con los demás sus estrategias.				
SESIÓN 9:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Reconocer las emociones de los				

demás.				
Ponerse en el lugar de otra persona.				
SESIÓN 10:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Expresar emociones				
Identificar emociones				
Asociar una emoción con su situación				

Para la **evaluación final** se realizará una prueba específica en la cual se verán reflejados los siguientes aspectos:

NOMBRE:		APELLIDOS:		
CLASE:		FECHA:		
SESIÓN 11:	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	OBSERVACIONES
Identificar la emoción.				
Saber la				

expresión facial de las emociones.				
Asociar emociones con experiencias y rasgos faciales.				

5. CONCLUSIÓN

Durante el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado hemos podido profundizar sobre diferentes términos como la Inteligencia Emocional, concepto de emoción así como su clasificación, autorregulación de las emociones y estrategias, además de la importancia que tienen los estilos parentales en la influencia del desarrollo y de la gestión de las emociones.

Hemos visto como la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de los niños y niñas a nivel cognitivo, físico y emocional. Por ello, los docentes debemos de promover y fomentar el desarrollo de los alumnos/as en todos los ámbitos incluyendo la Inteligencia Emocional y el trabajo de la gestión de las emociones.

Desde el ámbito educativo debemos de enseñar a los alumnos/as a identificar las diferentes emociones que podemos sentir en cada momento, cómo nos pueden afectar, es decir, cómo se manifiestan en nosotros y además, aprender estrategias que te permitan poder gestionarlas.

En este trabajo hemos podido observar una propuesta de intervención para los primeros cursos de Educación Primaria con una metodología pensada para que los alumnos/as sean los protagonistas de su propio aprendizaje a través del descubrimiento y la experimentación. Además, se plantea un hilo conductor, en el que el alumnado tiene el reto de conseguir ser inspectores de las emociones, para que estén motivados en conocer y aprender sobre las emociones y la gestión de estas.

En esta propuesta se pretende que los alumnos/as reflexionen sobre sus vivencias personales y aprendan a identificar las emociones que han sentido y las asocien a un momento

vivido. Hay en ocasiones que el alumnado de tan corta edad no comprende lo que está sintiendo o el motivo por el cual se siente así. Por ello es necesario que los alumnos/as desde edades tempranas aprendan a reconocer cómo se sienten ellos y las demás personas de su entorno.

Para finalizar, señalar la gran importancia que supone trabajar la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. Cada vez es mayor la importancia que tiene el campo de la Inteligencia Emocional, y todo lo que le acompaña, en la sociedad y es necesario llevar a cabo programas y propuestas para trabajar con los alumnos/as y construir las bases de una buena educación emocional desde edades tempranas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adrián Serrano, J. E. y Clemente Estevan, R. A. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista electrónica de motivación y emoción*, n. 17-18, vol. VII, p. 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1302291>
- Aguado, R. (2019). Eres lo que sientes: Inteligencia de Vinculación Emocional Consciente (Inteligencia VEC)
- Alfonso-Ferres, M., Berrocal de Luna, E. & Jiménez-Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de Educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. DOI.
- Aranberri Ruiz, A. (2020). *Autorregulación Emocional: Programa de Intervención en Biorretroalimentación de la Variabilidad de la Frecuencia Cardíaca en Educación Primaria.*(Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/50435/TESIS_ARANBERRI_RUIZ_AINA_RA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ARASAAC. Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Consultado el 15 de junio de 2022. Recuperado de <https://arasaac.org/>
- Aresté, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar.* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf?sequence=1>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo Emocional. Clave para la primera infancia. 10 de octubre del 2014, de Unicef Sitio web: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf
- Ato, E., Carranza, J., González, S., Ato, M. y Galián, M. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375 – 381. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3116.pdf>

- Baumrind, D. (1967). Current Patterns of parental authority. *DevelopmentalPsychology*, 28(30), pp. 421-424.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *DevelopmentalPsychology*, 41(1), pp. 92-102.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., y Segal, Z. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *ClinicalPsychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar [Emotionaleducation and wellbeing].Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Madrid: Wolters Wkluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.^o 1, págs. 7-43
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19, núm. 3, pp. 95-114
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2006). Orientaciones psicopedagógicas y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Calkins, S. y Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: biological and environmental transactions in early development. En J. Gross (Ed.), *Handbookofemotionregulation* (pp. 229-248)
- Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: org/10/18359/reds.2649
- Campos, D. y Cebolla, A. (2016). Enseñar Mindfulness: Contextos de Instrucción y Pedagogía. *Revista de Psicoterapia*, 27(103), 103-118.

