

Guía para el desarrollo de habilidades de percepción, expresión y comprensión emocional en niños y niñas de edad escolar

Manual de aplicación

Autores

Irene Montes Espinosa, Eliana M. Moreno y Rafael Martos Luque

Editora técnica y de contenido: ©Moreno Eliana M.

Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

Impreso en Córdoba, España.

Octubre 2017

ISBN: 978-84-697-6995-9

© Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopias, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores del *copyright*.

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN.....	7
LA EDUCACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	7
APROXIMACIONES TEÓRICAS	8
PROGRAMAS Y GUÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	9
JUSTIFICACIÓN PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA	12
PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	15
DESTINATARIOS.....	15
ÁMBITO DE APLICACIÓN	15
OBJETIVOS	15
ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA INTEMO.....	16
TEMPORALIZACIÓN	17
FASE 0.....	21
PREPARACIÓN	21
CENTRO DONDE SE VA A LLEVAR A CABO EL PROGRAMA	21
ESPACIO PARA LAS SESIONES	21
PADRES Y MADRES	22
ALUMNADO.....	22
PROFESORADO	22
FASE 1.....	25
PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL	25
SESIÓN 1: APRENDE A EXPRESAR Y PERCIBIR LAS EMOCIONES BÁSICAS ..	26
1. EXPLICACIÓN DE LA HABILIDAD QUE SE VA A TRABAJAR	27
2. ¿QUÉ DICE TU CUERPO?	28
3. ¿QUÉ ESTÁN SINTIENDO?	29
4. RESUMEN DE LA SESIÓN 1	30
5. EL PRÓXIMO DÍA.....	30
SESIÓN 2: JUGANDO A EXPRESAR Y PERCIBIR LAS EMOCIONES	31
1. RECORDANDO LA HABILIDAD QUE SE TRABAJA	32
1. BUSCA TU PAR.....	32
2. EL MUSEO DE CERA	33
3. RESUMEN DE LA SESIÓN	33

4.EL PRÓXIMO DÍA.....	33
SESIÓN 3: EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE LAS EMOCIONES	34
1.UN ARTISTA EMOCIONAL	35
2.ELLOS SIENTEN	35
3.RESUMEN DE LA SESIÓN 3	37
4.EL PRÓXIMO DÍA.....	37
 FASE 2.....	 39
 COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES	 39
 SESIÓN 4: DESARROLLA TU VOCABULARIO EMOCIONAL	 40
1.BREVE EXPLICACIÓN DE LA HABILIDAD QUE SE VA A TRABAJAR	41
2.EL PARTY DE LAS EMOCIONES	42
3.RESUMEN DE LA SESIÓN 4	44
4.EL PRÓXIMO DÍA	45
SESIÓN 5: EL VALOR DE LAS EMOCIONES.....	46
1.VIAJE EN GLOBO.....	47
2. PIENSO, LUEGO SIENTO	48
3. DE UNA EMOCIÓN A OTRA	49
4. RESUMEN DE LA SESIÓN 5.....	51
5.EL PRÓXIMO DÍA.....	51
SESIÓN 6: APRENDE A CONECTAR CON LOS DEMÁS.....	52
1. CAMBIANDO DE ROL	53
2. EN LA MENTE DE LOS DEMÁS.....	54
3. RESUMEN DE LA SESIÓN 6.....	55
4. RESUMEN DEL PROGRAMA	56
 EVALUACIÓN.....	 57
 INSTRUMENTOS DE MEDIDA	 57
 CONCLUSIONES	 61
 REFERENCIAS	 63
 ANEXOS.....	 69
 <i>ANEXO 1: FICHA DE REGISTRO “EXPRESIÓN EMOCIONAL”</i>	 <i>69</i>
<i>ANEXO 2: FICHA DE REGISTRO “¿QUÉ EMOCIÓN ESTÁN EXPRESANDO?”.....</i>	<i>70</i>
<i>ANEXO 3: FICHA DE REGISTRO “OBSERVANDO A LOS DEMÁS”</i>	<i>73</i>
<i>ANEXO 4: ROSCOS DE “PASAPALABRA EMOCIONAL”</i>	<i>74</i>
<i>ANEXO 5: TARJETAS DE “TABÚ EMOCIONAL”</i>	<i>78</i>

RESUMEN

En esta guía se expone un programa de intervención diseñado para desarrollar habilidades de percepción, expresión y comprensión emocional en niños y niñas de 6 a 12 años. El mismo ha sido elaborado en base a una adaptación de uno de los programas de referencia en el ámbito de la Inteligencia Emocional en español, el programa INTEMO, originalmente dirigido a adolescentes. Este material tiene el objetivo de servir de guía para la puesta en marcha de acciones sistemáticas para el desarrollo de habilidades emocionales en niños y niñas de edad escolar en ámbitos tanto académicos, como no académicos o extracurriculares. Para ello se presenta una síntesis de las bases teóricas que fundamentan este trabajo y se describen de manera detallada las fases, actividades, temporalización y materiales a utilizar. Además, se propone un listado de instrumentos que pueden utilizarse para la evaluación de su eficacia y se ofrecen recursos complementarios, como fichas u hojas de registro para facilitar la aplicación de este programa.

La sociedad y particularmente las escuelas, han dado una mayor importancia hasta finales del siglo XX a los aspectos académicos e intelectuales, dejando a un lado los aspectos sociales y emocionales (Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008). Para afrontar los desafíos de la sociedad actual y dar respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias y extraordinarias, existe un movimiento educativo con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, la *Educación Emocional o Socioemocional* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008; Bisquerra, 2011; Del Pino y Aguilar, 2013).

Dentro del contenido básico de la Educación Emocional, uno de los fundamentos y objetivos es trabajar la Inteligencia Emocional (IE), ya que actualmente se pretende formar a personas emocionalmente inteligentes (Bisquerra, 2011). Este interés por la IE se ha producido debido a la evidencia empírica acumulada a lo largo de muchos años de investigación en este campo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Se ha manifestado que la IE favorece un clima social positivo en el aula, reduce la agresividad, y mejora la empatía, el ajuste psicológico y el rendimiento académico; así, a través de la práctica y el entrenamiento de la misma, se pueden perfeccionar las habilidades socioemocionales en diferentes situaciones de la vida diaria (Fernández-Berrocal et al., 2015; Berrios y Martos-Luque, 2016).

En la literatura existen diferentes aproximaciones teóricas de la IE entre las que destacan el modelo de habilidad y los modelos mixtos (Fernández-Berrocal y Cabello, 2017).

En España el modelo que ha tenido más difusión en los contextos educativos ha sido el modelo mixto de inteligencia emocional de Goleman (1995). En estos modelos mixtos la IE se define como una combinación de rasgos de personalidad y habilidades emocionales (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2006). En este, se entiende la IE como un conjunto general de competencias sociales y emocionales donde se trabajan competencias como la adaptabilidad, el manejo del estrés, el estado de ánimo, rasgos intra e interpersonales. (Bar-on, 2006),

Sin embargo, Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero, y Cabello, (2015) señalan que en el ámbito académico internacional, una de las definiciones más extendidas de Inteligencia Emocional es la que plantean Mayer y Salovey. Estos profesores, apoyan la Inteligencia Emocional como una habilidad mental, distinta a la estándar (Mayer y Salovey, 1990). En general, la definen como la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones, es decir:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Este modelo se focaliza en utilizar la información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Mayer y Salovey, 1997), produciendo así una unión entre la emoción y la cognición (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Salovey y Grewal, 2005). Esta interacción permite utilizar las emociones para tener un razonamiento más efectivo sobre la vida emocional (Mayer y Salovey, 1997), facilitando a las personas su adaptación al medio (Salovey y Grewal, 2005). Con este modelo, las habilidades y los comportamientos pueden ser aprendidos

y desarrollados a través del entrenamiento y la práctica, (McClelland, 1973; Pérez, Petrides y Furnham, 2005; Pérez-Escoda, Bisquerra-Alzina, Filella y Soldevila, 2010) siendo de utilidad en este caso para el ámbito educacional. Por lo tanto, sería adecuado llevar a cabo programas de IE que contengan y destaquen de forma explícita las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones (Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008; Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

PROGRAMAS Y GUÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Existe creciente literatura que apoya la eficacia de los programas específicos que promueven las habilidades relacionadas a las emociones entre los jóvenes (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011; Castillo et al., 2013). Además, muchos de los programas que pretenden mejorar el aprendizaje social y emocional, se han impartido en escuelas e institutos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Por ello, se propone fomentar las habilidades de IE mediante programas de Educación Emocional, los cuales mejorarían aspectos esenciales de convivencia en las aulas curriculares y extracurriculares (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Yus, 2008).

Estados Unidos es uno de los países que se ha propuesto trabajar las emociones, especialmente a través de la organización CASEL, encargada de promover el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas [*Social and Emotional Learning (SEL)*] (Payton et al., 2008; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Los principios del SEL se proponen como un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela, teniendo en cuenta que los problemas que afectan a los jóvenes están causados por factores de riesgo emocionales y sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

A continuación se presenta un resumen de distintos programas y guías que se han desarrollado en distintos países para la promoción de bienestar emocional en el entorno escolar:

- En Canadá y Estados Unidos se trabaja con la guía “*Safe and Sound*” (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, 2005) para

promover el desarrollo emocional y social positivo en los niños y adolescentes, donde se recogen una gran variedad de programas destinados al aprendizaje emocional y social en las aulas.

- Por su parte Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) han creado el manual sobre las emociones en la educación, dada la importancia y el impacto de las emociones en el ámbito educacional.
- Uno de los programas más prestigiosos y efectivos es el programa RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion*) el cual se creó a partir de los programas SEL (Brackett & Kremenitzer, 2011), siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997). Fue propuesto por el profesor Marc Brackett y ha sido implementado en EE.UU. (Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett, 2016). El programa tiene como objetivo desarrollar la IE en niños, padres y profesores e implicar a la comunidad educativa en general (Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson, y Salovey, 2012).

