

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Programa de Doctorado
3117 Doctorado en Educación



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

LLEICOP RULES

Programa de educación emocional a través de la Educación Física en la etapa de Educación Primaria: Aplicación en un centro de la Comunitat Valenciana

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

D. JOSE VICENTE LÓPEZ COMPANYY

DIRIGIDA POR:

Dra. Doña. IRENE VERDE PELEATO

Dra. Doña. PETRA MARIA PEREZ ALONSO GETA

VALENCIA, 2017

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos del autor. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa del autor. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos del autor y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

A mi madre...

"Y de pronto, mi madre me cogió y me abrazó.

- Te quiero - me dijo al oído.

- Yo también - le contesté, pero noté como le cambiaba el rostro...

- ¡No, no! - me recriminó - . Yo también no es un te quiero, no lo olvides, no lo olvides nunca.

- Te quiero, mamá ¡Te quiero! ¡Te quiero! - Le grité."

"Y me dio un abrazo de esos que no solo aprietan el cuerpo, sino de los que son capaces de sostener las dudas y los miedos."

Eloy Moreno

El Regalo (2015: 39, 139)

Agradecimientos

Una tesis difícil porque supuso el inicio y final de muchas cosas. Está dedicada a mi madre que en el inicio de la misma empezó su enfermedad y nos dejó a mitad del proceso. Redactando o releendo esto aún no puedo dejar de emocionarme en solo pensar en lo satisfecha que estaría de ver a su hijo terminar este trabajo.

Ha sido un camino duro, difícil, largo, enriquecedor, como decía, el inicio y fin de muchas cosas. Cambio de trabajo, cambio de ciudad, cambio de coche, cambio de casa, cambio de actitud hacia la vida pero en todo momento acompañado de infinidad de emociones y de personas que me han ayudado y animado. Está claro que sin ellas este estudio no habría estado posible.

En primer lugar a mi alumnado de Calpe que fueron los primeros que tuve y que me enseñaron tantas cosas. Las niñas y niños de La Cañada porque con ellos empezó todo este gran proceso de maduración y cambio que me hicieron vivir el mejor año de mi vida profesional. Pero en especial a los de Massamagrell porque con ellos llegó el desarrollo y la culminación del proyecto. Como no, también a los docentes de los tres centros porque gracias a ellos aprendí algo muy importante, que la cooperación y la ayuda entre profesionales puede mover el mundo y puede formar lazos profesionales y personales que llegan a ser vínculos difíciles e imposibles de romper (incluso en las muchas, MUCHAS adversidades vividas).

A Irene y a Petra, mis directoras de tesis, que han sabido adaptarse siempre a mi ritmo y aportarme todo lo necesario por motivarme y tener ganas de continuar. Petra me conoció en uno de los momentos más duros y aún así hemos llegado al final. Irene me apoyó en todo momento con una confianza ciega y por ello he llegado hasta aquí después de un emocionante proceso de revisión de la tesis.

A mi hermana Laura por la revisión y lectura de la tesis y por tus palabras al terminarla. Por ser la mejor hermana y mi mejor apoyo y por lo que está a punto de llegar.

A mi padre Vicente por seguir adelante aún cuando las circunstancias fueron tan duras que pensamos que no había luz al final del camino.

A mi familia por estar cerca en todo los difíciles momentos en especial a mi tía Concha que siempre ha sido como una segunda madre para mi.

A Ana Vanesa por estar ahí en todo momento incluso en la distancia. Y por empezar este camino juntos, espero que lo terminemos juntos.

A Richard (Bizancio) por ese gran *logo*  que me hizo ilusionarme aún más en el proyecto.

A Emilio Soria Olivas, por descubrir otra forma de analizar los datos con los SOM (mapas Autorganizados) aunque no los utilizara en la tesis me ha servido de gran ayuda.

A Begoña Espejo Tort, por su enorme paciencia con el análisis estadístico del SPSS. Después de 9 meses te encontré. Contigo todo fue muchísimo más fácil después de 5 horas de análisis y tus revisiones.

A mi grupo de Flipaos por continuar el camino hacia un proyecto difícil. En especial, a ti Migue, por estar ahí desde el primer momento.

A mi grupo de la Universidad, nos encontramos en mi camino retomado para llegar a hacer el doctorado: Anabel y Carmen en especial a vosotras por todos esos grandes momentos de risas y de estudio.

A mis chicas María y Mara y sus respectivos maridos e hijos/as por todos los grandes momentos en nuestras Putizombies.

A mi grupo de TASOC por seguir manteniendo esa amistad tantos años aún cuando he estado desaparecido haciendo esta tesis.

A mis amigos repartidos por el mundo que aún sin estar cerca físicamente os llevo siempre en el corazón. En especial a Miriam por esas dos joyas que espero que pronto vean la luz porque son dos novelas especiales. Tenemos el reto "7 islas" pendiente.

A todos ellos,
¡MUCHAS GRACIAS!

Amanecerá todos los días.

Pero sin ti.

Tú en la otra orilla, tú allí arriba, y yo aquí.

No podré tocarte, ni abrazarte, ni besarte.

Solo en mis sueños y recuerdos pasaremos juntos.

Amanecerá todos los días.

El cielo claro, mis ojos callados, mi boca cerrada, el corazón roto.

Amanecerá todos los días.

Pero no estarás a mi lado.

Tendré que buscarte entre el mar de llantos.

Pero como te prometí seguiré caminando.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 0. INTRODUCCIÓN | 19 |
| 1. Justificación | 21 |
| 2. Introducción | 27 |
| | |
| I MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN | 31 |
| | |
| CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL | 33 |
| | |
| 1.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Inteligencia Emocional? | 33 |
| 1.2 Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos científicos | 37 |
| 1.3 Desde la Neurociencia | 41 |
| | |
| CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL | 45 |
| | |
| 2.1. La Educación Emocional desde diferentes perspectivas | 45 |
| 2.2 El docente emocionalmente inteligente | 47 |
| 2.3 El clima emocional en el aula | 54 |
| 2.4 La Educación Emocional en la era digital | 55 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL MARCO LEGISLATIVO VIGENTE EN BASE A LAS EMOCIONES | 65 |
| 3.1. Tratamiento de las emociones en la legislación vigente | 65 |
| 3.2. Análisis del marco legislativo desde la perspectiva emocional | 68 |
| CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA | 81 |
| 4.1 Antecedentes | 81 |
| 4.2 Movimiento físico y movimiento emocional | 85 |
| 4.3 Expresión EMO corporal | 89 |
| 4.4 Aprendizaje cooperativo y emociones en Educación Física | 92 |
| 4.5 Emociones relajadas | 96 |
| 4.6 La importancia del diálogo | 102 |
| II PARTE EMPÍRICA | 109 |
| CAPÍTULO 5. EL PROGRAMA LLEICOP RULES: CONTEXTUALIZACIÓN | 111 |
| 5.1. Justificación | 111 |
| 5.2. Estado de la cuestión | 111 |
| 5.2.1 Marco Legislativo: La Educación Física en la legislación vigente | 112 |
| 5.2.2 Diagnóstico de las necesidades emocionales en el centro escolar | 115 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 6. DISEÑO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN. PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL EN PRIMARIA: LLEICOP RULES | 123 |
| 6.1. Objetivos | 123 |
| 6.2. Hipótesis | 124 |
| 6.3. Metodología | 125 |
| 6.4. Características del centro | 126 |
| 6.5. Muestra | 131 |
| 6.6. Aplicación del Programa Educación Física Emocional: LLEICOP RULES | 134 |
| 6.7. Instrumentos de evaluación y recogida de información del programa | 176 |
| 6.8. Procedimiento y temporalización de la investigación | 179 |
| | |
| CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN | 181 |
| | |
| 7.1. Análisis cuantitativo | 181 |
| 7.1.1. Análisis de las propiedades psicométricas | 181 |
| 7.1.2. Estudio de la efectividad del programa | 187 |
| 7.2. Análisis cualitativo | 195 |
| 7.3. Discusión de resultados | 204 |
| 7.4. Limitaciones | 204 |
| 7.5. Sesgo | 205 |
| 7.6. Propuestas de mejora | 206 |

| | |
|--|------------|
| III CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO | 209 |
| CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO | 211 |
| 8.1 Conclusiones generales | 211 |
| 8.2 Limitaciones encontradas | 217 |
| 8.3 Prospectiva de futuro | 220 |
| IV REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 223 |
| V ANEXOS | 245 |
| Anexo I: Autorización | 247 |
| Anexo II: Consentimiento informado-derechos de imagen | 249 |
| Anexo III: Solicitud a la A/A Secretaria Autonómica de Educación | 250 |
| Anexo IV: Información a los padres/madres | 253 |
| Anexo V: TMMS24 | 254 |
| Anexo VI: EBCC | 255 |
| Anexo VII: AF5 | 256 |
| Anexo VIII: Diario Emocional | 257 |
| Anexo XIX: Video resumen del programa (Se adjunta únicamente en formato digital) | |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|------------|
| Gráfico 1: Percepción de la comprensión de los estados emocionales entre las personas encuestadas | 116 |
| Gráfico 2: Percepción de la regulación estados emocionales entre las personas encuestadas | 117 |
| Gráfico 3: Percepción de los profesores hombres encuestados en relación a las deficiencias | 118 |
| Gráfico 4: Percepción del profesorado de Primaria en relación a los tres aspectos | 118 |
| Gráfico 5: Percepción del profesorado de Infantil en relación a los tres aspectos Infantil tres aspectos | 119 |
| Gráfico 6: Metaconocimiento estados emocionales | 120 |
| Gráfico 7: Adecuado metaconocimiento estados emocionales | 120 |
| Gráfico 8: Muestra del alumnado por sexo | 132 |
| Gráfico 9: Muestra distribución del alumnado por cursos | 133 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|------------|
| Tabla 1: Relación de películas, sentimientos y valores | 62 |
| Tabla 2: Emociones en las etapas educativas | 72 |
| Tabla 3: Emociones: alumnado y profesorado | 73 |
| Tabla 4: Presencia emocional en la legislación | 77 |
| Tabla 5: Contenidos emocionales en Educación Física (Decreto 108/2014 de 4 de julio) en la Comunitat Valenciana | 114 |
| Tabla 6: Estructura general del programa: LLEICOP RULES | 142 |
| Tabla 7: Procedimiento y temporalización de la investigación | 180 |
| Tabla 8: Consistencia interna del test AF5 | 182 |
| Tabla 9: Correlaciones entre factores TMMS24 y AF5 | 185 |
| Tabla 10: Consistencia interna test TMMS24 | 186 |
| Tabla 11: Consistencia interna test EBCC | 187 |
| Tabla 12: Prueba "t" para el total de sujetos | 188 |
| Tabla 13: Sujetos grupo 6V | 190 |
| Tabla 14: Sujetos grupo 6CA | 191 |
| Tabla 15: Sujetos grupo 6CB | 192 |
| Tabla 16: Sujetos grupo 5V | 193 |
| Tabla 17: Sujetos grupo 5C | 194 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Logotipo del programa | 141 |
| Figura 2: Imagen de la actividad “el viaje” | 144 |
| Figura 3: Imagen de la actividad “me quedo plasmado” | 153 |
| Figura 4: Imagen de la actividad “montaña” | 158 |
| Figura 5: Imagen del “libro de los artilugios emocionales” | 167 |
| Figura 6: Imagen de los adjetivos de la actividad “ <i>emotional box</i> ” | 170 |
| Figura 7: Ejemplo de diario emocional de un alumno | 201 |
| Figura 8: Ejemplo de diario emocional de una alumna | 202 |
| Figura 9: Dibujo de Lleicop realizado por un alumno | 203 |

“Escribo pisando arenas movedizas y nubes a la deriva. Escribo para confesar lo inoportuno. Para darle lentitud a la quimera. Para hablar con las almas en tumbas, con cada lirio, con los vagabundos y sus perros. Escribo para imaginar lo que aún no ha sido. Para escapar de mí y pocas veces reencontrarme. Escribo para amar lo insoportable.”
Skliar, C. (2014: 95)

0. INTRODUCCIÓN

*"Los mejores maestros son aquellos que te enseñan donde mirar
pero no te dicen qué ver."*

Alexandra K. Trenfor

1. JUSTIFICACIÓN

"De nada sirve que la razón se adelante si el corazón se queda atrás."

Baltasar Gracián

Si algo consigues emocionarte será difícil de olvidar.

Si alguien te emociona será difícil de abandonar.

Las emociones nos rodean...

¿Por qué surge este trabajo?

Esta tesis doctoral surge del deseo de concienciar a la comunidad educativa de que la Educación Emocional esté presente en los centros educativos dentro de la programación de Educación Física. Para ello, se ha elaborado un programa de Educación Física basado en las emociones denominado "Lleicop Rules" de mejora del alumnado en su competencia emocional y social, para que esté preparado para la vida en sociedad.

Las emociones son elementos difíciles de identificar pero son "algo" que, en definitiva, hacen vibrar. Etimológicamente, emoción viene del latín *emotio*, que significa "movimiento o impulso", "aquello que mueve hacia". Las emociones hacen que se pueda ir a ciertos lugares o también consiguen que se puedan alcanzar ciertas metas.

Autores que han investigado en el tema como Bisquerra y Pérez (2012a) afirman que las emociones forman un papel muy importante en el trabajo educativo. En la actualidad, este aspecto está siendo descuidado debido a los efectos de la globalización, ya que hay multitud de información viajando y bombardeando el proceso de enseñanza-aprendizaje que hace que sea difícil centrar la atención y tener una educación sosegada. Por otro lado, las políticas neoliberales y la educación individualizada hacen que sea más difícil el proceso; por ello, es necesario recobrar y reforzar el aspecto emocional para hacer frente a estos elementos.

¿De dónde surge este trabajo?

Mi experiencia de estar doce años trabajando con personas en un centro escolar como docente especialista de Educación Física, me ha permitido ver los diferentes rasgos emocionales que hacen a las personas únicas con elementos característicos que las diferencian y la necesidad de llevar a cabo algo más específico en el campo que nos ocupa dentro de la materia de Educación Física ya que ésta, es idónea para reforzar el aspecto emocional que se desarrolla en la persona debido a sus contenidos. Por otro lado, hemos comprobado la evolución que las personas desarrollan (tanto alumnos como docentes) y llegado a la conclusión de que las emociones tienen un papel crucial en el trabajo educativo. Así como que mediante el trabajo de las mismas, se puede llegar mejor a todas las personas. A lo largo de estos años, he constatado que educar en las emociones es un trabajo complicado pero gratificante que, en la actualidad desde nuestra perspectiva está siendo descuidado provocando una deshumanización que veo necesaria abordar y paliar.

Siguiendo a Calatayud (2008), la dificultad actual en la que nos encontramos debido a los cambios de la sociedad en la que vivimos, hace que se haga más difícil y más relevante la Educación Emocional debido a que hay que aprender a relacionar todo lo que se aprende con los sentimientos, a la vez que siendo críticos con la realidad. La educación se tiene que renovar constantemente mediante la mejora, adecuando los conocimientos anteriores a las nuevas realidades sociales, competencias y habilidades exigidas. La escuela tiene que estar abierta a toda la comunidad educativa. No solamente debe centrarse en los aspectos socioculturales, socioeconómicos y políticos, sino también en los aspectos emocionales.

¿Para qué se realiza este trabajo?

La Educación Emocional constituye una estrategia viable y eficaz para desarrollar las habilidades emocionales de los y las estudiantes ya sea en la escuela o fuera de ella. La importancia radica en que el alumnado pueda conocer tanto sus emociones internas como externas y reconocer las de los demás, incrementando la empatía y habilidades sociales que le permitirán enfrentar el mundo con una visión diferente, desde el trabajo que se realice en la Educación Física. Con esto, se puede ayudar a construir personas más altruistas con una mayor capacidad de resiliencia y, en definitiva, tratar de construir una sociedad mejor.

Las corrientes educativas actuales pretenden rescatar la importancia de la educación de las emociones y de los sentimientos como medida necesaria para afrontar los nuevos cambios y transformaciones sociales. Éstas propugnan el desarrollo de la Educación Emocional partiendo de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y de las emociones del alumnado como parte de una educación integral y global del ser humano, tras constatar la carencia de programas en esta línea en la etapa en la literatura científica de educación primaria. Pretendemos conseguir mediante este proyecto alertar de la necesidad de implementar la Educación Emocional en la enseñanza.

¿Qué objetivos pretende esta investigación?

Como objetivo general de esta investigación, se pretende diseñar, llevar a cabo y evaluar un programa de Educación Emocional para aplicar al alumnado en la etapa final de primaria a través de la Educación Física.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la literatura científica mediante una búsqueda bibliográfica y

posterior análisis acerca de la Educación Emocional y su relación con la Educación Física.

- Estudiar cuáles son los programas de Educación Emocional relacionados con la Educación Física en el territorio español.
- Analizar la legislación vigente en materia de Educación Emocional en el territorio español, principalmente en la Comunitat Valenciana.
- Diagnosticar la Educación Emocional en el alumnado de quinto y sexto de primaria del CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell (Valencia).
- Diseñar un programa de intervención de desarrollo de competencias emocionales y sociales denominado “Lleicop Rules”.
- Aplicar el programa “Lleicop Rules” para mejorar la competencia emocional del alumnado de quinto y sexto de un centro de primaria a través de la Educación Física.
- Analizar los resultados de las y los participantes después de aplicar el programa.
- Proponer, después del análisis de los resultados, su transferencia para la mejora de la educación.

¿Cómo se realiza?

Se pretende, en la práctica diaria de la materia de Educación Física, investigar la presencia de elementos emocionales, cómo se desarrollan, qué elementos influyen, la importancia del clima del aula, la importancia de cómo el alumnado se percibe en un principio para, posteriormente, ver la evolución, etc. del alumnado. Es un proyecto, a nuestro juicio, necesario porque propone investigar desde la misma práctica docente y buscar los recursos necesarios para mejorar el trabajo respecto a un reto pendiente que es la Educación Emocional del alumnado.

Hay un vacío en este campo tanto en el área de la Educación Física en la etapa de educación Primaria como en el campo emocional. Existen algunos manuales o programas que trabajan la Educación Emocional en la etapa primaria pero no dentro de la Educación Física y vemos algún trabajo en la Educación Física pero en secundaria que ya es una etapa donde el alumnado está más desarrollado y formado por ello se observa la necesidad de que se realice, de manera más prematura, en una materia que es idónea para este trabajo como veremos a lo largo de la tesis.

Educar emocionalmente constituye una estrategia para desarrollar las habilidades emocionales de los estudiantes ya sea en la escuela o fuera de ella. La importancia de trabajar las emociones radica en que los estudiantes puedan conocer sus emociones tanto internas como externas y también las de los demás, incrementando la empatía y habilidades sociales que les permitirá enfrentar el mundo con una visión diferente. Estamos convencidos de que educando en las emociones, podemos ayudar a construir personas más altruistas, con una mayor capacidad de resiliencia y, además, tratar de construir una mejor sociedad y por ello se ha hecho a través de actividades muy concretas en la materia de Educación Física.

La intervención que aspire a desarrollar la Educación Emocional en el alumnado debe partir de la convicción de que la escuela debe promover situaciones para desarrollar la sensibilidad y las emociones para llegar a una educación integral y global del ser humano. Con este proyecto de investigación, se ha pretendido aunar diferentes elementos como son las emociones, la música y las artes visuales facilitando el aprendizaje y desarrollo de la vida emocional.

Así pues, esta investigación, es la culminación de la investigación de varios años y la materialización de lo que pretende ser el programa de Educación Emocional a través de la Educación Física denominado: Lleicop Rules.

2. INTRODUCCIÓN

"La claridad no es la transparencia, así como la distancia no es la ausencia. Hace falta la ternura de las arrugas, tres noches distintas bajo la lluvia y la timidez de la ignorancia, para que la vida ocurra"
Sklar, C. (2014: 12).

El trabajo se ha desarrollado en varias fases y estructurado en ocho capítulos, que van a poner de manifiesto la labor investigadora teórico-práctica realizada.

En el capítulo primero, se analiza qué es la Inteligencia Emocional, cómo surge, cómo se difunde y los argumentos que hace de este término un aspecto tan importante a estudiar. Se expone además, la importancia de tener docentes que puedan tener buena Inteligencia Emocional y sepan transmitirla, para sentirse satisfechos y ser eficaces. Se verán sus partes y la división en las cuatro habilidades y todos los diferentes estudios que avalan la importancia del término en la mejora del aprendizaje del alumnado.

En el capítulo segundo, se exponen las diferentes perspectivas de la Educación Emocional y el porqué de su necesidad. Las competencias emocionales se pueden aprender y por ello todas las personas pueden llegar a ser emocionalmente inteligente. Se abordan las dimensiones y competencias emocionales según diferentes autores y el porqué se necesita la incorporación de emociones y su efectividad. Por otro lado, destacamos lo importante de que el docente sea emocionalmente inteligente para poder desarrollar en su alumnado estos aspectos.

En el capítulo tercero, se presenta cómo aparecen reflejadas las emociones en la legislación actual. Tanto a nivel de leyes como de su posterior desarrollo en los reales decretos y decreto concretamente en el de la Comunitat Valenciana, hay que desarrollar la parte afectiva como se propone en la Ley Orgánica de Educación de 2006 para que el alumnado alcance la formación integral y contribuya al

pleno desarrollo de su personalidad. Por otro lado, también, se analiza emocionalmente la legislación de manera específica para la materia de Educación Física.

En el capítulo cuarto, se hace un análisis de algunas de las experiencias que han tenido éxito para ver los beneficios de aplicar elementos de las mismas en nuestro futuro programa. Se presenta una recopilación de cómo está el panorama actual en este aspecto y la multitud de programas en la actualidad que se han desarrollado pero sin encontrar ninguno de ellos que se centre en la Educación Física en la etapa primaria. Se explica la importancia del movimiento y la relación entre la actividad física y el bienestar de la persona, el juego como parte esencial que recorre toda la vida viendo la relación entre el juego y las emociones.

En el capítulo quinto, se expone el desarrollo del programa “Lleicop Rules” El porqué se ha desarrollado y creado se esta manera revisando los diferentes estudios anteriores y las aportaciones relacionadas con la Educación Emocional y con programas actuales que se han desarrollado en diferentes etapas educativas. Cómo y dónde se enmarca el proyecto dentro de la normativa vigente y los diferentes contenidos del mismo. El centro y alumnado donde se lleva a cabo el programa y al cual se dirige.

En el capítulo sexto, se analiza el objeto de estudio de esta investigación, ver qué consecuencias emocionales se producen después de la participación del alumnado en el programa que se propone utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa basada en la observación y la experimentación. Se desarrolla en 12 sesiones y se expone los contenidos de cada una de las sesiones y la temporalización llevada a cabo, además de las técnicas e instrumentos de evaluación del programa que se han utilizado en el mismo.

El capítulo séptimo, se dedica al análisis estadístico de la valoración de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación del programa. En un primer momento la parte cuantitativa mediante el análisis de los test AF5 (García y Musitu, 2014), EBCC y el TMMS24, viendo la consistencia interna y la correlación entre los ítems y analizando la fiabilidad y la validez de los resultados. Por otro lado se estudia también la potencia y el tamaño del efecto para los tres test. Se analiza la parte cualitativa desde la perspectiva del maestro y del alumnado para ver si es apropiado para educación primaria y si las actividades cumplen con las expectativas previstas con los comentarios de los alumnos. Analizando los resultados, las limitaciones del estudio, si existe o no sesgo en el mismo y las propuestas de mejora.

Finalmente, en el capítulo octavo, se expondrán las conclusiones a las que se ha llegado después de desarrollar el programa. A su vez, se pone de manifiesto algunas de las reflexiones sobre la Educación Emocional y a la necesidad de que se desarrolle esta propuesta entre la oferta curricular dentro del área de Educación Física. Se analizan las hipótesis planteadas en el inicio de la investigación y los resultados que se han conseguido en el estudio. Por último, se presentan las limitaciones que han ido surgiendo durante el estudio, el porqué de las mismas y la posibilidad de transferir los resultados con las perspectivas de futuro en este tipo de ámbitos y programas. Además, se justifica la necesidad y la posibilidad de ampliar el estudio a otros centros.

I. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

"Para mantenerse sanos es mejor abrazarse, amarse y ser positivos."

Bharwaney, G. (2010: 79)

CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

"La Felicidad es interior, no exterior, por tanto no depende de lo que tenemos sino de lo que somos."
Henry Van Dyke

1.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Inteligencia Emocional?

La Inteligencia Emocional empieza a cobrar una difusión espectacular a partir del *best-seller* de Goleman (1997) como explica Leal (2011) en su artículo La Inteligencia Emocional. En éste vemos la importancia del mismo al recoger estudios previos del trabajo de Salovey y Mayer (1990)¹. Goleman (1997) plantea la discusión entre la emoción y la inteligencia clásica de un modo novedoso. Le da la vuelta al tema primando lo emocional sobre lo racional. Algunos de sus argumentos se basan en que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos.

Es conveniente clarificar los conceptos de Inteligencia Emocional y de Educación Emocional por ser el eje central de esta tesis.

La Inteligencia Emocional es la capacidad que tendrían los profesores y alumnos de reconocer sus propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivándose y manejando adecuadamente las relaciones que sostienen con los demás y con ellos mismos (adaptado de Goleman, 1999). Weisinger, (1998) explicita el concepto diciendo que "la Inteligencia Emocional es útil en tiempos de bonanza e imprescindible en tiempos de crisis". A su vez, este autor define la Inteligencia Emocional como el uso inteligente de las emociones, éstas ayudan a guiar el comportamiento y a pensar de manera que mejoren los propios resultados.

1. Citado por Leal (2011). Salovey y Mayer son los precursores, pero es a partir de Goleman cuando la difusión se ve patente quedando Goleman, en un principio, como el precursor del término.

Por otro lado, la Educación Emocional es el proceso educativo, para desarrollar el conocimiento de las propias emociones y de los demás para capacitar al individuo adoptando comportamientos adecuados al desarrollo del mismo (adaptado de Bisquerra, 2003).

Según Goleman (1997) la Inteligencia Emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones: Tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.
- Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de expresarlos de forma apropiada. Se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.
- Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y la motivación tienden a estar íntimamente relacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación hacia el logro de objetivos es esencial.
- Reconocer las emociones de los demás: El don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el reconocimiento de las propias emociones. Es el fundamento del altruismo.
- Establecer relaciones: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es la habilidad de manejar sus emociones.

Por todo ello, hace falta que docentes y alumnado posean una buena Inteligencia Emocional y un adecuado conocimiento de las propias emociones y ver, en definitiva, cómo éstas les afectan en su relación y trabajo en las aulas. Es importante conocer cómo las emociones y el estado emocional influyen en el comportamiento. Saber dirigir las emociones hacia un objetivo que permita motivarse fijándose en las metas, en lugar de en los obstáculos. Por último, insistir en lo que afirma Goleman, las personas deben poseer habilidades sociales para

poder relacionarse con las personas de manera adecuada²:

«Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad».

Por otro lado, hay diferentes autores que también han investigado sobre el tema de lo emocional como Mayer y Salovey (1997) quienes explican que la Inteligencia Emocional se relaciona por un lado con la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones y por otro con la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, entender emociones y conocimiento emocional y regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual.

En este modelo de Inteligencia Emocional se habla de cuatro habilidades o situaciones emocionales dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje que van a guiar el proyecto y éstas serían:

- Percepción emocional: Saber identificar y reconocer los propios sentimientos y los que nos rodean.
- Asimilación emocional: Habilidad para tener en cuenta los sentimientos y la manera en que éstos nos afectan en nuestro estado de ánimo y en nuestras decisiones. Un ejemplo serían los determinados estilos de música para crear un estado emocional propicio.
- Comprensión emocional: La habilidad para etiquetar y reconocer las emociones y ver cuáles serían las causas generadores del estado anímico y las futuras consecuencias.
- Regulación emocional: Es la más compleja ya que pretende la capacidad de estar abiertos a sentimientos tanto positivos como negativos y

2.Extraído del enlace web: <http://www.inteligencia-emocional.org/>

reflexionar sobre ellos para descartar o aprovecharlos.

Por último, hace falta evidenciar los hallazgos de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) mediante la relación positiva entre el alumnado emocionalmente inteligente y la reducción de los comportamientos agresivos. Según estos autores, el alumnado que mejor distingue sus emociones tiene una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos, menores comportamientos agresivos y más capacidad en recuperarse. La conclusión a la que llegan en su estudio es que para preparar al individuo para la sociedad del futuro es necesario educarlo en el mundo afectivo y emocional.

La educación debe, según Bisquerra y Pérez (2012b), favorecer y proporcionar equilibradamente, una orientación personal, académica, social, profesional y emocional del alumnado. El trabajo se debe orientar para que el paso de la escuela a la vida adulta se ajuste a la vida real y, en definitiva, a la sociedad del momento. Los centros educativos deben ser espejos de la sociedad actual y de la sociedad que queremos. A través de elementos tan importantes como las emociones, se debe ofrecer una guía para que el alumnado pueda conseguir desarrollar todos los ámbitos de la persona.

Otros estudios ponen de manifiesto que alumnado con mayor Inteligencia Emocional tiene mayor autoestima, mayor satisfacción y mayor utilización de estrategias para solucionar sus problemas (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002)³. También es relevante explicitar los resultados en el rendimiento escolar ya que estos estudios mostraron que altos niveles de Inteligencia Emocional favorecerían un bienestar emocional en el alumnado.

La responsabilidad de educar las emociones la tendrá en el futuro la escuela más que la familia según exponen Extremera y Fernández-Berrocal

3. Citado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b)

(2002b). Por ello, el profesorado que maneje el equilibrio emocional de un grupo-clase sabrá captar, comprender y regular las emociones del alumnado. Dominar el corazón y la mecánica del mismo es imposible que se haga sin emociones como consta en el libro de Malzieu (2009). Es necesario dominar la cólera tanto en el ámbito escrito, como en el audiovisual, no importando si se hace reír o llorar mientras se produzca una emoción.

La Inteligencia Emocional continúa con un progresivo establecimiento con validez científica como muestra Bisquerra, Pérez y García (2015). Se alude a la forma de “ser inteligente” de otra manera, no solo de la manera racional sino también la importancia de lo social y emocional. Con todo ello, argumentan que mediante la Inteligencia Emocional se facilita el éxito académico y se deduce que facilita la autorregulación de las emociones en el aprendizaje. Todo lo que promueva la interacción y la cooperación social es beneficioso para el aprendizaje y; por ende, genera éxito académico. Otros estudios, evidencian, empíricamente, que la Inteligencia Emocional se asocia con la felicidad y con el bienestar social en todos los ámbitos de la vida como explican Bisquerra, Pérez y García (2015). La Inteligencia Emocional se puede mejorar a través de experiencias educativas adecuadas incluso en periodos breves de tiempo.

1.2 Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos científicos

Para analizar correctamente la Inteligencia Emocional y centrarla dentro de nuestro estudio repasamos brevemente algunos de los ámbitos donde podemos enmarcar o encontrar elementos donde observarla. En un primer ámbito, conviene centrarse en las teorías psicológicas, las cuáles se han basado en la búsqueda de entender el significado de los eventos emocionales (Clore y Ortony 2000). Partiendo del contexto emocional, se examina, también, como hay diferencias en el desarrollo del afecto, según el contexto, las situaciones demográficas y las características culturales (Roberts, Zeidner y Mathews, 2001).

Esta perspectiva ha tenido un importante impacto en el estudio de la Inteligencia Emocional y en la relación del individuo y en su relación con el clima de las organizaciones o el entorno laboral.

Cooper y Sawaf (1997) establecen una distinción entre cuatro aspectos que consideran básicos en el trabajo de la Inteligencia Emocional:

- Alfabetización emocional. La retroalimentación emocional como forma de gestionar nuestras emociones.
- Agilidad emocional. Facilitar las relaciones con los otros y la capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y hacer frente, de manera adecuada, a las necesidades.
- Profundidad emocional. La parte social que se relaciona con la moral y con las interrelaciones del entorno y con los demás.
- Alquimia emocional. Conectar con los sentimientos de forma más eficaz, agudizando la intuición y los instintos.

Fernández-Berrocal y Ramos (2001), desarrollan con mayor detalle el trabajo en esta línea en los diferentes ámbitos sociales y sus aplicaciones. Destacar en primer término la salud, posteriormente, el ámbito social o relacional y finalmente, el ámbito de las organizaciones o el trabajo. En su obra estos autores explican como poner en práctica las habilidades de la Inteligencia Emocional en distintas áreas de la realidad cotidiana de manera práctica para hacer posible alcanzar una mayor comprensión entre las personas.

La Inteligencia Emocional en el ámbito de la salud es estudiada por Fernández-Berrocal y Ramos (2001: 147), quienes destacan: “la influencia que la expresión afectiva, la percepción emocional, el conocimiento de las emociones y la regulación de nuestros estados de ánimo tiene sobre nuestras vidas.” Por este motivo, el bienestar personal está condicionado en cada individuo por el nivel de Inteligencia Emocional que tenga la persona. También, determinará este tipo de

inteligencia la posibilidad del ajuste emocional y poder prevenir en cada situación enfermedades como ansiedad, estrés o depresión. La adecuada gestión de las emociones puede repercutir en la mejora psicológica tanto a corto como a largo plazo. Con todo ello, se persigue alcanzar personas con sentimientos claros y, en la parte emocional, se recuperan de estados de ánimo negativos más fácilmente.

La Inteligencia Emocional en el ámbito de las relaciones, tanto las familiares, amorosas y de amistad, Fuentes (2001) destaca un elemento clave para que estas relaciones sean correctas: la empatía. Se caracteriza como el resultado de experimentar en uno mismo los sentimientos de la otra persona. Al ponerse en el punto de vista del otro, se puede entender mejor las relaciones que se tienen con los otros y por ello, la empatía, guarda una especial relación con la Inteligencia Emocional. En este caso, tener empatía o ser empático favorece y facilita las relaciones interpersonales y, por esta razón, mejora la convivencia entre los grupos sociales, un factor que influye no sólo en las relaciones con los demás, sino a nivel individual. Zaccagnini (2001) analiza las relaciones y los estados emocionales y cómo éstos influyen en el funcionamiento psicológico de las personas. Es, por este motivo, que la falta de Inteligencia Emocional nos lleva a complicarnos la vida y esto conlleva complicársela a los demás. Lógicamente, el estado de ánimo influirá en cómo son las relaciones con los demás, ya que la mayoría de los conflictos que se desarrollan se producen a través de la interacción con los otros.

Por último, en el ámbito de las organizaciones, la Inteligencia Emocional viene determinado con los dos ámbitos anteriores. Dependiendo de cómo se esté con uno mismo y cómo sean las relaciones que se establezcan con los demás, influirá positiva o negativamente en el lugar o contexto en el que se desarrolle el entorno laboral. Por ello, este contexto es el que afecta a las organizaciones en un sentido más general. En este ámbito, el trabajo de las emociones es relativamente reciente y por ello todavía poco estudiado. Los negocios exitosos se construyen a

base de emociones y es, por este motivo, que las organizaciones cada vez demandan más elementos emocionales. Los equipos directivos de las organizaciones priorizan la Inteligencia Emocional de los individuos y sus sentimientos, para lograr los objetivos fijados. Según los autores mencionados anteriormente, es a través de los miembros de las organizaciones, de sus líderes y de los talentos de todas las personas integrantes, se conseguirá mejorar las aptitudes de cada uno de ellos mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional que tratará de afianzar en los miembros de las empresas los conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias, favoreciendo la motivación hacia la organización.

En este sentido, es necesario que conozcamos la Inteligencia Emocional tanto a nivel individual como a nivel social. De ella depende, como está la salud, las relaciones y el entorno laboral de cada persona. Evaluar la Inteligencia Emocional puede servir para el autoconocimiento de nosotros mismos, en el ámbito de las organizaciones para la selección de personal o en el desarrollo profesional con el fin último de analizar los resultados e intentar mejorar carencias. La Inteligencia Emocional y, en definitiva, las emociones son necesarias para lograr un cambio en el contexto inmediato que favorecerá el crecimiento personal y llegar a ser personas más felices sin olvidar el corazón en el avance hacia el futuro.

1.3 Desde la Neurociencia

Actualmente, hay una nueva corriente que surge de la importancia de la Inteligencia Emocional desde la neurociencia. Esta corriente, al ser emergente aún se está investigando y está surgiendo bastante información al respecto. El cerebro es el órgano que produce nuestra mente y por ello nuestras capacidades mentales son producto de nuestro funcionamiento neuronal (Bisquerra, Pérez y García. 2015). Se utiliza el término neurociencia afectiva para el estudio de las bases neurológicas de los fenómenos afectivos y sociales. La mayor parte de la investigación en neurociencias está básicamente centrada con el estudio de las tres áreas cerebrales que poseen mayor densidad de conexiones. En las emociones estas tres áreas tienen mucha relevancia, por ello se consideran piezas clave del cerebro emocional.

Todas las investigaciones estudiadas por Bisquerra, Pérez y García (2015) concluyen que lo que se piensa y lo que se siente son resultado de algún proceso físico-químico. Un ejemplo sería cuando se quiere o se siente amor por alguien. Entonces, en el cerebro se segregan diversas sustancias que hacen que se produzca placer. A la principal conclusión que se llega es que, el cerebro a través de la Inteligencia Emocional, y como se verá en apartados posteriores, mediante la Educación Emocional, cambia la mente y el comportamiento. Todas las intervenciones educativas pueden afectar y actuar influenciando sobre los circuitos neuronales. Estos cambios se producen a lo largo de toda la vida.

La neurociencia, también llamada neuroeducación, propone la ampliación mediante la vinculación motriz de la ciencia del cerebro. De cómo funciona el cerebro a la hora de aprender. Mora (2010), explica que solo funciona bien aquello que se usa. Los diferentes pensamientos que se tienen, mediante ellos se demuestra como el cerebro está relacionado con el cuerpo físico, la relación es ineludible. Cada vez hay más estudios que avalan dicha relación. Por ello, como

recoge Pellicer *et al.* (2015), el saber escuchar, conocer, expresar y gestionar las emociones que vive nuestro cuerpo físico es uno de los aprendizajes que hay que ofrecer al alumnado.

La Educación Física, tal y como se expondrá en apartados posteriores de manera más exhaustiva, es una disciplina rica en experiencias emocionales como bien explican en su trabajo Debois, Blondel y Vettraino, (2007). Cada vez hay más indicios de la relación entre la Educación Física y las emociones y con el cerebro ya que es el que gestiona todos estos elementos. El movimiento, como dice Ratey (2003), es esencial para cualquier función cerebral y una de las más destacadas entre ellas es la emoción. La materia de Educación Física por ello constituye un escenario ideal para el aprendizaje de la gestión de las reacciones emocionales en situaciones difíciles, tanto las positivas como las negativas.

Partiendo de los términos estudiados: Inteligencia Emocional, Educación Emocional y Neurociencia, es importante destacar que los aprendizajes se dan con mayor facilidad si son vivenciales (Bisquerra, 2000 y Sousa, 2014). Básicamente es más fácil el aprendizaje si se involucra el cuerpo. Por ello, se pretende, a lo largo de todo este trabajo, desatacar la importancia de la Educación Física debido a que utiliza el cuerpo y el movimiento como elemento para trabajar y desarrollar el aprendizaje. Los ejes centrales de las actividades que se realicen en la materia de Educación Física deben estar relacionados con elementos mentales, físicos, emocionales, sociales, etc. para poder trabajar como hemos visto desde todos los ámbitos y para todos los ámbitos.

Un ejemplo de este aspecto desarrollado en este apartado son las emociones que vivenciamos y tenemos un recuerdo de las mismas. Cuando se está en contacto con las emociones, se vive y recuerda cosas que han sucedido previamente. Todo esto se ve resumido y reflejado muy bien en la película titulada “El diario de Noa” del director Nick Cassavetes (2004), una película con gran carga

emocional en la que, a lo largo de diferentes momentos de la misma, el narrador o los protagonistas dicen cosas tan profundas y emocionantes como:

“Daría cualquier cosa por volver a esos momentos, todo a cambio de un segundo juntos, porque cuando todo empieza a ir mal lo único que deseo es volver a tu lado y abrazarte fuerte. Quiero volver a esos días donde sólo hacía falta una mirada para hacernos sonreír, donde el tiempo pasaba sin que nos diéramos cuenta y todo lo demás no importaba, sólo nosotros. Los amores de verano se acaban por toda clase de razones. Pero al fin de cuentas tienen una cosa en común: son estrellas fugaces, un instante grandioso de la luz de los cielos, una visión momentánea de la eternidad, y en un abrir y cerrar de ojos se van. Cuando estaban juntos el tiempo se aceleraba, y cuando estaban separados se hacía eterno. Cada beso, cada caricia, era puro sentimiento desnudo. Podían pasar horas mirándose a los ojos y nada más, pero cuando se acariciaban, se besaban[...] entonces[...] no hay palabras para describir esa emoción.”

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

"La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía"
Paulo Freire

2.1 La Educación Emocional desde diferentes perspectivas

Bisquerra (2003) expone que la importancia de la Educación Emocional está justificada según las crecientes necesidades sociales. Esta educación contribuye al desarrollo de las competencias emocionales y poder conseguir un mejor bienestar social y personal. Las competencias emocionales se pueden aprender. Por lo tanto, todas las personas pueden llegar a ser emocionalmente competente. La Educación Emocional es una forma de prevención primaria para el futuro desarrollo de la vida y esa prevención pretende fortalecer a la persona para posibles problemas futuros como el estrés, ansiedad, agresividad, etc. Bisquerra, Pérez y García (2015) proponen el desarrollo de competencias básicas, en este caso emocionales, para la vida futura. Bisquerra (2003) define la Educación Emocional como:

«Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.»⁴

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Según Bisquerra (2003), hay unos objetivos básicos en la Educación Emocional que serían la adquisición de un mejor conocimiento de las emociones que nos son propias, saber identificarlas y regularlas para prevenir las emociones negativas a través de las emociones positivas. Según Goleman (1997: 68), "hay un

4. Extraído de la página web: <http://www.rafaelbisquerra.com/>

momento en que muchas emociones se pueden desvanecer progresivamente al llegar a la edad adulta debido a que no se han trabajado”.

