



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La inteligencia emocional en el contexto escolar

Autora

Raquel Iglesias Insausti

Directora

Rosario Tobeña Arasan

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

2018-2019

Índice

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
PARTE TEÓRICA:	5
1. ASPECTOS BÁSICOS DE LAS EMOCIONES	5
1.1. Concepto de emoción	5
1.2. Componentes de la emoción.....	6
1.3. Tipos de emociones	8
1.4. Diferencias entre una emoción y un estado de ánimo	10
1.5. ¿Con qué finalidad sentimos emociones?.....	11
1.6. Bases biológicas de la emoción	12
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	14
2.1. Recorrido histórico del término de inteligencia emocional.....	14
2.2. ¿Qué es la inteligencia emocional? Tres visiones fundamentales	20
2.3. Emociones en el contexto escolar.....	22
PARTE PRÁCTICA	26
3. INTERVENCIÓN EN UN GRUPO DE ALUMNOS	26
3.1. Introducción.....	26
3.2. Objetivos.....	26
3.3. Metodología.....	27
3.4. Actividades	28
3.5. Proceso de aplicación	30
3.6. Resultados.....	34
3.7. Conclusiones.....	36
Referencias bibliográficas.....	38

“La inteligencia emocional en el contexto escolar”

“Emotional intelligence in school context”

- Elaborado por Raquel Iglesias Insausti.
- Dirigido por Rosario Tobeña Arasanz
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2019
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10661 palabras

Resumen

En este Trabajo Fin de Grado (TFG) se aborda la temática de la inteligencia emocional desde un punto de vista teórico y desde un punto de vista práctico. En la parte teórica y, tras revisar diferentes referencias bibliográficas, se realiza una aproximación al concepto de emoción y al de inteligencia emocional. La parte práctica describe la intervención realizada en una clase de 4º de Educación Primaria de un colegio de Zaragoza.

Palabras clave

Emoción, inteligencia emocional e infancia.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En mi último curso de Bachillerato, debía de elegir aquello a lo que me iba a dedicar en un futuro, es decir, mi carrera universitaria. Me gustaba la carrera de Derecho, conocer los entresijos legales, saber aplicar la ley como es debido, tener en cuenta mis derechos como ciudadana y poder ayudar a los demás desde una perspectiva legal. Por otro lado, sentía pasión por los niños, una de mis aficiones era pasar tiempo con ellos, ayudarles a desarrollar sus habilidades, guiarles en sus inquietudes, enseñarles; en definitiva, ayudar a que los niños llegaran a ser personas adultas y asumieran adecuadamente la responsabilidad que ello conlleva. Finalmente me decanté por el mundo de la educación.

Considero que el término “educación” engloba aspectos cognitivos y emocionales. El hecho de ayudar a los demás a superar sus propios miedos y mejorar sus relaciones interpersonales resulta muy enriquecedor. En definitiva, lo que me hizo optar por la carrera de Magisterio de Primaria fue la educación integral que el docente proporciona a sus alumnos, no solo a nivel conceptual, sino también a nivel actitudinal y emocional.

Conforme he ido cursando en la Facultad todas las asignaturas procedentes de la rama de la psicología, como es la Psicología del desarrollo o la Psicología de la educación, fueron despertando en mí un gran interés por el proceso evolutivo de los niños no sólo a nivel biológico sino también a nivel conductual y cognitivo. Mientras he ido cursando estas asignaturas y trabajándolas, me fui dando cuenta que lo que más me llamaba la atención eran las emociones y las relaciones que se establecen entre los alumnos dentro del aula, y por supuesto entre el profesor y sus alumnos. Siempre había oído hablar de la inteligencia emocional, no solo en los niños, sino también en los adultos, percatándome de su importancia en el ámbito personal, el mundo laboral y en las relaciones sociales. Y es por esto por lo que decidí realizar mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) sobre la inteligencia emocional en el contexto escolar. Quería profundizar en el conocimiento del mundo emocional, conocer el significado del concepto de inteligencia emocional, aprender cómo ha sido su evolución a lo largo de la historia y mi intención siempre ha sido poder aplicar algunos de estos conocimientos al contexto escolar de un aula.

PARTE TEÓRICA:

1. ASPECTOS BÁSICOS DE LAS EMOCIONES

1.1. Concepto de emoción

Según la Real Academia de la Lengua, una emoción es “una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. De esta definición, podríamos extraer la idea de su intensidad y fugacidad, que significa que una emoción conlleva un cambio significativo en nuestro estado natural, pero un cambio temporal que no va a ser permanente en nosotros mismos.

De acuerdo con Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (2000), la palabra emoción tiene su origen en el término latino “movere”, que significa literalmente mover, es decir, en referencia a algo que nunca tiene fin y siempre se es dinámico. Quizá las definiciones más antiguas de este concepto las encontremos en los autores conductistas Watson y Skinner que son citados en Vallés Arándiga y Vallés Tortosa y que definen la emoción como: “una predisposición a actuar de determinada manera” (Vallés y Vallés, 2007, p. 27). De modo que, una emoción es un agente influyente en nuestro propio comportamiento. Y la proporcionada por Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (2000) quienes citando a Daniel Goleman la definen como “los sentimientos y los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (Vallés Arándiga y Vallés Tortosa, 2000, p. 28).

Según Gallardo Vázquez y Gallardo López las emociones son:

Una combinación de procesos perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2010, p.12).

Otra definición procedente de la misma fuente define las emociones “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos” (Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2010, p.13).

A su vez, Aritzeta, Pizarro y Soroa (2008, p. 25) las definen como:

Un proceso episódico que, elicited por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de generar un desequilibrio en el organismo, da lugar a una serie de cambios o respuestas en los planos subjetivo, cognitivo, fisiológico y motor expresivo. (Aritzeta, Pizarro y Soroa, 2008, p. 25)

Por otro lado, Johnmarshall Reeve (2010) ofrece dos definiciones interesantes del término emoción:

- a) “Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida”.
- b) “La emoción es lo que concierne los componentes de sentimiento, estimulación, intención y expresión dentro de una reacción coherente ante un suceso provocador”. (Reeve, 2010, p. 23).

A partir de las definiciones de Reeve (2010) podríamos concluir afirmando que una emoción es un proceso psicológico basado en los sentimientos, intenciones y expresiones, que ayudan a lidiar con nuestros conflictos y nos permiten reaccionar de manera adecuada en diferentes situaciones.

1.2. Componentes de la emoción

A continuación, se describen diferentes teorías que explican de qué están formadas las emociones, es decir, cuáles son sus componentes.

En primer lugar, según Valles Arándiga y Vallés Tortosa (2000) existe una teoría emocional conocida como la Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional (Lang, 1984) que subraya el papel que en la aparición de una emoción tienen los sistemas cognitivos, motor y fisiológico. Así cuando el organismo genera una emoción ante un estímulo (externo o interno) se desencadenan los tres tipos de componentes de la emoción ya citados. Siguiendo a Gallardo Vázquez y Gallardo López (2010):

- a. Componente neurofisiológico: referido a respuestas biológicas innatas que el cuerpo emite de forma automática cuando aparece la emoción y sin tener control sobre ella.
- b. Componente conductual: permite saber la emoción que está experimentando una persona a través del lenguaje no verbal que se muestra en las expresiones faciales y corporales. En ocasiones, este tipo de lenguaje puede ser falseado por el sujeto ¿Cómo podría alguien ocultar lo que está sintiendo en ese momento? Muy sencillo, el sujeto puede tener un gran control sobre sí mismo y sobre sus emociones, de tal manera que otra persona piense que se encuentra bien cuando realmente no lo está. Sin embargo, en la gran mayoría de las ocasiones el lenguaje corporal nos delata.
- c. Componente cognitivo: nuestros pensamientos desencadenan emociones y también cuando surge una emoción es el discurso mental interno el que permite la gestión emocional de la misma.

Como describe Valles Arándiga y Vallés Tortosa (2000), existe otro modelo que describe cinco componentes de las emociones en lugar de los tres anteriormente mencionados, es el de Scherer (1993).