En España hay algunos programas interesantes y similares a los de CASEL para apoyar la educación emocional y la IE son los siguientes (Fernández-Berrocal, 2008; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013):

- El “Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales educativas y parentales” (Martínez, 2009), es una guía ofertada hacia profesionales que trabajan en la intervención y orientación familiar, con el objetivo de facilitar a los padres y madres estrategias personales, emocionales y educativas.
- El programa “Educación Responsable”, creado en Cantabria por la Fundación Marcelino Botín, para paliar las necesidades y promover el desarrollo social (Sánchez, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Berrios y Martos-Luque, 2016). Esta experiencia educativa propone el crecimiento integral y saludable de escolares y adolescentes física, psíquica y socialmente; mejorar su bienestar, el rendimiento académico y prevenir riesgos como la violencia, las drogas o el fracaso; ayudar al alumnado a conocerse, valorarse, comprender a los demás, empatizar, autocontrolarse, tomar decisiones responsables, etcétera. (Fernandez-Berrocal, 2008). Según Fernández-Berrocal (2008) las evaluaciones realizadas mostraron que este proyecto ha conseguido mejorar de forma

significativa la inteligencia emocional (en concreto la claridad emocional) y la asertividad del alumnado, reduciendo al mismo tiempo sus niveles de ansiedad.

- En Guipúzcoa se ha puesto en marcha un programa para el aprendizaje emocional y social (Fernández-Berrocal, 2008; Berrios y Martos-Luque, 2016) donde se han llevado a cabo programas de sensibilización, formación en IE y la evaluación de necesidades formativas en IE (Fernández-Berrocal, 2008). Los resultados obtenidos mostraron un efecto positivo del programa en el aprendizaje emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas no universitarias (Muñoz y Bisquerra, 2013).
- En Cataluña, los programas desarrollados por el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) tanto para niños como para adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013), tienen el objetivo de favorecer el desarrollo en las dimensiones cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional (De Andres, 2005). Son programas basados en las cinco competencias socioemocionales donde el alumnado adquiere habilidades emocionales, fortalece la inteligencia emocional y se dota de autoeficacia (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez, 2016)
- Por otro lado, según Berrios y Martos-Luque (2016), en Canarias se cursa la asignatura Educación emocional y para la creatividad en Educación Primaria.
- En Zaragoza se está aplicando el programa “Aulas felices” para potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).
- En la Universidad de Jaén están realizando el proyecto “Emo-é: Aula de emociones” con el objetivo de mejorar la IE de los niños de Educación Primaria, siguiendo el modelo de IE de Mayer y Salovey (Berrios y Martos-Luque, 2016).
- Otra de las iniciativas creadas en base al modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), es el programa INTEMO, llevado a cabo por la Universidad de Málaga y diseñado para adolescentes, el cual ha aportado relevante evidencia empírica (Ruíz, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2011). Así, los estudiantes que reciben el programa presentan una mejor disposición en el aula y mayor autoestima; también muestran menor ansiedad, estrés social y depresión, en comparación a los estudiantes que no participan en el programa

(Ruíz, Salguero, Cabello, Palomera y Fernández-Berrocal, 2011; Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson, & Salovey, 2012; Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández-Berrocal & Balluerka, 2012; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, y Fernández-Berrocal, 2013).

JUSTIFICACIÓN PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA

Como se ha mencionado en el apartado anterior, existe una gran variedad de programas y guías dedicadas a la enseñanza de la inteligencia emocional. Sin embargo, son muy pocos los estudios que demuestran la eficacia de estos programas en la vida real (Bond y Manser, 2009). Por ello, autores como Pena y Extremera (2016) enfatizan la necesidad de contar con más programas validados científicamente en el ámbito educativo.

Aunque el modelo de IE que más efectividad ha demostrado es el de Mayer y Salovey (1997), aún no se encuentra tan extendido en el campo educativo español, por lo que podría constituir un punto de partida y un marco útil para el diseño de distintos tipos de programas de desarrollo de IE (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). En este sentido, son escasos los programas de educación escolar que trabajan de forma explícita el modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey: entre ellos cabe mencionar: a) El Programa RULER, que surge en EE.UU. y no tiene traducción al español; b) El Programa INTEMO, que surge en el contexto Español pero actualmente está dirigido únicamente a adolescentes; c) El proyecto Emo-é: “aula de emociones”, que aún no ha sido suficientemente validado.

Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez (2017) animan a investigar y dar a conocer el modelo de Mayer y Salovey (1997), ya que son autores aún poco conocidos en algunos foros profesionales, en comparación con otros autores y modelos como el de Goleman (1995).

Según diversos autores, para que el desarrollo de habilidades emocionales sea efectivo es necesario que se pongan en marcha programas de educación emocional de forma sistemática, transversal, creativa y que cuente con el apoyo activo de los diferentes agentes implicados, educativos, sociales y políticos (Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017). Por ello, desde distintos sectores se está intentando

incluir las habilidades de IE dentro del currículum de Educación Primaria, sin embargo en la mayoría de países esto aún no se ha conseguido de manera sistemática y estructural (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Yus, 2008).

Teniendo en cuenta los escasos programas en español que se han desarrollado siguiendo el modelo de habilidad y considerando que son escasos los que cuentan con validación empírica y que se dirijan a población en edad escolar, se pone en evidencia la necesidad de diseñar programas de promoción de habilidades socioemocionales y de inteligencia emocional para niños y niñas de esta edad (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011). Considerando que el programa INTEMO está elaborado en español y se encuentra validado para el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes, a continuación se presenta una guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales dirigida a escolares de Educación Primaria, diseñada en base a una adaptación de este programa, centrada en dos de las fases del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997): La Percepción y Expresión emocional y la Comprensión emocional.

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

DESTINATARIOS

Esta guía está dirigida a niños y niñas en edad escolar, de entre 6 y 12 años.

Puede ser aplicada por maestros, profesores, orientadores, maestros especializados en Pedagogía Terapéutica, educadores sociales, acompañantes terapéuticos u otras figuras profesionales como psicólogos o psicopedagogos que se encuentre en contacto directo con niños de edad escolar.

ÁMBITO DE APLICACIÓN

El programa INTEMO, que se utiliza como referencia para diseñar la presente propuesta, tiene el objetivo de impartirse en el horario de tutorías en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria E.S.O. (Ruiz-Aranda et al., 2013). Por su parte, en Educación Primaria no se dedican horas semanales estructurales para la tutoría de alumnos, por lo tanto un escenario más adecuado para implantarlos sería la integración de estos programas dentro del currículum. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, aún no se han incorporado estas competencias y habilidades dentro de los contenidos de la escuela ordinaria, por ello, hasta que se consigan integrar proyectos de habilidades emocionales en los currículums, se considera que la aplicación de este tipo de programas podría ser llevada a cabo también en otros ámbitos extra académicos o extra curriculares, tales como escuelas de verano, ludotecas, actividades extraescolares, centros de apoyo o desarrollo de Inteligencia Emocional o centros de psicología infantil.

OBJETIVOS

El principal objetivo de este programa es mejorar la Percepción, Expresión y Comprensión emocional de los niños y niñas que reciban el programa y consecuentemente, se pretende mejorar de manera general la Inteligencia Emocional.

Dentro de cada sesión se exponen los objetivos específicos que se irán trabajando a lo largo de las actividades propuestas.

El *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes* (Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, y Fernández-Berrocal, 2013), está dividido en cuatro fases con un total de 12 sesiones más una introductoria de una hora de duración, en ellas se trabajan las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey (1997):

- Percepción y expresión emocional
- Facilitación emocional
- Comprensión emocional
- Regulación Emocional

Cada fase está compuesta por tres sesiones, donde se trabajan en profundidad y de forma dinámica todas las habilidades a través de diversas actividades. Las actividades están explicadas detalladamente y presentan además una temporalización.

Puntos clave para llevar a cabo la adaptación

- ✓ Se han elegido dos de las cuatro fases de dicho programa: la Percepción emocional y la Comprensión emocional.
- ✓ Al principio de cada fase, se exponen los objetivos que se pretenden conseguir tomando como referencia los que proponen el programa INTEMO.
- ✓ Las dos fases están compuestas por tres sesiones de una hora, siguiendo la estructura del programa de base.
- ✓ Cada sesión está compuesta por varias actividades que se han adaptado a las características evolutivas de los niños y niñas de 6 a 12 años. El número de actividades varía dependiendo del tiempo de duración de las mismas.

La adaptación de algunas actividades para escolares, se han realizado siguiendo las indicaciones que se proponen en el programa:

- ✓ Repitiendo la misma actividad con distintas emociones para facilitar la comprensión (Ruiz-Aranda et al., 2013).

- ✓ Aplicando ejemplos adecuados a las características y nivel de comprensión de los participantes -edad escolar- (Ruiz-Aranda et al., 2013).

Además:

- ✓ Se han suprimido algunas actividades debido a la complejidad de las mismas.
- ✓ Se ha simplificado y adaptado el nivel del vocabulario del docente durante las explicaciones para ajustarlo a la edad de los participantes.
- ✓ Se han suprimido las actividades para realizar en casa, y en ocasiones algunas de ellas se han incluido para ser trabajadas con supervisión dentro de la sesión.


TEMPORALIZACIÓN

El programa está dividido en 2 fases y cada una de ellas está compuesta por 3 sesiones de 1 hora.

FASE 1 Percepción y expresión emocional	SESIÓN 1 Actividades (1h)	SESIÓN 2 Actividades (1h)	SESIÓN 3 Actividades (1h)
FASE 2 Comprensión emocional	SESIÓN 4 Actividades (1h)	SESIÓN 5 Actividades (1h)	SESIÓN 6 Actividades (1h)

Está diseñado para impartirlo en periodos cortos de tiempo (como máximo 2 meses), por lo tanto se podría dar una hora a la semana o dos horas a la semana si el tiempo del que se dispone es menor. Es recomendable que las sesiones se den siempre el mismo o los mismos días de la semana para que el alumnado se adapte al programa más fácilmente.

Fases del programa de desarrollo de habilidades de percepción, expresión y comprensión emocional



Fase 0.

Preparación

Para llevar a cabo el programa, es necesario una preparación previa del contexto donde se va a realizar la intervención, esto incluye: al centro donde se realizarán las actividades, el alumnado, los padres y madres, el espacio para las sesiones y el profesorado implicado.

CENTRO DONDE SE VA A LLEVAR A CABO EL PROGRAMA

El primer paso para poner en práctica este tipo de programas en las aulas escolares, extraescolares, escuelas de verano, centros de Inteligencia Emocional, centros de psicología infantil o ludotecas, es buscar el apoyo de los responsables, directivos o colaboradores y generar la coordinación necesaria con el centro.

