



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Trabajando la inteligencia emocional. Un proyecto de Lengua Castellana y Literatura en Primaria.

Alumna: Carla Belén Bernabéu Cruz

Tutor: Prof. D. Alejandro Palacios Castro
Dpto.: Filología Española, 010-D2

Junio, 2022

RESUMEN

Trabajar la inteligencia emocional en Educación Primaria mejora las habilidades sociales y al mismo tiempo, las habilidades lingüísticas del alumnado. Las emociones se encuentran ligadas a la comunicación entre personas por lo que, en esta unidad didáctica, se ha buscado conjugar ambas valorando que los niveles más altos de apoyo emocional en el aula se relacionan con menores problemas de comportamiento de los niños y permite formar a los futuros adultos en una educación integral.

Algunos de los objetivos que se han buscado son: fomentar la escucha activa, emplear adjetivos para describir a personas o saber comunicar las emociones o sentimientos que sienten en ciertas situaciones. Se han planteado 8 actividades para trabajar los contenidos. El resultado final es trabajar las emociones mediante la gamificación y otras metodologías activas, como herramientas principales que tendrá el alumno para que este pueda relacionarse con su entorno, tanto a nivel escolar como familiar.

ABSTRACT

Working on emotional intelligence in Primary Education improves social skills and, at the same time, the linguistic skills of students. Emotions are linked to communication between people, which is why, in this didactic unit, we have sought to combine both, valuing that the highest levels of emotional support in the classroom are related to fewer behavioral problems in children and allow training future adults in a comprehensive education.

Some of the objectives that have been sought are: encourage active listening, use adjectives to describe people or know how to communicate the emotions or feelings they feel in certain situations. 8 activities have been proposed to work on the contents. The end result is to work on emotions through gamification and other active methodologies, as the main tools that the student will have so that they can relate to their environment, both at school and family level.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, gamificación, educación emocional, lingüística.

KEYWORDS

Primary Education, gamification, emotional education, linguistics.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	4
II. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE	7
2.1. Dimensiones de la inteligencia emocional	7
2.2. Aspectos lingüísticos	11
2.3. Habilidades del lenguaje y problemas de comportamiento	12
2.4. La educación emocional y las habilidades del lenguaje	14
2.5. La importancia de los maestros en la promoción de SEL	16
III. UNIDAD DIDÁCTICA	19
3.1. Temporalización	19
3.2. Objetivos específicos	19
3.3. Contenidos	20
3.4. Criterios de evaluación	21
3.5. Estándares de aprendizaje	22
3.6. Competencias	23
3.7. Sesiones	23
3.8. Metodología	28
3.9. Evaluación	29
IV. CONCLUSIONES	30
BIBLIOGRAFÍA	32
ANEXOS	36

I. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es una herramienta sumamente importante que se utiliza para resolver ciertos problemas de las actividades escolares y las relaciones interpersonales. Según Bisquerra, cuya definición es base para la realización de este trabajo, la inteligencia emocional es entendida como el proceso educativo, constante y duradero, que busca reforzar el desarrollo emocional como complemento fundamental del desarrollo cognitivo, permite que los alumnos desarrollen la personalidad integral (Cassà, E. L, 2005, p. 156) y profundicen en el lenguaje, concretamente la comunicación.

Atendiendo a esta definición, el alumnado de la etapa de Educación Primaria, cuenta con una inteligencia emocional en inicios de desarrollo, al igual que pasa con el resto de inteligencias. Expresan sus emociones y sentimientos tanto fisiológicamente, con gestos y expresiones faciales como verbalmente haciendo uso de la comunicación. Por ello, en el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado, se destaca la necesidad de enseñar al alumnado el concepto de inteligencia emocional ligándolo con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

El desarrollo de la inteligencia emocional se convierte en un objetivo educativo desde las edades más tempranas de los niños, como preescolar y primaria. El autoconocimiento, la actitud positiva hacia sí mismo y hacia los demás y la expresión adecuada de sus emociones en la interacción con otros niños y adultos, son habilidades generales que incluyen componentes de inteligencia emocional.

Se han identificado vínculos entre las habilidades lingüísticas y los resultados conductuales en los niños. Los niños pequeños de familias de bajos ingresos corren un mayor riesgo de desarrollar dificultades del lenguaje y problemas de conducta. Estos niños con habilidades lingüísticas más bajas tienden a exhibir más problemas de comportamiento que sus compañeros (Qi, Kaiser y Milan, 2006, p. 97).

Los seres humanos pueden comunicarse entre sí. Pueden intercambiar verbalmente conocimientos, creencias, opiniones, deseos, amenazas, mandatos, agradecimientos, promesas, declaraciones, sentimientos... Pueden sonreír para expresar deleite, felicidad, aceptación y resentimientos; pueden gritar para expresar enfado, emoción o miedo;

pueden apretar los puños para expresar determinación, enfado o amenaza; se arquean las cejas para expresar sorpresa o desaprobación, etc., pero nuestro sistema de comunicación ante todo es el lenguaje (Navarro, 2003, p. 321). Por lo tanto, las emociones y las habilidades lingüísticas se encuentran estrechamente relacionadas, ya que ambas forman parte de la expresión de los seres humanos y de nuestro modo de relacionarnos.

Así, el lenguaje juega un papel vital en el aprendizaje, ya que ayuda a comunicarnos y a entender el tema. Las siguientes son razones para desarrollar habilidades lingüísticas tanto en la vida académica como en la profesional: entender el material de estudio de manera efectiva; adquirir conocimientos sobre el vocabulario; redactar una tarea bien estructurada; y compartir los puntos de vista con amigos y compañeros de clase.

En la propuesta académica de Mayer y Salovey, existen diferentes metodologías que emplean la inteligencia emocional, y que requieren, como es lógico, conjugarlas con las habilidades comunicativas. (Mayer y Salovey, 2007, pp. 26-28).

Investigaciones encontraron que las características de la calidad del aula predijeron de manera diferencial los resultados académicos y de comportamiento social de los niños. Específicamente, el apoyo educativo parece promover el lenguaje, la lectoescritura y las habilidades matemáticas de los niños, mientras que el apoyo emocional de alta calidad ofrecido por los maestros de preescolar y primaria parece tener impactos positivos en las habilidades sociales de los niños (Mashburn et al., 2008, p. 64). El apoyo emocional se refiere al clima emocional positivo del aula proporcionado por los maestros, así como a la relación maestro-niño demostrada por la forma en que los maestros interactúan con los niños (Pianta et al., 2008, p. 55). Incluye calidez del maestro, respeto, sentimientos positivos hacia los niños, sensibilidad cuando los maestros interactúan con los niños y responden a las necesidades de ellos. (Pianta et al., 2008, p. 57). También se encontró que los altos niveles de calidad del aula, específicamente el apoyo emocional dado por los maestros, están asociados con problemas de comportamiento (Burchinal et al., 2010, p. 166). El período de primaria es una oportunidad para que los programas ofrezcan ambientes de educación de alta calidad donde los problemas de comportamiento y lenguaje de los niños se puedan suavizar y se establezcan trayectorias de desarrollo más positivas.

En este ámbito, el aprendizaje socioemocional (en adelante, SEL) es el proceso de desarrollar la autoconciencia, el autocontrol y las habilidades interpersonales que son vitales para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida (Glover, 2017, p. 64).

Las personas con fuertes habilidades socioemocionales son más capaces de hacer frente a los desafíos del día a día y se benefician académica, profesional y socialmente, por ejemplo, resolviendo problemas de forma efectiva, controlando los impulsos o manejando sus emociones. SEL proporciona una base de efectos positivos a largo plazo en niños, adultos y comunidades.