- a. Procesamiento cognitivo: evaluación del estímulo externo y/o interno que origina la aparición de la emoción.
- b. Procesos neurofisiológicos: son la respuesta corporal y los cambios biológicos que sufre el organismo cuando aparece la emoción.
- c. Tendencias motivacionales: que preparan o impulsan para la expresión de esa emoción.
- d. Expresión conductual o motora: se refiere a la expresión corporal y/o gestual de las emociones.
- e. Estado afectivo subjetivo: referido al proceso reflexivo que surge en torno a la emoción experimentada.

Reeve (2010) describe cuatro componentes de las emociones:

- a. Sentimientos: forman parte de la experiencia personal, son algo privado para quien los experimenta. Cada persona vivencia sus sentimientos de una manera determinada, por lo que no es un aspecto objetivo de las emociones, sino que sería una faceta subjetiva del proceso emocional. Pero ¿cómo forma parte exactamente un sentimiento de una emoción? ¿O sería más bien al revés? Teniendo en cuenta a Miguel Pallarés (2010), las emociones serían la antesala de los sentimientos, lo que les precede y a diferencia de las emociones son totalmente conscientes, de baja intensidad y son perdurables en el tiempo.
- b. Estimulación corporal: involucra al sistema nervioso autónomo y al sistema endocrino. Cuando nuestro cuerpo experimenta emociones, estos sistemas se preparan para adaptarse a ellas, como, por ejemplo, ante un estímulo negativo que produce miedo se genera una respuesta de evitación o de escape.
- c. Sentido de la intención: es la capacidad de búsqueda de objetivos y de superación de los límites personales.
- d. Social-expresivo: se refiere a la información emocional que los seres humanos exteriorizamos a través de nuestras expresiones corporales y faciales. Por ejemplo, la expresión facial cuando alguien nos da una mala noticia, o, por el contrario, cuando nos regalan justamente lo que esperábamos.

Por tanto, una emoción tiene tres componentes: fisiológicos, conductuales y cognitivos.

1.3. Tipos de emociones

Aritzeta, Pizarro y Soroa (2008) diferencian entre emociones básicas, también denominadas primarias y/o fundamentales y emociones complejas.

Las emociones básicas o primarias son aquellas que presentan un patrón común en cuanto a las respuestas emocionales y expresiones faciales que el sujeto experimenta, es decir, tienen unos rasgos y expresiones faciales comunes. Y estas similitudes son universalmente reconocibles, independientemente de factores raciales, culturales y de edad.

Las emociones complejas derivan de las emociones primarias y a diferencia de las primarias, no tienen rasgos comunes y las personas las exteriorizan de una forma diferente.

La clasificación de las emociones tradicionalmente se realiza de la siguiente:

- a) Emociones básicas o primarias negativas: ira, miedo y tristeza.
- b) Emociones básicas o primarias positivas: alegría, interés y sorpresa.
- c) Emociones complejas negativas: vergüenza, odio, celos, envidia, desprecio, disgusto, preocupación, desesperación, culpa, aburrimiento y desconfianza...
- d) Emociones complejas positivas: placer, curiosidad, deseo, adoración, orgullo y éxtasis...

Teniendo en cuenta a Reeve (2010) para que una emoción sea catalogada como básica debe cumplir una serie de requisitos:

- a. Debe ser innata.
- b. Son generadas por circunstancias similares.
- c. Tienen el mismo código de identificación, es decir, las mismas expresiones faciales entre todos los individuos.
- d. Son comunes a las personas, es decir, tienen un rasgo de universalidad.

Tanto Reeve (2010) como Aritzeta, Pizarro y Soroa (2008) comparten la misma perspectiva acerca de lo que es una emoción básica, y subrayan su carácter universal, o que se manifiesta igual en todas las personas. Además, estos autores tienen en cuenta las mismas seis emociones básicas que según Johnmarshall Reeve (2010) se definen así:

- a. Miedo. Esta emoción posee connotaciones tanto negativas como positivas, es decir, una persona puede experimentar una sensación desagradable en una circunstancia complicada y que a la vez le sirva para sobrevivir y aprender. Por tanto, experimentar temor también es algo positivo, pues nos impulsa a superarnos y hacer frente a situaciones nuevas y/o peligrosas.

- b. Ira. Podríamos catalogar esta emoción como una de las más intensas para el ser humano. Puntualmente su presencia llena de energía y de fuerza e impulsa a la acción. Pero cuando está presente en nuestra vida de forma prolongada altera nuestro bienestar.
- c. Alegría. Es el vivo reflejo de la plenitud y del sentirse bien en el interior de uno mismo, es decir, prevalecen sensaciones placenteras y de satisfacción personal. La alegría podría ser considerada como el antónimo de la tristeza (emoción que será tratada a continuación). Las principales funciones de la alegría son aumentar la felicidad y mitigar las negatividades.
- d. Tristeza. Escuchar la palabra tristeza no produce precisamente ninguna reacción positiva. Su origen puede deberse a causas internas y/o externas. El lado positivo de la tristeza es por ejemplo, el activar la necesidad de refugiarse en los seres o que impulsa al ser humano hacia la introspección.
- e. Interés. El interés provoca la instauración de retos y motiva a la superación. Actúa como un agente investigador, ya que incita a buscar y a desarrollar capacidades que den paso a un proyecto.
- f. Sorpresa. Es una emoción de carácter breve, es decir, de una duración limitada. El detonante de la sorpresa son los acontecimientos inesperados que como una fuerte ola nos arrastran. Por ejemplo, el sabor de una comida que no esperábamos, el abrazo repentino de un amigo o el recuerdo que produce nuestro cerebro denominado acontecimientos cognitivo. Por otro lado, esta emoción desarrolla la capacidad de adaptabilidad de los seres humanos al focalizar nuestra atención en ese nuevo acontecimiento y dejando a un lado cualquier cosa que estemos haciendo.

1.4. Diferencias entre una emoción y un estado de ánimo

¿Tienen algo en común una emoción y un estado de ánimo? O, por el contrario, ¿son aspectos distintos y por ello provocan efectos diferentes en el ser humano? No sabemos realmente cual es la diferencia entre un estado de ánimo y una emoción, ya que aparentemente son similares. Por ello, Reeve (2010) realiza la siguiente distinción en base a tres criterios propuestos por Goldsmith (1995):

- a. Distintos antecedentes: las emociones surgen de situaciones concretas que el individuo puede identificar. En cambio, un estado de ánimo tiene un origen generalmente desconocido y, por tanto, más difuso.
- b. Distinta especificidad de acción: las emociones inciden directamente en el comportamiento de una persona, mientras que el estado de ánimo principalmente dirige el pensamiento.
- c. Distinta durabilidad: las emociones permanecen un corto periodo de tiempo, ya que su duración oscila entre segundos y minutos, mientras que un estado de ánimo puede llegar a durar horas y días. En conclusión, los estados de ánimo implican un proceso cognitivo más elaborado que las emociones que son guiadas por impulsos.

No obstante, ambos términos tienen similitudes, ya que, podríamos considerar a los estados de ánimo como reminiscencias de las emociones. Es decir, los estados de ánimo son emociones que de alguna manera han prolongado su duración y permanecen mucho más tiempo en la mente hasta que finalmente acaban convirtiéndose en estados de ánimo. Por ejemplo, si una persona vive un acontecimiento negativo y siente tristeza en ese momento dado, si se prolongara horas o incluso días podría ser considerada como un estado de ánimo.

1.5. ¿Con qué finalidad sentimos emociones?

Según Reeve (2010) existe una gran pluralidad de opiniones expertas acerca de las funciones de las emociones. Los hay que afirman que las emociones poseen un papel determinante en el afrontamiento de retos y objetivos y los hay que piensan que las emociones solo dificultan nuestra actividad diaria y nublan el raciocinio. Este desacuerdo entre expertos pone de manifiesto que ambas posturas son ciertas. Una emoción puede ayudar a la obtención de un objetivo o a la solución de un problema dependiendo de si está regulada por nosotros o no.

1.6. Bases biológicas de la emoción

Las emociones se pueden considerar como “reacciones biológicas a sucesos vitales importantes” (Reeve, 2010, p. 245). Es importante comprender, al menos someramente, la base fisiológica de las emociones.

Según Goleman (1995), desde el punto de vista filogenético el sentido del olfato está íntimamente relacionado con la aparición de las primeras emociones, posiblemente la alegría o el miedo. Podemos imaginar como nuestros antepasados reconocían a través del olfato la existencia de alimento o la presencia de depredadores.

