



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA
CURSO 2022-2023

TRABAJO FIN DE MÁSTER

IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA

**Propuesta de Intervención para el Desarrollo de la Inteligencia
Emocional mediante el uso de metodologías activas en Alumnos de 6º
de Primaria**

**Autora: María Puertas Ramírez
Directora: Dra. Susana Domínguez Santos
4 DE DICIEMBRE DE 2022**

Resumen.

El presente trabajo aborda la educación emocional y su utilidad para la identificación y gestión de las emociones en la Mensajería Instantánea. El objetivo principal del Trabajo Fin de Máster es el de diseñar un programa de intervención en el desarrollo de la inteligencia emocional para conseguir que los alumnos de 6º de Primaria, definan, identifiquen y reconozcan mejor las emociones en ellos mismos y en los demás. En primer lugar, se trata de enmarcar el estado de la cuestión desde los fundamentos teóricos que avalan la correlación entre inteligencia emocional, desarrollo del lenguaje mediante los relatos y aplicación en la comunicación en línea de estas habilidades. A lo largo del documento, se hace referencia a diferentes estudios e investigaciones que muestran los efectos positivos de desarrollar la Inteligencia emocional desde la escuela para la aplicación práctica tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo. En la segunda parte de este documento, se desarrolla la propuesta de intervención justificando las estrategias y metodologías seleccionadas, considerando las óptimas para este tipo de programas. Cabe mencionar que esta propuesta no se ha llegado a aplicar en un contexto real. Sin embargo, el diseño trata de integrar todos los matices para poder intervenir con este diseño de la propuesta en un futuro.

Palabras clave.

Inteligencia Emocional, metodologías activas, relatos, mensajería instantánea

Abstract.

This paper deals with emotional education and its usefulness for the identification and management of emotions in Instant Messaging. The main objective of the Master's Thesis is to design an intervention program for the development of emotional intelligence to help 6th grade students better define, identify and recognize emotions in themselves and in others. In the first place, it is about framing the state of the question from the theoretical foundations that support the correlation between emotional intelligence, language development through stories and the application of these skills in online communication. Throughout the document, reference is made to different studies and research that show the positive effects of developing Emotional Intelligence from school for practical application both in the school environment and outside. In the second part of this document, the intervention proposal is developed, justifying the selected strategies and methodologies, considering the optimal ones for this type of program. It is worth mentioning that this proposal has not been applied in a real context. However, the design has taken into account all the theoretical and practical features so as to be implemented in the future.

Key words.

Emotional Intelligence, active methodologies, stories, instant messaging

Contenidos

1.	Introducción	1
1.	Justificación	3
2.	Objetivos del trabajo	4
2.1.	Objetivos Generales	4
2.2.	Objetivos Específicos	4
3.	Estado de la cuestión	5
3.1.	Inteligencia Emocional (IE) y sus componentes	5
3.2.	La inteligencia emocional en el desarrollo evolutivo	8
3.3.	La importancia de la inteligencia emocional en el sistema educativo actual 12	
3.4.	La inteligencia emocional en la Ley Educativa actual (LOMLOE)	16
3.5.	Uso de técnicas de juegos para el desarrollo de la inteligencia emocional	18
3.6.	Importancia del relato para el desarrollo de la inteligencia emocional	19
3.7.	Mensajería instantánea en la adolescencia	21
4.	Marco Empírico	25
4.1.	Justificación y objetivos de la propuesta de intervención	25
4.1.1.	Objetivos Generales (OG)	27
4.1.2.	Objetivos Específicos	27
4.1.3.	Contenidos de la propuesta	30
4.1.4.	Competencias de la propuesta	31
4.2.	Diseño de la propuesta de Intervención / Descripción del programa	32
4.2.1.	Nombre del programa de intervención	32
4.2.2.	Destinatarios	32
4.2.3.	Contextualización y análisis de necesidades	32
4.2.4.	Metodología	33
4.2.4.1.	Atención a las diferencias individuales	34
4.2.4.2.	Relación entre los relatos y la mensajería instantánea	36
4.2.4.3.	Técnicas de juego y la inteligencia emocional	39
4.3.	Recursos	40
4.3.1.	Personales	40
4.3.2.	Materiales	40
4.4.	Temporalización	40
4.4.1.	Económicos	41
4.5.	Desarrollo de la propuesta de intervención	41

4.6. Evaluación	52
4.6.1. Evaluación del docente	52
4.6.2. Evaluación de las familias	53
4.6.3. Evaluación del programa desde un nivel más amplio	53
5. Conclusiones	53
6. Limitaciones y prospectiva.	55
7. Bibliografía	56
8. Anexos	67
8.1. Anexo A. Cuestionario inicial: Conocimientos previos a la intervención.	67
8.2. Anexo B. Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos	70
8.3. Anexo C. GoogleForm, ensayo de elasticidad (fuerza y distancia)	71
8.4. Anexo D. Diana de Aprendizaje: ¿Cuándo me he sentido así?	71
8.5. Anexo E. Gráfico Flexibilidad	71
8.6. Anexo F. Rúbrica para la diferencia entre celos y envidia a través del juego del Memory.....	72
8.7. Anexo H. Rúbrica para el Canva, sobre cuándo el orgullo es bueno y cuándo no	72
8.8. Anexo G. Viñeta Mafalda.....	73
8.9. Anexo I. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 6 y 7	73
8.10. Anexo J. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 8	74
8.11. Anexo K. Cuestionario intermedio sobre la intervención	75
8.12. Anexo L. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 9	75
8.13. Anexo M. PowerPoint “Pasapalabra”	76
8.14. Anexo N. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 11	76
8.15. Anexo O. Checklist de evaluación por parejas (caso práctico).....	76
8.16. Anexo P. Checklist de evaluación del profesor	77
8.17. Anexo Q. Rúbrica de evaluación individual.....	78
8.18. Anexo R. Caso práctico A	78
8.19. Anexo S. Cuestionario final.....	79

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos específicos y objetivos didácticos de la propuesta de intervención.	27
Tabla 2. Temporalización de la Propuesta de Intervención.....	41
Tabla 3. Propuesta de Intervención Sesión 1	42
Tabla 4. Propuesta de Intervención Sesión 2.....	43
Tabla 5. Propuesta de Intervención Sesión 3.....	44
Tabla 6. Propuesta de Intervención Sesión 4.....	45
Tabla 7. Propuesta de Intervención Sesión 5.....	46
Tabla 8. Propuesta de Intervención Sesión 6.....	47
Tabla 9. Propuesta de Intervención Sesión 7.....	48
Tabla 10. Propuesta de Intervención Sesión 8.....	49
Tabla 11. Propuesta de Intervención Sesión 9.....	50
Tabla 12. Propuesta de Intervención Sesión 10.....	50
Tabla 13. Propuesta de Intervención Sesión 11.....	50
Tabla 14. Propuesta de Intervención Sesión 12.....	51
Tabla 15. Propuesta de Intervención Sesión 13.....	51
Tabla 16. Actividades, Instrumentos y Momentos de Evaluación	52

1. Introducción

La convivencia en un mundo global y multicultural es cada vez más compleja y ha de abordarse desde distintos prismas para favorecer el entendimiento y respeto mutuos. En los últimos años se ha producido un incremento de los estresores psicosociales en las sociedades desarrolladas. Entre éstos destacan las situaciones de conflicto en la interacción social que con frecuencia derivan en problemas de convivencia que es necesario abordar desde diversos ángulos, dada su complejidad, comenzando por la educación.

En el ámbito educativo y social, se ha valorado a la persona inteligente como el ideal del ser humano durante muchos siglos. En la escuela tradicional se consideraba que un alumno era inteligente cuando dominaba sin dificultad los contenidos y conceptos propios de las diferentes áreas y materias. Como argumentan Molero, Saiz y Esteban (1998), en su revisión histórica del concepto de inteligencia, más recientemente, se ha identificado al alumno inteligente con aquel que tiene un cociente intelectual (CI) elevado y que, por tanto, consigue las mejores calificaciones en la escuela.

En el siglo XXI esta visión se ha comenzado a cuestionar por dos razones fundamentales. La primera es que la inteligencia académica por sí misma, no asegura el éxito profesional. La otra razón tiene que ver con la común generalización que se hace hacia la puntuación del CI ya que este dato no contribuye de manera determinante ni en el equilibrio emocional ni en la salud mental de las personas. Las responsables de la estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional son habilidades como las sociales y emocionales. Es habitual que tiene la sociedad se pregunte por la importancia de las emociones en la vida cotidiana. La respuesta no es fácil, pero ha permitido que estemos abiertos a otros ideales y modelos de persona. En este momento de crisis no resulta válido el ideal exclusivo de la persona inteligente y es cuando surge el concepto de inteligencia emocional como una alternativa a la visión clásica (Molero et al., 1998).

Este tipo de inteligencia es propulsora de la reflexión, la responsabilidad, la libertad, la creatividad, la solidaridad y la convivencia, y por ello es necesario enseñar a los alumnos a identificar, reconocer y controlar sus emociones, ya la adquisición de este conocimiento mejorará la capacidad de la escuela para enseñar. Al mismo tiempo permitirá a los futuros adultos enfrentarse a una sociedad cada vez más competitiva y menos afectiva con las

consecuencias sociales de intolerancia, incomunicación y descalificación que afectan a las relaciones interpersonales y hacen cada día más difícil la convivencia humana.

Históricamente, la emoción se ha concebido como la antítesis de la razón. Emociones fuertes como el odio, la cólera e incluso la pasión eran factores que podían romper y desequilibrar las relaciones dentro de la comunidad. Por esto, probablemente se promoviera la educación de la razón y la negación de las emociones. Se ha exaltado la racionalidad como cualidad definitoria del género humano creyendo que su potenciación conduciría inevitablemente al control de las emociones. Pero el tiempo ha demostrado que la evitación o negación de la emoción no incentiva el camino más eficaz para regular y que el intelecto suele estar más al servicio de las emociones que las emociones al servicio del intelecto.

La consideración de que la racionalidad, es decir, la cognición, es lo que nos define como humanos impregnó la concepción inicial de inteligencia, aspecto que también se consideraba como eminentemente humano, por lo que la emoción que compartíamos con el resto de los animales fue excluida en las primeras definiciones de inteligencia. De hecho, la inteligencia se define como la capacidad de solucionar problemas adaptándose a las circunstancias. Cuando los problemas son de índole emocional, son las habilidades emocionales las que debemos poner en práctica para alcanzar mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal. Ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, o la pena, facilitando el paso a las emociones positivas, como el altruismo, la alegría, la generosidad, la humildad, o la tolerancia. Es por todo esto por lo que debemos sustituir unas por otras y expresarlas adecuadamente respetando nuestros derechos y los derechos de los demás. Una actuación inteligente consiste en saber identificar de manera adecuada el origen y la naturaleza de las emociones en nosotros mismos para poder controlarlas de manera reflexiva, estableciendo relaciones apropiadas entre los pensamientos, las emociones y el comportamiento como una forma de orientar la vida personal. No obstante, no hay una concepción unánime sobre qué es la inteligencia emocional.

Las habilidades emocionales se pueden definir como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir del conocimiento que tenemos sobre la situación. De ahí que sea necesario aprender a atribuir significados emocionalmente deseables a los acontecimientos que tienen lugar en las relaciones que

establecemos con los demás. De este modo, conociendo qué pensamientos y sentimientos provocan nuestros estados de ánimo, podremos abordarlos mejor para solucionar los problemas que aquellos generan (Vallés Arandiga, 1999). Por ello, la escuela debe promover situaciones que posibiliten el desarrollo de las emociones en los alumnos, es decir, la escuela tiene el reto de enseñar a sus alumnos a ser emocionalmente inteligentes dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que los protejan de los factores de riesgo.

1. Justificación

El aumento de problemas de convivencia y conductas agresivas en las etapas evolutivas de infancia y adolescencia subrayan la necesidad de soluciones que desde la institución educativa se puedan desarrollar e implementar. Mediante programas de intervención bien diseñados se podría tratar de disminuir estos comportamientos. El objetivo de este trabajo es el de diseñar un programa de intervención sobre el desarrollo de la inteligencia emocional mediante metodologías activas, técnicas de juego y uso del relato narrativo, entre otras, que permitan definir, identificar y reconocer mejor las emociones, promoviendo respeto y tolerancia y previniendo la presencia de conductas agresivas. La finalidad última es la de conseguir que, mediante la intervención diseñada en el marco de este Trabajo de Fin de Máster, los alumnos de 6º de Primaria desarrollen su competencia emocional para favorecer el desarrollo integral y, consecuentemente, el bienestar personal.

La revisión del estado de la cuestión sobre estudios previos hace evidente que, no solo existen pocos estudios relacionados con las conductas agresivas en la adolescencia en el contexto español, sino que también se hace visible la necesidad de diseñar intervenciones en el área educativa que sirvan para tratar de concienciar y prevenir sobre las consecuencias que pueden generar las conductas agresivas y de falta de respeto y tolerancia desde una pronta edad.

La infancia y la adolescencia son periodos complejos debido a la presencia de continuos cambios fisiológicos, personales, sociales y mentales. Asimismo, son consideradas unas etapas críticas en el desarrollo del ser humano, pues será en estas etapas donde se construye la identidad y personalidad. Por otro lado, sobre todo durante la adolescencia, existe una mayor probabilidad de desarrollar problemas de ansiedad y depresión, así como de altos niveles de estrés. Las cifras que refleja la Organización Mundial de la Salud

(OMS) para 2021 al respecto son de un 3,6% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 4,6% de los de 15 a 19 años sufren de trastorno de ansiedad, así como un 1,1% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 2,8% de los de 15 a 19 años padecen depresión. Además, en esta etapa, aparece un incremento notorio en el número de suicidios, homicidios y accidentes por imprudencia (Casey, 2014). La conducta intolerante y agresiva de niños y adolescentes es un aspecto de vital relevancia en la actualidad, dada la alta prevalencia de estos comportamientos en todo el mundo (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015a; 2015b). Teniendo en cuenta las consecuencias negativas que tienen estos comportamientos, se busca el desarrollo de estrategias y recursos para prevenir la aparición y desarrollo de estas conductas en la personalidad de los menores. Mediante la intervención propuesta en este trabajo se pretende reducir su impacto con el fin de prevenir su desarrollo dotando a los estudiantes de estrategias para abordar.

2. Objetivos del trabajo

2.1. Objetivos Generales

- Diseñar un programa de intervención en el desarrollo de la inteligencia emocional para conseguir que los alumnos de 6º de Primaria, definan, identifiquen y reconozcan mejor las emociones en ellos mismos y en los demás.

2.2. Objetivos Específicos

- Desarrollar una propuesta de intervención con un grupo de estudiantes de 6º de Primaria.
- Mejorar el conocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
- Desarrollar las habilidades de identificación y gestión de las emociones a través de diferentes medios de información (video, canción, ilustración y mensajería instantánea).
- Valorar el grado de aceptación de la propuesta por parte de los participantes gracias a las metodologías activas, técnicas de juego y uso del relato narrativo.

3. Estado de la cuestión

3.1. Inteligencia Emocional (IE) y sus componentes

Antes de profundizar en el área de contenido que trata la presente propuesta, nos gustaría hacer alusión al origen del propio concepto de inteligencia. En primer lugar, la definición que Gross y Thompson (2007) proponen para el concepto de emoción, es el de una combinación de activaciones fisiológicas, expresiones faciales y vocales, así como las acciones que los individuos intentan comprender. En este sentido, según autores como Salovey y Mayer (1997), el concepto de inteligencia emocional se define como un conjunto interrelacionado de habilidades que permiten a un individuo percibir, comprender, utilizar y regular las experiencias emocionales adaptándose con la mayor eficacia al medio ambiente. Se debe reconocer que la amplitud de aplicación de la IE es extensa y el uso inteligente de la misma permite el éxito personal, escolar y familiar.

Para el adecuado desarrollo emocional, es imprescindible aprender a gestionar adecuadamente los propios sentimientos, así como a saber interpretar correctamente los sentimientos de los demás. Estas destrezas o habilidades se integran en todos los ámbitos y facetas de la vida. En este trabajo nos centramos en estudiantes de sexto de educación primaria, quienes se encuentran en la etapa final de la infancia y principios de la preadolescencia, lo que implica una etapa de cambio y tránsito personal y académico.

En este sentido, es importante destacar que para Goleman (1995), el concepto de inteligencia abarca diversos factores incluyendo la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, y evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar y de desarrollar empatía. Este autor tenía la creencia de que el Coeficiente Emocional (CE) sustituiría el Coeficiente Intelectual (CI) en un futuro. Goleman fundamenta su opinión en la base de que la inteligencia emocional es una habilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional es una habilidad que todas las personas necesitamos, y, por tanto, debería estar incluido en los contenidos que se enseñan desde el sistema educativo.

Teniendo como referencia a Goleman (1995), la inteligencia emocional consiste, específicamente, en:

- Conocer las emociones propias. La autoconciencia puede ser definida como la habilidad que nos permite interpretar los mecanismos físicos, mentales y emocionales internos que ocurren a lo largo de la vida diaria. El conocimiento de las emociones de uno mismo es la base de la que se desarrollarán el resto de los conceptos de la inteligencia emocional, como por ejemplo el autocontrol. Cabe destacar que existe una diferencia práctica relativa a identificar las emociones propias y saber controlarlas. Es relevante mencionar que para desarrollar la conciencia emocional es imprescindible disponer de palabras para denominar las emociones. Una carencia de esta habilidad nos impide tomar conciencia de nuestras emociones y, por consiguiente, controlarlas. He ahí la importancia de potenciar el desarrollo del vocabulario emocional desde el sistema educativo.
- Gestionar las emociones. Siempre que el objetivo personal sea el equilibrio emocional, será determinante para el bienestar emocional el tener la habilidad de controlar las emociones desagradables. Esta habilidad básica permite tener control sobre nuestros sentimientos, así como saber adecuarlos a la situación concreta. Asimismo, el manejo de las emociones influye en el autocontrol del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos. Por tanto, el conocimiento y control de las propias emociones nos permite tener una comprensión más eficaz sobre las causas de nuestros sentimientos y un reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y las acciones.
- Tomar decisiones. A la hora de tomar decisiones, las emociones ejercen gran influencia. Las emociones desagradables como la ira, el miedo o la tristeza, surgen de valorar una dificultad o limitación para lograr nuestros objetivos. Sin embargo, las emociones agradables como la alegría, el humor o la propia felicidad son las que nos generan entusiasmo e iniciativa frente a las tareas a resolver. Conviene, por tanto, educar a los niños desde el principio para que valoren su estado emocional cuando tienen que decidir qué hacer y para que vean cómo influye en sus decisiones, cambiándolas por otras que les permitan mejorar emocionalmente. Una idea muy difundida es considerar los conflictos como algo negativo, sin embargo, podemos contemplarlos desde otra perspectiva muy distinta. Es mejor aprovecharlos para aportar nuevas ideas y soluciones, y al mismo tiempo, ejercitar habilidades de comprensión emocional. Son, consecuentemente, una oportunidad para aprender de ellos y potenciar la inteligencia emocional.