Los niños se desarrollan, las escuelas ganan, se benefician los lugares de trabajo y en general, la sociedad se fortalece. Todo debido al aprendizaje socioemocional. SEL es el marco vital a través del cual, las personas de todas las edades adquieren habilidades para trabajar hacia sus propios objetivos únicos, comprender y manejar sus emociones, fomentar relaciones positivas, tomar decisiones informadas y sentir y mostrar empatía. SEL brinda a los estudiantes y jóvenes las habilidades necesarias para tener éxito en la vida, tanto dentro de su escuela como más allá (Alzina, 2003, pp. 7-8).

En este Trabajo Fin de Grado (TFG), se busca indagar en el conocimiento y aprendizaje de las emociones en Educación Primaria en relación con las habilidades lingüísticas. En este sentido, debe tenerse en cuenta que las emociones son algo con lo que se debe lidiar diariamente, siendo importante identificarlas y reconocerlas, con el fin de poder emplearlas de forma adecuada.

El objetivo principal es elaborar una propuesta de intervención de educación emocional en el aula de Primaria, empleando distintos recursos para trabajar las emociones dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y que los alumnos sepan identificar y reconocer las emociones del resto, pudiendo desarrollar valores que nos caracterizan como personas, como la empatía o la compasión. Al mismo tiempo, se pretende reforzar las habilidades de comunicación y comprensión de la lectura como campos estrechamente ligados al mundo de los sentimientos y las emociones.

Las constantes transformaciones del sistema educativo requieren reflexionar sobre el papel de la inteligencia emocional, entendida la misma como la capacidad de motivarnos

a nosotros mismos y seguir en el esfuerzo, pese a las posibles dificultades a la hora de controlar los impulsos, contemplando nuestros propios estados de ánimo (Goleman, 1995, p. 64).

De este modo, se busca indagar sobre la competencia emocional y el conocimiento de las emociones de los alumnos en la etapa de Educación Primaria, desarrollando para ello, una serie de actividades con objetivos y contenidos específicos, debiendo adecuarse éstas al nivel de desarrollo del niño. Se trata de un proyecto donde se busca desarrollar la inteligencia emocional a partir de ejercicios de expresión y comprensión oral y escrito, siendo algo novedoso; ya que la inteligencia emocional no se encuentra como tal en el contenido del currículo, pese a que sea un aspecto fundamental en el desarrollo del niño.

Este tema es importante trabajarlo desde las edades más tempranas, ya que las emociones se encuentran presentes desde que nacemos, teniendo un papel primordial tanto en nuestra personalidad como en las relaciones de carácter social. Siendo una materia subjetiva y personal, como son los sentimientos y las emociones, se debe tener en cuenta dónde se trabaja puesto que, dependiendo del contexto y del entorno, se gestionará de un modo u otro.

II. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En este apartado se desarrollará lo relativo a la inteligencia emocional de los alumnos, como modo de gestionar las emociones propias y ajenas. Se explicará a los alumnos las distintas fases que componen la inteligencia emocional, y se concretarán las emociones básicas que deben aprender a gestionar.

Posteriormente se hará referencia a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que conforma otra parte del contenido que se puede trabajar en este ámbito y que está estrechamente interconectada con la inteligencia emocional. Finalmente, se incluirá un epígrafe sobre la importancia de los maestros en la promoción de SEL, con el fin de que los menores se integren correctamente en la sociedad y puedan relacionarse sin dificultades, tanto a través de las emociones como de la comunicación.

2.1. Dimensiones de la inteligencia emocional

Según la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (2007, pp. 26-28), la inteligencia emocional es la capacidad de procesar información sobre las emociones

propias y ajenas. También es la capacidad de usar esta información para guiar sus pensamientos y comportamiento (Rodríguez, 2013, p. 1). En definitiva, es la capacidad de un individuo para poder comprender y regular sus emociones.

Así, las personas emocionalmente inteligentes prestan atención, utilizan, comprenden y gestionan sus emociones.

Según Collin et al. (2012, p. 77), los sentimientos son conscientes y son las interpretaciones de lo que las propias emociones les están diciendo. Las personas regulan sus emociones por muchas razones, todas ellas dependen de la naturaleza de la situación y de la persona. A veces es porque la emoción podría ser muy dolorosa si no se regulara otras veces, la regulación emocional se debe a presiones sociales. Las personas generalmente deciden regular sus emociones y si la emoción que sienten les puede perjudicar a ellas mismas o a otros. Sin embargo, para decidir si la emoción dañaría o no a alguien, el individuo primero debe reconocer la emoción que siente (Niedenthal y Ric, 2017, p. 32).

Consideramos que regular las emociones, sabiendo expresar de manera adecuada cómo se siente alguien con el resto de personas es fundamental para el día a día. Una persona que no puede gestionar sus emociones, puede dar lugar a un comportamiento conflictivo y dejarse llevar por la rabia o ira en situaciones límite. Si desde pequeño se aprende a comunicar y gestionar las mismas, el individuo va a saber comportarse en sociedad de mejor manera.

En la teoría particular de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (2007, pp. 26-28), cada habilidad tiene cuatro etapas diferentes. Sin embargo, este proceso no ocurre siempre de forma espontánea. Al revés, suele requerir un esfuerzo consciente.

1. Correcta percepción y expresión emocional

La primera habilidad de la inteligencia emocional es identificar nuestras emociones y las de los demás. En primer lugar, el alumno debe ser capaz de comprender lo que siente. Esto incluye tanto los pensamientos como las emociones. En segundo lugar, se adquiere la capacidad de hacer lo mismo con la forma en que otras personas piensan y sienten. Por

ejemplo, puede comprender los sentimientos de otras personas o los sentimientos expresados por un cuadro.

2. Facilitación emocional del pensamiento

En la primera etapa, las emociones ayudan al alumno a dirigir sus pensamientos. Como resultado, se pueden usar para ayudar al alumno a tomar decisiones. Según Mayer y Salovey (2007, pp. 26-28), las emociones afectan al estado de ánimo. Por lo tanto, puede considerar diferentes puntos de vista sobre un tema en particular.

3. Comprender las emociones

Primero, el alumno adquiere la habilidad de distinguir las emociones básicas y aprende a usar las palabras adecuadas para describirlas. Entonces, esta habilidad le lleva un paso más allá para poder ubicar la emoción en el estado emocional. En esta etapa, el individuo es capaz de interpretar emociones complejas, lo que le permite detectar las transiciones entre emociones. Por ejemplo, el paso del enfado a la vergüenza o de la sorpresa a la alegría.

4. Regulación emocional para el crecimiento intelectual y emocional

La regulación emocional para el crecimiento intelectual y emocional requiere la voluntad de no limitar el importante papel que en realidad tienen las emociones. Esto es mucho más fácil de conseguir con emociones positivas que con emociones negativas. Durante este paso, los alumnos deberán reconocer aquellas emociones con las que se quiera identificar según sean útiles o no.

Según el modelo desarrollado por Goleman (2001, p. 32), cualquier programa educativo centrado en la inteligencia emocional debe abordar sus principales dimensiones que se mencionan a continuación: la conciencia de las propias emociones (la capacidad de reconocerlas y nombrarlas, la capacidad de identificar las causas de las emociones, la capacidad de anticipar posibles comportamientos y acciones); el autocontrol o el control de las propias emociones (la capacidad de dominar sus emociones negativas, la capacidad de expresar adecuadamente sus emociones, la capacidad de cargarse de emociones positivas, la capacidad de manejar el estrés a su favor, la capacidad de escapar angustia, depresión y ansiedad); la motivación personal (la capacidad de usar sus propias emociones de manera productiva, la capacidad de concentrarse y mantenerse enfocado en

su tarea, la capacidad de manejar su impulsividad); la empatía (la capacidad de tomar la perspectiva de otra persona sobre pensamientos, emociones y acciones, la capacidad de escuchar al otro con todos sus sentidos); el manejo de las relaciones sociales (la capacidad de entender las relaciones interpersonales, resolver conflictos y disputas de negociación, resolver desacuerdos en su relación con los demás, la capacidad de ser de mente abierta, asertiva y positiva, de cooperar, de involucrarse responsablemente, de ser útil amable, atento y educado).