Teniendo en cuenta a García Carrasco (2009), el sistema nervioso se divide en sistema nervioso central y periférico. El sistema nervioso central se compone de encéfalo y médula espinal. Las neuronas son las células integrantes del sistema nervioso, no sólo del central sino también del sistema nervioso periférico. La función principal de las neuronas es el intercambio de información entre diferentes partes del cuerpo. Los seres humanos poseemos tres tipos de neuronas: sensoriales, motoras y asociativas. Así, las neuronas sensoriales envían órdenes desde la corteza frontal del cerebro hasta las extremidades y las neuronas motoras transmiten información desde los órganos de los sentidos (externos e internos) hasta la corteza.

El encéfalo es la parte central del sistema nervioso, se sitúa debajo del hueso craneal y está formado principalmente por el cerebro, el cerebelo y el bulbo raquídeo. El cerebro a su vez está formado por estructuras denominadas corticales (o corteza cerebral) y otras subcorticales, ya que se sitúan debajo de las primeras. De todas ellas destacamos en el tema que nos ocupa, dos de ellas. Por un lado, la corteza prefrontal y por otro el denominado sistema límbico.

Siguiendo a Gallardo Vázquez y Gallardo López (2010) vamos a describir los aspectos más importantes del córtex prefrontal. Está ubicado encima de las órbitas oculares, es una de las zonas cerebrales más evolucionadas, ya que desde el punto de vista filogenético se formó más tarde. Es también una de las partes del cerebro que con más lentitud maduran. Desempeña fundamentalmente funciones denominadas ejecutivas, como, por ejemplo, ocuparse del autocontrol, la resolución de problemas, los razonamientos más abstractos y la toma de decisiones. Destaca el papel fundamental de

la corteza prefrontal izquierda. Su aspecto es similar a una lámina gris con un grosor alrededor de los 1,25mm. Existe la falsa creencia de que la corteza prefrontal, al tener un cometido cognitivo, no se encuentra relacionada con los procesos emocionales, y en realidad existe una íntima relación. La corteza prefrontal hace tomar conciencia al ser humano de sus propios sentimientos, y al ser conscientes de ellos, le empuja a reaccionar de manera adecuada. Es la parte del cerebro encargada de autorregular los diferentes estados emocionales y comportamentales. Las neuronas de esta parte del córtex desempeñan tareas tanto cognitivas como emocionales.

Shapiro (1997), atribuye a Broca la utilización del término de lóbulo límbico que después fue reformulado por McLean como sistema límbico, y que posteriormente Papez denominó como circuito de la emoción. El sistema límbico es el elemento regulador de las emociones y los impulsos de los seres humanos. Si en la mayoría de los lóbulos del córtex cerebral existen neuronas cognitivas, aquí las neuronas son emocionales porque su función es el manejo del mundo emocional. Dos estructuras muy importantes de este sistema son: el hipocampo y las amígdalas. Las funciones del hipocampo son variadas, las principales en el tema que nos ocupa hacen referencia a la memoria y a la producción y regulación de las emociones. Las amígdalas (hay dos aunque generalmente se citan en singular) registran y guardan recuerdos de las impresiones emocionales que hemos experimentado desde la niñez.

Antes de acabar este apartado merece la pena mencionar el papel que desempeñan los neurotransmisores o neuropéptidos. Éstos son considerados por los científicos como elementos bioquímicos correlativos de las emociones porque actúan como verdaderas conexiones entre el cerebro y nuestras reacciones emocionales. Están formados por sustancias químicas denominadas aminoácidos. Cada emoción se asocia con una composición química diferente, es decir, con un aminoácido distinto. Si utilizáramos una metáfora para definir a los aminoácidos podríamos decir que son como los “ladrillos” que conforman las emociones. Nuestro cerebro genera diferentes neurotransmisores y esto influye en nuestras emociones. Por otro lado, cuando el cerebro experimenta una emoción libera estos neuropéptidos, que a través del torrente sanguíneo recorren todo el organismo y llegan a todas las células. En este mismo sentido Reeve (2010) subraya la interrelación que existe entre las estructuras cerebrales y los estados motivacionales, en otras palabras, la forma en que una sustancia segregada

por el propio cerebro es capaz de influir directamente en el estado de ánimo de una persona. Se podría afirmar que nuestro cerebro dispone de forma innata de fármacos propios.

Por último, conviene mencionar otras zonas como el hipotálamo (perteneciente al sistema endocrino) y la formación reticular. Siguiendo a Gallardo Vázquez y Gallardo López (2010) ambas estructuras desempeñan las siguientes funciones:

- Hipotálamo: es un componente del sistema límbico. Se localiza en la zona central del cerebro y se compone de una sustancia gris, además, ocupa un volumen bastante pequeño en el encéfalo. En cambio, su función es una de las más importantes en el ser humano, ya que, modula las respuestas del sistema nervioso autónomo.
- Formación reticular: pertenece al sistema nervioso central. Está íntimamente relacionada con la actividad motora debido a que puede facilitar o actuar como un lastre en esta actividad. Los impulsos sensoriales desembocan en ella para después expandirse por el hipotálamo.

Un acontecimiento en la vida de una persona tiene una reacción directa en su cerebro, al liberarse inmediatamente neuropéptidos o neurotransmisores. Dependiendo del tipo de neurotransmisor se experimentan emociones diferentes. Por ejemplo, la dopamina produce sensaciones positivas, al igual que ocurre con las endorfinas que generan emociones de placer y felicidad.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1. Recorrido histórico del término de inteligencia emocional

En primer lugar, se va a realizar un recorrido histórico en torno al término inteligencia emocional que puede ser descrito de la siguiente manera:

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2015) los primeros antecedentes de lo que podríamos denominar inteligencia emocional aparece el trabajo publicado por Charles Darwin en el año 1872 y titulado: La expresión de las emociones en los

animales y en el hombre. En esta obra, Darwin defiende la importancia de las emociones en el ser humano tanto a nivel social como a nivel intrapersonal, es decir, afirma que la adaptación social del ser humano depende directamente de sus emociones.

El término reaparece en 1920 gracias a Edward L. Thorndike quien proporciona la definición de inteligencia social afirmando que es “la capacidad de comprender y manejar a los hombres y las mujeres, los niños y las niñas, para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p.10).

En 1940, David Wechsler, propuso incluir en el test de inteligencia, conocido como la escala Wechsler, algunos factores de carácter emocional. Fue un gran avance en aquella época, aunque se quedó en una intención y nunca se llevó a cabo.

Como describen Extremera y Fernández-Berrocal (2015) el investigador Roger Sperry, también realizó una gran aportación a la evolución del concepto. Desveló la existencia del hemisferio derecho de nuestro cerebro, quedando atrás la creencia de que el cerebro solo puede ser analizado de manera cognitiva. El hemisferio derecho impulsa la imaginación, los sentimientos y la creatividad.

Fue en el año 1983 cuando Gardner postula la teoría de las inteligencias múltiples y define la inteligencia como resolución de problemas o como la creación de productos con una gran relevancia dentro de una comunidad concreta. Gardner incorpora el concepto de talento musical como otra de las inteligencias clásicas, además de la inteligencia lógico-matemática o la espacial. Inició su teoría definiendo siete tipos de inteligencia, aunque luego amplió su versión a nueve tipos diferentes siguiendo a Barraza López y González (2016):

- a. Inteligencia lingüística: se encuentra interrelacionada con el lenguaje, cuya interiorización comienza en la niñez. Abarca las dimensiones: semántica, fonológica, sintáctica y pragmática del lenguaje. Estudios biológicos demuestran que esta inteligencia lingüística reside en el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo.
- b. Inteligencia lógico-matemática: podría definirse como aquella íntimamente relacionada con el mundo numérico, la resolución de problemas y en general, con el panorama científico. Pertenece al hemisferio izquierdo, la igual que la inteligencia lingüística.

- c. **Inteligencia espacial:** es la manera en la que percibimos elementos visuales, y en cómo somos capaces de transformarlos y variarlos. Pueden estar presentes estímulos físicos o no. Esta inteligencia se ubica en el lóbulo derecho del cerebro.
- d. **Inteligencia musical:** en esta inteligencia está presente la capacidad rítmica, el discernir distintos conjuntos melódicos y musicales, la producción de secuencias musicales, y también las acciones musicales como pueden ser cantar o tocar un instrumento. En cuanto a su localización en el cerebro, se necesitan más investigaciones para poder determinar específicamente dónde se encuentra, aunque se podría afirmar que pudiera ser perteneciente al hemisferio derecho.
- e. **Inteligencia corporal-kinestésica:** se encuentra implícita en cualquier deporte o cualquier manifestación corporal como puede ser el baile. Serán los dos hemisferios cerebrales los encargados de controlarla.