- **Motivarse.** Esta habilidad se refiere al estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones. En este sentido, la capacidad de motivarse y el control de la vida emocional pueden resultar esenciales para fomentar y mantener la atención, la motivación y la creatividad. Esta habilidad, además, genera una mayor responsabilidad, capacidad de concentración y autocontrol, lo que hace disminuir los estados de impulsividad.
- **Autoestima.** La autoestima consiste en la creencia subjetiva de uno mismo sobre la valoración que hacemos de nosotros mismos. Algunas características de una alta autoestima pueden ser tener la capacidad de valorarse y aceptarse tanto por sus capacidades, como por sus limitaciones, así como tener disposición hacia la mejora y perseverancia para superar retos. En apartados posteriores comentaremos más concretamente el desarrollo de la autoestima en la infancia y adolescencia. Sin embargo, podemos adelantar que la autoestima no es estática, sino que es susceptible de modificarse mediante la experiencia.
- **Establecer relaciones.** La manera en la que las personas son capaces de expresar sus emociones es clave para el desarrollo de la competencia social. En otras palabras, para establecer relaciones deberemos relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. El tener un trato adecuado con los demás depende de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de reconocer los conflictos y solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo de los demás. Otro aspecto importante del establecimiento de relaciones desde el punto de vista emocional es la capacidad que tenemos las personas de contagiar las propias emociones.
- **Reconocer las emociones de los demás.** Como hemos mencionado anteriormente, el conocimiento de nuestras emociones es clave para reconocer las emociones de los otros. La empatía consiste en reconocer y comprender las emociones ajenas, extrapolando las señales sociales de necesidades y deseos de los demás. Por tanto, el reconocimiento de las emociones ajenas se asocia a la capacidad de asumir el punto de vista de otra persona, con mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los otros y con actitud de escucha.
- **Habilidades sociales.** Cada vez es más notoria la necesidad e influencia que ejercen las competencias sociales en el posterior funcionamiento social, escolar, laboral y psicológico. Las habilidades sociales son fundamentales si queremos que

los niños se desenvuelvan con naturalidad y se relacionen. Por ello, será necesario enseñarles a ver las relaciones sociales como una parte importante en su vida, que aprendan conductas relacionadas con la aceptación social para, por ejemplo, que los demás les valoren y vean sus cualidades positivas. Aprovechar los grupos establecidos en la infancia tales como el grupo de ocio, las actividades extraescolares o el aula pueden ser provechosos para desarrollar esta habilidad.

3.2. La inteligencia emocional en el desarrollo evolutivo

Este apartado presenta de manera global el desarrollo emocional desde la primera infancia e inicio de la escolarización hasta la pubertad e inicio de la adolescencia. En esta introducción mencionaremos los importantes cambios que se producen en la vida del niño y que condicionan la trayectoria de su desarrollo emocional, mencionando el desarrollo de factores como la autoconciencia, la autorregulación, el autoconcepto y la autoestima.

Al nacer, los seres humanos adquirimos unas predisposiciones perceptivas, motoras y cognitivas, mientras se van desarrollando nuestras habilidades sociales básicas, las cuales nos permiten dar respuesta ante los momentos más significativos y trascendentales del periodo evolutivo del desarrollo humano. Desde el nacimiento, las personas tenemos ciertas expresiones faciales que reflejan información sobre emociones básicas como son alegría, interés, sorpresa, miedo, ira, malestar o enfado (Campos y otros, 1983). Curiosamente, estas emociones básicas se comparten con todas las culturas. Autores como Gross y Barrett (2011) especifican que los modelos sobre emociones básicas sostienen que las palabras que categorizan estas emociones (por ejemplo, "ira", "tristeza" y "miedo"), desencadenan un mecanismo único que provoca un único estado mental. En este sentido, Darwin (1872), citado por Gross y Barret (2011), halló cómo una emoción determinada puede expresarse de muchas maneras diferentes, así como diferentes emociones pueden tener expresiones similares (Barrett, 2011). Se ha visto cómo emociones que requieren de más complejidad, como son las emociones secundarias, están determinadas por el vínculo compartido de los estados afectivos, como puede ser la información que la madre transmite sobre el contexto hacia la comprensión del ámbito físico y social.

Específicamente, la comprensión emocional en este momento evolutivo tiene un desarrollo paralelo con la expresión de las emociones, debido a que ambos factores implican cierto grado de maduración en las capacidades perceptivas en uno mismo y en

los demás. Asimismo, la comprensión emocional incide también en el desarrollo del “yo” (Shaffer, 2004).

Cabe mencionar, cómo el desarrollo inicial de la autoconciencia tiene lugar a partir del primer año, haciéndose progresivamente más reflexivas y complejas gracias al desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje. Además, es relevante mencionar que la adquisición del lenguaje hablado permite el desarrollo del juego simbólico, el cual permitirá que el niño experimente mayor comprensión empática. Este juego favorecerá el desarrollo de las habilidades sociales de relación interpersonal, pues representar a un personaje implica imaginarse las emociones y reacciones de otras personas basándose en la propia experiencia emocional (Harris, 1989).

Thompson (2002) considera que el factor de la inteligencia emocional referida a la gestión de las emociones requiere de factores asociados a la maduración e interacción, así como a la parte psicológica. Para desarrollar la autorregulación es necesaria la sensación de bienestar, autoeficacia o confianza. La competencia básica de regular las emociones es una capacidad que se desarrolla mediante la comprensión y expresión del lenguaje gracias a la posibilidad de generar nuevas estrategias mediante la conversación, la modificación de los objetivos o proporcionar apoyo ante la regulación emocional de los otros (Ortiz, 2001). En esta línea, el uso del conocimiento de las estrategias internas refleja avances cognitivos generales en los individuos y, por tanto, mejor comprensión de las experiencias emocionales propias y ajenas, lo cual permite interpretar los acontecimientos socioemocionales. Es relevante mencionar que esta competencia está directamente relacionada con los factores socioafectivos de aprobación y desaprobación originados por los comportamientos socialmente establecidos.

Como consecuencia del desarrollo y adquisición de las competencias lingüísticas y la interiorización del lenguaje, tanto en la etapa de infantil como de primaria, aumenta el conocimiento de uno mismo. De forma paralela, se da la formación del autoconcepto debido al incremento de las interacciones sociales. Para Mead (1934), el autoconcepto tiene su punto de partida en la comprensión de las actitudes que los otros tienen hacia ellos. En contextos sociales distintos al familiar, como la escuela, los niños inician la búsqueda de información sobre sí mismos, fruto de la comparación con sus iguales. Según Sélter, Ford y Meacham (1978), el autoconcepto se basa en características concretas como el nombre, la apariencia física, o su conducta, sus atributos, o aptitudes.

Por otro lado, el concepto de autoestima está relacionado con la evaluación emocional del autoconcepto, siendo de gran importancia en el desarrollo socioafectivo, y más concretamente, en las experiencias emocionales, en los comportamientos sociales y escolares y en el ajuste psicológico. La autoestima no es estática, al principio de la niñez tiende a ser muy alta, y ligeramente inferior en los primeros años de escolarización. Momento en el que comienzan las comparaciones sociales entre los iguales y las valoraciones del profesor en función del rendimiento académico y la conducta de los demás compañeros (Stipek y MacIver, 1989). Esta disminución de la autoestima también tiene lugar entre el paso de la Educación Primaria a Secundaria. En cuanto a la autoestima académica, será importante atender a los procesos de aprendizaje, ya que están relacionados con el nivel de motivación, así como con la percepción de autoeficacia en la consecución de sus logros. Además, Harter (1999) considera que, la oportunidad de ampliar sus interacciones sociales con sus iguales y con otros adultos externos a la familia es un factor clave para la adecuada comprensión tanto de los propios estados afectivos, como el de los demás.

Algunas investigaciones que nos parece relevante mencionar debido al carácter de este documento, son la realizada por Strayer (1993) en la que se relataba una historia narrativa triste a un grupo de niños. En esta se observó que la muestra con la que hizo el experimento empezaba, a partir de los nueve años, a ser capaz de empatizar con el protagonista de la historia. En esta investigación pone de manifiesto el avance que se produce en el desarrollo de la empatía, sobre todo en cuanto al malestar ajeno (Lennon y Eisenberg, 1987). La percepción de los sentimientos del otro evoca sentimientos similares a los de la propia experiencia. Consecutivamente, los niños van descubriendo las conexiones entre los acontecimientos reales que vivencian y las sensaciones internas que experimentan, pudiendo extrapolar estas a otras situaciones.

La adolescencia es un período emocionalmente intenso y con frecuentes cambios en el estado de ánimo. Se desarrollan nuevas dimensiones de su identidad debido a los cambios corporales producidos, las primeras experiencias sexuales, así como la progresiva independización del entorno familiar. Por otra parte, las presiones de los compañeros son especialmente intensas, ya que en esta época son su principal punto de referencia para establecer su autoconcepto. Según Saarni y Buckley (2002), la mayoría de los estudios sobre las emociones en la adolescencia se centran en el autoconcepto y la autoestima. Es

en la etapa de la adolescencia donde se comienza a adquirir la capacidad de comprender las cualidades psicológicas que se modifican en función del contexto.

Debido al papel fundamental de las relaciones sociales en la construcción del autoconcepto, la opinión que los demás tienen de uno mismo modela el contenido de este. Si en la primera infancia la opinión de los padres era la fundamental y en la época escolar se agrega la opinión de los profesores, compañeros y amigos, entre los 8 y 15 años, es la opinión de los iguales y en especial la de los amigos la que mayor peso tiene. Como indica Saarni (1997), desde la perspectiva de la psicología social, los individuos que confían excesivamente en las evaluaciones que realizan los otros sobre la propia identidad, más que en las propias autorreflexiones, tienden a experimentar una baja autoestima, variaciones frecuentes en el estado de ánimo y emociones negativas.

Meerum Terwogt, Schene y Koops (1990), mencionan cómo en la adolescencia se experimentan ciertos logros en la teoría de la mente que les permiten relacionar y comprender mejor la manera en la que las emociones afectan a la percepción de los otros, así como su comportamiento. El nivel de desarrollo cognitivo del adolescente permite utilizar estrategias de tipo hipotético-deductivo, sabiendo buscar información sobre las otras personas para inferir y explicar sus propias emociones.

Además, Eisenberg y Fabes (1992) explican cómo afecta al temperamento la sobreactivación emocional característica de esta etapa. Hay evidencias de que aquellas personas que guardan en la memoria recuerdos de situaciones desagradables tienen mayor predisposición a manifestar reacciones emocionales intensas. En lo que respecta a la capacidad de autorregulación emocional, los estudios apuntan a que, en esta etapa evolutiva, los individuos tienden a mostrar menor nivel de flexibilidad y mayor grado de radicalidad. Es frecuente observar en los adolescentes cómo tienden a disimular sus emociones, cuando pretenden mantener un adecuado autoconcepto personal.

En síntesis, con el avance de la comprensión del lenguaje, aumentan las posibilidades de interpretar y valorar las propias emociones y las de los demás favoreciendo la aparición de las emociones autoconscientes o adquiridas. Asimismo, según van apareciendo nuevos contextos en el ámbito académico, se van ajustando estos parámetros. Por ejemplo, la evaluación que realiza el profesor de las acciones del adolescente y los compañeros, o la comparación social, da lugar a nuevos conflictos, cuyo afrontamiento va a requerir de nuevas habilidades sociales y emocionales. Finalmente, a lo largo de la consolidación de

la personalidad y la inserción en el mundo de los adultos se generarán nuevas tensiones que pondrán a prueba las competencias emocionales adquiridas en las etapas previas.

Por último, cabe mencionar que los niños van modificando y adaptando su percepción y sentimientos de pertenencia al grupo con el transcurso del tiempo. En Infantil, los alumnos tienden a tener un sentimiento leve de pertenencia al grupo, pero entre los 6 y los 12 años, experimentan un fuerte sentimiento de pertenencia, el cual, al inicio de la pubertad será una señal de identidad (Fuentes, 2001). Además, como ya se ha mencionado anteriormente, los vínculos de amistad reciben la influencia de la construcción previa sobre los vínculos de apego en su núcleo familiar. En consecuencia, aquellos niños que presentan un apego seguro tienden a tener mejores competencias sociales, en contraposición, aquellos que demuestran tener un apego de tipo evitativo, pueden presentar mayor agresividad hacia sus compañeros.

3.3. La importancia de la inteligencia emocional en el sistema educativo actual

En la época primitiva del ser humano, la función de las emociones era fundamentalmente adaptativa para la supervivencia, sin embargo, hoy en día la función ha evolucionado teniendo un objetivo comunicativo en los diferentes entornos sociales, y, por ende, educativos, donde el individuo desarrolla la habilidad de reconocer los factores externos e internos que lo afectan para seguidamente adaptar sus acciones a las necesidades propias, así como a las del ambiente donde se desenvuelve. Por tanto, la emoción surge como base de la acción, determinando todas las acciones humanas con respuestas emocionales. La diferencia fundamental entre las acciones individuales de las personas frente a un mismo estímulo será el factor cognitivo consecuente de la formación recibida en el área emocional a lo largo de su vida (Costa Rodríguez, Palma Leal, y Salgado Farías, 2021).

La educación emocional tiene como objetivo principal generar un renovado modelo de pensamiento-acción al tradicional, el cual se basa en la interacción de emoción-pensamiento-acción, siendo necesaria la adquisición de las habilidades de vida en los alumnos. Consecuentemente, para asegurar la adecuada aplicación de la práctica pedagógica de la educación emocional en las aulas, en primera instancia será necesario tener docentes emocionalmente inteligentes (Costa Rodríguez, et al., 2021).

Como hemos podido comentar a lo largo del documento, la educación de competencias sociales, así como competencias emocionales, el autoconcepto o la resolución de

conflictos son aspectos que deberían estar integrados en los contenidos educativos del sistema actual. La sociedad occidental asigna a la escuela, de forma implícita y explícita, el cargo de transmitir valores culturales y normas de conducta. No obstante, el sistema educativo tradicional no parece haber asumido la responsabilidad de promover directamente el desarrollo social del alumno mediante un entrenamiento estructurado y formal, a pesar de las experiencias que sugieren la importancia que tiene el ambiente positivo de las relaciones interpersonales y la asociación entre competencia social y rendimiento académico, además de la contribución de estas dos capacidades en la formación de la autoestima.

Entre algunos de los hitos importantes que justifican la integración del desarrollo de la competencia emocional en el sistema educativo podrían mencionarse los siguientes. A comienzos de siglo, en Barcelona, tuvo lugar el primer Congreso Estatal de Educación Emocional donde se trataba de ilustrar cómo los problemas emocionales podrían ser el origen de muchas de las conductas desadaptativas que presentan los niños y adolescentes. Consecuentemente, la sociedad debe tener la necesidad de educar y conducir a los niños en la adecuada gestión emocional en sus vidas, siendo este un factor decisivo para su correcta incorporación al sistema social.

Desde el enfoque internacional, la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, elaboró un informe donde se incluyen estrategias de prevención frente a tensiones latentes de las problemáticas del siglo actual, como por ejemplo trabajar el autoconocimiento o formas de asegurar el bienestar psicológico y físico. Por tanto, existe la preocupación hacia la formación del individuo como persona, basado en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Autores como León Gualda y Lacunza (2020), se suscriben a esta idea, aportando que para que los niños tengan una buena salud, así como una buena infancia, es necesario satisfacer las necesidades básicas y emocionales, mediante el equilibrio entre la mente y el cuerpo y la conciencia de las influencias externa, entre otras. Según Sarramona (2000), en su estudio sobre la identificación y definición de las competencias básicas que deberían desarrollarse en la escuela, demuestra cómo los factores emocionales son un aspecto determinante para la adquisición de las competencias del ámbito social, siendo valoradas por los distintos agentes sociales.

En esta línea, los programas SEL (*Social and Emotional Learning*) tienen como objetivo el desarrollo de habilidades de reconocimiento y regulación de las propias emociones,

desarrollo en la toma de decisiones responsable, ánimo para fundar relaciones positivas con los demás, todo esto para ayudar a convertirse en personas productivas. Para Elías y otros (1997) las estrategias utilizadas en el SEL se basan en la enseñanza de competencias de la vida (cognitivas, afectivas y conductuales) mediante el modelado, la observación, la práctica, el refuerzo constructivo y la guía en ambientes de apoyo. Según señalan Graczyk y otros (2000), uno de los elementos más relevantes de estos programas es la progresiva generalización de habilidades adquiridas en diferentes contextos. Por otro lado, como señalan Cicchetti, Ganiban y Barnett (1991), intervienen factores cognitivos, madurativos y sociales en el desarrollo de la regulación emocional.

En este sentido, Cobb y Mayer (2000), comentan como el currículo de aprendizaje emocional y social (SEL), se encarga de trabajar habilidades emocionales, valores sociales y conductas de manera paralela. Además, estos autores apuestan por un trabajo de educación emocional centrado en habilidades cognitivas en armonía con el modelo de inteligencia emocional. Se fomenta el desarrollo integral de los alumnos según los fines propuestos por la LOMLOE, más allá de las habilidades mentales propuestas por Mayer y Salovey (1997).

Las escuelas deberían favorecer el desarrollo de personas emocionalmente inteligentes, que, en otras palabras, son personas con la capacidad de destacar los aspectos positivos antes que los negativos, así como valorar los logros ante las insuficiencias y los errores. En la escuela debería existir la conciencia de que lo verdaderamente importante en el desarrollo no es acertar sino aprender a ser. Para ello, en el aula se deben trabajar las competencias emocionales para la prevención de factores de riesgo y así minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones y prevenir su ocurrencia. El bienestar, ajuste psicológico y la satisfacción de las relaciones interpersonales de los alumnos son algunos de los beneficios resultantes. Además, los elevados índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje y estrés ante las relaciones sociales, hacen necesaria la intervención socioemocional en el ámbito educativo (Álvarez, 2001). Estos hechos dan lugar a estados emocionales negativos como la apatía o la depresión, lo que está indicando la presencia de déficits en la madurez y el equilibrio emocional.

Actualmente los teóricos coinciden en destacar que otorgar valor a las emociones puede favorecer a obtener conductas deseadas en la sociedad. Según Goleman (1995), las problemáticas emocionales tienen su origen en la presencia de carencias en el desarrollo de la inteligencia emocional, como son la automarginación, la exclusión, el aislamiento,

el mal humor o el abatimiento. A su vez, estos problemas provocan sensación de insatisfacción, dependencia, depresión o agresividad, los cuales tienen repercusiones sociales adversas. Si bien la educación siempre ha tenido como finalidad el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos (intelectual, motor, equilibrio personal, afectivo, relación interpersonal y de actuación e inserción social), la educación emocional no debe ser excluida.

Desde el enfoque de orientación educativa, según Repetto (2002), un programa diseñado para el desarrollo de las competencias emocionales corresponde a toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o de intervención, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo que pretende lograr determinados objetivos en respuesta de las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial. A pesar de que las intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo de las competencias emocionales se basan en el diseño y aplicación de programas, autores como Zeiner, Roberts y Matthews (2002), afirman que actualmente van apareciendo una nueva estrategia de la enseñanza de esas competencias, enriqueciendo las aportaciones de dichos programas, en cada una de las áreas curriculares.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las emociones tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona armonizando los componentes cognitivos y afectivos (Elias, Tobias y Friedlander, 1999), así como las estrategias de desarrollo de la inteligencia emocional.

Nos parece oportuno señalar las ideas que Costa Rodríguez, et al. (2021), haciendo conscientes a los lectores cómo en el ámbito educativo las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto por estar integradas dentro del proceso social, como por la influencia de la identidad personal y profesional de los docentes en la autoestima y en el bienestar personal y social de los alumnos (Nías 1996, citado en Cejudo y López-Delgado, 2017, p. 30).