“Los docentes saben qué problemas emocionales del alumnado entorpecen el funcionamiento de la mente” (Goleman, 1997: 54). Por ello no es recomendable olvidar los aspectos emocionales y cómo influyen estos en el alumnado. Todo puede condicionar la Inteligencia Emocional como es el caso de las decisiones que se tomen, por ello, se necesita la incorporación de emociones para que puedan llegar a ser efectivas.

Por otro lado, para educar emociones es necesario saber cómo ya anunciaba el Informe Delors (1996) para la UNESCO, que la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y el último, pero no por ello menos importante, que sería la suma de los otros, aprender a ser. Es necesario conocer las propias emociones siendo éste uno de los más importantes objetivos de la educación.

En la sociedad actual, es necesario utilizar estrategias adecuadas para integrar emociones en las dimensiones cognitivas como reconoce Carpena (2010) quien, al mismo tiempo, afirma que para poder conseguir el máximo potencial del alumnado hay que trabajar la empatía, la intolerancia y la exclusión.

La Educación Emocional abarca más que la educación de la Inteligencia Emocional pues interesa también el desarrollo social y emocional en su conjunto y no, exclusivamente, el de la Inteligencia Emocional. La Educación Emocional busca prioritariamente la mejora de las competencias sociales y emocionales de las y los estudiantes. Hacerles más competentes es la clave y esto puede mejorar o no su Inteligencia Emocional como afirman Bisquerra, Pérez y García (2015). Según expone Dueñas (2002), estar educado emocionalmente es ser capaz de generar y experimentar emociones positivas reconociendo las emociones de uno mismo y

de los otros. Por otro lado, Álvarez y Bisquerra (1997) exponen que la educación no puede ser concebida como un simple proceso. La educación incide exclusivamente en el área cognitiva del alumno y engloba a toda la personalidad. Por otro lado proporciona la ayuda necesaria para que el alumno pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona.

2.2 El docente emocionalmente inteligente

Actualmente, muchas organizaciones en todos los ámbitos, cómo ya se ha explicado anteriormente en el apartado 1.2, están invirtiendo dinero en formar a sus trabajadores en Inteligencia Emocional y la escuela debe hacerlo también por tratarse de una organización clave en la vida de las personas. En el ámbito profesional, nuestras habilidades desempeñan una función indispensable en un contexto tan competitivo y demandante, así como en continuo cambio (Goleman, 1998; Lopes, Cotê y Salovey, 2007). Los diferentes centros educativos han visto que la clave del éxito está en el grado en el que los trabajadores de la organización conozcan, controlen sus emociones y sepan reconocer los sentimientos de las personas con las que trabajan. Esta misma idea se puede transferir al ámbito educativo. Es significativo este hecho. Por ello, hay que tener en consideración la importancia de tener una formación a nivel emocional que tenga satisfechos tanto a los docentes como al alumnado.

Como afirma Gowing⁵, existen, a éste respecto, «ciertas lagunas sorprendentes», vacíos que nos indican que estamos desaprovechando la oportunidad única para determinar qué es lo que podría aumentar la eficacia de una empresa y las formas de diagnosticar los errores de actuación. Entre las lagunas más evidentes cabe señalar las siguientes:

5. Citado por Goleman (1999)

- ✧ Conciencia emocional de sí mismo: Comprensión clara del impacto del clima emocional sobre la eficacia laboral.
- ✧ Logro: Examinar el entorno en busca de datos y nuevas oportunidades.
- ✧ Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los desafíos y obstáculos que vayan presentándose.
- ✧ Autocontrol: Actuar eficazmente bajo presión en lugar de dejarse arrastrar por el pánico o la alarma.
- ✧ Optimismo: Resistencia ante los contratiempos.
- ✧ Empatía: Capacidad para comprender los sentimientos y puntos de vista de los demás, ya se trate de consumidores, clientes o los propios empleados.
- ✧ Aprovechamiento de la diversidad: Utilizar las oportunidades que nos brindan las diferencias de cada persona y sus posibilidades.
- ✧ Influencia: Destreza en el uso de las estrategias de persuasión.
- ✧ Establecimiento de vínculos: La fortaleza de los vínculos emocionales que se establecen entre los trabajadores y las distintas partes de una organización.

En la actualidad, las habilidades que se poseen desempeñan una función indispensable, un contexto que se plantea competitivo y en continuo cambio (Goleman, 1998; Lopes, Cotê y Salovey, 2007). Por lo tanto, es necesario desarrollar en el alumnado un conocimiento y un control sobre sus emociones y que sepa reconocer las de los demás para que en el futuro esté preparado correctamente.

Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández–Berrocal (2010) explican que los docentes que son capaces de identificar las emociones, comprender, regular y pensar de forma inteligente, podrán tener mayores recursos para conseguir que el alumnado esté más preparado para afrontar mejor los problemas de estrés que surgen en el contexto educativo. Estos autores, exponen que la sociedad del siglo

XXI, necesita una escuela saludable, competente y feliz, y esto no será posible sin docentes emocionalmente inteligentes.

Por otro lado, según Extremera y Fernández–Berrocal (2004a) la práctica orientadora de cualquier profesor/a implica algunas de las actividades que se exponen a continuación (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003):

- Estimulación afectiva y expresión de sentimientos positivos.
- Creación de ambientes que desarrollen capacidades socioemocionales y solución de conflictos.
- Exposición a experiencias que se resuelvan mediante estrategias emocionales.
- Enseñanza de habilidades empáticas mostrando al alumnado cómo prestar atención y saber comprender los puntos de vista de los demás.

En el mismo trabajo, Extremera y Fernández–Berrocal (2004a), hablan de la importancia de la relación docente-alumno/a siendo ésta, el espacio socioemocional ideal para la Educación Emocional debido a la realización de actividades diarias como: contar problemas e intercambiar consejos u opiniones. Es, a través de este intercambio emocional, lo que permite vivenciar y aprender sobre sentimientos a través de la proyección de películas, lectura de poesías y narraciones, representaciones teatrales, entre otras cosas. La proyección de películas, puede ayudar a trabajar las emociones ofreciendo una visión diferente. Por otro lado, también es importante considerar que el contenido artístico relacionado con la música y la pintura y su posterior debate en clase desempeñan una función emocional esencial. Todos estos elementos se deben integrar para que la formación emocional sea de calidad.

“La raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación emana de la empatía. Capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás” (Goleman.

1997: 65). Es por ello que, a través del cine, música y arte, se facilitará en los/las alumnos/as, poder hablar de sentimientos lo que ayudará a los niños y niñas a controlar sus emociones.

Después de haber leído autores que han investigado en el tema, afirmamos que la competencia emocional en los docentes que van a orientar la educación del alumnado es necesaria por varias razones: para su propio bienestar personal, su efectividad y la calidad de la educación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula así como en el desarrollo socioemocional del alumnado (Sutton y Wheatly, 2003).

Otras investigaciones, que estudian la relación entre las emociones positivas, el aprendizaje y mejora de relaciones interpersonales, encuentran que los y las docentes emocionalmente inteligentes utilizan más estrategias positivas (Lyubomirsky, Diener y King, 2005). Así pues, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) concluyen que, son necesarios programas de formación para fomentar capacidades emocionales en el profesorado. Otros estudios, muestran que los niños/as con capacidades en el campo emocional son más felices, más confiados y tienen más éxito en la escuela. Por ello, estas habilidades se deberían enseñar educándose de una manera emocionalmente inteligente (Teruel, 2000).

Las y los docentes que se consideran excelentes, generan en el alumnado un acercamiento emocional a través de la empatía provocada ésta por sus gestos, voz y entonación. Esto hace que se rodeen de un cierto aire mágico que hace que puedan comunicar bien (Bisquerra y Pérez, 2012a). Estos mismos autores, recalcan la importancia de la educación en la escuela y reivindican que se trabaje la sensibilización y formación emocional del docente.

En otros estudios relacionados con el tema, se resalta la importancia de la competencia emocional de los docentes. En este caso, resulta necesario para su

propio bienestar personal, para su efectividad y para la calidad de la educación en los procesos de enseñanza aprendizaje del aula, y del desarrollo socioemocional de los alumnos. (Suttonm y Wheatly, 2003).

En otros estudios, refiriéndose a los beneficios de las emociones positivas en relación con la felicidad y a la importancia de las mismas favoreciendo el aprendizaje y la consecución de relaciones personales significativas (Lyubomirsky, Diener y King, 2005) los y las docentes emocionalmente inteligentes utilizan estrategias positivas y perciben mayor satisfacción laboral. Según Palomera *et al.* (2008) habla de la necesidad de programas de formación para incidir en las capacidades emocionales con distinta intensidad. Se necesitarían aprender estrategias orientadas a regular las emociones así como a desarrollar una mayor tendencia a atender moderadamente a las propias emociones. Por todo ello, concluimos que si las personas comprenden sus experiencias emocionales responderán mejor a sus demandas laborales.

Después de este análisis, insistir en que sería necesario que en el plan de estudios de formación de maestros y maestras, se contemplara de alguna manera la inteligencia y la Educación Emocional. Como ya se ha dicho las alumnas y los alumnos con capacidades en el campo de la Inteligencia Emocional son más felices, más confiados y tienen más éxito en la escuela (Teruel 2000). Por ello, estas habilidades se deberían enseñar educándose de una manera emocionalmente inteligente. Todo ello, a través de la integración de las diferentes dimensiones cognitivas, conductuales y sobre todo las emocionales. Hace falta que haya una mayor conexión entre los programas curriculares (teoría) y la realidad del aula (práctica).

En la actualidad, en cualquier ámbito, hay una demanda profesional de personas con altas habilidades sociales, emocionales y en general que sean polivalentes, pretendiendo que sean capaces de adaptarse a los continuos

cambios. El optimismo en los docentes es vital para facilitar e impulsar el bienestar propio como el del alumno. Las competencias emocionales como comenta Carpena (2010) tienen que enseñarse formalmente y deben estar relacionadas con lo cotidiano. De esta manera, las personas se prepararán para el futuro.

Todo ello hace evidentes unas implicaciones educativas que pretenden fomentar en los docentes unos objetivos básicos para trabajar la Educación Emocional. Según explica Bisquerra (2003) serían:

- ✓ Elaborar un marco teórico para la Educación Emocional.
- ✓ Identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual.
- ✓ Secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículo.
- ✓ Formar al profesorado en Educación Emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
- ✓ Crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la Educación Emocional por parte del profesorado.
- ✓ Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la Educación Emocional.
- ✓ Diseñar, aplicar y evaluar programas de Educación Emocional.
- ✓ Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de Educación Emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención.
- ✓ Fomentar el cambio con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización.
- ✓ Fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje.

Uno de los objetivos clave dentro del aula como recalca Jurado (2009) sería, entre otros, el de facilitar el sentimiento de libre expresión, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, valorando el propio esfuerzo y la constancia estableciendo relaciones equilibradas, apreciando la importancia de los valores básicos de la convivencia humana. Para ello, el profesorado debe comprometerse a desarrollar su propia Inteligencia Emocional.

Se hace necesario referenciar a Mora (2013a) quien insiste en que el ingrediente más importante que engancha al alumnado con sus maestros/profesores, es la emoción. Hay estudios que muestran que los docentes reconocidos como excelentes generan en los discentes que escuchan un acercamiento emocional, una empatía provocada, por sus gestos, su voz y la entonación que impregna en las palabras. Los silencios entre los conceptos importantes y el énfasis puesto después en los mismos, la construcción de frases y su contenido, etc. Los y las docentes que se rodean de un cierto aire mágico hace que les lleve a comunicar bien y crear una cierta facilidad de acercar y hacer entender bien los contenidos de su mensaje.

Los objetivos que se deben trabajar dentro del aula a través de los programas de Educación Emocional son los que refleja Jurado (2009) y serían, el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, valorar el propio esfuerzo y la constancia, facilitar el sentimiento de libre expresión. Por otro lado, también se pretende trabajar lo, anteriormente, expresado por Mora (2013a), que es la emoción.

Por ello, en el presente trabajo, se trata de aunar todos estos elementos que hemos descrito tanto en el docente como en los contenidos a trabajar dentro del aula para tratar el aspecto emocional. Así, se motivará al alumnado al cambio positivo y a comunicarse de forma emocional. Esto es así debido a la influencia del docente con el aspecto emocional. Todas las emociones que se sienten en el

contexto del centro educativo, influyen en la eficacia y eficiencia. En definitiva repercutirá en el clima del centro.

Recalcar, para finalizar este apartado, que las personas que mayor éxito tienen en la vida, no son necesariamente las que tienen más capacidades sino las que saben orientar y tratar a las personas gestionando y facilitando correctamente sus habilidades. Por lo tanto, es clave saber dirigir y equilibrar las emociones utilizando una orientación emocional. El orientador/a será un modelo positivo siempre que genere un clima de confianza en el aula (Santos, 2010). En definitiva, como dijo Sartre “la felicidad no está en hacer lo que uno quiere, sino en querer lo que uno hace”.

2.3 El Clima emocional en el aula

Según Goleman (2005), una de las ventajas clave para favorecer el clima emocional es que, mediante la Inteligencia Emocional, se podría ayudar a las personas a tomar mejores decisiones. Esta eficacia es esencial para la educación. Los docentes que utilizan su eficacia emocional para inspirar confianza, dedicación y preocupación lograrán resultados mejores y tendrán más éxito. Por otro lado, los que utilizan su Inteligencia Emocional animan a para que sean más comprometidos y motivados, y de esta manera puedan llegar a dar mejores clases y, por lo tanto, que los alumnos aprendan mejor. La gente más feliz es más sana, más compasiva y, en definitiva, tiene más éxito.

Bisquerra, Pérez y García (2015) afirman que el clima que se viva dentro del centro educativo y, en especial, dentro del aula dónde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuirá en definitiva a la configuración de la personalidad del alumnado como persona. El alumnado pasa muchas horas en el centro escolar y allí es el lugar para configurar su autoconcepto y su Inteligencia Emocional. En la escuela, se favorecerán las relaciones de grupo potenciando la

convivencia. Mediante este clima positivo se generarán emociones que incidirán de manera positiva a la creación de lazos y vínculos emocionales para poder desarrollarse como persona en todos los aspectos. Es necesario este clima para favorecer el aprendizaje en condiciones óptimas ya que, en ciertos momentos, se pueden crear climas tóxicos que dificultan el aprendizaje. En gran medida, todo esto depende de la actitud del profesor. La variación del aprendizaje cuando el clima es de amenaza o cuando es de confianza y se reconocen los esfuerzos del alumnado, es crucial para que el aprendizaje sea efectivo.

Para crear un buen clima emocional en un centro educativo y en las aulas hace falta diferentes elementos que deben surgir por parte de la gestión del aula por parte del docente y como se produce la distribución del tiempo y espacio. Hay que saber hablar de manera correcta y, también, saber sonreír a la gente. Un aspecto a destacar es la importancia de la risa en el contexto laboral. Galeano (1993), en su celebración de la risa insiste en la necesidad de ésta.

Por otro lado, hay que tratar a las personas de manera cordial, interesándose por la gente que está al lado. Hay que tener consideración hacia los sentimientos de los demás estando dispuesto a ayudarles. Del mismo modo, los docentes necesitarán motivar al personal y reconocer el esfuerzo diario que hacen comunicando verbalmente sus ideas y propuestas. Tratarán de trabajar en grupo estimulando el pensamiento crítico, de manera compartida delegando, si fuera necesario, para desarrollar la cultura propia del centro para que el alumnado, con este clima de trabajo, pueda desarrollar al máximo sus potencialidades.

2.4 La Educación Emocional en la era digital

Como muestra el trabajo de Alonso y Pereira (2000), los elementos audiovisuales nos ofrecen un recurso audiovisual educativo con gran potencial ya que a través de estos medios, se accede a conocimientos de todo tipo. Lo más

importante relacionado con el tema que nos ocupa en esta investigación, es que se pueden trabajar valores, cambiar actitudes, estimular el desarrollo de competencias básicas, emociones, afectos, juicio crítico, etc. Es por ello que se utiliza con frecuencia como recurso educativo debido a que involucra al alumnado de todas las etapas educativas en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, psicomotora, ética, social e individual).

Según Alonso y Pereira (2000), para que estos medios tecnológicos puedan realizar esta función educativa, se deben seleccionar películas para trabajar mediante ellas, dependiendo de sus posibilidades de aprendizaje, necesidades e intereses del alumnado, así como las demandas y obligaciones sociales vinculadas al desarrollo de la comunidad. Este modo de aprender está basado en el “aprender a aprender” integra estrategias afectivo-motivacionales, de búsqueda, recogida y selección de la información enfocadas hacia la utilización adecuada de los materiales y estrategias para la resolución de conflictos y clarificación de valores.

La actividad que utiliza los recursos audiovisuales como base pedagógica, persigue, de manera dinámica e interactiva, descubrir, vivenciar y reflexionar a través de ellos sobre las experiencias emocionales, realidades y valores que existen en la sociedad. Se pretende integrar la visión tecnológica dentro del aula ya que produce beneficios que ayudan a la integración de conocimientos.

Algunos de los objetivos más relevantes de la utilización de elementos digitales en el aula son los siguientes:

- Utilizar el cine como medio para conocer emociones.
- Valorar críticamente las escenas y exteriorizar sentimientos que evocan.
- Crear un clima emocional a partir de las diferentes situaciones.
- Tomar conciencia emocional de manera individual y colectiva.

Según se demuestra en la investigación de Pereira (2005), los elementos audiovisuales proponen ir más allá de lo conocido y las personas se recrean en estas situaciones volviéndose libres, acercándose a lo humano, a lo emocional y confiando en la vida. Es necesario para vivir y sentir, utilizar el cine pasando del amor al odio, de la risa a la tristeza, del gozo al dolor, del valor al temor, del éxito al fracaso. Todas ellas, emociones básicas en la vida que se ven una y otra vez recreadas en la pantalla.

Tarkovski (2002), señala que el éxito de los recursos audiovisuales es debido, a la creación de un mundo ficticio y reconstruido pero tan similar y tan creíble al nuestro propio que nos induce a recrear nuestra propia vida en la vida recreada en las imágenes. Se profundiza, se plasma o se analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. La fuerza con la que puede llegar al espectador despierta sentimiento, pensamientos, valores y cambios de actitud (Mitry, 1990; Casanova, 1998).

La elección de las películas y escenas a poder utilizar dentro del aula debe tener como criterio la Educación Emocional objetivo último del presente trabajo. Los estudios vistos anteriormente sirven para dar respuesta a las actuales generaciones, que se mueven en escenarios cambiantes y muchas veces, sin rumbo ante el futuro efecto del empobrecimiento emocional. Por ello, se precisa incrementar la concentración, atención, paciencia, capacidad emocional, imaginación, afectividad y emoción.

Igualmente, se destaca la enorme capacidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los recursos audiovisuales para transmitir conocimientos directos que no sólo llega a la inteligencia de las personas, sino también conecta con sus emociones, para generar motivación y para facilitar el compromiso de las personas con el cambio.

Como ya se ha dicho anteriormente, la integración de los medios audiovisuales en las diferentes materias del currículo escolar, están reforzadas con la actual legislación vigente. Se ha destacado diferentes películas que son convenientes para tratar los aspectos emocionales como son: Billy Elliot; Cadena de favores; Charlie y la fábrica de chocolate; Buscando a Nemo; Los chicos del coro; Enredados, etc. El arte es el mejor medio de expresión emocional y el cine adquiere en esta función un papel privilegiado en esta selección de películas. Queda patente la importancia de las emociones que expresan en las imágenes y en el impacto emocional de sus escenas.

Para cada una de estas películas se desarrollan actividades de manera inter/multidisciplinar otorgando protagonismo a la música y el movimiento e integrando a todo el alumnado dentro del aula. La metodología idónea para la recogida de datos es la observación directa y sistemática considerada un instrumento por excelencia de evaluación y se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través del trabajo audiovisual, utilizando de manera inteligente las emociones, éstas nos ayudan a guiar nuestro comportamiento y vemos de qué manera se mejoran los resultados. Algunos elementos que justifican la importancia de este elemento aparecen desarrollados en las diferentes investigaciones que sostienen que las interacciones entre iguales que se realizan después de la visualización de la película, los comentarios y el diálogo, mejoran el aprendizaje. Bruner destaca la importancia de la colaboración y del diálogo. “Aprendemos una enorme cantidad, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con otros”(Bruner, 2012: 113).

Por otro lado, al estar basado en el modelo dialógico y sus siete principios⁶ (Aubert *et. al.*, 2013), a través de los diálogos producidos en un plano de igualdad, todos aprenden de todos fomentando la dimensión instrumental, la inteligencia cultural y la dotación de sentido al proceso. De esta manera, se respetan las diferencias individuales y se produce una transformación hacia el éxito y la solidaridad. Las interacciones dialógicas mejoran y tienen una gran influencia en los aprendizajes y al trabajar elementos emocionales se mejora por consiguiente en este ámbito.

A través de la utilización de los recursos audiovisuales en las clases, se generan y se experimentan emociones positivas. A partir de estos recursos, se pueden reconocer mejor las emociones de uno mismo y de los otros y por ende se mejora el clima relacional. El lenguaje cinematográfico atrae la atención e interés del alumnado más fácilmente y se facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se ofrecen diversos espacios que facilitan el análisis crítico de las películas. Al relacionar estas actividades de manera inter/multidisciplinar hacia las otras áreas del currículo se trabajan las diferentes competencias.

El alumnado mejora, según se ha visto en otras investigaciones anteriormente mencionadas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a), la expresión y conciencia de sus emociones y sentimientos y, por ende, mejoran las relaciones grupales. Por otro lado, a través de éstas relaciones grupales se fomenta la afición cinéfila y el reconocimiento de los valores implícitos en las películas avanzando significativamente en su desarrollo.

El futuro de nuestros alumnos/as va a depender del presente en el que se desarrollen por ello hace falta que este enriquezca al máximo su nivel emocional a través de actividades de este tipo. Este aprendizaje se justifica principalmente en

6. Los siete principios del aprendizaje dialógico son: igualdad, dimensión instrumental, inteligencia cultural y creación de sentido, respeto de las diferencias individuales, transformación y solidaridad.

las siguientes premisas:

- Importancia que da la legislación en el aprendizaje de la Educación Emocional en las competencias a adquirir y en el currículo.
- También hemos visto en otros apartados la importancia del desarrollo de estas competencias emocionales para que el sujeto sea mejor y más capaz para desenvolverse en la vida.
- Importancia de la utilización de los recursos audiovisuales en el trabajo emocional del alumnado.

La meta final es la mejora de los procesos pedagógicos y, en definitiva, de la calidad de la educación. Esta afirmación surge desde el convencimiento de que hay que romper con las prácticas educativas individualistas y trabajar de manera cooperativa. El cine responde a un proceso humanizador que se convierte en una estrategia de formación emocional, pedagógica y cultural. Se fomentará una Educación Emocional, a través de los recursos audiovisuales, enmarcada dentro de la Competencia de conciencia y expresiones culturales, y a su vez dentro de la materia de Educación Física. Por otro lado, englobaría las TIC y también los medios audiovisuales.

Otro aspecto que se pretende desarrollar en el trabajo, es la comprensión y sensibilidad del individuo hacia los aspectos audiovisuales de nuestra sociedad. Pretendemos iniciar al alumnado en la utilización y el aprendizaje, de las TIC desarrollando su Educación Emocional mediante un espíritu crítico delante de los mensajes favoreciendo la actitud crítica y el consumo responsable y que, a través de ellos, puedan manifestar sus sentimientos también.

A nivel del alumnado, se tratará de potenciar valores: respeto, autoestima, autonomía personal, pensamiento reflexivo y crítico, valoración positiva, desarrollo de habilidades sociales, Educación Emocional, etc. Se pretenden

integrar escenas que enriquezcan emocionalmente con valores como puede verse en la tabla 1. Relación de películas, sentimientos y valores.

La educación se ha centrado en lo cognoscitivo, en lo intelectual y muchas veces se ha olvidado del valor de del sentimiento y de lo emocional. El arte es el mejor medio de expresión emocional y adquiere en esta función un papel privilegiado. En esta selección de películas se ve la importancia de las emociones que queda reflejado en el impacto de las imágenes y en el impacto emocional de sus escenas según Carrera y Pereira (2006).

La metodología se basará en el desarrollo de los contenidos de las diferentes películas en diferentes sesiones y momentos del programa. Esto permitirá construir aprendizajes emocionales, significativos y funcionales.

Se fundamentará en el currículo del/la alumno/a creando experiencias emocionales a partir de conocimientos previos, intereses y necesidades. El papel docente será de orientador/a del aprendizaje. Él/ella será el/la encargado/a de motivar al alumnado mediante el trabajo visual de las diferentes películas. dinamizando al grupo y ayudando a descubrir las emociones escondidas en el guión de cada película. La visión crítica y el debate y las diferentes actividades relacionadas implicarán en el/la profesor/a y en el alumnado que el aprendizaje será dinámico y operativo viendo los intereses del alumnado. Se pretenderá la motivación y reflexión con una actitud abierta, flexible y empática.

Tabla 1: Relación de películas, sentimientos y valores

| Relación de películas, sentimientos y valores | | |
|--|----------------------------|---|
| PELÍCULAS | SENTIMIENTOS | VALORES |
| BILLY ELLIOT | AUTOMOTIVACIÓN | Libertad, felicidad, responsabilidad, comprensión, cooperación, confianza, amor, alegría, satisfacción. |
| CADENA DE FAVORES | OPTIMISMO | Amor, respeto, sensibilidad, amistad, voluntad, comprensión, comunicación, responsabilidad, compromiso, tristeza, compasión, indignación, disgusto, alivio. |
| QUIERO SER COMO BECKHAM | AUTOPERCEPCIÓN | Libertad, felicidad, vida, responsabilidad, comprensión, cooperación. |
| PLANTA IV | EMPATÍA AUTORREGULACIÓN | Respeto, comprensión, sensibilidad, solidaridad, sinceridad, dignidad, compromiso, tolerancia, ayuda, amor. |
| CHARLIE Y LA FABRICA DE CHOCOLATE | AUTOESTIMA | Comprensión, solidaridad, justicia, compromiso, tolerancia, ayuda, amor, sensibilidad, tolerancia. |
| BUSCANDO A NEMO | TRABAJO EN EQUIPO | Tolerancia, libertad, amor, amistad, respeto, comprensión, convivencia, tristeza, compasión. |

Fuente: Elaboración propia

La materia más relacionada para llevarlo a cabo sería la materia de la Educación Física debido a sus posibilidades motoras, corporales, expresivas, etc. En este caso, se tratará básicamente la Educación Emocional mediante una serie

de técnicas de comunicación física y corporal con la finalidad de crear actividades prácticas y útiles durante el año para trabajar la interculturalidad y expresión motriz y creativa a partir del ritmo, la música, el arte y el cuerpo, como elementos comunes e indispensables de todas las culturas humanas. Algunos ejemplos se ven desarrollados en Camps y López (2008). Se tiene la intención de trabajar los lenguajes del cuerpo, incluyendo la gestualidad, creatividad, las emociones y la comunicación no verbal como un lenguaje más en el desarrollo integral de la persona como explican Camps y López (2007).

Por otro lado, la importancia de utilizar diferentes técnicas para poder alcanzar los objetivos como es el caso de las imágenes, la música y sus posibilidades. También, el desarrollo de elementos para que los alumnos se relajen y obtengan esa paz interior que en algunas de las escenas o películas que hemos mencionado aparece. La música es, también, un elemento esencial como recurso audiovisual y se pueden trabajar a través de actividades como explican Camps *et al.* (2005) en su obra.

Cada película se trabaja con un desarrollo de actividades de manera inter/multidisciplinar donde la música tiene una parte importante (Bisquerra y Pérez, 2012a). La parte final del trabajo se puede relacionar, de manera interdisciplinar, a través de diferentes actividades como, por ejemplo un festival final para que toda la comunidad educativa pueda ver el resultado del mismo. Una experiencia de este tipo se explica con detalle en el artículo de Fort y López (2005).

Por último, no se debe olvidar la importancia de la Inclusión educativa en el aula para que todas las actividades integren a todo el alumnado dentro de las actividades. Estudios internacionales como es el caso de los estudios de la Comisión Europea que han analizado las estrategias educativas y han identificado

las actuaciones educativas de éxito “INCLUDED”⁷ demuestran la importancia de la inclusión educativa y como no, en este proyecto como hemos visto también en la legislación vigente se pretende que todo el alumnado desarrolle las actividades.

7 INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education. (European Commission, 2006-2011). Su objetivo principal ha sido analizar estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social, y las que llevan a la exclusión social, para ayudar a mejorar las políticas sociales y educativas. Estos análisis han permitido la identificación de Actuaciones Educativas de Éxito (INCLUD-ED Consortium, 2011) que están llevando a mejorar la gestión de los centros educativos en Europa y sus resultados. La organización del alumnado en forma de grupos heterogéneos con una reorganización de los recursos humanos es una de ellas. Una forma concreta de llevar a cabo estas agrupaciones, son los Grupos Interactivos (Elboj y Niemelä, 2010; Oliver y Gatt, 2010), que constituyen la forma de organización del aula más efectiva, de acuerdo con los resultados de INCLUD-ED. Otra actuación consiste en extender el tiempo de aprendizaje, que se lleva a cabo en diferentes escuelas y diferentes países de diversas formas, una de las cuáles son las bibliotecas tutorizadas. Tanto en los grupos interactivos como en las bibliotecas tutorizadas se incorpora voluntariado, incluyendo familiares y otras personas del vecindario. Abriendo el centro a la comunidad, la escuela aumenta el número y diversidad de personas que pueden reforzar tanto el aprendizaje del alumnado como la convivencia, al tiempo que transforma las relaciones entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela (Tellado y Sava, 2010).

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL MARCO LEGISLATIVO VIGENTE EN BASE A LAS EMOCIONES

*"El deber de todo hombre es tratar de alcanzar continuamente la perfección."
Gandhi*

3.1 Tratamiento de las emociones en la legislación vigente

Las emociones como tal, sí que aparecen explícitas en la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 y en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013. Puede verse en el desarrollo de la Educación Emocional a través del Real Decreto y Decreto de Educación Primaria de la LOE-LOMCE⁸:

La LOE (2006), en su preámbulo especifica que «todos los ciudadanos deben conseguir y alcanzar el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades» (pág. 17159). En la actualidad, todos los ámbitos citados en la LOE están adecuadamente trabajados dentro del currículo pero el de las capacidades emocionales queda algo ambiguo. No hay ningún elemento del currículo que haga explícito ese tipo de capacidades y lo más importante es que no se expone en ninguna parte la manera de trabajar esas capacidades emocionales. La LOE también expone que «los métodos de trabajo se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social». (pág. 17167). Pero muchas veces vemos que este elemento tampoco se cumple debido a las características del alumnado, de sus familias, de las dificultades implícitas del currículo de los actuales problemas educativos que afectan a las plantillas de los centros a los recursos y demás especificaciones de la misma ley educativa.

⁸ En este análisis se ha descartado la Ley Orgánica 1/1990 de 3 octubre (LOGSE) debido a que no está vigente. En esta ley, solamente aparece alusión a la palabra afecto en la metodología de infantil.

La LOE (2006) a su vez promulga «desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas» (pág. 17168).

La LOMCE (2013) sin embargo, solamente deja explícito en su artículo cincuenta y siete que: «Las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley» (pág. 97895). Por otro lado, en el artículo siete especifica que: «la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, [...] la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas [...] » (pág. 97870).

En el desarrollo del Real Decreto que establece el currículo básico de la LOMCE sí que especifica en su preámbulo hablando de la importancia de las competencias en educación que «La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (pág. 19350). Por otro lado,, también explicita que «El currículo básico se ha formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales y con el entorno y de su paso hacia un pensamiento abstracto hacia el final de la etapa». (pág. 19350)

En el Decreto 39/2008 sobre la Convivencia en los Centros en su Título II Capítulo I sobre los derechos de los alumnos y alumnas, en el artículo 15, habla del derecho a una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la

personalidad del alumnado. Para hacer efectivo este derecho, la educación incluirá, entre otras, la Educación Emocional que le permita afrontar adecuadamente las relaciones interpersonales. Por otro lado, el alumnado también tendrá derecho a la integridad y la dignidad personal implicando la protección contra toda agresión emocional. En el Capítulo II que hace referencia a los deberes de los padres, en el artículo 52, especifica que los padres, madres y tutores/as tienen el deber de comunicarse con el equipo educativo sobre el proceso y su desarrollo personal, socioeducativo y emocional y cooperar en la resolución de conflictos.

Se pueden encontrar otras referencias a la Educación Emocional en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero y el Decreto 108/2014 del 4 de julio. El trabajo en las áreas del currículo contribuirá al desarrollo de las competencias y debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales. Por otro lado el trabajo de elementos transversales que se trabajen a través de todas las áreas del currículo como la importancia del desarrollo de la salud y de la comunicación audiovisual. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir, de modo determinante, a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales.

Dentro de las diferentes competencias que se enmarcan dentro del citado Decreto, se pueden destacar dos de ellas que tendrían relación con la importancia de la vida en sociedad y su apreciación de las manifestaciones. Nos referimos, en primer lugar, a la Competencia social y cívica, a través de la cual se adoptarían actitudes y hábitos de convivencia y vida en sociedad, la manera de solucionar conflictos de forma pacífica y el respeto a los derechos y deberes sociales. En segundo lugar, resaltamos la Competencia conciencia y expresiones culturales la cual, serviría para desarrollar y valorar la iniciativa, la imaginación y la creatividad. Hay otras que hablan explícitamente de algún aspecto relacionado con la Educación Emocional. Cabe destacar la importancia de la Competencia digital ya

que el alumnado aprende, hoy, de manera más visual y tecnológica. Los alumnos y alumnas actuales pertenecen a la generación de nativos digitales. También, resaltar la Competencia para aprender a aprender que serviría para aplicar todos los conocimientos que se han desarrollado en nuestro programa para aplicar en el futuro.

En el actual sistema educativo español, se pretende reforzar la formación integral del alumnado y desarrollar todas las habilidades y capacidades para que el desarrollo integral del alumnado sea el adecuado para poder desenvolverse correctamente en la sociedad del siglo XXI. Todo esto, se ve desarrollado en la actual legislación; aunque, posiblemente, se debería incluir competencias emocionales de forma explícita en determinados contenidos de las diferentes materias para generar adecuados entornos de aprendizaje y favorecer, el desarrollo emocional del alumnado de una manera concreta. En cada centro educativo, estos aspectos emocionales se concretarán y se desarrollarán a través del Plan de Acción Tutorial, los temas transversales, la orientación escolar y profesional.

3.2 Análisis del marco legislativo desde la perspectiva emocional

La educación de las emociones es una necesidad básica en la actual formación de la ciudadanía del siglo XXI. Los sentimientos y las emociones son esenciales para el correcto desarrollo social y profesional del alumnado y por ello surge la necesidad de educarlas para su comprensión y dominio por parte de cualquier persona.

Es preciso analizar la legislación educativa y conocer cuáles son los elementos relacionados con la Educación Emocional en el alumnado de primaria, en nuestro caso de manera específica para la materia de Educación Física. El resultado de este análisis se considera especialmente interesante para aquellos

profesionales del campo de la docencia que trabajan las emociones para su posterior desarrollo de planes y proyectos educativos.

Por lo tanto, de esta situación inicial surge el presente estudio que tiene como objetivo la búsqueda de las palabras clave relacionadas con la Educación Emocional en la normativa vigente. Veremos cuando aparecen los términos clave, y en que documentos, analizando en los mismos la adecuación, el tratamiento y su planteamiento, con el objetivo final de poder conocer los elementos presentes en la legislación en materia de emociones.

En este sentido se extraen los elementos relacionados con la Educación Emocional (emoción, sentimiento y afecto) de la legislación educativa vigente. Desde la Constitución Española de 1978, pasando por la Ley Orgánica 8/1985 del 3 julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE); la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); su modificación en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); y, su desarrollo en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Analizar las diferentes palabras y su presencia en el marco normativo con el propósito de considerar su adecuación y suficiencia.

Concretamente:

- Analizar en la legislación vigente los aspectos emocionales más destacados.
- Buscar los términos: emoción, sentimiento y afecto y sus derivados.

En este caso, se ha realizado en el presente estudio una revisión y búsqueda de las tres palabras más destacadas en los principales textos legislativos que regulan la educación formal en la etapa de Educación Primaria. Se analizan las palabras: emoción, sentimientos y afecto (y sus derivados) dentro de nuestro marco normativo. Mediante la visualización de la presencia de las mismas en

nuestro marco normativo veremos la adecuación de la representación de las emociones y sentimientos en los documentos estudiados. La presencia de estas palabras garantiza que se trabaje de manera adecuada la Educación Emocional.

El análisis se centrará en la etapa de educación primaria y en su desarrollo normativo. Esta etapa es la base junto con la educación infantil del desarrollo emocional del alumnado por ello es interesante conocer si esta suficientemente trabajado en la legislación vigente. Pero, en ningún caso, dejaremos de lado la presencia de las mismas en las demás etapas. De manera más específica, se analizará la materia de Educación Física por ser la materia que incorpora y une el pensamiento y la parte corporal. Es por ello por lo que se pone en relieve la importancia de esta materia que pretende unir los factores emocionales y ponerlos en práctica a través del movimiento.

De todos estos conceptos se pueden extraer los siguientes resultados:

En la Constitución Española de 1978 y en la LODE (1985) no encontramos, en ningún caso, elementos explícitos relacionados con aspectos emocionales. No encontramos la palabra afecto, sentimiento o emoción en ninguno de los dos documentos legales ni elementos clave a destacar relacionados con este tipo de educación. Cabe resaltar que son documentos de 1978 y 1985 respectivamente y la no presencia de los mismos se puede deber a la época en que están redactados.

En la LOE (2006) es donde empiezan a aparecer y se pueden encontrar estas palabras de manera explícita en algunas de sus partes, preámbulo o artículos. En su preámbulo especifica que «todos los ciudadanos deben conseguir y alcanzar el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades» (pág. 17159). Las sociedades actuales para construir la personalidad y el desarrollo de las capacidades afirman

que es necesario integrar las diferentes dimensiones: cognitiva, afectiva y axiológica. Todas las palabras aparecen en la LOE (2006) de una u otra manera. La LOE, también expone que «los métodos de trabajo se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social». (pág. 17167). A su vez, la Ley Orgánica de Educación de 2006 promulga «desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad». (pág. 17168).

La LOMCE (2013) por el contrario, lo deja explícito en varios artículos el tratamiento de las palabras. En su artículo cincuenta y siete (71 LOE). «Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional» (pág. 97895). Y por otro lado en el artículo siete especifica que «la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas» (pág. 97870)

La LOE (2006) y su modificación en la LOMCE (2013) también hablan en sus diferentes artículos de las diferentes etapas educativas y en todas ellas concreta uno o varios artículos que destacan la importancia de esa Educación Emocional o del afecto como aspecto básico de trabajo en las mismas. En la misma norma legal, se observa que, en cada una de las etapas educativas, aparece explícito el uso de las palabras emoción, sentimiento y afecto. La palabra más repetida en las tres etapas educativas es afecto como puede verse representado en la tabla 2.

Asimismo, podemos destacar en la tabla 2 que, a medida que se avanza en las diferentes etapas educativas, la presencia de elementos relacionados con términos emocionales es cada vez menor. Así, en la etapa de educación infantil hay mayor presencia de estas palabras y, por el contrario, en las siguientes etapas, la aparición de las mismas va disminuyendo.

Tabla 2. Emociones en las etapas educativas

| ETAPA | EDUCACIÓN INFANTIL | EDUCACIÓN PRIMARIA | EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA |
|-------------------------------------|--|---|---|
| LEY | LOE 2006 | LOMCE 2013/LOE 2006 | LOE 2006 |
| PÁGINA | 17167 | LOMCE 97870 – LOE 17168 | 17169 |
| PRINCIPIOS GENERALES | Artículo 12. Contribuir al desarrollo físico, <u>afectivo</u> , social e intelectual de los niños. | LOMCE: Artículo 16. Facilitar a los alumnos y alumnas la creatividad y la <u>afectividad</u> , con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas. | |
| OBJETIVOS | Artículo 13. D) desarrollar sus capacidades <u>afectivas</u> . | LOE: Artículo 17. M) desarrollar sus capacidades <u>afectivas</u> en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás. | Artículo 23. D) fortalecer sus capacidades <u>afectivas</u> en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás. |
| ORDENACIÓN Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | Artículo 14. Se atenderá progresivamente al desarrollo <u>afectivo</u> . Se facilitará que elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada. Las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de <u>afecto</u> y confianza, para potenciar su autoestima e integración social. | | |

Fuente: Elaboración propia

Se advierte en el marco normativo que, en las mismas leyes aparecen las palabras emoción y afecto en otros apartados destacados, alumnado con necesidades educativas y en el de profesorado como puede verse en la tabla 3.