Las aportaciones de Gardner a la inteligencia emocional fue la inclusión de dos nuevas aptitudes:

- f. **Inteligencia intrapersonal:** se define como el autoconocimiento emocional y a partir de él, la manera en que las personas son capaces de desenvolverse y manejar su vida. Da acceso a nuestra propia vida interior y a nuestras emociones.
- g. **Inteligencia interpersonal:** se define como el conocimiento y la conciencia que un ser humano posee sobre las motivaciones y sobre la vida interior de otra persona. Implica la comprensión de los estados de ánimo y emociones que la otra persona siente y para ello es necesario manejar tanto el lenguaje verbal como el no verbal, ya que, una persona puede expresarse a través de sus palabras y/o expresiones faciales.

A parte de estos dos tipos de inteligencias, Gardner planteó tres ideas que resultan fundamentales por su repercusión en el campo de la inteligencia emocional. Una de ellas es que propuso la medición de la inteligencia basada en la valoración de las áreas y habilidades en las que destaca una persona, quedando atrás la idea de determinar si una persona es inteligente o no, ya que el verdadero objetivo, al menos para Gardner, es saber en qué áreas sobresale una persona. La otra aportación se encuentra ligada al ámbito educativo, Gardner creía necesario la estimulación de ambos hemisferios, y no solo del hemisferio izquierdo o racional. Por último, consideró que las habilidades

académicas y las emocionales deben tener la misma relevancia en educación. Estas tres ideas están muy presentes hoy en día y se considera que, para lograr el éxito en la vida personal y laboral, no basta con tener un buen cociente intelectual (C.I) sino que es necesario poseer una elevada inteligencia emocional.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2015) es Payne quien en 1985 utiliza por primera vez el término de inteligencia emocional.

En este mismo año, Robert J. Sternberg pone de manifiesto su teoría triárquica de la inteligencia, en la cual diferencia la inteligencia componencial, la inteligencia experiencial e la inteligencia contextual. La inteligencia componencial se fundamenta en el universo interno de la persona. La inteligencia experiencial relaciona las características propias del ser humano y sus experiencias vitales con la inteligencia. Y la inteligencia contextual o práctica analiza la relación que tiene el individuo con el contexto con el que interacciona. La inteligencia práctica o contextual es la que se encuentra íntimamente relacionada con la inteligencia emocional. De nuevo teniendo como referencia a Extremera y Fernández-Berrocal (2015) podemos diferenciar tres circunstancias o limitaciones de la inteligencia contextual o práctica que afectan a su ejecución:

- a. Limitaciones internas frente a limitaciones externas: las limitaciones internas son las que nacen del organismo, es decir, por ejemplo, problemas de estrés o ansiedad que directa o indirectamente pueden afectar gravemente a nuestro rendimiento. Las limitaciones externas son aquellos factores que no dependen de nosotros mismos, como pueden ser el ruido u otras distracciones.
- b. Circunstancias usuales versus inusuales: son estímulos que pueden estar o no presentes, por ejemplo, cuando una persona realiza una tarea concreta en un ambiente al que no está acostumbrado, es decir, no es el habitual para él.
- c. Circunstancias favorables versus adversas: se refiere a la situación ventajosa que tendrá una persona si es capaz de desempeñar una tarea tanto en circunstancias favorables como desfavorables para ella con respecto a otra persona que solo pueda desempeñarla en circunstancias favorables.

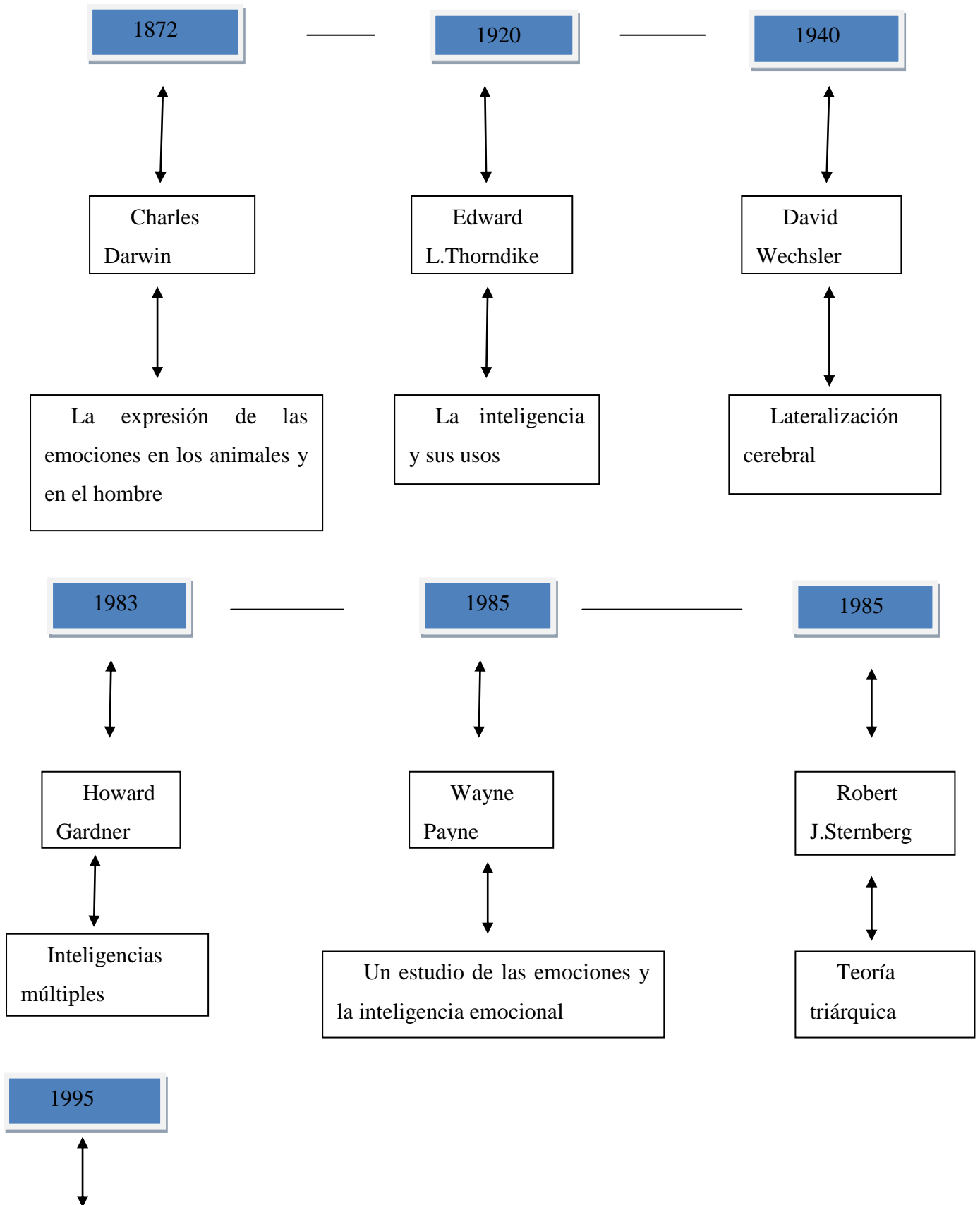
Siguiendo a Shapiro (1997), se atribuye a Salovey y Mayer en 1990 la realización del primer estudio empírico utilizando un test de habilidad de reconocimiento de emociones para evaluar distintos aspectos de la inteligencia emocional. A su vez, estos psicólogos citan las once cualidades emocionales que contribuyen al éxito social de un individuo:

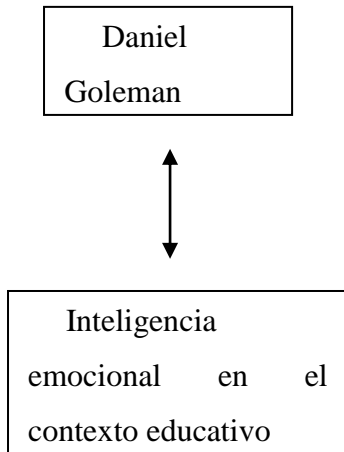
- La empatía.
- Expresión y comprensión de los sentimientos.
- El control de nuestro genio.
- La independencia.
- La adaptabilidad.
- La simpatía.
- Resolución de problemas a nivel interpersonal.
- La persistencia.
- La cordialidad.
- La amabilidad.
- El respeto.