Entre las aportaciones de Mayer y Salovey (1997), han diseñado modelos donde para favorecer a la inteligencia emocional en la escuela, se desarrollan las capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional, las cuales ayudan en la adaptación al entorno y contribuyen notablemente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumno (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Las habilidades integradas en este

modelo son habilidades esenciales que deberían integrarse transversalmente en la enseñanza en la escuela (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004). Entre ellas, la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones, el conocimiento emocional; y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Debido a las nuevas demandas del entorno donde el acceso a la información es casi inmediato y donde queda obsoleta casi con la misma rapidez, el apoyo emocional del profesorado es vital, puesto que la enseñanza debe basarse en la adquisición de herramientas para mejorar las competencias emocionales que permitan afrontar los retos con mayor éxito (Bisquerra, 2002). Por tanto, la interacción del profesor con los alumnos y la retroalimentación que éste les dé tendrá un papel decisivo.

La figura del tutor es fundamental en todas las dimensiones del proceso (cognitiva, conductual y emocional), siendo el modelo de referencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la par que es responsable de propiciar e instaurar un clima emocional adecuado dentro del aula que influya positivamente sobre el aprendizaje. Además, es tarea del tutor activar en el alumno un sentimiento de competencia tanto curricular como personal y relacional, proyectando expectativas de logro. En esta línea, Espejo (1999) plantea que el profesor debe promover el desarrollo, modelando habilidades empáticas como la escucha activa y transmitir actitudes verbales y corporales conscientes de las aflicciones del alumnado, para que este aprenda.

3.4. La inteligencia emocional en la Ley Educativa actual (LOMLOE)

En la séptima ley educativa, derogada este mismo año (LOMCE), encontramos que lo que incluye en relación con el desarrollo emocional es que las administraciones educativas favorezcan en la medida de lo posible a proporcionar los recursos necesarios para que los estudiantes logren un máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, además de los objetivos establecidos en esta Ley. Sin embargo, encontramos mucha más presencia y conciencia de la necesidad del desarrollo emocional en la Ley Educativa actual (LOMLOE).

Según el apartado 5 de los principios pedagógicos, la educación emocional debe trabajarse desde todas las materias. Por otro lado, se concreta en el documento cómo los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos no solo deben

adaptarse a las características individuales de los estudiantes, sino que, además, deben fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Entre los hábitos saludables que proponen para el currículo, encontramos que la Ley presta importancia a “la conservación de la salud física, mental y social (higiene del sueño, hábitos posturales, uso responsable de las nuevas tecnologías, actividad física, autorregulación emocional, cuidado y corresponsabilidad, etc.)” (p.39).

Esta nueva ley se centra en el desarrollo de las competencias, entre ellas encontramos la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la cual se centra en desarrollar “la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aprender a gestionar los procesos metacognitivos, identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas y contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas” (p.30), entre otras. Asimismo, en otras competencias como puede ser la conciencia y expresión culturales (CCEC) se promueve la comprensión y respeto de las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones de las distintas culturas.

Dentro del apartado de competencias específicas, encontramos apoyo en el contenido de esta propuesta, ya que la legislación pretende que, mediante los programas específicos, los alumnos aprendan a “analizar y valorar las fortalezas y debilidades propias y de los demás, reflexionando sobre las aptitudes y gestionando de forma eficaz las emociones y las destrezas necesarias, para adaptarse a entornos cambiantes y diseñar un proyecto personal que genere valor para los demás” (p.48).

Por último, cabe mencionar que en la LOMLOE se aborda la necesidad de que los estudiantes comprendan y desarrollen el autoconocimiento, la capacidad de

“reconocer y gestionar emociones para adaptarse a contextos cambiantes y globalizados y a situaciones inciertas que puedan generar un conflicto cognitivo y emocional con el objetivo de poner en marcha y llevar a cabo un proyecto personal con una propuesta de valor única, que garantice nuevas oportunidades en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicas y profesionales)” (p.49).

En el artículo 11.3 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, aparecen las

disposiciones curriculares para la Educación Primaria (p. 15). A pesar de que todavía no sería efectiva la aplicación de la LOMLOE en el curso de 6º de primaria de esta promoción, se contemplan estos contenidos en el Marco Empírico contextualizado en la Comunidad de Madrid (Decreto 61/2022, 13 julio).

3.5. Uso de técnicas de juegos para el desarrollo de la inteligencia emocional

Los juegos son una parte universal de la experiencia humana y vienen existiendo en todas las culturas. En términos de autores como Muntaner-Guasp (2022), las metodologías activas son un aliado perfecto para desarrollar actividades inclusivas en diferentes niveles educativos. Asociado a las técnicas de juego en las actividades didácticas, encontramos el concepto de gamificación. Generalmente se describe como el uso del diseño del juego, los elementos del juego y el juego con fines que no son de entretenimiento (Marczewski, 2017). Otros autores, definen la gamificación como un conjunto de técnicas, métodos y estrategias que aplica los elementos atractivos de los juegos a un entorno no lúdico (Marín y Hierro, 2013). La gamificación, como herramienta de motivación, juega un papel vital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Hsin-Yuan Huang y Soman (2013), la motivación y el compromiso se consideran necesarios para ejecutar una tarea o la estimulación de una determinada conducta. En educación, el abandono y el bajo rendimiento están directamente relacionados con el aburrimiento y la falta de compromiso. Por ello, cada vez es más popular el uso de la gamificación en la generación digital actual para potenciar este tipo de comportamiento. Lee y Hammer (2011) afirman que la gamificación tiene un excelente potencial para motivar a los estudiantes y hacer más atractiva la escuela. En base a las ideas que proponen estos autores, la gamificación puede repercutir en tres ámbitos, dependiendo de la finalidad:

- **Cognitivo:** los juegos proporcionan un complejo sistema de reglas para que los jugadores exploren a través de la experimentación activa y el descubrimiento.
- **Emocional:** genera una gran variedad de emociones, desde la curiosidad hasta la satisfacción.
- **Social:** permite probar y adquirir nuevos roles, lo que lleva a la toma de decisiones, la cooperación, el trabajo en equipo o la adquisición de autonomía.

Asimismo, autores como Rayón y Muñoz Martínez (2011) nos recuerdan la importancia que tienen las tecnologías en las dinámicas escolares, siendo estas capaces de promover la igualdad de oportunidades entre los estudiantes. En este sentido, Grane y Crescenzi-

Lanna (2021) mencionan como la gamificación puede beneficiar a los niños con necesidades especiales al mismo tiempo que existe “una falta de conocimiento sobre el diseño de aplicaciones para niños con diversidad funcional” (Domínguez-Santos et al, 2022, p. 139).

3.6. Importancia del relato para el desarrollo de la inteligencia emocional

El uso del relato, las historias, los cuentos o la narración son intrínsecas al ser humano desde la antigüedad en todas las culturas y ha continuado su desarrollo para asumir una presencia dinámica y moderna en todos los escenarios y propósitos. Gilbert y otros (1998) definen la narración como el arte de la interacción social, no solo por su dinámica, sino también por su poder para desbloquear el conocimiento de base, explorar dilemas, desarrollar la resiliencia, generar cambio. Como argumentan Bourbonnais y Michaud (2018), las historias o relatos pueden generar empatía y confianza en la audiencia y al mismo tiempo demostrar su utilidad porque tienen el poder de dar sentido a los comportamientos humanos y de desencadenar emociones. Esto sucede porque los relatos se perciben como vectores de verdad. Estos vectores, como afirma Liguori (2020), también desafían el significado de la verdad misma y sugieren una reflexión más profunda sobre cómo las diversas perspectivas que emergen en los relatos personales sobre temas y eventos conflictivos pueden generar verdades o perspectivas múltiples. Reconocemos la existencia de múltiples verdades cuando percibimos el peligro de un solo relato o una sola verdad (Adichie, 2009). Como esta autora indica, nuestras vidas y culturas se componen de una serie de historias superpuestas, si escuchamos una sola historia sobre otra persona, cultura o país, cabe el riesgo de que se genere un malentendido. En la presente propuesta, se explora el valor de la narración como una herramienta para abordar la inteligencia emocional en contextos educativos.

La narración de relatos y cuentos en la educación puede brindar una poderosa oportunidad para incorporar elementos narrativos, de identidad y de alfabetización en la metodología del aula (Ramírez-Verdugo y Sotomayor, 2012; Ramírez-Verdugo y Márquez, 2021). Las historias son una forma natural de captar la atención de los estudiantes y motivarlos a escuchar y aprender activamente mediante la creación de un contexto significativo para comprender los contenidos, la cultura o las experiencias en su primer o segundo idioma, lo que hace que las alfabetizaciones disciplinarias sean más accesibles (Isbell, Sobol, Lindauer y Lowrance, 2004). Para los adolescentes, los relatos pueden serles de ayuda en la construcción del conocimiento de su mundo, además de activar sus esquemas

cognitivos (Semino, 2009; Speer, Reynolds, Swallow y Zacks, 2009). Como mencionan Lehne, Engel, Rohrmeier, Menninghaus, Jacobs y Koelsch (2015), la narración implica conexiones cognitivas del cerebro. Al mismo tiempo, estas se relacionan con el área emocional (Hsu, Jacobs, Citron y Conrad, 2015), la empatía (Brink, Urton, Held, Kirilina y otros, 2011) y las normas sociales (Berthoz, Armony, Blair y Dolan, 2002). Las características de la narración facilitan que los jóvenes conecten nuevos conocimientos con experiencias previas (Rossiter, 2002). En definitiva, ayudan a explicar e ilustrar ideas y contenidos abstractos de forma cercana y accesible para los alumnos. Como sugiere Papert (2000), se promueve la colaboración en el proceso de contar y escuchar historias a través del relato.

Por tanto, la estrategia educativa debe incluir, por un lado, el discurso narrativo y por otro, el análisis de los relatos. En este sentido, el proceso de análisis consiste, según Leiblich y otros (1998), en dividir el texto en unidades de contenido. Riessman (2008, p. 11) describe el análisis narrativo como un conjunto de métodos que permiten interpretar textos orales, escritos o visuales, en formato relato. Además, este conjunto específico de técnicas y procedimientos que se incluyen en el análisis narrativo permite elaborar interpretaciones sobre la diversidad de formas en que las personas perciben la realidad, dan sentido a sus mundos y realizan acciones sociales (Pérez Samaniego, Fuentes Miguel, y Devís Devís, 2011). Por tanto, el incluir como estrategia educativa el relato narrativo, junto con el análisis de este, evidencia un claro potencial para dar significado al contenido de las historias, así como atender al cómo se cuentan y construyen las historias.

Atendiendo a las nuevas demandas del entorno social y educativo, Robin (2016, p. 18) entiende la narración digital como la combinación de historias escritas y múltiples componentes digitales. Estos componentes incluyen 'texto, imágenes, narración de audio grabada, música y video', que pueden crearse a través de diferentes recursos tecnológicos y ensamblarse para contar la historia escrita. Robin (2016) también afirma que el relato diseñado debe contener un punto de vista o perspectiva elegida por el autor. Una vez finalizado, se puede compartir en línea, por streaming, o mediante podcasts y blogs para permitir que otros puedan verla (McLellan, 2007, p. 66).

Teniendo en cuenta el significado de narración digital y los orígenes de esta práctica, ahora es posible pasar a su uso en contextos educativos. Como explica Ramírez-Verdugo (2013), los estudiantes deben pasar por un proceso con diferentes pasos para crear su historia digital. Este proceso generalmente comienza cuando ellos escriben su relato;

transformándola en un guion que luego puedan leer; seleccionando un conjunto de imágenes o videos cortos que ayuden al espectador a seguir y comprender la historia e incluyendo sonido, a través de su voz, narrando sus historias, y a través de la música o sonidos que puedan evocar el significado y la emoción del relato (Rance-Roney, 2008). La creación de narrativas digitales a través de esta práctica permite que los alumnos participen activamente en su proceso de aprendizaje, tomando el control de este en lugar de limitarse al papel de observadores (Castelló et al., 2011).

En los últimos años se han publicado múltiples estudios sobre el uso de la narración digital con fines educativos. En este sentido, como afirman Arroba y Acosta (2021), la creación de historias digitales puede brindar a los estudiantes la oportunidad desarrollar habilidades digitales, como consecuencia de la fusión de narrativas escritas y recursos digitales (p. 322). Yang, Chen y Hung (2020) presentan otra investigación interesante sobre el uso del relato digital en educación, en este caso, mostraron una mejora en la creatividad y las habilidades orales de los estudiantes. Estos resultados confirman los hallazgos de estudios previos como los de McElfresh (2011) o Hava (2021).

Por último, nos gustaría añadir a este banco de propuestas la elaboración de libros de cuentos como los de Begoña Ibarrola, *Cuentos para sentir. Educar las emociones* (2003). La finalidad de estos cuentos es que los niños comprendan mejor sus sentimientos, mediante la escucha de cuentos que resumen las emociones que experimentan la mayoría de los niños: alegría, tristeza, enfado, miedo, envidia, celos, confianza en uno mismo, vergüenza y culpa. En esta misma línea, Didier Lèvy (2004) ha publicado *El imaginario de los sentimientos de Félix*, en el que sus protagonistas, aprenden a identificar y nombrar los sentimientos en medio de un mar de aventuras que hacen atractiva su lectura.

3.7. Mensajería instantánea en la adolescencia

Durante la última década, la tecnología viene ejerciendo un papel importante en la vida de los jóvenes ya que son grandes consumidores de las más recientes formas de comunicación electrónica, tales como la mensajería de texto, la mensajería instantánea, el correo electrónico y las redes sociales (Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan, 2015). Martínez Velásquez (2006), conceptualizan la mensajería instantánea (en adelante, MI) como los envíos de mensajes escritos que se realizan de manera sincrónica entre dos o más personas cuando éstas deciden conversar a través de las plataformas que nacen con esta finalidad. En el estudio de García y Monferrer (2009), se ilustran los datos del

Eurobarómetro del mayo de 2006 donde aparece que, a la edad de 12 y 13 años, un 70% de los adolescentes tiene móvil propio, así como un 23% de los niños de 8 y 9 años. En esta línea, Martínez Velásquez, (2006) aporta cómo los adolescentes actualmente se han convertido en los mayores usuarios de Internet a escala mundial (cf. The Radicati Group, 2005) debido al uso que hacen de la MI para la intercomunicación con otras personas.

Este modo de comunicación permite la interacción entre diferentes grupos sociales reunidos por intereses comunes (Martínez Velásquez, 2006). Además, Almansa y otros (2013) y Stornaiuolo y otros (2013) apoyan estos datos añadiendo la perspectiva en el que se refleja un claro cambio en la forma en la que los adolescentes se relacionan, consecuencia del aumento del nivel de comunicación a través del móvil (Varas-Rojas, 2009). Al mismo tiempo, también se han de mencionar datos relativos a la gran actividad de interacción que mantienen adolescentes españoles de entre 12 y 16 años a través de la mensajería instantánea. Las cifras son similares en ambos géneros, siendo llamativo cómo tanto chicos como chicas realizan una media de más de 80 mensajes diarios y teniendo una interacción con 3 y 5 personas, teniendo una frecuencia mayor en varones que mujeres. Sin embargo, los resultados en relación con el uso de mensajería instantánea muestran que las chicas hacen mayor uso de ésta (Chacón-López, Aragón-Carretero, Romero-Barriga, y Caurcel-Cara, 2015).

Autores como Fernando de Laire (2001), citado por Ulloa y Nesbet (2008) ilustran cómo la MI, entendida desde el fenómeno comunicativo, genera una disminución significativa de las relaciones cara a cara, o interpersonales. Si atendemos a los nuevos códigos de escritura que utilizan en estos intercambios, Ulloa, y Nesbet, (2008) sugieren que el estilo de conversación mediante esta herramienta es amena, informal; ocasional, y amistosa. En este sentido, Reich y otros (2012) solicitaron a un conjunto de adolescentes una lista de las diez personas con las que interactúan con más frecuencia en contextos de cara a cara y en línea (mensajería instantánea y redes sociales). Los resultados del estudio sugirieron que, para los jóvenes, ambos mundos, en línea y fuera de línea, coexisten para interactuar con diferentes personas. No obstante, otro estudio encontró que los adolescentes utilizan la mensajería instantánea, en particular, como un sustituto de la conversación cara a cara con los amigos de sus vidas físicas (Boneva, Quinn, Kraut, Kiesler, y Sklovski, 2006).

García-Martín y Cantón-Mayo (2019), exponen la idea de cómo la mensajería instantánea facilita la comunicación directa e individualizada, pudiendo percibir un aumento del nivel de confianza, así como mayor sensación de intimidad entre los usuarios (Cetinkaya, 2017;

Noshahr, Talebi, y Mojallal, 2014). Al mismo tiempo, la participación en chats puede mejorar las habilidades de comunicación y de interacción (Jonassen y Kwon, 2001; Ndege, y otros, 2015; Tabatabai y Shore, 2005).

Es importante subrayar que a pesar de que las herramientas de comunicación electrónica permiten a los adolescentes nutrir las amistades existentes, es necesario ser conscientes de que estas también se están utilizando como herramienta de acoso. Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan (2015) indican que al igual que los jóvenes utilizan herramientas de comunicación en la red de una manera positiva, también usan las tecnologías electrónicas para intimidar y victimizar a sus compañeros. Según Juvonen y Gross (2008), el acoso cibernético se concreta como el uso de insultos y amenazas dirigidas a una persona mediante Internet u otros dispositivos de comunicación digitales. En este sentido, el acoso cibernético ilustra cómo los problemas tradicionales de los adolescentes están trasladándose a la red. Para autores como Subrahmanyam, Šmahel y Greenfield, (2006) y Subrahmanyam y Šmahel (2011), las nuevas tecnologías de los medios de comunicación son un contexto social importante para la población joven, existiendo una conexión psicológica entre los contextos fuera de línea y en línea. Por esta razón, es necesario dar a conocer los efectos adversos de la comunicación en línea en las relaciones sociales de los adolescentes. Estos efectos pueden afectar tanto a su red de relaciones, como a su bienestar (Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan, 2015). Atendiendo a esta preocupante casuística, los datos de un informe del World Internet Project (2007), citado por Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan (2015) sugieren que Internet puede estar aumentando el contacto con sus compañeros, sin tener la necesidad de tener interacciones cara a cara (World Internet Project, 2007, citado en Subrahmanyam y Šmahel, 2011).

En este sentido, Van den Eijnden y otros (2008), señalan que existe relación entre la mensajería instantánea, la depresión y el consumo compulsivo. En el estudio desarrollado por Valkenburg, Peter y Schouten (2006), se obtuvieron resultados en una muestra de adolescentes holandeses de cómo estas herramientas afectan a la autoestima y al bienestar personal. Los autores del estudio concluyeron que la retroalimentación de la página influía en la autoestima, mejorándola con la retroalimentación positiva y disminuyéndola con el tono negativo. Por otro lado, autores como Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan (2015) señalan cómo la MI es la herramienta más común para la intimidación entre la población joven. No es desmesurado establecer la asociación entre intimidación en la red y resultados negativos en la escuela. En esta línea, Hinduja y Patchin (2008);

Hinduja y Patchin (2007); o Ybarra, Diener-West y Leaf (2007), encontraron que los problemas en la escuela, como pueden ser los comportamientos agresivos y el uso de sustancias estupefacientes, estaban asociados con mayores posibilidades de ser delincuentes y víctimas de acoso. Las víctimas de acoso en Internet sufren perturbaciones emocionales y sociales, y también dicen sentir una variedad de emociones que va desde la ira a la vergüenza y la desesperanza, porque sienten que no son capaces de detener el acoso (Beran y Li, 2005; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Raskauskas y Stoltz, 2007). Dado que el mismo joven puede ser intimidado tanto en línea como en la escuela, también tenemos que estar preocupados por los efectos agregados. Una consecuencia de ser intimidado en la red y en la escuela puede desencadenar en un aumento de la ansiedad social y la angustia (Juvonen y Gross, 2008).