Céspedes, A. (2008) Educar las emociones: educar para la vida. Chile: Ediciones B Chile S. A

Covarrubias Terán, M.A., Gómez Herrera, J.T., y Rivera, L.B. (2005). Los estilos de interacción paterna-materna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: una perspectiva histórico cultural. *Revista cubana de psicología*, 22 (1), 62-67.

Cicchetti, D., Ganiban, J. y Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high risk populations to understanding the development of emotion regulation. En J. Garber y K. A. Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Nueva York: Cambridge UniversityPress.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Denham, S., Blair,K., DeMulder, J.,Levites, J., Sawer, K. Averbach-Major, S y Queenan, P. (2003). Preschoolcompetence: Pathwayto social competence?. *Child Development*, 74, 238-256.

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145–1152.

Díaz, A. D. C. A., y Hernández, V. P. A. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81-95.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. &Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *JournalofPersonality and Social Psychology*, 78, 136 –157.

Eisenberg, N., Hofer, C. & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. En J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press

Ekman, P., Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. Annual Review of Psychology 30^a ed., p 527-554. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.30.020179.002523>

Epstein, M. (1988). The deconstruction of the self: Ego and “egolessness” in Buddhist Insight meditation. The Journal of Transpersonal Psychology, 20, 61-69

Fayne Esquivel y Ancona, M., García Cabrero, B., Montero Y López Lena, M., Valencia Cruz, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*, vol. 6, núm. 1, p. 31-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4395967>

Fernández-Abascal, E. G., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. P., Martín Díaz, M. D., & Domínguez Sánchez, F. J. (2010). Psicología de la emoción. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. (8º párrafo, cierre final)

Fernández-Martínez, A. M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 53-66

Franiek, S.; Reichle, B. (2007). Parenting behavior and psychosocial development in elementary school children. Kindheit und Entwicklung, 16, 4, 240-249.

Game Varas, C., Domaccin Aros, E. y Quintana Monge, M. (2017). 4º Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMED Ecuador. Manta, Ecuador: Organización Mundial para la Educación Preescolar. Ecuador

García Gómez, A. (2020). *Desarrollo emocional*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/98056/files/TAZ-TFG-2020-2588.pdf>

Garland, E. L., Gaylord, S. A., y Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. Mindfulness, 2, 59-67

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2001). La práctica de la inteligencia emocional (decimocuarta edición). Editorial Kairós. España.

González, J. C., Routh, D. K. & Armstrong, F. D. (1993). Effects of maternal distraction versus reassurance on children's reactions to injections. *Journal of Pediatric Psychology*, 18(5) 593 – 604.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Henao López, G. C. y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(2), pp. 785-802. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200009

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.

Hyland, Terry. (2011). Mindfulness and Learning Recursoelectrónico-Enlínea : Celebrating the Affective Dimension of Education. Dordrecht: Springer Netherlands.

Ibarrola, B. (2013) Aprendizaje emocionante, Neurociencia para el aula. Madrid: ediciones SM.

Ibarz Lorente, M. (2021). *La importancia de la inteligencia emocional en el curso de primero de Educación Primaria como tema transversal*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/108832/files/TAZ-TFG-2021-3919.pdf>

¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

Insa Gracia, S. (2021). *Uso del DesignThinking para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en adolescentes*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/109813/files/TAZ-TFM-2021-1110.pdf>

Isern, S. (2016). *El emocionómetro del inspector Drilo*. Málaga: NubeOCHO

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you are, there you go. Hyperion: New York

Kochanska, G., Murray, K. T. & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddlers to early school age. *Child Development*, 68(2), 263 – 277

Kostelnik, M. J., Phipps, A. Soderman, A. K., Gregory, K. M. (2009). El desarrollo social de los niños. EE. UU.: DELMAR CENGAGE Learning.
https://www.academia.edu/22608866/El_desarrollo_social_de_los_ni%C3%B1os

Lang, P.J., y Bradley, M.M. (2010). Emotion and the motivational brain. *BiologicalPsychology*, 84, 437-450. <https://doi.org/10.1016/j.biopspsycho.2009.10.007>

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A., y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic JournalofResearch in EducationalPhychology*, 9(24), 617–640.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229-252

López, E (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927009>

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-100). New York: Wiley.

¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

MacLean, K.A., Ferrer, E., Aichele, S.R., Bridwell, D.A., Zanesco, A.P., Jacobs, T.L., King, B.G., Rosenberg, E.L., Sahdra, B.K., Shaver, P.R., Wallace, B.A., Mangun, G.R., &Saron, C.D. (2010). Intensive meditation training improves perceptual discrimination and sustained attention. *Psychological Science*, 21, 829-839

Mariano Chóliz (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/~choliz

Marti, M., y Salomo, X. (2013). *Una tormenta de miedo*. Barcelona: Almadraba.

Marti, M., y Salomo, X. (2013). *¡Qué rabia de juego!*. Barcelona: Almadraba.

Martínez Langarita, M. (2020). *La inteligencia emocional. Propuesta de intervención en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. (Trabajo de Final de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/106347/files/TAZ-TFG-2021-2920.pdf>

Mauss, I.B., Levenson, R.W., McCarter, L., Wilhelm, F.H., y Gross, J. J. (2005). The teeth at binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175>

Mesa Jacobo, J. R. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45889/1/Tesis%20Jennifer%209%20de%20junio%20last.pdf>

Michalak, J., Burg, J., y Heidenreich, T. (2012). Don't forget your body: Mindfulness, embodiment, and the treatment of depression. *Mindfulness*, 3(3), 190-199.

Mischel, W. y Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 329 – 337.

Miyake, A., y Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. Doi: <http://doi.org/10.1177/0963721411429458>

Moraleda Ruano, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de una programa de intervención psicopedagógica de educación*. (Tesis

doctoral). Universidad complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/33062/1/T36368.pdf>

Moscoso, M. S., Lengacher, C. A., & Reheiser, E. C. (2012). The Assessment of the Perceived Emotional Distress: The Neglected Side of Cancer Care. *Journal of Psicooncología*, 9(2-3), 277-288.

Nhat, T. (2015). Plantando semillas: la práctica del Mindfulness con niños. Barcelona: Kairós

Núñez Pereira, C. y Valcárcel, R. (2016). *Emocionario: dí lo que sientes*. Asturias: Palabras Aladas

Pagès i Bergés, E. y Reñé i Teulé, A. (2008) Com ser docent i no deixar-hi la pell. Tècniques de concentració i relaxació a l'aula. Barcelona. Graó.

Porges, S. W. (2017). Norton series on interpersonal neurobiology. The pocket guide to the polyvagal theory: The transformative power of feeling safe. Nueva York: W.W.Norton& Co.

Puente Lanzarote, A. (2020). *Evaluación de la educación emocional en docentes de Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/100982/files/TAZ-TFG-2020-5087.pdf>

Putnam, M. I., Spritz, B. L. & Stifter, C. A. (2002). Mother-child co-regulation during delay of gratification at 30 months. *Infancy*, 3(2), 209- 225.

Quintana-Hernández, D. J., Miró-Barrachina, M. T., Ibáñez-Fernández, I. J., Pino, A. S. D., Quintana-Montesdeoca, M. P., Rodríguez-de Vera, B., Morales-Casanova, D., Pérez-Vieitez, M., Rodriguez-García, J. & BravoCaraduje, N. (2015). Mindfulness in the maintenance of cognitive capacities in Alzheimer's disease: a randomized clinical trial. *Journal of Alzheimer's Disease*, 50(1), 1-16.

Quintero-Gil, J., Álvarez-Pérez, P. A., Restrepo-Escobar, S. M. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Journal of Neuroeducation*, vol. II, núm. 2, p. 68. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/37387/37641>

Raznoszczyk de Schejtman C., Vernengo, M. P., Vardy, I., Silver, R., Mindez, S., Mrahad, M. C., Felberg, L., Leonardelli, E., Lapidus, A., Umansky, E. y Barreyro, J. P. (2006). Regulación afectiva madre-infante, su relación con la autoestima y el funcionamiento reflexivo de las madres como moderadores del impacto emocional de los sucesos de la vida. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es/inteligencia>. [Consultado el: 1 de abril de 2022].