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2015), Daniel Goleman publica en 1995 su bestseller “Emotional Intelligence” era en un momento de apogeo intelectual en el campo de la neurociencia, destacar también los descubrimientos que realizaron Joseph Ledoux y Antonio Damasio acerca del cerebro emocional y las conexiones entre el sistema límbico y la corteza cerebral. Define la inteligencia emocional como permeable y evolutiva, ya que la interpreta como un conjunto de habilidades que pueden ser desarrolladas y educadas con esfuerzo y ayudas externas. Goleman fue quien impulsó el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas. Consigue que muchos docentes comenzaran a adquirir la conciencia de que no solo deben enseñarse las materias curriculares tradicionales a los alumnos, sino que existen otros elementos que pertenecen al ámbito emocional y que también es muy importante que sean enseñados y aprendidos.

Tras haber descrito el recorrido histórico, voy a plasmarlo a modo de esquema en orden cronológico con los autores y sus principales aportaciones citadas anteriormente con el objetivo de ver de manera rápida la evolución del término de “inteligencia emocional”:

Gráfico 1. Elaboración propia





2.2. ¿Qué es la inteligencia emocional? Tres visiones fundamentales

Se trata de un término del que todo el mundo habla y utiliza, pero quizá muchas personas son desconocedoras de lo que realmente significa. En este apartado se van a describir los aspectos fundamentales de tres modelos o formas de entender la inteligencia emocional: modelo de Salovey y Mayer (1990), modelo de Goleman (1995) y modelo de Bar-On (1997).

La definición más antigua es la que plantea Salovey y Mayer en 1990, es “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015, p. 25). Desde este modelo la inteligencia emocional incluye cuatro habilidades:

- Percibir: conocimiento de las propias emociones y de las de los demás.
- Usar: integración de pensamiento.
- Comprender: entender el valor significativo de las emociones.
- Manejar: regulación de las propias emociones y de las de los demás.

La proposición de Salovey y Mayer se basa en conocer nuestras emociones y las de los demás y mediante el autoconocimiento saber autorregularnos. Estos autores en 1995 enriquecen su primera definición de esta manera:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional (Extremera y Fernández- Berrocal, 2015, p. 25).

El segundo modelo es el de Daniel Goleman (1995) quien ofrece la siguiente definición de inteligencia emocional:

Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último- pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1995, p. 75).

Goleman integra cinco competencias esenciales que se clasifican en competencias personales y sociales porque integran aspectos intrapersonales e interpersonales.

- Competencias personales: autoconsciencia, motivación y autorregulación.
- Competencias sociales: habilidades sociales y empatía.

Comenzando por las competencias personales, la autoconsciencia se puede definir como la comprensión y la identificación de las propias emociones y estados de ánimo, no solo los propios sino también el impacto que tienen sobre los demás. La motivación está relacionada con el deseo de obtener méritos personales y, por último, la autorregulación reside en el control y la correcta gestión de las emociones y la conducta.

Por otro lado, la empatía como competencia social se refiere a tener en cuenta las emociones de los demás y las habilidades sociales que son las competencias necesarias para forjar relaciones interpersonales saludables.

Por último, desde el modelo de Bar-On (1997) se define la inteligencia emocional como “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales”

(Extremera y Fernández-Berrocal, 1995, p. 22). La inteligencia emocional desde el modelo de Bar-On se compone de cinco aspectos distintos:

- Inteligencia intrapersonal:
 - Autoconciencia emocional
 - Autoestima personal
 - Asertividad
 - Autoactualización
 - Independencia
- Inteligencia interpersonal:
 - Empatía
 - Relaciones interpersonales
 - Responsabilidad social
- Adaptación:
 - Habilidades de solución de problemas
 - Comprobación de la realidad
 - Flexibilidad
- Gestión del estrés:
 - Tolerancia al estrés
 - Control de impulsos
- Humor general:
 - Felicidad
 - Optimismo

1.7. Emociones en el contexto escolar

A continuación, se presenta una tabla que pretende sintetizar los aspectos emocionales que deben tenerse en cuenta en el ámbito escolar.

Estrategias asertivas (Boqué,2007)	-Expresar emociones, necesidades y sentimientos de forma adecuada. -Dar y recibir críticas constructivas
Autoconciencia emocional (Boqué, 2007; Funes,2006; Villaoslada y	-Etiquetar los sentimientos y reconocerlos en

<p>Palmeiro,2006)</p>	<p>una situación conflictiva.</p> <p>-Tomar conciencia de que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos a su vez en la emoción, y cómo pueden regularse por el razonamiento y la conciencia.</p> <p>-Comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa.</p>
<p>Autorregulación emocional (Murciano y Notó,2005; Boqué,2007; Funes,2006; Villaoslada y Palmeiro,2006)</p>	<p>-Canalizar y reconducir las emociones</p> <p>-Afrontar emociones negativas disminuyendo su intensidad y su duración</p> <p>-Autogenerar emociones positivas</p> <p>Capacidad de paciencia</p>
<p>Empatía (Jones,2006; Munné y Mac-Cragh,2006; Shapiro,2006)</p>	<p>-Capacidad para entender el punto de vista del otro y sentir con él.</p>

Tabla 1. Aspectos emocionales que deberían incluirse en el ámbito escolar. Extraído de: Ibarrola-García e Iriarte Redín, 2012, p. 145.

A continuación, se van a describir algunas de las habilidades de inteligencia emocional mencionadas en la tabla 1. Mención especial tiene el concepto de asertividad comunicativa que es la defensa de los propios derechos sin faltar el respeto a los demás.

La autoconciencia emocional es otra habilidad importante pues nos permite ser conscientes de lo que pensamos y sentimos ante una situación determinada y nos ayuda a afrontarla eficazmente.

Según Luján Henríquez, Rodríguez-Mateo, Hernández Delgado, Torrecillas Martín y Machango Salvador (2011), la autorregulación emocional se refiere a la habilidad de gestionar correctamente los pensamientos y las emociones que surgen en el cerebro cuando se realiza cualquier proceso cognitivo (percepción, razonamiento...) o ante una relación social.

La empatía, según Maldonado Recio y Barajas Esteban (2018) es la habilidad de comprender el mundo emocional del otro, de ponernos en su lugar y sentir lo que esa persona está sintiendo.

Antes de concluir este apartado, es importante mencionar una potente estrategia que ayuda a desarrollar la inteligencia emocional en el ámbito escolar, es la técnica de resolución de conflictos denominada mediación.

Urrutia (2017) ofrece la siguiente definición de mediación:

Es un procedimiento de resolución de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre los mismos, con el objetivo de facilitar que las partes en litigio lleguen por sí mismas a un acuerdo por medio del diálogo (Urrutia, 2017, p. 45)

Existen tres agentes en este proceso, los dos implicados en el conflicto, y el tercero que actúa como mediador. La figura del mediador siempre actuará como un apoyo y como un facilitador de acuerdos, pero en ningún caso será juez ni proporcionará la solución al conflicto. De acuerdo con Ibarrola-García e Iriarte Redín (2012) el mediador es un gestor emocional que proporciona a los agentes mediados feedback emocional.

María Isabel Viana Orta (2012) ofrece cuatro características generales, que no solo son aplicables a la mediación en el contexto educativo si no en terrenos penales o laborales:

- Voluntariedad: el proceso se hace desde la libertad de iniciar o no una mediación o de incluso dejarla cuando ya ha sido iniciada. En el ámbito educativo, se podrá tener una sesión previa informativa con los alumnos para que sepan realmente lo que es y lo que conlleva el proceso de mediación, en la que al final, podrán decidir su intención de participar o no.
- Neutralidad: el mediador no toma partido por ninguna de las dos partes implicadas en el conflicto.