Todo programa educativo que persiga el desarrollo de la inteligencia emocional deberá tener en cuenta no solo el desarrollo afectivo, sino también el desarrollo intelectual propio de la edad de los alumnos de que se trate.

Desde edades tempranas, las emociones empiezan a acompañar a los niños, ya sea jugando, aprendiendo, interactuando, cumpliendo con las tareas que les encomiendan los adultos, etc., los niños experimentan, identifican y diferencian la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, la vergüenza, el orgullo, la culpa (en base a la expresión facial y a la expresión oral). De hecho, la mayoría de los psicólogos especializados en el estudio de la inteligencia emocional y la psicología de las emociones (Ekman, 2011, p. 6) creen que las emociones básicas son las siguientes: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira; a estos se suman la vergüenza, la culpa, el desprecio, la desesperación, la curiosidad.

Después se vuelven capaces de hablar con otras personas sobre sus emociones y escuchan lo que los demás dicen, a su vez, sobre las emociones de los niños. Las emociones comienzan a acompañar todo lo que hacen los niños de preescolar o primaria. Construyen progresivamente su vocabulario afectivo y crean la posibilidad de valorizar las emociones.

Todas estas emociones básicas están relacionadas con la vida diaria, exigiéndose un uso adecuado de las mismas puesto que para trabajar o para poder entablar relaciones emocionales, se requiere saber gestionarlas, afectando a lo más íntimo de las personas. La expresión de las emociones básicas es universal por lo que se pueden reconocer rápida y correctamente.

Por su parte, Elias, Arnold y Steiger Hussey (2003, p. 3) defienden que el docente en las primeras fases educativas debe enseñar su materia, al mismo tiempo que ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades emocionales. A continuación, se mencionan las diferentes emociones básicas, el motivo de su aparición y la función que asumen: Tabla 1. Emociones básicas según la revista EDETANIA. Ver anexo I.

2.2. Aspectos lingüísticos

El desarrollo de las competencias emocionales debe ir unido a las cuestiones lingüísticas, tanto de expresión como de comprensión, ya que forma parte de nuestra forma de comunicarnos y reconocer las emociones del resto.

Existen distintos objetivos de acuerdo a la situación de uso, aunque cabe subrayar que es importante centrarse en transmitir las ideas, aspiraciones, ilusiones y distintas formas de entender el mundo. Por lo tanto, todas las actividades de lectura y escritura buscan que el alumno sepa comunicarse con su entorno.

Kopp (1992, p. 6) sugirió que las habilidades lingüísticas ofrecen herramientas importantes para comprender y regular las emociones de los niños. Los niños utilizan el lenguaje como un medio para influir en su entorno. Específicamente, los alumnos pueden usar el lenguaje en conversaciones de autogestión, para comunicarse sobre interacciones sociales o para aprender sobre formas apropiadas de manejar las emociones.

De acuerdo con este punto de vista, las habilidades lingüísticas de los niños se han correlacionado positivamente con su capacidad para utilizar la distracción en una situación frustrante (Stansbury y Zimmerman, 1999, p. 121). Además, el deterioro del lenguaje está asociado con la dificultad de los niños en base a la regulación de las emociones. Es probable que la regulación de las emociones y el lenguaje se afecten entre sí, quizás porque los niños que mejor regulan sus emociones poseen capacidades lingüísticas más complejas que otros en su entorno social.

De acuerdo con la noción de que las habilidades lingüísticas y la regulación se afectan entre sí, la regulación de los bebés (evidenciada por factores como la capacidad de

atención) predice sus habilidades lingüísticas entre ocho y nueve meses después (Dixon y Smith, 2000, p. 417).

Como conclusión, debe tenerse en cuenta que la forma de comunicarse del ser humano tiene una serie de implicaciones de modo directo e indirecto con el pensamiento y la comprensión del propio entorno. En este sentido, el lenguaje verbal y no verbal juega un papel importante dentro de la convivencia para constituir una serie de relaciones con el resto de sujetos (Francisco, 2018, p. 2).

2.3. Habilidades del lenguaje y problemas de comportamiento

El desarrollo del lenguaje es un determinante crítico de la preparación de los niños y adolescentes para la escuela, incluido el funcionamiento conductual (Qi et al., 2020, p. 2278). Un metaanálisis indicó que las habilidades lingüísticas se relacionaron negativamente con el comportamiento problemático en niños en edad escolar primaria (Chow y Wehby, 2018, p. 61). Los estudios realizados con muestras clínicas sugirieron que los niños con problemas de lenguaje tendían a exhibir mayores problemas de conducta (Petersen et al., 2013, p. 542). Estos estudios plantean una asociación entre el lenguaje y los problemas de comportamiento a lo largo del tiempo, de modo que a menor capacidad lingüística de los niños evaluada, mayores problemas de comportamiento en la adolescencia. Sin embargo, pocos estudios han examinado si esta relación está moderada por otras variables.

Cuando se dice que alguien 'habla' un idioma con fluidez, generalmente se hace referencia a que tiene un alto nivel en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Pero, como sabe cualquier docente, los alumnos a menudo tienen fortalezas o debilidades en habilidades particulares y, en algunos casos, pueden alcanzar altos niveles, por ejemplo, en lectura y escritura, sin poder hablar o escuchar al mismo nivel.

Las habilidades o competencias comunicativas se consideran como un conjunto de procesos lingüísticos que tienen lugar durante la vida, con el objetivo de participar con eficiencia y destreza, en todos los ámbitos comunicativos y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir se consideran las habilidades del lenguaje (Pacheco y Vázquez, 2006, p. 9). A partir de las mismas, las personas se desarrollan en la cultura y la sociedad y a partir de su desarrollo, éstas se vuelven competentes comunicativamente.

El poder comunicarse es una habilidad especialmente importante en el mundo global, y se necesita en tantos contextos diferentes, que alguien que no sea bueno en las cuatro habilidades reducirá en gran medida las oportunidades que se le presenten en la educación y la vida profesional.

Se considera hablar a la capacidad que tienen las personas de comunicarse mediante sonidos articulados. El habla tiene diferentes usos. Uno de ellos es la resolución de conflictos interpersonales y poder negociar. Así, se entiende como la habilidad de solucionar conflictos de forma eficiente exigiendo una actuación calmada, no defensiva y respetuosa. Cuando uno controla sus propias emociones, se pueden comunicar las propias opiniones sin atacar al resto.

Un uso del habla, por ejemplo, es la persuasión, entendida como una herramienta de comunicación fundamental, sobre todo en el mundo de los negocios, porque transforma ideas, creencias, actitudes y comportamientos, y busca satisfacer las necesidades de ambas partes. Aunque no suele tener buena fama porque se suele confundir con manipular, debe entenderse que la persuasión es necesaria para que cualquier negociación entre personas tenga éxito y consigan ponerse de acuerdo.

En relación con lo anterior, no se puede persuadir o convencer a una audiencia si no se demuestra credibilidad y autoridad, ya que la credibilidad suscita confianza y la confianza es una gran aliada de la comunicación. Cuanta más confianza hay, más receptivas son las personas. Por ello, los alumnos deben aprender a ser coherentes con lo que se dice y hace. De este modo, debe haber sintonía entre la comunicación verbal y la no verbal.

