

# **PROPUESTA DE UN TALLER DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA**

## **PROPOSAL FOR A WORKSHOP ON SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND EMOTIONAL REGULATION IN THE CLASSROOM**

**Virginia Picón Pérez, Nuria Belloch Mont; Sara Puig Pérez y Paula Martínez López\***

Universidad Internacional de Valencia

---

### **RESUMEN**

La inteligencia emocional (IE) es un importante componente del ajuste psicológico del niño. Los estudios demuestran que los alumnos más inteligentes emocionalmente manifiestan menos conductas disruptivas, mayor cantidad y calidad en sus relaciones sociales, mejor rendimiento académico y una mejor salud mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Partiendo del modelo de IE propuesto por Salovey y Mayer (1990) y teniendo en cuenta que la inteligencia emocional es una habilidad que se puede trabajar y, por tanto, mejorar, se propone un taller de habilidades socioemocionales destinado a niños de tercer ciclo de educación primaria. Este taller distribuido en 9 sesiones semanales, plantea diversas actividades en el aula acompañadas de un debate dirigido. El taller es impartido por docentes del propio centro que previamente han recibido una formación específica para asegurar el éxito del programa. Se propone el uso de diversos instrumentos para estudiar la eficacia y utilidad del programa: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn versión para jóvenes (BarOn EQ-i:YV; Bar-On y Parker, 2018) a completar por los niños antes y después de participar en el taller, y una encuesta para el profesorado sobre el desarrollo y calidad de las sesiones. Este programa permitirá dotar al alumnado de las herramientas necesarias para reconocer, comprender y gestionar emociones propias y ajenas, facilitando así su adaptación a nuevos entornos y situaciones.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias emocionales; Regulación emocional; Inteligencia emocional; Preadolescencia; Educación primaria.

### **ABSTRACT**

Emotional intelligence (EI) is an important component of children's psychological adjustment. Studies show that more emotionally intelligent students show less disruptive behaviour, greater quantity and quality in their social relationships, better academic performance and better mental health (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Based on the EI model proposed by Salovey and Mayer (1990) and taking into account that emotional intelligence is a skill that can be worked on and, therefore, improved, a socioemotional skills workshop is proposed for children in the third cycle of primary education. This workshop, distributed in 9 weekly sessions, proposes several activities in the classroom accompanied by a guided debate. The workshop is given by teachers from the educational centre who have previously received specific training to ensure the success of the programme. The use of various instruments is proposed to study the effectiveness and utility of the programme: BarOn Emotional Intelligence Inventory for young people (BarOn EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2018) to be completed by the children before and after participating in the workshop, and a survey for teachers on the development and quality of the sessions. This programme will provide students with the necessary tools to recognise, understand and manage their own and other people's emotions, facilitating their adaptation to new environments and situations.

**KEYWORDS:** Emotional competences; Emotional regulation; Emotional intelligence; Pre-adolescence; Primary education.

---

**Correspondencia:** \* paula.martinezl@campusviu.es. Dirección postal Dra. Paula Martínez López, Universidad Internacional de Valencia, C/ Pintor Sorolla, 21, 46002 Valencia, España.

Recibido: 25.05.2021 – Aceptado: 30.06.2021  
Online first: 29.09.21. - <http://www.eutsleon.es/revista.asp>