Reevé, J. (1994). Motivación y Emoción. Madrid. Me Graw- Hill, S.A.

Rivas Borrell, S. (2008). Influencia bidireccional en la adopción de los estilos parentales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 65-73.

Rodríguez-Sánchez, R. A. (2000). La expresión de las emociones en Charles Darwin. Educación de valores y valores para la educación. Emociones. Thémata, 25, pp. 335-344.

Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1).

Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310104>

Royo, M. (2013). Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En P. Darder (Coord.). Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado (pp. 143-160). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality (pp. 185-211). New York: Basic Books.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Canet-Juric, L. et al. / RACC, 2020, Vol. 12, N°1, 1-25 24 Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Sanz de Acedo Baquedano, M. T.

(2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423–439. doi: 10.1016/S0959-4752(02)00026-9

Sapthiang S, Van Gordon W, Shonin E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2650– 2658.

Scherer, K.R., Schorr, A., y Johnstone, T. (Eds.). (2001). Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research. Oxford: Oxford University Press.

Serrano Leciñena H. (2021). *Trabajar las emociones secundarias a través del aprendizaje cooperativo en educación infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/107571/files/TAZ-TFG-2021-2705.pdf>

Simón, V. (2013). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació psicològica*, (100), 162-170.

Sosa Correa, M. (2008). *Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8685/1/T30581.pdf>

Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

7. ANEXOS

ANEXO 1: Prueba inicial

NOMBRE:.....

PRUEBA INICIAL: ¿QUÉ SABEMOS DE LAS EMOCIONES?

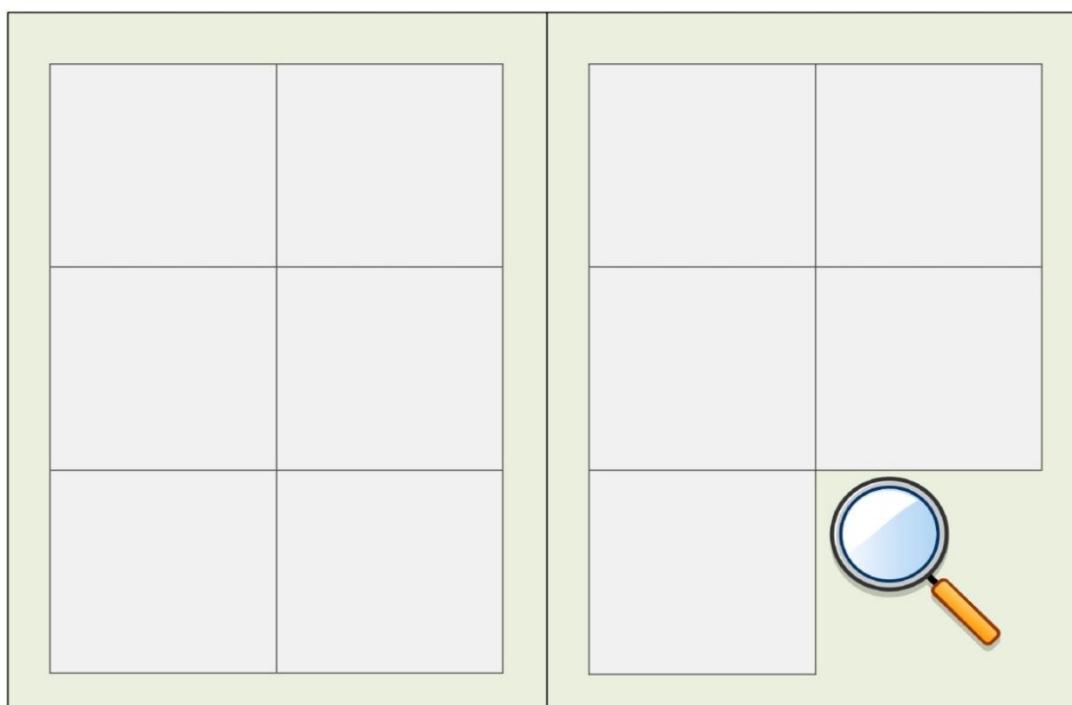
1. ¿QUÉ CREEES QUE ES UNA EMOCIÓN?