Finalmente, refiriéndonos a la escritura, es una actividad lingüística secundaria en relación con el lenguaje oral, que es su origen. De este modo, el lenguaje escrito se entiende como una adquisición de segundo orden, que se fundamenta en el lenguaje oral. El aprendizaje de la lectura vendría determinado por el lenguaje oral. De este modo, el lenguaje oral y escrito tienen mecanismos similares y comparten niveles de procesamiento como el fonológico, el léxico, el sintáctico-pragmático, el semántico y el metalingüístico (Mata et al., 2007, p. 153).

2.4. La educación emocional y las habilidades del lenguaje

La mayoría de los estudios que examinaron la relación entre la calidad del aula y los problemas de comportamiento de los niños, encontraron que los niveles más altos de apoyo emocional en el aula se han asociado con niveles más bajos de problemas de comportamiento de los niños (Burchinal et al., 2010, p. 166; Burchinal et al., 2014, p. 41). Es decir, cuando en el aula se trabajan valores como la empatía y compasión, el alumnado tiende a tener un mejor comportamiento.

Como predijo Brock y Curby, un mayor apoyo emocional en preescolar aumenta las posibilidades de tener un mejor comportamiento infantil en los años siguientes (Brock y Curby, 2014, p. 661). Se calificó que los niños en edad preescolar con maestros que los apoyaban emocionalmente tenían niveles más bajos de conductas problemáticas que sus compañeros de la misma edad que no recibieron ese apoyo (Broekhuizen et al., 2016, p. 212).

Las investigaciones han demostrado que los niños con pocas habilidades lingüísticas experimentaron dificultades en la adaptación del comportamiento social, y la calidez de los maestros y el apoyo emocional promueven la adaptación de los niños (Hamre y Pianta, 2005, p. 949). Tener un ambiente cálido y de apoyo emocional en el aula con maestros sensibles a las necesidades de los niños puede amortiguar los efectos de los retrasos en el lenguaje en el desarrollo de problemas de conducta.

Las soluciones a cada alumno se hacen proporcionando una serie de actividades paralelas a la dificultad de cada uno, con la finalidad de reproducir una serie de paralelismos para desarrollar un pensamiento dentro del medio de comunicación en el que se llevará a cabo. Por lo tanto, la magia de la propia lectura permitirá acercar al alumno dentro de un mundo en el que el alumno puede descubrir su afán lector de forma gradual, adaptándose los contenidos según la edad a la que se dirija, de acuerdo al nivel de complejidad (Cook, 2018, p. 65).

La pedagogía detrás de la creación literaria permite al niño desarrollar su inteligencia y favorecer el conocimiento, a partir de la constitución y una formación adaptada a los contenidos de cada edad. Gracias a ello, se consigue que la lectura, interpretación y escritura formen parte de la vida del niño.

La labor del docente es fomentar, desde un enfoque pedagógico, que sus alumnos consigan tener la autonomía para escribir de forma que se consiga una dinámica intertextual que brinde el conocimiento de los géneros y subgéneros dentro del campo literario (Sarmiento, 2019, p. 1).

La composición en la que se plasman los textos permite que se concluya el desarrollo de la lectura para poder adaptarlo a los contenidos del alumnado, en relación al nivel del propio alumno. En este sentido, la lectura debe ser algo placentero para favorecer este hábito en los más pequeños.

La curiosidad del niño, desde edades muy tempranas, le permite descubrir el enfoque didáctico de la lectura a través de pequeñas ilustraciones como de la comprensión de los textos, avivando el interés del alumno por el mundo de la lectura. Para ello, se requiere la adaptación de los contenidos al nivel del alumno (Avellaneda, 2022, p. 119).

Las recomendaciones de llevar a cabo una lectura en silencio antes de realizar una lectura grupal permiten al alumno el entendimiento del texto a partir de su velocidad de lectura al mismo tiempo que reflexiona. El hábito lector puede despertarse mediante fragmentos de texto que puede favorecer el deseo a leer. Para ello, existe la solución que puede ofrecer la escuela, la biblioteca, en la cual se puede consultar libros donde el niño pueda leer contenidos adecuados a su nivel lector.

Por tanto, el papel de las bibliotecas es primordial para el desarrollo del niño para dinamizar su interés literario. Por esta razón las bibliotecas deben despertar el deseo y el interés de los niños en acudir para que así se pueda fomentar un interés activo por la literatura que se mantiene despierto a lo largo de toda la vida.

Estas expectativas desafortunadamente en ocasiones no se suelen cumplir, porque no existen los medios necesarios para cumplir las demandas de los centros. Por esta razón se debe invertir en que las bibliotecas tengan contenidos adaptados para todas las edades.

Debemos fomentar la lectura puesto que permite desarrollar habilidades de alfabetización. Un espacio de lectura puede ayudar a desarrollar habilidades de alfabetización, como estructura de oraciones, puntuación y gramática. Esto se debe a que,

cuando los libros están disponibles para su uso, es más probable que los estudiantes los tomen y los lean, lo cual resulta interesante para desarrollar habilidades importantes en lectura y escritura.

Las posibilidades pedagógicas que permiten las bibliotecas favorecen la democratización de los medios y materiales precisos para el fomento del aprendizaje activo. Esto fomenta la compensación de la aparición de posibles desigualdades de los alumnos cuyas familias sean de renta baja, fomentando la creación de un espacio donde reflexionar y aprender. La utilización de las TIC dentro de este espacio permite que se pueda acceder a los medios institucionales y educativos de forma segura. De este modo, se consigue un espacio cuyo contenido es una fuente inagotable de recursos didácticos (Galván et al., 2021, p. 69).

Las bibliotecas escolares deben tratarse del punto de unión para toda la comunidad educativa, siendo un agente dinamizador de la cultura escolar. Este espacio debe fomentar las acciones y las actividades que promuevan la sensibilización y el recuerdo del agente escolar y educativo por el que el alumno acondiciona a los buenos recuerdos, fomentando un espacio donde las tareas se lleven a cabo con dedicación.

Algunas de las acciones que se pueden tomar en la biblioteca pasan por la confección literaria, de forma individual o grupal, con diferentes soportes con los que el niño pueda expresar su habilidad lectora, con los diferentes estilos narrativos que se propongan. Esto pasa por el contacto con una serie de instituciones para que se pueda fomentar los recursos educativos (Mekis, 2021, p. 5).

2.5. La importancia de los maestros en la promoción de SEL

La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas tiene un fuerte componente social, emocional y académico (Zins et al., 2004, p. 191-192).

Extremera y Fernández-Berrocal (2005, p. 63) afirman que una de las misiones de la escuela en el siglo XXI es educar emocionalmente a las generaciones futuras.

En nuestra opinión, los docentes y educadores son los principales líderes emocionales de los alumnos. Además, la base para promover el equilibrio emocional dentro de sus grupos es la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender y manejar sus emociones. Los docentes, especialmente los de primaria, suelen ser un modelo afectivo y emocional

muy importante para los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, pp. 1-3), por lo que la relación entre profesores y alumnos es de suma importancia.

Schonert-Reichl (2017, p. 137) cree que los docentes son la principal fuerza impulsora detrás de los programas SEL en las escuelas y en el aula. Para que el autor implemente con éxito un programa SEL, se debe conseguir un ambiente escolar seguro, de apoyo y protector para que los estudiantes puedan sentirse seguros al discutir y solicitar apoyo para sus necesidades percibidas (De Souza et al., 2022, p. 35).

Esta atmósfera positiva comprende bajos niveles de conflicto y comportamiento disruptivo, comunicación respetuosa, expresión adecuada de emociones, interés y enfoque en las tareas, y apoyo y capacidad de respuesta a las diferencias individuales y necesidades de los estudiantes. Se han encontrado peores comportamientos y menos interés en las actividades del aula en clases donde los maestros carecen de los recursos para manejar los desafíos sociales y emocionales que ocurren (Marzano et al., 2003, p. 2). Los docentes, por tanto, deben tener los conocimientos y habilidades necesarios para crear entornos de aula seguro y de apoyo.