Vol. 20, 2021  
ISSN: 1696-7623

## 1.- Introducción

El valor que se le ha dado a la educación a través de la historia como forma de preparación ante la vida ha sido reforzada con un movimiento que favorece la promoción, la difusión y el desarrollo de la educación emocional como parte importante de la misma (Pérez y Filella, 2019). Gran parte de lo que conocemos hoy en día sobre educación e inteligencia emocional se debe a desarrollos teóricos como los propuestos por Gardner (1983; 1998) o Salovey y Mayer (1990) promotores de las primeras investigaciones sobre las emociones y la importancia de educarlas. Gardner (1983; 1998) defiende la existencia de múltiples inteligencias, siendo dos de ellas, la inteligencia intrapersonal (capacidad para alcanzar una autoconciencia de sí mismo realista y profunda, reflejando las limitaciones, contradicciones y posibilidades reales de sí mismo) y la inteligencia interpersonal (capacidad de entender y relacionarse con los demás de una manera óptima) las que corresponden a la inteligencia emocional (IE). Por su parte, Salovey y Mayer (1990) conceptualizan la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento (Mayer et al., 2000). En su modelo de habilidad identifican cuatro componentes: percepción y expresión emocional (capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud); facilitación emocional (capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento); comprensión emocional (capacidad para entender la emoción y el crecimiento emocional); y regulación emocional (capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual) (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

A lo largo de estos años, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que educar en habilidades emocionales tiene importantes beneficios. Existen ciertos aspectos educativos, que se ven favorecidos con el desarrollo emocional, entre ellos, el proceso de aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas (Bisquerra y Pérez, 2007). Asimismo, trabajar la comprensión y la regulación emocional favorece un mejor afrontamiento de acontecimientos adversos, se relaciona con mayor bienestar psicológico, relaciones interpersonales más satisfactorias (Mayer y Salovey, 1997; Ortega, 2010) y permite que las personas

aprendan a motivarse, toleren mejor la frustración, controlen sus impulsos, sean capaces de autogenerar emociones positivas y fomenta la empatía (Pérez y Filella, 2019). Las competencias emocionales también constituyen un factor protector y de prevención contra el consumo de drogas, violencia, depresión, suicidio y en el contexto académico, se relaciona con una disminución en el número de expulsiones y de agresiones y un menor absentismo escolar (Extremera y Fernández Berrocal, 2004). Por tanto, trabajar IE en el aula no solo va a prevenir conductas de riesgo en los niños y adolescentes, sino que también va a fomentar un mejor ajuste y bienestar psicológicos (Bisquerra, 2003; Pérez-Escoda et al., 2013).

El ámbito escolar es sin duda uno de los más significativos para el desarrollo integral del niño. La escuela va a tener un papel clave para el desarrollo social y emocional del estudiante, sobre todo en la relación con sus iguales y sus educadores (Ambrona et al., 2012; Núñez y Fontana, 2009). Trabajar IE en el aula como asignatura transversal permite caminar hacia un desarrollo integral del niño o adolescente al abordar componentes emocionales, cognitivos, relaciones sociales y de preparación para acontecimientos adversos que puedan surgir a lo largo de sus vidas. En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada en algunos aspectos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), estipula en el preámbulo, que con la educación se busca precisamente el desarrollo integral (intelectual, cultural, individual, social, y emocional) de los alumnos (LOE, 2006; LOMCE 2013). En este sentido, es fundamental que los centros educativos enseñen técnicas, habilidades y destrezas que permitan a estos afrontar de manera exitosa las situaciones favorables y desfavorables que puedan surgirles a lo largo del ciclo vital (Ortega, 2010). Al mismo tiempo, también hay que resaltar la importancia de que esta educación se mantenga en el tiempo, es decir, que tenga una presencia continuada en la práctica educativa. Sin embargo, la situación actual dista del ideal (Pérez y Filella, 2019). Datos del informe internacional sobre educación social y emocional de la Fundación Botín, reflejan que la mayor parte de prácticas sobre educación emocional se dan en proyectos concretos, acciones puntuales y, por tanto, se tratan de planes educativos esporádicos y no programados durante el curso.

Por otro lado, el papel del profesorado en la educación emocional de los niños y adolescentes es fundamental en la medida que sirve de modelo a sus alumnos, al tiempo que se encarga de generar un buen clima en las aulas, seguridad, confianza, respeto hacia el otro (Pérez y Filella, 2019). Para que los alumnos desarrollen competencias emocionales adecuadas, es necesario que también los profesores sean capaces de afrontar con IE las tareas de su profesión y tengan interés en educar habilidades emocionales en sus alumnos (Pérez-Escoda et al., 2013). En este sentido, y con la finalidad de alcanzar una mayor efectividad en el aprendizaje emocional de los niños y adolescentes, es imprescindible formar también a los docentes encargados de la educación de los más pequeños en habilidades socioemocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez et al., 2013).