En este caso, las palabras emoción y afecto aparecen más específicamente debido a la presencia de las mismas que deben involucrar a todo el alumnado pero, en especial, en aquellos con mayores necesidades. Por otro lado, en el caso del profesorado es necesario que éste desarrolle en el alumnado estos aspectos y por ello lo especifica en sus funciones.

Tabla 3. Emociones: alumnado y profesorado

| APARTADO | ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO | FUNCIONES DEL PROFESORADO |
|----------------------------------|--|---|
| LEY | LOMCE 2013 | LOE 2006 |
| PÁGINA | 97895 | 17183 |
| PRINCIPIOS | Artículo 71. Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. | |
| FUNCIONES DEL PROFESORADO | | Artículo 91. E) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la LOMCE y LOE

A continuación, y centrándonos en la concreción de las leyes al currículo de Primaria, nos basamos en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero que establece el currículo básico de primaria de la LOMCE (2013). En este caso, sí que especifica la importancia de las emociones en su preámbulo cuando tomando como referencia la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del

Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

La competencia en la educación «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (pág. 19350).

Por otro lado, también distinguimos que «El currículo básico se ha formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales y con el entorno y de su paso hacia un pensamiento abstracto hacia el final de la etapa». (pág. 19350)

En cuanto a los principios generales y la finalidad de la Educación Primaria, introduce la necesidad de facilitar el pleno desarrollo de la personalidad mediante el aprendizaje de la afectividad. Es un objetivo de la Educación Primaria «Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás» (pág. 19354).

Por último, concretar el trato que tienen las palabras: emoción, sentimiento y afecto en el apartado de la Educación Física. Esta es una materia que integra todos los aspectos de la persona y por ello veo necesario analizar cómo se detalla en la legislación. Incide en los aspectos: motor, afectivo, cognitivo y social y por ello será crucial conocer como se detallan las emociones en la misma. La materia de Educación Física pretende el desarrollo a través de la integración de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos de la conducta motriz del alumnado. Mediante la Educación Física «el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos

perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas» (pág. 19406). Entre esas actitudes se encuentran las derivadas del conocer y valorar el sentimiento acerca de sus limitaciones y posibilidades. A la hora de evaluar la materia también está presente el aspecto emocional en el alumnado en los criterios de evaluación, en este caso en el criterio: «2. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas» (pág. 19409). Y en los estándares de aprendizaje evaluables: «2.1. Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos». (pág. 19409)

Ya que se ha hablado de las competencias y dada la importancia que viene detallada en la legislación, conviene comentar la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En la citada orden incide en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias DeSeCo (2003). La orden y en concreto este proyecto revela que las competencias son combinaciones de «habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (pág. 6986).

Reparamos en que la competencia que más relación tiene con las emociones es la Competencia número 7: Conciencia y expresiones culturales. Esta competencia incorpora los diferentes lenguajes artísticos y por ello es necesario aplicar en ellos habilidades emocionales. Entre las habilidades implicadas, a partir de expresiones artísticas, se dice que hace falta comunicar conocimientos, emociones y sentimientos para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. Por ello «para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario desarrollar, expresar y comunicar

ideas, experiencias y emociones propias» (pág. 7001). A través de esta competencia, se potencia entre otros aspectos la expresión de las propias ideas y sentimientos mediante el fomento de habilidades que permitan reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos.

Otra competencia que, también, tiene relación con los aspectos emocionales es la Competencia número 1: Comunicación lingüística. A través del diálogo podemos concebir como una herramienta para el desarrollo de capacidades afectivas en todos los ámbitos. Igualmente, forman parte de este componente, como aspectos fundamentales, las estrategias socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente. Partimos, inicialmente, de la importancia de un correcto desarrollo del lenguaje para una adecuada organización del pensamiento, comunicación de los afectos y sentimientos y regulación de las emociones. Se utilizará el lenguaje tanto para expresar como para analizar y como fuente en sí mismo de emociones. Es básica la reflexión y explicitación de los sentimientos y de las emociones mediante el diálogo. Asimismo, se fomentará el deseo de compartir sentimientos y emociones, y se proveerá con situaciones que comuniquen sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos.

Por último, se examina la presencia de las diferentes palabras y las veces que se ve repetida en las normas legales y apartados que se ha analizado en el artículo. Se detalla en la tabla 4 que lleva por título: Presencia emocional en la legislación.

La legislación educativa establece la importancia de la Educación Emocional en las diferentes leyes. Hay poca presencia en la legislación anterior a la LOE (2006) y una mayor presencia y concreción de la mismas a partir de esta ley. En el actual desarrollo de nuestro marco normativo, se aprecia cómo se va haciendo más explícito a través que se va desarrollando el currículo en la etapa de

Educación Primaria. De una manera más específica, se observa su concreción a partir de la comprensión y explotación del propio cuerpo en la materia de Educación Física, y secundariamente a partir de las competencias.

Tabla 4. Presencia emocional en la legislación

| NORMA LEGAL | EMOCIÓN | AFECTO | SENTIMIENTO | |
|---|----------------|---------------|--------------------|--------------|
| Constitución Española 1978 | 0 | 0 | 0 | |
| Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985) | 0 | 0 | 0 | |
| Ley Orgánica de Educación (2006) | 2 | 10 | 0 | |
| Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) | 1 | 1 | 0 | |
| Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. | 13 | 5 | 27 | |
| Orden ECD/65/2015 por la que se describen las relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de educación primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato | 4 | 2 | 3 | |
| | 20 | 18 | 30 | TOTAL |

Fuente: Elaboración propia a partir de la LOMCE, LOE, LODE, entre otras.

Concluimos afirmando que la Educación Emocional está tratada, de manera general, desde la legislación educativa pero necesita una mayor concreción. Hace falta ahora un estudio en el desarrollo y concreción curricular en las diferentes comunidades autónomas y en los diferentes currículos de las diferentes materias. Es necesaria la contextualización de las emociones en situaciones y experiencias significativas para el alumnado. Así pues, queremos resaltar, a partir de los resultados que hay poca presencia de aplicación y desarrollo de las emociones en la legislación básica y mayor presencia en el

desarrollo de la misma.

Tras el análisis de las palabras “emoción”, “afecto” y “sentimiento” y sus derivados en las diferentes normativas, afirmamos que en la Constitución Española y en la LODE (1985) no hay presencia de las mismas. Es en la LOE (2006) donde se empieza a encontrar mayor presencia de estas palabras. En su preámbulo, de manera específica, y en algunos de sus artículos. La palabra que más se repite es afecto en su mayoría en la citada ley. En cambio la LOMCE (2013) matiza algunos de los artículos solamente. En el desarrollo del Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, sí que habla específicamente de la importancia de las competencias en educación de la importancia de las emociones y los sentimientos y las palabras también están más presentes. La palabra que más se repite en esta normativa es “sentimiento”. Un aspecto a destacar es que, a medida que se desarrollan y se concretan las leyes, las palabras tienen una mayor presencia.

Posteriormente a este análisis, sería interesante analizar la presencia de estas palabras en todos los apartados de la legislación y su concreción en el currículo de las diferentes comunidades autónomas, pero esto sería otra investigación. Por otro lado, es conveniente realizar una evaluación de la correcta aplicación de la legislación en materia de Educación Emocional debido a que la mera presencia de la misma en el marco normativo no implica que se vaya a llevar a cabo en la práctica docente. A su vez, es necesaria también la adecuación de la formación de las y los docentes en este campo de la educación.

La conclusión definitiva a la que llegamos tras la consulta y análisis de los diversos documentos legales es que, en el actual sistema educativo, se pretende reforzar la formación integral del alumnado y desarrollar todas las habilidades y capacidades para que el desarrollo integral del alumno sea el adecuado para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad del siglo XXI. Hemos podido

constatar de manera concreta, el trato prioritario que tiene en la materia de Educación Física por ser una de las materias que une la parte cognitiva y la parte emocional a través del movimiento. A nuestro juicio, faltaría ampliar e incluir competencias emocionales, de forma más explícita, en determinados contenidos de la materia de Educación Física. ya que todo ello es necesario para generar adecuados entornos de aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional del alumnado de una manera concreta.

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

"El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento".

John Locke

4.1 Antecedentes

Hemos considerado interesante analizar algunas de las experiencias más exitosas a nivel educativo que nos han precedido y que nos servirán como base para fundamentar la importancia de la Educación Física en relación con las emociones. Muchas de estas experiencias utilizan el juego y su importancia en la educación y, sobre todo, la relación emocional entre la actividad física y las emociones. Basándose en ellas y, a través de la Educación Física, se ven los beneficios de aplicar elementos de las mismas en el programa que proponemos. Vidales *et al.* (2005)⁹, explican muchas de las experiencias educativas exitosas en contextos educativos que a continuación se presentan de manera muy breve.

Rousseau, quien inicia la pedagogización de la infancia, en su búsqueda de la libertad del hombre ya hablaba de la importancia de educar el sentimiento y que la condición final es conquistar la felicidad individual y, por ende, la felicidad general. La educación básicamente debe centrarse en el niño estimulando el deseo por aprender desde su nacimiento.

Froebel, denominado el “pedagogo del Romanticismo” creador del jardín de infancia (*Kindergarten*: juego y trabajo, disciplina y libertad), explica que es muy necesario el juego. Este autor propone combinar el placer de aprender de

9. El libro destaca 20 experiencias educativas que han sido exitosas. En cada capítulo se resume algunas de ellas. Desde aquí hemos seleccionado las que más relación tienen con el tema propuesto para justificar que todos los elementos que tratamos en el programa han tenido influencia en la actividad física y el juego y a su vez en las emociones y el ámbito afectivo.

forma lúdica y la posibilidad de retener conocimientos debido a las emociones que se obtienen en cada juego. Además, pone el acento del ambiente escolar que necesita de cariño y amor para estimular al niño/a, a través del juego, desde los primeros años de edad.

En el contexto norteamericano, John Dewey, en su caso, logra desarrollar en el niño los sentimientos de cooperación mutua y de trabajo positivo para la comunidad. Dewey expone que la educación es un proceso social y por ello afirma que el crecimiento no es una preparación para la vida, la educación es la vida misma. Otro referente en este contexto es Kilpatrick, quien habla de la fusión del aprendizaje a través del pensamiento, sentimiento y acción.

Por otro lado, Alexander Shuterland, creador de Summerhill, en 1927, otorga a las emociones en la educación una importancia muy relevante. Para este autor, la única educación buena es la que deja en libertad las emociones ya que, una vez que se ha logrado, la posibilidad de aprender es mayor.

En Europa, la pedagoga italiana María Montessori, partía de las sensaciones para desarrollar la evolución mental del niño y destacaba su relación con la colaboración del adulto a través de la experimentación dentro del aula y la relación con las emociones y los sentidos. La finalidad última perseguía la libertad del niño/a, que aprendiera por si mismo.

También en el continente europeo, Makárenko, logra combinar lo cognitivo con lo emocional. Fue pionero en saber ocupar la utilización del tiempo libre de sus alumnos con funciones de teatro, veladas de máscaras y juegos diversos. Las medidas educadoras de Makárenko maravillaban ya en la época por su originalidad.

Desde el conductismo, Watson trabajó sobre el aprendizaje de las emociones y su psicología, utilizando el método experimental, la observación rigurosa y el logro de los objetivos en las esferas cognitiva y afectiva.

Más adelante, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, referentes de la pedagogía constructivista implican el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras, y es preciso generar estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, que permitan al alumno valorar y tener confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

En el contexto más cercano, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, en el siglo XIX, pone en alza la importancia del sentimiento y del afecto cogiendo en relevo de lo que apuntaba Rousseau.

Partiendo de todas estas experiencias se observa que hay un patrón común que pretende integrar la Educación Emocional a través de la actividad física mediante los elementos vistos en todas estas experiencias que han funcionado a través de la historia.

Haciendo una revisión de los principales estudios y aportaciones relacionados con la Educación Emocional y con muchos programas que en la actualidad se han desarrollado en diferentes etapas educativas, se observa que hay ejemplos desde la educación infantil (López Cassà 2003, 2007), la educación primaria (Carpena y Aguilera 1998; Carpena 2006; Obiols 2006; Sotil *et al.*, 2005), hasta la educación secundaria (Álvarez y Bisquerra 1997), para las personas mayores (Soldevila 2007) e incluso, de manera específica, en la motivación dentro de la práctica deportiva (Almagro 2012) o dentro de la Educación Física en la educación secundaria (Pellicer 2011). Por otro lado, el programa INTEMO, ofrece una guía para mejorar la Inteligencia Emocional de las y los adolescentes (Ruiz *et*

al., 2013).

Muchos son los estudios y tesis doctorales que ha habido sobre programas de Educación Emocional pero ninguno relacionado con la Educación Física en primaria, etapa clave en la creación del desarrollo social, físico, cognitivo y sobre todo emocional del alumnado. Por todo ello, vemos necesario que se analice la importancia de crear un programa mediante elementos que hacen que se pueda relacionar la Educación Emocional y la actividad física para mejorar, en definitiva, la calidad de la enseñanza.

Para concluir, retomar a Delors (1996), para hacer frente a los nuevos desafíos educativos del siglo XXI y que se resume en la necesidad de asignar nuevos objetivos a la educación, destacando los dos últimos que son el de aprender a vivir juntos o convivir; y el de aprender a ser que han estado prácticamente ausentes en la educación durante muchos años y tienen que ver con la Educación Emocional. Son éstos, los que están estrechamente relacionados con la Educación Física ya que desarrollan todos los elementos de la persona y su relación con los otros. En esta misma línea de argumentación, la educación debe llegar a todas las personas y debe tener como referencia el aprendizaje a lo largo de la vida basado en estos cuatro pilares: saber conocer (el mundo que les rodea); saber hacer (poner en práctica, trabajar con los demás, afrontar, resolver, etc.); saber ser (saber ser persona, responsable y justo); y, saber convivir (participar y cooperar con otros).

En definitiva, se debe aspirar a una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella, para enseñar mejor y enseñar a cooperar; como entre los que aprenden en ella, para aprender mejor y aprender a cooperar (Pujolàs 2009) y la cooperación entre ambos colectivos para que esa cooperación sea real y efectiva.

4.2 Movimiento físico y movimiento emocional

Expuesto todo lo anterior, conviene destacar a continuación los diferentes estudios sobre la importancia de la Educación Física y del movimiento vinculado con las emociones. Es fundamental el poder garantizar los beneficios de la relación entre la actividad física y el bienestar de la persona, de hecho, hay varias investigaciones que relacionan estos elementos: emoción y bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a; Romero *et al.*, 2010). También, existen investigaciones que relacionan la actividad física como una mejora de la salud, y, en último término, la parte emocional (Li, Lu y Wang, 2009).

En esta línea, hay autores que atribuyen el aumento de las emociones positivas y agradables como uno de los beneficios emocionales debido a la realización de actividad física regular (Kerr y Kuk, 2001; Turnbull y Wolfson, 2002). En el marco de la actividad física, un elemento que es indisoluble a la misma y a la materia de Educación Física es el juego. Este elemento, el juego, es una parte esencial de toda actividad física que surge desde la infancia y recorre toda la vida y; por ende, mejora el bienestar emocional en el alumnado (Burdette y Whitaker, 2005). Por ello, es necesario ver la relación existente entre el juego y las emociones y cómo estas últimas pueden estar influenciadas por el juego o como las emociones a su vez están afectadas por el mismo. La propuesta que pretendemos desarrollar, mediante la acción motriz, es la mejora de las emociones a través del juego ya que éste, como actividad, permite que el alumno sienta y vivencie.

Autores como Damasio (2001a), Ruano (2004) o Tolle (2004), hablan de la indivisibilidad de la importancia que tiene el movimiento y las emociones en la actividad física. Explican los diferentes vínculos que hay entre el cuerpo y el movimiento con las emociones. Tolle (2004), afirma que la emoción es la reacción del cuerpo a la mente. Ruano (2004), menciona que es imposible separar la mente

y las emociones ya que están asociadas a la dimensión física y el funcionamiento del cuerpo. Por este motivo, cuando se sufren estados emocionales fuertes se dice coloquialmente que “pasan factura”, de una u otra manera, al cuerpo; sin embargo, Damasio (2001a), relaciona diferentes vínculos entre: cuerpo–mente, sentimiento–cuerpo, cuerpo–pensamientos de orden superior. Entonces, los músculos también tendrán relación con las emociones. Es el caso, de cuando se está relajado o cuando se está en tensión y cómo esto se puede trabajar para cambiar o modificar los estados de ánimo.

Gendlin (2008) y Damasio (2001b) destacan que, en el proceso de aprendizaje, los elementos emocionales siempre están presentes y, en algunos casos, la mejora de los mismos no sólo influye en la persona misma sino que puede mejorar en todo lo que está alrededor. En este sentido, esa influencia se vería dentro del aula haciendo referencia a lo que la literatura pedagógica denomina “clima de clase” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) o en cambio la posibilidad de fomentar la motivación del alumnado y mejorar los estados, interés y sentimientos (Scrabis-Fletcher y Silverman, 2010).

En la clase de Educación Física, se constata cómo el estado emocional puede influenciar mucho los elementos que rodean a la misma y a su desarrollo. Como ya se ha expuesto anteriormente, en esta asignatura el cuerpo es la parte fundamental y, por ello, el estado emocional influenciará en el desarrollo y la conexión entre el cuerpo y la mente. Así pues, cuerpo, mente y emoción están completamente relacionados tal y como afirma Damasio (2001a). A lo que también, conviene añadir, según afirma Ruano (2004) las emociones y la mente están asociadas al funcionamiento del cuerpo y es imposible separarlas. En este sentido, Pellicer (2011) hace una propuesta de estudio del cuerpo en movimiento y la Educación Física, entendiendo el cuerpo en su globalidad, como un cuerpo pensante, expresivo, comunicador, que siente, que vive, que ama, etc. Por ello, la acción une las tres dimensiones (cuerpo, mente y emoción). Por último, Carranza y

Mora (2003) son conscientes de esto y justifican que la Educación Emocional no puede abordarse como un contenido académico más sino que debe hacerse desde una propuesta más holística.

Es por todo esto que debemos tener en cuenta que las acciones motrices tienen unos factores que van a condicionar el programa que se propone posteriormente en esta tesis doctoral ya que habrá que tener en cuenta la parte emocional y ver cómo se puede influenciar a través del movimiento en los sentimientos y emociones. Cuerpo, emoción y cognición están estrechamente relacionados por lo tanto cualquier cambio que se haga a una de estas tres partes, afecta indirectamente a las otras dos. En el aula el alumnado está en contacto con otras personas que hace que la tarea educativa sea mucho más complicada ya que no solamente el alumno o alumna estará intentando gestionar sus emociones sino que tendrá que gestionar sus emociones con los otros en las diferentes acciones motrices.

Se hace necesario que las actividades que se propongan integren la posibilidad de actividades no competitivas ya que éstas hacen llevar las emociones al límite. Por el contrario, se debe fomentar actividades en las que se pueda aprender a trabajar cooperativamente y, por ello, poder ver a los otros y sus emociones buscando intereses comunes con el mismo objetivo. En esta línea, es destacable el trabajo de Carranza y Mora (2003) quienes reconocen que dentro de la materia de Educación Física hay dimensiones emocionales como la autoestima o automotivación pero, también, algunas que implican a los demás como ponerse en el lugar del otro (empatía), relación con los demás, resolución de conflictos o la toma de decisiones.

La materia de Educación Física tiene un gran potencial para poder desarrollar los elementos previamente expuestos y por ello se deberán integrar de manera prioritaria en las actividades programadas: emociones, actividad física y

cooperación. Éstos se dan de manera primordial como algo indivisible junto con otros elementos tan esenciales como la socialización y la autoestima, ya que en esta etapa se puede facilitar el trabajo para afianzarlos en el alumnado.

Lavega, March y Filella (2013:154) comentan que “cualquier juego constituye un auténtico laboratorio de reacciones emocionales y que, por ello hace que cada quién lo viva de una manera diferente”.

Ruiz y Omeñaca (2005) consideran el aprendizaje de la Educación Física como un proceso activo en el que cada alumno construye, amplía, modifica, enriquece y diversifica sus capacidades progresivamente. Además, el alumnado se muestra más competente y autónomo en los diferentes ámbitos (cognitivo, motriz, afectivo y social) que integran la globalidad personal. En este sentido, la Educación Física, hace hincapié en las competencias clave como vemos en el actual marco normativo, a través del movimiento. Se hace necesario reforzar la formación de la persona y educar emocionalmente. En definitiva, no se trata solo de mover el cuerpo sino de no olvidar la parte emocional del mismo.

La experiencia de los aprendizajes motores y la carga afectiva de la actividad física aportan un valor añadido a la Educación Física. El juego y las prácticas motrices disponen de la motivación incondicional del alumnado y de mostrar la actividad física como un medio para la Educación Emocional (Carranza y Mora 2003). Todos estos aspectos, nos hacen advertir que dentro de la Educación Física, los docentes disponen de unos recursos excelentes por desarrollar como pueden ser: el juego, la expresión corporal, el movimiento, la cooperación, la relajación, la dramatización, etc. Estos elementos constituyen el medio idóneo para diseñar actividades o situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en los requisitos emocionales a los que hacemos alusión.

Como conclusión de este apartado, resaltar que, hoy en día, la Educación Física ofrece un espacio, como bien delimitan Carranza y Mora (2003), privilegiado para el trabajo del desarrollo personal, referente tanto a la educación de las dimensiones emocionales de la misma como las emociones a que implican los otros. Vygotsky (2012) explica que el papel y la influencia del juego determinan la percepción como un estímulo para la actividad y esa actividad se traduce en una situación motora y, en todo caso, motivadora. El juego supone, esencialmente, un concepto que se transforma en pasión debido al deseo por el mismo.

4.3 Expresión EMO Corporal

La expresión corporal, en este caso emocional (expresión EMO corporal) está integrada como contenido educativo dentro del currículo de la Educación Física. Es por ello que veremos en qué medida afecta la expresión corporal a las emociones y cómo se debe abordar para que se puedan alcanzar los objetivos. Aymerich (1977a, 1977b) considera la expresión corporal como un medio excelente para alcanzar un equilibrio físico y psíquico; así pues, al trabajar elementos de expresión corporal, no se puede separar entre la parte cognitiva y la parte afectiva. Esta orientación, centra el valor del cuerpo ligando íntimamente las relaciones y las emociones que expresamos.

Para Motos (2003), la expresión corporal es una disciplina que aúna movimiento y pensamiento. Es por ello que representa un estado o un sentimiento que se encuentra en el interior de la persona. El mismo autor, hace hincapié en la importancia de la expresión corporal como lenguaje del cuerpo mediante el cual sirve de comunicación externalizada de sus sensaciones, emociones o ideas. A su vez, Larranz (2003) cree que uno de los objetivos principales de la expresión corporal esta en referencia directa con la danza. Un elemento importante consiste en desarrollar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo, así como una forma de

divertirse. Desde esta visión de la expresión corporal se relaciona con la danza y también se trabaja en el ámbito de la Educación Física.

La expresión corporal, en el ámbito de la Educación Física, debe contribuir al desarrollo integral de la persona y, mediante ella, se puede exteriorizar cuál es la forma de vivir las emociones, los sentimientos y con ello ser capaces de proyectar y transmitir todas las sensaciones, emociones o sentimientos e identificarlos en los demás (Bara, 1975; Villada, 1997; Castañer, 2000). Por otro lado, la expresión corporal es un contenido en sí misma que moviliza la relación socio-afectiva mediante la dimensión motriz (Learreta, 2000). Queda constancia, a través de la literatura consultada, como la expresión corporal tiene importancia vital en el desarrollo de la vida afectiva del alumnado. Este es el valor de la expresión corporal que se ve destacada en el ámbito afectivo de la persona, en la exteriorización y comunicación de emociones, sensaciones o vivencias del sujeto.

Centrándose en el ámbito de la Educación Física, hay determinados autores que, a continuación se van citando, y que destacan el concepto que queremos reforzar y que no es otro que la importancia del cuerpo y su expresión. Le Boulch (1978), entiende la expresión corporal como una manera de traducir reacciones emocionales y afectivas, subrayando de nuevo la importancia del cuerpo en la vivencia de las emociones que veíamos anteriormente. Por otro lado, Lapierre y Aucouturier (1985), consideran que, una vez que el alumnado moviliza su cuerpo, puede tener idea de sus propias emociones. Es por ello que, la expresión corporal se entiende como una forma del cuerpo en movimiento que ayuda a exteriorizar el mundo interno; pensamientos, sentimientos, emociones e ideas, a través del cuerpo. A la hora de integrar la expresión corporal dentro de la Educación Física se tiene que trabajar de manera que sirva para potenciar el efecto que se desea. De una manera educativa, se pretende afrontar el aspecto emocional de la parte de la expresión corporal. La expresión corporal no debe ceñirse, únicamente, a la creación de un montaje expresivo y que se quede de manera aislada sino que

debe implicar multitud de elementos para que se fundamente en el proceso educativo y no restringir este elemento únicamente a momentos puntuales. Esto ocurre porque, en muchas ocasiones, el profesorado o bien no se siente cómodo o no está suficientemente formado en la materia. También puede ocurrir que, el profesorado sienta vergüenza o manifieste que hay un generalizado desconocimiento de la expresión corporal entre la comunidad docente, por ello es importante trabajar para que esta idea cambie.

En general, la expresión corporal en la escuela, tiene un enorme potencial pero, por eso mismo, es necesario que en su aplicación educativa posibilite todas sus posibilidades para la consecución de los objetivos educativos. Santiago (1985), delimita que la expresión corporal debe ser desarrollada desde diferentes parcelas del sistema educativo y aporta flexibilidad a las estructuras pedagógicas que se desarrollan de manera rígida dentro de la Educación Física. No por ello se debe olvidar la fundamentación teórica que debe sustentar y justificar los contenidos prácticos (Learreta, 2004).

Hace falta, como dice Stokoe (1988), una expresión corporal que dote de estímulos al individuo para que se emocione y, a partir de esta emoción y afectividad, llegar a la transformación de la realidad en la que se inserta. Mediante la expresión corporal, se llega a un proceso de autoconocimiento de la persona, de uno mismo y, así, con ello, se pueden desarrollar las capacidades en función de las posibilidades y necesidades.

El cuerpo permite la interacción del individuo y la posibilidad de interaccionar, manifestarse y relacionarse con el mundo mediante las emociones que nos transmiten estos estímulos tratados en la expresión corporal. Dentro del área de la Educación Física y de la expresión corporal y su carácter multidisciplinar se deben integrar todos estos elementos de manera educativa. La expresión corporal nos ayudará a obtener los elementos necesarios para que a través de las

mismas, se obtenga un refuerzo; y, en definitiva, una mejora de las emociones en la Educación Física.

4.4 Aprendizaje cooperativo y emociones en Educación Física

Expuestos los aspectos relacionados con la importancia de las emociones en la Educación Física y del cuerpo en movimiento, a través de la expresión corporal, es importante destacar que estas actividades no se pueden realizar de cualquier manera sino que deben tener un patrón cooperativo de trabajo. Al realizar un análisis etimológico del término cooperar, se observa que proviene del latín «co-operare», «operare cum», cuya raíz es el sustantivo «opera, -ae», que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro. Siguiendo la definición de este mismo término según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, se puede afirmar que cooperar es obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin. Ese debe de ser el fin último de las actividades que se lleven a cabo en Educación Física.

El aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de Educación Física que sirve para enseñar al alumnado a desarrollar al máximo sus capacidades de manera conjunta. Esta herramienta permite dar protagonismo a todos los agentes implicados para consolidar la pertenencia como un grupo y así generar un compromiso común. Este compromiso sirve para que las emociones que nos provoquen estas actividades físicas sean positivas. No hay que plantear enfrentamientos en las actividades ya que sino se fomenta la rivalidad. Conviene subrayar que, en estas actividades, se debe fomentar una rivalidad que no sea que unos ganan y otros pierden sino que todos ganan sólo por el mero hecho de participar. Ruiz y Omecaña (2005) apuntan que envolver el juego entorno a la cooperación, buscando la diversión y la alegría del placer en el juego, la mejora en

la propia competencia personal y la colaboración con los otros, más allá de que el objetivo final sea la obtención del triunfo. Como afirma Pujolàs (2009: 232), la cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua entre los compañeros y compañeras, de generosidad que hace que los que, en un principio, simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo, entre todos, lazos afectivos más profundos.

Algunas investigaciones y estudios científicos que analizamos a continuación demuestran que el trabajo basado en la cooperación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, mejora los resultados académicos, da mayor calidad en la educación y favorece el desarrollo integral de los niños y niñas. Etxebarria y Berritzegunea (2008), ponen de manifiesto diferentes estudios que reflejan cuáles son las mejores estrategias para el éxito escolar y para lograr la cooperación y colaboración en la Educación Física. Demuestran que la variable que más condiciona estos procesos es la interacción entre profesor y alumno y, en este sentido, la estrategia que mejor funciona es el trabajo cooperativo.

Hay, por otro lado, diversas investigaciones sobre la cooperación (Mender y Kerr 1982; Blazic 1986; Orlick 1990; Trigo 1994; Garaigordobil 1995) que llegan a importantes conclusiones sobre los programas basados en juegos cooperativos ya que estos producen importantes beneficios y un gran número de efectos positivos sobre el individuo y sobre el grupo. Es destacable que todos concluyen que se crea un clima afectivo mediante el juego cooperativo. Se demuestra así que podemos mejorar las emociones y los sentimientos entre otros factores a través de la cooperación (Orlick 1981; Westland y Knight 1982; Johnson y Johnson 1989; Kagan 1992; Weinstein y Goodman 1993; Garaigordobil 1995; Lavega 2002). Estudios recientes confirman que los juegos cooperativos desencadenan emociones positivas (Gonçalves, Araújo, Jaqueira, Lavega y Filella 2010; Lavega *et al.* 2011). Estos estudios se contextualizan en población adulta y con estudiantes de Secundaria. Basándose en estos resultados, se puede extrapolar estos beneficios

al contexto en la etapa de educación primaria. En esta línea, destacar que, si el juego pide colaboración y la unión de esfuerzos; a través de esta colaboración, se conseguirán mejores resultados y, por lo tanto, no será frecuente la aparición de comportamientos agresivos (Orlick 1990).

El aprendizaje cooperativo tiene muchas posibilidades educativas, como la motivación a aprender, el compromiso en las tareas de aprendizaje, la atención, la actuación en la resolución de problemas, la satisfacción con el centro, la autoestima, las atribuciones causales para lograr el éxito basadas en el esfuerzo y el compromiso, las relaciones sociales, las actitudes hacia la diferencia y un sentido de grupo. Por lo que la utilización del aprendizaje cooperativo en el caso de la Educación Física va a requerir una acción disciplinada por parte del docente dónde estén los cinco elementos básicos que representan una disciplina a aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz. Estos componentes son (Johnson y Johnson, 1989):

- Interdependencia positiva: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo. En el caso de la Educación Física es importante que todos vayan y trabajan en pro del objetivo común.
- Interacción estimuladora: para promover la interacción cara a cara. Estamos ante una situación donde los alumnos y alumnas están en movimiento pero es necesario que se pueda conseguir.
- Responsabilidad individual y grupal: para dar responsabilidad a cada estudiante del grupo. Cada uno en las actividades tendrá una tarea. Es importante fomentar la auto evaluación de la implicación individual en la realización del trabajo conjunto para ver si todos y todas participan de la misma manera.

- Evaluación grupal: para reflexionar sobre el trabajo del grupo donde debe de ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo con el resto de compañeros y compañeras y profesorado. En este caso, al finalizar las actividades debe haber tiempo para reflexionar sobre las mismas.

- Prácticas interpersonales y grupales: para enseñar al alumnado éstas prácticas imprescindibles. Es necesario que todos los miembros del equipo tengan igualdad de oportunidades independientemente de sus posibilidades y que vivan situaciones de éxito individuales. Como también es necesario desarrollar habilidades de grupo y las relaciones interpersonales: los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista. Por un lado, el aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, es un enfoque metodológico que genera prácticas hacia una visión inclusiva.

Por todo ello, la Educación Física debe aprovechar el potencial emocional a través de la cooperación ya que en las diferentes situaciones se debe aplicar una buena gestión de las emociones, tanto individualmente como de manera cooperativa. A través de ellas, se puede trabajar el desarrollo de las competencias emocionales. Algunos autores (Salovey y Sluyter, 1997: 11) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol y la cooperación como factor esencial. La cooperación es un buen recurso de experiencias, emociones y sentimientos que mediante el juego con los compañeros posibilita la interacción social. Vygotsky (2012) explica que la actividad no es lo importante, es el proceso y que si este proceso se realiza de manera cooperativa será mejor. Durante la cooperación, lo que se aprende se transfiere y lo que un niño es capaz de hacer con alguien mañana será capaz de hacerlo solo. El papel y la influencia del juego cooperativo en el desarrollo del niño es enorme.

Algunos estudios avalan la idea de que la relación entre alumnos en el contexto educativo resulta de gran importancia debido a la adquisición de competencias sociales, el control de la agresividad o el rendimiento escolar (Johnson y Johnson 1997). Mosston (1978), también apuesta por la participación del compañero ya que el juego cooperativo proporciona un gran número de efectos positivos sobre el individuo y sobre el grupo. El clima afectivo que crea el juego cooperativo hace que cada persona se sienta libre de la presión de deber rendir más que los otros, libre de la lucha por el resultado y libre, en definitiva, por buscar soluciones en un ambiente armónico y distendido (Ruiz y Omecaña 2005).

Para concluir, resaltar que ha quedado demostrado científicamente que la cooperación favorece el desarrollo integral de los escolares, mejora el rendimiento académico, el autoestima, el aprendizaje activo, la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, así como la relación de igualdad entre los alumnos (Orlick 1981; Westland y Knight 1982; Johnson y Johnson 1989; Kagan 1992; Weinstein y Goodman 1993; Garaigordobil 1995; Lavega 2002). A través de la cooperación y dentro de la Educación Física se conseguirán todos los objetivos que pretendemos debido a la ayuda que se ofrece el alumnado entre sí en busca del objetivo común.

4.5 Emociones relajadas

Según el diccionario de la Real Academia Española, la relajación es la acción y efecto de relajar o relajarse. En este caso el concepto de relajarse iría en aras de conseguir un estado de reposo dejando los músculos y la mente libre de toda preocupación disminuyendo la tensión física o psicológica. En el caso de Jacobson (1938), relajarse es una cuestión principalmente muscular. Esta relación entre relajación y tono muscular es tomada en cuenta para Lazarus y Folkman (1986) que son fundamentales para la reducción de la tensión. En el programa que se expone en la segunda parte de este trabajo se verá, básicamente, la importancia de

utilizar algunas actividades centradas en la relajación y la respiración.

Muchos de los estudios que han experimentado los elementos relacionados con la relajación como los de Jacobson (1938), Schultz (1987) Blay (1988) o Calle (2002), han comprobado que hay elementos para relajar el cuerpo de una u otra manera: a través de la música o musicoterapia (Satinosky, 2006; Trallero y Oller, 2008; Bruscia, 2008; Vaillencourt, 2009); o a través de elementos más novedosos como puede ser el *Focusing* (López González, 2009), entre muchos otros, que han sido determinantes en el transcurso de las prácticas de relajación (Gimeno, 2003).

Hay que destacar a autores como Schultz (1987) quien quiso fusionar la hipnosis con la relajación muscular de Jacobson (1938) lo que permitió que la relajación llegase a ámbitos como el deporte, la psicomotricidad o la Educación Física como es el caso que se pretende en esta tesis. Desde la relajación muscular de Jacobson (1938), pasando por el Método Autógeno de Schultz (1987) o el *Focusing* de Gendlin (2008), se constata una integración de las emociones en la práctica de la relajación debido a poder de la misma y al poder tratar todos estos elementos a nivel educativo. A continuación en las páginas siguientes se explica cada uno de ellos.

Los métodos en los que se basa el programa que se propone en esta tesis son el de Jacobson (1938) y el de Schultz (1987) que fueron pioneros en Europa y en el resto de Occidente.

Jacobson (1938), investigó la tonicidad durante la actividad cotidiana hasta el punto de diseñar un método que ha tenido nuevas adaptaciones como la Relajación Progresiva sobre la que Bernstein, Borkovec y Hazlett-Stevens, (2000) hicieron una guía de cara a los profesionales semejante a la más actual realizada por Bernstein, Carlson y Schmidt, (2007); sin embargo, la Relajación Muscular

Progresiva ha sido adaptada en este caso para la edad infantil (Lohaus y Klein-Hessling, 2003).

Por otro lado, el Método Autógeno de Schultz obtuvo, en un principio, una aplicación terapéutica (Schultz, 1987). Tuvo muchos seguidores hasta el día de hoy que se sigue investigando alrededor de este modelo (Krampen y Von Eye, 2006). En otra de las perspectivas más modernas desde Jacobson y Schultz no se puede olvidar el citar el entrenamiento de la relajación del comportamiento de Schilling y Poppen (1983), que se basa en la idea de que la persona puede ser inducida a sentir las emociones positivas que expresan su rostro y su postura.

La relajación se basa en uno de los mejores métodos para generar emociones positivas (Amutio, 2002). Incluso, ha sido trabajada en relación de los múltiples beneficios psicológicos que comporta como la disminución del estrés (Smith, 1993; Nelson *et al.*, 2005; Amutio, 2006; Rausch, Gramling y Auerbach, 2006). O, por otro lado la disminución de la agresividad. (Lopata, 2003). Igualmente, en la importancia de las motivaciones que son determinantes a la hora de trabajar la relación (Krampen y Von Eye, 2006). Sin olvidarse de la importancia de los beneficios que puede tener también la relajación unida a la aplicación de los masajes (Lacroix, 1991; Enríquez, 1997) o la utilización de la visualización que se puede utilizar para poder alcanzar diferentes objetivos relacionados con la relajación (Lusk, 1995).

Por otro lado, la relajación se puede utilizar en el campo académico y la posibilidad de rendimiento de los docentes (López González, 2007; Delgado, 2010) o para llegar a aumentar la capacidad de concentración durante los exámenes (Pecollo, 1992). Recientemente, se ha investigado la posibilidad de que los efectos que pueden producir las actividades de relajación en el aprendizaje y en la mejora del mismo (Salazar, 1995; López González, 2006; Pozo, 2008). Otros de los estudios se basan en la posibilidad de mejorar la autoestima a través de la

relajación (Durand y Mapstone, 1998; Acero y Royo, 1999; Rincón, 1999; Boscaini, 2000; Cases, 2003; Gimeno, 2003; Lorenzo, 2002; Pintanel, 2005; López González, 2007).

Algunos de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para realizar actividades de relajación son el tono, volumen, timbre y ritmo de voz (Knowlton y Larkin, 2006) o el escenario y la postura (López González, 2005; Payne, 2005; Smith, 2001). Otro aspecto, también fundamental es la música aunque hay diversidad de opiniones entre los autores en la importancia de la música. Algunos dicen que no es significativa para la relajación (Robb, 2000). Otros, la defienden como algo importante para relajarse (Ziv *et al.*, 2008). La música debe ayudar a relajar, por ello no puede ser elemento de distracción. Hay que utilizar sonidos sencillos con pocos arreglos instrumentales y evitar voces humanas que cantan letras que podemos comprender.

En cuanto a la clasificación de métodos de relajación, hay diferentes clasificaciones según diferentes métodos de relajación. López González (2007): relajación mental, física o emocional. Desde otra óptica, Smith (1989) habla de una clasificación según la actividad cognitiva como puede ser el caso de la relajación muscular (Jacobson, 1938), enfoque somático avanzado (Schultz, 1987). Smith (1989) y Amutio (1999), advierten otra clasificación basándose en: la respiración, el movimiento, la postura y la visualización. Por último, Masson (1985) agrupa los métodos dependiendo de que éstos se desarrollen en estático o en dinámico.

De acuerdo con todo lo expuesto, constatamos que es necesario integrar elementos de relajación dentro del programa “Lleicop Rules” para que la relajación forme parte esencial de los elementos dentro de la Educación Física para mejorar el aspecto emocional del alumnado. De esta manera, podemos aplicar los métodos vistos de Schultz (Bergés y Bounes, 1974; Hemmler, 1983; Kemmler, 2000) o el de Jacobson (Cautela y Groden, 1985).

Es lícito hablar de la integración dentro de la materia de Educación Física de la relajación debido a que está integrada dentro de los contenidos de la misma y se puede ampliar con otro tipo de actividades relacionadas como pueden ser los masajes (Canalda y Cases, 2000) u otras propuestas que estudian las diversas técnicas de relajación (López González, 2003). La relajación en la Educación Física en la etapa Primaria puede ser muy buena para reconocerse, controlarse y autoafirmarse (Boscaini, 2000).

Las actividades de relajación suponen la relación con los demás y juegan un papel importante en la personalidad y en la mejora de la autoestima (Cardenal y Díaz Morales, 2000). En el caso de la relajación autógena, hay estudios que dicen que da muy buenos resultados en los que tienen problemas conductuales y emocionales (Goldbeck y Schmid, 2003).

La relajación favorece la motivación para el aprendizaje (Pozo, 2008). En países como Suecia, un estudio de Norlander, Moas y Archer (2005) refleja los efectos positivos que provoca la relajación debido a la reducción de ruido en clase y en la mejora del nivel de concentración. En el contexto español, también se han realizado programas de relajación escolar dirigidos tanto al alumnado como al profesorado (Vaquera, 2006; Franco, 2008), para el desarrollo de la autoestima del alumnado y del profesorado (Cardenal y Díaz Morales, 2000; Franco, 2008) y otro para el desarrollo de la alfabetización emocional (Gutiérrez, 2003).