2. ¿QUÉ EXPERIMENTAS CUANDO TE SIENTES UNA EMOCIÓN?

3. ¿PUEDES NOMBRAR DOS EMOCIONES?

¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

ANEXO 2: Cuaderno de Sellos



¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

ANEXO 3: Portada Diario de Emociones



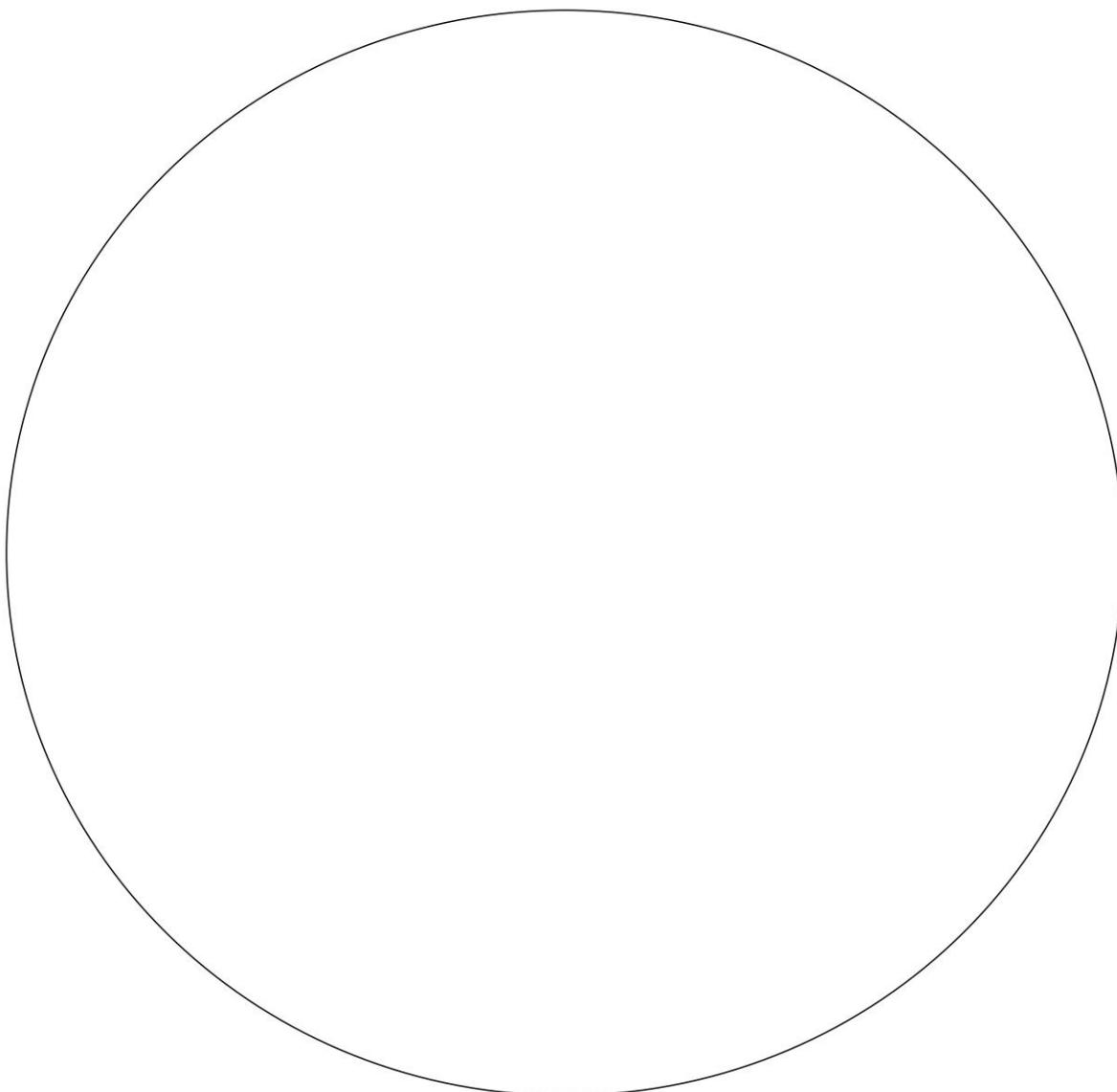
¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