- Confidencialidad: se refiere a que todo lo hablado en una mediación no debe de ser transmitido a terceras personas. Se enmarca en el ámbito de la confianza y la seguridad.
- Carácter personalísimo: se refiere a que el mediador y los involucrados en el conflicto deben estar presentes obligatoriamente en todas las sesiones de mediación.

Por otro lado, ¿cuándo se ha alcanzado verdaderamente la mediación? De acuerdo con Sara Ibarrola-García y Concha Iriarte Redín (2010) y Shapiro (2006) revela que el proceso se acaba cuando se obtiene una satisfacción afectiva e instrumental entre las dos partes en conflicto:

- Satisfacción afectiva: tras el proceso de mediación ambas partes a nivel emocional están mejor.
- Satisfacción instrumental: su foco central es el acuerdo es la solución concreta al conflicto.

La mediación escolar permite según Urrutia (2017) resolver los conflictos interpersonales mediante el diálogo y la búsqueda de soluciones pacíficas a los problemas. Pero a la vez es una poderosa estrategia que permite desarrollar en el alumno habilidades de inteligencia emocional lo que a medio y largo plazo será una fuente de enriquecimiento personal, de desarrollo integral del alumno y de prevención de la aparición de conflictos. La mediación potencia en los participantes la capacidad de autoconocimiento y de conocimiento de lo que los demás piensan y sienten, desarrolla la empatía, fomenta la autorregulación y la asertividad en la resolución de conflictos. Además, como indica Urrutia (2017) la mediación “no solo interviene en la resolución del conflicto, sino que previene e incide en el desarrollo socio-personal y moral del alumnado” (Urrutia, 2017, p. 42).

PARTE PRÁCTICA

2. INTERVENCIÓN EN UN GRUPO DE ALUMNOS

2.1. Introducción

Desde que pensé en hacer este TFG, siempre tuve en mente la posibilidad de aprovecharlo para intervenir con alumnos, para actuar en una situación real. Para ello pensé en el Colegio San Agustín situado en Zaragoza en Camino de las Torres, 79. El curso finalmente escogido fue el de 4º de Educación Primaria debido a la estrecha relación que poseo con este centro y con la tutora de ese curso.

La intervención fue realizada durante el mes de marzo del año 2019 en concreto, los días 18, 19, 20, y 21. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 45 minutos, sin embargo, como se explica más adelante, algunas sesiones se extendieron más. La clase estaba conformada por 24 alumnos. Ninguno tenía problemas importantes de relaciones sociales ni de otro tipo, no había ningún alumno catalogado como alumno con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE).

Mi intención fue contribuir a que el alumnado de este grupo de 4º de Educación Primaria aprendiera y/o afianzara, a través de dinámicas y juegos, el aprendizaje de cuatro habilidades emocionales que los autores revisados en la parte teórica de este TFG consideran relevantes. Estas habilidades son las siguientes: autoconocimiento emocional y el reconocimiento de las emociones en los demás, autorregulación o autocontrol emocional, empatía y asertividad. Las habilidades seleccionadas forman parte de los modelos de inteligencia emocional de Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On anteriormente expuestos. Por último, se ha considerado tener en cuenta la autoestima, como en los apartados siguientes se va a explicar.

2.2. Objetivos

3.2.1 Objetivo general

- Mejorar las habilidades emocionales del alumnado del grupo clase.
- Mejorar la autoestima de los alumnos/as.

3.2.2. *Objetivos específicos*

- Aproximarnos a realizar una pequeña valoración de algunas habilidades emocionales que poseen los alumnos.
- Realizar una intervención en el ámbito de la inteligencia emocional y posteriormente realizar una aproximación para valorar su impacto.
- Impulsar en el alumnado la habilidad para reconocer emociones, en concreto, reconocer sus propias emociones y las de los demás.
- Desarrollar la capacidad de autorregulación y autocontrol emocional.
- Potenciar la capacidad de empatía.
- Promover la comunicación asertiva entre el alumnado.
- Mejorar la autoestima general del alumnado.

2.3. Metodología

¿Cómo se va a llevar a cabo esta parte práctica?

Me he basado en los siguientes principios didácticos para llevar a cabo esta intervención:

- a) Aprendizaje activo: implico a los alumnos de una forma directa durante todo el proceso, actuando como un agente regulador y dando ayuda durante todas las actividades siendo ellos mismos los protagonistas de las mismas.
- b) Aprendizaje significativo: a través de diferentes dinámicas se pretende potenciar que el alumnado vivencie experiencias que le permitan conectar sus conocimientos previos en este ámbito con nuevas habilidades y conceptos.
- c) Aprendizaje funcional: que tiene como finalidad que sirva y sea útil.
- d) Aprendizaje contextualizado: las actividades están pensadas para plantear situaciones realistas que puedan ubicarse en el contexto escolar y en el contexto familiar de cada uno de los niños.

2.4. Actividades

En la intervención se pueden distinguir tres partes:

La primera parte consistió en presentarme al grupo clase y explicar lo que se iba a hacer en los próximos días. Tras la presentación se pasó a cada niño una hoja donde figuraban 10 preguntas. A continuación, se exponen las preguntas agrupadas por la habilidad de inteligencia emocional a la que hace referencia:

Conocimiento de mis propias emociones y de las de los demás:

1. Me doy cuenta cuando un compañero/a está triste o contento/a.

Autorregulación o autocontrol emocional:

2. Si me enfado con un compañero/a, expreso el motivo de mi enfado buenas maneras.
3. Si estoy enfadado/a, contesto mal a mis compañeros, aunque ellos no tengan nada que ver con mi enfado.

Empatía:

4. Si viene un compañero nuevo al cole, intento que se sienta bien y me acerco a hablar con él.

Asertividad:

5. Cuando un compañero/a hace algo bien, se lo digo.
6. Cuando estoy hablando con un compañero/a y no estoy de acuerdo en algo, se lo digo correctamente sin enfadarme.
7. Si un compañero/a no opina igual que yo en algo, acepto su opinión sin enfadarme.
8. En general, las opiniones que expreso a los demás, las hago con buenas intenciones.

Autoestima:

9. Me siento bien conmigo mismo, al saber que tengo muchas cualidades.
10. Creo que tengo suficientes cosas buenas para que mi familia y mis amigos me quieran por como soy.

Se eligió una triple opción de respuesta a cada pregunta: Sí (cuando se está totalmente de acuerdo y la gran mayoría de las veces el alumno actúa así), A veces y No (cuando se está en total desacuerdo y casi nunca actúa de esa forma).

La segunda parte de esta intervención son las siete actividades que realicé con el alumnado en diferentes sesiones de clase. Estas actividades están extraídas en su totalidad de Buj Pereda (2014). El orden en el que se llevaron a la práctica fue el siguiente:

- a. Telaraña: esta actividad tiene el objetivo de conocer a los y romper el hielo. El material que se utilizará en ella será únicamente un ovillo de lana que se irán pasando entre ellos. Conforme vaya llegando este ovillo a cada uno, deberán de decir su nombre y su principal afición. Al final, la disposición del ovillo será similar a una telaraña que habrán construido juntos, simbolizando la unión de todos/as.
- b. Nuestro gesto: los niños/as se disponen de pie en un círculo, de tal manera que cada uno dirá su nombre y hará un gesto el que desee. El compañero de al lado será el encargado de repetir el nombre y el gesto realizado por el compañero anterior, después dirá su nombre y realizará su gesto. Este ejercicio fomenta especialmente a la interacción con los demás compañeros.
- c. Conociendo las emociones: se les pide a los niños/as que vayan nombrando distintas emociones con el objetivo de que finalmente se obtengan las seis emociones básicas: tristeza, alegría, miedo, vergüenza, sorpresa e ira. Para facilitararlo, se les nombrará a los alumnos distintas situaciones para que ellos expresen cómo se sienten en cada una de ellas. Finalmente, se dispondrá a los estudiantes en grupos de 3 o 4 personas (dependiendo de los alumnos existentes) y a cada grupo se les dará una cartulina con una emoción básica escrita en ella. Su cometido será que busquen en revistas (las cuales, les serán facilitadas) a las personas que crean que están sintiendo la emoción escrita en la cartulina.