Otro aspecto que no se debe pasar por alto es la importancia de ser consciente de la respiración. Hay varios factores que influyen en la respiración como técnica de relajación (López González, 2007) depende de que se hable de un tipo u otro de respiración ya sea completa, consciente, profunda, nasal, bucal, entre otros (Vázquez, 2001). Según Smith y Jackson (2001), cada tipo de respiración induce a diferentes estados asociados a la relajación. La respiración profunda también influye en casi todos los estados posibles de los cuáles lo más

importante es la relajación física.

Por otro lado, un aspecto importante es la visualización. Hay muchos métodos de relajación que integran la visualización. El Método Silva (Silva y Stone, 1997) es de los que más la utiliza, junto a la Sofrología (Caycedo y Van Rangelrooy, 2009). Hay elementos actuales que se basan en el enfoque emocional o también denominado *Focusing*, uno de los métodos más revolucionarios de la relajación, el *Focusing* de Gendlin (2008) basado en seis pasos. Este enfoque está relacionado con la hipótesis de Damasio (2001a) el cual viene a decir que el cuerpo es el principal escenario de las emociones (Damasio, 2001b).

Por último, destacar el *mindfulness* que tan de moda está en la actualidad. Schoeberlein (2014: 19), habla del término *mindfulness* (atención plena) como una manera consciente, intencionada, de sintonizar con lo que está pasando dentro de nosotros y a nuestro alrededor. Este concepto refuerza diversas cualidades humanas que contribuyen al equilibrio emocional (empatía, y solidaridad fundamentalmente). La autora habla también de la importancia de que la atención plena reside en servir de metodología práctica para trabajar dentro de la realidad. La capacidad de utilizar la mente para conocer la mente básicamente sería una de sus premisas y por ende cambiar el cerebro y el cuerpo. Algunos de los beneficios que menciona y que se pueden conseguir son, entre otros, la mejora del rendimiento y para ello es necesario sobre todo, basarse en la respiración para, a partir de ese momento, centrar la atención de manera espontánea. Una técnica que se puede emplear puede ser la metodología del escaneado corporal para desarrollar la consciencia del movimiento y de las sensaciones del cuerpo. Cuando se pone todo en su lugar dentro de tu mente, se es capaz de encontrar enseguida todo lo que se quiere.

Para concluir este apartado, quisiéramos destacar que son muchos los autores que han señalado una relación estrecha entre el ejercicio físico y el estado

emocional consiguiendo reconocer las fuentes de estrés en los alumnos a través de las clases de Educación Física (Tjeerdsma, 2007). La Educación Física supone un contexto propicio para la aplicación de técnicas de relajación, respiración y contenidos motores ya que contribuyen al desarrollo de la Inteligencia Emocional y el desarrollo social de los niños y niñas. Sin embargo, Tjeerdsma (1999) se centra en que el desarrollo social y emocional no es simplemente el resultado de la participación en clases de Educación Física sino el resultado de programas diseñados ex-profeso como vemos en las mejoras de las actitudes sociales en niños en el desarrollo de las clases de Educación Física (Emmanouel, Zervas, y Vagenas, 1992).

4.6 La importancia del diálogo

El diálogo está presente en cualquier elemento de las clases de Educación Física. En la actual sociedad del conocimiento y del aprendizaje se hace necesario no ofrecer clases unidireccionales en los que el/la docente imparta la clase magistral, sino que debe crear situaciones de aprendizaje, a través de propuestas metodológicas que hagan que el alumnado sea el sujeto activo del mismo. Partiendo de esta concepción, se ha expuesto e insistido anteriormente que las emociones envuelven todos los elementos que hay en las clases de Educación Física. Bruner (2012: 33), explica que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad que debemos integrar en las clases de Educación Física de manera efectiva y real con carácter inmediato.

La mente busca el diálogo y el discurso con otras mentes. Por ello, en las relaciones que se realicen con los demás en las clases debe haber un espacio para el diálogo ya que, como explica Bruner (2012: 113) “aprendemos una enorme cantidad de información, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con otros”. A través de esta idea queda patente que algo que se mueve

por dentro cuando se vivencia alguna situación y en el caso de la Educación Física éste movimiento o emoción es más intensa debido a la unión del cuerpo, la mente y las emociones. Bruner (2012: 149), además resalta la premisa de: menos significa más que vendría a significar que el éxito consiste en aprender a pensar con lo que ya se ha adquirido basándose en que, con poco, se puede abarcar mucho más de lo que pensamos. Esta verdad descansa en el corazón de cualquier buen currículo. Es por ello que, dentro del currículo de la Educación Física debemos integrar más corazón y emociones. Lo más importante es el corazón que mueve la vida y es el que hace que lleguen los sentimientos.

Partiendo de las ideas expuestas, en las clases de Educación Física, y en las diferentes actividades que se plantean en la misma relacionadas con la cooperación, Aubert, Bizkarra y Calvo (2014) matizan que la Educación Física es un elemento socializador que favorece la cohesión social. El diálogo se convierte en el proceso de la Educación Física como un elemento clave e indispensable en el aprendizaje. (Flecha, 1997). En la clase de Educación Física, se puede, entre otras cosas, promover hábitos saludables y mejorar en definitiva la calidad de vida. Se puede utilizar, también, para que sirva de guía y acompañamiento para un desarrollo motor armónico, enseñando una manera de vivir el tiempo libre y favoreciendo la comunicación corporal.

Puesto que la clase de Educación Física es un territorio idóneo para fomentar la transformación social y cultural, la propuesta que hacemos “Lleicop Rules” destaca la importancia del diálogo a través de las teorías científicas más relevantes en la actualidad que basan sus estudios en la Teoría de la Acción Dialógica de Freire, 1970; la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, 1987; el interaccionismo simbólico de Mead, 1973; la teoría histórico-cultural de Vygotsky, 2012; entre otras y que se basan en el aprendizaje dialógico desarrollado en y para la sociedad de la información, conocimiento y del aprendizaje (Flecha, 1997).

En este sentido, dentro del marco de la concepción comunicativa básica dentro de las clases de Educación Física, el aprendizaje dialógico, en este caso, pone el foco en la dimensión intersubjetiva del aprendizaje, entendiendo la construcción del conocimiento como un proceso que se da en relación y comunicación con las demás personas con las que interactuamos a la hora de cooperar. El aprendizaje dialógico en las clases de Educación Física tiene que poder favorecer a través de sus siete principios (el diálogo igualitario entre el alumnado participante, la inteligencia cultural que saben los alumnos de su entorno, la transformación que llegaran a experimentar por el hecho de utilizar este tipo de aprendizaje, la dimensión instrumental, la creación de sentido y que sirva para algo en el futuro, la solidaridad por la ayuda entre los compañeros/as y la igualdad de diferencias que tiene el alumnado) abriendo los espacios del aula.

Desde esta perspectiva, es interesante resaltar la reflexión de Aubert *et al.* (2013: 79) quiénes explican cómo en la clase de Educación Física, a la hora de dialogar, el alumnado será consciente del aprendizaje dialógico partiendo del diálogo igualitario del niño o niña con el profesorado. A partir de esta premisa, se desprende que “se aprende y se desarrolla el aprendizaje a través de los diferentes contextos en los que se crea el sentido y donde las personas, sus sentimientos, ideas y acciones no están totalmente determinados por estas estructuras, sino que los individuos y los grupos están en continua interacción con las mismas, definiéndolas y cambiándolas”. Aubert *et al.* (2013: 151)

En este sentido, en Educación Primaria y vinculado con la materia de Educación Física, amparado en el proyecto de investigación INCLUD-ED¹⁰. En este estudio se enaltece la Educación Física como un área que puede mejorar, a partir de los diferentes hábitos que se pueden desarrollar para promocionar la salud, y como fin último el desarrollo del bienestar del alumnado. Por otro lado, también,

10. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*, del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. <http://creaub.info/included/about/>

en el estudio se explica que las prácticas inclusivas reducen la conflictividad y contribuye a la cohesión social mejorando los resultados académicos allá donde se aplica. Hay estudios que demuestran que la participación regular en actividades físico-deportivas conlleva una mejor calidad de vida, ya que se palían los riesgos de padecer enfermedades psicológicas y cardiovasculares (Koh, Piotrowski, Kumanyika y Fielding, 2011). El aprendizaje, por tanto solo es posible en un entorno social, en el que se construyen las estructuras de conocimiento, denominadas “destrezas”, las cuáles son cada vez más complejas en tanto se maneje cada vez más información.

Una vez determinada la importancia del diálogo entre el alumnado, resaltar también que, a través de la interacción social, se posibilita el crecimiento cognitivo de un individuo. Esto permite que los discentes puedan construir su conocimiento.

Otro aspecto a destacar sería el valor que se le atribuye a las emociones construidas en determinados contextos. Las emociones son apropiadas o aceptadas dependiendo de la interacción entre el sujeto y el ambiente (Bisquerra, 2000); de manera tal que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000)¹¹. En este sentido, en el marco del aprendizaje y del diálogo entre el alumnado se observa que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, los cuáles a su vez están determinados por los intereses o necesidades del discente, en razón de su interacción con el entorno. Esta interacción, determinará el tipo de aprendizaje y, de esta manera, dicho aprendizaje hará que se interrelacione la cognición y, de este modo, la parte emocional de los sentimientos. Esta relación es tan fuerte que se hace difícil separar lo que corresponde a uno u otro dominio.

11 Citado por Casassus (2006)

Motos (2003), Ruano (2004), Damasio (2001a, 2001b), etc. ponen de manifiesto que el movimiento es esencial ya que no se actúa solo según la dimensión física sino que las emociones están involucradas en todas las dimensiones y es imposible separarlas. A esta relación indisoluble hay que añadir la fuerza de la cooperación y la importancia del diálogo, como ya hemos expuesto para ver que esta relación tiene la suficiente fuerza para que se trabaje desde la Educación Física ya que se trabaja el aspecto motor y, a través de él, la cooperación, el diálogo, las emociones y, sobre todo, el cuerpo en su globalidad.

Resumiendo, algunas de las ideas fundamentales y más importantes de este apartado se ven desarrolladas en el programa “Lleicop Rules” en actividades concretas de relajación y respiración. Desde la Educación Física se pueden desarrollar este tipo de actividades que son necesarias para el trabajo emocional. Bisquerra (2000) expresa trece emociones básicas que se pueden desarrollar a través de la respiración y la relajación que favorecen la liberación de emociones negativas y aportan en estado de armonía y calma.

Pellicer (2011), explica que la expresión corporal es el contenido de Educación Física que más puede favorecer al desarrollo emocional. Ruano (2004), destaca la importancia de la expresión corporal como el proceso que favorece la expresión emocional. Por otro lado, Mateu, Torrents, Dinusôva y Planas (2010) en su investigación, explican que las tareas de expresión corporal que se realizan no son neutras sino que tiene una carga de emociones generalmente positivas; por ello, es importante que se desarrollen estas tareas. Por otro lado, la vivencia de emociones positivas se ven favorecidas por las actividades de representación y escenificación. Otro aspecto a destacar, como bien dice Mateu (2006), es que se pueden comprender mejor las emociones cuando, mediante el cuerpo, se llegan a configurar formas o se trata de explicar diferentes tipos de historias a través de las representaciones donde se deben identificar diversas emociones. Así pues, el verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las

emociones (Doménech, 1999).

Para concluir, señalar que sólo se puede aprender aquello que se ama haciendo especial hincapié en la importancia de las emociones en el aprendizaje (Mora, 2013b). En este sentido, hay que utilizar el poder de las emociones para crear una sociedad más eficaz porque lo que realmente importa en la vida es la relación con los demás. “La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento”(Mora, 2013b: 73).

II PARTE EMPÍRICA

*"El antídoto al agotamiento no es necesariamente el descanso...
el antídoto al agotamiento es el entusiasmo."*

David Whyte

CAPÍTULO 5. EL PROGRAMA LLEICOP RULES: CONTEXTUALIZACIÓN

*Y entonces,
cuando estés enamorado de ti mismo
podrás ser feliz y amar de verdad a alguien.*
John Lennon

5.1 Justificación

La propuesta del programa que se plantea a continuación se justifica desde todo lo expuesto en la primera parte del marco teórico de este trabajo. El fin último de esta investigación, es diseñar, llevar a cabo y evaluar un programa de Educación Emocional para aplicar al alumnado en la etapa final de primaria a través de la Educación Física y mejorar todos los aspectos emocionales. Después de una exhaustiva revisión literaria, se observa que no hay ningún programa de similares características; por ello, se ha pretendido ver si este programa, en el futuro, servirá para desarrollar el aspecto emocional en el alumnado después de la implementación del mismo.

5.2 Estado de la Cuestión

Habiendo previamente fundamentado desde la teoría, el tema de la Educación Emocional, se pretende con este programa, a través de la actividad física y teniendo en cuenta aspectos de experiencias que ya han funcionado a través de los años, integrar la Educación Emocional en la escuela. Se ha hecho una revisión de los principales estudios y aportaciones relacionados con la Educación Emocional y con programas actuales que se han desarrollado en diferentes etapas educativas. Algunos ejemplos se centran en Educación Infantil (López Cassà 2003, 2007); en Educación Primaria (Abarca 2003; Carpena y Aguilera 1998; Carpena 2006; Obiols 2006; Sotil *et al.* 2005); en Educación Secundaria (Álvarez y Bisquerra, 1997; Pellicer, 2011); en las personas mayores (Soldevila 2007) e incluso de manera específica en la motivación dentro de la práctica deportiva (Almagro

2012). Por otro lado, el programa INTEMO ofrece una guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes (Ruiz *et al.* 2013). Así pues, son muchos los estudios, investigaciones y las tesis doctorales que hay escritas sobre programas de Educación Emocional pero ninguno relacionado con la Educación Física en la educación primaria, etapa clave en el desarrollo del aspecto social, físico, cognitivo y, sobre todo, emocional del alumnado. Por todo ello, se considera importante crear este programa mediante elementos que hacen que se puede relacionar la Educación Emocional y la actividad física para mejorar, en definitiva, la calidad de la enseñanza.

5.2.1 Marco legislativo: La Educación Física en la legislación vigente

Para enmarcar correctamente este proyecto nos centramos en la legislación vigente y, más concretamente, en la Comunitat Valenciana a través del DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. En el mismo, se analiza el anexo II de la citada ley, que especifica los elementos curriculares que debe integrar la Educación Física. En el se observa como se refuerza y se enfatiza la importancia de las actitudes y los sentimientos que vemos siempre vinculados a la actividad física. En el mismo, se habla, también, de la responsabilidad que tiene esta área para el desarrollo emocional y afectivo.

A través de los diferentes bloques de contenido, se observa que en el bloque 1 “Conocimiento y autonomía personal” y bloque 3 “Expresión motriz y comunicación”, es dónde más elementos emocionales aparecen y se relacionan. El bloque 1, “Conocimiento y autonomía personal” se basa en la importancia y relevancia de conocer el cuerpo y las emociones propias a partir de las sensaciones y emociones que vienen de la diversidad de estímulos y de experiencias.

Por otro lado, el bloque 3, “Expresión motriz y comunicación”, tiene como principal objetivo el desarrollo emocional a través del movimiento. En este bloque de manera más específica se plantea:

“Aspectos tan importantes como la espontaneidad, la desinhibición y la creatividad, serán elementos clave para descubrir, emplear, y adaptar los recursos expresivos de su cuerpo a la comunicación de ideas, sensaciones, emociones, estados de ánimo, y comprensión de mensajes expresados por otras personas. La experimentación con dichos recursos expresivos debe ser determinante para encontrar un lenguaje corporal que se llegue a interiorizar como propio o personal, y así que el alumnado progresivamente sea capaz de expresarse y comunicarse en cualquier situación”. (pág. 16610).

Conviene centrarse en los bloques de los dos cursos en los que se va a aplicar el programa, quinto y sexto de educación primaria, destacando algunos de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se aplican para evaluar si se han conseguido o no estos elementos y que se recogen en la tabla 5.

Tabla 5. Contenidos emocionales en Educación Física (Decreto 108/2014 de 4 de julio) en la Comunitat Valenciana

| CURSO | QUINTO | SEXTO |
|--|---|--|
| Bloque 1: CONOCIMIENTO CORPORAL Y AUTONOMÍA | | |
| CONTENIDO | Identificación del origen de diferentes estados, sensaciones, sentimientos y emociones propias. | Espacio vivenciado: proyección de vida emocional y afectiva. Identificación con sentimientos y emociones de los demás: la empatía. Actividades de <i>role-playing</i> para trabajar la empatía. |
| CRITERIO EVALUACIÓN | BL 1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los otros, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva. | |
| Bloque 3: EXPRESIÓN MOTRIZ Y COMUNICACIÓN | | |
| CONTENIDO | Finalidades de la expresión corporal: artística y educativa. Aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. Creación y participación en danzas y bailes grupales con sentido rítmico a través de coreografías sencillas. Autocontrol y técnicas de relajación. Respetar al moderador, escuchando activamente, identificando y respetando las emociones y el contenido del discurso del interlocutor. | Desarrollo emocional y personal por medio de la expresión corporal. Desarrollo del sentido o intención estética (artística, plástica) del movimiento. Práctica de actividades expresivas que fomentan la creatividad y la confianza en un mismo. Respeto y aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los otros. Iniciativa personal para la mejora de la creatividad en la práctica de actividades expresivas. |
| CRITERIO EVALUACIÓN | BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y desinhibida, participando en bailes y danzas grupales, y mostrando confianza y aceptación en sí mismo y en los demás. | BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización de producciones artísticas grupales, y mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás. |

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 108/2014 de 4 de julio.

5.2.2 Diagnóstico de las necesidades emocionales en el centro escolar

Antes de llevar a cabo el programa, se planteó analizar el aspecto emocional de los docentes y del centro escolar con el fin de diagnosticar¹² la Educación Emocional en el colegio de educación infantil y primaria donde se va a desarrollar el mismo. De esta manera, se pretende por un lado, evaluar para conocer el estado emocional del equipo educativo del centro y saber cómo se desarrollan las actividades educativas para poder conocer si los alumnos adquirirán las competencias emocionales que son necesarias tal y como proponen Goleman (1997) o Gardner (1995). Por otro lado, constatar la presencia de la Educación Emocional en los documentos internos del centro y proponer alternativas para la mejora. Finalmente proponer un programa para desarrollar en el centro para mejorar estos aspectos emocionales en el alumnado. El centro escolar es el CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell (Valencia).

Se realiza una encuesta para diagnosticar las necesidades como un proceso de reflexión sobre la Inteligencia Emocional para obtener información y, en definitiva, que sirva para la mejora. Esta encuesta se basa en una evaluación formativa o de perfeccionamiento. Surge como un instrumento de mejora, de comprensión, de cambio y de formación para el docente.

Después de analizar diversos estudios, se decidió pasar la encuesta TMMS-24¹³ para evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales. Ya que las medidas de auto-informe son de fácil comprensión y escalas como el TMMS han obtenido datos fiables con muestras de hasta 12 y 13 años. Las destrezas para ser conscientes de nuestras propias emociones y la capacidad de regularlas. Esta encuesta evalúa tres elementos clave:

12. Extraído del póster: López y Granda (2013). Puede verse en la tabla 7.

13. Ver Anexo V.

1. Atención: Atiendo los sentimientos de manera adecuada.
2. Claridad: comprendo bien mis estados de ánimo.
3. Reparación: soy capaz de regular los estados emocionales adecuadamente.

La muestra seleccionada está formada por 10 docentes todos ellos del equipo educativo del centro: 6 de primaria y 4 de infantil; de los cuáles, 9 son mujeres (4 de infantil y 5 de primaria) y 1 es hombre (de primaria).

- Un 50% de los docentes encuestados debe mejorar la comprensión de sus estados de ánimo o no los comprende bien, tal y como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1: Percepción de la comprensión de los estados emocionales entre las personas encuestadas



- En el gráfico 2 observamos que un 30% de los docentes encuestados no es capaz de regular los estados emocionales de forma adecuada.

Gráfico 2: Percepción de la regulación estados emocionales entre las personas encuestadas



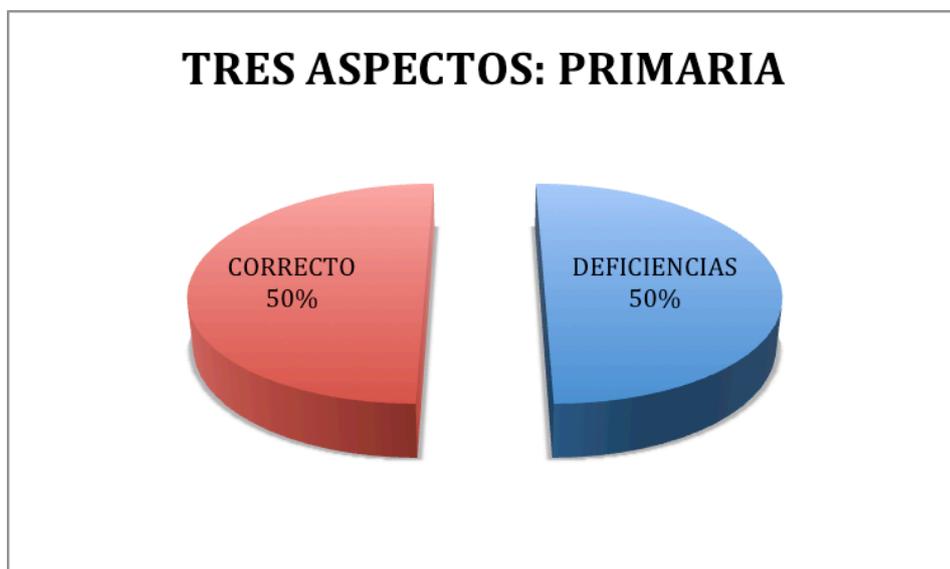
Como ya se expuso en el marco teórico de este trabajo, se ha demostrado que la causa de que una persona tenga éxito en la vida no se debe exclusivamente a sus capacidades intelectuales sino que una de las causas se refiere a sus aptitudes emocionales. Se atribuye el éxito del individuo a sus capacidades intelectuales en un 23% y a sus aptitudes emocionales en un 77% (Bisquerra, Pérez y García (2015). En este caso, que los docentes puedan regular sus estados emocionales, es algo positivo.

- El 100% de los profesores encuestados tiene deficiencias en los tres aspectos valorados. Tal y como se observa en el gráfico 3.
- En el gráfico 4 se observa que el 50% de la muestra de primaria tiene un número adecuado en los tres aspectos valorados y el 50% de la muestra tiene deficiencias en alguno de los tres aspectos valorados.

Gráfico 3: Percepción de los profesores hombres encuestados en relación a las deficiencias



Gráfico 4: Percepción del profesorado de Primaria en relación a los tres aspectos



- El 50% de la muestra de educación infantil tiene deficiencias en los tres aspectos valorados, tal y como se muestra en el gráfico 5.

Gráfico 5: Percepción del profesorado de Infantil en relación a los tres aspectos



Los expertos defienden que las aptitudes emocionales ayudan a resolver conflictos, llegan a reducir los niveles de estrés y depresión, aumentan la capacidad de empatía y en facilitan la manera de encajar mejor la frustración cuando las cosas no salen como deseamos. Por este motivo, apreciamos deficiencias en el profesorado del centro que se deberían solventar tanto en el colectivo de educación infantil como en el de educación primaria.

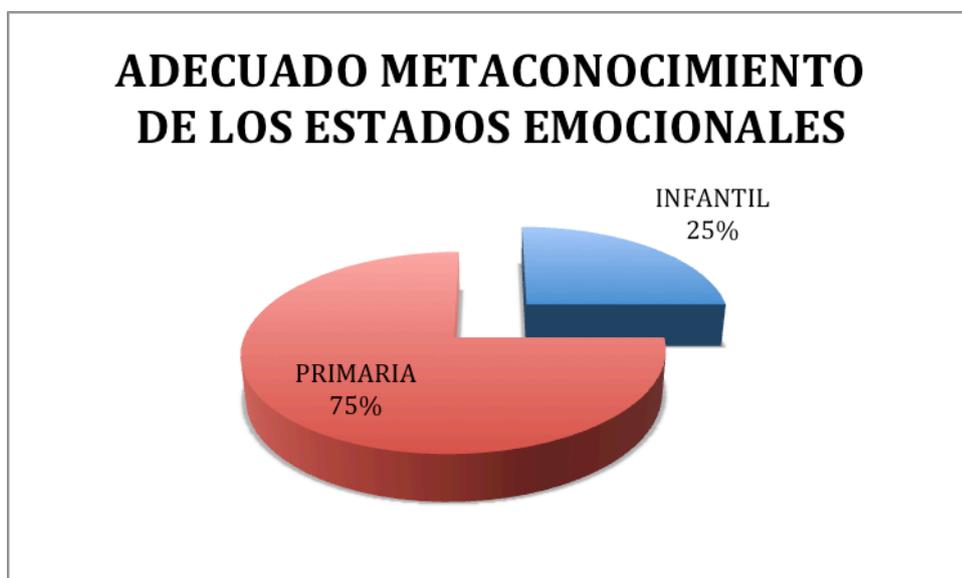
- En el gráfico 6, el 40% de la muestra tiene un adecuado metaconocimiento de los estados emocionales valorando los tres apartados. De ellos 75% es de educación primaria y un 25% es de educación infantil, tal y como se observa en el gráfico 7.

Podemos concluir, después de la valoración de los resultados, que la mayoría de los encuestados no tiene un adecuado metaconocimiento de los estados emocionales y no tiene las destrezas para ser conscientes de las propias emociones y la capacidad de regularlas. Así pues, deben mejorar en su atención, claridad y reparación. Deben mejorar la atención de los sentimientos de manera adecuada, comprender bien los estados de ánimo y regular los estados emocionales de forma adecuada.

Gráfico 6: Metaconocimiento estados emocionales



Gráfico 7: Adecuado metaconocimiento estados emocionales



Después de hacer la valoración, se observa que un 50% de las personas encuestadas debe mejorar la atención a sus sentimientos o no les presta atención.

Con este análisis hemos diagnosticado la falta de formación por parte de los docentes del centro en el tema que nos ocupa. Por ello, se hace necesario concienciar de la importancia de la competencia emocional tanto del profesorado como del alumnado.

Vistos los resultados y la evaluación llevada a cabo, se observa que no hay estrategias que se desarrollen en el centro, no hay presencia de elementos para trabajar la Educación Emocional en los documentos institucionales del centro y se plantea la necesidad de llevar a cabo algún programa de Educación Emocional para que los resultados sean más satisfactorios, promover el desarrollo de la Educación Emocional en aras a contribuir a la mejora de la educación que se está ofreciendo en el Sistema Educativo y concretamente en este centro. El programa se desarrollará dentro de la materia de la Educación Física.

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN. PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL EN PRIMARIA: LLEICOP RULES.

"El maestro de corazón a diferencia del mero instructor, no empuja a sus alumnos hacia lo que la sociedad espera de ellos, sino que los conmueve hasta encender en su interior la pasión por sentirse creadores de su propio futuro, acercándoles así a su propia felicidad a la vez que colabora a la creación de un nuevo y fresco futuro para la humanidad"
Carlos González. La Danza de la Vida (Blog)

6.1 Objetivos

El objetivo final de esta investigación es analizar el impacto de la intervención educativa en competencia emocional de LLEICOP RULES en el alumnado de Educación Primaria para, sobre esta base, proponer alternativas de mejora.

Los objetivos específicos son:

1. Diagnosticar la Educación Emocional en los alumnos de quinto y sexto de primaria del colegio CEIP Virgen del Rosario ubicado en la población de Massamagrell (Valencia).
2. Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de Educación Emocional a través de la Educación Física para aplicar al alumnado en Educación Primaria.
3. Analizar el cambio producido en el alumnado del centro CEIP Virgen del Rosario ubicado en la población de Massamagrell (Valencia) a través del desarrollo del programa.
4. Proponer alternativas o mejoras al Programa de Educación Emocional a través de la Educación Física en Primaria.

Todo esto se desarrollará a través de:

- Aplicar diferentes pre-test para valorar la Educación Emocional: clima, autoconcepto e Inteligencia Emocional en los alumnos de quinto y sexto del centro.

- Preparar y llevar a cabo el programa que da respuesta a la Educación Emocional en el ámbito de la Educación Física.

- Aplicar diferentes post-test para valorar si ha mejorado la Educación Emocional del alumnado de quinto y sexto del centro.

- Organizar, clasificar y analizar los datos obtenidos.

6.2 Hipótesis

Partiendo de la experiencia previa, se plantean las siguientes hipótesis (H) como posibles y las sub-hipótesis (SH) que se desprenden de ellas:

H1: La aplicación del programa, mejora la Educación Emocional del alumnado del centro educativo.

- SH1.1: La aplicación del programa mejora en aspectos relacionados con la Educación Emocional (TMMS24). (Ver Anexo V)
- SH1.2: El programa mejora el clima del aula (EBCC). (Ver Anexo VI)
- SH1.3: El programa mejora el autoconcepto del alumnado (AF5). (Ver Anexo VII)

H2: La aplicación del programa supone una mejora cualitativa a través de la Educación Física.

- SH2.1: El programa mejora cualitativamente el desarrollo de la materia de Educación Física.
- SH2.2: La aplicación del programa es evaluada positivamente por el alumnado.

- SH2.3: El alumnado con el que se ha llevado a cabo el programa está predispuesto a repetirlo.

6.3 Metodología

En este apartado se recogen los aspectos empíricos de la investigación; es decir, la parte metodológica: desde la justificación, los objetivos, el diseño, la temporalización, la muestra, los instrumentos de recogida de información, el procedimiento y, finalmente, el Programa Educación Física Emocional: LLEICOP RULES.

El presente estudio tiene un enfoque exploratorio, ya que parte de un análisis de una situación que se presupone problemática, en un contexto específico, para, con miras al futuro, mejorar la calidad de las acciones que se llevan a cabo en el mismo. El diseño de la investigación se sitúa dentro de la metodología cuasiexperimental con pretest y postest sin grupo control y sin asignación aleatoria. Al tener un solo grupo sin grupo control habrá problemas de validez. Se realiza sin grupo control y se decide utilizar a todos los grupos debido a:

- Son grupos que suelen compararse entre sí en las actividades propuestas. Para evitar que hubiera contaminación en el desarrollo del programa se aplica el programa a todos los alumnos.
- El centro solicitó que se desarrollara el programa en todos los grupos y que todo el alumnado se beneficiara del mismo.

Según la naturaleza de los datos y los objetivos de la investigación, se combina la metodología cuantitativa y la cualitativa. El trabajo de campo tal y como se expone más adelante se lleva a cabo durante un mes del curso escolar 2014-15, en concreto mayo de 2015.

Para el análisis cuantitativo de los test del programa lo realizamos mediante el SPSS 22. El análisis se diferencia en dos partes:

- Analizamos las propiedades psicométricas de la muestra para cada tipo de respuesta: Fiabilidad. Análisis de ítems. Validez de constructo. Estableciendo correlaciones entre las factores del cuestionario AF5 entre sí con los del TMMS24.
- Estudio de la efectividad del programa: Pruebas t para grupos relacionados sobre cada una de las variables dependientes de los factores. EBCC, TMMS 24 y AF5. Tamaño del efecto y potencia.

Cada una de estas metodologías, consideradas complementarias entre sí, tienen una función diferente dentro del estudio que se realiza:

- Metodología cualitativa: a través de diferentes métodos de recopilación de datos no numéricos se pretende hacer un análisis interpretativo de los mismos.
- Metodología cuantitativa: se pretende recolectar y analizar datos numéricos, confiando en la medición numérica y en el uso de la estadística para extraer generalizaciones en la población del centro educativo en concreto.

6.4 Características del centro

El programa se desarrolla en el CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell (Valencia). El centro, de Educación Infantil y Primaria, se encuentra ubicado en L'Horta Nord de la comarca de Valencia, en un municipio de 15.000 habitantes y situado a 10 kilómetros de la ciudad. El centro es público y en los últimos años ha experimentado un gran aumento de población estudiantil debido al aumento demográfico y urbanístico sufrido en la zona. La localidad está bien comunicada y, en parte, es una ciudad dormitorio, lo cual implica que una parte de esta población no se sienta vinculada con las costumbres y tradiciones locales.

En el CEIP, se imparten los niveles educativos de 2º ciclo de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). En todos los niveles hay dos líneas por lo que, en total, el centro cuenta con 6 unidades de EI y 14 unidades de EP. Destacar que en primero de Primaria y en sexto de Primaria existen tres unidades en el curso 2014-15.

a) Profesorado

El equipo docente (en el curso 2014-15) está constituido por 32 profesionales adscritos a diferentes niveles y especialidades. Hay 19 tutores: 6 de EI, 13 de EP. Los especialistas son: 2 de Educación Física (EF), 1 de Música, 2 de Inglés, 3 de Pedagogía Terapéutica (PT) (uno a tiempo completo y dos a tiempo parcial), 1 de Audición y Lenguaje (AL), 2 de Religión (uno a tiempo completo y otro a tiempo parcial), 2 Maestras de Apoyo de EI. La Psicopedagoga no está adscrita al centro.

El centro, en cuanto a instalaciones, está compuesto por tres pabellones:

- Pabellón de Infantil con las aulas de Infantil, aula de psicomotricidad, tutoría de maestras de infantil, despacho de la psicopedagoga y un patio para los alumnos de infantil.
- Pabellón central, donde se encuentra el despacho de dirección; oficinas de secretaria y jefa de estudios; conserjería, almacén de material fungible, sala de reuniones, sala de reprografía, servicios y aula pequeña de grupos de desdobles.
- Pabellón de Primaria, dónde están las aulas de los diferentes niveles de Primaria, aulas de especialistas (2 de PT, 1 AL, 2 Inglés, 1 Música, 1 Religión, 1 de usos múltiples), tutorías, sala de audiovisuales, sala de informática, biblioteca, cocina, comedor, gimnasio (donde se desarrollará

principalmente el programa) y patio con pistas de baloncesto y fútbol.

Al ser un centro público, la titularidad del colegio depende la Consellería de Educación de la Comunitat Valenciana, y recibe de ésta, la dotación económica necesaria para su funcionamiento. El Ayuntamiento del Municipio se encarga del mantenimiento del centro.

Respecto a los niveles educativos que acoge son el segundo ciclo de Educación Infantil y la Educación Primaria. El centro tiene un total de dieciocho unidades: seis de 2º ciclo de Educación Infantil y doce de Educación Primaria. El colegio ofrece dos modalidades lingüísticas: Programa de Inmersión Lingüística (PIL) y el Programa de Incorporación Progresiva (PIP). Estos en la actualidad están evolucionando a los programas plurilingües de valenciano (PPEV) y castellano denominados (PPEC).

En general, la mayoría del alumnado del centro pertenece a familias con un nivel socio-económico medio o medio-bajo. En los últimos años, la localidad acoge bastante población inmigrante procedente de Europa del Este y fundamentalmente de países sudamericanos. La actividad laboral de las familias, principalmente está basada en el sector terciario: servicios y comercio. También destacar otra proporción importante que se dedican al sector industrial. En referencia al nivel socio-cultural, en su gran mayoría tienen un nivel cultural medio.

En cuanto a la comunidad educativa, se organiza de acuerdo con el Claustro de profesores que, según el Decreto 233/1997, de 2 de septiembre en aplicación del artículo 68 del Reglamento Orgánico y Funcional, es el órgano propio de participación del profesorado del centro que tiene la responsabilidad de planificar, coordinar y dirigir todos los aspectos pedagógicos del centro, así como las demás competencias que se le atribuyen en el artículo.

La organización del personal docente es la siguiente:

- Equipo directivo: director, jefe de estudios y secretario.
- Claustro de maestros/as: formado por todo el profesorado del centro. Se reúne una vez al mes aproximadamente.
- Equipos de ciclo/equipos docentes: Educación Infantil, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo. Se reúnen una vez cada quince días en su fecha establecida.
- Comisiones:
 1. Comisión de Coordinación Pedagógica: formada por el director, coordinador/a de cada equipo de ciclo, especialistas de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y psicopedagoga.
 2. Diferentes comisiones formadas por un/a maestro/a de cada equipo de ciclo y especialistas: informática, plurilingüismo, biblioteca, familia-escuela, recursos y fiestas.

b) Alumnado

Actualmente, el centro cuenta con 466 alumnos y alumnas de los cuáles 302 cursan Educación Primaria, 164 Educación Infantil, que se reparten según la modalidad lingüística: 245 matriculados en el Programa de Inmersión Lingüística (PIL-PPEV) y 221 en el de incorporación progresiva (PIP-PPEC).

En general, el centro cuenta con un alumnado heterogéneo que proviene de todas las zonas de la población, incluyendo también una residencia de acogida de niños y niñas, de la cual tenemos actualmente escolarizados, así como alumnado extranjero muy integrado tanto en el entorno próximo, como en el centro, existiendo un clima de excelente relación entre ellos y el profesorado. Este hecho queda reflejado en nuestro colegio que cuenta con alumnado de Brasil, Portugal, Polonia, Rumanía, Ucrania, Marruecos, Bolivia, Colombia, Cuba y Ecuador.

Los resultados académicos muestran diversidad, el índice de éxito en las diferentes pruebas es positivo y satisfactorio ya que la mayoría supera todas las materias salvo casos excepcionales. Algunas de estas situaciones vienen condicionadas por situaciones familiares desestructuradas que perjudican el rendimiento académico del alumno/a y por tanto en la consecución de los objetivos.

En cuanto a los niños y niñas con necesidades de apoyo educativo, 28 alumnos de ellos reciben atención educativa de los maestros de Pedagogía Terapéutica (8 tienen adaptaciones curriculares significativas), 27 reciben atención del especialista de Audición y Lenguaje y 30 reciben refuerzo educativo.

c) Familias

En cuanto a los datos socio-económicos de los que se dispone (obtenidos a través de un cuestionario cumplimentado por las familias), se destaca que hay un 20% de familias monoparentales. Que poseen estudios predominantes de educación secundaria un 68%. Un 35% de las madres se dedica a trabajos domésticos fundamentalmente. Un 27% de los padres, a trabajos de administración y servicios. Alrededor del 19% de los padres, se encuentra en situación de paro. En cuanto a su procedencia, contamos con un 20% de familias extranjeras de Brasil, Portugal, Polonia, Rumanía, Ucrania, Marruecos, Bolivia, Colombia, Cuba y Ecuador.

El nivel socioeconómico de nuestro alumnado es normal, aunque debido a la situación actual de crisis que padecemos hay algunas familias que están pasando por situaciones complicadas y éstos casos los tenemos en cuenta. No hay problemas graves de absentismo escolar ni de convivencia. Gran parte de las familias del centro están muy implicadas en el proceso educativo de los hijos y; por ello, hay que trabajar con el resto para una mayor participación. El alumnado

del centro es plural y diferente. El ideario del centro recoge que no puede haber ningún tipo de exclusión por la razón que sea: procedencia, religión, raza, nivel socioeconómico, etc. y menos aún por la capacidad de aprendizaje que se tenga.

Existe en el centro una Asociación de Padres y Madres (AMPA), con voluntad y deseo de participar activamente en el funcionamiento del colegio.

6.5 Muestra

La muestra que ha participado en el estudio está comprendida por 118 alumnos de Educación Primaria del CEIP VERGE DEL ROSARI de Massamagrell (Valencia) de las cinco clases del nivel superior de Primaria (2 clases de 5º y 3 clases de 6º). La muestra no se escogió al azar debido a que es el centro donde trabaja el investigador principal y éstos son los grupos a los que impartía la materia de Educación Física en el curso 2014-15.

A partir de una reunión informativa con la comunidad de padres y madres de los cursos implicados, como puede verse en el anexo IV, con la asistencia de más de 40 padres y madres, se recogen las autorizaciones de los padres/madres/tutores (anexo II) para poder participar en el estudio. También, se solicita la autorización de Consellería de Educación y su posterior aprobación, tal y como aparece en los anexos I y III, para poder realizar el estudio en el centro escolar.

La muestra definitiva, estuvo formada los y las alumnos/as que contestaron y completaron todo el programa, tanto el pretest como en el postest. Finalmente, quedó constituida por 90 alumnos de edades comprendidas entre los 10-13 con un número de 46 chicas (51,11%) y 44 chicos (48,89%), tal y como se observa en el gráfico 8.

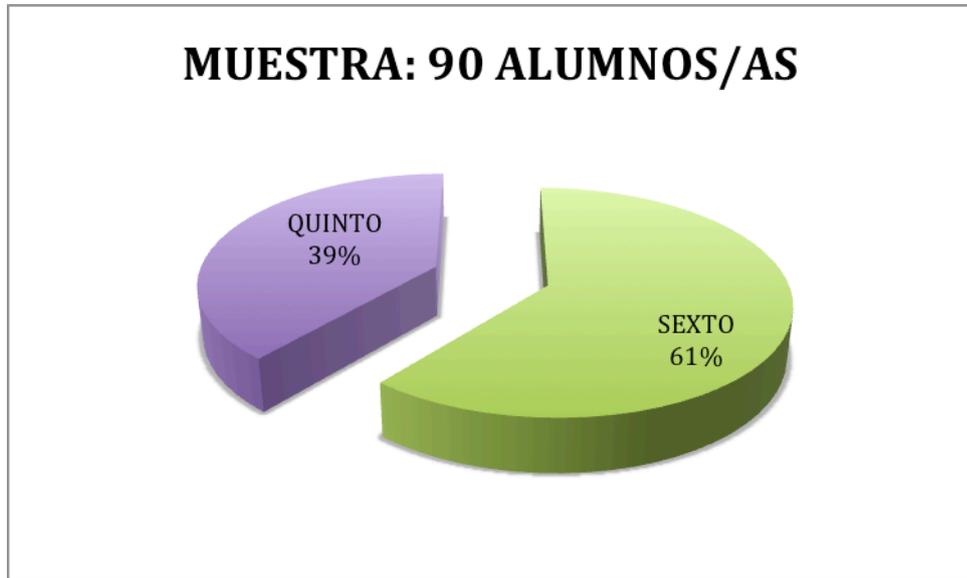
Gráfico 8: Muestra del alumnado por sexo



La mortalidad observada fue debida a la no cumplimentación del pretest o posttest por causas ajenas a la investigación; sin embargo, la muestra final quedó considerablemente equilibrada contando con 90 alumnos en el grupo experimental.