ANEXO 4: Imagen para trabajar la tristeza



ANEXO 5: Rueda reguladora

OS PRESENTO LA RUEDA REGULADORA. DEBEIS DIVIDIRLA EN TANTOS TROZOS COMO ESTRATEGIAS SE OS OCURRAN.



ANEXO 6: Tarjetas situaciones

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI TE CAES JUGANDO Y TUS AMIGOS/AS VAN A AYUDARTE?

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI TU PROFESOR/A RECONOCE TU BUEN TRABAJO Y TE FELICITA DELANTE DE TUS COMPAÑEROS/AS?

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI ESTÁS SOLO EN EL PARQUE Y UN GRUPO DE NIÑOS/AS SE ACERCAN A DECIRTE SI QUIERES JUGAR CON ELLOS/AS?

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI UN/A COMPAÑERO/A DE CLASE TE PIDE AYUDA PORQUE CONSIDERA QUE ERES BUEN/A ESTUDIANTE?

¿CÓMO TE SENTERÍAS SI TE DAN LA NOTA DE UN EXAMEN QUE CREÍAS QUE TE HABÍA SALIDO BIEN Y LO HAS SUSPENDIDO?

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI TUS AMIGOS EN EL RECREO NO QUIEREN JUGAR CONTIGO?

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI CUANDO LOS COMPAÑEROS TIENEN QUE HACER EQUIPOS Y TE ELIGEN EL/LA ÚLTIMO/A?

¿CÓMO TE SENTIRÍAS SI TE CAMBIAN DE COLEGIO?