Considerando la línea de investigación relacionada con la inteligencia emocional, es relevante mencionar la influencia de las características de personalidad y ansiedad en relación con el uso de la MI, existiendo para ambos géneros una correlación directa entre ansiedad y uso problemático. Asimismo, confirman que a mayor ansiedad mayor uso problemático de WhatsApp (Tresáncoras, García-Oliva, y Piqueras, 2017). Actualmente a nivel mundial, la ansiedad representa una de las principales causas de enfermedad y discapacidad entre la población joven (OMS, 2014^a citado por Espada, Orgilés, Méndez y Morales, 2021). Además, se estima que el 75% de los trastornos de ansiedad en adultos comenzaron en la infancia, aproximadamente entre los 8 y los 12 años (Kessler y otros, 2005, citado por Espada, Orgilés, Méndez y Morales, 2021).

Chacón-López, Aragón-Carretero, Romero-Barriga y Caurcel-Cara (2015), argumentan que, asumiendo los inconvenientes que puede desencadenar el mal uso de estas herramientas, siendo necesario establecer medidas preventivas, existen multitud de beneficios que indiscutiblemente corroboran un cambio en la manera en la que la población adolescente se relaciona (Varas-Rojas, 2009, Chacón-López et al., 2015). Además, cabe destacar que el uso correcto de la tecnología también puede ser de gran utilidad en el aprendizaje y en el desarrollo social. Debido a las características sociales de las interacciones que tienen lugar mediante las redes sociales en línea, éstas pueden servir de apoyo en la construcción de identidades (Muros, Aragón y Bustos, 2013), el desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo con cultura, objetivos y aprendizajes compartidos (Hampton y Wellman, 2001; Reid, 2011), la sensación de gozo al expresar los intereses individuales mediante un espacio común (Gee y Hayes, 2009), el

desarrollo de la competencia mediática como eje para el crecimiento personal, social y cultural (Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez, Sánchez y Delgado, 2011; Ferrés y Piscitelli, 2012) y la capacidad crítica (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison, 2009; Tucho, 2005) entre otros muchos beneficios. Estas son razones suficientes como para considerar interesante la incorporación de estas herramientas al aprendizaje escolar (Hutchison y Reinking, 2011), siendo enriquecedor el hecho de que se pueda aprender unos de otros y de sí mismos (Stornaiuolo, DiZio y Hellmich, 2013), teniendo un carácter más social y ameno (Shand, Li, Wu y Hou, 2011). Por tanto, será necesario que los adolescentes obtengan una formación acorde, que les permita hacer un uso adecuado de estas vías de comunicación, sin asumir riesgos, adoptando una postura crítica, de búsqueda de ayuda y de interacciones deseables, evitando los riesgos y la sobreexposición a la que se ha aludido (Almansa y otros, 2013).

Para concluir, se hace relevante la necesidad de hacer una llamada de atención tanto a docentes como a familias sobre la importancia que tiene la formación e información en el uso responsable, ético, crítico, respetuoso y adecuado de estos instrumentos. En consecuencia, mediante un “trabajo de formación personal de los profesores, será más probable que sean conscientes de la diversidad de factores que influyen en el comportamiento, así como en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Fernández, Palomero y Teruel, 2009, p. 43), siendo eficaces a la hora de brindarles apoyo y acompañamiento en su crecimiento y logro de sus propias metas (Costa Rodríguez, et al., 2021). Esto será lo que nos permita establecer medidas de protección y aprovechamiento de las ventajas que presentan para el entorno educativo, personal y social, pudiendo evitar ciertos riesgos mencionados a lo largo de este apartado. Es deber de la escuela, y por ende del profesorado, crear un clima de aula favorable que favorezca en el progreso de los estudiantes, siendo el aprendizaje a través de las emociones una de las finalidades de la educación, aspecto determinante en las variaciones en el rendimiento académico de los estudiantes (Casassus, 2007 citado por (Costa Rodríguez, et al., 2021).

4. Marco Empírico

4.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

Este programa de intervención se contextualiza al final de la etapa de primaria, en un momento vital de cambio biológico, psicológico y emocional de los estudiantes que supone el fin de su infancia y el principio de la preadolescencia. Como se mencionó en la

introducción de este trabajo, el aumento de situaciones de falta de respeto, conflictos en la convivencia y de conductas agresivas en las etapas evolutivas de infancia y adolescencia subrayan la necesidad de soluciones que desde la institución educativa se puedan desarrollar e implementar. Entendemos que mediante programas de intervención bien diseñados se podría tratar de disminuir estos comportamientos. El objetivo de este trabajo es el de diseñar un programa de intervención sobre el desarrollo de la inteligencia emocional mediante estrategias didácticas como son el relato narrativo y las técnicas de juegos, entre otras. La finalidad última es la de conseguir que, mediante la intervención diseñada en el marco de este Trabajo de Fin de Máster, los alumnos de 6º de Primaria, definan, identifiquen y reconozcan mejor las emociones, previniendo la presencia de conductas agresivas, y, en definitiva, desarrollando su competencia emocional para favorecer al desarrollo integral y, consecuentemente, el bienestar personal.

Teniendo en cuenta el contenido propio de Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, encontramos en el documento de la LOMLOE algunos objetivos asociados a la etapa de Educación Primaria, en relación con la inteligencia emocional (p.7-8):

- A) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- B) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- C) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- I) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

M) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y los estereotipos sexistas.

Más concretamente, encontramos como principal objetivo de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, el de dotar al alumnado de las herramientas cognitivas y los hábitos de observación y análisis que se requieren para identificar, gestionar y expresar asertivamente sus emociones y sentimientos, además de promover el contacto afectivo y empático con otras personas y con el medio natural. En cualquier caso, la educación emocional ha de incorporar la reflexión en torno a la interacción de emociones y sentimientos con valores, creencias e ideas, así como el papel de ciertas emociones en la comprensión y justificación de algunas de las más nobles acciones y experiencias humanas (p. 65).

En nuestra propuesta de intervención, se han tenido en cuenta todos ellos para elaborar los Objetivos Generales y Específicos incluidos a continuación.

4.1.1. Objetivos Generales (OG)

1. Dotar de herramientas a los participantes de la propuesta para definir, identificar y reconocer las emociones trabajadas.
2. Reconocer y comprender los sentimientos de los otros mediante señales físicas o verbales en la conversación narrativa o digital.
3. Conocer algunas de las emociones secundarias relacionadas con la regulación emocional.
4. Prevenir comportamientos violentos y desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula.

4.1.2. Objetivos Específicos

Tabla 1. Objetivos específicos y objetivos didácticos de la propuesta de intervención.

Objetivos Específicos (OE)	Objetivos Didácticos de las sesiones (OD)
1. Reconocer el listado de emociones de los libros narrativos (OG 1).	1.1 Conocer las emociones que se van a trabajar en la propuesta. 1.2 Fomentar la comprensión de los sentimientos propios y ajenos. 1.3 Leer o interpretar los relatos: <ul style="list-style-type: none"> ● Me conozco: <i>Garbancito</i>, España. ● Poner nombre a las emociones: <i>El flautista de Hamelín</i>, Hermanos Grimm, Alemania.

	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>El pintor Notxa estava triste</i>, leyenda de China. ● <i>El elefante y el dios de la lluvia</i>, Cuento popular masái, África. ● <i>La mujer de piedra</i>, leyenda de Vietnam. ● <i>Los dos sastres valientes</i>, “<i>Rondalla</i>” de Jacint Verdaguer, España.
2. Propiciar la enseñanza de habilidades empáticas, mostrando a los alumnos cómo prestar atención y cómo saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás (OG 4).	<p>2.1 Debatir sobre la toma de decisiones/ gestión emocional.</p> <p>2.2 Escuchar las aportaciones de los iguales y del profesor.</p> <p>2.3 Describir su experiencia donde se define, identifica, reconoce alguna emoción.</p> <p>2.4 Identificar las emociones de los protagonistas de las historias.</p>
3. Completar los cuestionarios de la propuesta para la identificación de las emociones (OG 1).	<p>3.1 Completar el cuestionario inicial.</p> <p>3.2 Completar el cuestionario intermedio.</p> <p>3.3 Completar el cuestionario final.</p>
4. Utilizar técnicas del juego para favorecer a la identificación y reconocimiento de las emociones (OG 2).	<p>4.1 Observar la tensión de elementos: Observa, experimenta y registra información sobre la flexibilidad de materiales.</p> <p>4.2 Identificar una tensión similar a la de los experimentos en las personas.</p> <p>4.3 Elaborar un ensayo de elasticidad.</p> <p>4.4 Elaborar una diana de aprendizaje (¿Cuándo me he sentido...?).</p>
5. Buscar y conocer la definición de las emociones del <i>Emocionario</i> (OG 1).	<p>5.1 Buscar y leer la definición del Emocionario.</p>
6. Exponer a los estudiantes a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales (OG 3).	<p>6.1 Visionar el corto de Pixar La Oveja Esquilada.</p> <p>6.1.1 Describir la emoción del protagonista e identificar la emoción en sus experiencias.</p> <p>6.1.2 Dialogar sobre cómo afecta la emoción en las personas.</p> <p>6.1.3 Definir estrategias para reconocer y controlar la vergüenza.</p> <p>6.1.4 Completar un One-minute-paper.</p> <p>6.2 Escuchar canción de Dani Martin - Que se mueran de envidia.</p> <p>6.2.1 Identificar la envidia en sus experiencias.</p> <p>6.2.2 Diferenciar entre envidia y celos.</p> <p>6.2.3 Diseñar y jugar a Memory.</p>

	<p>6.3 Observar la ilustración de Mafalda.</p> <p>6.3.1 Describir la emoción de la protagonista e identificar la emoción en sus experiencias.</p> <p>6.3.2 Dialogar sobre cómo afecta el orgullo a las personas.</p> <p>6.3.3 Definir estrategias para reconocer y controlar el orgullo.</p>
<p>7. Utilizar la metodología de <i>FlippedClassroom</i> para que los alumnos desarrollen una sesión basada en un relato/emoción (OG 3).</p>	<p>7.1 Realizar un teatro en grupo, interpretando su relato narrativo.</p> <p>7.1.1 Definir la emoción seleccionada.</p> <p>7.1.2 Explicar la emoción, identificando dónde se encuentra.</p> <p>7.1.3 Proporcionar 5 consejos de gestión emocional relacionados con su emoción.</p> <p>7.1.4 Conocer un plan de ejecución para la resolución de situaciones en las que han surgido emociones.</p> <p>7.2 Escuchar las aportaciones de los iguales y del profesor.</p> <p>7.3 Describir su experiencia donde se define, identifica, reconoce alguna emoción.</p> <p>7.4 Identificar las emociones de los protagonistas de las historias.</p>
<p>8. Diseñar, redactar y poner en común relatos narrativos propios (OG 3).</p>	<p>8.1 Desarrollar un relato breve (media hoja).</p> <p>8.1.1 Definir una emoción desde su experiencia.</p> <p>8.1.2 Identificar y desarrollar entre 3 y 5 maneras en las que esta emoción la expresan las personas mediante el lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>8.1.3 Incluir un plan de ejecución para la resolución de situaciones en las que han surgido emociones.</p> <p>8.2 Narrar el relato en un podcast.</p>
<p>9. Comprobar el nivel de inteligencia emocional mediante las estrategias de juegos (OG 2).</p>	<p>9.1 Jugar al Pasapalabra de manera grupal.</p>
<p>10. Comprobar la competencia emocional adquirida mediante una prueba de mensajería instantánea (OG 2).</p>	<p>10.1 Conversar mediante una plataforma controlada por el profesor de mensajería instantánea.</p> <p>10.1.1 Definir la emoción que está representando su compañero.</p> <p>10.1.2 Justificar y describir, en qué aspectos reconoce la emoción que está representando su compañero.</p> <p>10.1.3 Demostrar una adecuada gestión de la situación emocional.</p> <p>10.2 Difundir los resultados obtenidos por los participantes.</p>
<p>11. Fomentar la creación de ambientes (tareas escolares, o dinámicas de trabajo en grupo)</p>	<p>11.1 Desarrollar una sesión de risoterapia.</p>

<p>que desarrollen las capacidades socioemocionales y la solución de conflictos interpersonales (OG 4).</p>	
---	--

4.1.3. Contenidos de la propuesta

Este programa de inteligencia emocional está diseñado para alumnos de 6° de Primaria. Se ha seleccionado este grupo de población debido a las necesidades latentes propias de la etapa evolutiva de preadolescencia, como se ha mencionado en el marco teórico de este estudio. Los elementos que considero fundamentales para adquirir competencias en el marco de la inteligencia emocional (IE) deberían incluir, entre otros, un adecuado conocimiento de las emociones personales, así como de las señales propioceptivas y personales de cada individuo de identificación y definición de las emociones. Esto está relacionado con el siguiente elemento vital: El reconocimiento hábil de las emociones tanto en uno mismo como en los demás, sirviéndose de los ejemplos y aportaciones del docente y de los compañeros para atender a las señales verbales y no verbales de cada emoción. Por ello, lo consideramos como otro de los pilares fundamentales para desarrollar una adecuada IE. Por último, es notorio que cuando una persona tiene una alta inteligencia emocional, por un lado, es capaz de gestionar no solo sus emociones, sabiendo reconocer las señales intrínsecas mostrando un control sobre ellas. Y por otro lado, también es evidente la buena habilidad en la resolución de problemas situacionales en las que es necesario tener consciencia sobre las emociones y tener un manejo teniendo en cuenta las personas de su entorno, para poder asistir en la gestión de sus emociones. Considero que la IE desarrollada bajo estos tres pilares no solo beneficia al individuo en particular, sino que beneficia a toda la comunidad educativa y a la sociedad. Además, en la presente propuesta se trabajan estos tres aspectos mediante diferentes formatos, para desarrollar estas competencias en cualquier contexto y situación (virtual o no). Como las personas somos seres sociales, nuestro bienestar depende de la armonía que se genera en nuestro entorno digital o inmediato. Hoy en día nuestro Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) puede darse tanto en la realidad cercana como en la realidad virtual, ya que en ambas se desarrollan frecuentes interacciones sociales. En consecuencia, tener inteligencia emocional favorece al desarrollo personal y social, lo cual se traduce en el

equilibrio entre los sistemas simpáticos y parasimpáticos sin tener contrastes bruscos entre ambos.

El contenido específico que será desarrollado a lo largo de las diferentes actividades didácticas corresponde a la definición y listado de señales verbales y no verbales de las siguientes emociones: Tensión, vergüenza e inseguridad, envidia, orgullo, tristeza, ira, culpa y miedo. Las definiciones usadas aparecen en la lectura del *Emocionario*, siendo apoyado por algunos relatos narrativos del *Gran Libro de las Emociones*. Por otro lado, en las actividades se sugiere utilizar contenido transversal entre asignaturas como Ciencias Experimentales a través de la emoción de la tensión, junto con un experimento sobre la flexibilidad de materiales. Por otro lado, se trabajan contenidos de Educación Artística mediante: la recepción, interpretación y análisis de obras artísticas, plásticas, visuales y audiovisuales (canción, video y viñetas de cómic), el desarrollo del proceso creativo mediante la elaboración de sus narrativas personales, así como el uso de aplicaciones informáticas de grabación, para elaborar un podcast.

4.1.4. Competencias de la propuesta

Como hemos ido señalando en apartados anteriores, la nueva ley educativa LOMLOE genera un gran cambio de mentalidad en comparación con la ley anterior. En el nuevo documento legislativo se contemplan las competencias como aspecto que se ha de tener en cuenta en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Mediante esta propuesta los participantes no solo trabajarán las competencias emocionales, sino que también adquirirán competencias comunicativas y digitales descritas en el Real Decreto 157/2022 del 1 de marzo, en el cual se contextualiza la ley mencionada para la Comunidad de Madrid.

Retomando el objetivo de la LOMLOE relacionado con el desarrollo de las competencias tecnológicas básicas para el desarrollo del espíritu crítico ante el funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran, aparece asociado el apartado 4 de la Competencia Digital. Este describe la necesidad de conocer y adoptar medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente. Por otro lado, relacionado con el aspecto comunicativo que se trabaja mediante el uso de relatos durante la programación, así como el objetivo de tener mejores habilidades comunicativas para las conversaciones dentro y fuera de línea, destacaríamos el apartado 5 de la Competencia Comunicativa. Esta consiste, entre otros, en poner la práctica comunicativa al servicio de la convivencia, la gestión dialogada de los conflictos

y la igualdad de derechos de todas las personas, para favorecer un uso eficaz y no discriminatorio de los diferentes sistemas de comunicación.

4.2. Diseño de la propuesta de Intervención / Descripción del programa

4.2.1. Nombre del programa de intervención

Relatos para la inteligencia emocional en línea.

4.2.2. Destinatarios

Alumnos de 11-12 años, en el curso de 6º de Primaria.

4.2.3. Contextualización y análisis de necesidades

Esta propuesta es lo suficientemente general como para poder implantarse en distintos centros educativos. No obstante, podemos contextualizarla teniendo en cuenta la especificidad de un determinado centro, así como las necesidades concretas de sus estudiantes.

El contexto en el que se ha diseñado esta intervención corresponde a la Escuela IDEO. El colegio está situado en el Km 0.500 a pocos metros de la confluencia de la M-607, autovía Madrid-Colmenar Viejo, con la M-616, autovía Carretera de Colmenar-Alcobendas, en el término municipal de Madrid. Cabe mencionar que se trata de un espacio remodelado y ajustado a los planteamientos esenciales de la escuela. La Escuela Ideo es un centro educativo privado, laico, plurilingüe, mixto y de integración, sin uniforme. Actualmente su oferta educativa abarca desde los 2 años hasta los 18, con tres líneas por curso. En cuanto al contexto social, en términos generales, las características de las familias tienden a ser jóvenes con un poder adquisitivo medio alto cuya orientación profesional se ubica en el sector servicios. Hay un importante porcentaje del alumnado que proviene de los alrededores, como Sanchinarro, Colmenar Viejo, Alcobendas y San Sebastián de los Reyes. Se trata de un centro educativo de carácter integrador, por lo que las familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales eligen este centro ante los pocos que existen alrededor.

En lo que respecta al contexto del Aula, así como a las características concretas de los alumnos, cabe señalar que el grupo está formado por 20 alumnos, entre los que hay 9 chicas y 11 chicos. Se trata de un grupo heterogéneo en el que la mayor parte de los alumnos tienen buen comportamiento y se intentan adaptar a las normas de la clase. En

el aula hay un alumno TDAH, para este tipo de alumnado el aula se adapta en mayor o menor medida, de tal forma que está colocado en los lugares centrales del aula para que no se distraiga. Asimismo, el grupo también incluye un alumno con Asperger, para este alumno el trabajo cooperativo es muy beneficioso porque gracias a este modo de organización del aula el resto de los compañeros pueden ayudarlo y siempre se siente recompensado. Por último, en el aula también encontramos dos alumnos de altas capacidades, los cuales destacan por encima de sus compañeros en cuanto a resultados académicos.

4.2.4. Metodología

La metodología utilizada en esta propuesta se enmarca en el enfoque pedagógico del aprendizaje por descubrimiento y la teoría de aprendizaje constructivista, fomentando además el aprendizaje cooperativo para abordar los objetivos definidos en este trabajo.