- d. Emociones en acción: se les narra a los alumnos una situación en la que existe un conflicto. Después, los alumnos irán diciendo diferentes opciones de resolver el problema. Seguidamente, se les hará reflexionar con ayuda del docente sobre las posibles consecuencias de cada una.
- e. Las opiniones: los estudiantes actúan de comentaristas de un tema determinado (elegido por el profesor) y que despierte curiosidad entre los estudiantes. Si el debate no es fluido o los niños se quedan sin palabras, el profesor ayuda con pequeñas preguntas.
- f. ¡Qué bien haces! para este ejercicio, el profesor utilizará una marioneta que le servirá como introducción. Los alumnos expresan delante del resto de la clase qué es lo que hacen bien, si ellos no dicen nada que hagan bien los compañeros les dirán actividades u otros aspectos en los que actúan bien, con el objetivo de que los demás lo refuercen a través de expresiones tales como: “Es cierto, yo lo he visto”, “Algún día podrías enseñarme, porque se te da muy bien”.
- g. Los que me quieren: se trata de la última actividad de todo el proceso emocional y por tanto, debe basarse en algo que haga sentirse especialmente bien a los niños. La actividad consiste en que los alumnos traigan a clase fotos en las que estén con su familia y amigos para que en un círculo con el resto de la clase puedan explicarlas. Tendrán que describir dónde estaban en el momento de la foto, qué era lo que estaban haciendo y por qué esas personas son importantes para ellos. A través de esta actividad, lo que se pretende conseguir es que los niños valoren a las personas de su entorno y, en definitiva, se sientan queridos.

Para finalizar esta intervención en la última sesión se volvió a entregar a los alumnos/as el mismo cuestionario que se les pasó en un primer momento. Y con posterioridad se analizaron los resultados.

2.5. Proceso de aplicación

A continuación, describiré las cuatro sesiones realizadas con el alumnado:

- a) El primer día se desarrolló con normalidad. Realicé mi presentación particular y entregué a cada niño una hoja con las preguntas. Una vez que los completaron,

los recogí y comencé a explicar brevemente las actividades a todo el grupo de alumnos/as. Si bien es cierto que los alumnos se mostraron un poco tímidos en un primer momento, después participaron activamente y las actividades salieron bien y se divertieron. La actividad de la Telaraña tuvo un ritmo fluido y dinámico, sirvió a los alumnos para divertirse y formar un ambiente de confianza y comodidad. Después se hizo la actividad denominada Nuestro gesto. Ayudé a los niños a descubrir o inventar un gesto, a algunos les costó un poco encontrar el gesto y vencer la vergüenza de hacerlo. Por último, se hizo la actividad Conociendo emociones, los niños se sentaron en un círculo y fui realizando preguntas del tipo: ¿alguien sabe lo que es una emoción? ¿qué emociones podemos sentir? Y así poco a poco se nombraron las seis emociones básicas. Después, dividí a los alumnos en 6 grupos de 4 alumnos. A cada grupo le facilité una revista y la consigna era que encontraran en sus páginas imágenes de personas que estuviesen sintiendo al menos una de las emociones básicas previamente comentadas. Después les repartí una cartulina donde tenían que realizar un pequeño collage con las fotografías y recortes de las revistas y para acabar cada grupo explicó a los demás su composición y lo que transmitía cada imagen. cada imagen con la emoción que representaba para ellos al resto de la clase. La sesión duró más de lo previsto y la tutora nos cedió casi una hora más.

- b) Comencé la segunda sesión con la actividad Emociones en acción. Pedí a los alumnos que se mantuviesen en sus sitios y escucharan la siguiente historia con atención: “Sofía y Marcos son dos niños que siempre se han sentado juntos, uno al lado del otro desde Infantil. El gran problema era que Sofía y Marcos discutían por cualquier cosa y muchas veces se hablaban mal. Esta situación era insostenible, ya que estaba afectando al resto de sus compañeros, así como a sus profesores. Una cosa estaba clara, Sofía y Marcos no se llevaban bien, ¿qué solución propones ante el problema? Una vez leída la historia anterior, dejé un minuto para poder reflexionar, y seguidamente cada uno de ellos fueron levantando la mano para proponer su solución respetando los turnos de palabra. Las soluciones que propusieron fueron las siguientes:

- Que los dos alumnos hablen en privado acerca de las cosas que no le gustan del otro e intentar llegar a un acuerdo.

- Que los dos alumnos de manera escrita expresen lo que no le gusta del otro, lo lean individualmente y después lleguen a un consenso.
- Que los alumnos sean separados de clase.
- Que su conflicto sea tratado en clase con ayuda de otros compañeros y del profesor.
- Que los alumnos fuesen castigados cada vez que comenzasen a discutir e interrumpieran el ritmo de la clase.

Todas estas soluciones se escribieron en la pizarra, se reflexionó grupalmente sobre cada una de ellas. Los resultados fueron bastante positivos, ya que, la gran mayoría de ellos eran partidarios de solucionar el conflicto hablando y no optar por la separación o el castigo. Las soluciones más votadas fueron las de solucionar el conflicto entre ellos mismos y la de solucionar el conflicto con la ayuda de sus compañeros y del profesor.

- c) En la tercera sesión, desarrollé la actividad de "Las opiniones". Se plantearon tres temas de interés para los niños: el deporte, el cine y los viajes. Introduje un pequeño debate en el cual actuaba como moderadora. El primer tema a debatir fue el tema del deporte, concretamente del baloncesto y del fútbol. Los alumnos tenían que decantarse por un deporte u otro en función de sus gustos y aficiones. Los que se decantaban por el baloncesto debían de situarse en el lado izquierdo de la clase, y en cambio, los que preferían el fútbol al lado derecho. Ambos lados debían de dar argumentos sólidos acerca del por qué apoyaban a ese deporte. Cada miembro del grupo levantaba la mano para dar su opinión al resto y se les daba paso respetando el orden de su disposición en el aula. Una vez que todos los grupos pusieron en común todos sus argumentos, volví a formular la pregunta inicial de quién prefería el fútbol al baloncesto, o viceversa, y hubo tres alumnos que se pasaron al lado del fútbol, ya que habían sido convencidos por los argumentos dados por sus otros compañeros. El objetivo principal del debate era aprender a saber escuchar, conocer y respetar todas las opiniones. La dinámica de otros dos temas fue idéntica a la del primero. En el debate de la preferencia de las películas de terror o las películas de acción hubo dos cambios

al otro grupo y en el de debate de escoger la playa o la montaña para unas vacaciones solo un cambio. El resultado fue positivo, ya que no hubo ninguna incidencia ni ningún enfado por parte de los alumnos, tan solo algún ánimo alterado por la emoción del momento olvidándose alguna vez de respetar el turno de palabra. Realizo un buen balance al haberse escuchado activamente unos a otros y al haberse producido cambios de un grupo a otro a su vez.

Para acabar la sesión, realicé la actividad de “Qué bien haces” con ayuda de una marioneta. Realicé la presentación de la marioneta y a continuación, escenifiqué con ella diferentes acciones como volteretas, volteretas laterales, jugar al fútbol, etc... Los niños/as tenían que decirle a la marioneta lo que estaba haciendo bien, como, por ejemplo: “Qué bien te ha salido la voltereta lateral “o “Tienes que enseñarme a hacerlo porque lo haces muy bien”. A continuación, fueron saliendo de uno a uno los niños a la pizarra y decían lo que ellos consideraban que hacían bien, cuando no les salía nada, eran los demás compañeros los que le ayudaban a encontrar la actividad o tarea que realizan bien. La actividad era voluntaria, es decir, los alumnos que deseaban salir debían levantar la mano.

Esta sesión tuvo una duración de una hora.

- d) La última sesión se centró en la última actividad de la secuencia: Los que me quieren. Cada alumno fue informado el día anterior de que tenían que traer a clase dos o tres fotos con su familia de un momento que para ellos resultase importante en sus memorias para luego explicarlo en una asamblea con el resto de sus compañeros. La sesión fue muy emotiva a la par que emocionante, cada alumno contó su experiencia familiar describiendo la escena y contando cómo se sintieron en cada uno de los momentos, creándose con ello un ambiente familiar y de confianza dentro de la propia aula.

Una vez finalizada la actividad repartí el mismo cuestionario y los alumnos contestaron de igual manera. Con la recogida de los cuestionarios llevé a cabo mi despedida a todo el grupo y a los profesores.