En el gráfico 9 se observa que de los 90 alumnos, 55 eran de sexto de Primaria (61,11%) y 35 de quinto de Primaria (38,89%).

Gráfico 9: Muestra distribución del alumnado por cursos



6.6 Aplicación del Programa Educación Física Emocional: LLEICOP RULES

*"Toda Forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la Fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor."
H. Giroux (1990: 49)*

a) Presentación y justificación del programa

La LOE (2006) en su preámbulo recoge el objetivo de la educación que es conseguir el máximo desarrollo de las capacidades, intelectuales, culturales y emocionales de los alumnos mediante un ambiente de afecto y confianza en sus relaciones con los demás. Los valores en los que se va a basar la actividad del centro están recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y, además, se pretende el fomento de la Educación Emocional en el centro escolar.

Una vez analizado el centro evidenciamos la importancia de impulsar la Educación Emocional del alumnado, el cual será un eje vertebrador del programa en el desarrollo del mismo.

Este programa se justifica porque permite trabajar las emociones en el contexto educativo a través de la Educación Física y de la propia experiencia mediante la investigación-acción sobre la práctica diaria buscando los recursos necesarios para mejorar el trabajo con respecto a la Educación Emocional del alumnado. Pretende mejorar la Educación Emocional, a través de las actividades de expresión corporal y de ritmo, ya que la Educación Física constituye una estrategia viable y eficaz para desarrollar las habilidades emocionales. Parte del conocimiento de la realidad, ya que a través de la práctica docente, se han experimentado las actividades que más impacto emocional tienen, y más gustan a los alumnos en la práctica diaria en la Educación Física y cuáles son las actividades emocionales que mejor se adaptan a los ellos.

El programa pretende básicamente de trabajar la Educación Emocional mediante una serie de técnicas de comunicación física y corporal con la finalidad de crear actividades prácticas y útiles para trabajar la expresión motriz y creativa a partir del ritmo, la música, el arte y el cuerpo, como elementos comunes e indispensables de todas las culturas humanas como se recoge de manera significativa en Camps y López (2008). A través del mismo, se pretende trabajar estas actividades de manera efectiva en el alumnado de Primaria y mediante la materia de Educación Física que tan importante es para el desarrollo de los elementos emocionales del alumnado.

He querido llamar al programa: “LLEICOP RULES: PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL EN PRIMARIA”. Es un programa Lógicamente Lúdico, Emocionalmente Inteligente, Cooperativo, Original, Poderoso y que Reconoce y Utiliza Las Emociones Siempre¹⁴. Como reflexión personal: “He decidido con este programa crear que mis clases sean mágicas para mis alumnos. Descubrir sus potencialidades y sacarlas al exterior para vivir la vida desde su interior: vivirla con el corazón “

El programa consiste en una programación detallada que consta de una serie de actividades eminentemente prácticas y útiles para la tarea docente tratando objetivos y contenidos concretos relacionados con la legislación actual. El programa LLEICOP RULES trabaja la Educación Emocional mediante una serie de técnicas de comunicación física y corporal con la finalidad de crear actividades para trabajar la expresión motriz y creativa a partir del ritmo, la música y el cuerpo, como elementos comunes y presentes en todas las culturas humanas. A través del autoconocimiento del propio cuerpo y la aceptación del cuerpo de los

¹⁴La historia nace de un personaje inventado con un grupo de alumnos del centro. El nombre de este personaje llamado JACOB, los alumnos lo transcribían fonéticamente al castellano: LLEICOP. Este personaje ficticio presentaba unas normas (RULES en inglés). Este es el origen del nombre del programa: LLEICOP RULES. A partir de esta experiencia el alumnado me ha estado llamando LLEICOP hasta la actualidad, mucho del alumnado nuevo y los docentes que se incorporaban nuevos en el centro pensaban que ese era mi nombre real.

otros, se puede llegar a un estado en que el cuerpo es un medio de expresión y de creación, incluyendo la gestualidad, las emociones y la comunicación no verbal como un lenguaje más en el desarrollo integral de la persona.

El programa se desarrolla en una unidad didáctica en Educación Primaria a todos los alumnos de quinto y sexto. Se basa en el modelo de Inteligencia Emocional que establecen Mayer y Salovey (1997) que ya se ha expuesto en el marco teórico de esta tesis y a partir de las reflexiones de la práctica docente de 12 años de experiencia como investigador (López, 2013)¹⁵.

La base de este programa utiliza la Inteligencia Emocional de manera que relaciona: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, la habilidad para entender emociones y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En este modelo de Inteligencia Emocional se habla de cuatro habilidades o situaciones emocionales dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de ellas, cómo se crea el programa con las siguientes partes:

- a) Percepción emocional: *EmoR*: Relajación-Respiración Emocional. Conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Relacionado con los contenidos del DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana del bloque 1: “Conocimiento y autonomía personal” y bloque 5: “Juegos y actividades deportivas”.
- b) Asimilación emocional: *EmoJ*: Juegos Motores-Emocionales. Manejar las emociones. Relacionado con los contenidos del bloque 2: “Habilidades motrices, coordinación y equilibrio y bloque 5: “Juegos y actividades

15. López (2013). Se encuentra reflejado en un póster que se presentó en las Jornadas Internacionales “Educando en emociones para mejorar el bienestar en la infancia”. (Valencia)

deportivas”.

- c) Comprensión emocional: *EmoC*: Expresión Emo-corporal. Motivarse a sí mismo. Relacionado con los contenidos del bloque 3: “Expresión motriz y comunicación” y bloque 5: “Juegos y actividades deportivas”.
- d) Regulación emocional: *EmoV*: Movimiento Emocional. Establecer relaciones. Relacionado con los contenidos del bloque 4: “Actividad física y salud” y bloque 5: “Juegos y actividades deportivas”.

Todas las actividades que se proponen ya han estado realizadas a través de diferentes años con alumnado de Educación Primaria (5º y 6º) con edades comprendidas entre los 10 y los 13 años aproximadamente. En el programa hay actividades de expresión corporal, de relajación, de respiración, de movimiento corporal, de ritmo, de imitación, de creación, etc. El interés surge de la investigación-acción sobre la práctica diaria y buscar los recursos necesarios para mejorar el trabajo con respecto a la Educación Emocional del alumnado.

Se persigue trabajar de manera no competitiva (no hay ganadores o vencedores), se fomenta la cooperación y el diálogo igualitario y se pretende mejorar las relaciones y la Educación Emocional en el alumnado. A través del autoconocimiento del propio cuerpo y la aceptación del cuerpo de los otros, podemos llegar en un estado en que el cuerpo es un medio de expresión y de creación, y se concibe al otro como colaborador de un proyecto común y no como un enemigo. Además, se tiene la intención de trabajar los lenguajes del cuerpo, incluyendo la gestualidad, las emociones y la comunicación no verbal como un lenguaje más en el desarrollo integral de la persona. (Camps y López, 2007).

La sociedad actual demanda autenticidad y un reencuentro con la iniciativa, la imaginación y la creatividad. Todo esto es lo que se pretende, de

alguna manera, conseguir con este ambicioso programa. La Educación Emocional es una urgencia que tiene que atender la escuela en la actualidad, más que nunca, debe ser, no solo una vía para la adaptación cultural sino un camino para la innovación. Se nos vende violencia, competitividad, cuerpos 10, entretenimiento de conciencias, etc. a través de la televisión y de las redes sociales y esto está afectando a los componentes de esta sociedad como explica Galeano (1993). Es a través de los medios de comunicación desde donde se nos comunica la obligación que tenemos de contemplarnos en un espejo único, que refleja los valores de la cultura de consumo.

Los educadores no podemos limitarnos a enseñar conocimientos. Debemos educar para el desarrollo vital a partir de la transmisión de unos valores emocionales que permitan recuperar a los educadores la función socializadora, integradora y humana. Todo ello afecta, necesariamente a la materia de Educación Física.

Por eso, en síntesis, lo que se pretende conseguir con este programa es que se cambien estos tópicos, tomando las emociones como recurso didáctico con muchas posibilidades. En cuanto a la temporalización para llevar a cabo el programa, se pondrá en práctica durante el tercer trimestre del curso, porque el grupo está más cohesionado, facilitando así la espontaneidad y desinhibición que tan importante son en estas actividades.

b) Objetivos del programa

- a. Desarrollar la percepción emocional y tomar conciencia de las propias emociones.
- b. Utilizar la expresión motriz y sus capacidades en la Educación Física en Educación Primaria.
- c. Desarrollar la conciencia de nuestra actitud corporal y

comprender las emociones propias y las de los demás.

- d. Analizar las técnicas de regulación emocional mediante la actitud corporal y el movimiento.
- e. Descubrir el placer de expresarnos corporalmente para mejorar eficazmente la exposición de nuestras ideas.
- f. Conocer la manera de expresarnos rítmica, creativa y musicalmente.
- g. Aprender nuevas formas de relación emocional, de comunicación y de expresión.
- h. Establecer lazos de afectividad a partir de un aprendizaje emocional mediante el cuerpo.

c) Metodología

Se parte de los principios básicos referidos a la forma de intervención educativa en la etapa Primaria, resumidos en:

- Conseguir aprendizajes autónomos.
- Desarrollar y modificar las capacidades y los esquemas del conocimiento.
- Conseguir una participación activa protagonizada por el alumnado.

Utilizando una metodología activa, no directiva, basada en la actividad exploradora, de descubrimiento del propio alumno o alumna, y con una intervención docente de ayuda y guía. Teniendo como base una metodología dialógica, se quiere generar situaciones pedagógicas que, partiendo de lo espontáneo, se van enriqueciendo con las variables que aporta el propio diálogo del alumnado en las tareas. En algún momento de las sesiones, se utiliza una metodología magistral, favoreciendo la consecución de técnicas y modelos a través de una actividad dirigida y codificada. Otras veces, las actividades son más libres, sin delimitar procesos y resultados porque es el propio alumno el que las va determinando. Posteriormente y, a medida que las actividades se complican, el

profesor, desde la observación continua, interviene para sugerir diferentes formas de realizar una actividad. El saber cuando intervenir es una de las tareas quizás más complicadas pero, al mismo tiempo, más ricas desde el punto de vista pedagógico. Esta intervención está dirigida a corregir los desequilibrios que se puedan producir en el proceso de enseñanza.

La metodología del programa parte del nivel del alumnado, posibilitando la formación de subgrupos de diferentes niveles y atendiendo a las exigencias de conocimiento y expresión de los miembros. El maestro tiene un papel relevante mientras lleva a cabo esta experiencia al aula ya que tiene que intentar cumplir los siguientes requisitos:

- Trasladar entusiasmo e interés a los niños, con una actitud de apertura hacia el trabajo emocional y de refuerzo emocional.
- Dinamizar las sesiones y orientar a los alumnos que lo necesitan.
- Fijarse en el proceso de aprendizaje y valorar el grado de participación y esfuerzo de los alumnos.

d) Contenido del programa

El programa se desarrolla en 12 sesiones. Se sigue la organización estructural de las sesiones de Educación Física en Primaria que consta de tres sesiones semanales de 45 minutos según la normativa vigente. La estructura general del programa puede observarse más adelante en la tabla 6.

LLEICOP es un personaje que va a llevar a los/las alumnos/as por cuatro mundos diferentes y, para ello va a tener que viajar con ellos/as durante 4 semanas. Los cuatro mundos que va a visitar se llaman: EMOR, EMOJ, EMOC, EMOV. En cada uno de esos mundos el alumnado descubrirá diferentes sensaciones y emociones que tendrá que ir asimilando para poder llegar a descubrir el poder del programa denominado: LLEICOP RULES. (Figura 1: logotipo)

Figura 1: Logotipo del programa



Para comenzar el viaje, el alumnado tendrá que hacer un recorrido cada semana (el docente les invita a viajar de manera ficticia) utilizando diferentes materiales sin tocar suelo. Se pretende que el alumnado se ubique en otro lugar utilizando el material de Educación Física presente en el aula: ladrillos de plástico, colchonetas, conos, etc. Una vez situado en el lugar donde esa semana se van a desarrollar las actividades, empieza la sesión con sus actividades correspondientes. Al finalizar cada sesión, de manera sistemática, se invita al alumnado a que complete un breve diario emocional sobre la misma y lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

El planteamiento de todas las sesiones¹⁶ se distribuye en tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, por lo tanto, todas las actividades de cada sesión responden a este esquema. La temporalización de cada

¹⁶ Las sesiones que aparecen explicadas en las páginas siguientes están reproducidas tal y cómo se les ha presentado a los/las alumnos/as, por lo que el lector debe entender que muchas veces la redacción, la puntuación o las expresiones son coloquiales y más propias del lenguaje oral que del lenguaje escrito. En definitiva, responden al discurso que mantiene el docente con el alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria.

sesión es de 45 minutos adaptando cada actividad a ese tiempo total de la sesión.

e) Estructura del programa LLEICOP RULES

Tabla 6. Estructura general del programa: LLEICOP RULES

| <u>SEMANA 1</u> Percepción emocional. <i>EmoR</i> : Relajación-Respiración Emocional. | | |
|---|---|---|
| SESIÓN INTRO ¹⁷ : PRE TEST | SESIÓN 1 | SESIÓN 2 |
| TMMS24 AF5 EBCC | ¿CÓMO ME SIENTO? ME PREPARO PARA EL VIAJE EL VIAJE LA ALFOMBRA MÁGICA AIRE DIA DIARIO EMOCIONAL | LA CADENA EMOCIONAL LA BOLA ENERGÉTICA SOL AGUA FUEGO INFIERNO DIARIO EMOCIONAL |
| <u>SEMANA 2</u> Asimilación emocional. <i>EmoJ</i> : Juegos Motores-Emocionales. | | |
| SESIÓN 3 | SESIÓN 4 | SESIÓN 5 |
| ¿CÓMO TE QUEDAS? ME QUEDO PLASMADO EL COMBATE POSITIVO LAS SENSACIONES TIERRA DIARIO EMOCIONAL | ME PARTO CONTIGO THE MOVE EVOLUCIÓN EMOCIONAL MONTAÑA DIARIO EMOCIONAL | SELVA CAMPO PLAYA BURBUJAS EN EL CIELO LA CÁMARA LENTA ABRAZÓDROMO DIARIO EMOCIONAL |
| <u>SEMANA 3</u> Comprensión emocional. <i>EmoC</i> : Expresión Emo-corporal. | | |
| SESIÓN 6 | SESIÓN 7 | SESIÓN 8 |
| BATALLA EMOCIONAL TU Y YO PASO A PASO LA DUCHA EMITIR SONIDOS YO SOY IÑIGO DIARIO EMOCIONAL | LIBRO DE LOS ARTILUGIOS EMOCIONALES CAMA LUNA NOCHE DIARIO EMOCIONAL | EMOCIONAL BOX LA GORRA EMOCIONAL REPRESENTAMOS LA PELÍCULA EL CÍRCULO DIARIO EMOCIONAL |
| <u>SEMANA 4</u> Regulación emocional. <i>EmoV</i> : Movimiento Emocional. | | |
| SESIÓN 9 | SESIÓN 10 | SESIÓN FIN ¹⁸ : POST TEST |
| EL BAILE DE LOS AROS LA GORRA HIP HOP RONDÓ HIPHOPERO E-MOTION DISCOTECA DE LLEICOP DIARIO EMOCIONAL | ELEMENTOS EXTERNOS COLABORATIVA EMOCIONAL ¿CÓMO ME SIENTO? DIARIO EMOCIONAL | TMMS24 AF5 EBCC |

¹⁷Las sesiones de comienzo y final del programa aparecen detalladas en los Anexos V, VI y VII.

¹⁸Las sesiones de comienzo y final del programa aparecen detalladas en los Anexos V, VI y VII.

f) Cronograma detallado del programa LLEICOP RULES

CRONOGRAMA DEL PROGRAMA

| <u>SEMANA 1</u> Percepción emocional <i>EmoR: Relajación-Respiración Emocional.</i> | | |
|--|----------|----------|
| SESIÓN INTRO: PRE TEST | SESIÓN 1 | SESIÓN 2 |

SESIÓN 0

ACTIVIDAD TEST: TMMS24, AF5, EBCC

SESIÓN 1

ACTIVIDAD: ¿CÓMO ME SIENTO?

Antes de empezar preguntamos a cada alumno ¿Cómo se siente? A partir de términos emocionales básicos: alegría, tristeza, enfado, vergüenza, miedo, sentirse querido, feliz, etc. Partiendo de esta contextualización inicial, interiorizamos en las propias emociones y comienza el viaje.

ACTIVIDAD: ME PREPARO PARA EL VIAJE

Nos "quitamos el polvo" con las manos. Se trata de quitar el polvo del compañero y después limpiarlo con delicadeza sin olvidarse de ninguna parte del cuerpo. Añadimos jabón (imaginario), agua y después aclaramos, etc. haciendo masajes energéticos (sin tocarse) por el cuerpo y la cara del compañero intentando sacar su energía y jugar con ella. Preparo al compañero imaginariamente con los materiales que le hacen falta para el viaje: maleta, ropa, dinero, etc. Según ellos van añadiendo elementos ficticios, los tienen que ir representando.

ACTIVIDAD: EL VIAJE

Para comenzar el viaje hay que colocarse en grupos de 2-3-4 personas (como el alumnado decida) para desplazarse sin tocar el suelo con los materiales y llegar de un lugar a otro de la sala y conseguir obtener las colchonetas con las que se trabajará esta primera semana. El viaje puede realizarse a través de ladrillos de plástico, sillas, colchonetas, conos, etc. Llegamos a EmoR. (Figura 2¹⁹)

Figura 2: Imagen de la actividad “el viaje”



ACTIVIDAD: LA ALFOMBRA MÁGICA

Para comenzar el viaje nos subimos a una alfombra voladora y la preparamos. A través de ella, vamos surcando el aire. Podemos encenderla, calentar motores, despegar, girar a derecha, izquierda, saltar, atravesar túneles, saludar a los pájaros, globos, etc. Cuando aterricemos llegaremos al nuevo lugar donde

¹⁹ Todas las fotos están realizadas con el permiso de parte de los participantes.

empieza nuestra aventura.

ACTIVIDAD: AIRE

Mientras volábamos por el cielo con nuestra alfombra voladora de repente chocamos con un pajarillo que iba perdido. Perdemos el equilibrio y caemos al vacío. El pájaro nos sigue y vemos como va moviendo las alas de arriba a abajo. Simulamos el movimiento del pájaro con sus alas. Movemos los brazos hacia arriba mientras inspiramos y hacia abajo espirando. El mismo movimiento nos permite volar y no caer al suelo. Subimos las alas (inspirar), bajamos las alas (espirar). Realizamos tres veces el mismo ejercicio. Finalmente, llegamos al suelo y nos tumbamos. Repetimos en el suelo el movimiento pero sintiendo el nuestro cuerpo contra el suelo decúbite supino. Para ello, intentamos realizar lo mismo como si fuéramos a inflar un globo gigante. Vamos inspirando y espirando levantando los brazos y bajándolos. Poco a poco, tenemos nuestro globo lleno de aire pero ese globo nos va elevando hacia el cielo. Nos vamos incorporando poco a poco mientras inspiramos y volvemos al suelo cuando espiramos.

A continuación, se repite el ejercicio de tres maneras diferentes. La primera, de manera muy suave y lenta. La segunda vez de manera alterna: suave y fuerte. La última vez, de manera explosiva y fuerte. ¡Comenzamos! ¿Preparados? Una vez hecho, lo repetimos para ver y vivenciar nuevamente los tres tipos de respiración. Recordamos que el ejercicio se realiza desde nuestro estómago inflándolo lo máximo posible hasta que esté lleno y, posteriormente, soltando el aire vaciándolo.

Para terminar se invita a que cada alumno/a una todos los movimientos de brazos (subir y bajar) y de respiración (inspirar y espirar) de las tres maneras realizadas y mencionadas anteriormente.

ACTIVIDAD: DÍA

A través de música²⁰ de relajación seleccionada por el docente, se realizarán diversas técnicas para tratar de controlar la respiración, aprender a concentrarse, focalizar emociones y, sobre todo, relajarse mental y emocionalmente. El alumnado se imagina lo que el docente narra, adapta sus movimientos y representa mentalmente las situaciones imaginarias en que se encuentra.

“Vamos a empezar una historia que va a durar algunos días. Empieza nuestro viaje e iniciamos un nuevo día en nuestro recorrido. Estáis acostados en vuestras camas con los ojos cerrados. Estáis totalmente relajados, estáis durmiendo. Está a punto de sonar vuestro despertador. Os preparáis para levantaros, pero de repente va apareciendo la luz del SOL. Vamos a sentir su poder, su fuerza. El Sol nos va calentando poco a poco, pero nosotros nos fijamos rápidamente en una cosa que pasa por el CIELO, es un globo, ¡que bonito! Cogemos aire y nos inflamamos como un globo, esto es posible gracias al AIRE. Es maravilloso el aire cómo nos llena. También vamos a ver y sentir el AGUA. Vamos a sentir su frescura. Vemos cómo pasa el agua por la TIERRA. Escuchamos el agua como suena y sentimos también como nos calienta el FUEGO. Nos imaginamos que estamos en un lugar muy caluroso, delante de una hoguera con fuego. Es como si estuviéramos en el INFIERNO. Sentimos como nuestros hombros empiezan a calentarse, los levantamos, los metemos hacia delante, hacia atrás. Pronto dejamos este lugar, empezamos a volar, pasamos por arriba de una MONTAÑA y vemos unas hormiguitas pequeñas que juntas van atravesando la montaña. También, pasamos al lado de una SELVA. Vemos unos exploradores que van viajando y llegan después a un CAMPO lleno de césped verde, con muchas flores de color amarillo y respiramos el aire que es fresco y suave. De aquí nos desplazamos a una PLAYA. Aquí nos cuesta caminar porque estamos pisando arena y se hace pesado caminar. Como estamos muy cansados nos tumbamos en la CAMA. Nos quedamos así

²⁰ No se especifica en ninguna actividad una música concreta. De todas maneras, la música debe estar adaptada al tipo de actividad. Si realizamos una actividad que necesita calma, la música será lenta y si la actividad requiere más movimiento la música será más movida y rápida.

relajados mirando el cielo porque acaba de salir la LUNA. Nos quedamos observando hasta que la NOCHE nos rodea. Después de visualizar todo lo que vamos a encontrar en nuestro viaje, nos preparamos para recobrar fuerzas para el próximo día.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

SESIÓN 2

ACTIVIDAD: LA CADENA EMOCIONAL

Colocados en un círculo, se invita a un/a alumno/a a que piense que quiere expresar mediante un gesto, movimiento o sonido sin hablar. El resto del grupo, y por orden, sigue el ejercicio. En la segunda ronda, repetimos el gesto diciendo que era lo que se pretendía expresar. Posteriormente, se pueden añadir otras variantes, incorporar un sonido, exagerar el gesto, etc.

ACTIVIDAD: LA BOLA ENERGÉTICA

En círculo nos pasamos una bola imaginaria que pesa mucho. Se tienen que hacer gestos recordando que la bola pesa mucho. También se podemos realizar movimientos con la bola libremente.

ACTIVIDAD: SOL

En posición de pie, sentados o tumbados realizamos esta actividad. Una vez que hemos visto la luz del día y sabemos todas las cosas que vamos a hacer, nos dirigimos hacia el Sol. Vamos a sentir su poder, su fuerza; por eso vamos a cerrar los ojos. Con los ojos cerrados, ponemos las manos encima de las piernas o encima del estómago con las palmas hacia abajo y las dejamos descansar cómodamente

allí. Dirigiendo el pensamiento podemos hacer que la mano derecha sienta calor. Imaginamos el Sol brillante sobre la mano derecha, sentimos el calor. Cuando pensamos que el Sol brilla sentimos el aumento de calor. Sentimos el Sol como calienta cada vez más y sentimos el calor penetrante en la piel e introduciéndose profundamente en la mano. Pensamos en ella sintiéndola muy caliente ahora... muy caliente. Sentimos como aumenta el calor. Pensamos en el Sol que calienta mucho. A medida que penetra en tu mano, calienta más. Nos decimos en voz alta: los rayos van en aumento, el calor va en aumento, cada vez hace más calor.

Sentimos el calor atravesando nuestra piel. Sentimos el calor introduciéndose profundamente en la piel cuando pensamos en los rayos de Sol que van en aumento y se concentran cada vez más. Calientan más y más. Siente como se calienta tu mano derecha por el calor del Sol. Hay una gran sensación de calor a medida que penetra profundamente en tu mano... caliente, agradablemente caliente, penetrando ahora en tu mano. Es una sensación agradablemente caliente, agradablemente caliente.

Ahora nos decimos que todo está a la mente y que la mano vuelve a su estado inicial de nuevo.

ACTIVIDAD: AGUA

Partiendo de la actividad anterior y después de sentir el Sol como nos calentaba, vamos a sentir la frescura del agua. Nos dirigimos a un río y primero debemos escuchar como suena el agua; por ello, vamos a cerrar los ojos. Con los ojos cerrados y utilizando nuestra imaginación podemos experimentar la sensación de beber agua fría y refrescante.

En primer lugar, imaginamos que hemos estado expuestos al Sol ardiente durante horas, que tenemos sed, mucha sed y nuestros labios están secos, que estamos con mucha sed, tenemos mucha sed. Ahora imaginamos que estamos en una

montaña donde se está fundiendo la nieve, formando un arroyo de agua clara y fresca. Imaginamos que hundimos un vaso en este arroyo de la montaña para poder beber un trago de agua fría y refrescante.

A medida que pensamos en beber el agua, vamos a decirnos que es absolutamente deliciosa, cuando la notamos bajando por la garganta. Fría y fantásticamente deliciosa. Sentimos la frescura y el bienestar que da el agua cuando tomamos un trago. Pensamos ahora, al tomar otro trago de agua, sentirla correr por los labios y la lengua, bajando por la garganta, llegando al estómago. Sentimos que está fría, refrescante, deliciosa y maravillosa cuando damos otro trago. Tan fresca, fría, dulce, maravillosa, deliciosa y refrescante.

Pensamos, en este momento, tomar otro trago y sentimos el agua fría entrando en la boca, alrededor de la lengua, bajando por la garganta, y llegando al estómago. Tan fresca y maravillosa. Absolutamente deliciosa. Un placer total.

ACTIVIDAD: FUEGO

Nos imaginamos que estamos en un lugar muy caluroso, delante una hoguera con fuego. Levantamos las cejas y arrugamos la frente (notamos como se eleva la temperatura de la nuestra cara). Fruncimos las cejas, estrechamos con fuerza los ojos y sentimos como quema el fuego.

Apretamos los dientes. Oprimimos la lengua contra los dientes y apretamos los labios. Notamos como nuestra cara está muy caliente y en tensión. Es una tensión que mantiene el calor y que, poco a poco, desaparece al mismo tiempo que relajamos el rostro.

Nos incorporamos y nos sentamos con las piernas cruzadas. Ponemos nuestra atención en el cuello. Sentimos el calor que pasa de nuestra cara hasta el cuello. Ponemos la cabeza hacia atrás y notamos como la nuca nos quema. El calor, nos

hace girar la cabeza hacia la derecha y hacia a la izquierda. Después, movemos el mentón contra el pecho como si quisiéramos escondernos de las llamas para dejar de quemarnos. El calor desaparece de nuestro cuello y pasa a los brazos.

Apretamos el puño derecho (dos veces) y notamos el calor interno. Apretamos el puño izquierdo (dos veces) y notamos el calor interno. Apretamos los dos puños al mismo tiempo (dos veces) y sentimos la desesperación, como si nos quemáramos. Doblamos el brazo derecho por el codo huyendo del fuego (dos veces), doblamos el brazo izquierdo por el codo huyendo también del fuego (dos veces). Lo hacemos dos veces más con los dos brazos al mismo tiempo porque el fuego quema. Quema mucho. Poco a poco, notamos la sensación maravillosa de alejarnos del fuego y que nuestro cuerpo está relajado con una temperatura cálida.

ACTIVIDAD: INFIERNO

El calor no desaparece. Es un calor intenso que emana de un lugar oscuro y tenebroso, el infierno. Nos adentramos en ese mundo. Sentimos como nuestros hombros empiezan a calentarse, los levantamos, los movemos hacia delante y hacia atrás, sabiendo dónde estamos. Tenemos respeto de este lugar y notamos la intensidad del calor sobre nuestros hombros.

Ahora ese calor se desplaza hacia el pecho, respiramos profundamente, llenamos el pecho de aire y espiramos suavemente (dos veces). Comprobamos como cada vez que el aire penetra en nuestros pulmones nos quema todo el pecho. La última ráfaga de aire impulsa la sensación de quemadura hasta el vientre, parte que hundimos: primero el estómago y después el vientre (dos veces). Hinchamos el vientre (dos veces) al mismo tiempo que notamos como nos hierve el aire que cogemos de este lugar. El aire se desplaza hacia la zona lumbar y estrechamos la zona del trasero. Al mismo tiempo, ponemos en tensión la parte inferior de la espalda (dos veces). Por último, notamos cómo se tensionan las piernas (dos veces) y en este momento podemos relajar todo nuestro cuerpo. Finalmente,

sentimos cómo nuestra fuerza nos ayuda a salir de este infierno y volver a la paz de la realidad del lugar dónde nos encontramos.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

| <u>SEMANA 2</u> Asimilación emocional <i>EmoJ</i> : Juegos Motores-Emocionales. | | |
|--|----------|----------|
| SESIÓN 3 | SESIÓN 4 | SESIÓN 5 |

SESIÓN 3

Para comenzar el viaje hay que colocarse en grupos de 2-3-4 personas (como el alumnado decida) para desplazarse sin tocar el suelo con los materiales y llegar de un lugar a otro de la sala y conseguir obtener las colchonetas con las que se trabajará esta segunda semana. El viaje puede realizarse a través de ladrillos de plástico, sillas, colchonetas, conos, etc. Llegamos a EmoJ.

ACTIVIDAD: ¿CÓMO TE QUEDAS?

En grupos de 4-6 alumnos, se pide al alumnado que realice figuras plásticas que debe plasmar sobre la colchoneta²¹. Los diferentes componentes del grupo que la constituyen deben conseguir que la figura tenga una relación y tener un sentido final. Se utiliza una cámara para tomar fotografías para que los/las alumnos/as

21 Si el alumnado no encuentra ideas para la creación de figuras plásticas colectivas el docente sugerirá:

- Estados emocionales/sentimientos: tristeza, alegría, ira, envidia, amor, etc.
- Enfrentamientos: lucha por objetos, trabajo, chico/a, dinero, política, etc.
- Aventuras: piratas, oeste, espacio, etc.
- Empáticas: muerte, boda, baile, verbena, aniversario, comunión, etc.

vean el resultado final. La forma de proceder será:

- Numerar a los/las alumnos/as.
- A la voz del maestro/a (“el uno”), sale el alumno/a correspondiente y adopta una postura que mantendrá durante todo el ejercicio en su grupo.
- Acto seguido, a la voz del maestro/a saldrá otro participante a completar y compensar la postura del primero.
- Y así, sucesivamente, hasta que todos los miembros del grupo hayan intervenido.
- Al finalizar se hace el análisis de las figuras y se valora su realismo y la expresividad de los integrantes.

Se matiza que no se puede hablar durante la ejecución de la figura y cuando se adopta una postura es necesario que siempre sea para completar al anterior sin obstaculizar la visión del conjunto.

ACTIVIDAD: ME QUEDO PLASMADO

Seguimos en los mismos grupos de antes. El suelo es un gran lienzo de un cuadro que tenemos que pintar con nuestros cuerpos. Decidimos en el grupo que es lo que queremos hacer. Una vez consensuado entre todos, se representa mediante el mismo sistema del juego anterior. Se va modificando el mismo con la numeración del ejercicio anterior, modificando el cuadro y que llegue a tener movimiento. Llegamos a otro resultado final pero sin hablar. Para alcanzar la sensación de movimiento congelado, el maestro marcará el ritmo y cuando se tiene que parar la imagen; aunque pueden ser ellos mismos quienes decidan cuando parar. Se tiene que improvisar, no hay lugar para el ensayo. Al final se puede hacer una ronda para observar el resultado de las obras finales de todos los grupos. (Figura 3)

ACTIVIDAD: EL COMBATE POSITIVO

Formamos dos filas una en frente de la otra de manera que se quedan dos personas enfrentadas. Tenemos que decir algo positivo de la persona que se tiene en frente por turnos. Se insiste en la parte positiva²², intentamos ser originales para que se estimule la respuesta del compañero/a. No se admiten los insultos. El asalto se desarrolla en dos partes; durante la primera “A” empieza; y, en la segunda, “B” contesta.

Figura 3: Imagen de la actividad “me quedo plasmado”



²²Hay que insistir al alumnado que las cosas positivas tienen que ir acompañadas adecuadamente con movimientos acordes con sus palabras como si de un verdadero combate positivo se tratara. Fomentando que el alumnado exprese de manera correcta.

ACTIVIDAD: LAS SENSACIONES

En un primer momento, sacamos un objeto (en nuestro caso una pelota pequeña en forma de globo terráqueo), es el mismo para todos y mediante el mismo debemos expresar qué nos sugiere y qué debemos representar. A continuación, a ese objeto debemos buscarle otra funcionalidad para ver que nos evoca o cómo lo vamos a mirar, hablar, o que objeto creamos o imaginamos a partir del objeto real. Finalmente, establecemos diferentes tipos de relaciones con ese objeto llegando a dramatizar una historia por grupos²³.

ACTIVIDAD: TIERRA

Estamos tumbados en el suelo sobre la colchoneta y vamos a realizar un masaje sin contacto directo mediante una pelotita de espuma a nuestro/a compañero/a y posteriormente nos los harán a nosotros. Para ello, nos acostamos hacia abajo (decúbito prono), diciendo a nuestro compañero/a con qué fuerza nos gusta que nos hagan el masaje.

Empezamos haciendo círculos con la pelota por la parte alta de la espalda. Siempre con la pelota en contacto con el compañero pasamos al brazo derecho, la mano, los dedos.

Y volvemos despacio de nuevo a la espalda.

Ahora hacemos igual en el brazo izquierdo.

Al volver hacemos masaje en la parte baja de la espalda.

Y continuamos por la pierna derecha.

Despacio hasta llegar al pie.

Volvemos y repetimos por la pierna izquierda.

Cuando acabamos el recorrido, volveremos a hacerlo, pero ahora haciendo presiones con la pelota, siguiendo el mismo recorrido que antes.

Al terminar, cambiamos de rol.

²³ Se puede condicionar la dramatización pidiéndoles que el objeto adquiriera varias utilidades a lo largo de la misma, obligándoles a aplicar lo que se había trabajado antes, tanto la multifuncionalidad del objeto, como también los sentimientos o estados anímicos que provoca en el resto de personas, ya que supuestamente, con el cambio, deberán ser diferentes.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

SESIÓN 4

ACTIVIDAD: ME PARTO CONTIGO

Hacemos parejas y nos situamos en dos círculos concéntricos mirándonos el uno al otro. Los que hacemos de "A" nos ponemos serios y tiene prohibido reírse. Los que somos "B" tenemos la misión de hacer reír. No está permitido ningún contacto físico; "B" deberá conseguir la risa de "A" mediante gestos, muecas, gritos, etc. Los círculos irán girando hacia un sentido los de dentro y hacia el otro los de fuera, de forma que todos juguemos con todos. Más tarde, se cambian los roles.

ACTIVIDAD: *THE MOVE*

Formamos un gran círculo. Cada uno hace un movimiento que tiene un inicio y un final. Cuando hagamos el final nos quedamos quietos congelados y el compañero siguiente empieza su movimiento partiendo de cómo ha terminado el compañero anterior. Así sucesivamente hasta que lo hagamos todos. Iremos añadiendo movimiento de forma que evolucionamos generando otros distintos, pero ligamos siempre al movimiento del compañero anterior, es decir, serán secuencias de una misma acción.

ACTIVIDAD: EVOLUCIÓN EMOCIONAL

Se organiza la clase en grupos de 3 alumnos. A cada grupo se le asigna un tema al azar, tal y como vemos a continuación, que se plasmará en tres momentos (inicial, desarrollo y final). Los componentes de cada grupo, dependiendo del tema, nos repartiremos los momentos de la secuencia, de forma que pueda apreciarse todo

un abanico amplio de posibles expresiones. El resto de grupos que actuaremos como público debemos adivinar que es lo que están haciendo los compañeros.

Ejemplos:

- Calentamiento para la maratón, haciendo la maratón y la finalización llegada a la meta.
- Caballeros medievales preparados, cruel batalla, después de ésta.
- Jugamos en el pueblo en otoño, en invierno y en verano.
- Nos gusta otra persona, nos casamos y tenemos hijos.
- Jugamos con tres años, con 18 y con 70.
- Casting de “La Voz”, participación en el concurso y somos un/a cantante famoso/a.
- Viene un huracán, ya está aquí y después de su paso.
- Preparamos un atraco, nos pillan y estamos en prisión.
- Otras propuestas que presente cada grupo.

ACTIVIDAD: MONTAÑA

Estamos sentados en fila tumbados en la espalda del compañero de delante. Partiendo de la historia de la tierra donde estábamos haciendo masaje al compañero con la pelotita, nos convertimos en hormiguitas y vamos a continuar nuestro viaje. Somos unas hormiguitas pequeñas que todas juntas vamos a atravesar una montaña. Pero estamos dormidas. Una hormiguita se despierta y va despertando a las demás (movemos los dedos por la espalda del compañero). Estamos en una montaña grande y por eso empezamos a caminar.

Poquito a poquito, vamos paseando hacia arriba, hacia abajo, a la derecha, a la izquierda. Cuando ya hemos caminado un poco por la montaña, de repente vienen unos caballos que van al galope (con las manos cóncavas golpeando la espalda) y galopan arriba y abajo. Con el paso de tanto caballo se ha levantado mucha polvareda y casi no podemos ver el camino. Sin darnos cuenta hemos llegado a un

campo de trigo. Tenemos mucha hambre y por eso entramos en el campo de trigo (como hormiguitas) y cogemos un grano de maíz cada una. Ahora somos un poco más pesadas y volvemos caminando (con un poco más de presión) a nuestro escondrijo. Caminamos arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda. De repente, aparece una serpiente en nuestro camino. Nosotros nos escondemos porque la serpiente no nos deja continuar. La serpiente va arrastrándose por el suelo (con el canto de las manos vamos presionando por la espalda). Hacia arriba, hacia abajo, derecha, izquierda. Cuando la serpiente ya ha desaparecido, vamos a salir para volver caminando con nuestro grano de maíz. Aparece un águila que vuela muy cerca de nuestro escondrijo (con las palmas presionamos la espalda). Vuela hacia arriba y vuela hacia abajo, a la derecha, a la izquierda. Un momento después desaparece el águila y nosotros continuamos nuestro camino a casa. Vamos caminando y ya estamos cansadas. Aparecen los caballos otra vez y pasan a nuestro lado pero ya estamos cerca de casa. Encontramos nuestro hormiguero cerca de una selva y nos quedamos, poco a poco, dormidas. (Figura 4)

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

Figura 4: Imagen de la actividad “montaña”



SESIÓN 5

ACTIVIDAD: SELVA

Partimos de la actividad anterior, estamos dentro de un agujero ¿Qué nos ha pasado? Miramos delante y vamos saliendo del agujero (escenificando todas las acciones que se describen y desplazándonos por la clase). ¿Qué habrá a la otra parte? ¿Lo queréis ver? Intentamos cruzar a la otra parte del agujero con mucho esfuerzo. Al llegar nos damos cuenta de que todos nos hemos convertido en exploradores y que nos encontramos en la selva. Cada uno tenemos nuestra mochila, nuestro sombrero, nuestro cuchillo gigante y nuestra indumentaria fuerte y resistente que nos permitirá sobrevivir esta aventura intrépida (todo esto se tiene que escenificar). Al empezar nuestro camino, comprobamos que hoy es un día caluroso y que ya estamos sudando. La selva cada vez se estrecha más, cada vez hay más ramas, lianas, cañas y todo tipo de arbustos que nos dificultan nuestra aventura, pero los debemos sortear (escenificando). Todo requiere un gran esfuerzo, sacamos nuestro cuchillo y empezamos a cortar todo lo que encontramos al nuestro paso. Escuchamos el sonido de los monos, ¿Cómo hacen los monos? (escenificando) También escuchamos al rey de la selva, el león, ¿Cómo hacen los leones? Por fin tenemos delante un claro, sin ramas, ni cañas. Caminamos un poco más y allí encontramos un camino cubierto por árboles, debemos agacharnos para que no tropiecen las cabezas contra ellos. De repente, hay un río que corta nuestro camino, miramos aquí y allá y vemos en un lado un tronco de un árbol que cruza el río, y pensamos que es mejor pasarlo por arriba. Todos, uno tras otro lo vamos pasando. Ponemos en práctica nuestro equilibrio para no caer en el río y mojarnos. Por fin ¡Todos lo conseguimos! Continuamos nuestra aventura por la maravillosa selva. Observamos su paisaje: las montañas, la vegetación, el cielo que nos acompaña. Caminamos junto a una pared rocosa donde entrevemos un agujero. ¿Será una cueva? ¡Sí! ¿Queréis a que entremos a descubrir que hay dentro? Poco a poco, nos adentramos en la cueva. Debemos agacharnos para entrar. Cada vez se estrecha más y debemos ir encogiéndonos

más y más. Nos apretamos los unos con los otros porque casi no cabemos. Llegamos incluso a reptar para entrar. Después, el espacio se hace más grande. Sacamos nuestras linternas y miramos la inmensidad de la cueva. Miramos cada espacio, las estalactitas y estalagmitas, vamos con cuidado con los murciélagos que nos pasan por encima y escondemos las cabezas. Una vez lo hemos hecho todo, salimos (hacemos el mismo recorrido pero a la inversa escenificando). Cuando todos hemos salido de la cueva, por desgracia encontramos delante de nosotros el mismo agujero que estaba al principio. Como no podemos continuar por otro lugar, decidimos atravesarlo. Nos cuesta mucho, debemos hacer mucha fuerza. Ya estamos al otro lado con nuestra ropa habitual y contentos por haber vivido esta aventura en la selva. (Se pueden incorporar actividades como: comer en la selva, escalar una montaña, subir un árbol... y también otros animales).