La profesión docente conlleva una carga emocional importante, tanto en la sensibilidad a las emociones de los demás como en la necesidad de gestionar adecuadamente las propias emociones para poder contribuir a la calidad de las relaciones interpersonales dentro de las organizaciones escolares (Hargreaves, 2000, p. 811).

En la labor docente, considerada una de las profesiones con mayor desgaste emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 65), aplicar una correcta gestión emocional es fundamental y recomendable para la eficacia docente y la gestión del aula.

Las interacciones en el contexto del aula se sostienen a través de las emociones expresadas por el docente durante el trabajo que desarrolla con los alumnos, siendo significativas para la calidad de la educación, ya que las emociones ayudan al descubrimiento y comprensión de los demás, desempeñando un papel fundamental en las relaciones docente-alumnos.

Los estudios analizan el papel de variables personales y profesionales (por ejemplo, género, tiempo de servicio y formación académica) con la inteligencia emocional (IE en

adelante) del docente escolar. Algunos de estos estudios revelan puntuaciones generales de IE altos para las mujeres en comparación con los hombres (Valente, 2019, p. 101). Sobre la influencia del tiempo de servicio en la IE de los profesores, algunos estudios con profesores portugueses indican que los profesores con más tiempo de servicio tienden a tener niveles más bajos de IE (Valente, 2019, p. 103). Los docentes que tienen menos de seis años de docencia tienen mayor percepción emocional y pueden regular sus estados emocionales negativos y prolongar los positivos, al contrario de sus compañeros con más de seis años de servicio.

En cuanto a la formación académica, los estudios mostraron que los docentes con mayor formación académica (por ejemplo, doctorado) son los que más atención prestan a sus emociones y tienden a mostrar mayores niveles de IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005, p. 65).

III. UNIDAD DIDÁCTICA

En el Real Decreto 108/2014, se contempla el currículum de Educación Primaria, contemplándose que las sesiones del área de valores semanales que se deben impartir son 2, repartidas en un total de 12 semanas, lo que hace un total de 24 sesiones concretas para desarrollar la inteligencia emocional en el aula. Inicialmente se buscará realizar actividades de concienciación y alfabetización emocional, aplicando posteriormente dicha terminología a las actividades lúdicas. Finalmente, se trabajarán las competencias emocionales de forma intrínseca y transversal.

3.1. Temporalización

Por lo que respecta a la temporalización de la propuesta, la misma busca aplicarse en un período escolar de tres meses (un trimestre). Por ello, se requiere valorar si el primer trimestre es aconsejable, teniendo en cuenta que son meses en los que existen muchos cambios. En la Tabla 3 se ha elaborado un diagrama de Gantt en el que se muestra el tiempo que va a ocupar cada una de las actividades a realizar.

Tabla 2. Diagrama de Gantt de la periodicidad de las sesiones. Ver anexo II.

3.2. Objetivos específicos

Según la orden 17 de marzo de 2015, desarrollamos los siguientes objetivos:

- O.LCL.1. Utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción facilitando la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- O.LCL.2. Comprender y expresarse oralmente de forma adecuada en diversas situaciones socio comunicativas, participando activamente, respetando las normas de intercambio comunicativo.
- O.LCL.3. Escuchar, hablar y dialogar en situaciones de comunicación propuestas en el aula, argumentando sus producciones, manifestando una actitud receptiva y respetando los planteamientos ajenos.
- O.LCL.4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.

- O.LCL.5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.

3.3. Contenidos

Basándonos en la orden 17 de marzo de 2015, desarrollamos los siguientes contenidos:

Contenidos: Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar.

- 1.1. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente: asambleas, conversaciones y diálogos reales o simulados, así como coloquios sobre temas escolares.
- 1.3. Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escuchar atentamente, mirar al interlocutor, respetar las intervenciones y normas de cortesía, sentimientos y experiencias de los demás.
- 1.4. Expresión y reproducción de textos orales literarios y no literarios: narrativos -situaciones o experiencias personales, anécdotas, chistes, cuentos, trabalenguas, relatos de acontecimientos -, descriptivos -descripciones de personas, animales, objetos, lugares, imágenes, ect.-, expositivos -formulación de preguntas para entrevistas, definición de conceptos, presentaciones de temas trabajados en clase-; instructivos -reglas de juegos, instrucciones para realizar trabajos, para orientarse en un plano, de funcionamiento de aparatos, así como para resolver problemas -; argumentativos -discusiones, debates, asambleas-; predictivos, etc.
- 1.5. Reproducción de cuentos y otros textos breves y sencillos escuchados en diferentes formatos, respetando la entonación, pausas, modulación de la voz, etc.

Contenidos: Bloque 2: Comunicación escrita: leer

- 2.2. Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- 2.4. Estrategias para la comprensión lectora de textos: aplicación de los elementos básicos de los textos narrativos, descriptivos y expositivos para la comprensión e interpretación de los mismos.

Contenidos: Bloque 3: Comunicación escrita: escribir

- 3.1. Escritura y reescritura individual o colectiva de textos creativos, copiados o dictados, con diferentes intenciones tanto del ámbito escolar como social con una caligrafía, orden y limpieza adecuados y con un vocabulario en consonancia con el nivel educativo. Plan de escritura.
- 3.2. Planificación de textos: inclusión de los recursos lingüísticos más adecuados para escribir textos narrativos, descriptivos, predictivos, argumentativos y explicativos.
- 3.6. Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación.

Contenidos: Bloque 4: Conocimiento de la lengua

- 4.1. La palabra: reconocimiento, homonimia, polisemia, familias léxicas, palabras primitivas y derivadas, prefijos y sufijos. El nombre y sus clases. Artículos. Adjetivos determinativos y calificativos. Pronombres personales. Verbo: conjugación regular del indicativo, formas no personales, raíces y desinencias verbales. La concordancia en persona, género y número. Reglas para la formación de comparativos y superlativos.

3.4. Criterios de evaluación

Según la orden 17 de marzo de 2015, desarrollamos los siguientes criterios de evaluación:

- CE.2.1. Participar en situaciones de comunicación en el aula, reconociendo el mensaje verbal y no verbal en distintas situaciones cotidianas orales, respetando las normas de intercambio comunicativo: guardar el turno de palabra, escuchar, exponer con claridad y entonación adecuada.
- CE.2.2. Expresar oralmente de manera sencilla y coherente conocimientos, ideas, hechos y vivencias, adecuando progresivamente su vocabulario, incorporando nuevas palabras y perspectivas personales desde la escucha e intervenciones de los demás.
- E.2.4. Reconocer y reproducir con creatividad textos orales y sencillos cercanos a sus gustos e intereses, de los géneros más habituales según la intención y necesidades comunicativas del contexto.
- CE.2.6. Leer diferentes textos de creciente complejidad incluidos en el plan lector de nivel y ciclo con fluidez, con entonación y ritmo adecuado, respetando las pausas de las lecturas y utilizando la lectura como fuente de placer y

enriquecimiento personal, aproximándose a obras literarias relevantes de la cultura andaluza.