ANEXO 7: Dominó

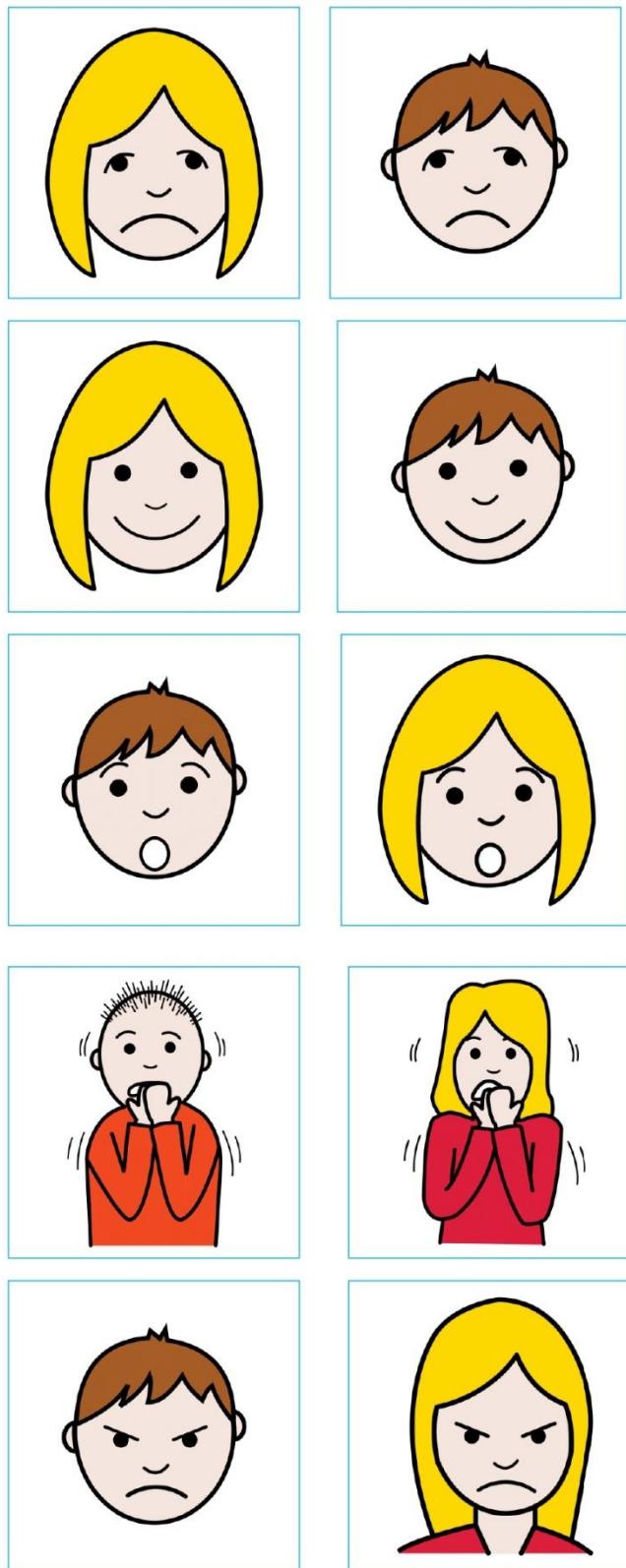








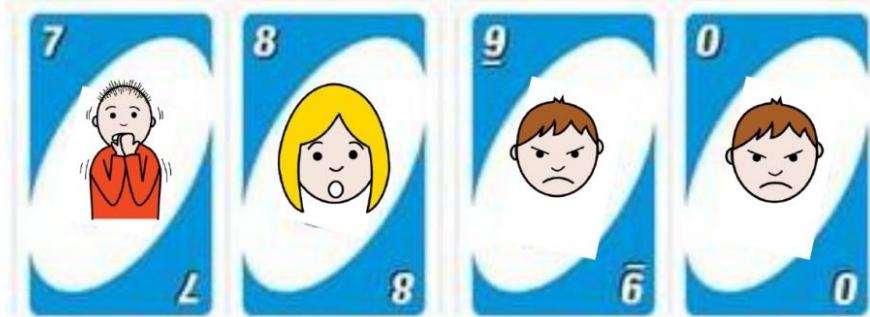
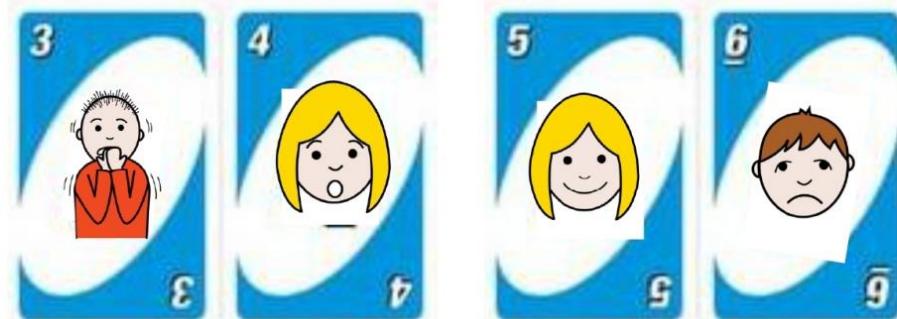
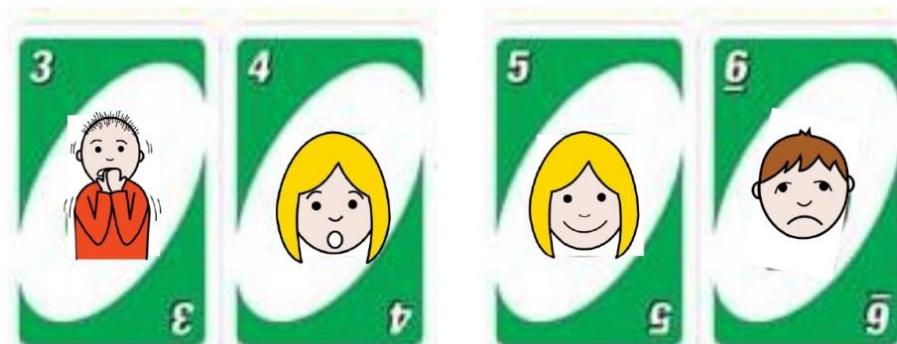
ANEXO 8: *Memory*



ANEXO 9: UNO de emociones



¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.