Una vez que se pone en conocimiento al centro sobre las actividades que se pretenden realizar, es necesario acordar y organizar la disponibilidad de horarios, espacio, materiales y detectar los posibles colaboradores y beneficiarios del programa a implementar.

ESPACIO PARA LAS SESIONES

El espacio donde se realicen las sesiones debe ser adecuado para poder hacer todas las actividades que requiere la intervención y debe estar preparado con el mobiliario necesario (mesas movibles, sillas, pizarra o pantalla...). Por otro lado, es importante regular algunas condiciones ambientales como la iluminación, el ruido y temperatura de la sala, ya que estos estímulos podrían influir en la comodidad o incomodidad de los participantes durante las actividades.

PADRES Y MADRES

Es importante que la familia tenga conocimiento y dé su consentimiento para que sus hijos/as lleven a cabo la intervención. Una herramienta útil para esto puede ser la utilización de un breve documento escrito de “consentimiento informado”, donde se expliquen los motivos y características de la intervención que se va a realizar con sus hijos. En él se debe explicar la temporalización de las sesiones, los objetivos que se persiguen, el tipo de actividades que se realizarán, el perfil profesional de quién/quienes llevarán cabo la intervención, junto con una mención a la confidencialidad o uso de los datos que se manejen. Si es posible, se puede realizar además una reunión informativa para resolver dudas, detectar necesidades y facilitar la colaboración de las familias. Es aconsejable que este documento sea firmado por alguno de los tutores legales.

ALUMNADO

Antes de comenzar la primera fase, se explica al alumnado qué van a hacer durante las próximas sesiones: temporalización, actividades, la importancia de su participación y asistencia.

En esta toma de contacto se pretende que el alumnado sienta que su participación es de utilidad y que la misma le ayudará a aprender y mejorar sus habilidades socioemocionales. Para ello, se les explica el concepto de Inteligencia Emocional de manera ajustada al nivel de comprensión del grupo y de una forma lúdica, ejemplificando el significado de las cuatro competencias (percepción, facilitación, comprensión y regulación) y utilizando como referencia imágenes, viñetas o descripción de situaciones cotidianas y conocidas para ellos que reflejen distintas formas de percibir las emociones, comprenderlas y regularlas.

Se pretende que el alumnado perciba la utilidad del constructo de Inteligencia Emocional sobre todo para su día a día, para saber expresarse, para relacionarse y comprender mejor a los demás.

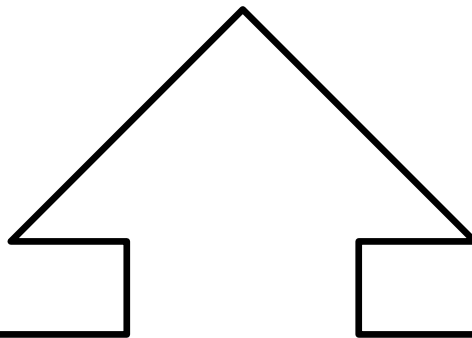
PROFESORADO

El profesorado que realice las sesiones tiene que tener conocimientos o preparación en educación emocional y/o psicología de las emociones. Tener cursos

sobre Inteligencia Emocional, saber empatizar, ser asertivos, saber regular las propias emociones. Es básico contar con estas habilidades previas si se pretende enseñar a percibir, a comprender o regular las emociones, ya que el profesional es un mediador y también un modelo para facilitar el aprendizaje del alumnado. En este sentido, Extremera y Fernández Berrocal (2004), defienden que para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, es preciso un profesorado formado en el campo, que sea capaz de dar nociones básicas sobre este concepto de manera teórica, pero sobre todo que sea capaz de ponerlas en práctica y transmitir las con el ejemplo.

Fase 1.

Percepción y expresión emocional



Esta habilidad consiste en identificar y reconocer los propios sentimientos y de los que te rodean; prestar atención y descodificar las señales emocionales de la expresión facial, el tono de voz y los movimientos corporales. También implica identificar convenientemente los propios estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas de cada emoción. Además, esta habilidad implica la facultad para discernir acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Mayer y Salovey, 1997). Desarrollando esta habilidad existe precisión en el juicio y la percepción de las emociones (Fernandez-Berrocal et al., 2015).

OBJETIVOS DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Aprender a expresar las emociones de una manera adecuada.— Desarrollar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial y corporal.— Mejorar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de imágenes que representan una interacción social.
MATERIALES PARA LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Tarjetas con las etiquetas de las emociones.— Ficha de registro “Expresión emocional”.— Ficha de registro “¿Qué emoción están expresando?”— Fotografías.
GUÍA PARA LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Breve explicación de la habilidad que se va a trabajar (15’).— Contenidos y actividades de la sesión:<ul style="list-style-type: none">• Actividad: ¿Qué dice tu cuerpo? (20’).• Actividad: ¿Qué están sintiendo? (20’).— Resumen de la sesión (5’).— El próximo día...

1. EXPLICACIÓN DE LA HABILIDAD QUE SE VA A TRABAJAR

Durante tres sesiones se va a trabajar la habilidad para percibir y expresar las emociones. Esta habilidad tiene que ver con la facilidad que tenemos para identificar las emociones en uno mismo (a través de lo que nuestro cuerpo nos dice y las conductas que tenemos). Las emociones pueden ser reconocidas no solo en uno mismo, también en otras personas. También incluye la capacidad para expresar las emociones de forma adecuada, para saber si las emociones expresadas por los demás son verdaderas o no, porque a veces las expresiones de la cara de otras personas pueden ser falsas.

Veamos el siguiente ejemplo: Sergio ha llegado a clase esta mañana y se sienta en su sitio como todos los días. Al rato, entra en clase su amiga Pilar, pero Pilar no le da los buenos días ni le saluda. Sergio piensa que Pilar lo ha mirado al entrar con un gesto enfadado y desafiante. Al percibirlo de este modo, Sergio empieza a sentirse molesto, pues no entiende por qué Pilar le mira así. Con cierto enfado, Sergio le pregunta que por qué le mira de ese modo. Pilar le contesta, elevando el tono de voz, que no le pasa nada, que le deje en paz. ¿Cómo crees que acabará esta situación?

¿Sabes que ocurría en realidad? Pilar se enfadó ayer con su madre porque no le dejó salir a jugar con sus amigas por la tarde, y ha pasado una mala noche. Le dijo cosas a su madre de las que Pilar estaba arrepentida y esa mañana se sentía muy triste y culpable. Llegó a clase mirando al suelo y pensativa, tanto que ni siquiera saludó a su amigo Sergio como hace todos los días.

Explicación del problema: Sergio no supo identificar bien la emoción de su amiga Pilar, pensaba que estaba enfadada con él y eso le llevó a hablar con ella de forma poco adecuada. Del mismo modo, Pilar no supo expresar cómo se sentía y no tuvo la habilidad necesaria para expresarle a Sergio que realmente sí le pasaba algo y que se sentía triste y culpable.

2. ¿QUÉ DICE TU CUERPO?

2.1. PROCEDIMIENTO

Se divide la clase en grupos de 4 o 5 personas, cada miembro del grupo recibe un papel con el nombre escrito de una de las seis emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa). Cada miembro del grupo tiene que representar la emoción que le haya tocado. La premisa de la actividad es que sólo podrán interpretar la emoción a través del cuerpo, sin emitir ningún sonido. Los demás componentes del grupo deben averiguar de qué emoción se trata. Para ello, tendrán una ficha de registro donde cada participante irá anotando las respuestas (*Anexo 1*). Una vez terminada la ronda se procede a la comprobación entre los miembros del grupo.

2.2. PUESTA EN COMÚN

El profesor/a, tras terminar la actividad puede plantear las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones os han resultado más difíciles de expresar?, ¿y de percibir?
- ¿Crees que en tu vida diaria eres capaz de darte cuenta de lo que lo demás están expresando? ¿y tú, eres hábil expresando tus emociones?
- ¿Consideras que es importante saber leer bien las emociones que expresan los demás?, ¿por qué?
- ¿Recordáis alguna situación en la que no hayáis reconocido bien la emoción de la otra persona y eso te haya supuesto un problema?

2.3 CAMBIOS QUE SE PUEDEN REALIZAR EN LA ACTIVIDAD

Si al alumnado le resulta fácil se puede aumentar el nivel de complejidad del ejercicio:

- Incluyendo emociones más complejas como orgullo, vergüenza o culpa
- Interpretar la emoción solo con una parte del cuerpo (la cara, los brazos...)

- Cambiar las tarjetas con las emociones por situaciones emocionales: plantearle una situación a un miembro y que el resto adivinen qué emoción está sintiendo (ver Ruiz-Aranda et al., 2013).

3. ¿QUÉ ESTÁN SINTIENDO?

3.1 PROCEDIMIENTO

A cada grupo se le presentan distintas fotografías de personas que se encuentran interactuando. Deberán averiguar qué emoción está sintiendo cada uno de los personajes de la fotografía; los participantes lo anotarán en la ficha de registro “Qué emoción están expresando” (Anexo 2).

3.2 PUESTA EN COMÚN

Todos los alumnos comentan el ejercicio realizado. El profesor/a puede plantear las siguientes preguntas:

- ¿En qué te has fijado para averiguar qué emoción están expresando los personajes?
- ¿Qué parte de su cuerpo crees que te ha ayudado más?
- ¿Qué crees que estarían pensando los personajes para sentir lo que has anotado?

3.3 CAMBIOS QUE SE PUEDEN REALIZAR EN LA ACTIVIDAD

Se pueden emplear fragmentos de película en vez de fotografías. De esta forma se puede trabajar con los participantes a cómo identificar las emociones de los demás a través de los cambios en la expresión facial, en la postura corporal, en el tono de voz...

4. RESUMEN DE LA SESIÓN 1

El educador resuelve las dudas que hayan podido surgir en la sesión y hace un breve resumen:

**“ES IMPORTANTE LEER LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS Y SABER EN QUÉ
ME TENGO QUE FIJAR PARA PODER AVERIGUARLO”**

5. EL PRÓXIMO DÍA...

Para concluir la sesión el educador avanza los contenidos a trabajar en la siguiente sesión. En este caso, que se continuará trabajando sobre la habilidad de identificar y expresar emociones.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN
— Aprender a discriminar las diferentes expresiones faciales que empleamos para expresar las emociones. — Aprender a expresar distintas emociones a través del cuerpo.
MATERIALES PARA LA SESIÓN
— Móvil. — Fotografías de niños/as con emociones
GUÍA DE LA SESIÓN
Recordamos la habilidad que estamos trabajando (10') — Contenidos y actividades de la sesión: • Actividad: Busca tu par (20'). • Actividad: El museo de cera (25'). — Resumen de la sesión (5'). — Y el próximo día...