Por lo que respecta a los programas o talleres sobre competencias emocionales diseñados en nuestro país, la mayor parte de trabajos parten del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP, por sus siglas en catalán), un grupo interdisciplinar de investigadores y profesores universitarios fundado en 1997 por R. Bisquerra. Los programas revisados consideran las cinco competencias emocionales desarrolladas por este grupo (Bisquerra, 2003): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Sin embargo, apenas se han encontrado trabajos que desarrollen en nuestro país programas o talleres de IE atendiendo a otras propuestas o planteamientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se justifica el presente trabajo que pretende describir un programa basado en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) para entrenar habilidades socioemocionales y de regulación emocional. Este programa de aplicación en el aula está dirigido a alumnos de tercer ciclo de primaria al considerarse un grupo de especial vulnerabilidad. Por un lado, el momento evolutivo en el que se sitúan, la entrada a la preadolescencia, una etapa del desarrollo con grandes cambios a nivel fisiológico, psicológico y social. Por otro, se encuentran próximos a un cambio educativo, pasar de un centro de educación primaria a un centro de secundaria con lo que ello implica (p.ej., pérdida de protección por parte de los profesores, cambio a un entorno menos familiar).

## **2.- Materiales y método**

### **2.1.- Participantes**

El programa que aquí se presenta está diseñado para su aplicación en niños que cursan tercer ciclo de primaria (5º y 6º). Se considera idónea esta población ya que entre los 10 y los 12 años los niños tienen adquirida la conciencia emocional de las emociones básicas, tanto a nivel de comunicación verbal como no verbal. Así, en este ciclo se podría trabajar el aprendizaje de emociones secundarias, complejas, ambiguas y estéticas. Por otro lado, alrededor de los 9 años empiezan a desarrollar la empatía, esto permite trabajar mejor la comprensión de las emociones en los demás, partiendo de una comprensión de las emociones propias. A otro nivel, los niños en estas edades también son capaces de buscar soluciones alternativas a sus problemas y tienen aceptada la responsabilidad de sus actos, por ello, tienen más capacidad para trabajar estrategias de regulación emocional.

La participación de los niños será voluntaria y estará sujeta a la firma del consentimiento informado por parte de los padres o tutores legales.

### **2.2. Instrumentos**

- Hoja de datos sociodemográficos, con información básica como edad, sexo, centro educativo y curso académico del participante.
- Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, versión para jóvenes (BarOn EQ-i:YV) (Bar-On y Parker, 2018; adaptación española de Bermejo et al., 2018).

Este instrumento evalúa inteligencia emocional en niños y jóvenes de 7 a 18 años. Consta de 60 ítems distribuidos en cuatro subescalas: Intrapersonal (autoconocimiento y la autoexpresión emocional de la persona evaluada), Interpersonal (conciencia social y relación interpersonal, capacidad para tener relaciones satisfactorias con otras personas), Manejo del estrés (capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en situaciones de estrés) y Adaptabilidad (capacidad para gestionar el cambio). También incluye una escala de Estado de Ánimo General. Cada ítem se valora en una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (desde "nunca me pasa" a "siempre me pasa"). El inventario permite

la obtención de una puntuación total y una puntuación en cada subescala. Una mayor puntuación supone un mejor funcionamiento socioemocional. Este instrumento ha mostrado ser una herramienta válida y fiable para mediar la inteligencia emocional de niños y adolescentes en el ámbito educativo.

- Encuesta para el profesorado sobre el desarrollo del programa.

Encuesta creada ad hoc para evaluar la calidad y el desarrollo de cada una de las sesiones que componen el taller. Está conformada por 6 ítems valorados en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo). El contenido de los ítems se relaciona con la percepción del responsable del taller sobre la participación de los alumnos en la sesión (2 ítems) y en las actividades (1 ítem), la relación entre los alumnos (2 ítem) y las diferencias de género percibidas en habilidades emocionales (1 ítem).