- CE.2.7. Comprender textos leídos, identificando la relación entre ilustraciones y contenidos y deduciendo de las mismas el significado de las palabras y la intención del texto para adquirir vocabulario e identificar las reglas ortográficas básicas a través de la lectura.
- CE.2.10. Planificar y escribir, con ayuda de guías y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales con diferentes intenciones comunicativas, para desarrollar el plan escritura, manteniendo la estructura de los mismos, con un vocabulario apropiado, atendiendo a los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas y haciendo uso de las TIC como recurso para escribir y presentar sus producciones.
- CE.2.11. Mejorar progresivamente en el uso de la lengua escrita para expresar reflexiones argumentadas sobre las opiniones propias y ajenas, sobre situaciones cotidianas, desde el respeto y con un lenguaje constructivo, desarrollando la sensibilidad, creatividad y la estética.

3.5. Estándares de aprendizaje

Atendiendo a la orden 17 de marzo de 2015, desarrollamos los siguientes estándares de aprendizaje:

- STD.1.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.
- STD. 1.2. Transmite las ideas y valores con claridad, coherencia y corrección.
- STD 1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.
- STD 1.4. Aplica las normas socio comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.
- STD 2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales
- STD. 3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen

- STD 3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación
- STD 3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.
- STD.4.1. Muestra una actitud de escucha activa.
- STD 4.2. Comprende la información general en textos orales de uso habitual
- STD.5.1. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.
- STD 9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.
- STD.10.1 Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.
- TD.12.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.
- TD.18.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.
- STD.33.3. Identifica y clasifica los diferentes tipos de palabras en un texto

3.6. Competencias

En base a la orden 17 de marzo de 2015, desarrollamos las siguientes competencias:

- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia de comunicación lingüística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia cultural y artística
- Competencias sociales y cívicas.
- Competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

3.7. Sesiones

Hay un total de 8 sesiones. Con la realización de estas sesiones se busca dar respuesta a la educación emocional en la asignatura de lengua y literatura.

SESIÓN 1. *LAS DIFERENTES EMOCIONES*

El objetivo de esta sesión es que el alumnado sepa y entienda qué son las emociones y adquiera vocabulario y conocimiento sobre ellas.

La primera sesión consta de dos actividades, con una duración de 45 minutos cada una. En la primera actividad se realizará una lluvia de ideas sobre qué consideran que son las emociones, realizando una definición simple de las mismas. Posteriormente, se explicarán situaciones de cuándo sienten dichas emociones. Por ejemplo: “Yo me siento triste cuando estoy solo en casa” y se preguntará cómo se sentirían si les pasara a ellos, expresando las emociones básicas.

En la segunda sesión, se realizarán 6 grupos alrededor de 4-5 alumnos, donde cada grupo contará con una cartulina. A suerte, se le entregará a cada uno una donde se incluya una emoción. Todos los grupos tendrán revistas, pegamento y cartulinas, puesto que deben identificar situaciones en la que sientan dicha emoción y la pegarán. Finalmente, alumnos elegidos al azar tienen que expresar mediante mímica una emoción, los demás compañeros, a través de la comunicación, tienen que tratar de averiguar lo que está expresando contando lo que ven.

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son: pegamento, cartulinas, colores y revistas con fotografías.

SESIÓN 2. *LAS EMOCIONES EN SITUACIONES COTIDIANAS*

El objetivo de esta sesión es que el alumnado sepa expresar adecuadamente los sentimientos y los estados emocionales e identificar las emociones en situaciones concretas, debiendo empatizar con el resto de compañeros; fomentando así la “escucha activa”.

Se llevará a cabo una actividad con una duración de 45-50 minutos. Consiste en que, a partir del juego, los equipos ya formados en clase seguirán profundizando en el conocimiento de las emociones. Para ello, se requerirá tantos tableros de juego como grupos se hayan formado. En los tableros, se incluirán situaciones familiares y cercanas a los alumnos para que sean conocidas por todos. Tirarán el dado y en función de la casilla en la que caigan, imaginarán la emoción como si la estuvieran viviendo y lo pondrán en común con el resto de su grupo. Tras acabar la partida, se realizará una asamblea donde se explicarán las situaciones y las diferencias apreciadas con el resto de alumnos. Las preguntas que se realizarán son las siguientes: ¿habéis reconocido alguna de las emociones? ¿cómo nos hemos sentido? ¿en alguna situación, las emociones no han

coincido? ¿habéis estado previamente en alguna situación que se mencionaba en el tablero?

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son: tableros como grupos, dados para cada grupo y fichas.

SESIÓN 3. *BÚSQUEDA DEL SUSTANTIVO*

El objetivo de la tercera sesión es que los alumnos sepan definir correctamente el concepto de sustantivo y sean capaces de diferenciar los nombres propios de los comunes. Esta sesión se divide en dos actividades, con una duración de 45 minutos cada una. En la primera actividad se realizará una lluvia de ideas sobre qué creen que es el sustantivo, tras esto, se sacará una definición correcta en conjunto y la anotarán en un papel. Luego el docente explicará que los sustantivos se pueden dividir en comunes y propios, añadiendo ejemplos para que el alumnado lo entienda.

En la segunda actividad, se proyectará en la pizarra digital una sopa de letras con vocabulario de emociones y nombres propios de alumnos de la clase (12 palabras en total). La sopa de letras se resolverá en conjunto.

Por último, individualmente, deben escribir en una hoja los nombres comunes por un lado y los nombres propios por otro y escoger 6 palabras de la sopa de letras para escribir una breve historia y representarla mediante un mini teatro.

Los materiales necesarios para llevar a cabo esta sesión son: hojas de cuadros, pizarra digital y lápices.

SESIÓN 4. *ENCUENTRA LOS ADJETIVOS*

Esta sesión tiene como objetivos: saber describir correctamente a una persona, ser capaz de distinguir los adjetivos de los sustantivos y de emplear correctamente los adjetivos.

La actividad que se lleva a cabo tiene una duración de 50 minutos. Los alumnos formarán grupos y el docente pondrá una serie de fragmentos de películas disney en la pizarra digital, teniendo que describir el color de la ropa o, por ejemplo, el estado de ánimo de los personajes que aparecen. El profesor preguntará cómo es alguna persona que conozcan para que lo describan ¿Cómo es Juan? Los alumnos dirán cómo es físicamente o interiormente: simpático, moreno, alto, listo, etc. ¿Cómo es la mesa donde trabajáis? Al final, lo que se busca es que los alumnos sepan identificar los adjetivos.

Posteriormente, se entregarán una serie de textos a los grupos. Será necesario que los grupos de alumnos subrayen los adjetivos o los sustantivos, según se les pida. De este

modo se consigue que el alumno tenga una serie de nociones básicas del campo de la semántica.

Los materiales necesarios son: Pizarra digital, textos y lápices de colores.

SESIÓN 5. *TODO SOBRE MI AMIGO*

En esta sesión se trabaja la empatía de forma aplicada en el campo de la lengua castellana. Se ha pensado la realización de una actividad en la que los adjetivos estudiados en la sesión anterior permitan al alumnado introducir una actividad dentro de la misma ficha. En la misma, se realiza una descripción del mejor amigo del alumno/a.

El alumnado debe ser capaz de emplear los adjetivos para describir a las personas y al mismo tiempo, expresar las emociones que despierta alguien querido y deberá saber redactar una descripción amplia de una persona conocida, empleando los signos de puntuación y el vocabulario visto anteriormente.

La actividad llevada a cabo tiene una duración de 50 minutos. El alumno recibirá una ficha que tendrá que rellenar:

Nombre:

Fecha:.....

Describe a tu mejor amigo

1. Describe a tu mejor amigo utilizando los adjetivos que veas necesarios para poder hacer un retrato de él o ella.
2. Haz un círculo de los adjetivos utilizados en la actividad anterior.

Por último, se formará una asamblea en clase; cada alumno leerá su descripción en voz alta, sin decir nombres, y los alumnos que se sientan identificados o les gustaría deben levantar la mano.

Los materiales necesarios son: lápiz y ficha.