1. RECORDANDO LA HABILIDAD QUE SE TRABAJA

El educador vuelve a explicar la habilidad que se está trabajando, la Percepción y expresión emocional. Para profundizar, se muestran a los niños y niñas una serie de fotografías con niños que expresan las 6 emociones básicas recogidas en Izard (2013).

Se explican los rasgos básicos faciales de cada una de las 6 emociones básicas para una comprensión más fácil (ver Izard, 2013).

1. BUSCA TU PAR

2.1 PROCEDIMIENTO

El educador reparte a todos los participantes un folio con una emoción escrita (por ejemplo: enfado, alegría, miedo, asco, ira...). Después se ponen en pie, y dando vueltas por la sala irán expresando la emoción que les ha tocado. Cada uno debe encontrar a otro participante que esté expresando la misma emoción. Una vez encontrado al compañero, tienen que contarse una experiencia propia donde hayan experimentado esa emoción.

Este ejercicio lo realizarán varias veces, para que los participantes tengan la oportunidad de expresar las 6 emociones básicas.

2.2 PUESTA EN COMÚN

Al terminar la actividad, es importante que se trabaje con los participantes las siguientes cuestiones:

- ¿En qué te has fijado para encontrar al compañero que estaba expresando tu misma emoción? ¿Te ha resultado difícil encontrarlo?
- De las emociones que te ha tocado expresar ¿cuál es la que te ha resultado más difícil?, ¿por qué?

- ¿Cómo te has sentido al comunicarle a tu compañero tu experiencia emocional?

2. EL MUSEO DE CERA

3.1 PROCEDIMIENTO

- El alumnado tiene que elegir un compañero para realizar la actividad.
- El educador asigna una emoción a cada pareja o grupo, y dentro del grupo o la pareja se elige un escultor.
- Cada escultor debe modelar el cuerpo del resto de personas de su grupo en función de la emoción que les ha tocado.
- Cuando todos han finalizado su escultura irán exponiendo una a una.
- El escultor explicará el significado de su obra y por qué lo ha hecho así.
- Luego lo hará otro miembro del grupo o de la pareja.
- Por último el profesor puede fotografiar las esculturas emocionales y utilizarlas para decorar el aula y motivar al alumnado haciéndolo protagonista de la decoración del aula.

3. RESUMEN DE LA SESIÓN

El educador hace un breve resumen sobre los contenidos más importantes de la sesión y resuelve las dudas que hayan podido surgir.

“SI QUIERO QUE LOS DEMÁS SEPAN COMO ME SIENTO, ES IMPORTANTE QUE APRENDA A EXPRESARME CON TODO MI CUERPO”.

4. EL PRÓXIMO DÍA

Para concluir la sesión el educador avanza los contenidos a trabajar en la siguiente sesión. En este caso, se explica a los participantes que el próximo día se continuará trabajando sobre la habilidad para expresar emociones y para identificarlas en objetos artísticos y abstractos.

SESIÓN 3: EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE LAS EMOCIONES

OBJETIVOS DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Aprender a atender e identificar qué emociones nos provocan determinados objetos o sonidos.— Comunicar emociones a través de la expresión artística.— Observar las emociones en los demás, analizarlas y describirlas.
MATERIALES PARA LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Papel continuo.— Folios.— Lápices de colores.— Ficha de registro “Observando a los demás”— Reproductor de audio.
GUÍA DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Contenidos y actividades de la sesión:<ul style="list-style-type: none">• Actividad: Un artista emocional (25’).• Actividad: Ellos se sienten... (20’)— Resumen de la sesión (5’).— Y el próximo día...

1. UN ARTISTA EMOCIONAL

PROCEDIMIENTO

El educador explica a los participantes que, al igual que los artistas expresan las emociones a través de sus cuadros, en la sesión de hoy vamos a expresar emociones a través de la pintura. Dividiendo la clase en dos o tres grupos, cada grupo elegirá una emoción que tendrán que expresar en un papel continuo a través de distintos colores, formas y dibujos.

Para finalizar la actividad el profesor/a pondrá diferentes canciones donde cada alumno deberá expresar a través del cuerpo, la emoción que ha dibujado en el papel continuo, bailando o moviéndose en el aula.

PUESTA EN COMÚN

Una vez finalizada la actividad, es importante trabajar con los participantes las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo te has sentido mientras realizabas esta actividad?
- ¿Sueles expresar tus emociones?, ¿con quién sueles hacerlo?
- ¿Consideras que es importante expresar las emociones? ¿por qué?

2. ELLOS SIENTEN

Van a observar a un niño o niña de la clase de al lado. Se trata de describir una situación en la el niño o la niña haya manifestado un estado emocional, según el ejemplo de la ficha de registro “Observando a los demás” (*Anexo 3*) que se muestra a continuación:

<p>¿A quién he observado?</p>	<p>Mi hermana: Carolina</p>
<p>Situación: describe qué ocurrió, dónde os encontrabais, qué personas había en la situación</p>	<p>Se le rompió el clarinete. Estaba en el salón con mi madre y conmigo.</p>
<p>Emoción: qué emoción estaba sintiendo</p>	<p>Enfadada</p>
<p>¿Qué estaba diciendo? alguna frase o palabra que dijese</p>	<p>¡Qué mala suerte! Tengo que tocar en la banda dentro de 2 días...</p>
<p>¿Qué gestos tenía en su cara? Fíjate en los ojos, cejas, boca, dientes,...</p>	<p>Cejas entre unidas, boca cerrada, seria.</p>
<p>¿Cómo movía las manos o los brazos?</p>	<p>Movía sus manos cuando hablaba y no se estaba quieta en un lugar</p>

¿Cómo era su tono de voz?	Alto
Intenta adivinar por qué esa persona se siente así	Porque le dio rabia que justo se le rompa unos días antes y no poder tocar con su clarinete.

Posteriormente, el educador dialoga con los participantes sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo te has sentido realizando esta actividad?
- Si hubieras tenido que observarte a ti mismo en la misma emoción que has registrado, ¿crees que hubieras actuado igual con los gestos, las palabras, la postura...?
- ¿Qué has aprendido?

3. RESUMEN DE LA SESIÓN 3

El educador hace un breve resumen sobre los contenidos más importantes de la sesión y resuelve las dudas que hayan podido surgir:

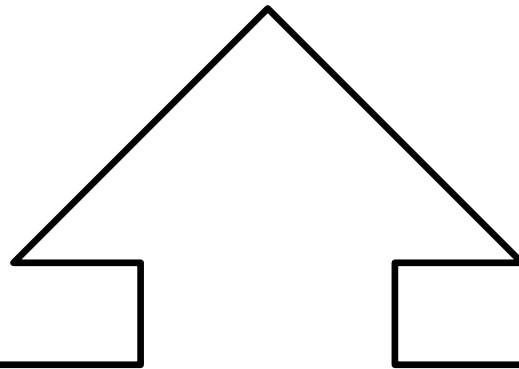
“LAS EMOCIONES PUEDEN SER RECONOCIDAS NO SOLO EN UNO MISMO, SINO TAMBIÉN EN OTRAS PERSONAS Y OBJETOS”

4. EL PRÓXIMO DÍA...

Para concluir la sesión, el educador explica los contenidos a trabajar en la siguiente sesión. En este caso, se explica a los participantes que el próximo día se comenzará a trabajar sobre la siguiente habilidad: la comprensión emocional.

Fase 2.

Comprensión de las emociones



La comprensión emocional implica la habilidad para captar relaciones entre diversas emociones, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, sirve para percibir las causas del estado anímico y las consecuencias de las acciones futuras. Igualmente, la comprensión emocional supone entender sentimientos complejos, combinaciones emocionales y estados anímicos contradictorios. Por último, implica entender transiciones entre emociones. (Mayer y Salovey, 1997) Esta habilidad además ofrece que la persona conozca un vocabulario emocional complejo, de manera que consiga describir mejor las emociones (Fernández-Berrocal et al., 2015).

SESIÓN 4: DESARROLLA TU VOCABULARIO EMOCIONAL

OBJETIVOS DE LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas.— Ampliar y enriquecer el lenguaje emocional.
MATERIALES PARA LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Materiales de El Party de las emociones:<ul style="list-style-type: none">• Roscos de “Pasapalabra emocional”.• Tarjetas de “Tabú emocional”.— Cronómetro.
GUÍA PARA LA SESIÓN
<ul style="list-style-type: none">— Explicación de la habilidad que se va a trabajar (15’).— Contenidos y actividades de la sesión:<ul style="list-style-type: none">• Actividad: «El Party de las emociones» (40’).— Resumen de la sesión (5’).— El próximo día...

Las emociones no son reacciones que tenemos que sin ningún motivo. De forma contraria, todas las emociones tienen una función determinada, pues sirven para algo, y todas nos ayudan a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos en muchas circunstancias y situaciones. Por lo tanto, lo que hace que sean más o menos útiles es nuestra habilidad para comprenderlas y manejarlas. En las siguientes sesiones vamos a trabajar la habilidad de comprensión emocional.

Un aspecto importante, para desarrollar esta habilidad, una vez que hemos aprendido a percibir las emociones, es comprender el porqué de las emociones. Existen determinadas reglas por las que, en una determinada situación, aparece una emoción y no otra, o aparecen diferentes emociones de forma casi simultánea. Así, por ejemplo, las situaciones de "pérdida" generan tristeza, o las situaciones en las que me siento atacado me generan ira. Conocer cuáles son esas reglas es una de las claves principales para mejorar nuestra comprensión y conocer mucho mejor las emociones.

Las emociones nos informan acerca de la situación en la que me encuentro (por ejemplo, una emoción negativa indica que la situación no me gusta o no es deseada; si estoy nervioso es porque creo que algo negativo puede suceder), o la forma en que es posible que acabe comportándome (si estoy enfadándome puede que acabe siendo agresivo). Además, esta información es trasladable a las emociones de los demás. Por lo tanto, según sus emociones podemos saber en qué clase de situación se encuentra una persona, qué está pensando acerca de ella o cómo acabará reaccionando.