### **2.3.- Procedimiento**

La puesta en marcha de este programa implica la participación activa y colaboradora de los centros educativos ya que los talleres son impartidos por los propios profesores. Los docentes implicados, previo a la puesta en marcha de los talleres, recibirán una formación específica de 15 horas (seis sesiones semanales de 150 minutos) organizada en tres módulos: reconocimiento emocional (sesiones 1 y 2), comprensión emocional (sesiones 3 y 4) y regulación emocional (sesiones 5 y 6). En la formación se abordarán los contenidos a trabajar con los alumnos en el taller (ver tabla 1), se explicará la metodología a seguir, se diseñará el cronograma y se recomendará bibliografía específica para trabajar en el aula con los niños (ver tabla 1).

#### **Tabla 1.**

*Contenidos tratados en los módulos de formación al profesorado y bibliografía recomendada para trabajar IE en el aula*

<b>Módulo</b>	<b>Contenidos</b>
Módulo I	Emociones básicas y emociones secundarias, complejas y ambiguas
	Reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás
	Reconocimiento verbal y no verbal de las emociones
	Reconocimiento de las emociones en la infancia y adolescencia
	Relevancia del vocabulario emocional
Módulo II	Comprensión emocional: concepto y beneficios
	Comprensión de emociones propias y ajenas

	Respuesta emocional: cognitiva, fisiológica y comportamental
	Valencia de las emociones
	Estado emocional interno y externo
	La teoría de la mente
Módulo III	Gestión de emociones y adaptación
	Estrategias de afrontamiento
	Regulación emocional
	Regulación de la impulsividad
	Tolerancia a la frustración
	Demora de la gratificación
	Estrategias de autorregulación
Bibliografía sobre IE	- Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas (Vallés y Vallés, 2000)
	- Qué es la inteligencia emocional. Relación entre pensamientos y sentimientos (Zaccagnini, 2014);
	- La inteligencia emocional de los niños (Glennon, 2013)
	- Educar las emociones (Céspedes, 2013).

Tras la formación de los docentes, se procede a impartir el taller de habilidades socioemocionales y regulación emocional en las aulas de 5º y 6º de primaria. Previo a su inicio, se comprueba que los participantes cuentan con el consentimiento de sus padres o tutores legales, revisando la firma de éstos en el documento correspondiente. Asimismo, se administra la batería de evaluación a los participantes para obtener la línea base en competencias socioemocionales. Esta prueba se repetirá en la última sesión del programa para comprobar posibles cambios. Se recomienda programar evaluaciones de seguimiento al mes, a los seis y doce meses tras la última sesión del programa para observar el mantenimiento de los resultados obtenidos.

#### ***2.4.- Descripción del programa***

El taller de habilidades socioemocionales y regulación emocional se lleva a cabo en el aula y tiene una duración total de 18 horas, distribuidas en nueve sesiones semanales de 120 minutos. Es impartido por dos docentes: uno de ellos se responsabiliza de las cinco primeras sesiones y el segundo asume las cuatro restantes. Las sesiones están organizadas en tres módulos (conocimiento emocional, comprensión emocional y regulación emocional) coincidiendo en contenidos y orden con los presentados en la formación de los docentes.

Todas las sesiones siguen la misma dinámica de trabajo: (i) presentación de la actividad, el docente introduce al grupo la actividad en la que van a trabajar (ver

tabla 2); (ii) trabajo en el aula, el grupo desarrolla el ejercicio propuesto; (iii) reflexión, el docente mediante preguntas genera un debate o reflexión grupal sobre la actividad; y (iv) cierre, el docente subraya los aspectos más relevantes de la sesión y fomenta la puesta en práctica de lo tratado en el aula. Al finalizar cada sesión, el docente completará la encuesta del profesorado.