SESIÓN 6. *ESCUCHA EL CUENTO*

El objetivo de esta sesión es que el alumnado sea capaz de entender la importancia del tono de voz, las pausas y el ritmo en la comunicación oral, de inventar un final alternativo para un cuento, sabiendo escribir correctamente los signos de puntuación y que sepa identificar y diferenciar rápidamente los adjetivos, sustantivos y verbos.

En esta sesión se realizan 2 actividades de 50 minutos cada una. En la primera actividad se leerá a todos los alumnos un fragmento del libro de “Las Brujas” de Road Dahl, en voz monótona, sin ritmo, con la intención de que el alumnado se aburra. Tras esta primera lectura, se volverá a hacer otra utilizando exclamaciones e interrogaciones para que así el

alumno pueda comprender las diferencias que se dan dentro del mismo mensaje. Posteriormente, el alumnado se dividirá en grupos y se les dará una hoja con el fragmento escrito en ella, para que, entre todos, señalen de diferentes colores los adjetivos, sustantivos, y verbos que aparecen en el texto

La finalidad que se persigue es aprender la emotividad de la lectura y que los cambios de ritmo y voz juegan un papel importante y a identificar sustantivos, adjetivos y verbos.

La segunda sesión buscará que los alumnos expongan delante del resto un final alternativo del cuento popular mencionado en la anterior sesión, llevando preparado el final en un papel junto con un dibujo (actividad individual). Se recordará a los alumnos que deben reflejar los signos de puntuación y que deberán intentar que el resto entiendan bien la historia a partir de la expresividad y de la comunicación oral.

Los materiales necesarios para esta sesión son: colores, fragmentos impresos del cuento, hojas de cuadros.

SESIÓN 7. *TRENES*

En esta sesión se trabaja la empatía y la confianza a través de la comunicación. Es fundamental que los alumnos comprendan cómo se sienten el resto de personas. El objetivo principal de esta actividad es desarrollar dichas emociones.

La actividad llevada a cabo en esta sesión tiene una duración de 50 minutos y se realizará en el patio del colegio. Los alumnos formarán un tren y les permitirá entender que cada uno de ellos será una parte del mismo: unos formarán vagones mientras que otros conducen. Los que conducen tendrán un código que los vagones asociados a dicho conductor deberán conocer. Por ejemplo, agarrarse la cintura con las dos manos supone agarrarse; dos golpes en la cabeza, atrás; un golpe suave en la cabeza, adelante; un golpe en el hombro izquierdo, girar a la izquierda, etc. El grupo de clase se dividirá en diferentes grupos pequeños, formando diferentes trenes y agarrando al compañero que esté delante por los hombros. Salvo el último miembro del grupo, el resto tendrán los ojos vendados. Este último será quien conduzca y ordene al resto con el fin de que el tren vaya discurriendo por el recreo.

Finalmente, se realizará una asamblea donde se preguntarán varias cuestiones: ¿habéis confiado en vuestro grupo? ¿cómo os sentís cuando cerráis los ojos? ¿cómo os habéis sentido en grupo?

El material necesario para esta actividad serán las vendas.

SESIÓN 8. *EL ALFABETO DE LAS EMOCIONES*

El objetivo de esta sesión es reconocer las emociones que nos rodean e identificar las distintas familias de emociones.

La sesión se divide en la realización de 2 actividades con una duración de 25 minutos cada una. En la primera actividad cada grupo tiene tres tarjetas de familias de emociones (amor, ira, tristeza, etc.) y en la clase habrá distribuidas una serie de tarjetas con sustantivos de emociones (pesadilla, beso, pelea, etc.) Se pueden mencionar las diferentes familias: familia de la ira; familia del amor; familia de la curiosidad; familia del miedo; familia de la tristeza; y familia de la seguridad. Los alumnos deben relacionar sus tarjetas de emociones con las de sustantivos que están repartidas por la clase, por ejemplo, amor-beso. En la segunda actividad, se realizará un debate verbal para aquellas tarjetas que hayan generado confusión o sean incorrectas. Este debate se realizará oralmente haciendo un buen uso del lenguaje y respetando todas las opiniones y turnos de palabras.

Los materiales necesarios son: tarjetas.

3.8. Metodología

Para esta propuesta de intervención es necesario que se lleve a cabo una metodología activa, significativa y participativa para el alumno. Por tanto, la metodología escolar se centra en el alumno, siendo el protagonista de su propia experiencia educativa, mostrando un interés para vivir sus emociones, manifestándolas ante el resto significativamente.

Se pretende trabajar las emociones mediante la gamificación y otras metodologías activas, como herramientas principales que tendrá el alumno para que éste pueda relacionarse con el resto de personas de su entorno, tanto a nivel escolar como familiar. De este modo, se realizarán diferentes tipos de juegos y actividades que permitan explorarlas de forma diferente.

La intervención tendrá lugar en alumnos de segundo de primaria, en unos grupos heterogéneos. De esta manera se busca crear 6 grupos formados por 4-5 alumnos para un total de 25 alumnos. Los grupos serán creados para que los alumnos se vean beneficiados por el trabajo cooperativo y de los conocimientos y habilidades que se desarrollan. De esta manera el grupo, tendrá de referencia un docente que les guiará a lo largo de las sesiones para un trabajo grupal.

Para realizar el proyecto será necesario implicar al alumnado, como a sus familias, padres y resto de profesionales del marco educativo. Es para ello, que resulta transcendental conocer todo el funcionamiento y naturaleza que conforma el proyecto. Los padres serán los receptores indirectos, y el trabajo emocional de sus descendientes será efectivo, puesto que los resultados de la situación del entorno de ellos permitan desarrollar sus habilidades emocionales, fundamental para la expresión oral de los individuos. Para poder cuantificar los progresos del alumno, se trabajarán las emociones en casa, siendo los padres quienes utilicen las situaciones emocionales y del habla.

3.9. Evaluación

La evaluación se realizará a partir de la observación directa, controlando que el alumnado participe, exponga y realice las actividades de manera adecuada.

Para ello el profesor tendrá una rúbrica. Ver anexo IV.

IV. CONCLUSIONES

Las habilidades lingüísticas, al igual que las emociones, en la niñez y adolescencia permiten alcanzar buenos niveles de lectura, comprensión del texto y comunicación con el resto de personas. Cabe indicar que las habilidades lingüísticas actúan como un sistema global y se relacionan entre sí, siendo necesarias para una educación integral y para que los alumnos aprendan a relacionarse con el entorno que les rodea.

Se han planteado un total de 8 actividades específicas para trabajar los contenidos teóricos mencionados previamente, sobre todo a la hora de comunicarse los alumnos y también a la hora de exteriorizar las emociones. La referencia clave han sido las competencias, los contenidos, los objetivos y los principios propios y principales del tema elegido, en concreto la inteligencia emocional al mismo tiempo que se favorecen las habilidades comunicativas de los alumnos. Al final, se ha buscado tratar el tema dando una sensación de coherencia y unidad, formado un esqueleto sólido sobre el que apoyar la secuencia didáctica. Las emociones se encuentran ligadas a la comunicación entre las personas, por lo que en esta unidad didáctica ha buscado conjugar ambas. Los objetivos que se han buscado son fomentar la colaboración entre alumnos y la escucha activa; emplear los adjetivos adecuados para describir a personas; saber comunicar al resto cómo es una persona físicamente, así como las emociones y los sentimientos que sienten en ciertas situaciones cotidianas; y reflexionar sobre el uso del lenguaje a la hora de comunicarse y captar la atención del receptor.

Después de la realización de este Trabajo de Fin de Grado, a modo de conclusión podríamos destacar que a pesar de que hace años que se conoce el beneficio de trabajar las emociones, no están plenamente arraigadas en las aulas, requiriéndose su implantación desde que los alumnos son pequeños. Además, no existe una normativa clara en la que basarse para poder actuar respecto al trabajo con las emociones.