Otro aspecto importante para mejorar nuestro conocimiento emocional es la cantidad de vocabulario que tenemos para dar nombre a lo que sentimos. En lo que queramos ser expertos es necesario tener un amplio lenguaje; por ejemplo si estudiamos música es necesario desarrollar nuestro lenguaje musical, o si estudiamos informática nuestro lenguaje informático. En este caso se trata de ampliar nuestro lenguaje emocional.

Siguiendo con el ejemplo de Pilar y Sergio, ¿podrá Sergio comprender cómo le ha hecho sentirse Pilar?, ¿podrá ponerse Sergio en la mente de su amiga? Si Sergio tiene poca habilidad para comprender sus propias emociones, es posible que sólo sea capaz de saber que, él mismo que se siente mal en esa situación, pero sin saber los sentimientos

exactos de ese mal, ni ponerles nombre, ni saber el porqué de esos sentimientos. Esto hará más difícil que Sergio sepa controlar sus emociones de forma adecuada, e incluso puede sentirse agobiado por su malestar o estar dándole vueltas en su cabeza acerca de por qué se siente así.

Sin embargo, si Sergio tiene una buena habilidad de comprensión emocional es posible que detecte todas las emociones que está sintiendo y pueda poner un nombre a cada una de ellas. Por ejemplo, es posible que se dé cuenta de que se siente a la vez enfadado y triste. Además, será capaz de reconocer que es normal tener varias emociones, y podrá adivinar el porqué de cada una de ellas; por ejemplo, que está enfadado porque quiere tener una buena relación con Pilar y ésta ha sido mala con él, y triste porque cree que ese tipo de situaciones hace que se distancien más.

Por otra parte, si Sergio no es capaz de ponerse en el lugar de Pilar, puede que acabe malinterpretando su reacción. Pero si finalmente percibe que Pilar se siente triste y culpable y se pone en su lugar, podrá reconocer que estando así es normal estar más enfadada y responder más grosera, aunque no tenga nada en contra de él. Además, uniendo todas las habilidades de comprensión emocional, Sergio podrá suponer que si Pilar está triste es porque le ha ocurrido algo negativo que ella ve como una "pérdida", y si se siente culpable es porque probablemente ha hecho algo de lo que se arrepiente. Sin duda, estas habilidades permitirán a Sergio manejar mejor sus sentimientos y su relación con Pilar.

2. EL PARTY DE LAS EMOCIONES

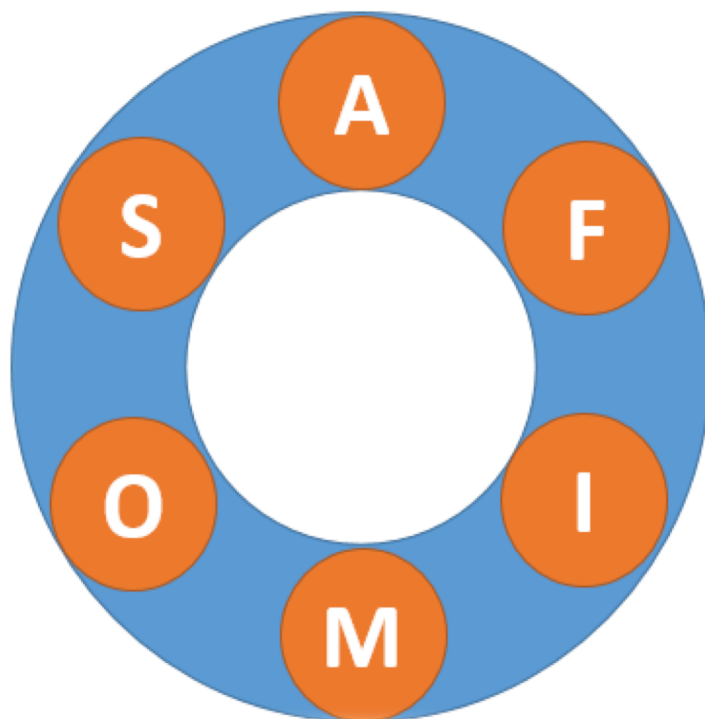
2.1 PROCEDIMIENTO

Esta actividad está compuesta por dos juegos que se exponen a continuación: el Pasapalabra emocional y el Tabú emocional.

2.1.1 Pasapalabra emocional

Se divide a los participantes en dos grupos. El objetivo del juego es contestar de forma correcta el mayor número de "palabras emocionales". El educador muestra en folios o en una diapositiva los roscos de Pasapalabra de cada uno de los equipos (*Anexo 4*). Se comienza por el equipo 1, dando el educador la definición de cada palabra; los participantes deben acertar de qué palabra se trata; por ejemplo "Con la A: es un bonito sentimiento hacia otra persona que nos gusta, nos atrae..." (*Anexo 4*). Puesto que el objetivo es no fallar, los participantes pueden decir "pasapalabra" si creen no conocer la respuesta; si esto ocurre, se comienza con el equipo 2 y se procede de la misma forma. El juego continúa hasta que los dos equipos han contestado todo el rosco. Gana el equipo que menos fallos tenga.

Ejemplo:



Fuente: Elaboración propia

2.1.2 Tabú emocional

Dentro de cada equipo, uno de los miembros debe intentar que el resto adivine una etiqueta emocional sin mencionar ninguna de las palabras tabú. Por ejemplo para "vergüenza" podrán decir todas las palabras que quieran menos rojo, timidez y corte. Para adivinar cada etiqueta emocional, el equipo dispone de 2 minutos. Gana el equipo

que tarde menos tiempo en adivinar cada etiqueta emocional (*Anexo 5*); la prueba se da por perdida si se utiliza alguna de las palabras tabú. Cada equipo debe adivinar al menos tres etiquetas emocionales. Ejemplo de etiquetas emocionales:

Equipo 1	Equipo 2
<p>CULPABILIDAD</p> <p>Palabras tabú: Remordimientos</p> <p>Fallo Responsable</p>	<p>EMPATÍA</p> <p>Palabras tabú: Entender Lugar Otro</p>
<p>ALEGRÍA</p> <p>Palabras tabú: Felicidad Contento</p> <p>Bueno</p>	<p>MIEDO</p> <p>Palabras tabú: Peligro Oscuridad Terror</p>

2.2 PUESTA EN COMÚN

Después de cada juego, es importante dejar un margen de tiempo para repasar cada una de las etiquetas que han aparecido y comprobar si existen dudas con cualquiera de ellas. Hay que dar una pequeña explicación de cada palabra emocional y discutir con los alumnos acerca de:

- Si suelen tener esa emoción.
- En qué situaciones suelen tenerla.
- Qué suelen hacer cuando se sienten así.

3. RESUMEN DE LA SESIÓN 4

El educador hace el resumen de la sesión y resuelve las dudas que hayan podido surgir.

**“PONER UN NOMBRE A MIS SENTIMIENTOS ME AYUDA A
COMPRENDERLOS Y MANEJARLOS MEJOR”**

4. EL PRÓXIMO DÍA

Para concluir la sesión, el educador explica a los alumnos que el próximo día comprobarán cómo las emociones no son aleatorias o sin sentido, sino que se suelen asociar a diferentes situaciones, están diseñadas para ayudarnos en nuestro día a día y, además, se relacionan con la forma en que pensamos sobre lo que nos ocurre.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

- Desarrollar el conocimiento emocional.
- Descubrir cuál es la función de las emociones y comprender que todas las emociones son importantes y necesarias.
- Conocer la relación entre pensamientos y emociones, esto es, cómo los estados emocionales suelen acompañarse de determinadas formas de pensar o formas de valorar una determinada situación.
- Reflexionar acerca de la mezcla de emociones, esto es, por qué diferentes emociones pueden aparecer juntas en el tiempo aunque tengan una valencia afectiva diferente.

MATERIALES PARA LA SESIÓN

- La historia de “El viaje en globo”.
- Sobres de “Pienso, luego siento”, donde aparecen la situación, las diferentes formas de pensar y las emociones.
- Sobres del juego “De una emoción a otra”.

GUÍA DE LA SESIÓN

- Contenidos y actividades de la sesión:
 - Actividad: El viaje en globo (25’).
 - Actividad: Pienso, luego siento (15’).
 - De una emoción a otra (15’).
- Resumen de la sesión (5’).
- El próximo día...

1. VIAJE EN GLOBO

PROCEDIMIENTO

El educador relata la historia de *El viaje en globo* (ver Ruíz et al., 2013). En ella, se explicará a los niños y niñas que tienen que imaginar que se están realizando un viaje en globo y que en el trayecto han perdido varias emociones. Al llegar al lugar de destino deberán elegir entre varios "caminos" para alcanzar su meta, pero teniendo en cuenta las emociones que aún les quedan y las que han perdido. En cada caso aparece la opción correcta y una breve explicación del por qué.

A continuación se expone un pequeño fragmento del principio del cuento adaptado de Ruiz-Aranda et al. (2013):

La historia de «El viaje en globo»

Pepa, Mario y Alberto se encuentran realizando un viaje en globo a la zona sur de la isla Malaka, ya que al día siguiente se celebra la gran fiesta anual de las emociones. El globo donde viajan va cargado con seis sacos que contienen miedo, sorpresa, alegría, tristeza, asco y enfado, pero, debido a la gran tormenta que han sufrido por el camino, se han caído tres de los sacos: el del miedo, el del asco y el de la tristeza.

Debido al mal tiempo, el globo se ve obligado a aterrizar en la noche y llegan a la zona norte de la isla. Todos estaban muy contentos de haber llegado y de haber sobrevivido juntos al terrible temporal, pero ahora necesitan atravesar toda la isla para llegar hasta el sur, donde se celebra la gran fiesta. ¿Qué hacemos ahora?, se preguntaron los tres amigos (recuerda que es de noche):

1. Podemos construir una cabaña y dormir en la playa, esperando que se haga de día para comenzar el camino hacia el otro lado de la isla

2. Comenzar a caminar hacia Malaka sur.

La opción 1 sería más acertada si tuvierais miedo. El miedo os llevaría a pensar en todos los peligros que puede haber en la selva por la noche y os persuadiría de

hacerlo. No obstante, sin miedo es más probable que os preguntéis ¿por qué no comenzar el camino y ganar tiempo?, y que os adentréis en la aventura nocturna.