**Tabla 2.***Programa de actividades del alumnado*

Módulo	Ses.	Actividad	Objetivo
I. Reconocimiento emocional	1	Teatrillo de emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer emociones básicas y secundarias</li> <li>- Fomentar la creatividad y la inventiva</li> <li>- Fomentar el trabajo en equipo</li> </ul>
	2	Música, pintura y emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la experiencia de fluir</li> <li>- Proporcionar situación en la que los niños se dejen llevar por la intensidad de las emociones</li> <li>- Promover la expresión de emociones</li> <li>- Dar oportunidades para que la música evoque emociones y sensaciones</li> </ul>
	3	Mímica de emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el lenguaje no verbal</li> <li>- Aumentar el vocabulario emocional</li> <li>- Potenciar la empatía</li> <li>- Mejorar la expresión emocional a nivel verbal y corporal</li> </ul>
II. Comprensión emocional	4	Me preocupo de los demás	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la empatía</li> <li>- Generar oportunidades para que los alumnos puedan demostrar preocupación por los iguales</li> <li>- Promover conductas prosociales</li> <li>- Mejorar la escucha activa</li> </ul>
	5	Traje de detective	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la identificación de las emociones secundarias</li> <li>- Mejorar la comprensión de las emociones secundarias</li> <li>- Mejorar la relación causal entre situación-emoción</li> <li>- Promover el trabajo en equipo</li> </ul>
	6	Sé cómo te sientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar oportunidades para la expresión emocional</li> <li>- Fomentar la expresión verbal de emociones</li> <li>- Fomentar la empatía</li> <li>- Mejorar la relación causal situación-emoción</li> <li>- Promover la escucha activa</li> </ul>
III. Regulación emocional	7	Semáforo emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la conciencia de emociones negativas</li> <li>- Promover conductas de autorregulación emocional</li> </ul>
	8	Técnica del volcán	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el reconocimiento de la ira</li> </ul>



	9	Dragón de Iava	- Favorecer conductas de autorregulación emocional - Mejorar el control de impulsos
--	---	----------------	--

A continuación, se describen las actividades diseñadas para la mejora de las competencias emocionales.

### 1. Teatrillo de emociones

Materiales: 3 dados (uno con el nombre de las emociones básicas, otro con el nombre de las emociones secundarias y un último dado referido a lugares y objetos).

Procedimiento: Se trabaja en grupos de 4 o 5 niños. Cada grupo tirará los dados en dos ocasiones, de esta forma, obtendrán dos emociones básicas, dos emociones secundarias y dos lugares u objetos. Con esta información, cada grupo dispondrá de 10 minutos para crear una obra de teatro breve, con una duración máxima de 15 minutos. Deberán imaginar la situación, el lugar donde se desarrollará y el personaje que va a realizar cada componente del grupo. El docente ha de insistir en la importancia de expresar correctamente las emociones asignadas tanto primarias como secundarias; también sobre la causalidad a la emoción, es decir, mostrar la emoción que surge del resultado de una situación o un determinado hecho. Se busca que los participantes sean capaces de contextualizarla, de entender que cuando se experimentan determinadas emociones, el comportamiento se adecua a la emoción y a la situación. Por último, ha de observar si los alumnos resuelven la situación y/o utilizan estrategias para intentar regular las emociones que representan a través de los personajes.

Tras cada representación teatral, se abre paso a un espacio de reflexión. En la tabla 3 se detallan preguntas que el profesor puede utilizar para guiar el debate.