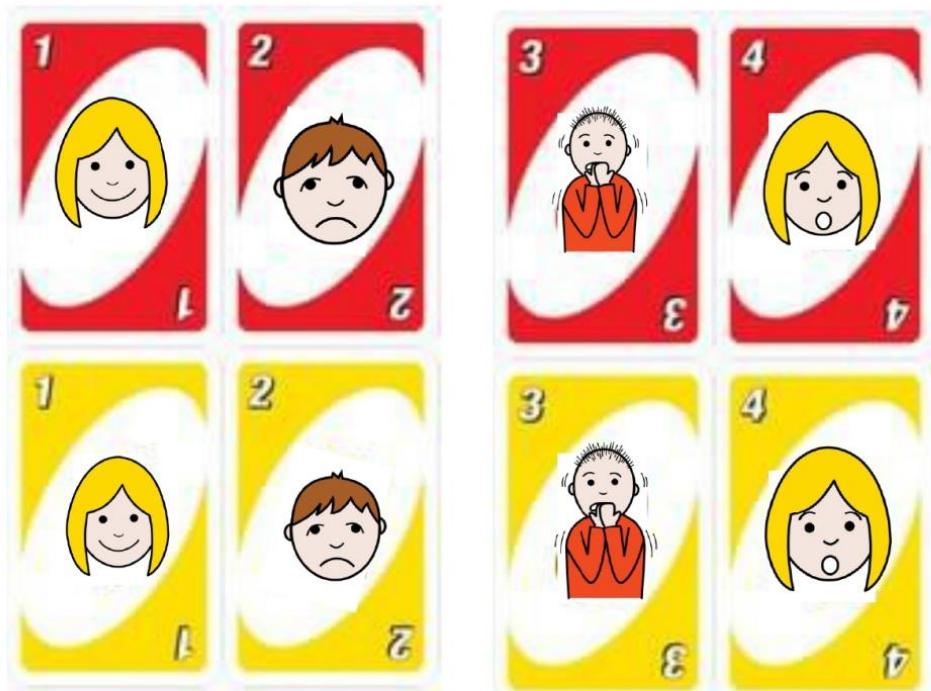
¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.



¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.



¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.



ANEXO 10: Prueba final

NOMBRE:.....

PRUEBA FINAL: DRILLO NOS PONE A PRUEBA

1. LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y DI QUE EMOCIÓN SIENTE LA PROTAGONISTA

Un día Pepa se levantó sin ganas de hacer nada. Se sentía si ánimos para ir a la charca a ver a los patos, que era su plan favorito. Ella no estaba entendiendo sus sentimientos. Además recordó lo que echa de menos a sus padres, que se han ido de viaje. Siente que no tiene ganas de salir de la cama y solo llora.

**¿PUEDES AYUDAR A PEPA A ENTENDER QUÉ LE PASA? DIBUJA
CÓMO TE IMAGINAS LA CARA DE PEPA.**

DIBUJA AQUÍ EL ROSTRO DE PEPA AL SENTIR ESA
EMOCIÓN:

2. ASOCIA LA SITUACIÓN CON LA EMOCIÓN Y EL RASGO FACIAL



3. AUTOEVALÚATE

	1	2	3	4	5
¿CREESES QUE SABES DEFINIR QUÉ ES UNA EMOCIÓN?					
¿CONSIDERAS QUE HAS APRENDIDO A DIFERENCIAR LAS EMOCIONES?					
¿SABRÍAS IDENTIFICAR LAS EMCOCIONES DE LOS DEMÁS? ¿Y LAS tuyas?					
¿ERES CAPAZ DE REGULAR TUS EMOCIONES?					

AÑADE EN ESTAS LÍNEAS TU OPINIÓN SOBRE EL PROYECTO:

¿Qué me sucede?: Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

ANEXO 11: Diploma final



DIPLOMA

COMO INSPECTOR DE LAS EMOCIONES A



POR HABER SUPERADO CON ÉXITO:

-  Conocer el significado de emoción
-  Diferenciar los tipos de sentiminetos
-  Saber reconocer tus sentimientos
-  Expresar tus emociones de forma verbal y no verbal
-  Regular tus propias emociones
-  Ser capaz de ponerse en el lugar de los demás