1.2 PUESTA EN COMÚN

Después de elegir cada camino, es útil discutir con los participantes acerca de la función de la emoción que está en juego (por ejemplo, el miedo tiene como función evitar ciertos peligros). Igualmente, una vez acabada la historia el educador puede dar una explicación acerca de la función del resto de emociones que aparecen en el relato: asco, tristeza, sorpresa, alegría y enfado.

2. PIENSO, LUEGO SIENTO

2.1 PROCEDIMIENTO

Este ejercicio se realiza por equipos. El educador reparte a cada equipo dos folios que contienen una situación, tres formas de pensar y tres emociones diferentes. Se pide a los equipos que imaginen la situación y traten de ponerse en el lugar del personaje. A continuación, los equipos deberán unir, para cada situación, la forma de pensar que le corresponde con cada emoción. Los diferentes sobres se pueden encontrar en Ruiz-Aranda et al. (2013).

Ejemplos de Ruiz-Aranda et al. (2013):

Sobre 1

Situación: «Juan ha discutido con su mejor amigo porque éste no quiere hacerle un favor».

Emociones: enfado, tristeza, culpa.

Formas de pensar:

a) «Seguro que no quiere hacerme el favor porque ya no le importo, he dejado de ser su mejor amigo» (Respuesta correcta: tristeza).

b) «Siempre me hace lo mismo, yo le hago todo tipo de favores y él nunca hace nada por mí» (Respuesta correcta: enfado).

c) «Me he pasado con él, no debería haberle dicho esas cosas» (Respuesta correcta: culpa).

Sobre 2

Situación: «He suspendido un examen para el que había estudiado toda la semana».

Emociones: tristeza, tranquilidad/motivación, ansiedad.

Formas de pensar:

a) «Soy un inútil, jamás lograré nada como estudiante» (Respuesta correcta: tristeza).

b) «Mis padres me van a regañar y los profesores seguro que me dicen algo delante de todos los compañeros» (Respuesta correcta: ansiedad).

c) «Aunque estudié mucho, el examen tipo test no se me da bien. Tengo que practicar más ese tipo de examen; así seguro que apruebo la próxima vez» (Respuesta correcta: tranquilidad/motivación).

2.2 PUESTA EN COMÚN

Es importante hacer hincapié en que cada persona tiene su propia forma de pensar, y que los pensamientos son muy personales e individuales.

Una vez acabada la tarea, se utilizarán situaciones reales de la vida de los participantes donde se analice qué ocurrió, cómo se sintió y qué pensamientos o valoraciones acompañaron a tales emociones.

3. DE UNA EMOCIÓN A OTRA

3.1 PROCEDIMIENTO

El objetivo de esta actividad es mejorar la comprensión acerca de cómo las emociones pueden variar a lo largo del tiempo, y de cómo unas emociones pueden desembocar en otras diferentes.

Esta actividad se hace por equipos. Se reparte a cada equipo un sobre con varias etiquetas emocionales (ver Ruiz-Aranda et al., 2013). Deben narrar una historia en la que el personaje principal sienta distintas emociones en un breve espacio de tiempo. Igualmente, deberán describir por qué se siente de ese modo (qué sucedió y cómo interpretó el personaje la situación).

Ejemplo:

De una emoción a otra: etiquetas emocionales
<ul style="list-style-type: none">- Ira-Vergüenza (ejemplo): Pablo se ha enterado que su amigo Luís le dijo una pequeña mentira hace un año, entonces cuando Pablo lo vió en el colegio, le comenzó a gritar y a decirle que era muy mal amigo (ira). Después, Luís le dio una explicación y se fue. Pablo se quedó en el patio del recreo, viendo cómo todos sus amigos hablaban al oído y lo miraban (vergüenza).

Fuente: elaboración propia

3.2 PUESTA EN COMÚN

Cada equipo comparte su historia. Tras cada historia, se discute con todos acerca de las emociones que han aparecido y de qué ha ocurrido para que la emoción inicial derive en otras emociones. Se hace hincapié en la situación y los pensamientos de los protagonistas, ya que estos han hecho, en parte, que vayan variando las emociones.

Finalmente se reflexiona acerca del hecho de que las emociones no suelen ser "estáticas", sino que se modifican y van cambiando con el tiempo y que ello depende, en parte, de que la situación también vaya cambiando, o de que cambia la forma de pensar sobre ella.

4. RESUMEN DE LA SESIÓN 5

El educador hace un breve resumen sobre los contenidos más importantes de la sesión y resuelve las dudas que hayan podido surgir.

**“TODAS LAS EMOCIONES TIENEN UNA FUNCIÓN Y NOS AYUDAN.
PODEMOS COMPRENDER MEJOR LAS EMOCIONES CONOCIENDO QUÉ
PENSAMIENTOS SE ASOCIAN A ELLAS.”**

5. EL PRÓXIMO DÍA...

En esta ocasión, se avanza a los participantes que se trabajará en la habilidad de comprender las emociones en las demás, ya que es algo muy importante para mejorar la empatía y ser más empáticos (explicación de empatía).

Objetivos de la sesión
— Desarrollar habilidades empáticas. — Desarrollar la habilidad para ponernos en el lugar de los demás y comprender por qué se sienten de una determinada forma.
Materiales para la sesión
— Sobres con las diferentes situaciones a representar.
Guía de la sesión
— Contenidos y actividades de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Actividad: Cambiando de rol (30’).• En la mente de los demás (15’). — Resumen de la sesión (5’). — Resumen de programa (10’).

1. CAMBIANDO DE ROL

1.1 PROCEDIMIENTO

Se reparte un folio a cada dos o tres niños/as, en el que aparece una situación a representar. Los equipos disponen entonces de 10 minutos para repartirse los papeles de los personajes que aparecen, decidir el estado emocional que tendrá cada personaje y preparar su representación como si fuese un pequeño teatro. Una vez hecho esto, cada uno de los equipos expone su representación delante del resto de la clase. Los demás compañeros deberán adivinar:

- ¿Cómo se siente cada uno de los personajes que aparecen en la representación?
- ¿Por qué se sienten así? ¿Qué estarán pensando para sentirse así?

A continuación, los miembros del equipo deben cambiar sus papeles y cambiar de rol (por ejemplo, si en la representación aparecen un padre e hijo, el miembro del equipo que ha representado el papel del padre ahora representará el de hijo o cambiar la situación por equipos). Una vez hecho esto, se pregunta a los miembros del equipo que han hecho la representación cómo se han sentido en su nuevo rol y si ha sido diferente al rol anterior.

Ejemplo: [todas las demás situaciones aparecen en Ruiz-Aranda et al. (2013)]

Cambiando de rol: situaciones a representar

Situación: Es viernes por la tarde y te han invitado a una fiesta de cumpleaños a la que tienes muchas ganas de ir. Llevas toda la semana pensando en la fiesta y por fin ha llegado el día. Te han puesto una hora de llegada a casa, pero estabas tan entretenido en la fiesta que no te has dado cuenta de la hora y has llegado 30 minutos tarde. Cuando llegas, te están esperando tus padres despiertos.

Número de personajes: 3 (el hijo, el padre y la madre).

Situación: Ana y Juan son muy buenos amigos y pasan muchos momentos juntos habitualmente. Sin embargo, últimamente Ana pasa algún tiempo con una chica nueva que ha entrado al colegio este año. Ambas comparten su afición por la PlayStation, la cual tú no soportas porque prefieres otro tipo de actividades al aire libre. Hablas con Ana para preguntarle por qué pasa menos tiempo contigo.

Número de personajes: 2 (Ana y Juan).

El resto de ejemplos se pueden encontrar en Ruiz-Aranda et al. (2013)

1.2 PUESTA EN COMÚN

En la puesta en común de esta actividad el educador puede hacer hincapié en la importancia de ponernos en el lugar del otro a la hora de mejorar nuestras relaciones sociales. El ejercicio de "cambiando de rol" nos ha enseñado que todas las personas tienen emociones, motivos y deseos, y que conectar con los demás, tratando de ponernos en su lugar y comprendiendo dichas emociones, motivos y deseos, puede hacer que las relaciones sean más fáciles y menos conflictivas.

1.3 RECOMENDACIONES PARA EL EDUCADOR

Es importante que los participantes no digan de forma explícita cuál es el estado emocional del personaje que representan. El resto tendrá que adivinarlo a través del comportamiento no verbal y de la situación (se pueden recordar aspectos de las sesiones de la percepción emocional).

Es posible repetir la misma representación con otros miembros del grupo o utilizar a otros miembros a la hora de representar la situación con los roles cambiados (en el caso que miembros de algún grupo se queden fuera).

2.1 PROCEDIMIENTO

El objetivo de esta actividad es tratar de adivinar cómo se sentían, y por qué diferentes personajes de la historia o de la sociedad actual.

Esta actividad se realiza por equipos. Se pide a cada equipo que escoja a un personaje de los que se exponen. Una vez elegido, se escoge un pasaje de su historia en la que dicho personaje realizó una hazaña y se trata de adivinar qué emociones experimentó en ese momento, que motivos y deseos le movían, y qué pensamientos pudo tener. Por ejemplo: El día que Felipe IV heredó el cargo Rey de España.

2.2 PUESTA EN COMÚN

Cada equipo comparte con el resto la actividad, mostrará el personaje y explicará su hazaña, sus emociones, deseos, pensamientos y motivos que le movían. Tras la exposición de cada equipo se abre un pequeño debate donde todos pueden dar sus opiniones.

2.2 RECOMENDACIONES PARA EL EDUCADOR

Es importante hacer hincapié en el hecho de que ponernos en la mente de los demás nos permite estar más preparados para entender sus acciones, y eso nos ayudará a ser más empáticos y mejorar nuestras relaciones sociales.

3. RESUMEN DE LA SESIÓN 6

El educador hace un breve resumen sobre los contenidos más importantes de la sesión y resuelve las dudas que hayan podido surgir.

**“PONERNOS EN LA MENTE DE LOS DEMÁS Y COMPRENDER SUS
EMOCIONES NOS AYUDA A SER MÁS EMPÁTICOS”**

4. RESUMEN DEL PROGRAMA

Al ser la última sesión del programa, debemos realizar un resumen que ayude a cerrar la intervención. Para ello sugerimos algunas preguntas como:

- ¿Qué creen que han aprendido?
- ¿Qué habilidad emocional de las estudiadas les resulta más importante para su vida cotidiana?
- ¿Cuál les ha costado menos trabajo entender y poner en práctica?