ACTIVIDAD: CAMPO

Saliendo de la selva hemos encontrado un campo de césped verde. Tiene muchas flores de color amarillo y respiramos el aire que es fresco y suave. Ese campo nos transmite tranquilidad y decidimos tumbarnos en el césped y sentimos su frescura y suavidad.

Sentimos como nuestra mano y nuestro brazo derecho pesan mucho (3 o 4 veces) y, notamos también como pesa la mano y el brazo izquierdo (3 o 4 veces).

Nos pasa lo mismo con el hombro derecho, pesa, pesa, pesa. Nos pesa el hombro izquierdo (3 o 4 veces).

Los brazos, las manos y los hombros nos pesan muchísimo (3 o 4 veces).

Las piernas nos pesan, nos pesan las muslos, los rodillas y los pies (4 veces).

Notamos una agradable sensación de calor en el estómago. Es muy agradable y cálida, en el estómago (4 o 5 veces).

Desde la tranquilidad de nuestro cuerpo, podemos sentir los latidos de nuestro corazón y sentir su ritmo (4 o 5 veces).

Los latidos del corazón recorren todo el cuerpo, se extienden hacia las muñecas y hacia los dedos, hacia las piernas y hacia los pies.

Es una sensación de frescura agradable aquella que nos proporciona el corazón, es un estado de bienestar general que recorre nuestro cuerpo.

ACTIVIDAD: PLAYA

Después de descansar en el campo y de encontrarnos tantas cosas maravillosas hemos llegado a un lugar fascinante. Nos ponemos de pie y poco a poco, nos cuesta caminar porque hemos llegado a una playa. Estamos pisando la arena y caminamos con dificultad.

¿Por qué nos cuesta tanto caminar? ¡Ah!, ¡Si! Cuando salíamos de casa hemos cogido: la camiseta, el bañador, las gafas de sol, la gorra, la toalla, la crema bronceadora, el parasol, la nevera, la silla..., y claro no podemos casi ni caminar (todo esto lo escenificamos).

Va haciendo mucho calor y nos sentimos cada vez más cansados. Sudamos mucho. ¡Ufff! ¡Que calor! De tanto caminar, hemos encontrado un lugar muy bueno para tomar el sol. Sacamos la toalla y la extendemos en la arena. Nos tumbamos a tomar el sol. El sol nos calienta y por eso cerramos los ojos y nos estiramos. Sentimos como el Sol nos va calentando.

Ahora que ya notamos el Sol, debemos protegernos y por eso nos ponemos crema en el brazo derecho, después, crema en el brazo izquierdo (escenificamos). También, debemos proteger nuestras piernas y nos ponemos crema en la pierna derecha y en la pierna izquierda. La cara también es importante protegerla. Por eso nos ponemos crema. Ahora que ya estamos protegidos nos quedamos sintiendo como calienta el Sol.

De tanto calor que hace queremos ir a bañarnos y decidimos entrar en el agua. El agua está con temperatura ideal. Empezamos a mover un brazo al ritmo de la música. Después, el otro brazo. Una vez ya controlamos los brazos para nadar, movemos los dos brazos como si fuera un arco iris. Lo repetimos. Ya tenemos estilo nadando y empezamos a mover los dos brazos a la vez. A la derecha, al centro y a la izquierda.

Cuando ya sabemos nadar, nos podemos mover por el agua dando vueltas a

derecha e izquierda. Después, cuando ya estamos cansados de nadar, salimos del agua con mucho estilo. Podemos volar y emprendemos el vuelo.

ACTIVIDAD: BURBUJAS EN EL CIELO

Volando, volando, hemos encontrado una cosa que no reconocemos (escenificando). Es un globo. Un gran globo. Nos vamos a convertir en ese globo. Cogemos aire y nos hinchamos como el globo. Poco a poco, contando hasta cinco nos hinchamos y volamos por el espacio. Cuando ya no podemos más, nos deshinchamos, poco a poco, dando vueltas por el espacio. Repetimos de la misma manera pero, esta vez, al deshincharnos lo haremos de manera rápida y desordenada.

Volvemos a realizar lo mismo y nos hinchamos contando hasta cinco. Nos deshinchamos (también contando hasta cinco). Repetimos el ejercicio dos veces. En este momento representamos el globo imaginario y lo sujetamos con nuestras manos.

Empezamos a manipularlo con la mano. Con el codo. Con la rodilla. Con el pie. Con diferentes partes del cuerpo. Cuando hemos jugado con el globo varias veces con cada parte del cuerpo, lo dejamos cuidadosamente en el suelo. De repente, nos convertimos en globo otra vez y tenemos que experimentar lo que hemos realizado con el globo. Imaginamos que primero nos golpean con la mano, como hemos hecho con nuestro globo imaginario. Luego, lo hacemos con el codo. Posteriormente con la rodilla, con el pie, etc.

Ahora nos han dejado en el suelo como hicimos con nuestro globo anteriormente. De repente, nos vamos juntando con nuestros compañeros formando un globo gigante que se transforma en una burbuja de jabón gigante. El viento va soplando y nos vamos moviendo al ritmo del viento. Primero sopla muy flojo y, posteriormente, cada vez más fuerte.

Imaginamos como salen las burbujas de jabón de un bote que alguien va soplando poco a poco. A continuación, de manera más rápida. Hasta que todos estamos separados por el espacio y nos movemos. El viento cada vez es mayor y nos

movemos más rápidamente.

Notamos como si fuéramos a cámara lenta y de manera regresiva. Sentimos como vamos volviendo lentamente a nuestro origen hasta que nos vamos quedando quietos y percibimos cómo la burbuja se funde con el suelo y nos fusionamos con el mismo.

ACTIVIDAD: LA CÁMARA LENTA

Imitamos diferentes deportes a cámara lenta. Se puede hacer por parejas o individualmente. Escenificamos lo que se hace en estos deportes delante de los demás. Después, analizamos los gestos entre todos para ver las expresiones que acompañan a los movimientos. (es ideal para escenificar el deporte del tenis o el pin pon por parejas)

ACTIVIDAD: ABRAZÓDROMO

Nos movemos por el espacio al ritmo de la música. Cuando ésta pare nos abrazamos por parejas sin repetir con la misma persona a lo largo de todo el juego. Se repite durante varios turnos hasta que prácticamente todos hayamos abrazado a la mayoría de la clase.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

| SEMANA 3 Comprensión emocional | | |
|--------------------------------------|----------|----------|
| <i>EmoC: Expresión Emo-corporal.</i> | | |
| SESIÓN 6 | SESIÓN 7 | SESIÓN 8 |

Para comenzar el viaje hay que colocarse en grupos de 2-3-4 personas (como el alumnado decida) para desplazarse sin tocar el suelo con los materiales y llegar de un lugar a otro de la sala. El viaje puede realizarse a través de ladrillos de plástico, sillas, colchonetas, conos, etc. Llegamos a EmoC.

SESIÓN 6

ACTIVIDAD: BATALLA EMOCIONAL

Antes de empezar la primera parte de nuestra batalla necesitamos relajarnos y liberarnos. Para ello, hacemos que estamos comiendo chicle pero con nuestro cuerpo (se insiste que hay que mover todo el cuerpo). Empezamos a sentir liberar tensiones y emociones. Partiendo de aquí, colocados en parejas uno en frente del otro, imita, por turnos, los movimientos del otro como si estuviera delante de un espejo.

ACTIVIDAD: TÚ Y YO

Una vez hemos liberado las tensiones, seguimos en parejas imitamos a nuestro compañero haciendo diferentes acciones y cambiando los roles. Mostrando las partes de mi cuerpo, saludando, haciendo expresiones con nuestra cara, explorando el espejo (nuestro compañero) con las manos, mirando la oreja, alejándonos, acercándonos, etc.

ACTIVIDAD: PASO A PASO

Después de descubrir todas las posibilidades de nuestro cuerpo y sus movimientos, nos desplazamos por el espacio de diferentes maneras: como si el suelo quemara, como si hubieran cristales, como si hubiera agua, etc.

ACTIVIDAD: LA DUCHA

Intentaremos realizar movimientos como si estuviéramos en el momento de la ducha. Notando como va cayendo el agua sobre nosotros, enjabonándonos, secándonos. Después vistiéndonos, secándonos el pelo, etc. Poco a poco, ocurre algo sorprendente. La habitación se va haciendo cada vez más pequeña y por eso intentamos parar la pared, ver qué hacemos, cómo lo hacemos, etc.

ACTIVIDAD: EMITIR SONIDOS

Hay unas palabras por las paredes (colocar al inicio de la sesión, debiendo estar en la pared cuando comience la actividad) que debemos interpretar todos al mismo tiempo. Las palabras se pueden elegir de entre: gritar, lento, aumentar, al oído, murmurado, fuerte, debilitarse, a gritos, voceilla, lentísima, trueno, explosión, voz apagada. Dividimos la clase en grupos de 4-6 personas. Cada grupo en una parte de la clase, delante de una palabra, interpretamos la que tenemos delante. Por ejemplo: susurro, silencio, normal, gestos, a gritos y cámara lenta. Posteriormente nos desplazamos a otra palabra y la interpretamos.

ACTIVIDAD: YO SOY IÑIGO

En este momento tenemos que representar tanto a través del sonido, movimiento y expresiones, la frase: “yo soy Iñigo Montoya, tú mataste a mi padre, prepárate a morir”. Cada vez se interpreta de una manera diferente según la indicación. Ejemplo: como un perdonavidas, declaración de amor, muy enfadado, llorando, tartamudeando, riendo, gritando mucho, preguntándolo, recitando, muy lento, muy rápido, cantando, presumiendo, irónicamente. Lo realizamos de manera individual o en grupos y vamos saliendo a representarlo. Posteriormente, por grupos intentarán crear una historia que tenga como frase central ésta que aparecerá en la historia.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

SESIÓN 7

ACTIVIDAD: LIBRO DE LOS ARTILUGIOS EMOCIONALES²⁴

A partir del libro de los artilugios emocionales tenemos que representar y crear una historia. Cada grupo tendremos que elegir cada uno de los elementos y crear una historia a través de la implicación de alguna emoción. Posteriormente, la representaremos a nuestros compañeros. (Figura 5)

ACTIVIDAD: CAMA

Para empezar, por grupos de 4-6 personas, intentaremos: tapar toda la colchoneta con nuestro cuerpo, que no se vea nada de ella, ocupar el mínimo espacio en la misma, etc. Finalizamos la actividad acostándonos todos sobre el estómago del compañero. Ponemos música.

Recordamos que estamos en la playa y muy cansados. Vamos a tomar el sol, pero como no queremos ensuciarnos la cabeza con la arena, la apoyamos sobre el estómago de un compañero, de forma que todos hagamos lo mismo.

Una vez tumbados, inspiramos fuertemente hinchando mucho el estómago.

Hinchando y deshinchando despacio (repetir 5 veces).

Hincharemos el pecho mientras el estómago está quieto (5 veces).

Después tiraremos todo el aire que tenemos en los pulmones y en el estómago.

Aguantamos 3 segundos antes de empezar a inspirar de nuevo, poco a poco.

²⁴ El libro de los artilugios emocionales está creado y confeccionado por el alumnado con los siguientes apartados: personaje, lugar, objeto, adjetivo, acción y deporte. La parte de los sentimientos la deciden en ese momento.

Nos quedamos así relajados mirando el cielo. Se va escondiendo el sol y va apareciendo la luna. Nos quedamos observando hasta que finalice la música.

Figura 5: Imagen del “libro de los artilugios emocionales”



ACTIVIDAD: LUNA

Mirando la luna nos hemos quedado muy relajados, y por eso vamos a cerrar los ojos. Con los ojos cerrados dejamos que los pensamientos sigan estas instrucciones. Podemos hacer que nuestra mente y nuestro cuerpo se sientan muy relajados.

Pensamos que estamos en un cálido y maravilloso día de verano. Estamos acostados al lado de un lago o de un océano. Sentimos la arena suave o que estamos sobre una cómoda toalla de baño. Sentimos el Sol agradablemente cálido y la suave brisa acariciando nuestra piel, cuello y cara.

Representamos la luna en el cielo azul claro con blancos nubarrones de algodón,

flotando despacio. Sentimos la dulce y penetrante frescura de la luna, nos decimos que nuestra mente y cuerpo están completamente relajados y perfectamente cómodos. Estamos en paz, relajados, cómodos, en calma. Tan cómodos y en paz con el universo y la luna. Completamente relajados. Relajados, en paz, plácidos, tranquilos. En calma. Cómodos, en paz, tranquilos, en sintonía con la luna.

Ahora, cuando volvemos a abrir los ojos nos sentimos relajados y perfectamente atentos. En paz, atentos y hemos llegado a la luna. Nos ponemos en pie.

Estamos en la luna. Vamos a seguir las instrucciones. Estamos en un lugar fijo. No nos podemos mover, no podemos mover ninguna parte de nuestro cuerpo. Pero poco a poco, empezamos a mover el dedo índice de las manos. Ese dedo que hace que, después, podamos mover los demás dedos de las manos. Ahora podemos mover, poco a poco, las manos, los brazos, el tronco, las piernas, los pies y podemos salir a movernos por la superficie de la luna. Experimentamos y la gravedad con nuestro cuerpo muy despacio. Después, volvemos reduciendo el espacio a la inversa al lugar inicial. Reduciendo segmentos.

ACTIVIDAD: NOCHE

Con la luna, ha llegado la noche. La noche está aquí y como todas las noches vamos a relajarnos y ver las cosas que nos puede ofrecer. (nos acostamos en el suelo por parejas uno tumbado y el otro realiza las acciones, posteriormente cambio de roles).

Como la noche es oscura vamos a cerrar los ojos para sentir mejor las sensaciones que nos ofrece la noche. Para empezar notamos como la brisa nocturna acaricia la cabeza, el cabello, el rostro: las cejas, la nariz, la boca, el mentón, las orejas, las mejillas, el cuello, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las piernas, y los pies (hacemos caricias con los dedos por todas las partes indicadas del cuerpo).

La noche también podemos escucharla, si ponemos atención sentiremos su cuchicheo (cuchichear en la oreja o simplemente soplar suavemente imitando el sonido del viento). Si nos fijamos, también, sentiremos la calidez de la luna, que nos besa la frente repetidamente para desearnos buenas noches (beso en la

frente). Al día siguiente, nos despertamos mientras el gallo que canta nos hace cosquillas con sus plumas (hacer cosquillas en la cabeza/pelo). Cambiar de rol.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

SESIÓN 8

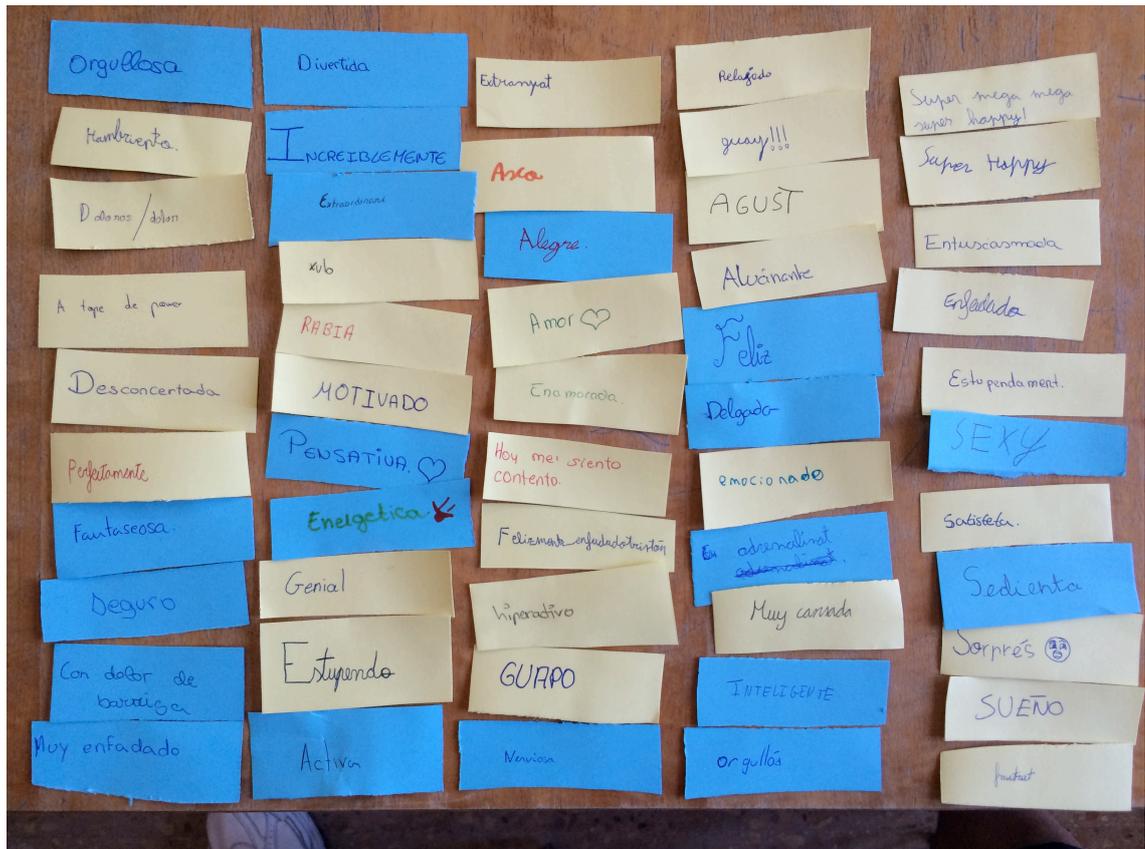
ACTIVIDAD: *EMOTIONAL BOX* (preparada anteriormente)

Entre todos crearemos la caja emocional. Anteriormente hemos escrito palabras que nos han ido surgiendo en las sesiones. Dentro pondremos palabras de emociones y sentimientos. Durante la clase iremos sacando palabras para ir representándolas. Individualmente sacaremos una palabra y delante de los demás se representará.(Figura 6)

ACTIVIDAD: LA GORRA EMOCIONAL

Hacemos una fila y la primera persona lleva una gorra. Esta persona irá en primer lugar y la seguiremos, debiendo hacer diferentes tipos de movimientos. Todos caminamos al ritmo de un sonido que marca el docente, mediante palmadas, toques de pandero, hasta que, al final se pondrá música. Cuando la música pare, el alumno que va en primer lugar con la gorra, se la cederá al siguiente y este se pondrá en último lugar. En esta actividad no nos podemos desplazar.

Figura 6: Imagen de los adjetivos de la actividad "emotional box"



ACTIVIDAD: REPRESENTAMOS LA PELÍCULA

Trataremos de representar en grupos de 4-6 personas alguna de las escenas de películas (propuestas en el marco teórico). Intentaremos analizar las emociones que vemos en cada uno de los momentos representados, viendo qué sentimos en cada una de ellas.

ACTIVIDAD: EL CÍRCULO

En este momento vamos a decir nuestros nombres. Cada persona dirá su nombre y lo acompañaremos con un mismo movimiento en cada una de las sílabas. Posteriormente, haremos lo mismo pero el movimiento será diferente en cada sílaba.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

| <u>SEMANA 4</u> Regulación emocional <i>EmoV</i> : Movimiento Emocional. | | |
|---|-----------|-----------------------|
| SESIÓN 9 | SESIÓN 10 | SESIÓN FIN: POST TEST |

Para comenzar el viaje hay que colocarse en grupos de 2-3-4 personas (como el alumnado decida) para desplazarse sin tocar el suelo con los materiales y llegar de un lugar a otro de la sala y conseguir obtener las colchonetas o los aros con los que se trabajará esta cuarta semana. Esta vez se realizará al ritmo de la música. Cuando esta pare todos y todas se congelan y no se pueden mover. El viaje puede realizarse a través de ladrillos de plástico, sillas, colchonetas, conos, etc. Llegamos a EmoV.

SESIÓN 9

ACTIVIDAD: EL BAILE DE LOS AROS

Los aros están repartidos por la pista formando un círculo. Estamos danzando al ritmo de la música (música para bailar). Cuando la música pare buscamos un aro para ponernos dentro. La persona que se quede sin aro pasa al centro de la pista y hace diferentes movimientos que todos tenemos que repetir.

ACTIVIDAD: LA GORRA HIP HOP

Quien lleva la gorra es quien conduce el ejercicio y debe hacer movimientos de baile. Todos caminamos al ritmo de la música. Cuando la música pare el que va en primer lugar con la gorra se la cederá al siguiente y éste se pondrá en último lugar. Podemos realizar pasos de baile y desplazamientos por todo el espacio.

ACTIVIDAD: RONDÓ HIPHOPERO

Todos en círculo vamos a realizar diferentes pasos que vayamos creando entre todos. Siguiendo la música, iremos practicando, de uno en uno, en el círculo diferentes pasos que, posteriormente, todos imitaremos y repetiremos. Haremos primero nuestro paso y, acto seguido, el paso acumulado del compañero anterior. Finalizando cuando todos hayamos participado. Tenemos en cuenta que a medida que avanza el ejercicio se va complicando porque se van acumulando más pasos, por lo tanto hay que estar muy atentos a los pasos de los compañeros.

ACTIVIDAD: E-MOTION

Nos distribuimos en grupos de 4 a 6 personas. Utilizaremos una música representativa para realizar una coreografía grupal en la que cada persona dentro del grupo deberá aportar un paso nuevo. A través de la colaboración grupal, se realizará la versión final de la coreografía. Finalmente, mostraremos todas las coreografías finales al grupo-clase.

ACTIVIDAD: DISCOTECA DE LLEICOP

Escuchando música vamos a bailar para desinhibirnos. Cuando la música pare nos quedaremos quietos, paralizados, representando la emoción que nos transmita la música en ese momento. Todos nos observamos en silencio las emociones de los demás. Cuando la música se reanude volvemos a bailar.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

SESIÓN 10

ACTIVIDAD: ELEMENTOS EXTERNOS

Con ayuda de la introducción de diferentes elementos: sillas, telas, gorros, picas, pelotas, aros, etc. nos distribuiremos en grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo creará pasos de una coreografía ayudándose de varios de los materiales que hemos mencionado anteriormente.

ACTIVIDAD: COLABORATIVA EMOCIONAL

Para terminar el programa, cada grupo realizaremos un proyecto final. Cada 3-4 personas desarrollaremos una actividad colaborativa final que podremos relacionar de manera interdisciplinar con las diferentes materias del currículo.

Por un lado, trabajo CREATIVO:

- Crearemos un himno-canción de nuestro grupo. (vinculación con las materias de Música-Lengua)
- Crearemos nuestra propia coreografía a partir de los pasos propuestos por los integrantes del grupo. (vinculación con las materias de EF-Matemáticas)
- Presentaremos las dos creaciones a los demás compañeros.

Por otro lado, trabajo PRÁCTICO:

- Realizaremos una batalla final de baile en la que cada grupo mostraremos nuestro trabajo y plasmaremos todo lo que hemos aprendido en el programa. Se realiza por turnos y se sale a bailar a la señal indicada.
- Grabaremos un video y, posteriormente, lo visualizaremos juntos y lo comentaremos, hablando de los matices de los pasos y las emociones que hemos sentido. (vinculación con el tema transversal del uso de las TIC)

ACTIVIDAD: ¿CÓMO ME SIENTO?

Aprovechando la visualización del vídeo y para terminar, preguntamos a cada alumno ¿Cómo se siente? A partir de términos emocionales básicos: alegría, tristeza, enfado, vergüenza, miedo, sentirse querido, feliz, etc. Finalizamos el programa analizando cómo ha ido el viaje por los 4 lugares y qué han sentido en cada uno de ellos.

ACTIVIDAD: DIARIO EMOCIONAL

Al finalizar cada sesión se invita al alumnado a completar un breve diario emocional sobre la sesión. La idea es que el alumnado exprese lo que le ha aportado, qué le ha gustado y cómo se ha sentido.

g) Aplicación del Programa

Como afirma Stenhouse (2004), toda investigación debería ser aplicada por profesores. Por ello, en este caso, el programa se desarrolla por el profesor de Educación Física ya que pretende que se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta esta afirmación, podemos decir que, en nuestra investigación, el programa lo desarrolla el investigador principal del proyecto que es el profesor de los alumnos del centro directamente implicado en todo el proceso ya que asume tanto el rol de maestro como el de investigador. Para el desarrollo del programa se preparó todo el material necesario previamente como es el caso de la *emotional box*, el diario emocional de cada alumno/a o el libro de los artilugios emocionales. Hubo unas sesiones de información al alumnado y a los padres y madres sobre que iba a consistir el programa sin dar detalles específicos sobre el mismo, resolver dudas, firmar las autorizaciones, etc.

Se eligió mayo de 2015 para empezar el programa ya que era el mes idóneo que contaba con 4 semanas con tres sesiones para cada grupo a la semana para poder desarrollar efectivamente y correctamente todo el programa con las

10 sesiones más las dos sesiones de pre-test y post-test.

Se informó al alumnado sobre como sería el procedimiento a seguir en la aplicación pedagógica de las actividades, los juegos, la organización de las sesiones y la distribución de las mismas a lo largo de la semana. El programa se presentó con una metodología globalizada, activa y diversa. Basándose en todo momento en las necesidades del alumnado y con el dialogo, la cooperación y la inclusión como fundamento básico proporcionado la ayuda pedagógica a las características individuales del alumnado. Se partió de los conocimientos previos de los alumnos ya que son grupos que el investigador principal ha tenido durante años a su cargo, de sus intereses y de sus necesidades personales.

En algunas de las actividades el docente fue mediador del aprendizaje, motivando la participación, flexibilizando, dinamizando, etc. Las actividades se habían pensado en un principio para conocer e interiorizar buscando recursos de manera interna. Para poco a poco ir sacándolas en las diferentes actividades a medida que el programa iba avanzando. Sobre todo en muchas de ellas se favorecía la cooperación y el intercambio de información mediante el dialogo y las relaciones entre iguales y sobre todo poder expresar emociones y sentimientos, etc.

A lo largo del mes de mayo se desarrolla el programa. No hubo grandes dificultades y el programa se desarrollo según lo convenido y planificado. Los grupos participaron de manera correcta. Los grupos más predispuestos fueron los grupos de quinto. De ellos todos recibieron la autorización y el consentimiento para poder participar en el programa y que se pudieron realizar fotos y video de las sesiones. En cambio los grupos de sexto, algunos alumnos de los citados grupos, por comportamiento en otras materias, no realizaron alguna de las actividades los cuáles se eliminaron de las bases de datos para no influenciar los resultados del programa. Otros no recibieron la autorización de grabación por ello

no se pudieron obtener las imágenes de ellos o grabar muchas de las sesiones o actividades donde se encontraban estos alumnos. En todo caso la información sobre los participantes se ha mantenido en la más estricta confidencialidad mediante el anonimato de los datos transformando cada alumno en un código numérico. Todos los sujetos han estado tratados de manera respetuosa, independientemente del sexo, edad, religión, clase social, etc.

6.7. Instrumentos de evaluación y recogida de información del programa

Se entiende la evaluación como una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación pretende conseguir datos para guiar la acción docente detectando los progresos y dificultades encontrados y buscando formas de intervención dependiendo de las necesidades concretas. La evaluación nos sirve para organizar y planificar el programa de forma coherente. Implica una labor de reflexión en la que todos participan y es necesario compartirla. Algunos de los elementos a tener en consideración en el programa Lleicop Rules son los siguientes:

- Puestas en común para recoger la opinión del alumnado.
- Observación diaria.
- Diario emocional del alumnado.
- Diario del profesor con las valoraciones como: asistencia, actitud y disposición del alumno para realizar la actividad, entre otras.

La evaluación del alumnado se realiza a partir de un diario emocional. Lo utilizaremos como evaluación del proceso realizado. Además, mediante el diario reseñado, el/la alumno/a dará sus impresiones sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este diario emocional (Anexo VIII) el alumnado explica que es lo que más le ha gustado de las sesiones y cómo se ha sentido.

La evaluación se realiza en diferentes momentos de las sesiones. Será inicial, procesual y final. En todo momento será continua, global y formativa. Al principio de curso, se pasa un cuestionario para conocer los gustos del alumnado en las diferentes actividades que forman parte del programa. La finalidad de esta evaluación es conocer la realidad escolar, valorarla y tratar de mejorarla. Por lo que respecta a la evaluación final, se analizará:

- Logro de objetivos: determinar los logros alcanzados por los participantes al terminar. En tres momentos: inicial, procesual, final. evolución a partir de la evaluación inicial y final.
- Adecuación pedagógica: ver el nivel de coherencia del proceso. Aplicación en el aula de conocimientos y técnicas aprendidas. Desarrollo de las actividades mencionadas y su valoración.
- Impacto: ver las repercusiones a nivel personas, de grupo y de centro. Detectar cambios como consecuencia del programa (reducción de los conflictos, clima, relaciones, etc.).
- Nivel de Educación Emocional del alumnado: de manera cuantitativa mediante tests/escala²⁵:
 - TMMS-24. (Ver Anexo V)
 - EBCC. (Ver Anexo VI)
 - AF5. (Ver Anexo VII)
- Nivel de Educación Emocional del profesorado: mediante el test TMMS-24.

Como instrumentos de recogida de información se han utilizado los siguientes:

- Test/escala: para analizar y valorar los diferentes test/escala relacionados con la Educación Emocional, Clima y Autoconcepto. Con su análisis se

²⁵ Los tests/escala pueden consultarse en las referencias bibliográficas y anexos V, VI y VII.

pretende valorar en qué estado se encuentra el alumnado tanto al inicio como al final de la investigación y al profesorado al inicio de la misma.

- Material audiovisual (Ver Anexo XIX²⁶): para analizar el programa a través de las imágenes y las grabaciones de las sesiones y poner en común la producción que se ha desarrollado.
- Diario emocional: para analizar las opiniones, sentimientos y valoración de las sesiones del alumnado.

Se entiende que, a nivel indirecto, hay otra técnica que afecta al estudio. En este caso nos referimos a la observación participante del investigador principal que ha llevado a cabo el programa. Con esta técnica y partiendo de un diario de profesor, se registran después de cada sesión aquellos datos o anécdotas considerados relevantes para la investigación. Se utiliza información proveniente de la observación directa para completar el análisis. Esta observación se ha ido detallando a lo largo de la explicación y desarrollo del programa.

En cuanto a los test o escalas para la recogida de información sobre el clima, autoconcepto e Inteligencia Emocional que se han utilizado han sido:

- **TMMS-24:** Mide la Inteligencia Emocional. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional (soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), Claridad de sentimientos

²⁶ El video que se adjunta en el Anexo XIX en versión digital ha sido editado por el investigador principal para visualizar de manera global el programa. Es un resumen de las diferentes sesiones y ha permitido el trabajo posterior de análisis cualitativo del programa.

(comprendo bien mis estados emocionales) y Reparación emocional (soy capaz de regular los estados emocionales correctamente). Se mide en escala tipo Likert de 1 a 5.

- **EBCC:** Mide el clima de clase mediante la EBCC: Escala Breve de Clima de Clase (EBCC), compuesta de 11 ítems distribuidos en dos dimensiones: la cohesión de grupo, que agrupa los factores de satisfacción y cohesión entre iguales, y la conducción del grupo, que integra la relación profesor-alumno, el orden y organización, y la orientación a la tarea. Se mide en escala tipo Likert de 1 a 4.
- **AF5:** Mide el autoconcepto mediante la escala multidimensional de autoconcepto AF5. Las cinco dimensiones de la AF5 (académico, social, emocional, familiar y físico). Se mide en escala de 0 a 100, pero en nuestro caso concreto se agruparon en una escala tipo Likert de 1 a 5 para hacer más comprensible el test.

6.8 Procedimiento y temporalización de la investigación

En la tabla 7 queda recogido cómo se ha desarrollado el proceso de elaboración de la investigación y la temporalización de la misma.

Tabla 7. Procedimiento y temporalización de la investigación

| MOMENTO | ACTUACIÓN | INTERESADOS |
|---------------------------------|--|---|
| Julio 2013 | Primer contacto con una de las directoras de tesis. Orientación de la investigación. | Petra Doctorando |
| Septiembre 2013 Junio 2014 | Búsqueda bibliográfica y material necesario. Redacción de la parte teórica de la tesis. | Doctorando |
| Julio 2014 | Primera tutoría con la otra directora de tesis para perfilar el trabajo. Orientación de la investigación. | Irene Doctorando |
| Octubre 2014 | II CONGRESO NACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL. Barcelona. Posters: "Estudio de la Educación Emocional en un centro de primaria", "Trabajando la emociones con el HIP-HOP", "El desarrollo de la LOMCE con la Educación Emocional" | Doctorando |
| Septiembre 2014 Febrero 2015 | Preparación de material necesario. Búsqueda de material para la preparación del programa. | Doctorando |
| Marzo 2015 | CONGRESO CIENTIFICO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAJE E INTERACCIONES EN EL AULA. Valencia | Doctorando |
| Abril 2015 | Reuniones con padres-madres para difundir el programa. | Padres-Madres- Tutores Doctorando |
| Mayo 2015 | Desarrollo del programa para poder aplicarlo. | Doctorando |
| Mayo 2015 | II CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR. Zaragoza | Doctorando |
| Junio 2015 | Análisis de datos obtenidos en los test del programa. | Doctorando |
| Junio 2015 | 3ER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CIENCIAS Y DESARROLLO. San Sebastián. | Doctorando |
| Julio 2015 | Primera borrador del marco teórico de la tesis. | Doctorando |
| Octubre 2015 Diciembre 2015 | Redacción apartados tesis relacionados con Educación Física. Segundo borrador. | Doctorando |
| Noviembre 2015 | Análisis de imágenes. Creación del video del programa. | Doctorando |
| Diciembre 2015 Marzo 2016 | Análisis de datos obtenidos en los test del programa y conclusiones. Tercer borrador. | Doctorando |
| Marzo 2016 | Revisión de la bibliografía de la tesis. | Doctorando |
| Marzo 2016 | XII JORNADAS EDUCACIÓN EMOCIONAL. Educación Emocional y Neurociencia. Barcelona. Presentando: Comunicación: Lleicop Rules: Emociones en Educación Física y Póster: Lleicop Rules: Programa de Educación Emocional a través de la Educación Física. | Doctorando |
| Mayo 2016 | Análisis de datos obtenidos en los test del programa con el SPSS. | Doctorando Begoña Espejo |
| Junio 2016 | Redacción de análisis y conclusiones finales de la tesis. Cuarto borrador. | Doctorando |
| Junio 2016 | Envío del borrador final de la tesis para su corrección. | Doctorando |
| Agosto 2016 | Revisión final. Lectura y revisión. | Doctorando |
| Diciembre 2016 Enero 2017 | Revisión final. Presentación de la tesis. | Petra, Irene y Doctorando |

CAPÍTULO 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*"A los desarraigados del mundo
y a quienes, descubriéndose en ellos,
con ellos sufren y con ellos luchan"*
Paulo Freire (1970: 5)

7.1 Análisis Cuantitativo

7.1.1 Análisis de la propiedades psicométricas

FIABILIDAD

En un primer momento, se realiza la prueba de fiabilidad del test AF5 que tiene una escala de respuesta de 0 a 100 y que debido a la edad del alumnado resulta complicada. Por ello, se adecua mediante una escala tipo Likert de 1 a 5, más adecuada a la edad del alumnado, igual que los demás test. Al cambiar la escala de respuesta se analiza para ver cómo funciona el cuestionario con la nueva escala. Antes de ver hasta qué punto es eficaz el tratamiento, se estudia, factor a factor, las propiedades psicométricas de la nueva escala viendo la fiabilidad y la validez de la misma.

Un buen indicador de consistencia interna se observa en la correlación entre los ítems y la puntuación total calculada con los otros ítems, tal y cómo aparece en la tabla 8.

Por ello, después de analizar cada uno de los factores, se eliminan los ítems 4 y 22 porque se ve que tienen índices de homogeneidad muy bajos y con los otros ítems no correlacionan. Al quitar estos ítems, la consistencia interna sube. Con ello, vemos que la fiabilidad de la escala con la adaptación que se realiza indica que funciona bien tras haber suprimido los ítems 22 y 4.

Tabla 8: Consistencia interna del test AF5

| AF5 FACTORES | Alfa de Cronbach | Eliminación de ítems | Alfa de Cronbach | Comparación con el manual |
|--------------|------------------|-----------------------|------------------|---------------------------|
| Académico | ,860 | | | ,880 |
| Social | ,687 | Quitando ítem 22 | ,772 | ,698 |
| Emocional | ,716 | | | ,731 |
| Familiar | ,545 | Quitando ítem 4 | ,579 | ,769 |
| Físico | ,732 | | | ,744 |
| AF5 total | ,772 | Quitando ítems 22 y 4 | ,793 | ,815 |

La consistencia interna, después de eliminar estos dos ítems, es buena dando un resultado de ,0793. Comparando cada uno de los factores con la consistencia que aparece en el manual vemos que, básicamente, se obtienen los mismos valores exceptuando el apartado familiar pero el resultado total también es similar. Por ello, una vez adaptada la escala de respuesta aparece que la consistencia interna de la prueba es adecuada.

Se va a proceder a revisar cada uno de los factores para determinar porqué se eliminan los ítems destacados. Solamente se incide en los factores en los que se ha hecho modificación o eliminación de ítems.

SOCIAL

El ítem 22 invertido (Me cuesta hablar con desconocidos) tiene poca relación. Por ello se procede a eliminarlo. En este caso, que se trata de alumnado de Primaria, puede que ellos relacionen que hablar con desconocidos supone que es gente con la que no deben hablar y, por ello, puede significar que estos datos no correlacionan con los demás. Decidimos no usar este ítem debido a que el

índice de homogeneidad es muy bajo. La correlación con los demás ítems no funciona. Rehacemos la puntuación total sin este ítem. Los ítems invertidos producen efecto de método, por ello, el hecho de cómo se hace la pregunta puede influir en la respuesta.

FAMILIAR

El ítem 4 invertido (Soy muy criticado en casa) no tiene relación con la mayoría de los ítems. Por ello, se considera quitar este ítem debido a que puede que los estudiantes no hayan llegado a entender algunos de estos conceptos o los hayan interpretado de otra manera. Este ítem no tiene relación con otros y se elimina.

VALIDEZ

Para la validez se constata la correlación entre los factores del autoconcepto AF5 que tienen una relación más alta con ciertos factores de la Inteligencia Emocional del TMMS24.

A partir de los datos de la tabla 8 se observa una validez de constructo buena. En el manual AF5 (Autoconcepto Forma 5) se presentan las cinco dimensiones del autoconcepto:

- Académico: se refiere a la percepción del individuo con el desempeño de su rol como estudiante. Correlaciona positivamente con la aceptación y estima de los compañeros, con los estilos parentales de afecto y apoyo.
- Social: se refiere a la percepción de la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Correlaciona positivamente con la estima de profesores y superiores, aceptación y estima de sus compañeros,

- Emocional: se refiere a la percepción de la persona de su estado emocional. Correlaciona positivamente con las practicas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo.
- Familiar: se refiere a la percepción del individuo en su implicación, participación e integración en el medio familiar. Correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y la percepción de la salud física y mental.
- Físico: se refiere a la percepción del individuo de su aspecto físico y condición física. Correlaciona positivamente con la percepción de la salud, autocontrol, percepción del bienestar y la integración social y escolar.

La literatura sobre el autoconcepto determina que, a mayor desarrollo del autoconcepto, se corresponde un mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional. Cuando el estudiante tenga un mejor autoconcepto de sí mismo tanto físico cómo social, significa que se siente bien consigo mismo. Si se logra un buen desarrollo del autoconcepto es razonable que las habilidades de Inteligencia Emocional también se desarrollen y viceversa. Matalinares, *et al.* (2005) analizan la relación entre los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional y los componentes del autoconcepto. Demuestran que es el aspecto emocional del autoconcepto el que más se relaciona con los de Inteligencia Emocional. El componente emocional del autoconcepto se correlaciona positivamente con las habilidades sociales, autocontrol, sentimiento de bienestar y aceptación de los iguales. Por ello, como concluye el estudio de Matalinares, *et al.* (2005) la Inteligencia Emocional y el autoconcepto son variables vinculadas estadísticamente.