Para llevar a cabo esta propuesta, se parte de una revisión del estado de la cuestión sobre los elementos que la constituyen como son la inteligencia emocional, las competencias, estrategias didácticas como el relato y las técnicas de juego. Dicha revisión nos sirve de base para entender mejor las características y necesidades de la población de estudio, que son los estudiantes de sexto curso de educación primaria, dado el momento evolutivo que define dicha etapa, como se mencionaba en el apartado anterior. Partiendo de esta información, se diseña una propuesta de intervención pedagógica específica para estas edades.

Se van a llevar a cabo 13 sesiones en las que se trabajan los contenidos mencionados en el apartado anterior mediante metodologías activas como trabajos cooperativos, trabajos por parejas, Flipped Classroom, representación teatral, reflexiones individuales y grupales, estrategias de juegos, resolución de problemas e indagación de contenido, creación de narrativas tanto en formato escrito como en audio. En cuanto a las pruebas de evaluación, el programa incluye One-Minute-Paper y cuestionarios digitales. Desde la perspectiva didáctica, sería interesante incluir metodologías que trabajen la cooperación, la interacción personal, la reflexión, la resolución de problemas en grupo, el diálogo, o la posibilidad de defender diferentes posturas. Algunas de estas actividades pueden estar basadas en la narración, la representación y la comprensión de cuentos e historias de personajes fantásticos o reales, lejanos o próximos a la vida del niño. Estos les permitirán vivenciar y aprender sobre los sentimientos humanos (Brierley, 2014). En muchas

ocasiones, los personajes de las historias son seres con inteligencia emocional, ya que son seres felices, alegres, que controlan sus reacciones en beneficio personal y de los demás. Por otro lado, los contenidos artísticos como la pintura, la música y el teatro desempeñan también una función relevante en el conocimiento y gestión emocional (Ivcevic, Hoffmann, Brackett, y Botín, 2014). A través del dibujo y la pintura, los alumnos proyectan sus sentimientos, desajustes emocionales, así como su interpretación cognitiva personal sobre sus emociones. La música demanda la regulación de los ritmos y adaptación del estado de ánimo a las diferentes melodías (Papatzikis, 2014). Y, en el teatro, requiere de la proyección de la energía emocional, la seguridad personal y la creatividad en la expresión de sentimientos (Bamford, 2014).

Según el Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, las actividades de aprendizaje deben estar metodológicamente orientadas en función de principios coherentes con los valores que pretende transmitir a través del currículum. Entre las estrategias metodológicas que se incluyen, son relevantes para la propuesta las mencionadas a continuación: Participación activa y razonada de los estudiantes, mediante el diálogo respetuoso y la cooperación con los demás, la libre expresión de ideas, el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, la mediación y resolución pacífica de los conflictos, el uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, y a la gestión asertiva de las emociones y las relaciones afectivas con los demás y con el medio (p.71).

Asimismo, al incluir esta propuesta contenidos transversales, es necesario mencionar las aserciones del Real Decreto 157/2022, el cual persigue ofrecer una enseñanza que fomente el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Además, especifica que al mismo tiempo se incorporarán contenidos relacionados con el reconocimiento de posibles situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. Por último, es necesario destacar como la ley anima a los centros educativos a promover acciones para la mejora de la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía (p. 20 y 21).

4.2.4.1. Atención a las diferencias individuales

Actualmente, supone un reto para la educación garantizar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos, tanto aquellos que presentan necesidades educativas

especiales, como aquellos que no. Cabe mencionar que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo suelen presentar problemas emocionales como la baja tolerancia a la frustración o bajo autoconcepto, entre otros (Cuadros Jiménez, 2013). Para garantizar que todos puedan participar en los procesos de aprendizaje y de enseñanza del presente estudio y que reciban una educación adecuada a sus capacidades, se ha tratado de atender a la diversidad de todo el alumnado. En cuanto a los principios pedagógicos desarrollados en el artículo 6 del Real Decreto 157/2022 se describe especial preocupación en garantizar la equidad educativa, teniendo en todo momento en cuenta las características individuales de todo el alumnado, asegurando una atención educativa personalizada (p. 20). Para ello son necesarios planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan contextos y estrategias complejas y flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje y proporcione recursos para aprender desde la diversidad. Este enfoque se basa en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptado al ámbito de la educación (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014). El objetivo final es ofrecer múltiples medios de representación, de acción y expresión y de implicación que garanticen una educación accesible a todos los estudiantes. Por ejemplo, encontramos en el desarrollo de las sesiones, extrapolar los relatos escritos a formatos digitales como el podcast. Que la educación llegue a todos los estudiantes, significa, además de asegurar que los estudiantes estén en el sistema educativo y en las aulas, garantizar que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo. Como afirma Boy (2012), si los principios del DUA funcionan bien para las personas de todo el espectro de discapacidad funcional, consecuentemente funcionarán mejor para todos. En la práctica esto se traduce en tener en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y respuestas didácticas que permitan aprender y lograr los objetivos académicos de los alumnos. Asimismo, ser conscientes de la diversidad implica dar respuestas que sean satisfactorias a todos los estudiantes o a una mayoría. La intervención que se desarrolla en apartados posteriores atiende a las necesidades proponiendo diversidad de contextos flexibles de aprendizaje, en los que se respeta la diversidad de necesidades y niveles de aprendizaje. En este sentido, las tecnologías tienen un lugar importante para poder ofrecer respuestas didácticas para todos los estudiantes.

Por medio del aprendizaje de las competencias emocionales, los alumnos amplían su vocabulario emocional al tiempo que aprenden a aplicar estrategias de afrontamiento ante

situaciones emocionalmente difíciles, alcanzando el autocontrol emocional, con el fin de manejar de modo adecuado las emociones o impulsos conflictivos (Vallés y Vallés, 2003). Estas estrategias autorreguladoras son muy útiles en el contexto escolar cuando se acometen tareas académicas, a la vez que resultan eficaces en otros contextos no escolares, como el familiar o social, por lo que a través de la escuela se intentará transferir las habilidades de la inteligencia emocional en tareas académicas a otros ámbitos educativos.

Dicho esto, y considerando la complejidad del mundo emocional, se realiza la siguiente propuesta de intervención teniendo en cuenta las experiencias previas de los alumnos, así como de las interacciones sociales en las diferentes actividades, para mejorar el nivel de inteligencia emocional de los participantes. Por tanto, algunos estudiantes tendrán mayor predisposición en la adquisición de estrategias y otros encontrarán más dificultades debido a sus recursos cognitivos. No obstante, pretendemos que la propuesta diseñada sirva de ayuda para un amplio número de participantes con características diversas, mejorando sus habilidades de regulación emocional y aprendiendo sobre las emociones, además de poner en práctica los nuevos conocimientos.

4.2.4.2. Relación entre los relatos y la mensajería instantánea

Para la intervención, nos hemos basado en los cuatro conjuntos principales de habilidades relacionados con los comportamientos eficaces en cuanto a la calidad de las interacciones sociales, la calidad percibida de las relaciones sociales, que proponen Mehta y Mehta, (2015), citando a autores como Brackett, Mayer y Warmer (2004), Lopes, Salovey y Straus (2003), o Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey (2006).

El primer conjunto de habilidades está relacionado con la capacidad de percibir con precisión las experiencias emocionales en los demás y en uno mismo (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin, y Salovey, 2004; Lopes, Salovey, Côté, Beers, y Petty, 2005). Cabe mencionar cómo las personas en su mayoría no suelen tener dificultades en la percepción de las emociones de los demás al observar e interpretar las expresiones faciales, señales vocales o movimientos corporales (Johnson, Ekman y Friesen, 1975; Nowicki y Mitchell, 1998; Johnstone, Van Reekum y Scherer, 2001), sin embargo, podría ser más complicado percibir las emociones en línea. Salovey y Mayer (1990) concretan en el segundo conjunto el uso del conocimiento sobre las emociones para facilitar el pensamiento y tomar mejores decisiones. Es decir, se refiere a las habilidades necesarias

para usar información emocional para tomar decisiones en la resolución de problemas (Gray, Schaefer, Braver y Most, 2005), guiar juicios circunstanciales (Clore y Parrott, 1991; Damasio, 1994; Schwarz, 1990; Schwarz y Clore, 1983, 1996), y adelantarse al comportamiento y los resultados futuros (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg, y Wheatley, 1998). La tercera rama tiene que ver con la capacidad de comprender qué y cómo funcionan las emociones. Es por ello por lo que en la propuesta de intervención se incluye dentro de las dinámicas la necesidad de que los alumnos elaboren una definición de cada emoción trabajada. En este conjunto de habilidades, una pieza angular será el desarrollo del lenguaje y el pensamiento proposicional del individuo, así como la capacidad de análisis emocional y la comprensión de los resultados a largo plazo (Frijda, 1988; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, y Zeitlin, 1990; Roseman, 1984). En la intervención, vemos la aplicación de todo lo descrito en el proceso que se plantea para la educación de la inteligencia emocional, siendo este la identificación de las emociones en uno mismo y en los demás, además de la definición personal de cada emoción trabajada. Por último, aparecerían las habilidades relacionadas con la eficaz regulación emocional de uno mismo y de los demás. Unido a la capacidad de resolver problemas cargados de emociones, también es necesaria la capacidad de mantener la conciencia de los eventos relacionados con las emociones.

Llegados a este punto, cabe mencionar cómo el conocimiento de la situación emocional les permite a los niños inferir y prevenir sus emociones y la de los demás, a partir de las señales sociales (Ackermann y Izard, 2004), tanto en las relaciones sociales dentro del aula como fuera de la misma.

En este documento, se ha elegido el relato de narraciones como una de las estrategias vertebrales para el desarrollo de la inteligencia emocional. Las habilidades que se trabajan mediante esta herramienta son tanto verbales y de interacción, así como habilidades no verbales que proporcionan información sobre los estados emocionales con los que se viven y expresan las historias desarrolladas en la intervención diseñada.

La selección de relatos para la propuesta contempla una amplia diversidad cultural. Esta decisión se justifica debido a que, a pesar de que, dentro de una cultura, y entre culturas existen ciertos acuerdos fundamentales en el contenido y estructura de sus emociones, es necesario ser consciente de las diferencias culturales que pueden existir (Russell y Fehr, 1994; Scherer, 1997; Scherer y Wallbott, 1994; Shweder, 1993; Barrett, 2006). En este

sentido, analizar el prototipo del conocimiento emocional intercultural, podría ser una aptitud que constituya una importante competencia cultural, generando una herramienta que ayude a predecir la regulación inteligente de las emociones. Asimismo, el planteamiento de la presente propuesta de intervención aplica un enfoque donde el conocimiento de las categorías de emociones y de los procesos de evaluación asociados, proporcionen una comprensión enriquecedora de las diferentes experiencias emocionales, ayudando en la selección de estrategias de identificación y regulación para cada situación particular encontrada en los diferentes relatos.

Como hemos venido señalando en apartados anteriores, la preadolescencia y la adolescencia son etapas que se caracterizan por grandes cambios psicosociales y cognitivos. Según García-Martín y Cantón-Mayo, (2019), estos cambios se están viendo afectados por el incremento del uso de las tecnologías (Montes-Vozmediano, García-Jiménez, y Menor-Sendra, 2018; Risso, Peralbo, y Barca, 2010). Como señalan Chacón-López, Aragón-Carretero, Romero-Barriga, y Caurcel-Cara (2015), el uso del teléfono móvil, las redes sociales y la mensajería web está siendo una práctica habitual entre jóvenes y adolescentes, convirtiéndose en herramientas casi imprescindibles en su vida, tanto para compartir información, como para interactuar con sus iguales. En las interacciones sociales a través de la MI prima la comunicación verbal. Según Almansa, Fonseca y Castillo (2013) los nuevos códigos de escritura que utilizan en estos intercambios, en los que no se respetan las reglas gramaticales y ortográficas, puede repercutir negativamente en el rendimiento escolar. La comunicación en línea afecta al desarrollo social de los adolescentes, en particular a la relación con sus pares, debido a que las nuevas tecnologías se han convertido en importantes medios de comunicación en las relaciones interpersonales de los adolescentes (Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan, 2015). Según estos autores, los jóvenes usan estas herramientas de comunicación, principalmente, para reforzar las relaciones existentes con los compañeros, por ejemplo, para conectarse con amigos (Lenhart y Madden, 2007; Reich y otros, 2012; Underwood, Rosen, More, Ehrenreich y Gentsch, 2012), así como para buscar apoyo o cultivar lazos emocionales (Lenhart, Purcell, Smith y Zickuhr, 2010).

La relación que se hace entre el uso de los relatos y la mensajería instantánea aparece debido a que se pueden extrapolar las competencias de identificación de emociones tanto en los textos escritos dentro de las narraciones, como los textos que reciben los alumnos a través de sus comunicaciones virtuales. Como se ha contemplado en el marco teórico,

debido al actual auge en el uso de las tecnologías en estas edades, se considera necesario que se forme a los alumnos en la identificación de las emociones tanto en relaciones sociales virtuales como no virtuales.

En los últimos años se han diseñado e implantado programas de inteligencia emocional como el realizado por la Diputación Foral de Gipuzkoa, a través del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento desde 2008 para educación primaria y secundaria a través de fichas de trabajo. El objetivo de este proyecto es el de ofrecer a la comunidad educativa, desde los 3 a los 20 años, un programa práctico, orientativo y transversal desde la acción tutorial para que adquieran competencias emocionales. Otro ejemplo sería el programa PREDEMA, programa de educación emocional para adolescentes publicado por Montoya, Postigo y González (2016). En este programa se promueve el trabajo en grupos y el uso de dibujos, diarios y actividades participativas se fomenta las competencias de inteligencia emocional con el fin de prevenir problemas y trastornos afectivos y conflictos interpersonales e intrapersonales. En otros programas se utiliza la narración o las canciones. No obstante, no hemos encontrado un programa que utilice el relato y la mensajería instantánea tal y como se propone en esta propuesta.

4.2.4.3. Técnicas de juego y la inteligencia emocional

La metodología seleccionada permite la introducción o aplicación de los elementos divertidos de los juegos en otras áreas de la vida, como la educación emocional. En lugar de usar un juego para enseñar, por ejemplo, promovemos que los niños jueguen a juegos basados en palabras como el Memory para el reconocimiento y memorización de conceptos.

Son varios los elementos identificadores que pueden implicar ventajas y desventajas cuando se aplica las técnicas de juego en los procesos educativos. Estas categorías incluyen cómo los elementos del juego pueden desencadenar un mayor compromiso a través de su diseño central o fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Estas técnicas también ayudan a los participantes a concentrarse en el juego, la actividad o la tarea, fomentando el aprendizaje y la comprensión. Se podría afirmar que se trata de un método valioso para dotar de motivación y compromiso a los participantes en cualquier actividad.

En este caso, las actividades propuestas en la presente propuesta de intervención incluyen elementos que se basan en los juegos que plantean a los estudiantes un desafío para lograr un mismo objetivo, la identificación y reconocimiento de las emociones. Las diferentes dinámicas permiten a los estudiantes obtener retroalimentación sobre sus logros, al mismo tiempo que juegan. En este sentido, un juego no podría definirse como tal si no tiene una finalidad.

En definitiva, algunas de las actividades propuestas desarrollan las áreas planteadas por Lee y Hammer (2011) ya que tienen como objetivo mejorar el proceso de aprendizaje, fomentar la motivación, potenciar el trabajo en equipo y todas las habilidades y competencias relacionadas.

4.3. Recursos

4.3.1. Personales

Se contará con el apoyo de profesores y alumnos, así como la autorización por parte de la comunidad educativa para llevar a cabo esta propuesta.

4.3.2. Materiales

- Libros narrativos y relatos directamente relacionados con la inteligencia emocional.
- iPads escolares.
- Recursos audiovisuales y digitales.
- Material escolar: Mesas, post-its, bolígrafos, etc.
- Material para el experimento de tensión.

4.4. Temporalización

En el diseño de la presente propuesta de intervención se han organizado sus objetivos y contenidos atendiendo a la siguiente temporalización durante 13 semanas en el primer trimestre del curso escolar 2022-2023 (Tabla 2).

Tabla 2. Temporalización de la Propuesta de Intervención

FECHA	SESIÓN	ACTIVIDAD
8/09/2022	Sesión 1	Me conozco y pongo nombre a las emociones. Cuestionario Inicial.
15/09/2022	Sesión 2	Tensión: experimento con materiales.
22/09/2022	Sesión 3	Vergüenza e Inseguridad: Corto de Pixar.
29/09/2022	Sesión 4	Envidia: Canción de Dani Martín.
06/10/2022	Sesión 5	Orgullo: Viñeta de Mafalda.
13/10/2022	Sesión 6	Tristeza e ira: Representación Grupo 1 y 2.
20/10/2022	Sesión 7	Culpa y miedo: Representación Grupo 3 y 4.
27/10/2022	Sesión 8	Diseño de los relatos. Cuestionario Intermedio.
03/11/2022	Sesión 9	Redacción de los relatos.
10/11/2022	Sesión 10	Puesta en Común y <i>Pasapalabra</i> .
17/11/2022	Sesión 11	Podcast.
24/11/2022	Sesión 12	Evaluación por Mensajería instantánea.
01/12/2022	Sesión 13	Difusión de actividades, Sesión de risoterapia y evaluación final.

4.4.1. Económicos

Esta intervención no implica ningún gasto económico adicional ya que se cuenta con los recursos existentes en el centro. Al utilizar recursos digitales se promueve la sostenibilidad y se minimiza el uso de otros recursos materiales como pudiera ser el papel o las fotocopias.

4.5. Desarrollo de la propuesta de intervención

Entre las actividades que tendrán lugar a lo largo de las 13 semanas se incluirán: dinámicas de grupos (juegos, lluvias de ideas, juego de roles, discusión guiada, trabajo cooperativo), discusión y análisis de la actividad y cumplimentación de las tareas, lectura de los cuentos, creación de los relatos sobre sus emociones, creación de grabaciones para un podcast, entre otras actividades. Esta propuesta está diseñada para un grupo completo con una ratio de unos 27 alumnos de Educación Primaria.

Tabla 3. Propuesta de Intervención Sesión 1

ME CONOZCO Y PONGO NOMBRE A LAS EMOCIONES		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 1.1 OD 1.2 OD 1.3 OD 2.1 OD 2.2 OD 2.3 OD 2.4 OD 3.1	- Emocionario. - El gran libro de las emociones. - QR con GoogleForms de la Actividad 2. - Cuestionario inicial. - Listado de frases/palabras.	Cuestionario inicial: Conocimientos previos a la intervención (Anexo A). Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Conocer las emociones. Gran grupo. 30 min. El profesor pedirá a los estudiantes que lean los siguientes relatos: Me conozco (<i>Garbancito</i>, España) y Poner nombre a las emociones (<i>El flautista de Hamelín</i>, Hermanos Grimm, Alemania). El profesor deberá realizar una introducción breve sobre qué son las emociones, así como las formas de reconocerlas en las personas.</p> <p>Actividad 2. Reconocimiento de emociones. Gran grupo. 15 min. El profesor entregará a los alumnos mediante un QR un cuestionario de GoogleForm. En este aparecerá el siguiente listado de frases/palabras.</p> <p>FRASES/PALABRAS - EMOCIÓN GRADO DE MALESTAR.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tienes que estudiar más. ▪ No puedes hacerlo solo. ▪ Trabajas muy bien. ▪ ¡Bien hecho! ▪ No dejes todo para el final. ▪ Tienes que ser más responsable. ▪ ¡Vales mucho! ▪ ¡Buen trabajo! ▪ Vas peor. ▪ Te quiero. ▪ ¡Gracias! <p>EMOCIONES BÁSICAS INNATAS – INFORMACIÓN CARGA EMOCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alegría/entusiasmo/disposición/euforia. ▪ Miedo/ansiedad/ inseguridad. ▪ Seguridad/protección. ▪ Tristeza/abandono de algo/depresión. ▪ Victimismo/enfado/amenaza/defender límites. ▪ Ira/rabia/resentimiento. ▪ Asco/rechazo/expulsión/intolerancia/alejamiento. ▪ Sorpresa/descubrimiento/orientación/desconcierto. <p>Los alumnos deberán anotar las emociones que le generan las frases, puntuando del 0-10 cada una de ellas, en función del malestar generado.</p>		

Actividad 3. Cuestionario inicial. Individual. 5 min. El profesor repartirá a los alumnos el cuestionario inicial de intervención.
ADAPTACIONES
La actividad 2 permite que los alumnos contesten a tantas preguntas como se vean capaces de responder, en función de sus necesidades y conocimiento emocional previo.