**Tabla 3.***Listado de preguntas recomendadas para la parte de reflexión de cada sesión*

Ses	Preguntas
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué os ha parecido el teatro de los compañeros?</li> <li>- ¿Han representado bien las emociones que les ha tocado?</li> <li>- ¿Cómo lo hubierais hecho vosotros? ¿Qué hubierais añadido o quitado?</li> <li>- ¿Creéis que se ha resuelto la situación?</li> <li>- ¿Qué hubierais hecho vosotros en la situación de los personajes?</li> <li>- ¿Os ha ocurrido alguna vez algo similar? En caso afirmativo, ¿qué hicisteis? ¿qué sentisteis? ¿cómo solucionasteis la emoción? Ahora que ha pasado el tiempo, ¿hubierais actuado de una manera diferente?</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué os ha hecho sentir la canción?</li> <li>- ¿Cómo lo habéis plasmado en el papel?</li> <li>- ¿Por qué?</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué situación/acontecimiento te llevó a sentir la emoción?</li> <li>- ¿Qué sentiste en el cuerpo?</li> <li>- ¿Cómo lo expresaste a nivel facial y corporal?</li> <li>- ¿Cómo actuaste?</li> <li>- ¿Para qué actuaste así?</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es lo que has pensado cuando tu compañero te expresaba que estaba bien/mal, contento/preocupado, etc.?</li> <li>- ¿Le has entendido cuando te ha explicado sus motivos?</li> <li>- ¿Has podido ponerte en su lugar?</li> <li>- ¿Si te ocurriera a ti lo mismo, ¿cómo crees que te sentirías tú?</li> <li>- En caso de una emoción negativa, ¿querrías ayuda para poder estar mejor? ¿por qué?</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Os ha resultado difícil descubrir las emociones? ¿Cuáles han sido las más fáciles/difíciles de descubrir?</li> <li>- ¿Habéis experimentado estas emociones alguna vez?</li> <li>- ¿En qué situaciones habéis sentido estas emociones?</li> <li>- ¿Qué causas os han llevado a experimentar estas emociones?</li> </ul>
6	<p><i>Preguntas destinadas al niño que cuenta la historia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo te has sentido al contar el acontecimiento?</li> <li>- ¿Te ha gustado compartir tus emociones?</li> <li>- ¿Qué has sentido al ver que otros se han sentido como tú alguna vez? o ¿Qué has sentido al ver que ningún compañero se ha sentido como tú?</li> </ul> <p><i>Preguntas para el niño que escucha la historia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué has sentido al escuchar la historia de tu compañero?</li> <li>- Cuando es una buena/mala situación, ¿te ha gustado oír su historia?</li> <li>- ¿Qué has sentido al comprobar que otros han pasado por la misma situación?</li> <li>- ¿Qué has sentido al ver que un compañero ha pasado por una situación y que ningún otro ha pasado por lo mismo?</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué situaciones os ha llevado a enfadaros tanto que habéis perdido el control? ¿Qué experimentasteis?</li> <li>- ¿Se solucionó el problema reaccionando con ese nivel de enfado?</li> <li>- ¿Qué creéis que hubiera ocurrido si hubierais usado el semáforo emocional? ¿os hubiera ayudado a solucionar el problema?</li> <li>- ¿Os veis capaces de parar en el rojo cuando estéis muy enfadados? En caso negativo, ¿por qué?</li> <li>- ¿Por qué creéis que es importante detenerse y pensar antes de actuar cuando estamos enfadados?</li> <li>- ¿Es importante tener distintas alternativas de solución de problemas? ¿Por qué?</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué os ha parecido la técnica del volcán?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Creéis que os puede funcionar?</li> <li>- ¿Qué cosas se dicen/hacen cuando estamos enfadados con las personas que queremos? ¿Les podemos hacer daño? ¿Cómo nos sentimos después? ¿Podemos evitarlo?</li> <li>- ¿Habéis probado alguna técnica para que vuestro volcán interior no explote? En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿os han funcionado?</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué os ha parecido el cuento del dragón de lava?</li> <li>- ¿Creéis que os puede funcionar?</li> <li>- ¿Qué cosas se dicen/hacen cuando estamos enfadados con las personas que queremos? ¿Les podemos hacer daño? ¿Cómo nos sentimos después? ¿Podemos evitarlo?</li> </ul>

## 2. Música, pintura y emociones

Materiales: reproductor de música, altavoces, rollos de papel, pintura (acrílica, temperas, pintura de dedos) y pinceles.