En la tabla 9 se comprueban las correlaciones entre los aspectos de los diferentes factores. Se utilizan las cualidades psicométricas del test TMMS24 sobre Inteligencia Emocional para ver las correlaciones y los indicadores de validez con los del autoconcepto. Las correlaciones entre atención, claridad y reparación, con

los factores del test AF5 de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico. Para la validez de constructo hacemos correlaciones entre todos los factores. Se obtienen correlaciones estadísticamente significativas en el sentido esperado entre los factores de autoconcepto y los de Inteligencia Emocional. Cabe destacar que entre la claridad (comprender estados emocionales) hay relación entre el autoconcepto social, académico y físico. En la literatura aparece que el poder comprender los estados emocionales se refiere a la percepción del individuo con el desempeño de su rol como estudiante y con la aceptación y estima de los compañeros, y de cómo se ven ellos, de cuál es su autocontrol, su percepción del bienestar y la integración tanto social como escolar.

Tabla 9: Correlaciones entre factores TMMS24 y AF5

| | TMMS24 ATENCIÓN | TMMS24 CLARIDAD | TMMS24 REPARACIÓN | AF5 SOCIAL | AF5 FAMILIAR | AF5 ACADÉMICO | AF5 EMOCIONAL | AF5 FÍSICO |
|--------------------------|--------------------|--------------------|----------------------|---------------|-----------------|------------------|------------------|---------------|
| AF5 SOCIAL | ,155 | ,328** | ,405** | 1 | ,376** | ,233* | -,045 | ,540** |
| AF5 FAMILIAR | ,029 | ,129 | ,198 | ,376** | 1 | ,256* | ,018 | ,198 |
| AF5 ACADÉMICO | ,138 | ,330** | ,215* | ,233* | ,256* | 1 | -,108 | ,362** |
| AF5 EMOCIONAL | ,263* | ,117 | ,034 | -,045 | ,018 | -,108 | 1 | ,015 |
| AF5 FÍSICO | ,246* | ,415** | ,448** | ,540** | ,198 | ,362** | ,015 | 1 |
| | ,145 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,027 | ,673 | ,000 |
| | ,788 | ,227 | ,062 | ,000 | ,015 | ,868 | ,061 | ,061 |
| | ,195 | ,002 | ,042 | ,027 | ,015 | ,310 | ,000 | ,000 |
| | ,012 | ,274 | ,747 | ,673 | ,868 | ,310 | ,891 | ,891 |
| | ,019 | ,000 | ,000 | ,000 | ,061 | ,000 | ,891 | ,000 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

c. N por listas=90

Por otro lado, en la reparación (regular estados emocionales) hay correlación entre el autoconcepto familiar y físico. Además, el autoconcepto social correlaciona entre los factores de autoconcepto familiar y físico, con el ser

aceptado y tener la estima de sus compañeros y con la percepción de la salud y la integración social y escolar, tal y cómo muestran las investigaciones sobre el tema. Por último, el autoconcepto académico correlaciona con los factores de autoconcepto físico.

El autoconcepto físico tiene relación prácticamente con todos los factores y esto puede ser debido a que estamos trabajando un programa de Educación Emocional a través de la Educación Física y el componente físico del autoconcepto es importante en el desarrollo del programa.

En cuanto a la atención (sentir y expresar sentimientos de forma adecuada) tiene relación con el factor emocional, una relación estadísticamente significativa. Se refiere a la percepción de la persona de su estado emocional. Correlaciona positivamente con las prácticas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo.

Una vez analizadas las propiedades psicométricas de la escala AF5 adaptada al alumnado de 5 y 6 de Primaria, se ve que la escala es fiable y válida. A continuación se pasa a estudiar la fiabilidad en los test TMMS24 y EBCC.

TMMS24

FIABILIDAD

Tabla 10: Consistencia interna test TMMS24

| Estadísticas de fiabilidad | | Estadísticas de escala | | |
|----------------------------|-------|------------------------|---------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | Media | Varianza | Desviación estándar | N de elementos |
| ,823 | 85,52 | 191,556 | 13,840 | 24 |

De acuerdo de la tabla 10, se observa la consistencia interna del test con un valor Alfa de Cronbach de ,823, lo que demuestra que el test es fiable.

EBCC

FIABILIDAD

Tabla 11: Consistencia interna test EBCC

| Estadísticas de fiabilidad | | Estadísticas de escala | | |
|----------------------------|-------|------------------------|---------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | Media | Varianza | Desviación estándar | N de elementos |
| ,757 | 31,06 | 26,413 | 5,139 | 11 |

Tal y como consta en la tabla 11 puede observarse la consistencia interna del test con un valor Alfa de Cronbach de ,757 lo que demuestra que el test es fiable.

7.1.2 Estudio de la efectividad del programa

Para la realización del análisis y de la visualización de la efectividad del programa, se realiza, en un principio, en el total de todos los sujetos y, posteriormente, por clases. Se analizan las medias y se comparan medias y prueba “t” para muestras relacionadas. Por otro lado, también, se ha estudiado la potencia y el tamaño del efecto que sus valores tienen que estar entre 0 y 1. De esta manera veremos si el programa ha tenido efectividad, tal y como observamos en la tabla 12.

La potencia ($1-\beta$) es la probabilidad que tiene la prueba estadística para rechazar una hipótesis. Tiene un rango de 0 a 1. La potencia de la prueba estadística está relacionada con: tamaño de la muestra y el tamaño del efecto

El tamaño del efecto ($\eta^2 = \text{Eta parcial al cuadrado}$) es el nombre dado a una familia de índices que miden la magnitud del efecto del tratamiento. A diferencia de las pruebas de significación, estos índices son independientes del tamaño de la muestra. Cohen (1988) definió el tamaño del efecto como: pequeño $d = 0.2$, mediano $d = 0.5$, grande $d = 0.8$. La proporción de varianza de la variable dependiente cada una de las variables de los test que es atribuida al efecto de nuestro tratamiento.

Tabla 12: Prueba "t" para el total de sujetos

| | Media PRE | Media POST | t | gl | p | η^2 (Eta parcial al cuadrado) | 1- β (Potencia) |
|------------------------------|--------------|---------------|--------|----|------|--|--------------------------|
| EBCC | 31,06 | 30,51 | 1,292 | 89 | ,200 | ,018 | ,248 |
| TMMS24 Atención | 26,54 | 25,70 | 1,554 | 89 | ,124 | ,026 | ,337 |
| TMMS24 Claridad | 28,17 | 28,97 | -1,457 | 89 | ,149 | ,023 | ,302 |
| TMMS24 Reparación | 30,81 | 31,34 | -,863 | 89 | ,391 | ,008 | ,137 |
| AF5 Académico | 22,22 | 22,76 | -1,440 | 89 | ,153 | ,023 | ,297 |
| AF5 Social | 21,63 | 21,80 | -,560 | 89 | ,577 | ,004 | ,086 |
| AF5 Emocional | 17,26 | 17,41 | -,317 | 89 | ,752 | ,001 | ,061 |
| AF5 Familiar | 23,53 | 23,59 | -,186 | 89 | ,853 | ,000 | ,054 |
| AF5 Físico | 21,44 | 22,22 | -2,435 | 89 | ,017 | ,062 | ,673 |

* $p < 0.05$ significación.

En cuanto a las medias, se puede ver en la tabla 12, que para el EBCC la mínima es 11 y la máxima es 44. Las medias oscilan entre un valor de 31, esto quiere decir que la media es bastante alta y la variación entre el pre y el post no es significativa. Es difícil incrementarla porque ya es muy alta. En cuanto al TMMS24 los valores mínimos es 8 y el máximo es 40, por lo tanto la puntuación media es un valor de 24 y todos los factores oscilan entre este número que es un valor bastante alto. La mayoría de las puntuaciones se mantienen en valores altos con lo cual no hay mejora significativa. La reparación es la que tiene el valor más alto. En el AF5, se observa que la puntuación media oscila entre 5 y 30 siendo 17,5 el valor medio; por ello, todos los valores están por encima de este número. Hay ligeras variaciones en cuanto a las medias entre el pre y el post.

En el tamaño del efecto para los tres test ($\eta^2 = \text{Eta parcial al cuadrado}$) se advierte que este valor es menor que 0,2. Según Cohen (1988) éste demuestra que es un efecto pequeño. Básicamente, no hay efecto después de la aplicación del programa.

La potencia ($1-\beta$) al tener un rango de 0 a 1 vemos que solo hay significatividad en el AF físico con un valor ,673. Esto puede ser debido a que el programa está relacionado con la actividad física y con el aspecto físico. Por ello, en el marco de la materia de Educación Física, el aspecto físico es el que se supone que debe mejorar más.

Analizando cada una de las clases se constata que tanto la potencia, el tamaño del efecto y la significación no son valores significativos. Se verifica en el análisis de las siguientes tablas (de la 13 a la 17) para cada uno de los cursos.

Tabla 13: Sujetos grupo 6V

| 6V | Media PRE | Media POST | t | gl | p | η^2 (Eta parcial al cuadrado) | 1- β (Potencia) |
|-------------------|-----------|------------|--------|----|------|------------------------------------|-----------------------|
| EBCC | 30,67 | 29,63 | 1,420 | 23 | ,169 | ,081 | ,275 |
| TMMS24 Atención | 24,50 | 24,25 | ,223 | 23 | ,825 | ,002 | ,055 |
| TMMS24 Claridad | 25,67 | 27,25 | -1,373 | 23 | ,183 | ,076 | ,260 |
| TMMS24 Reparación | 28,42 | 29,29 | -,727 | 23 | ,474 | ,022 | ,107 |
| AF5 Académico | 22,29 | 23,21 | -1,117 | 23 | ,276 | ,051 | ,188 |
| AF5 Social | 20,58 | 21,04 | -,720 | 23 | ,479 | ,022 | ,106 |
| AF5 Emocional | 17,58 | 17,88 | -,324 | 23 | ,749 | ,005 | ,061 |
| AF5 Familiar | 23,83 | 23,17 | ,866 | 23 | ,396 | ,032 | ,132 |
| AF5 Físico | 19,42 | 19,88 | -,812 | 23 | ,425 | ,028 | ,122 |

* $p < 0.05$ significación.

En esta clase de 6V (tabla 13) hay que destacar que la claridad (Comprensión de los estados emocionales) es el valor que más ha mejorado. Los demás valores se mantienen sin una variación notable.

Tabla 14: Sujetos grupo 6CA

| 6CA | Media PRE | Media POST | t | gl | p | η² (Eta parcial al cuadrado) | 1-β (Potencia) |
|------------------------------|----------------------|-----------------------|----------|-----------|----------|--|---------------------------|
| EBCC | 34,06 | 33,06 | 1,319 | 15 | ,207 | ,104 | ,235 |
| TMMS24 Atención | 30,63 | 28,44 | 1,556 | 15 | ,141 | ,139 | ,308 |
| TMMS24 Claridad | 32,88 | 31,19 | 1,593 | 15 | ,132 | ,145 | ,320 |
| TMMS24 Reparación | 31,50 | 34,56 | -2,154 | 15 | ,048 | ,236 | ,522 |
| AF5 Académico | 25,94 | 25,94 | 0,000 | 15 | 1,000 | ,000 | ,050 |
| AF5 Social | 21,50 | 23,00 | -1,668 | 15 | ,116 | ,157 | ,346 |
| AF5 Emocional | 17,31 | 18,25 | -,725 | 15 | ,479 | ,034 | ,104 |
| AF5 Familiar | 23,31 | 23,75 | -,740 | 15 | ,471 | ,035 | ,107 |
| AF5 Físico | 22,63 | 22,88 | -,341 | 15 | ,738 | ,008 | ,062 |

* p < 0.05 significación.

En la clase 6CA (tabla 14) se ha mejorado la reparación (Regulación de los estados emocionales) en el TMMS24. El tamaño del efecto quedaría más patente si hubiera más sujetos. El 0.236 del tamaño del efecto la mejora es considerable. La potencia es media y se ve ese efecto a pesar de la poca potencia que hay.

Tabla 15: Sujetos grupo 6CB

| 6CB | Media PRE | Media POST | t | gl | p | η^2 (Eta parcial al cuadrado) | 1- β (Potencia) |
|-------------------|-----------|------------|--------|----|------|------------------------------------|-----------------------|
| EBCC | 27,87 | 27,20 | ,472 | 14 | ,644 | ,016 | ,072 |
| TMMS24 Atención | 26,47 | 24,67 | 1,505 | 14 | ,155 | ,139 | ,289 |
| TMMS24 Claridad | 28,47 | 28,93 | -,507 | 14 | ,620 | ,018 | ,076 |
| TMMS24 Reparación | 32,60 | 30,67 | 2,412 | 14 | ,030 | ,294 | ,612 |
| AF5 Académico | 20,33 | 20,27 | ,124 | 14 | ,903 | ,001 | ,052 |
| AF5 Social | 21,60 | 21,47 | ,354 | 14 | ,728 | ,009 | ,063 |
| AF5 Emocional | 17,80 | 17,40 | ,462 | 14 | ,651 | ,015 | ,072 |
| AF5 Familiar | 23,27 | 24,00 | -1,319 | 14 | ,208 | ,111 | ,233 |
| AF5 Físico | 21,00 | 22,13 | -1,568 | 14 | ,139 | ,149 | ,309 |

* $p < 0.05$ significación.

En la clase 6CB (tabla 15) hay que destacar que ha disminuido la atención y la reparación en el TMMS24. Esto puede ser debido a las características de la clase (la actitud del alumnado) y de que algunos sujetos no terminaron el programa. Esto pudo interferir en el desarrollo de los demás sujetos. En este caso el alumnado, según los resultados, no tiene claro cómo responder en algunas de las situaciones y esto demuestra que no sabe regular sus estados emocionales.

Tabla 16: Sujetos grupo 5V

| 5V | Media PRE | Media POST | t | gl | p | η^2 (Eta parcial al cuadrado) | 1- β (Potencia) |
|-------------------|-----------|------------|--------|----|------|------------------------------------|-----------------------|
| EBCC | 30,37 | 29,63 | ,790 | 18 | ,440 | ,033 | ,116 |
| TMMS24 Atención | 26,58 | 26,37 | ,185 | 18 | ,855 | ,002 | ,054 |
| TMMS24 Claridad | 28,95 | 31,05 | -1,584 | 18 | ,131 | ,122 | ,323 |
| TMMS24 Reparación | 31,47 | 31,95 | -,341 | 18 | ,737 | ,006 | ,062 |
| AF5 Académico | 22,21 | 23,63 | -1,372 | 18 | ,187 | ,095 | ,255 |
| AF5 Social | 23,26 | 22,37 | 1,579 | 18 | ,132 | ,122 | ,321 |
| AF5 Emocional | 18,53 | 16,68 | 1,551 | 18 | ,138 | ,118 | ,312 |
| AF5 Familiar | 23,37 | 23,79 | -,747 | 18 | ,465 | ,030 | ,109 |
| AF5 Físico | 22,79 | 23,79 | -1,189 | 18 | ,250 | ,073 | ,203 |

* $p < 0.05$ significación.

En la clase de 5V (tabla 16) el valor que más ha mejorado es la claridad en el TMMS24.

Tabla 17: Sujetos grupo 5C

| 5C | Media PRE | Media POST | t | gl | p | η^2 (Eta parcial al cuadrado) | 1- β (Potencia) |
|-------------------|-----------|------------|--------|----|-------|------------------------------------|-----------------------|
| EBCC | 32,44 | 33,44 | -1,040 | 15 | ,315 | ,067 | ,164 |
| TMMS24 Atención | 25,56 | 25,31 | ,196 | 15 | ,847 | ,003 | ,054 |
| TMMS24 Claridad | 26,00 | 26,88 | -,616 | 15 | ,547 | ,025 | ,089 |
| TMMS24 Reparación | 31,25 | 31,13 | ,069 | 15 | ,946 | ,000 | ,050 |
| AF5 Académico | 20,19 | 20,19 | 0,000 | 15 | 1,000 | ,000 | ,050 |
| AF5 Social | 21,44 | 21,38 | ,098 | 15 | ,923 | ,001 | ,051 |
| AF5 Emocional | 14,69 | 16,75 | -1,854 | 15 | ,083 | ,186 | ,411 |
| AF5 Familiar | 23,75 | 23,44 | ,476 | 15 | ,641 | ,015 | ,073 |
| AF5 Físico | 22,13 | 23,31 | -1,510 | 15 | ,152 | ,132 | ,293 |

* $p < 0.05$ significación.

En la clase de 5C (tabla 17) destaca que ha aumentado el factor emocional en el AF5. Los demás factores se mantienen en los mismos valores en el pre-test y el post-test.

7.2 Análisis Cualitativo

Para evaluar el proceso de aplicación del programa a nivel cualitativo se valoró por un lado, el diario emocional (Ver Anexo VIII). Por otro lado, se estableció un diálogo sosegado entre el investigador y los diferentes tutores de los grupos que han participado en el programa sobre el proceso y evolución del alumnado, para comprobar si hay cambios durante la aplicación del programa.

Como ejemplo: una tutora, a mitad del programa, preguntó que es lo que se estaba haciendo en las clases ya que había percibido un cambio en la actitud de su grupo de 5V.

- Desde la percepción del maestro que desarrolla el programa: La evaluación del proceso de aplicación del programa se realiza mediante la observación directa y la grabación de las sesiones. El análisis de la observación y la visualización de las sesiones permite valorar el proceso de aplicación del programa y recoger propuestas de mejora del mismo.
- Desde la percepción del alumnado: La valoración de los estudiantes sobre cada una de las actividades se recoge con el diario emocional de clase al finalizar cada sesión y al inicio y fin de la aplicación del programa. Entre los elementos a destacar, está la satisfacción y las sensaciones al inicio y fin del programa y de cada una de las sesiones o actividades. Aparece desarrollado en las paginas siguientes.
- Percepción general del programa: En cuanto al nivel de participación del alumnado, decir que todos los grupos y en todas las actividades se observa una gran participación del grupo-clase. Si bien es cierto que, al principio, los participantes se muestran más apáticos debido al desconocimiento del programa; a medida que se avanza en las sesiones se incrementa la

participación y el entusiasmo. Resulta destacable que todo el alumnado se manifiesta muy satisfecho con el programa y las actividades del mismo, subrayando su utilidad y su alta motivación. En resumen, de acuerdo con la percepción general, se puede afirmar que el programa es apropiado para la etapa de Educación Primaria y las actividades cumplen con las expectativas previstas.

a) Análisis de las valoraciones del alumnado

Las valoraciones de los propios alumnos ofrecen datos muy satisfactorios. En este sentido, se recogen a continuación, algunas valoraciones.

En primer lugar, es necesario destacar que durante la realización del programa el número de incidentes por problemas dentro del aula fue escaso por no decir nulo. En las clases en las que se estuvo desarrollando el programa no hubo conflictos dentro de las aulas.

Por otro lado, el clima escolar mejoró tal y como manifestaron oralmente los tutores y tutoras de 5V, 5C y 6CA y no se constataron problemas de comportamiento graves. Además, algunas de las características que destacó alguna tutora fue que el clima del aula era mejor. Destacar también que entre el alumnado la relación, en algunos casos, había mejorado considerablemente y subía más felices a las aulas después de las clases de Educación Física. Una de las tutoras apuntó que “les veía encantados y radiantes”. Por ello, a nivel cualitativo hay que destacar que las actividades han mejorado cualitativamente el clima del aula.

Toda esta valoración es difícil de evidenciar a nivel cualitativo; sin embargo, el análisis de las tutoras y tutores de los grupos con los que se ha trabajado así lo confirma. De la observación directa del comportamiento del

alumnado, se han detectado algunas actitudes más empáticas debido a que, en algunos casos, las actividades así habían contribuido a ello. Queda recogido en las reflexiones que aparecen en el diario del profesor.

Las clases que participaron más activamente y más en serio se lo tomaron fueron las clases de quinto (5V y 5C). De las dos, el grupo en valenciano (5V) se percibió mucho más implicado pero las dos estuvieron muy motivadas durante todo el proceso. En las tres clases de sexto, la motivación fue buena durante todo el programa excepto en los días en que se pasaron los test debido a que no hicieron actividad física. En algunas clases, el problema fue el proceso de captación de imágenes y la grabación de algunos alumnos que no tenían autorización. En cuanto a una de las clases (6CB) la motivación fue alta pero las características de la clase dificultaron el desarrollo del proceso, al como muestra el análisis de la tabla 15. Por último, destacar que los chicos (varones) participaron activamente sobre todo en las actividades de baile y movimiento en todos los grupos, en contra de lo que habitualmente se puede pensar.

b) Análisis de los diarios emocionales del alumnado

Analizando los diferentes diarios emocionales²⁷ en el apartado de: Para empezar quiero decir..., hay que destacar las opiniones de los sujetos (S-número) antes de saber que actividades iban a hacer y en que consistía el programa:

- S10 estoy emocionada de hacer esto
- S11 no sé qué pasará pero tengo ilusión por saberlo
- S12 que hoy me siento genial
- S13 que estoy entusiasmada porque no sé qué actividades vamos a hacer
- S33 espero pasármelo muy bien

²⁷ Se ha respetado totalmente el texto escrito por el alumnado, por lo que aparecen expresiones coloquiales, faltas de puntuación o incluso términos inventados por los niños y niñas: abrazosa.

- S54 esto va a molar
- S58 ¡Creo que estoy muy nerviosa porque no se lo que vamos a hacer pero seguro que será diver!
- S69 espero pasármelo genial y mola un montón el diario de Lleicop
- S74 que estoy muy nerviosa por comenzar
- S75 que seguro que esta actividad será muy divertida
- S80 que espero que sea emocionante
- S85 que va a ser un día estupendo
- S90 que hoy estoy muy alegre

Analizando los diferentes diarios emocionales del alumnado en el apartado de: Para terminar quiero decir..., hay que destacar las opiniones de los sujetos (S-número) una vez terminado el programa y realizadas todas las actividades:

- S2 que me he divertido
- S3 que estas clases han estado muy divertidas
- S7 que las actividades han estado muy divertidas
- S11 que me ha encantado esta actividad, me he reído, me he quejado, pero sobre todo me he divertido mucho
- S29 que lo que esperaba se ha cumplido. Me siento GENIAL!!!
- S32 que ha sido divertido y emocional. Divertido y agotado.
- S35 que ha sido muy divertido
- S45 que me lo he pasado muy bien durante estos días
- S56 ¡Qué me lo he pasado muy bien!
- S62 que me ha encantado bailar y hacer masajes
- S63 me ha encantado
- S64 que ha sido chulísimo
- S66 que está mu guapo
- S69 que ha estado súper guay y quiero que se vuelva a repetir otra vez

- S75 que esta actividad es divertidísima y me ha encantado
- S77 que soy way
- S80 que ha sido divertido y emocionante
- S87 que el profesor es muy bueno porque nos hemos divertido mucho
- S89 que ha sido súper guay

Comparando algunas de las opiniones antes y después del programa:

- ANTES: S11 no sé qué pasará pero tengo ilusión por saberlo
- DESPUÉS: S11 que me ha encantado esta actividad, me he reído, me he quejado, pero sobre todo me he divertido mucho
- ANTES: S69 espero pasármelo genial y mola un montón el diario de Lleicop
- DESPUÉS: S69 que ha estado súper guay y quiero que se vuelva a repetir otra vez
- ANTES: S75 que seguro que esta actividad será muy divertida
- DESPUÉS: S75 que esta actividad es divertidísima y me ha encantado
- ANTES: S80 que espero que sea emocionante
- DESPUÉS: S80 que ha sido divertido y emocionante

Analizando los diferentes diarios emocionales del alumnado en el apartado de: Actividades que más me han gustado, hay que destacar las opiniones de los sujetos (S-número) una vez terminado el programa y realizadas todas las actividades, se hace un resumen de las actividades que más han recordado los alumnos de los elementos más característicos (algunos nombres no se corresponden con el nombre de la actividad debido a que es como ellos la recordaban):

- Montaña: S2. S32. S57. S66. S77. S85. S86.
- Actividad Colaborativa emocional: S2. S15. S29. S32. S59. S74

- Me parto contigo: S7. S32.
- Teatro: 9. 18. 19. 22. 29. 32. 35. 66. 86.
- Batalla: S11. S12. S13. S18. S29. S32. S33. S35. S58. S60. S67. S77.
- Discoteca de Lleicop: S11. S13. S23. S32. S35. S56. S59. S66. S67. S76. S77. S84. S89.
- Coreografía/Bailes: S22. S45. S54. S66. S67. S82. S84. S86. S87. S89. Chicos. Hay que destacar en este apartado que todos los que han puesto esta actividad son los sujetos de género masculino.
- Viaje/Pájaro: S23. S29. S35.
- Agua: S23. S35. S54. El S54 destacaba el momento de cuando el agua pasada por mi garganta.
- Evolución emocional: S35.
- Relajación: S58.
- Masaje: S12. S58. S59. S66 (este sujeto especificaba que le gustaba darlos). S68. S69. S76. S77.
- Los abrazos: S66. S77.
- Libro de los artilugios: S59. S62. S64. S68. S70.

Analizando los diferentes diarios emocionales del alumnado en el apartado de: Para que me ha servido..., hay que destacar las opiniones de los sujetos (S-número) una vez terminado el programa y realizadas todas las actividades, en general la mayoría del alumnado especificaba que le había servido para descansar, relajarse, motivarse, divertirse, imaginar, expresarse, etc. Específicamente:

- Me ha servido para trabajar en equipo: S33. S35. S58. S67. S75. S62. S70. S82
- Para dar lo positivo a los demás: S67
- Para sentir: S78
- Para bailar en equipo: S82

- Encontrar tranquilidad dentro de mí: S11
- Tranquilizarme un poquito: S56
- Para sentirnos positivos y activos: S58
- Darme cuenta que algo psicológico se puede hacer real: S11
- Saber cómo reaccionar en algunas situaciones: S35
- Divertirme emocionarme no tener vergüenza: S32

Figura 7: Ejemplo de diario emocional de un alumno

¿CÓMO ME HE SENTIDO?
 Divertida

¿QUÉ ES LO QUE MÁS ME HA GUSTADO?
 - Actividad colectiva
 - Batalla
 - Como me siento

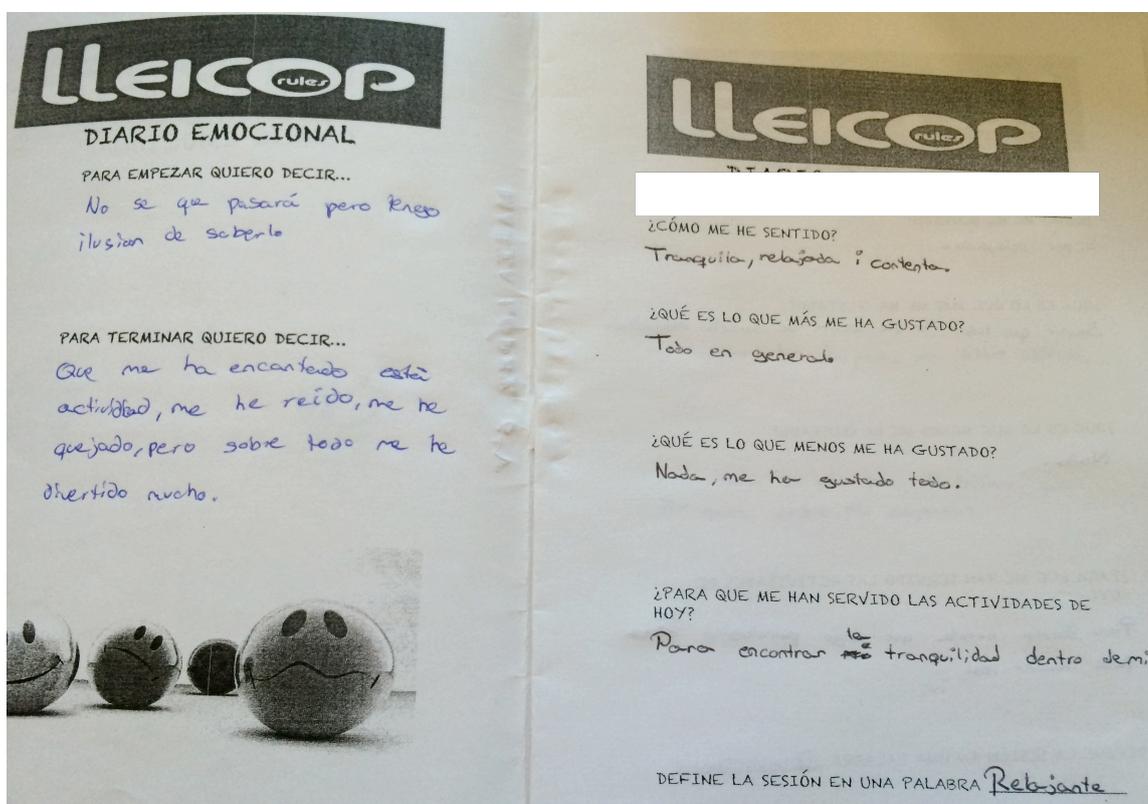
¿QUÉ ES LO QUE MENOS ME HA GUSTADO?

¿PARA QUE ME HAN SERVIDO LAS ACTIVIDADES DE HOY?
 - Para trabajar en equipo.

DEFINE LA SESIÓN EN UNA PALABRA colectividad

Analizando los diferentes diarios emocionales del alumnado en el apartado de: Define la sesión en una palabra, hay que destacar las palabras en general de la mayoría de los sujetos que definen las sesiones como: Teatral. Expresiva. Bailonga. Guapísima. Divertida. Chula. Mola. Hormiga. Emotiva. Bien. Genial. Fantástica. Risa. Estupendo. Diversión. Adrenalina. Colectividad. Emocionada. Feliz. Encantado. Magnifico. Mágico. Motivado. Relajante. Abrazosa, etc. (Figuras 7 y 8)

Figura 8: Ejemplo de diario emocional de una alumna



Después de analizar las diferentes contestaciones de las alumnas y alumnos acerca de ¿Quién es Lleicop?, resulta interesante como las niñas y niños lo definen de una manera positiva. A continuación aparecen las propias palabras y dibujo de uno de los alumnos participantes en el programa:

“ Un hombre que vive aventuras, en una isla e intenta sobrevivir. Tiene superpoderes porque le picó una avispa. Sus juegos molan mucho. Siempre tiene una sonrisa. Siempre cuando le miras te produce la alegría. Te recuerda momentos felices, divertidos y alegres. Su infinita paciencia me gusta mucho”. (Figura 9)

Figura 9: Dibujo de Lleicop realizado por un alumno



7.3 Discusión de resultados

El objetivo de este estudio era observar la eficacia del programa en el desarrollo de los diferentes elementos que valoramos en los tres test que se pasaron al alumnado.

De forma muy breve y para concluir el análisis de resultados realizado a lo largo de todo este apartado, señalar que:

A nivel cuantitativo, hemos podido destacar que los datos no son relevantes para asegurar que el programa mejora efectivamente la Inteligencia Emocional del alumnado. Partimos de datos altos y medias que eran elevadas y por ello la mejora no se ve de manera significativa en la mayoría de los factores estudiados.

A nivel cualitativo, hemos podido destacar que los resultados muestran satisfacción del alumnado respecto al programa. Datos especialmente relevantes, si se tiene en cuenta que, algunos de los aspectos más destacados para garantizar una buena eficacia de los programas de aprendizaje social y emocional, son los relativos a la participación de los estudiantes de acuerdo con Devaney, O'Brien, Resnik, Keister y Weissberg, (2006) y Greenberg *et al.*, (2003). Del análisis de la parte cualitativa se desprende también que el alumnado está feliz y que se han producido menos conflictos. Todo esto cobra mayor relevancia debido a que la parte cualitativa es siempre más difícil de valorar y todavía la comunidad científica no le da toda la credibilidad que debiera tener.

7.4 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio, decir que algunas de ellas se desprenden de la validez del diseño pero no de los instrumentos de medida. Según León y Montero (2003) analizando la validez, tanto a nivel interno como externo,

se observa que:

- ❖ En cuanto a la validez interna: efecto de selección en cuanto a las características de la muestra y cómo se ha seleccionado la misma. El hecho de haber tenido un grupo control con el que comparar, hubiera aportado más garantías.
- ❖ En cuanto a los resultados: Posiblemente, los valores iniciales ya eran altos y por ello no se puede decir con certeza si hay diferencias significativas o se deben a las características de la muestra. Se parte de unos valores iniciales altos y, por ello, no se puede mejorar mucho más.
- ❖ En cuanto al tiempo: como el programa se desarrollo en mayo faltó tiempo para ampliar alguna sesión posterior de valoración final para conocer la opinión del alumnado participante.

7.5 Sesgo

Hay varios elementos por los que vemos que en el análisis hay un sesgo que hace que no se hayan dado las circunstancias idóneas para que los resultados fueran todo lo satisfactorios que debieran ser. De todas maneras, no se podía dar de otro modo ya que las condiciones no se podían cambiar a priori. No quiere decir que, en futuro, no se pueda realizar de forma distinta. Los elementos que han limitado y sesgado la investigación son:

- El alumnado conoce a la persona bien que pasa el programa ya que les ha dado clase durante 6 años a los de sexto y 5 años a los de quinto.
- Ya se han trabajado a lo largo de los cursos escolares previos este tipo de actividades durante la escolarización del alumnado; sino como programa, sí bien de manera puntual.

- De los puntos anteriores se deduce que el motivo de que las puntuaciones eran altas se debe a que el alumnado ya traía una trayectoria de trabajo en esta línea. En este caso es complicado subir las puntuaciones medias porque ya eran altas.

7.6 Propuestas de mejora

Algunos de los elementos que hay que revisar, para la posterior aplicación del programa, deben ser:

- Con el alumnado: realizar una asamblea final de valoración del programa a partir de los diarios emocionales para dar respuesta a una de las limitaciones que han surgido y que hemos mencionado anteriormente.
- Con el profesorado: crear un grupo de discusión con los tutores responsables para valorar y recoger de forma conjunta la mejora del programa en el alumnado. Por otro lado, trabajar conjuntamente con otros docentes de la materia de Educación Física para llevar un trabajo conjunto y coordinado y del que se puedan beneficiar todos los alumnos del centro.
- Con las familias: se les pidió autorización pero no se reunió posteriormente para contar los resultados que se obtuvieron y mostrar algunas de las imágenes que se registraron de las actividades y sesiones. Realizar una reunión con todas ellas para explicar resultados y resolver dudas o preguntas sobre el programa, visionando algunas de las actividades.
- Sobre el programa: alargar alguna de las sesiones y/o actividades. Se pretende sacar los test fuera del programa alargando en dos sesiones el mismo, con más sesiones prácticas, para que quede compuesto en total con 14 sesiones (12 prácticas y 2 de test).

- Sobre la muestra: tener un grupo control para poder constatar la mejora. Al haberlo pasado a todo el alumnado no se ha podido comparar con otro grupo para ver si, partiendo del mismo nivel, había mejora considerable y se veían diferencias entre los mismos.
- Sobre la aplicación: aplicar el programa en otros centros para poder generalizar los resultados, ya que como se ha visto, este centro tenía limitaciones que han condicionado y sesgado los resultados.

III CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

*"La necesitaba en mi vida y no podría decirle todos los TE QUIERO que hasta entonces me había estado guardando...
Aquel día me di cuenta que había llegado a ese momento de la vida en el que, a cada minuto, se nos comienza a deshacer el mundo."
Eloy Moreno. El Regalo (2015: 30)*

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

*El corazón sabe muy bien que no hay amor ninguno en la necesidad de tener al otro cuando para obtenerlo hay que pasar por encima de lo que se cree querer.
Ese vínculo se fortalece con cada dificultad, con cada alegría, con cada pequeñez,
no lo borra ni el pasar de los días.
Uno no deja de odiar, como tampoco deja de amar. Es imposible...
MIRIAM CAMACHO
Los herederos de Argual²⁸*

8.1 Conclusiones generales

Para concluir este trabajo comprobaremos si los objetivos propuestos inicialmente se han cumplido mediante la revisión de los mismos. En el apartado de justificación de esta tesis doctoral aparecen redactados los objetivos que se pretendían alcanzar. Para demostrar que se han conseguido, se va a proceder a la revisión de los mismos uno a uno.

En cuanto al objetivo general de esta investigación que aparece plasmado de la siguiente manera:

- “Diseñar, llevar a cabo y evaluar un programa de Educación Emocional para aplicar al alumnado en la etapa final de Primaria a través de la Educación Física”.

Decir que se ha conseguido crear un programa basándose en la literatura científica y en todos los aspectos que se destacan como necesarios para llevar a cabo actividades de Educación Emocional. Se ha conseguido poner en marcha el programa Lleicop Rules en la etapa para la cuál se ha diseñado en un CEIP de la Comunitat Valenciana. Y, por ultimo, se ha evaluado la aplicación del mismo a

28. Miriam Camacho presentó varios libros como Naira y Los herederos de Argual a diferentes concursos literarios. Esta referencia es de Los herederos de Argual, novela aún sin publicar.

través de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Por lo que respecta a los objetivos específicos:

- “Analizar la literatura científica mediante una búsqueda bibliográfica y posterior análisis acerca de la Educación Emocional y su relación con la Educación Física”.

A lo largo de todo el marco teórico, queda constancia de la revisión detallada que se ha hecho sobre el tema de la Educación Emocional en relación con la Educación Física y que, de alguna forma, fundamenta teóricamente el programa Lleicop Rules.

- “Estudiar cuáles son los programas de Educación Emocional relacionado con la Educación Física en el territorio español”.

Respecto a este objetivo, en el capítulo 4, se llevó a cabo una revisión de los estudios y tesis doctorales sobre este tema. No se encontró ningún programa que vincule la Educación Emocional con la Educación Física en la etapa de Educación Primaria, etapa clave en la creación del desarrollo social, físico, cognitivo y, sobre todo, emocional del alumnado.

- “Analizar la legislación vigente en materia de Educación Emocional en el territorio español, principalmente en la Comunitat Valenciana”.

En este sentido, ha resultado interesante constatar la poca presencia de los términos emoción, sentimiento y afecto dentro del marco normativo tanto a nivel

estatal como dentro de la Comunitat Valenciana. Apareciendo, sin embargo, de manera muy explícita, en la legislación, la importancia de la educación integral o el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado en todos sus ámbitos de manera holística.

- “Diagnosticar la Educación Emocional en el alumnado de quinto y sexto de Primaria del CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell (Valencia)”.
- “Diseñar un programa de intervención de desarrollo de competencias emocionales y sociales denominado “Lleicop Rules”.
- “Aplicar el programa “Lleicop Rules” para mejorar la competencia emocional del alumnado de quinto y sexto de un centro de Primaria a través de la Educación Física”.
- “Analizar los resultados de las y los participantes después de aplicar el programa”.

Queda patente en los capítulos 5, 6 y 7 de este trabajo cómo se han desarrollado satisfactoriamente estos cuatro objetivos específicos mediante la aplicación del programa contextualizado en un centro educativo. El programa ha sido coherente con las necesidades detectadas en un principio. Es un programa flexible y abierto que ha alcanzado los objetivos propuestos y se puede desarrollar en otros centros. Por otro lado, se han utilizado instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos diversos que miden diferentes aspectos para poder ver la mejora y así evaluar de forma correcta el programa.

- “Proponer, después del análisis de los resultados, su transferencia para la mejora de la educación”.

Puesto que, después de aplicar el programa se ha comprobado un aumento de la sensibilidad del alumnado y del profesorado respecto al tema y, además una ligera mejora del aspecto emocional del alumnado, debemos concluir que el programa se puede generalizar y aplicar en otros contextos educativos.

En cuanto a las hipótesis planteadas que han guiado nuestra investigación y su relevancia pedagógica, señalar en cuanto a la Hipótesis 1 (H1):

- “La aplicación del programa, mejora la Educación Emocional del alumnado del centro educativo”.

En esta H1 se partía de un nivel muy alto en la mayoría de las variables por ello la evolución y la mejora no se evidencia de manera significativa. Mejora ha habido, pero no de manera significativa.

En cuanto a la sub-hipótesis 1.1 (SH1.1):

- “La aplicación del programa mejora en aspectos relacionados con la Educación Emocional”.

Se observa que, en algunos de los casos y grupos, sí que se ha dado una mejora, de manera puntual, en algunos factores y variables estudiadas relacionadas con la Inteligencia Emocional pero, como ya se ha indicado en el capítulo 7, partiendo de puntuaciones siempre superiores a la media.

En cuanto a la sub-hipótesis 1.2 (SH1.2):

- “El programa mejora el clima del aula”.

En este caso, mediante la valoración de los comentarios formulados por parte de algunos de las/los tutoras/es se evidencia que se da una mejora en el clima de clase durante el programa.

En cuanto a la sub-hipótesis 1.3 (SH1.3):

- “El programa mejora el autoconcepto del alumnado”.

En algunos de los factores se ha logrado una ligera mejora. El ámbito en el que más se evidencia esta mejora es en el factor físico. Este factor, es el que obtiene muy buenos resultados y esto puede ser debido a que el programa se centra en la materia de Educación Física y eso puede contribuir a este aumento considerable.

En cuanto a la Hipótesis 2 (H2):

- “La aplicación del programa supone una mejora cualitativa a través de la Educación Física”.

Se puede leer, a través de los diarios emocionales y de la valoración de docentes y alumnado que ha participado en el programa, que el mismo ha gustado mucho y que todos han salido satisfechos del mismo.

Respecto a la sub-hipótesis 2.1 (SH2.1):

- “El programa mejora cualitativamente el desarrollo de la materia de Educación Física”.