Tabla 4. Propuesta de Intervención Sesión 2

EMOCIÓN DE TENSIÓN		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 1.2/1.3 OD 2.1/2.2/2.3/2.4 OD 4.1/4.2/4.3/4.4 OD 5.1	- Goma elástica. - Cuerdas. - Plastilina. - Gráfico (fuerza/distancia). - GoogleForm. - Diana de Aprendizaje: ¿Cuándo me he sentido...?	GoogleForm, ensayo de elasticidad (fuerza y distancia) (Anexo C). Diana de Aprendizaje: ¿Cuándo me he sentido así? (Anexo D).
ACTIVIDADES – DURACIÓN - METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Flexibilidad de materiales. Grupos de 4. 20 min. El profesor repartirá por cada grupo una cuerda, una goma elástica y un bloque de plastilina, así como acceso a un Google Form del experimento. Los alumnos deberán manipularlos y observar sus características de elasticidad, hablando sobre las diferencias entre los mismos. Los alumnos deberán trabajar las propiedades de flexibilidad de esos materiales, aprovechando el contenido transversal con otras asignaturas (Anexo E). Deberán tomar nota sobre el experimento en un Google Form.</p> <p>Actividad 2. La Tensión en las personas. Grupos reducidos. 30 min. Trasladar el conocimiento generado en la actividad anterior para hablar del concepto de tensión en las personas. El profesor contará con un listado de preguntas para animar al inicio del diálogo e invita a alumnos voluntarios a buscar la definición en el <i>Emocionario</i>. Identificación y definición de la emoción de tensión mediante la narración del <i>Emocionario</i>: <i>Algunos la llaman “estrés”</i>. La tensión nace cuando nos enfrentamos a situaciones que consideramos amenazantes. Tres ejemplos: Llegar a un nuevo colegio o barrio. Estar en medio de una discusión acalorada. No tener la lección estudiada cuando el profesor está haciendo preguntas. También se produce tensión cuando hay intereses enfrentados. Por ejemplo: Tú deseas cantar y tu madre desea dormir. <u>Reconocimiento de la emoción en las personas:</u> Estas nervioso, impaciente y pierdes la calma con facilidad. Si hablas de qué te genera tensión con alguien en quien contáis, experimentarás un gran alivio. Además, se iniciará el debate a través de una pequeña lluvia de experiencias sobre esta emoción en sus vidas, incluyendo ideas sobre cómo reconocer la tensión en las personas.</p>		

ADAPTACIONES

En la actividad 3, se permite que los alumnos realicen un análisis tras la actividad sobre cómo se han sentido. Se les pedirá que respondan a preguntas como, qué autoinstrucciones se daban, si se preguntaban por qué o para qué, si pensaban en pedir ayuda, cómo se enfrentaban a la tarea si viendo el origen de los nudos, tirando fuerte... El formato es libre, pudiendo expresarlo en un dibujo, una redacción o en un audio, entre otros.

Tabla 5. Propuesta de Intervención Sesión 3

EMOCIONES DE VERGÜENZA E INSEGURIDAD		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 1.2/1.3 OD 2.1/2.2/2.3/2.4 OD 5.1 OD 6.1/6.1.1/6.1.2 /6.1.3/6.1.4	- Ordenador. - Video Pixar. - Hojas para la actividad 3. - Emocionario. - One minute paper.	One minute paper. Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Corto Pixar. Gran grupo. 10 min. El profesor pondrá el video (Oveja esquilada-Pixar) en la pantalla digital de la clase.</p> <p>Actividad 2. One minute paper. Individual. 5 min. El profesor pedirá a los alumnos que elaboren en un minuto la definición de vergüenza y de inseguridad.</p> <p>Actividad 3. Definición y reconocimiento. Parejas. 35 min. Un alumno voluntario buscará la definición en el <i>Emocionario</i>. Identificación y definición de la emoción de tensión mediante la narración del <i>Emocionario</i>: <i>La vergüenza aparece por sorpresa.</i> La sientes cuando sabes que has cometido una falta o cuando crees que se van a burlar de ti. Aunque parezca de cuento, es posible sentir vergüenza por lo que hace otra persona. <u>Reconocimiento de la emoción en las personas:</u> La vergüenza, por desgracia, es muy indiscreta. Tiene la manía de decirle a los demás que eres consciente de tu falta: hace que tu rostro enrojezca. Que los demás sepan que estás avergonzado puede provocar, además, inseguridad. Identificación y definición de la emoción de tensión mediante la narración del <i>Emocionario</i>: <i>La inseguridad es una falta de confianza.</i> Puede faltarnos confianza en nosotros mismos o en los demás. Imagina que vas en un velero y el mar está muy agitado. Si no crees que puedes nadar bien, te sentirás inseguro. Si no te fías del capitán del barco, también. <u>Reconocimiento de la emoción en las personas:</u> Cuando sientes inseguridad, adoptas mecanismos para defenderte. Si no estás seguro de tu capacidad para nadar, manotearás muchísimo (aunque no sea necesario). Si no confías en tu amigo, querrás aislarte para sentirte a salvo. A veces, por inseguridad, actuamos con timidez. Seguidamente, el profesor deberá iniciar un debate por parejas sobre la manera en la que reconocemos las emociones en las personas, así como estrategias de gestión de estas emociones.</p>		

ADAPTACIONES
En la actividad 2, se permitirá que los alumnos realicen una redacción en cuanto a la toma de decisiones tras sentir la emoción, o un listado de acciones. De esta manera, los alumnos en función de sus necesidades lograrán el mismo objetivo.

Tabla 6. Propuesta de Intervención Sesión 4

EMOCIÓN DE ENVIDIA		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 1.2/1.3 OD 2.1/2.2/2.3/2.4 OD 5.1 OD 6.2/6.2.1/6.2.2 /6.2.3	- Ordenador. - Canción. - Emocionario. - Plantilla de <i>Memory</i> . - <i>Nearpod</i> . Rúbrica de observación y evaluación.	Rúbrica para la diferencia entre celos y envidia a través del juego del <i>Memory</i> (Anexo F). Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Canción. Gran Grupo. 5 min. El profesor reproducirá la canción de Dani Martin - Que Se Mueran de Envidia.</p> <p>Actividad 2. Definición y reconocimiento. Gran grupo. 15 min. Un alumno voluntario buscará la definición en el <i>Emocionario</i>. Identificación y definición de la emoción de tensión mediante la narración del <i>Emocionario</i>: <i>Algunos dicen que la envidia y los celos son lo mismo. No es así, aunque ambas emociones van de la mano, mezclándose y avivándose mutuamente. Son parásitos que devoran tu alegría. No les interesa que a ti te vaya mejor, sino que al otro le vaya peor.</i> Reconocimiento de la emoción en las personas (diferencia entre celos y envidia): Los celos te dificultan compartir aquello que consideras tuyo, como el amor de un ser querido. La envidia, en cambio, no nace de lo que tú tienes, sino de lo que el otro tiene: es la tristeza que sientes cuando alguien posee aquello que tu deseas. Seguidamente, se realizará un breve debate en el que los alumnos identifiquen la envidia en sus experiencias o en las de otros. El profesor deberá animar a que los alumnos diferencien experiencias de envidia y de celos.</p> <p>Actividad 3. Memory. Grupos de 8-9 alumnos. 30 min. El profesor repartirá una plantilla para diseñar un <i>Memory</i> de la envidia y los celos. Las categorías serán: Una palabra, una frase, un objeto, una sensación interna, una sensación física o externa y una consecuencia de la emoción. Tras elaborarlo, el profesor observará como juegan y justifican las maneras en las que han representado la emoción en las diferentes categorías.</p>		
ADAPTACIONES		
Se les ofrecerá a los alumnos la posibilidad de realizar una coreografía de la canción, en la que se realice una representación gráfica de la emoción.		

Tabla 7. Propuesta de Intervención Sesión 5

EMOCIÓN DE ORGULLO		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
<p>OD 1.2/1.3 OD 2.1/2.2/2.3/2.4 OD 5.1 OD 6.3/6.3.1/6.3.2 /6.3.3</p>	<p>- <i>Emocionario</i>. - Post-its. - Tablets u ordenadores para utilizar Canva. - Viñeta de Mafalda. - Mindly (mind mapping). - DailyArt. - Daily Dose of Art.</p>	<p>Rúbrica para el Canva, sobre cuándo el orgullo es bueno y cuándo no (Anexo G). Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B).</p>
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Viñeta. Gran grupo. 10 min. El profesor expondrá la viñeta (Anexo H) en la pantalla digital. Los alumnos, los cuales se sentarán en formato auditorio en el suelo, observarán la viñeta de <i>Mafalda</i> y hablarán sobre su opinión y experiencias similares en la relación familiar.</p> <p>Actividad 2. Definición y reconocimiento. Gran grupo. 20 min. Un alumno voluntario buscará la definición en el <i>Emocionario</i>. Identificación y definición de la emoción de tensión mediante la narración del <i>Emocionario</i>: <i>El orgullo es una valoración muy alta de algo, de un ser querido o de ti mismo.</i> El orgullo personal que sientes por lo que eres o lo que naces puede beneficiarte o perjudicarte. <u>Reconocimiento de la emoción en las personas</u> <i>Orgullo egocéntrico</i>: hace que tus metas se reduzcan a una, que es la de “ser el protagonista”. Como consecuencia, caes en la pedantería, la soberbia o la arrogancia. <i>Orgullo virtuoso</i>: te impulsa a que tu meta principal sea hacer cada vez mejor aquello que tienes entre manos. Te permite descubrir y valorar tus cualidades. Como consecuencia, te puede ayudar a afrontar grandes retos. Superarte a ti mismo te brinda placer. Los alumnos deberán hablar sobre los dos tipos de orgullo que aparecen en el texto narrativo. Además, se hablará sobre las maneras que tienen los alumnos de identificar situaciones en las que es positivo y en las que no tener orgullo.</p> <p>Actividad 3. Canva del orgullo. Parejas. 20 min. Los alumnos deberán crear una infografía en la plataforma de Canva en la que visualmente ilustran cuándo el orgullo es bueno y cuándo no, así como maneras de diferenciarlos.</p>		
ADAPTACIONES		
<p>Animar a los alumnos a escribirse una carta a ellos mismos o desarrollar un microrrelato sobre una experiencia agradable o desagradable en la que identifiquen el orgullo y cuenten cómo lo gestionaron o desearon gestionar. También se les ofrecerá diseñar un mapa conceptual que sirva como resumen sobre las aportaciones de la sesión, relativas a la toma de decisiones posterior a la emoción que ha aportado el grupo.</p>		

Explorar y traer a clase alguna biografía de algún artista de DailyArt - Daily Dose of Art y expresar las emociones que le evoca.

Tabla 8. Propuesta de Intervención Sesión 6

GRUPO 1 (TRISTEZA) Y GRUPO 2 (IRA)		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
<p>OD 1.2/1.3 OD 2.1/2.2/2.3/2.4 OD 7.1/7.1.1/7.1.2/7.1.3 /7.1.4/7.2/7.3/7.4</p>	<p>- El gran libro de las emociones. Material que necesiten o traigan los alumnos en su exposición.</p>	<p>Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B). Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión. (Anexo I).</p>
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		CONTENIDO DADO A LOS ALUMNOS
<p>Actividad 1. Teatro Grupo 1. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos interpretarán el relato narrativo asignado de “El gran libro de las emociones” mediante un teatro en grupo. Actividad 2. Explicación de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán realizar una explicación de la emoción representada. Actividad 3. Reconocimiento de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán presentar ideas para reconocer estas emociones en las personas. Actividad 4. Ideas de gestión de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos proporcionarán al resto de compañeros un listado de 5 consejos de gestión emocional. Actividad 5. Teatro Grupo 2. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos interpretarán el relato narrativo asignado de “El gran libro de las emociones” mediante un teatro en grupo. Actividad 6. Explicación de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán realizar una explicación de la emoción representada.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Definición del <i>Emocionario</i>. <i>La tristeza es una caída general de nuestra energía, de nuestro estado de ánimo. Cuando estamos tristes perdemos el apetito, las fuerzas, el deseo, el impulso, las ganas de vivir. La tristeza es un velo que nos empaña la vida y la viste de gris.</i> - Reconocimiento de la emoción: No a todas las personas les entristecen las mismas cosas. Sin embargo, es habitual sentir tristeza cuando nos decepcionan o cuando perdemos algo que era importante para nosotros. Imagina que debes mudarte a otra ciudad. Las nuevas perspectivas despertarán tu curiosidad, pero sentirás tristeza al pensar en los amigos que dejas atrás. La tristeza es parte de la compasión. - Narración teatral: <i>El pintor Notxa estaba triste</i>, Leyenda de China (<i>El libro de las emociones</i>).

<p>Actividad 7. Reconocimiento de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán presentar ideas para reconocer estas emociones en las personas.</p> <p>Actividad 8. Ideas de gestión de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos proporcionarán al resto de compañeros un listado de 5 consejos de gestión emocional.</p>	
--	--

Tabla 9. Propuesta de Intervención Sesión 7

GRUPO 3 (CULPA) Y GRUPO 4 (MIEDO)		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 1.2/1.3 OD 2.1/2.2/2.3/ 2.4 OD 7.1/7.1.1/7.1.2/7.1.3 /7.1.4/7.2/7.3/7.4	<p>- <i>El gran libro de las emociones.</i></p> <p>Material que necesiten o traigan los alumnos en su exposición.</p>	<p>Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B).</p> <p>Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión. (Anexo D).</p>
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		CONTENIDO DADO A LOS ALUMNOS
<p>Actividad 1. Teatro Grupo 3. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos interpretarán el relato narrativo asignado de “El gran libro de las emociones” mediante un teatro en grupo.</p> <p>Actividad 2. Explicación de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán realizar una explicación de la emoción representada.</p> <p>Actividad 3. Reconocimiento de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán presentar ideas para reconocer estas emociones en las personas.</p> <p>Actividad 4. Ideas de gestión de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos proporcionarán al resto de compañeros un listado de 5 consejos de gestión emocional.</p>		<p>- Definición del <i>Emocionario</i>. También conocida como ‘rabia’, ‘cólera’ o ‘furia’. La ira es velocísima: te domina y se va casi sin que te des cuenta. Por lo general, puede adueñarse de ti en situaciones que consideras muy injustas o que atentan contra tu bienestar.</p> <p>- Reconocimiento de la emoción: La ira te avisa de las injusticias o las agresiones y te aporta la energía para actuar en consecuencia. Sin embargo, la ira te bloquea repentinamente y puede llevarte a reaccionar como un animal que es atacado por otro. Y como no vivimos entre bestias salvajes, esas malas reacciones nos pueden meter en problemas. Por eso, es mejor evitar que la ira tome el control mientras estemos a tiempo. Por ejemplo, cuando sentimos un poquito de irritación.</p>

<p>Actividad 5. Teatro Grupo 4. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos interpretarán el relato narrativo asignado de “El gran libro de las emociones” mediante un teatro en grupo.</p> <p>Actividad 6. Explicación de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán realizar una explicación de la emoción representada.</p> <p>Actividad 7. Reconocimiento de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos deberán presentar ideas para reconocer estas emociones en las personas.</p> <p>Actividad 8. Ideas de gestión de la emoción. Grupo de 4. 5 min. Los alumnos proporcionarán al resto de compañeros un listado de 5 consejos de gestión emocional.</p>	<p>- Narración teatral: <i>El elefante y el dios de la lluvia</i>, Cuento popular masái, África (<i>El libro de las emociones</i>).</p>
--	---

Tabla 10. Propuesta de Intervención Sesión 8

DISEÑO DE LOS RELATOS		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 3.2 OD 8.1/ 8.1.1/ 8.1.2/ 8.1.3	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas con el modelo del relato. - Ordenador y pantalla digital. - Kids Story Builder. 	Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B). Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión. (Anexo J). Cuestionario intermedio sobre la intervención (Anexo K).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Ejemplo de relato. Grupos de 4. 15 min. El profesor expondrá un ejemplo de relato. Primero se define la emoción que estará integrada en el relato. Después, deberá aparecer un listado de 3- 5 maneras en las que esta emoción la expresan las personas mediante el lenguaje verbal y no verbal. Por último, aparecerá un relato desarrollado en media cara de página donde se incluyan estas ideas y en la conclusión la definición de la emoción.</p> <p>Actividad 2. Bocetos de relatos. Parejas. 30 min. Cada integrante del grupo deberá escribir la definición de la emoción elegida, así como el listado de aspectos para reconocerla, de manera individual. Los compañeros deberán valorar las ideas de su pareja, proponiendo al menos 1 idea para mejorarla y 1 idea que les haya gustado. Seguidamente, la pareja realizará las modificaciones necesarias para perfeccionar el boceto de su futuro relato. en un papel.</p>		

Actividad 3. Cuestionario intermedio. Parejas. 5 min.
El profesor repartirá a los alumnos el cuestionario intermedio sobre la intervención.

Tabla 11. Propuesta de Intervención Sesión 9

REDACCIÓN DE LOS RELATOS		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 8.1/ 8.1.2/ 8.1.3	- Hojas con el formato del relato. - Kids Story Builder	Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos (Anexo B). Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión. (Anexo L).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
Actividad 1. Redacción de relatos. Individual. 50 min. Los alumnos deberán desarrollar su propia historia utilizando como modelo la actividad de la sesión anterior.		

Tabla 12. Propuesta de Intervención Sesión 10

PUESTA EN COMÚN DE LOS RELATOS		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 9.1	- Relatos - PowerPoint Pasapalabra	Evaluación grupal: Gamificación con el PowerPoint <i>Pasapalabra</i> .
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
Actividad 1. Pasapalabra. Grupos de 4. 50 min. Los alumnos procederán a jugar al juego del <i>Pasapalabra</i> (Anexo M), representado en un PowerPoint. Con él, se pondrán a prueba, obteniendo puntos según el nivel de inteligencia emocional que han logrado a lo largo de las sesiones respectivo a las emociones trabajadas.		

Tabla 13. Propuesta de Intervención Sesión 11

AUDIO DE LOS RELATOS: PODCAST		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD 8.2	- Tablets o dispositivos electrónicos. - Auriculares Relatos de los alumnos Spreaker Studio.	Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión. (Anexo N).