2.6. Resultados

Para finalizar voy a mostrar en una tabla comparativa las repuestas que dieron los niños al pequeño cuestionario que se les pasó al principio y al final de las sesiones. Los porcentajes están realizados en base a los 24 alumnos de la clase. Aparecen en las diferentes filas las respuestas obtenidas en las 10 preguntas y en las columnas se diferencian los dos momentos en los que se pide al alumnado que contestes a las preguntas: antes de empezar la intervención (CUEST. 1) y al concluirla (CUEST. 2). Por otro lado, se tiene en cuenta los tres tipos de respuesta posible: sí, a veces y nunca.

Gráfico 3. Elaboración propia

	CUEST.1	CUEST.1	CUEST.1	CUEST.2	CUEST.2	CUEST.2
	Sí	A veces	Nunca	Sí	A veces	Nunca
1. Me doy cuenta cuando un compañero/a está triste o contento.	66,6%	33,4%	0%	83,3%	16,7%	0%
2. Si me enfado con un compañero, expreso el motivo de mi enfado de buenas maneras.	45,83%	50%	4,16%	70,83%	29,17%	0%
3. Si estoy enfadado/a contesto mal a mis compañeros aunque ellos no tengan nada que ver con mi enfado.	20,83%	20,83%	58,3%	4,16%	12,25%	83,3%

La inteligencia emocional en el contexto escolar

4. Si viene un compañero nuevo al cole, intento que se sienta bien y me acerco a hablar con él.	95,83%	4,16%	0%			
5. Cuando un compañero/a hace algo bien, se lo digo.	58,3%	33,4%	8,3%	66,6%	29,17%	4,16%
6. Cuando estoy hablando con un compañero/a y no estoy de acuerdo en algo, me expreso correctamente sin enfadarme.	66,6%	29,17%	4,16%	75%	25%	0%
7. Si un compañero no opina igual que yo en algo, acepto su opinión sin enfadarme.	58,3%	41,6%	0%	70,83%	25%	4,16%
8. En general, las opiniones que expreso a los demás, las hago con buenas intenciones.	91,67%	8,3%	0%	95,83%	4,16%	0%

9. Me siento bien conmigo mismo, sabiendo que tengo muchas cualidades.	66,6%	33,4%	4,16%	75%	20,83%	4,16%
10. Creo que tengo suficientes cosas buenas para que mi familia y mis amigos me quieran por como soy.	70,83%	29,17%	0%	95,83%	4,16%	0%

2.7. Conclusiones

Aunque estos resultados no tienen validez científica, he querido hacer esta comparativa para aproximarme al conocimiento que tienen los alumnos citados de algunas habilidades de la inteligencia emocional. En ningún caso, se pueden interpretar los resultados obtenidos como producto de la intervención realizada. Los resultados que a continuación voy a mostrar no tienen ningún rigor estadístico y pretenden comparar la visión y el conocimiento que sobre algunas habilidades de inteligencia emocional tenían los alumnos en dos momentos concretos y muy cercanos en el tiempo ya que la intervención ha sido muy breve:

1. Pregunta 1: Me doy cuenta cuando un compañero está triste o contento. en esta pregunta hubo un incremento del 16,7 % en la respuesta del sí. Esta pregunta está directamente relacionada con la actividad de “Conociendo emociones” que pretendía contribuir a la habilidad del conocimiento de las emociones.
2. Pregunta 2: Si me enfado con un compañero, expreso el motivo de buenas maneras. Según las respuestas de los alumnos se produjo un aumento del 25% en el número de respuestas en el sentido de que sí expresaban el motivo

de buenas maneras. Esta pregunta se enmarca en el grupo de habilidades emocionales de Autorregulación y se ha querido relacionar con la actividad de Emociones en acción sobre cómo resolver satisfactoriamente un conflicto escolar entre iguales.

3. Pregunta 3: Si estoy enfadado/a, contesto mal a mis compañeros, aunque ellos no tengan nada que ver con mi enfado. Esta pregunta también se incluye en la habilidad emocional de autorregulación emocional. Comparando las respuestas de los niños se observa que se produjo un incremento en torno a un 25 % de las respuestas positivas. De hecho, está también relacionada de igual manera con la actividad Emociones en acción.
4. Pregunta 4: Si viene un compañero nuevo al cole, intento que se sienta bien y me acerco a hablar con él. Esta pregunta pretende averiguar un poco de información sobre la capacidad de empatía de los alumnos. A esta pregunta le correspondía una actividad en concreto, pero fue revisada previamente por la tutora y debido a que había tres alumnos muy competitivos entre ellos, me recomendó que la eliminara de la propuesta, y aunque formó parte de la primera parte, no fue valorada al final del proceso.
5. Pregunta 5: Cuando un compañero/a hace algo bien, se lo digo. Esta pregunta pertenece al bloque de la habilidad emocional denominada asertividad. Y está relacionada con la actividad de Qué bien haces. Existió un incremento del 8,33% en el recuadro del sí.
6. Pregunta 6: Cuando estoy hablando con un compañero/a y no estoy de acuerdo en algo, me expreso correctamente sin enfadarme. También pertenece al bloque de Asertividad. Está relacionada con la actividad denominada Las opiniones. Comparando los dos momentos en que los alumnos contestaron a la pregunta se produjo un incremento del 12,53 % en el recuadro del sí.
7. Pregunta 7: Si un compañero/a no opina igual que yo en algo, acepto su opinión sin enfadarme. Cuestión que está enfocada en la temática de asertividad. Esta habilidad emocional se intentó trabajar a través de la

actividad denominada Las opiniones, asimismo, también contribuye a la mediación escolar, concepto previamente explicado en la parte teórica. Comparando las respuestas de los alumnos se ha producido un incremento del 12,53 % en la columna del sí.

8. Pregunta 8: En general, las opiniones que expreso a los demás, las hago con buenas intenciones. También, incluida la pregunta en la Asertividad. Existe un aumento del 4,16% en el recuadro del sí.
9. Pregunta 9: Me siento bien conmigo mismo, sabiendo que tengo muchas cualidades. La pregunta pretende aproximarnos al nivel de autoestima que pueden tener estos alumnos. No pretende en ningún caso medir esta variable. La actividad con la que se intentó estimular fue Los que me quieren. También aquí existió un aumento del 8,4 % en el recuadro del sí entre ambos momentos en los que se realiza la pregunta.
10. Pregunta 10: Sé que tengo suficientes cosas buenas para que mi familia y mis amigos me quieran por como soy. También, relacionada con la autoestima y con la actividad denominada Los que me quieren. Se produjo un aumento del 25% en el recuadro del sí.

Aunque los resultados entre la primera y la segunda vez en que se realizaron las preguntas han mejorado en el segundo momento en casi todas las preguntas, esto no significa que se deba a la intervención realizada. Puede que las actividades hechas en este grupo clase hayan contribuido de alguna manera.

La valoración cualitativa de la intervención desde mi punto de vista ha sido muy positiva. Me gustó mucho estar con los alumnos y creo que de alguna manera ellos además de divertirse afianzaron algunas habilidades de inteligencia emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aritzeta, A., Pizarro, M., y Soroa, G. (2008). *Emociones y educación*. Donostia. GIPUZKOA.

Buj Pereda, M^a J. (2014). *La educación emocional en el aula. Propuestas didácticas para niños y niños de 6 a 12 años*. Horsori Editorial, S.L.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.

Gallardo Vázquez, J., y Gallardo López, A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: WANCEULEN EDITORIAL, S.L.

García Carrasco, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 1, p. 91-115.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Ibarrola-García, S., e Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: PIRÁMIDE.

Luján Henríquez, I., Rodríguez- Mateo, H., Hernández Delgado, G., Torrecillas Martín, A.M., y Machargo Salvador, J. (2011). Desafío y perspectivas actuales de la psicología en el mundo de la adolescencia. *INFAD Revista de Psicología*. nº1, p. 81-88.

Maldonado Recio, M.T., Barajas Esteban, H. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología*. nº1, p. 10-24.

Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos*. Barcelona: Marge Books.

Real Academia De la Lengua Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.

Shapiro, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Grupo Zeta.

Urrutia Casas, M.C. (2017). La mediación escolar en centros de Educación Primaria. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/24930/1/TFM-N.66.pdf>

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Viana Orta, M.I. (2012). Características de la mediación escolar en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Cuestiones pedagógicas*. nº 22, p. 377-394.