Para finalizar, y como ejercicio último, resulta muy interesante repasar los eslóganes o frases resumen que se incluyeron en cada sesión. Se puede ir llamando a alumnos al azar para que los lean y hacerlos partícipes.

Para aportar evidencias sobre la eficacia este tipo de programas, es aconsejable comprobar si ha habido cambios en los participantes tras la aplicación de la intervención. Para ello existen diferentes tipos de evaluación e instrumentos que pueden aplicarse y que deben estar adaptados a las características de los sujetos y al constructo que se quiere evaluar, en este caso la Inteligencia Emocional.

En lo que se refiere a instrumentos para medir la Inteligencia Emocional, habría que distinguir entre la IE entendida como habilidad y la IE entendida como rasgo (Antonio-Aguirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández, 2017). Las medidas de IE habilidad evalúan la capacidad de una persona ante la realización de una serie de tareas emocionales donde existen respuestas correctas e incorrectas (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). La IE como rasgo utiliza autoinformes que miden propiedades del comportamiento habitual de las personas, tales como las percepciones acerca de las propias competencias emocionales (Petrides et al., 2016). Entre los instrumentos disponibles en español, para niños/as de entre 6 y 12 años se encuentran aquellos que utilizan medidas de rasgo:

- **Cuestionario de Inteligencia Emocional** *“Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQi-YV)”* (Bar-On y Parker, 2000) destinado a alumnos de 6 a 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa) que valora las siguientes dimensiones: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On y Parker, 2000).

- **Test de Inteligencia Social Emocional** diseñado por Chiriboga y Franco (2001). Para niños de hasta 10 años. Se compone de 60 ítems, distribuidos por igual en cinco escalas: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidad social.

Siguiendo el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990), existen otros instrumentos que se centran en evaluar la percepción y la comprensión emocional (entre otras competencias). Sin embargo, no existe una traducción al español o el acceso a ellos es más limitado:

- **ACES (Assessment of Children's Emotion Skills)** de Schultz, Izard y Bear, (2004); un test que mide las habilidades de los niños para percibir emociones en dibujos o caras, comprender las emociones generadas por situaciones sociales y apreciar las emociones derivadas de comportamientos sociales.
- **MSCEIT- YV** es un instrumento compuesto por 140 ítems (también está en versión reducida), y diseñado para medir los cuatro factores del modelo: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones (Mayer y Salovey, 1997). Está diseñado para niños de 10 a 17 años. A los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole que recogen las habilidades del modelo. En general, proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas (experiencial y estratégica), las puntuaciones referidas a las cuatro habilidades del modelo y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. Cada una de estas puntuaciones es obtenida mediante dos criterios: experto y consenso.

- **Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI)** de Fernandez-Berrocal et al., (2015) está dirigido a la evaluación de la IE en niños/as desde 2 años y 6 meses hasta los 12 años. Basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990) incluye un total de 3 pruebas diferentes para evaluar la Percepción, la Comprensión y la Regulación emocional. Cada prueba cuenta con un manual con información detallada sobre la descripción general de la prueba, cómo se estructura y los materiales que la conforman, instrucciones específicas acerca de cómo aplicarla en función de la edad, el procedimiento de aplicación (con ejemplos ilustrativos), así como el procedimiento de interpretación de los resultados.

Cabe destacar que el TIEFBI aún no se encuentra disponible, sin embargo, según la Fundación Botín estará disponible dentro de poco tiempo, al igual que el TIEFBA (Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes) el cual ya se está usando en investigaciones como la de Fernandez-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera (2017). De este modo, a la espera del TIEFBI, existe una gran dificultad para encontrar instrumentos de medida validados científicamente, que se ajusten al rango de 6 a 12 años de edad y que sean útiles para medir la percepción y comprensión emocional desde el modelo de Mayer y Salovey (1990). Consecuentemente, existen una variedad de artículos donde se utilizan instrumentos diseñados con viñetas o imágenes de expresiones faciales las cuales podrían presentar un menor grado de validez, pero que también se pueden utilizar (Celdrán y Ferradiz, 2012; Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012).

CONCLUSIONES

La adaptación del programa Intemo que se presenta en este libro, es uno de los escasos programas para escolares basados en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y aporta la novedad de estar en español y dedicado a niños y niñas de entre 6 y 12 años. La mayoría de programas que están dedicados a estas edades trabajan desde los modelos mixtos de Bar-on (1997) o Goleman (1995), los cuales han demostrado también buenos resultados en las competencias que entrenan.

De manera general, las investigaciones en este campo resaltan que trabajar la Inteligencia Emocional con los niños y niñas favorece un clima social positivo en el aula, reduce la agresividad, mejora la empatía, el ajuste psicológico y el rendimiento académico; así, a través de la práctica y el entrenamiento de la misma, podrán perfeccionar las habilidades socioemocionales en diferentes situaciones de la vida diaria (Fernández-Berrocal et al., 2015; Berrios y Martos-Luque, 2016).

El programa propuesto en esta guía, destaca por su fácil aplicación y puesta en práctica. El diseño de las actividades y su secuenciación puede favorecer la participación de los niños y niñas en las actividades de una manera lúdica, permitiéndoles que se familiaricen con sus emociones y las de los demás de una manera dirigida pero natural. Se proponen diversas situaciones de aprendizaje para poner en práctica las habilidades para percibir distintas emociones, para comprender el significado y función de las emociones básicas en uno mismo y en los demás, así como también adquirir y utilizar vocabulario emocional.

Como se ha mencionado al principio de este libro, se recomienda realizar este tipo de programas en el ámbito escolar, sin embargo, introducirlos en los currículum de los colegios sigue siendo una tarea pendiente en la mayoría de colegios. Por ello, se considera que la implementación de este tipo de programas, y de esta guía en particular, en otro tipo de ámbitos extraacadémicos o extracurriculares, como por ejemplo en escuelas de verano, ayuntamientos, centros de psicología infantil, ludotecas, centros de actividades extraescolares, puede ser potencialmente útil para promover el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional en niños y niñas de edad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Antonio-Aguirre, I., Esnaola, I. y Rodriguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. (2010). Programa “Aulas felices”. Psicología positiva aplicada a la educación. *Zaragoza. SATI*. 34, 231-234.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi- Health Systems, Inc.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Berrios, M. P. y Martos-Luque, R. (2016). Crecer con emoción. Una experiencia educativa en el aula de emociones aplicando el programa "Emo-é". *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 36-42.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bond, B. y Manser, R (2009). *Emotional intelligence interventions to increase students success*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Brackett, M. A., & Kremenitzer, J. P. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to social emotional learning*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Chiriboga Zambrano, R. D., & Franco Muñoz, J. E. (2001). Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad. *Med. fam.(Caracas)*, 9(1), 13-23.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs-Illinois edition.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107-124.
- Del Pino, R. y Aguilar, M.A. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de administración*, 29 (50), 132-141.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La educación emocional y social en España. *Educación emocional y social: Análisis internacional. Santander: Fundación Marcelino Botín*, 159-196.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2015). De la neurona a la felicidad: diez propuestas desde la Inteligencia Emocional. Santander: Fundación Botín.

- Fernández-Berrocal, P., y Ramos Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., & Extremera, N. (2017). The Relationship of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) with Personal and Scholar Adjustment of Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Bermejo, M. R., & Prieto, M. D. (2006). Emotional intelligence and personality. Paper presented at the Annual Meeting British Educational Research Association (BERA). September (6-9). Warwick University (UK).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Górriz, A. B., y Ordóñez, A. (2014). Cómo desarrollar la competencia emocional de los adolescentes: programas de educación emocional. In *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción* (pp. 293-318). Ediciones Pirámide.
- Izard, C. E. (2013). *Human emotions*. Springer Science & Business Media.
- Lopes, P., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang y H-J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Marchant, T., Isabel Margarita Haeussler P. de A., & Hoppe, A. T. (2002). TAE: Batería de tests de autoestima escolar. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Martínez, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Maurer, M. y Brackett M. A., (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Miranda J. B., Miranda, J. F., & Enríquez A. L. (2011). Adaptación del inventario de autoestima cooper smith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(4), 5-14.
- Muñoz M., y Bizquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12(1), 3-22.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(2), 646-651.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330. doi: 10.1016/j.paid.2004.01.002.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ)*.
- Pena, M., y Extremera, N. (2016). Inteligencia emocional y educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 5.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.

- Pérez-Escoda, N., Bisquerra-Alzina, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Constitución del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.) *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201) Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.J., Furnham, A. y Pérez- González, J.C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335-341.
- Prieto, M. D., Bai, L., Ferrandiz, C., & Serna, B. (2007). Psychometric characteristics of EQ-i:YV in and English Revista de Psicodidáctica, 2012, 17(2), 309-339 sample. Paper presented at the First International Congress of Emotional Intelligence. Málaga (Spain). September, 19th-21st.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R. Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Programa Intemo: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results of the INTEMO Project. *Social, Behavior & Personality*, 40, 1373-1380.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel

- de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2).
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and psychopathology*, 16(2), 371-387.
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: San Jorge Ediciones.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA DE REGISTRO “EXPRESIÓN EMOCIONAL”

Participantes	¿Qué emoción está expresando?
Participante 1	
Participante 2	
Participante 3	
Participante 4	
Participante 5	

ANEXO 2: FICHA DE REGISTRO “¿QUÉ EMOCIÓN ESTÁN EXPRESANDO?”