ACTIVIDADES - DURACIÓN
<p>Actividad 1. Podcast. Individual. 50 min. Los alumnos deberán grabar en audio sus relatos y compartirlos al profesor al final de la sesión. El audio generado no debe superar los 3 minutos.</p>

Tabla 14. Propuesta de Intervención Sesión 12

MENSAJERÍA INSTANTÁNEA		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
OD10.1/10.1.1/10.1.2 /10.1.3/10.2	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas con los casos A y B. - Dispositivos electrónicos (Tablets). - <i>Flipgrid</i>. Asistente de lenguaje, alumnos en prácticas u otros profesores. 	Checklist de evaluación por parejas (caso práctico) (Anexo O). Checklist de evaluación del profesor (Anexo P). Rúbrica de evaluación individual (Anexo Q).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Prueba por parejas de mensajería instantánea. Parejas. 50 min. El profesor repartirá a cada alumno un caso en un folio (A o B). Cada caso incluye indicaciones sobre qué emoción debe representar el interlocutor y cómo se comporta una persona con una emoción concreta. En el folio (Anexo R), aparecerán preguntas y respuestas que el mismo alumno deberá ir incluyendo a lo largo de la prueba, para que su compañero, mediante la plataforma de interacción controlada, defina, identifique y reconozca la emoción que está representando su compañero, evidenciando una adecuada gestión de la situación emocional. Una vez acabe de identificar y resolver el caso A, cambiarán los roles y será el turno del otro compañero de representar la emoción que se incluye en el caso B. Al finalizar la actividad, el profesor repasará las conversaciones y con ayuda de una rúbrica, evaluará la competencia de definición e identificación de la emoción, así como la regulación emocional de cada alumno-caso.</p>		

Tabla 15. Propuesta de Intervención Sesión 13

RISOTERAPIA Y EVALUACIÓN FINAL		
OBJETIVOS	RECURSOS	EVALUACIÓN FINAL
OD 11.1 OD 3.3	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador clase <li style="text-align: center;">Globos - Hojas y material de oficina. - Post-its. Cuestionario final. 	Cuestionario final de intervención (Anexo S).
ACTIVIDADES – DURACIÓN- METODOLOGÍA		
<p>Actividad 1. Difusión de los resultados. Gran grupo. 15 min. El profesor delante de todos los alumnos subirá el resultado de los relatos digitalizados al blog del centro, así como el conjunto de podcast.</p>		

Actividad 2. Yoga de la risa. Gran grupo. 15 min.

Los alumnos deberán tumbarse en el suelo, con la cabeza sobre la tripa de la persona que tienen detrás, formando un tren empezaremos a reír con JA, JE, JI, JO, JU, sintiendo las diferentes vibraciones que se producen y generando carcajadas.

Actividad 3. Cuestionario final de intervención. Individual. 20 min.

El profesor repartirá a los alumnos el cuestionario final de intervención.

4.6. Evaluación

Según Sandoval, Maldonado-Fuentes, y Tapia-Ladino (2022), la evaluación es la interpretación de la información recolectada o, en otras palabras, un juicio sustentado en información. Por tanto, una de las etapas relevantes del proceso evaluativo es la recolección de información, que supone contar con procedimientos e instrumentos que permiten obtener datos sobre el objeto evaluativo. La implantación de esta propuesta parte de las necesidades de los alumnos por lo que es necesario realizar una evaluación inicial sobre su conocimiento y competencias en cuanto a inteligencia emocional. A continuación, se especifican las actividades, instrumentos y momento /etapa de evaluación que se utilizarán durante la intervención (Tabla 19).

Tabla 16. Actividades, Instrumentos y Momentos de Evaluación

Momento//etapa	Instrumento	Técnica de recogida
Evaluación Inicial. Actividad 3 de la Sesión 1.	GoogleForms, escalas de Likert.	Cuestionario.
Evaluación Intermedia. Actividad 3 de la Sesión 10.	GoogleForms, escalas de Likert.	Cuestionario.
Evaluación Final. Actividad 1 de la Sesión 16.	GoogleForms, escalas de Likert.	Cuestionario.

4.6.1. Evaluación del docente

En la propuesta, también consideramos necesaria una evaluación en el equipo de profesionales que se encargue de implementar la intervención. Para ello, se elaborará un cuestionario al inicio y al final de la intervención basado en las escalas de Likert. Este tendrá como objetivo conocer la percepción de mejora de la inteligencia emocional en los

alumnos, junto con la percepción que han tenido los docentes al implementar con mayor o menor facilidad el programa.

4.6.2. Evaluación de las familias

Dada la importancia de la colaboración de la familia en el desarrollo emocional, en esta propuesta se contempla su participación en la evaluación del programa mediante un cuestionario en el que reflejan el cambio observado en la capacidad para definir, identificar y reconocer las emociones de sus hijos, antes y después de la intervención. El formato del cuestionario es el de un GoogleForms utilizando escalas de Likert del 1 al 5 para responder a las preguntas planteadas.

4.6.3. Evaluación del programa desde un nivel más amplio

La evaluación es una actividad valorativa que nos permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos del programa sobre inteligencia emocional. La evaluación debería ser continua y formativa, estar integrada en el proceso educativo y formar un instrumento de acción pedagógica. Los programas de educación deben ser evaluados. Para ello, debemos evaluar tanto el desarrollo de las actividades como el producto final. Aunque pueda resultar difícil, discutible o incluso criticable, es muy enriquecedor y propone una mejora continua del programa, ya que permite identificar los puntos fuertes y débiles en el análisis, en la ejecución y en el producto del programa. Las herramientas utilizadas para la evaluación del programa serán: un cuestionario de GoogleForms usando escalas de Likert para reflejar el grado de adquisición de los objetivos de la propuesta, los resultados de las evaluaciones de cada sesión, así como el análisis de los resultados de los cuestionarios inicial, intermedio y final de la propuesta.

5. Conclusiones

El aumento de problemas de convivencia, falta de respeto y tolerancia y conductas agresivas en las etapas evolutivas de infancia y adolescencia subrayan la necesidad de hallar soluciones que desde la institución educativa se puedan desarrollar e implementar. Por lo tanto, nace la necesidad de incluir en las escuelas aprendizajes de habilidades emocionales para abordar esta pobreza emocional desencadenada por las transformaciones sociales de nuestro tiempo, generando en muchas ocasiones escasez de comunicación afectiva y orientación moral (Vallés Arandiga, 2000).

La premisa que desarrolla este Trabajo de Fin de Máster es la de considerar que mediante programas de intervención bien diseñados se podría tratar de disminuir dichos comportamientos. Dicha intervención ha de estar basada en una exhaustiva revisión del estado de la cuestión relativa a todos sus componentes y al marco teórico que la sustenta. Por tanto, el objetivo de este trabajo era diseñar un programa de intervención sobre el desarrollo de la inteligencia emocional mediante estrategias didácticas como son el relato narrativo y el uso de metodologías activas como las estrategias de juegos, entre otras, para así hacer frente al aumento de conflictos en la convivencia y conductas agresivas en la etapa evolutiva de la preadolescencia. Asimismo, como se ha señalado en el Estado de la Cuestión, las metodologías activas son una herramienta fundamental para el óptimo desarrollo de actividades inclusivas en diferentes niveles educativos (Muntaner-Guasp, 2022). La finalidad última es la de conseguir que, mediante la intervención diseñada en el marco de este Trabajo de Fin de Máster, los alumnos de 6º de Primaria, definan, identifiquen y reconozcan mejor las emociones, previniendo la presencia de falta de respeto y tolerancia, problemas de convivencia y conductas agresivas, y, en definitiva, desarrollando su competencia emocional para favorecer al desarrollo integral y, consecuentemente, el bienestar personal.

Esta propuesta pretendía proporcionar un programa de Inteligencia Emocional que estuviera adaptada en el curso de transición entre la etapa de Primaria y Secundaria, es decir, 6º de Primaria. Se considera que teniendo un mejor conocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás, mejorará la gestión emocional de las conversaciones mediante herramientas digitales que permiten tener un hilo comunicativo de mensajería instantánea. Las actividades fomentan el desarrollo de las habilidades de identificación y gestión de las emociones a través de los diferentes medios de información propuestos, como son el video, la canción, las ilustraciones y mensajería instantánea. Estas competencias básicas deben desarrollarse desde las escuelas ya que son esenciales para la adquisición de las competencias del ámbito social (Sarramona, 2000). En la práctica, los alumnos adquirirán herramientas para definir, identificar y reconocer las emociones trabajadas; reconocer y comprender los sentimientos de los otros mediante señales físicas o verbales en la conversación narrativa o digital; así como, conocer algunas de las emociones secundarias relacionadas con la regulación emocional. Con todo ello, se pretende prevenir la aparición de comportamientos violentos y desajustados emocionalmente, dentro y fuera del contexto escolar. Así mismo, mediante la evaluación

del programa, se recogerá la información resultante sobre el grado de aceptación de la propuesta por parte de los participantes centrándose en la valoración hacia las metodologías activas, técnicas de juego y uso del relato narrativo.

6. Limitaciones y prospectiva.

Dada la naturaleza de las prácticas del Máster, esta propuesta no se ha podido implementar. Sin embargo, en un futuro cercano existe la intención de desarrollarla. Además, otra limitación encontrada tiene está relacionada con el contexto educativo en el que nos encontramos. Estamos inmersos en el desarrollo de la aplicación de la nueva ley educativa LOMLOE. Esto quiere decir, que los cambios del currículo solo se aplican a los cursos de 1º, 3º y 5º de Primaria en este curso 2022-2023. Por tanto, el curso para el que está diseñado este programa (6º de Primaria) no incluiría las actualizaciones académicas hasta el curso 2023-2024. No obstante, la propuesta presentada tiene perspectivas de futuro incluyendo los cambios introducidos en la nueva ley.

En investigaciones futuras, será importante implementar el programa diseñado y recabar los datos resultantes para evaluar la generalización de estos hallazgos a otras emociones centradas en el mundo virtual, como por ejemplo la ira, la tristeza, o la vergüenza, y evaluar la experiencia de la emoción centrada en uno mismo. También sería interesante incluir otras edades en el estudio, como por ejemplo los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Por último, se explorará la posibilidad de aplicar otros recursos didácticos para comprobar su efectividad y disfrute en el conocimiento de las emociones.

7. Bibliografía

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story*. Penguin Random House.
- Aguaded, J.I., Ferrés, J., Cruz, M.R., Pérez, M.A., Sánchez, J., y Delgado, A. (2011). *Informe de investigación: el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.
- Almansa, A., Fonseca, O., y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40, 127- 135. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>).
- Arroba, J. y Acosta, H. (2021). Authentic digital storytelling as alternative teaching strategy to develop speaking skills in EFL classes. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 317-343. Retrieved May 10, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284456.pdf>
- Álvarez, P. C. (2001). El fracaso escolar en las zonas socialmente desfavorecidas. En M. Marchioni (Ed.), *Comunidad y cambio social: teoría y praxis de la acción comunitaria* (pp. 105-114). Editorial Popular.
- Ackerman, B. P., y Izard, C. E. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 271–275. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.08.003>
- Bamford, A. (2014). Teatro. *Revista Fundación Botín*, 52-67.
- Barrett, L. F. (2011). Was Darwin wrong about emotional expressions? *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), 400-406. doi:10.1177/0963721411429125
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality And Social Psychology Review*, 10(1), 20-46.
- Begoña, I. (2003). *Cuentos para sentir: educar las emociones*. Ediciones SM.
- Berthoz, S., Armony, J. L., Blair, R. J. R., y Dolan, R. J. (2002). An fMRI study of intentional and unintentional (embarrassing) violations of social norms. *Brain*, 125(8), 1696–1708.
- Bisquerra Alzina, R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69-144/83). Praxis.
- Boneva, B., Quinn, A., Kraut, R. E., Kiesler, S. B., y Shklovski, I. (2006). Teenage communication in the instant messaging era. En R. Kraut, M. Brynin, y S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones and the internet. Domesticating information technology* (pp. 201-218). Oxford University Press.

- Boneva, Bonka S., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S., Shklovsky, I. (2004). *Teenage communication in the instant messaging era*. University Carnegie Mellon. Disponible en la World Wide Web: <http://www.cs.cmu.edu/~kraut/RKraut.site.files/articles/Boneva04-TeenCommunicationInIMEra.pdf>
- Bourbonnais, A., y Michaud, C. (2018). Once upon a time: Storytelling as a knowledge translation strategy for qualitative researchers. *Nursing inquiry*, 25(4), e12249.
- Boy, G. (2012). *Orchestrating human-centered design*. Springer Science y Business Media.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brink, T. T., Urton, K., Held, D., Kirilina, E., Hofmann, M., Klann-Delius, G., Jacobs, A. M., y Kuchinke, L. (2011). The role of orbitofrontal cortex in processing empathy stories in 4-to 8-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 2(80). Available at <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2011.00080>, (retrieved, July 10, 2021)
- Brierley, D. L. (2014). Literatura. *Revista Fundación Botín*, 106-121.
- Campos, J. J. (1983). The importance of affective communication in social referencing: A commentary on Feinman. *Merrill-Palmer Quarterly (1982)*, 83-87.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36.
- Cetinkaya, L. (2017). The impact of WhatsApp use on success in education process. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 59-74. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.3279>
- Chacón-López, H., Aragón-Carretero, Y., Romero-Barriga, J. F., y Caurcel-Cara, M. J. (2015). Uso de telefonía, redes sociales y mensajería entre adolescentes granadinos de educación secundaria. *Etic@ net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(2), 207-223.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.003>
- Clore, G. L., y Parrott, W. G. (1994). Cognitive feelings and metacognitive judgments. *European Journal of Social Psychology*, 24(1), 101-115.
- Cobb, C. D., y Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational leadership*, 58(3), 14-18.

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.

Cuadros Jiménez, O. E. (2013). ¿En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje?. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 34–44. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14434>

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. Putnam 352.

Darwin, C. (1872). *Der Ausdruck der Gemüthsbewegung bei dem Menschen und den Thieren*. E. Schweizer.

De Laire, F. (2001). ¿Identidad juvenil? La insoportable levedad del ser: aportes para renovar el marco teórico de los estudios sobre juventud. *Revista MAD*, (4), pp. 3-15.

Decreto 61/2022, de 13 de julio por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. (LOMLOE)

Domínguez-Santos, S., Muñoz-Martínez, Y., García -Laborda, J., Cruz Serrano, M.R., 2022. Technology-mediated Active methodologies for professional skills in a special professional programme. *World Journal on Educational Technology: Current Issues* 14, 1106–1119.. doi:10.18844/wjet.v14i4.7646

Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. En M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Sage Publications, Inc.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., Tobias, S. E. & Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza Janés.

Espada, J. P., Orgilés, M., Méndez, X., y Morales, A. (2021). Problemas relacionados con la regulación emocional: Depresión y problemas de ansiedad. En J.R. Fernández Hermida y S. Villamarín Fernández (Eds.), *Libro Blanco de la Salud Mental Infanto-Juvenil*, 1, (pp.18-31). Consejo General de Psicología.

Espejo-Villar, L. B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521- 535.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Ferrés J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>

Finkelhor, D.; Mitchell, K. J.; Wolak, J. (2000), *Online victimization: A report on the nation's youth*. National Center for Missing and Exploited Children.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.

García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(59), 73-81.

García, M. C., y Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 17(33), 83-92.

Gee, J. P., y Hayes, E. (2009). No Quitting without saving after bad events: Gaming paradigms and learning in The Sims. *International Journal of Learning and Media*, 1(3), 49–65. doi:10.1162/ijlm_a_00024

Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., y Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 617.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Greenberg, L. S. (2012). Emotions, the great captains of our lives: their role in the process of change in psychotherapy. *American Psychologist*, 67(8), 697.

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 391–410). Jossey-Bass.

Grane, M., & Crescenzi-Lanna, L. (2021). Improving the Interaction Design of Apps for Children with Special Educational Needs. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 30(2), 139-164. <https://www.learntechlib.org/primary/p/213817/>.

Gray, J. R., Schaefer, A., Braver, T. S., & Most, S. B. (2005). Affect and the Resolution of Cognitive Control Dilemmas. In L. F. Barrett, P. M. Niedenthal, & P. Winkielman (Eds.), *Emotion and consciousness* (pp. 67–94). The Guilford Press.

Gross, J. J., y Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8-16.

Gross, J. J. y Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual foundations. En J.J. Gross, (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford.

Hampton, K., y Wellman, B. (2001). Long distance community in the network society: Contact and support beyond Netville. *American Behavioral Scientist*, 45(3), 476-495.

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition y Emotion*, 3(4), 379-400.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. The Guilford Press.

- Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 958-978. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). Personal information of adolescents on the Internet: A quantitative content analysis of MySpace. *Journal of Adolescence* 31(1), pp. 125-146.
- Hsin-Yuan Huang, W., y Soman, D. (2013). *A practitioner's guide to gamification of education*. University of Toronto, Rotman School of Management.
- Hsu, C. T., Jacobs, A. M., Citron, F. M., y Conrad, M. (2015). The emotion potential of words and passages in reading Harry Potter -An fMRI study. *Brain Language*, 142, 96-114.
- Hutchison, A., y Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., y Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157-163.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., & Botin, F. (2014). Emotions, Creativity, and the arts. *Arts and Emotions: Nurturing Our Creative Potential; Heys, B., Ed*, 6-23.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Jiménez, J. J. y Vela, C., 2004. La transformación de la experiencia virtual a través de la mensajería instantánea. *II Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad, ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?*, (2-14 de noviembre). http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html
- Johnstone, T., Van Reekum, C. M., & Scherer, K. R. (2001). Vocal expression correlates of appraisal processes. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 271-284). Oxford University Press.
- Johnson, H. G., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). Communicative body movements: American emblems. *Semiotica*, 15(4), 335-353. <https://doi.org/10.1515/semi.1975.15.4.335>
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health* 78, 496-505.
- Jonassen, D. H., y Kwon, H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 35-51.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., y Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the

- National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., y Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of personality assessment*, 55(1-2), 124-134.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Lenhart, A. & Purcell, K. & Smith, A. & Zickuhr, Kathryn. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults*. Pew Internet and American Life Project.
- Lenhart, A. y Madden, M. (2007), *Social networking websites and teens: An overview*. Pew Internet y American Life Project, 2008-2001.
- Lehne, M., Engel, P., Rohrmeier, M., Menninghaus, W., Jacobs, A. M., y Koelsch, S. (2015). Reading a suspenseful literary text activates brain areas related to social cognition and predictive inference. *PLoS One*, 10: e0124550. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124550>
- Lennon, R., y Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. *Empathy and its development*, 195-217.
- León Gualda, G., y Lacunza, A. B. (2020). Autoestima y habilidades sociales en niños y niñas del Gran San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista Argentina de Salud Pública*, 11(42), 22-31.
- Lévy, D., Turrier, F., y Tellechea, T. (2004). *El imaginario de los sentimientos de Félix*. Ediciones SM.
- Liguori, A. (2020). Unlocking Contested Stories and Grassroots Knowledge. En P. Trifonas (Ed.), *Handbook of theory and research in cultural studies and education. springer international handbooks of education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56988-8_35
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 132-138.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., y Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.