La elaboración de la Unidad didáctica ha brindado como un marco en el que se exploran las emociones y las competencias lingüísticas mediante una serie de actividades basadas en SEL. De este modo, se ha conseguido que los alumnos trabajen mediante una metodología activa y aprendan a trabajar en equipo.

En definitiva, se ha creado un proyecto formado por una parte teórica que permite erigir la base sobre la que desarrollar la unidad didáctica, relacionándose una con la otra. Este es el objetivo que se buscaba desde el principio, puesto que entiendo que una buena práctica o labor debe fundamentarse en una base teórica sólida, con el fin de solucionar toda clase de situaciones que se planteen.

La propuesta de intervención ha supuesto una serie de limitaciones ya que no se ha podido implantar en la práctica ni tampoco se ha podido indagar en las TIC, puesto que se ha priorizado la comunicación lingüística de los alumnos de primaria y su colaboración con el resto de compañeros. Esta propuesta ha buscado utilizar un marco adecuado a la edad de los alumnos, limitando las emociones a las más básicas, así como el lenguaje a los sustantivos, adjetivos y verbos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Avellaneda, Y. T. A. (2022). La lectura, gesto inquietante. *Revista de Educación*, (25.1), 119-135. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5833
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher–child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.866020>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children’s social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, 36, 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early childhood research quarterly*, 29(1), 41-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.004>
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Chow, J. C., & Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61-82. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z>
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., y Weeks, M. (2012). *The Psychology Book*. New York: DK Pub.
- Consejería de Educación. (2015) Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Publicado en Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 60, del 27 de marzo de 2015. España.

- Cook, F. G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65-84.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- De Souza, M. S., Soares, A. B., & Pizarro, C. P. (2022). Social Emotional Learning (sel) Program Among Fifth graders, Three and Six Months Later. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(1), 35-48.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v31n1.83042>
- Dixon Jr, W. E., & Smith, P. H. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 417-440.
- Ekman, P. (2011). Emotions Revealed. Understanding faces and feelings (Emotiile date pe fata. Cum sa citim sentimentele de pe chipul uman). Bucharest: Trei.
- Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. S. (2003). EQ, IQ, and effective learning and citizenship. *EQ+ IQ= best leadership practices for caring and successful schools*, 3-10.
- Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-69.
- Francisco, T. G. (2018). *La complejidad: un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. RIL editores.
- Galván Mora, L., Solares Pineda, D. V., & Espinosa Gerónimo, L. (2021). Historia de una biblioteca viva en una escuela rural. Un relato etnográfico. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 57-71.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12807>
- Glover, M. (2017). *Inteligencia emocional: Conozca el papel relevante de las emociones para alcanzar el éxito en la vida*. Robinbook.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 1(1), 27-44.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. <http://www.jstor.org/stable/3696607>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. In This chapter is a revision of a presentation made at Arizona State University, Tempe, Conference on Emotion, Self-Regulation, and Social Competence, Jossey-Bass.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. ASCD.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Mata, F. S., Ortega, J. L. G., & Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón: Revista de pedagogía*, 59(1), 153-166.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated.
- Mekis, C. (2021). Las bibliotecas que “pueblan” la vida de los mediadores de lectura. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(8), 5.
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce*, 26, 321-347.
- Niedenthal, P. M., y Ric, F. (2017). *Psychology of emotion*. Psychology Press.
- Pacheco, D., & Díaz Vázquez, E. (2006). La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las Ciencias Biomédicas. *Gaceta Médica Espirituana*, 8(3), 9. Recuperado de <http://revgmesprituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/901/826>

- Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., Dodge, K. A., ... & Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of abnormal psychology*, 122(2), 542-557. <https://doi.org/10.1037/a0031963>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Qi, C. H., Kaiser, A. P., y Milan, S. (2006). Children's behavior during teacher-directed and child-directed activities in head start. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 97-110. <https://doi.org/10.1177/105381510602800202>
- Qi, C. H., Zieher, A., Lee Van Horn, M., Bulotsky-Shearer, R., y Carta, J. (2020). Language skills, behaviour problems, and classroom emotional support among preschool children from low-income families. *Early child development and care*, 190(14), 2278-2290. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570504>
- Rodríguez, M. F. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de claseshistoria*, (7), 1-12.
- Sarmiento Monje, S. (2019). *Fomento de la autonomía y la práctica docente en la educación superior técnico profesional: estudio de dos casos bajo un enfoque integrado entre la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire y los planteamientos de la OCDE* (Doctoral dissertation, Universidad UCINF).
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.
- Stansbury, K., y Zimmermann, L. K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(2), 121-142.
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno (s). *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 101-113.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.

ANEXOS

ANEXO I

Tabla 1. Emociones básicas según la revista EDETANIA

Emoción	Motivo de aparición	Función
Alegría	Lograr algo deseado.	Cohesión, seguridad y bienestar.
Sorpresa	Percepción o estímulo inesperado.	Facilita la atención y exploración del entorno.
Miedo	Situaciones o estímulos de carácter intimidatorio.	Protección física y psicológica.
Asco	Percepciones que resultan aversivas o desagradables.	Rechazo y distancia de aquello que resulta nocivo.
Tristeza	Percepción de una pérdida o vivencia de un suceso incómodo o desagradable.	Recuperación personal, fomenta el pedir ayuda e incrementa los recursos.
Ira	No conseguir los objetivos o interferencia de las personas o problemas en los mismos.	Autodefensa y motivación para la acción.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO II

Tabla 2. Diagrama de Gantt de la periodicidad de las sesiones

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12
Sesión 1												
Sesión 2												
Sesión 3												
Sesión 4												
Sesión 5												
Sesión 6												
Sesión 7												
Sesión 8												

Fuente: elaboración propia

ANEXO III.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación

INDICADORES	EXCELENTE (10-9)	SATISFACTORIO (8-7)	ELEMENTAL (6-5)	INADECUADO (4 o <)	PONDERACIÓN
Ejercicios, actividades y tareas (E/A/T)	Realiza los E/A/T en tiempo y forma y siempre de forma correcta.	Realiza los E/A/T en tiempo y forma, y, en la mayoría de ocasiones , realizados de forma correcta.	Suele realizar los E/A/T en tiempo y forma. Entre un 50 % y un 60 % de las ocasiones de forma correcta.	No realiza los E/A/T en tiempo y forma. Casi siempre lo hace de forma incorrecta.	25 %
Actitud, interés y participación	Muestra interés en las explicaciones docentes. Respeta al profesorado y a sus compañeros. No distorsiona el ambiente de trabajo y trabaja de manera adecuada en grupo , sin molestar a los demás.	Muestra interés en las explicaciones docentes. Respeta al profesorado y a sus compañeros. Normalmente no distorsiona el ambiente de trabajo y trabaja de forma adecuada en grupo , sin molestar a los demás.	Normalmente, muestra interés en las explicaciones docentes. Respeta al profesorado y a sus compañeros. En ocasiones, distorsiona el ambiente de trabajo y suele trabajar en grupo aunque, a veces, molesta a los demás.	No suele mostrar interés en las explicaciones docentes. No respeta al profesorado ni a sus compañeros. Distorsiona el ambiente de trabajo y le cuesta trabajar de manera adecuada en grupo.	50 %
Exposición	Muestra un claro dominio del contenido en la exposición.	Muestra bastante conocimiento del contenido en la exposición.	Muestra un conocimiento básico del contenido en la exposición.	No ha asimilado el contenido en la exposición y no contesta adecuadamente o no expone el trabajo de manera adecuada.	25 %

Fuente: elaboración propia