	Personaje 1	Personaje 2
		
	Personaje 1	Personaje 2
		
	Personaje 1	Personaje 2
		

Fotografías para mostrar al alumnado:

Fotografía 1:



Fotografía 2:

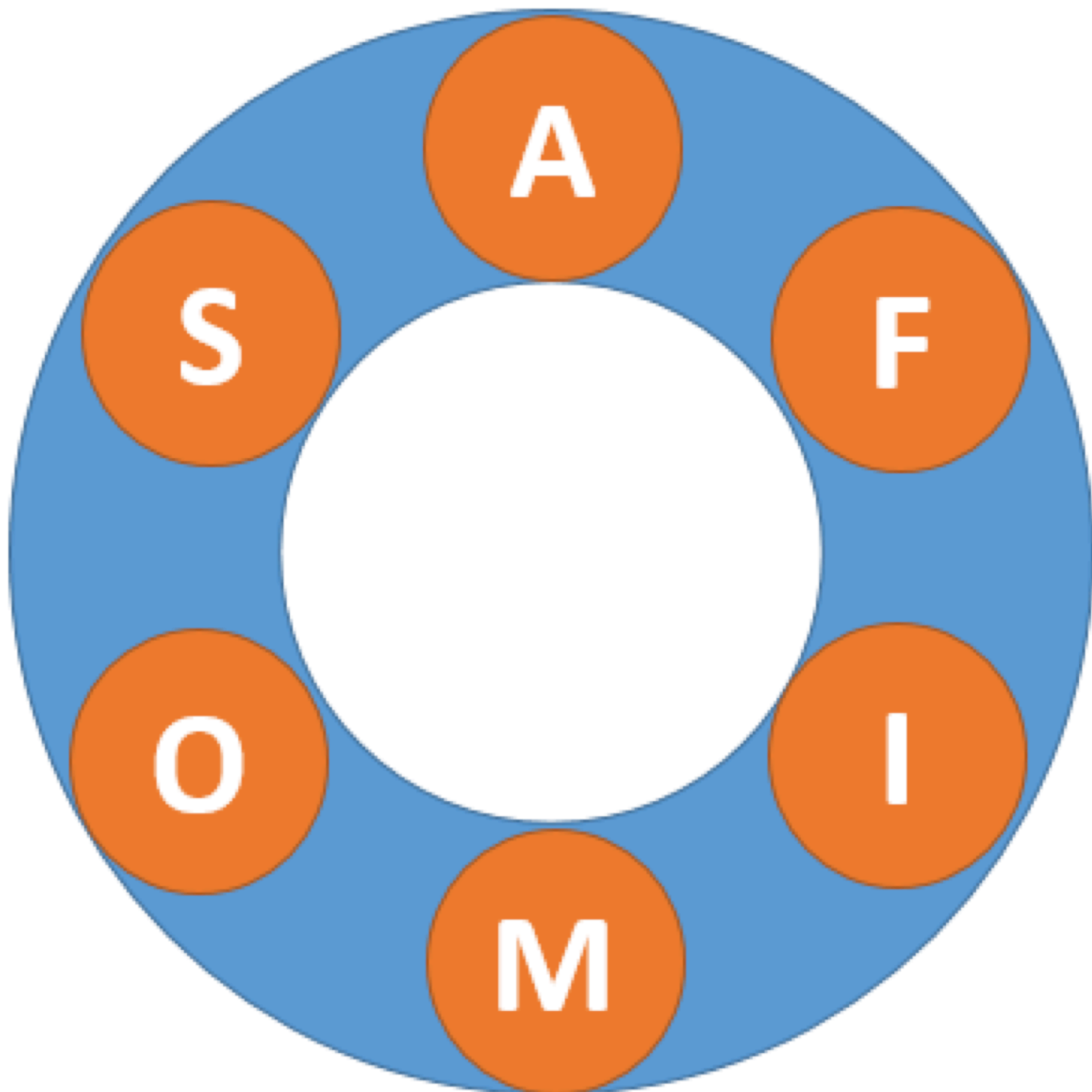


Fotografía 3:

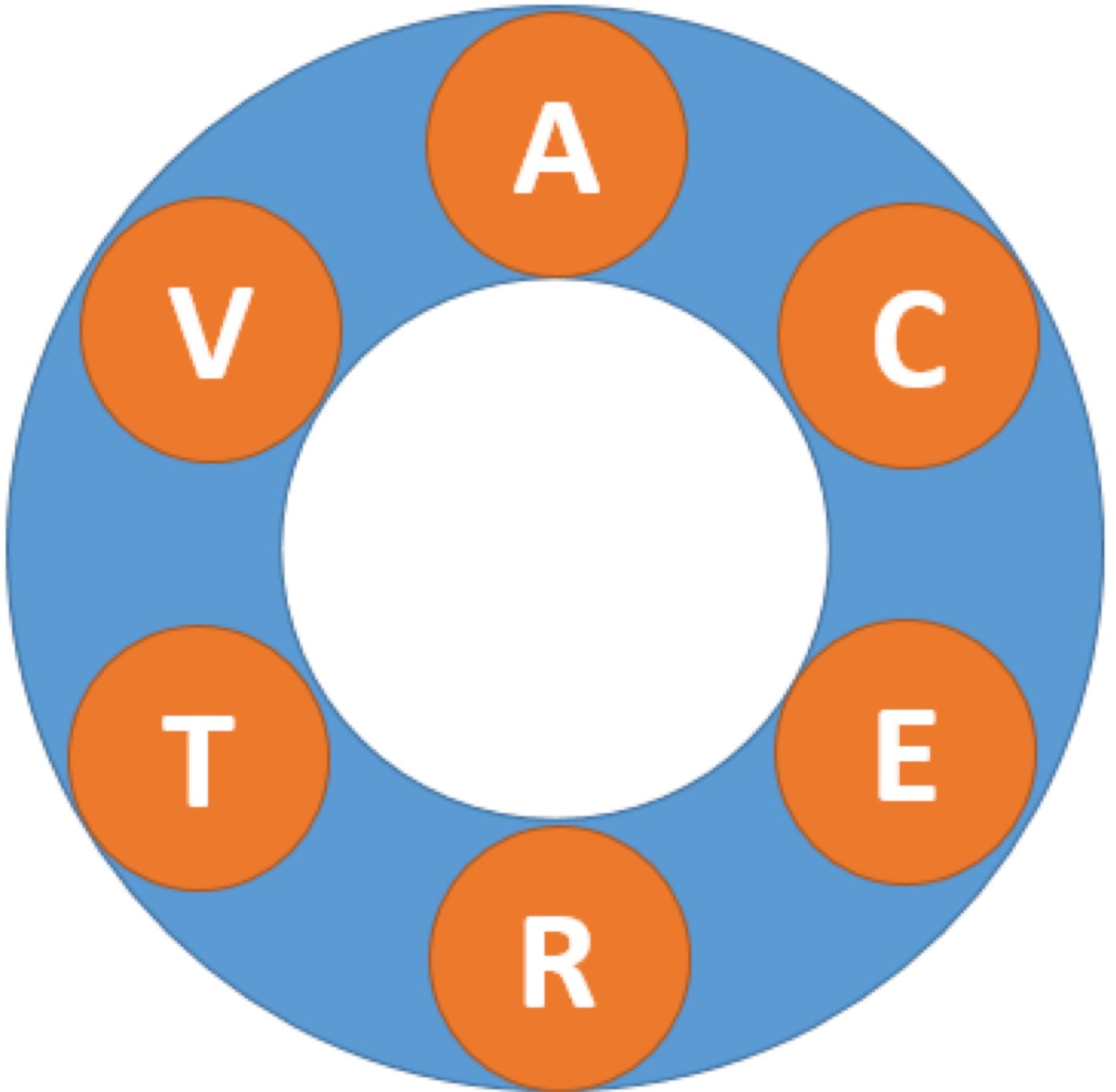


**Todas las fotografías son imágenes de libre acceso*

<p>¿A quién he observado?</p>	
<p>Situación: describe qué ocurrió, dónde os encontrabais, qué personas había en la situación</p>	
<p>Emoción: qué emoción estaba sintiendo</p>	
<p>¿Qué estaba diciendo? alguna frase o palabra que dijese</p>	
<p>¿Qué gestos tenía en su cara? Fíjate en los ojos, cejas, boca, dientes,...</p>	
<p>¿Cómo movía las manos o los brazos?</p>	
<p>¿Cómo era su tono de voz?</p>	
<p>Intenta adivinar por qué esa persona se siente así</p>	



- ✓ A= amor: es un bonito sentimiento hacia otra persona que nos gusta, nos atrae y nos da energía.
- ✓ F= felicidad: es un estado de ánimo, que le supone a la persona estar a gusto, alegre y satisfecho.
- ✓ I= ira: unión de sentimientos negativos que generan enfado e indignación.
- ✓ M= miedo: sensación de angustia cuando hay un peligro real o imaginario.
- O= orgullo: sentimiento de satisfacción hacia algo propio o cercano a uno que se considera haberlo merecido.
- ✓ S= sorpresa: alteración emocional causada por algo imprevisto o inesperado.



- ✓ A= asco: sensación de desagrado que produce el olor, sabor o visión de algo y que puede llegar a provocar vómito.
- ✓ C= cariño: muestra de amor o de buen afecto que se siente hacia otra persona que queremos o hacia algo que queremos.
- ✓ E= envidia: deseo de tener algo que tiene otra persona y nosotros no. Malestar que se siente cuando a otra persona le va bien.
- ✓ R= rabia: cuando nos sentimos muy enfadados porque hay algún obstáculo en nuestro camino que no nos dejan llegar a la meta.
- ✓ T= tristeza: sentimiento de dolor en nuestro ánimo producido por un suceso que no nos gusta o una pérdida y que produce un estado de ánimo decaído y que nos puede dar ganas de llorar.
- ✓ V= vergüenza: sentimiento de incomodidad producido por el temor a hacer el ridículo ante alguien, o a que alguien lo haga.

*Definiciones extraídas de Ruiz-Aranda et al., (2013) y Wikipedia.

Equipo 1	Equipo 2
<p style="text-align: center;">VERGÜENZA</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Rojo Timidez Corte</p>	<p style="text-align: center;">ENVIDIA</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Celos Querer Odio</p>
<p style="text-align: center;">CULPABILIDAD</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Remordimientos Fallo Responsable</p>	<p style="text-align: center;">EMPATÍA</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Entender Lugar Otro</p>
<p style="text-align: center;">ALEGRÍA</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Felicidad Contento Bueno</p>	<p style="text-align: center;">MIEDO</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Peligro Oscuridad Terror</p>
<p style="text-align: center;">ASCO</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Olor Vómito Comida</p>	<p style="text-align: center;">SORPRESA</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Inesperado Nuevo Regalo</p>
<p style="text-align: center;">ORGULLO</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Merecer Alegría Bien</p>	<p style="text-align: center;">CELOS</p> <p>Palabras tabú:</p> <p>Envidia Querer Rabia</p>

©Moreno Eliana M.

Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba.

Impreso en Córdoba, España.

Octubre 2017

ISBN: 978-84-697-6995-9

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopias, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores del *copyright*.