- Marczewski, A. (2017). Periodic table of gamification elements. *Gamified UK. Thoughts on gamification and more*. Retrieved from <https://www.gamified.uk/2017/04/03/periodic-table-gamification-elements/>
- Martínez Velásquez, B. S. (2006). Prácticas comunicativas de los adolescentes cochabambinos en la mensajería instantánea y su relación con la configuración de sus identidades individuales. *Punto Cero*, 11, 25-38.
- Marín, I. y Hierro, E. (2013) Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes Barcelona: Empresa Activa.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1997). *Emotional intelligence test*. Virtual Knowledge.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. Basics Books.
- McElfresh, M., J. (2011). English language learners' connection to school and English through the digital storytelling process. Thesis. Graduate College at the University of Nebraska. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/118>
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Mead, G. H., y Schubert, C. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago press.
- Mehta, P., y Mehta, B. (2015). Emotional intelligence in relation to satisfaction with life: A study of govt. secondary school teachers. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(1), 98.
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A., y Menor-Sendra, J. (2018). Teen videos on YouTube: Features and digital vulnerabilities. [Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales]. *Comunicar*, 54(26), 61-69. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-06>
- Muntaner-Guasp, J., Bartomeu Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Active Methodology for the Implementation of Inclusive Education. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Muros, B., Aragón, Y., y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, 31-39.
- Ndege, W., Mutavi, T., Kokonya, D., Nekesa, V., Musungu, B., Obondo, A., y Wangari, M. (2015). Social networks and students' performance in secondary schools: Lessons from an Open Learning Centre, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 171-178. <https://bit.ly/2DPqvDW>
- Wabatabai, D., y Shore, B.M. (2005). How experts and novices search the Web. *Library y Information Science Research*, 27(2), 222-248. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2005.01.005>
- Noshahr, R., Talebi, B., y Mojallal, M. (2014). The relationship between use of cell-phone with academic achievement in female students. *Applied Mathematics in Engineering*,

Management and Technology, 2(2), 424-428. <https://bit.ly/2EiKmvBon> Bonassen, D.H., y Kwon, H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 35-51. <https://doi.org/10.1007/bf02504505>

Nowicki Jr, S., y Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(1), 39-60.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2014). *Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade*. https://apps.who.int/adolescent/seconddecade/files/1612_MNCAH_HWA_Executive_Summary.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021, febrero). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Ortiz, M.J (2001). Desarrollo emocional. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, Ortiz, M. J. (Coordinadores), *Desarrollo afectivo y social* (95-124). Pirámide.

Pastor, C. A., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.

Papatzikis, E. (2014). Música. In *Artes y emociones que potencian la creatividad: informe Fundación Botín 2014* (pp. 68-87). Fundación Marcelino Botín.

Papert, S. (2000). What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power. *IBM Systems Journal*, 39(3.4), 720-729.

Pérez Samaniego, V., Fuentes Miguel, J., y Devís Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimento*, (17), 4, 11-42.

Ramírez-Verdugo, M. D. & Márquez, E. (2021). A Sociocultural Study on English Learner's Critical Thinking Skills and Competence. En E. Başak Hancı-Azizoglu & M. Alawdat. *Rhetoric and Sociolinguistics in Times of Global Crisis* (pp. 79-99). IGI-GLOBAL Editions.

Ramírez-Verdugo M. D. (2013). Experiencing a digital story in bilingual education and CLIL settings. En M. Alcantud-Díaz y C. Gregori Signes (Eds.), *Experiencing digital storytelling* (90-98). JPM Ediciones.

Ramírez-Verdugo, M. D. & Sotomayor, M. V. (2012). El valor de una historia digital en el contexto europeo de aprendizaje integrado a través de la lengua y contenido. *Digital Education Review Journal*, 22, 52-67.

Rance-Roney, J. (2008). Digital storytelling for language and culture learning. *Essential Teacher*, 5(1), 29-31. Retrieved May 8, 2022, from https://lead.nwp.org/wpcontent/uploads/2017/03/Judith_RanceRoney_Digital_Storytelling.pdf

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007), "Involvement in Traditional and Electronic Bullying among Adolescents", *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.

Rayón, L., y Muñoz Martínez, Y. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y la igualdad de oportunidades: contenidos necesarios para la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação*, 56(4), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4529Munoz.pdf>

Reich, S. M.; Subrahmanyam, K.; Espinoza, G. (2012), Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks, *Developmental psychology*, (482), 356-368.

Reid, A. (2011). Social media, public pedagogy and the end of private learning. *Handbook of Public Pedagogy*, 22, 194-199.

Repetto, E. (2002): Naturaleza de la orientación educativa. En Repetto, E. (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Volumen 1, (pp. 83-112) UNED.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Risso, A., Peralbo, M., y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796. <https://bit.ly/2Sglpob>

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29. Retrieved May 9, 2022, from <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104/pdf>

Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. *Review of Personality & Social Psychology*, 5, 11-36.

Rossiter, M. (2002). *Narrative and stories in adult teaching and learning*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.

Russell, J. A., y Fehr, B. (1994). Fuzzy concepts in a fuzzy hierarchy: varieties of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 186.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-69). Basic Books.

Saarni, C., y Buckley, M. (2002). Children's understanding of emotion communication in families. *Marriage Y Family Review*, 34(3-4), 213-242.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75.

Scherer, K. R. (1997). The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 902.

Scherer, K. R., y Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 310.

Schwarz, N. (1990). *Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states*. The Guilford Press.

Schwarz, N., y Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 513-523.

Semino, E. (2009). Text worlds. En G. Brone, y J. Vandaele (Eds.), *Cognitive poetics: Goals, gains, and gaps* (pp. 33–71). Mouton De Gruyter.

Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Thomson.

Shand, S.S., Li, E.Y., Wu, Y.L., y Hou, O.C. (2011). Understanding Web 2.0 service models: a knowledge-creating perspective. *Information & Management*, 48, 178-184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2011.01.005>

Shweder, R. A., Haidt, J., Horton, R., y Joseph, C. (1993). The cultural psychology of the emotions. *Handbook of Emotions*, 417-431.

Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K. M., y Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological Science*, 20, 989–999.

Stipek, D. J., y MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538. <https://doi.org/10.2307/1130719>

Stornaiuolo, A., DiZio, J., y Hellmich, E. (2013). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 20(40), 79-88.

Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64(1), 188-201.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., y Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes: Una actualización de las investigaciones existentes. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (9), 115-130.

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>

Tabatabai, D., y Shore, B. M. (2005). How experts and novices search the Web. *Library Y Information Science Research*, 27(2), 222-248.

Terwogt, M. M., Schene, J., y Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1131-1143.

The Radicati Group, Inc (2005). Instant messaging market, 2005-2009. California.

- Tresáncoras, A. G., García-Oliva, C., y Piqueras, J. A. (2017). Relación del uso problemático de Whatsapp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Salud y drogas*, 17(1), 27-36.
- Tucho, F. (2005). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar*, 26, 83-88.
- Ulloa, L. C., y Nesbet, F. (2008). La Generación Messenger: Relevancia de la mensajería instantánea en la adolescencia chilena. *Última Década*, 16(28), 35-49.
- Underwood, M. K.; Rosen, L. H.; More, D.; Ehrenreich, S. E.; Gentsch, J. K. (2012), "The blackberry project: Capturing the content of adolescents' text messaging", *Developmental psychology*, 48(2), pp. 295-302.
- Uvonen, J. y Gross, E. F. (2008), "Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace", *The Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., Peter, J. (2005), "Adolescents' identity experiments on the Internet", *New Media y Society*, 7(3), 383-402.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Promolibro.
- Van, D. E., Meerkerk, G., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., Engels, R. C. M. E. (2008), Online communication, compulsive internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44(3), 655-665. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.655>.
- Varas-Rojas, L.E. (2009). Imaginarios sociales que van naciendo en comunidades virtuales: Facebook, crisis analógica, futuro digital. *IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*, noviembre, 12-29.(www.cibersociedad.net/congres2009/actes/html/-com_imaginarios-sociales-que-van-naciendo-en-comunidades-virtuales-facebook_709.html)
- Yang, Y. C., Chen Y. y Hung, H. (2020) Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 840-862. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750431>
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.

8. Anexos

8.1. Anexo A. Cuestionario inicial: Conocimientos previos a la intervención

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJQ59PxPYc_bNEIOzoqSVH7ixxCOLcdFGp0-wlc1OdEsKng/viewform?usp=sf_link

1. ¿Sabes lo que es la tensión entre personas?
 - a) Sí
 - b) No
2. ¿Sabrías definir esta emoción? (tensión)
 - a) Sí
 - b) No
3. Identifica la emoción de este caso:



- a) Culpa
 - b) Orgullo
 - c) Inseguridad
4. ¿Sabes lo que es la emoción de vergüenza?
 - a) Sí
 - b) No
5. ¿Sabrías definir esta emoción? (vergüenza)
 1. Sí
 2. No
6. Identifica la emoción de este caso:



- a) Ira
 - b) Orgullo
 - c) Tristeza
7. ¿Sabes lo que es la emoción de inseguridad?
 - a) Sí
 - b) No
8. ¿Sabrías definir esta emoción? (inseguridad)
 - a) Sí
 - b) No
9. Identifica la emoción de este caso:



- a) Miedo
- b) Orgullo
- c) Vergüenza

10. ¿Sabes lo que es la emoción de envidia?

- a) Sí
- b) No

11. ¿Sabrías definir esta emoción? (envidia)

- a) Sí
- b) No

12. Identifica la emoción de este caso:



- a) Culpa
- b) Orgullo
- c) Ira

13. ¿Sabes lo que es la emoción de orgullo?

- a) Sí
- b) No

14. ¿Sabrías definir esta emoción? (orgullo)

- a) Sí
- b) No

15. Identifica la emoción de este caso:



- a) Vergüenza
- b) Miedo
- c) Tristeza

16. ¿Sabes lo que es la emoción de tristeza?

- a) Sí
- b) No

17. ¿Sabrías definir esta emoción? (tristeza)

- a) Sí
- b) No

18. Identifica la emoción de este caso: **"Cuando puedes decir TE LO DIJE"**

- a) Culpa
- b) Orgullo
- c) Tristeza

19. ¿Sabes lo que es la emoción de ira?

- a) Sí
- b) No

20. ¿Sabrías definir esta emoción? (ira)

- a) Sí
- b) No

21. Identifica la emoción de este caso:



Miedo
Tristeza
Ira

22. ¿Sabes lo que es la emoción de culpa?

- a) Sí
- b) No

23. ¿Sabrías definir esta emoción? (culpa)

- a) Sí
- b) No

24. Identifica la emoción de este caso:



- a) Tensión
- b) Vergüenza
- c) Ira

25. ¿Sabes lo que es la emoción de miedo?

- a) Sí
- b) No

26. ¿Sabrías definir esta emoción? (miedo)

- a) Sí

b) No

27. Identifica la emoción de este caso: “Es una comparación de nosotros mismos con otra persona; nos enseña lo vulnerables que somos y, al mismo tiempo, nos hace ver lo que admiramos de alguien más y no tenemos esa capacidad. Por tanto, nos hace sentir menos preparados.” <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/envidia-por-que-la-sentimos>

- a) Tensión
- b) Vergüenza
- c) Envidia

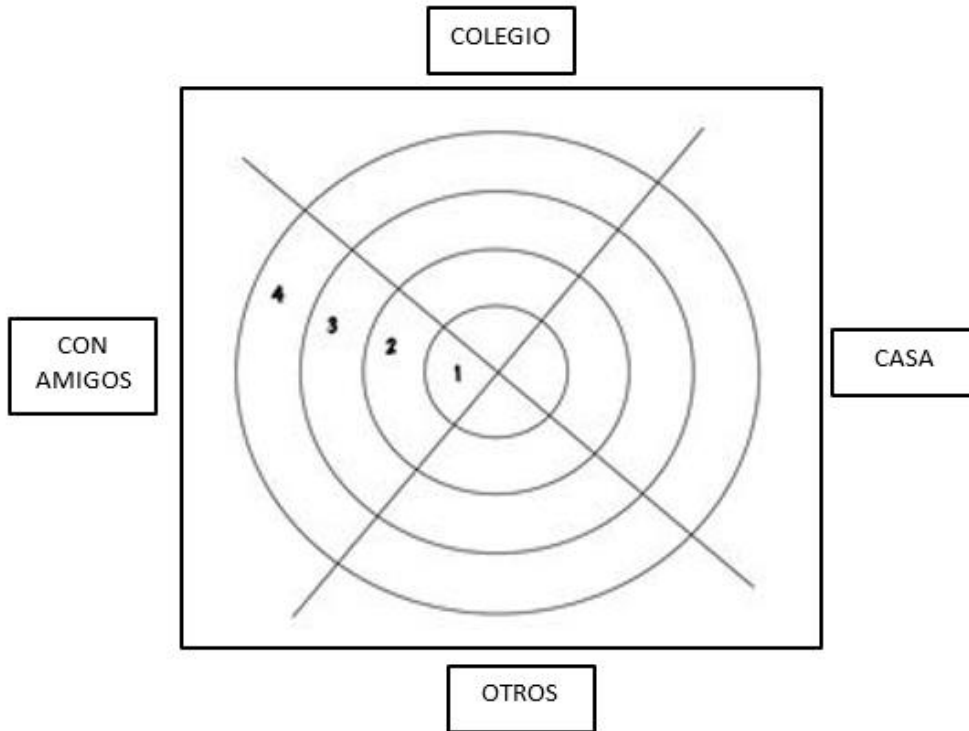
8.2. Anexo B. Rúbrica de observación sobre la participación de los alumnos

CATEGORÍA	4	3	2	1
ACTITUD	Critica de manera constructiva el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critica de manera constructiva el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critica negativamente y en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica negativamente en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
PARTICIPACIÓN	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Aporta ideas que puedan ampliar el aprendizaje.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Usualmente aporta ideas que puedan ampliar el aprendizaje	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Pocas veces aporta ideas que puedan ampliar el aprendizaje	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Nunca aporta ideas que puedan ampliar el aprendizaje

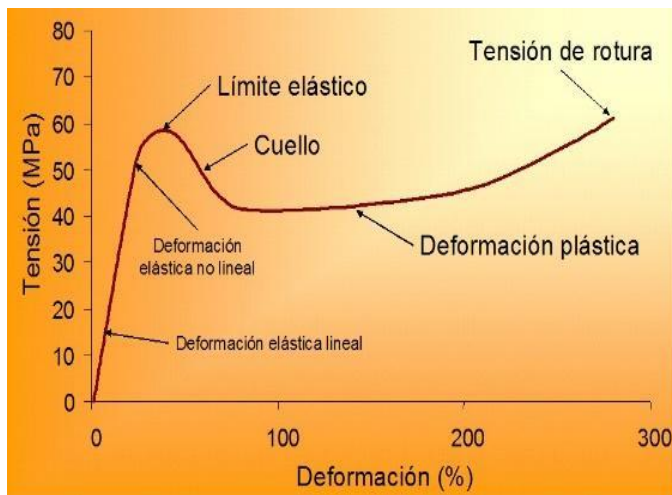
8.3. Anexo C. GoogleForm, ensayo de elasticidad (fuerza y distancia)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScf6wfnvniSkOAak6X3Cf451pLt-7i7MojqPeZQTm7xtDLmg/viewform?usp=sf_link

8.4. Anexo D. Diana de Aprendizaje: ¿Cuándo me he sentido así?



8.5. Anexo E. Gráfico Flexibilidad



8.6. Anexo F. Rúbrica para la diferencia entre celos y envidia a través del juego del Memory

CATEGORÍA	SÍ	NO
El grupo completa todas las categorías del juego: Una palabra, una frase, un objeto, una sensación interna, una sensación física o externa y una consecuencia de la emoción.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Los alumnos juegan al <i>Memory</i> hasta lograr un ganador.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Saben justificar las maneras en las que han representado la emoción en las diferentes categorías.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

8.7. Anexo H. Rúbrica para el Canva, sobre cuándo el orgullo es bueno y cuándo no

CATEGORÍA	SÍ	NO
Aparece la definición de los tipos de orgullo trabajados en la sesión.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

Aparecen identificadores físicos o verbales de la emoción	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
La infografía está decorada y se nota cierto esmero en la tarea.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

8.8. Anexo G. Viñeta Mafalda



8.9. Anexo I. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 6 y 7

CATEGORÍA	SÍ	NO
Conocer las emociones que se van a trabajar en la propuesta.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Fomentar la comprensión de los sentimientos.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

Debatir sobre la toma de decisiones/ gestión emocional.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Escuchar las aportaciones de los iguales y del profesor.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Describir su experiencia donde se define, identifica, reconoce alguna emoción.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Identificar las emociones de los protagonistas de las historias.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

8.10. Anexo J. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 8

CATEGORÍA	SÍ	NO
Completar el cuestionario intermedio.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Desarrollar un relato breve (media hoja).	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

Definir una emoción desde su experiencia.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Identificar y desarrollar entre 3 y 5 maneras en las que esta emoción la expresan las personas mediante el lenguaje verbal y no verbal.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Incluir un plan de ejecución para la resolución de situaciones en las que han surgido emociones.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

8.11. Anexo K. Cuestionario intermedio sobre la intervención

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJQ59PxPYc_bNEIOzoqSVH7ixxCOLcdFGp0-wlc1OdEsKng/viewform?usp=sf_link

8.12. Anexo L. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 9

CATEGORÍA	SÍ	NO
Desarrollar un relato breve (media hoja).	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Definir una emoción desde su experiencia.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

Identificar y desarrolla entre 3 y 5 maneras en las que esta emoción la expresan las personas mediante el lenguaje verbal y no verbal.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Incluir un plan de ejecución para la resolución de situaciones en las que han surgido emociones.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

8.13. Anexo M. PowerPoint “Pasapalabra”

En el siguiente enlace puedes descargarte la plantilla del juego. Lo ideal sería incluir las aportaciones que los alumnos hayan tenido a lo largo del programa de intervención: <https://blog.houm.com/descarga-el-juego-personalizable-pasapalabra/>

8.14. Anexo N. Checklist de observación del logro de adquisición de los objetivos de la sesión 11

CATEGORÍA	SÍ	NO
Narrar el relato en un Podcast.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

8.15. Anexo O. Checklist de evaluación por parejas (caso práctico)

PAREJAS	SÍ	NO
Evaluador: Evaluado:		
Definición de la emoción que experimenta el interlocutor	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Identificación de las emociones del interlocutor.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.

Reconocimiento de señales escritas en la conversación.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Gestiona la situación de manera satisfactoria	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Nota final		

8.16. Anexo P. Checklist de evaluación del profesor

PROFESOR	SÍ	NO
Evaluador: Evaluado:		
Definición de la emoción que experimenta el interlocutor.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Identificación de las emociones del interlocutor.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Reconocimiento de señales escritas en la conversación.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Gestiona la situación de manera satisfactoria.	Alcanza con éxito el objetivo planteado para la sesión.	No alcanza el objetivo propuesto para la sesión.
Los alumnos han respetado las normas de la prueba de evaluación.	Han respetado las normas de la prueba de evaluación.	No han respetado de la prueba de evaluación.

Nota final	
------------	--

8.17. Anexo Q. Rúbrica de evaluación individual

Señala con un aspa en la casilla que consideres.

INDIVIDUAL	1	2	3
Evaluador:			
Evaluado:			
Definición de la emoción que experimenta el interlocutor			
Identificación de las emociones del interlocutor.			
Reconocimiento de señales escritas en la conversación.			
Gestiona la situación de manera satisfactoria			
Nota final			

8.18. Anexo R. Caso práctico A

Tienes que interpretar la emoción de Ira.

¿Qué es la ira? Es un estado emocional que se caracteriza por una intensidad variable de enfado, con gestos de hostilidad hacia los demás.

Cómo te debes comportar:

- Escribe en mayúsculas
- Ten alguna falta de respeto
- No permitir que te interrumpa

Contexto:

La persona con la que hablas se le ha olvidado hacer la entrega de un trabajo que habíais hecho juntos y con el que habías acordado que tenía que entregar él.

Respuestas:

- Eres un irresponsable
- Te debería dar vergüenza
- Nos van a suspender y es todo por tu culpa
- Nada que me digas me va a tranquilizar
- ...

8.19. Anexo S. Cuestionario final

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdJQ59PxPYc_bNEIOzoqSVH7ixxCOLcdFGp0-wlc1OdEsKng/viewform?usp=sf_link