El programa ha conseguido que el alumnado trabaje actividades relacionadas con la expresión corporal, la relajación o el ritmo, que habitualmente

no se trabajan en las programaciones de Educación Física, aún estando en la normativa, debido a la falta de tiempo o la preparación de las actividades, lo que ha supuesto un cambio cualitativo en la mejora de la materia.

En cuanto a la sub-hipótesis 2.2 (SH2.2):

- “La aplicación del programa es evaluada positivamente por el alumnado”.

Decir que se ha cumplido esta sub-hipótesis y se deduce a través de los diarios emocionales en la valoración final (me ha encantado, me he divertido, etc. valoraciones hechas por los mismos niños/as) que todos los participantes han quedado satisfechos con el programa. A todos les ha gustado y así lo han expresado en diferentes momentos de la aplicación.

En cuanto a la sub-hipótesis 2.3 (SH2.3):

- “El alumnado con el que se ha llevado a cabo el programa está predispuesto a repetirlo”.

Se ha verificado que el alumnado sí que quiere repetir el programa y esto queda evidenciado, una vez más, en los diarios emocionales y a través de la actitud que ha mostrado durante el programa.

8.2 Limitaciones encontradas

Al realizar esta investigación han ido surgiendo algunas limitaciones que conviene mencionar de manera honesta para poder tenerlas en cuenta en un futuro. En este sentido, el maestro que ha creado y llevado a cabo el programa lo ha realizado con entusiasmo por el mero hecho de asumirlo como una responsabilidad propia. Durante el proceso de aplicación del mismo han ido surgiendo algunos aspectos a considerar que se exponen a continuación:

- El hecho de haber sido desarrollado el programa por el mismo docente que ha dado clase a los grupos participantes durante toda su escolarización, puede haber influenciado el desarrollo del mismo. Por otro lado, ha ayudado mucho para que el trabajo con los grupos, su participación y su motivación fuera muy alta.
- El no haber tenido un grupo control que haya sido la evidencia de que el programa ha tenido el impacto deseado en los grupos con los que se ha pasado. La posibilidad de dejar un grupo control fue desestimada como ya se indicó. En esta decisión se tuvo en cuenta la necesidad de que todos los alumnos disfrutaran del programa, que no se hicieran comparaciones entre unos grupos y otros y que la información de las actividades la tuvieran todos para que no influenciara negativamente en el desarrollo del mismo.
- El poder transferir los resultados está limitado por el proceso de selección de la muestra de sujetos. La muestra no ha podido ser seleccionada por un procedimiento de muestreo aleatorio, sino por el criterio de la posibilidad de acceder al alumnado del doctorando. Por tanto, no se puede hablar de una muestra representativa. Por otro lado, una de las grandes limitaciones también es que el alumnado ha estado en contacto previo con el profesor que ha pasado el programa. Alguna de las actividades del programa ya se

habían realizado a lo largo de los cursos anteriores de forma aislada. Conviene tener presente que eso es lo que puede pasar en este tipo de investigaciones. En nuestro caso, no podía ser de otra manera; por eso, supone una limitación en la validez externa.

- El partir de puntuaciones muy altas es uno de los elementos por los que creemos que los resultados no han sido del todo satisfactorios. Los datos iniciales en el pretest han sido muy elevados; por ello, la mejora esperada no podía ser tan evidente debido a que se partía de datos muy altos. Lo mismo ocurre en los datos del posttest.
- Desde el convencimiento de que la Educación Emocional se debe transmitir de forma intencional, directa y sistemática, mediante estrategias de entrenamiento y enseñanza implícita en el currículo y no de manera aislada en una materia, otra dificultad surge de reducirlo a esta materia y no poder desarrollarlo en otras o de manera transversal dentro del CEIP como proyecto de centro.
- Se requiere la implicación del equipo directivo y demás docentes del centro durante todo el proceso, cosa que en este caso se obtuvo por parte sólo de los tutores de los grupos participantes pero no por parte del equipo directivo. Se permitió realizar el programa pero no se apostó por el proyecto desde el principio. Se hace necesaria la voluntad de la dirección del centro de intervenir en esta línea de actuación desarrollada.
- Una limitación importante es que la línea de trabajo que se emplea en esta programa (aprendizaje dialógico, aprendizaje cooperativo, etc.) no se había trabajado de manera sistemática en la materia de Educación Física anteriormente. Esto afecta al tipo de trabajo que se realiza y con ello que no se consiga un nivel de interiorización profunda de los contenidos

trabajados más allá de las actividades cognitivas que se llevan a cabo siempre. El alumnado debe vivir sus emociones y no solamente pensar sobre ellas.

- Hay que aplicar el programa de la forma más sistemática posible, debido a que el programa tiene unas características, pero mejorará si se aplican algunas de sus actividades a lo largo de todo el curso escolar de forma más extensa. Se pueden realizar algunas de las actividades de relajación y respiración durante otras clases, y también, algunos de los juegos y actividades musicales para favorecer la distención dentro de otras materias como pueden ser: música, lengua extranjera, ciencias naturales o sociales, matemáticas, valores sociales y cívicos, etc.
- La implicación total de los docentes del centro ha sido un condicionante. Conviene que todo el claustro se implique en el programa como ya se ha mencionado anteriormente. La actitud del alumnado se mejora con la ayuda del equipo docente y esto permite tener un conocimiento más auténtico entre tutor-alumno, de lo que se deriva un clima de aula más distendido y tranquilo. Poder colaborar con los/las tutores/as y coordinarse con las actividades que se realizan dentro del programa de Educación Física en el aula puede favorecer la mejora de estos aspectos en el alumnado.
- Por último y no menos necesario, hay que implicar a todas las familias en este proceso de Educación Emocional. La Educación Emocional debe completarse y coordinarse con el trabajo dentro de la familia con el fin y efecto de favorecer la generalización y la transferencia de aquello enseñado en el contexto escolar al contexto familiar. Se informó a las familias al principio pero no se les presentó la valoración final lo que hubiera sido interesante.

8.3 Prospectiva de futuro

Al cerrar este trabajo surgen reflexiones e ideas acerca de lo que podría y debería ser la continuación de esta investigación. Por un lado, conviene insistir en que esta línea de investigación aún emergente es muy necesaria en la escuela y, por ello, hay que empezar a formar al profesorado en Educación Emocional. Desde aquí proponemos y apostamos por la continuidad de esta investigación lo que conllevaría analizar los planes de estudios actuales de los maestros y maestras respecto a este tema que es algo que me gustaría llevar a cabo a corto plazo. Se puede valorar una propuesta de trabajo en CEFIRES (Centro de formación y recursos educativos), en congresos y en jornadas o cursos sobre el tema, que aún existiendo son escasos. De hecho, ya se ha realizado alguna propuesta con éxito en CEFIRES, en formación de centros o incluso en el ámbito sanitario.

Además, sería recomendable poder transferir el programa “LLeicop Rules” a otros centros educativos de la Comunitat Valenciana lo que permitirá ir expandiendo la cultura de trabajo en esta línea. A través de los programas de formación en centros (PAF), se puede ir formando a los docentes de cada centro de manera concreta en su contexto específico. De esta manera, se irán introduciendo algunas de estas actividades en las diferentes materias o concretamente en la Educación Física. Utilizando el programa en otros centros, podrían aparecer algunos elementos válidos y significativos que permitirían contrastar la experiencia realizada y determinar cuáles son los elementos que se pueden generalizar para su posterior desarrollo y hacer estos estudios más extensivos y estudios comparativos.

Lo que antes hemos expuesto como una limitación y que es que el programa LLeicop Rules se ha centrado en la materia de Educación Física, en este caso puede resultar enriquecedor desde una perspectiva transversal incorporarlo a otras materias y, por lo tanto, también sumar docentes con otra formación

especializada.

Conociendo de primera mano, que cada vez son más los centros que se están incorporando a programas plurilingües e introduciendo materias en inglés (Educación Física, artística y ciencias), sería deseable traducir Lleicop Rules al inglés debido a que es en esta lengua en la que se va a vehicular, en mayor medida, en los diferentes centros, la Educación Física en la Comunitat Valenciana.

En esta línea, hay que considerar la importancia del desarrollo de trabajos de este tipo para el futuro de la implantación de programas que abran las líneas de trabajo hacia futuras aportaciones y se puedan seguir ofreciendo elementos perfeccionados dentro de la Educación Física. Este estudio contribuye a la aportación de datos respecto a la importancia de la evaluación sistemática de este tipo de programas que es todavía insuficiente en nuestro país (Pérez-González, Petrides, y Furnham, 2007; Repetto, Pena y Lozano, 2007), especialmente para niños/as de 10 a 13 años.

Nuestro sistema educativo debería, en consecuencia, proponerse seriamente la incorporación de intervenciones destinadas al desarrollo de estos programas que, en definitiva, favorecen el bienestar personal y social del alumnado. Además, es necesario que estos programas sean evaluados de forma sistemática para observar su eficacia en diferentes edades, sobre todo, en la Educación Primaria. Así mismo, es preciso seguir obteniendo evidencias científicas relacionadas con el desarrollo de las competencias emocionales. Para terminar y a título personal, solamente me resta añadir:

**EL GRAN TESORO DEL PLANETA LO TENEMOS CADA MAÑANA CON LOS
CORAZONES DE LOS ALUMNOS EN NUESTRAS MANOS.**

IV REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

"De nada sirve una cabeza llena si el corazón no está educado. Aprender a conocer nuestras emociones y gestionar nuestro corazón con inteligencia es uno de los grandes retos que tenemos como ciudadanos del siglo XXI y un compromiso necesario con la educación integral de las nuevas generaciones."
(Ruiz *et al*, 2013: 183).

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona
- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria*. *Bordón*, 54 , 505-518.
- Acero, A. y Royo, M. A. (1999). *Relajación, fuente de energía y salud: una vía de desarrollo personal*. Barcelona: F.T.R.
- Alonso, M^a L. y Pereira, M^a C. (2000). El cine como medio recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. En *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*. Murcia, número 5. Segunda Época. Monográfico Educación Social y Medios de Comunicación. pp. 127-147. ISSN: 1139-1723.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1997). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Amutio, A. (1999). *Teoría y práctica de la relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Amutio, A. (2002). Relajación y emociones positivas. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 59-71.
- Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aubert, A., Bizkarra, M., Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. nº 25, pp. 144-148
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aymerich, C. (1977a). Expresión y comunicación en las relaciones humanas. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 13-23.
- Aymerich, C. (1977b). Cuentos populares. Poemas. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 84-99.
- Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Bergés, J. y Bounes, M. (1974). *La relajación terapéutica en el niño*. Madrid: Masson.

- Bernstein, D. A., Borkovec, T. D. y Hazlett-Stevens, H. (2000). *New directions in progressive relaxation training: A guidebook for helping professionals*. Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Bernstein, D. A., Carlson, Ch. R. y Schmidt, J. (2007). *Progressive relaxation: Abbreviated methods. Principles and practice of stress management* (3ª edición.) (pp. 88-122). En P. M. Lehrer, R. L. Woolfolk y W. E. Sime (Eds.), New York: Guilford Press.
- Bharwaney, G. (2010). *Vida emocionalmente inteligente*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2012a). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i a l'adolescència. *Butlletí d'Infància* num 55. Marzo 2012. Recuperado de: http://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/05/importc3a0ncia-i-necessitat-de-l_educac3b3-emocional-a-la-infc3a0ncia-i-ladollesc3a8ncia.pdf
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2012b). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Mayo 2012. Num. 16. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43, vol. 21-1
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Educación emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blay, A. (1988). *Relajación y energía*. Barcelona: Índigo.
- Blazic, Ch. (1986). The impact of a cooperative game program on a fifth grade class. A field study. *Dissertation Abstracts International*, 47(3), 785.
- Boscaini, F. (2000). La relajación como mediadora para el reconocimiento, control y autoafirmación de la personalidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 3, 66, 15-23.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado libros.

- Bruscia, K. (2008). *Musicoterapia: Métodos y prácticas*. México: Pax México.
- Burdette, L. y Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Arch Pediatr Adolesc*, 159, 46-50.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1). 41-49. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Calatayud, M.A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Calle, R. (2002). *El libro de la relajación y del sosiego*. Madrid: Jaguar.
- Camps, A. y López, J. V. (2007). *Una nueva propuesta rítmica: el Hip Hop*. Comunicación presentada en "III Jornadas de intercambio de experiencias de Educación Física" Castellón: Generalitat Valenciana. Conselleria de Educación.
- Camps, A. y López, J. V. (2008). *Hip Hop Cuaderno De actividades*. Valencia: ECIR.
- Camps, A., López, J. V., Bernardo, F.C. y Julio, L. (2005). *Actividades para terminar la sesión: relajación y respiración*. Comunicación presentada en "IX Jornadas de intercambio de experiencias de maestros de Educación Física" Valencia: CEFIRE-AMEF-FEADEF.
- Canalda, A. y Cases, R. (2000). *Créditos variables de Educación Física, bloque de expresión corporal. Iniciación a la expresión corporal. Conciencia corporal, masaje y relajación en la escuela*. Barcelona: Paidotribo.
- Cardenal, V. y Díaz Morales, J. F. (2000). Modificación de la autoestima y de la ansiedad por la aplicación de diferentes intervenciones terapéuticas (educación racional emotiva y relajación) en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 6(2-3), 295-306.
- Carpena, A. (2006). *Educación socioemocional a primaria*. Vic: Eumo Editorial.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15. Noviembre 2010 pp. 40-57.
- Carpena, A. y Aguilera, I. (1998). *Una experiencia en habilidades sociales*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Carranza, M. y Mora, J. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Carrera, M. V. y Pereira, M. C. (2006): *Billy Elliot: una propuesta de intervención pedagógica con el cine para educar en la igualdad de género y en las emociones*. En Varios Autores: Cine y aula, promotores de salud a través del cine. Zaragoza. Gobierno de Aragón. Dirección General de Salud Pública, pp. 89-119.
- Casanova, O. (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.
- Cases, R. (2003). *El treball de centrament a l'escola. Intel·ligència emocional a través dels cos*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Castañer, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. Barcelona: INDE.
- Cautela, J. y Groden, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caycedo, N. y Van Rangelrooy, K. (2009). La sofrologia com a proposta pal·liativa de l'estrés en els docents. En J. Riart A. Martorell (Coords.), *Els estressors laborals docents i programes pal·liatius* (pp. 196-206). Barcelona: ISEP.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Damasio, A. (2001a). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2001b). *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Editorial Debate.
- Debois, N., Blondel, L. y Vettraino, J. (2007). Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir. *Dossiers EPS. Formation Initiale-Formation Continue*. Paris: éditions Revue EPS.
- Delgado. L. (2010). Mindfullness y Educación en Valores Humanos en la convivencia escolar: Eficacia de un entrenamiento para profesores. *Segundo Congreso Internacional de Convivencia Escolar*, Almería.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO. pp. 91-103.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., and Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL)*. Chicago: CASEL.
- Doménech, F. (1999). *Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario. III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de educación* Nº5 (1). Madrid, 77-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Durand, M. V. y Mapstone, E. (1998). Influence of "mood-inducing" music on challenging behavior. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 367-378.
- Emmanouel, C., Zervas, Y., y Vagenas, G. (1992). Effects of four physical education teaching methods on development of motor skill, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children. *Perceptual & Motor Skills*, 74 (3 Part 2), 1151-1167.
- Enríquez, T. (1997). *Masajes terapéuticos y relajación*. Madrid: LIBSA.
- Etxebarria, P. y Berritzegunea, L. (2008): *Aprendizaje Cooperativo. Estructuras de Spencer Kagan*. Recuperado de: <https://gizartehizkuntza.wikispaces.com/file/view/Estructuras%20de%20Spencer%20Kagan.pdf/125812541/Estructuras%20de%20Spencer%20Kagan.pdf>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002a). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.
- Extremera, N. y Fernández–Berrocal, P. (2002b). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp.1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-19.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Fort, R y López, J. V. (2005). *Un fin de curso diferente: trabajo con los musicales*. Experiencia presentada en "IX Jornadas de intercambio de experiencias docentes: los retos del profesorado en el siglo XXI" Godella: Generalitat Valenciana. Conselleria de Educación.
- Franco, C. (2008). Programa de relajación y de mejora de la autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. *Revista Iberoamericana de Educación. Versión Digital* 45(1).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Fuentes, M.J. (2001): Compartir sentimientos. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos. (Coord.) *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós. pp. 269-288
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, ed. Desclée de Brouwer.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. Madrid: TEA, Ediciones, S.A.
- Gardner, H (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gendlin, E. (1983). *Focusing, proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Gendlin, E. (2008). *Focusing*. Bilbao: Mensajero.

- Gimeno, A. (2003). *Un modelo de integración de la dimensión corporal en psicoterapia (2 vols.)*. Barcelona: Instituto Erich Fromm.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós MEC
- Goldbeck, L. y Schmid, K. (2003). Effectiveness of Autogenic Relaxation Training on Children and Adolescents With Behavioral and Emotional Problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(9), 1046-1054.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005). Liderar con inteligencia emocional. Extraído de 5ª Conferencia anual de Inteligencia Emocional. Capital humano: *Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos* Nº188. Págs. 66-71. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307948>
- Gonçalves, J. J., Araújo, P., Jaqueira, A., Lavega, P. y Filella, G. (2010), The expression of emotions in sociomotor games area of cooperation: perspectives on Gender. En C. Neto, A. M. Pessanha y J. Van Gils (eds.), 25th ICCP World Play Conference Children's Play: New Goals for the future (pp. 89-91). Lisboa: FMH Edições. Universidade Técnica de Lisboa.
- Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., and Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa* (Tomo I). Madrid: Taurus.
- Hemmler, R. (1983). *El entrenamiento Autógeno*. Madrid: Tea.
- INCLUD-ED. Consortium. (2011). *Actions for success in schools in Europe*. Bruselas: European Commission.

- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation* (2a edició). Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1997). *Una visión global del aprendizaje cooperativo*. *Supports*, 1(1), 54-64.
- Jurado, C. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. Nº21. Granada.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning* (2n ed.). San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Kemmler, R. (2000). *El entrenamiento autógeno para niños y adolescentes: relajación para niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Kerr, J.H. y Kuk, G. (2001). The effects of low and high intensity exercise on emotions, stress and effort. *Psychol Sport Exerc*, 2, 173-86.
- Knowlton, G., E. y Larkin, K. T (2006). The Influence of Voice Volume, Pitch, and Speech Rate on Progressive Relaxation Training: Application of Methods from Speech Pathology and Audiology. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 31, 173-185.
- Koh, H.K., Piotrowski, J.J., Kumanyika, S. y Fielding, J. (2011). Healthy People: A 2020 Vision for the Social Determinants Approach. *Health Education & Behavior*, 38, 6, 551-557.
- Krampen, G. y Von Eye, A. (2006). Treatment motives as predictors of acquisition and transfer of relaxation methods to everyday life. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 83-96.
- Lacroix, N. (1991). *Masaje y relajación*. Barcelona: Planeta.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y Educación*. Barcelona: Científico Médica.
- Larranz, A. (2003). Las danzas colectivas en la Educación Física escolar. En G. Sánchez, B. Taberero, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, (pp. 191-196). Zamora: Amarú.

- Lavega, P. (2002). Aplicaciones del concepto de conducta motriz. Comunicación presentada en el VII Congreso de Praxiología Motriz. Lleida.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de los juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 31(1), 151-165.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Boulch, J (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Leal, A. (2011). La inteligencia emocional. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. Nº39. Granada.
- Learreta, B. (2000). Propuesta de cómo basar la formación inicial de la Expresión Corporal en la investigación. En Contreras, O. R.(Coord), Actas del Congreso: *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física*, (pp. 385-394). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.
- Learreta, B. (2004) *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Li, F., Lu, F.J.H. y Wang, A. H-H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *J Exerc Sci Fit*, 7(1), 55-63.
- Lohaus, A. y Klein-Hessling, J. (2003). Relaxation in Children: Effects of Extended and Intensified Training. *Psychology & Health*, 18, 237-249.
- Lopata, C. (2003). Progressive Muscle Relaxation and Aggression among Elementary Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 28, 2, 162-172.

- Lopes, P. N., Cotê, S. y Salovey, P (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 217-234. Madrid: Pirámide.
- López Cassà, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, È. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López González, L. (2003). *Técnicas de relajación aplicadas al aula*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200203/memories/llopez.pdf>
- López González, L. (2005). La relajación aplicada al aula. Bases para una propuesta de tutoría. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* [CD], 26.
- López González, L. (2006). La Relajación aplicada al aula: Diseño, aplicación y evaluación del programa TREVA. *1r Congreso Educación hoy: la práctica innovadora* [CD]. Tarragona, España: Universitat Rovira Virgili.
- López González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López González, L. (2009). Focusing and Relaxation. Staying in focus. The Focusing Institute Newsletter, 9, 2, 2.
- López, J.V. (2013). *El trabajo de las emociones en el contexto educativo a través de la Educación Física*. Extraído del póster presentado en: Jornadas Internacionales "Educando en emociones para mejorar el bienestar en la infancia" Universitat de València.
- López, J.V. y Granda, A. R. (2013). *Estudio de la Educación Emocional en un centro educativo. Análisis y resultados*. Extraído del póster presentado en: Jornadas Internacionales "Educando en emociones para mejorar el bienestar en la infancia" Universitat de València.
- Lorenzo, S. (2002). *Relajación y desarrollo personal: (guía + 16 unidades didácticas)*. Buenos Aires: CCC.

- Lusk, J. (1995). *Visualizaciones curativas y de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). *The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?* *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Malzieu, M. (2009). *La mecánica del corazón*. Barcelona: Mondadori.
- Masson, S. (1985). *Las relajaciones*. Barcelona: Paidotribo.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.
- Mateu, M. (2006). La corporalidad en las artes escénicas. En *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*. (Castanyer, M. Coord.) Barcelona: Graó, 83-100.
- Mateu, M., Torrents, C., Dinusôva M. y Planas, A. (2010). Educar les emocions a través de l'expressió corporal. *V Congreso Internacional de Educación Física*. Barcelona. 654-660.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (p. 3-31). New York: Basic Books.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós
- Mender, J. y Kerr, R. (1982). A cooperative Games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology*, 13(4), 222-233.
- Mitry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid: Akal.
- Mora, F. (2010). *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? 12 claves*. Madrid: Alianza editorial.
- Mora, F. (2013a). *La emoción y los profesores excelentes*. Recuperado de: http://www.huffingtonpost.es/francisco-mora/la-emocion-y-los-profesor_b_3330033.html

- Mora, F. (2013b). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, E. (2015). *El regalo*. Barcelona: Ediciones B.
- Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Nelson, C., Franks, S., Brose, A., Raven, P., Williamson, J. Shi, X., McGill J. y Harrell, E. (2005). The Influence of Hostility and Family History of Cardiovascular Disease on Autonomic Activation in Response to Controllable versus Noncontrollable Stress, Anger Imagery Induction, and Relaxation Imagery. *Journal of Behavioral Medicine*, 28, 213-221.
- Norlander, T., Moas, L. y Archer, T. (2005) Noise and Stress in Primary and Secondary School Children: Noise Reduction and Increased Concentration Ability through a Short but Regular Exercise and Relaxation Program. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 91-99.
- Obiols, M. (2006). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative Games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- Orlick, T. (1990). *Libros para cooperar, libros para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Num 15 vol. 6 (2), 437-454.
- Payne, R.A (2005). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Paidotribo.
- Pecollo, J. Y. (1992). *Cómo superar los exámenes y las oposiciones con la sofrología*. Bilbao: Mensajero.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.

- Pellicer, I., López, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot y M., Ruiz, J.V. (2015). *Neuro EF. La revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE.
- Pereira, M. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación. Monográfico Educación no Formal*. Num. 338. pp.205-228. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re338/re338_13.html
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 81-97. Madrid: Pirámide.
- Pintanel, M. (2005). *Técnicas de Relajación Creativa y Emocional*. Madrid: Thomson.
- Pozo, A. B. (2008). La motivación y la relajación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 13. Recuperado de: http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANA_B_POZ_O_2.pdf
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Ratey, J. (2003). *El cerebro: manual de instrucciones*. Barcelona: Debolsillo.
- Rausch, S., Gramling, S. E. y Auerbach, S. M. (2006). Effects of a Single Session of Large-Group Meditation and Progressive Muscle Relaxation Training on Stress Reduction, Reactivity, and Recovery. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 273-290.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socioemocionales (POCOSE). XXI. *Revista de Educación*, 9, 35-41. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>
- Rincón, D. (1999). *El poder de la relajación creativa: método eficaz para mejorar la salud, conseguir metas en la vida, incrementar la memoria, aumentar la confianza y autoestima y mejorar en los estudios*. Tenerife: Colectivo Cultural Baile del Sol.

- Robb, S. L. (2000). Music assisted progressive muscle relaxation, progressive muscle relaxation, music listening, and silence: A comparison of relaxation techniques. *Journal of Music Therapy*, 37(1), 2-21.
- Romero, A., Zapata, R., García-Mas, A., Brustad, R., Garrido, R. y Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 117-133.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ruiz, J. V. y Omecaña, R. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Salazar, J. I. (1995). *Relajación y concentración para mejorar en el estudio y en el trabajo*. Zizur: Haranegui.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Santos, F. (2010). La inteligencia emocional en la actividad docente: utopía o realidad. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. Nº28. Granada.
- Satinosky, S. (2006). *Musicoterapia Clínica*. Argentina: Galerna.
- Schilling, D. J. y Poppen, R. (1983). Behavioural relaxation training and assessment. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry* 14, 99-107.
- Schoeberlein, D. (2014). *Mindfulness para enseñar y aprender*. Madrid: Gaia ediciones.
- Schultz, J. H. (1987). *El entrenamiento autógeno*. Barcelona: Científico-médica.

- Scrabis-Fietche, K. y Silverman, S. (2010). Perception of competence in middle school physical education: instrument development and Validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81 (1), 52-61.
- Silva, J. y Stone, R. (1997). *Tú: El Sanador: El método Silva y sus aplicaciones*. Madrid: Libros del comienzo.
- Skljar, C. (2014). *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Candaya.
- Smith, J. (1989). *Relaxation Dynamics: A Cognitive-Behavioral Approach to Relaxation*. Illinois: Research Pres.
- Smith, J. (1993). *Understanding Stress and Coping*. New York: McMillan.
- Smith, J. (2001). *Entrenamiento ABC en relajación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Smith, J. y Jackson, L. (2001). Breathing exercises and relaxation states. En J. Smith (Ed). *Advances in ABC Relaxation: Applications and inventories* (pp.202-204). New York: Springer.
- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.
- Sotil A., Ecurra L., Huerta, R., Rosas M., Campos E. y Llaños, A. (2005). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n2/pdf/a05v11n2.pdf
- Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stokoe, P. (1988) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). *Teachers' emotions and teaching: A review of the literatura and directions for future research*. *Educational Psychology Review*, 15. 327–358.

- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialp.
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 38. pp.141-152.
- Tjeerdsma, B. L. (1999). Physical education as a social and emotional development laboratory. *Teaching Elementary Physical Education*, 10(4), 12-16.
- Tjeerdsma, B. L. (2007). The Stress Process in Physical Education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 39-44.
- Tolle, E. (2004). *El poder del ahora*. Barcelona: Editorial Viena.
- Trallero, C. y Oller, J. (2008). *Cuidados musicales para cuidadores. Musicoterapia Autorrealizadora para el estrés asistencial*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional al currículum de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Turnbull, M. y Wolfson, S. (2002). Effects of exercise and outcome feedback on mood: evidence for misattribution. *J Sport Behav*, 25, 394-406.
- Vaillencourt, G. (2009). *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vaquera, E. (2006). Relajación, Meditación y Autoconocimiento Mental y Emocional para Docentes. *Revista Digital Práctica Docente*, 3.
- Vázquez, M. I. (2001). *Técnicas de relajación y respiración*. Madrid: Síntesi.
- Vidales Delgado, I., Pérez, J.J., Cordero, R., Flores, A. y Elizondo, M. D. (2005). *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*. México: Colección: Investigación Pedagógica.
- Villada, P. (1997). La Expresión Corporal a debate. Una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela. *Revista electrónica ÁSKESIS*, nº1, Recuperado de: http://www.askesis.arrakis.es/numero_1/puri1-htm.

- Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.
- Weinstein, M. y Goodman, J. B. (1993). *Playfair, everybody's guide to non-competitive play*. San Luis Obispo: Impact.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, p. 14.
- Westland, C. y Knigth, J. (1982). *Playing, living, learning: a worldwide perspective on children's opportunities to play*. State College Pa.: Venture Publishing.
- Zaccagnini, J.L. (2001): Relaciones emocionalmente inteligentes en el siglo XXI. En P. Fernández–Berrocal y N. Ramos. (Coord.) *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós. pp. 289-314
- Ziv, N., Rotem, T., Arnon,. Z. Y Haimov, I. (2008). The effect of music *relaxation* versus progressive muscular *relaxation* on insomnia in older people and their relationship to personality traits. *Journal of Music Therapy*, 45(3), 360-380.

LEGISLACIÓN

Constitución Española del 6 de diciembre de 1978. «BOE» núm. 311, de «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424 (112 págs.)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. «BOE» núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022 (8 págs.)

Ley Orgánica 1/1990 de 3 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.)

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003 (17 págs.)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420 (71 págs.)

Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. DOGV Num. 5738 (09.04.2008)

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. DOGV Num. 7311 (07.07.2014)

WEBGRAFÍA

INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education.

Recuperado de:

<http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/includEDD25-2-final-report.pdf>

Web Inteligencia Emocional.

Recuperado de: <http://www.inteligencia-emocional.org/>

EBCC.

Recuperado de:

[http://www.programatreva.com/resources/Articulo+Clima+\\$28Lopez-Bisquerra\\$29+ISEPSICENCE.pdf](http://www.programatreva.com/resources/Articulo+Clima+$28Lopez-Bisquerra$29+ISEPSICENCE.pdf)

TMMS-24.

Recuperado de:

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf

Cine y Salud.

Recuperado de:

<http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/Sanidad/AreasTematicas/SanidadProfesionales/SaludPublica/PromocionSalud/PromocionSaludEscuela/ProgramaEducacionSaludSecundaria/Cine-y-Salud>

CINEMATOGRAFIA

2004. Nick Cassavetes. El diario de Noa

V. ANEXOS

**"El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones."
(Traver, Sale, Domenech y Moliner, 2005: 3).**

ANEXO I

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I
ESPORT
SECRETARIA AUTONÓMICA D'EDUCACIÓ I
FORMACIÓ

Av. de Campanar, 32
46015 - València
Tlf: 961970114
Fax: 961970001

2015 | 8777

| | |
|------------------|------------------------------|
| Registre General | |
| Data | 1/4/15 |
| Eixida | 2014/ 05ED00Z/2014/606 /S |

Jose Vicente López Company

C/ Hispanidad 6 - 10
46113 Moncada (Valencia)

SAEF:JR/ja

Asunto: Autorización Proyecto Investigación Educativa "LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA"

Adjunto remitimos Resolución de 31 de marzo de 2015 del Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de Valencia, por la que se autoriza el Proyecto de investigación Educativa anteriormente citado, solicitado por D José Vicente López Company.

Valencia, 1 de abril de 2015

**Coordinador-Asesor de la Secretaría Autonómica
de Educación y Formación**



Josep Ribes Simarro

Resolución de 31 de marzo de 2015 del Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte por la que se autoriza el Proyecto de Investigación Educativa: “LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”, dirigido por D. José Vicente López Company.

Vista la solicitud, de D José Vicente López Company y según las competencias que me confiere el Decreto 190/2012 de 21 de diciembre, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte,

RESUELVO

1º. Autorizar la realización del proyecto de investigación anteriormente citado que se llevará a cabo con alumnos de entre 9 y 12 años del CEIP Virgen del Rosario, de Massamagrell, CEIP Vil-la Romana, de Catarroja y CEIP La Balaguera, de Albal.

2º. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas y la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

3º La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así, será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.

4º La Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso-administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

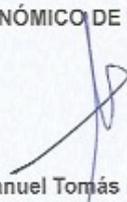
a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Secretario Autonómico de Educación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.

b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 31 de marzo de 2015

EL SECRETARIO AUTONÓMICO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN


Manuel Tomás Ludeña

ANEXO II
CONSENTIMIENTO INFORMADO-DERECOS DE IMAGEN

Yo, Jose Vte López Company, estudiante del Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia y maestro de Educación Física del CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell comunico al alumnado de tercer ciclo que el centro ha sido autorizado por Conselleria de educación para la realización del proyecto con título “**LA EDUCACION EMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**”,

Yo, Don/doña _____ mayor de edad, titular del DNI.: _____ y madre/padre o tutor legal del alumno (nombre y apellidos): _____

He podido hacer preguntas sobre el programa y he recibido suficiente información sobre el mismo. Comprendo que la participación de mi hijo es voluntaria y la duración será de un mes en las clases de Educación Física.

Presto libremente mi conformidad para participar en el programa incluido en la programación de Educación Física del CEIP Verge del Rosari de Massamagrell.

AUTORIZO al equipo de investigación del estudio “LA EDUCACION EMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”, al uso, edición y difusión de fotografías, imágenes y audio que de mi hijo sean realizadas para ser utilizadas en el programa y/o en la difusión educativa y científica de los mismos, sin limitación ni geográfica, ni temporal.

Todo ello según se establece en la Ley Orgánica 15/99 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal o que pudiera atentar al derecho al honor en los términos previstos en la Ley Orgánica 1/85, de 5 de Mayo, de Protección Civil al Derecho al Honor, la intimidad Personal y Familiar y a la Propia Imagen.

El consentimiento podrá ser revocado a través de comunicación por escrito a:

Jose Vte López Company. Universitat de València.

CEIP VIRGEN DEL ROSARIO AVDA MAGDALENA S/N 46130 MASSAMAGRELL

Y para que así conste a todos los efectos, firmo la siguiente AUTORIZACIÓN en Valencia, a ____ de _____ de 2015.

Firma del Padre/madre o tutor legal

Firma del Investigador

Nombre:

Nombre: JOSE VTE LÓPEZ COMPANYY

ANEXO III

A/A SECRETARIA AUTONÓMICA DE EDUCACIÓN

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN

Jose Vte López Company, estudiante del Doctorado de Educación, en el Departamento de Teoría de la Educación, de la Universidad de Valencia y maestro de Educación Física del CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell en Valencia, en calidad de Investigador del proyecto de Tesis doctoral “LA EDUCACION EMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”: Bases para un programa de Intervención.

SOLICITO AUTORIZACIÓN para que los estudiantes matriculados en el CEIP VIRGEN DEL ROSARIO de MASSAMAGRELL, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años (quinto y sexto), puedan participar en el desarrollo de este proyecto. En un futuro se pretende, a partir de los datos obtenidos, ampliar la intervención de este estudio, en años sucesivos en el mismo centro y en los centros CEIP VIL·LA ROMANA de CATARROJA y CEIP LA BALAGUERA de ALBAL para estudiantes de quinto y sexto. Dadas las carencias que observamos día a día, en el alumnado en competencias emocionales básicas.

El objetivo del proyecto es diseñar, desarrollar y evaluar un programa de Educación Emocional para aplicar a alumnos a través de la Educación Física en primaria. Los objetivos específicos serían:

Hacer una búsqueda bibliográfica y posterior meta-análisis acerca de la Educación Emocional en la literatura científica, documentos institucionales así como en la legislación vigente en el territorio español, principalmente en la Comunitat Valenciana.

Diagnosticar la Educación Emocional en los alumnos de quinto y sexto de Primaria. Diseñar un programa de intervención de desarrollo de competencias emocionales y sociales. (PODECE) Aplicar el programa para mejorar la competencia emocional del alumnado a través de la Educación

Física.

Las pruebas y test a realizar, con carácter totalmente anónimo contendrán, a parte de las variables de clasificación de edad y sexo los diferentes Test (adjuntos) para poder evaluar la Competencia Emocional de los alumnos:

TMMS-24

Escala Breve de Clima de Clase (EBCC)

AF-5. Autoconcepto Forma-5

Al finalizar el estudio nos comprometemos a enviar un informe general sobre los datos obtenidos a la Secretaría General de Educación.

Junto a esta solicitud, adjuntamos la solicitud de autorización firmada por Jose Vte López Company, el Investigador Principal del Proyecto y Marisol Ortíz Moreno, directora del CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell.

En Valencia, a 25 de Marzo de 2015

Jose Vte López Company.

Universitat de València.

A/A DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN DE CENTROS
DOCENTES

La Universidad de Valencia desde la Facultat de Filosofia y Ciencias de la Educación, solicita la autorización a la Conselleria de Educación para la realización de un estudio con los alumnos/as de primaria de los cursos: 5º y 6º del centro:

CEIP VIRGEN DEL ROSARIO de MASSAMAGRELL.

El estudio se realizará con el equipo de investigación a cargo de JOSE VTE LÓPEZ COMPANYY. Las directoras de la Tesis son: Petra Mª Pérez Alonso-Geta e Irene Verde Peleato. El nombre del estudio es:

**“LA EDUCACION EMOCIONAL EN PRIMARIA A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”**

Por ello solicitamos la autorización para que podamos llevar a cabo dicho estudio.

Atentamente,

Jose Vte López Company
Universidad de Valencia
Facultad de filosofía y Ciencias de la Educación

Valencia, a 2 de octubre de 2014

ANEXO IV
ESTIMADOS PADRES Y MADRES DE ALUMNOS DEL
CENTRO

Soy Jose Vte López Company, estudiante del Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia y maestro de Educación Física del CEIP Virgen del Rosario de Massamagrell.

Les comunico que el centro ha sido autorizado por Conselleria de Educación para la realización del proyecto con título **“LA EDUCACION EMOCIONAL EN PRIMARIA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”** que esta dentro de la programación general anual de Educación Física 2014-2015 para el alumnado de tercer ciclo (quinto y sexto).

Para resolver dudas sobre el programa que se va a aplicar a los alumnos del centro les convoco a una **reunión informativa que se celebrará el día 23 de abril a las 17:15 en el aula de audiovisuales.**

Si no puede acudir a la reunión devuelva el documento anexo firmado y completo antes del día 23 de abril de 2015 para poder participar en el programa ya que se requiere pasar diferentes cuestionarios (que ya han sido autorizados por Conselleria de Educación) y por ello es necesaria su autorización.

La participación en el programa es voluntaria pero debido a la relevancia del mismo se recomienda la participación. La duración será de un mes (mayo) en las clases de Educación Física.

Un saludo.
Muchas gracias!!!
Jose vte López.

ANEXO V

TMMS-24

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO VI

Escala Breve de Clima de Clase (EBCC)

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará algunas afirmaciones. Lea atentamente cada frase y señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|---------|----------------|---------|
| NUNCA | A VECES | CON FRECUENCIA | SIEMPRE |

| | NUNCA | A VECES | CON FRECUENCIA | SIEMPRE |
|--|-------|---------|----------------|---------|
| 1: Estoy a gusto en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2: En esta clase hay orden. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3: Puedo intervenir sin problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4: Hay un buen ambiente en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5: Se tarda poco en empezar a trabajar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6: El profesor mantiene el control de la clase hasta el final. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7: Se respeta al profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8: Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9: La relación con el profesor es buena. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10: Los alumnos nos ayudamos unos a otros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11: Hay el silencio necesario para cada (esta) materia. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANEXO VII

AF-5. Autoconcepto Forma-5.

INSTRUCCIONES: a continuación encontrarás una serie de frases. Lee cuidadosamente y contesta según tu grado de acuerdo con lo que se indica. Por ejemplo, si una frase dice “La música ayuda al bienestar humano” y estás totalmente de acuerdo, contestarás con un valor alto: el 5. De lo contrario, si estás totalmente en desacuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 1. **RECUERDA, CONTESTA CON LA MÁXIMA SINCERIDAD Y DE FORMA INDIVIDUAL.** Encierre en un círculo el número que represente más su grado de acuerdo o desacuerdo, con cada frase:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|--------------------|------------------------|-------------------|--------------------------|
| Totalmente en Desacuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1 .- Hago bien los trabajos escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 .- Hago fácilmente amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 .- Tengo miedo de algunas cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 .- Soy muy criticado en casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 .- Me cuido físicamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 .- Mis profesores me consideran un buen estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 .- Soy una persona amigable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 .- Muchas cosas me ponen nervioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 .- Me siento feliz en casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 .- Me buscan para realizar actividades deportivas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 .- Trabajo mucho en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 .- Es difícil para mí hacer amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 .- Me asusto con facilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 .- Mi familia está decepcionada de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 .- Me considero elegante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 .- Mis profesores me estiman | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 .- Soy una persona alegre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 .- Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 .- Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 .- Me gusta como soy físicamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 .- Soy un buen estudiante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 .- Me cuesta hablar con desconocidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 .- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 .- Mis padres me dan confianza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 .- Soy bueno haciendo deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 .- Mis superiores me consideran inteligente y trabajador | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 .- Tengo muchos amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 .- Me siento nervioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 .- Me siento querido por mis padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 .- Soy una persona atractiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO VIII



Lleicop rules

DIARIO EMOCIONAL



LLEICOP
rules

DIARIO EMOCIONAL

PARA EMPEZAR QUIERO DECIR...

PARA TERMINAR QUIERO DECIR...





DIARIO EMOCIONAL

DIA _____ NOMBRE _____ CURSO _____

¿CÓMO ME HE SENTIDO?

¿QUÉ ES LO QUE MÁS ME HA GUSTADO?

¿QUÉ ES LO QUE MENOS ME HA GUSTADO?

¿PARA QUE ME HAN SERVIDO LAS ACTIVIDADES DE HOY?

DEFINE LA SESIÓN EN UNA PALABRA _____