Procedimiento: Se realiza un ejercicio breve de relajación (6 minutos de respiración abdominal) para comenzar la actividad programada con una mente totalmente despejada y tranquila. A continuación, se explica la actividad al grupo. Los niños escucharán una serie de canciones previamente seleccionadas y tendrán que ir pintando y dibujando en el papel asignado según la emoción que cada canción les evoque. Se les puede ayudar dándole indicaciones como “pensad en qué os hace sentir la canción” o “qué os recuerda esta canción”. Cada canción se escuchará repetidamente hasta que los niños indiquen que ya han acabado su dibujo. La lista de música seleccionada deberá contener al menos cinco canciones relativas a las siguientes emociones: alegría, tristeza, miedo y enfado; y deberá terminar con una canción alegre. En la Tabla 4 se sugiere una posible lista de canciones. Antes de iniciar la actividad, el docente resaltarán la presencia de diferencias individuales en cuanto a la respuesta emocional ante un mismo estímulo, en este caso musical, validando todas las emociones que puedan surgir.

**Tabla 4.**

*Listado de canciones y emoción asociada*

Título	Emoción
1. “Happy” de Pharrel William	Alegría
2. “Claro de luna” de Beethoven	Tristeza
3. B.S.O. de psicosis, tiburón, Halloween, la niña del exorcista	Miedo
4. “Tourette” de Nirvana	Enfado
5. “Ain’t no mountan high enough” de Marvin Gaye & Tammi Terrel	Alegría

Tras finalizar los dibujos asociados a cada emoción, se dará paso a la reflexión. Con ella se pretende fomentar la escucha activa del grupo, trabajar el

reconocimiento de emociones (propias y ajenas) y la expresión emocional. Una vez terminado este proceso con una de las canciones, se repetirá el mismo procedimiento con la siguiente canción de la lista. Previo a cada canción, es recomendable dedicar unos minutos para la respiración abdominal.

### **3. Mímica de emociones**

Materiales: tarjetas con los nombres de las emociones.

Procedimiento: Se trabaja con un único grupo. Se muestra a los participantes un montón de tarjetas con distintas emociones; en él se irán añadiendo emociones cada vez más complejas (p. ej., irritación, frustración). Se formará un gran círculo con todos los participantes y un voluntario saldrá al centro, cogerá una tarjeta y tendrá que representar con mímica la emoción que aparece en ella mientras el resto tratará de adivinarla. El niño que acierte, tomará el relevo y será el siguiente en seleccionar una tarjeta y representar la emoción asociada. Con esta actividad se busca aprender a identificar y expresar las distintas emociones, fijándose en la comunicación emocional no verbal (gestos y expresiones corporales).

En caso de identificar dificultades en algún alumno para representar con mímica la emoción asignada, se le dará la oportunidad de que la explique, poniendo un ejemplo o contando una situación donde la haya experimentado.

En esta actividad, el espacio destinado a la reflexión tendrá lugar tras cada representación. Se hará una reflexión grupal empleando la lista de preguntas recomendada (ver tabla 3). Además, los niños que lo deseen, podrán comentar aquellas situaciones donde hayan experimentado la emoción que se ha representado.

### **4. Me preocupo por los demás**

Material: Ninguno.

Procedimiento: Todos los participantes incluido el docente se sentarán en el suelo formando un círculo. Después, uno a uno deberá expresar cómo se siente ese día empleando para ello el nombre de una emoción o un estado (p.ej., alegre, triste, preocupado, agobiado, cansado, etc.). Cuando todos hayan participado, sin especificar el motivo de su estado, deberán preguntarse unos a otros por qué se sienten así y prestar atención a los motivos que su compañero indican. Se les da

instrucciones de cómo actuar si encuentran una emoción o estado negativa en el compañero (p.ej., aquel que pregunta podrá ofrecer su ayuda para que la emoción de su compañero cambie) y se les informa de la libertad de la que dispone el que recibe la ayuda para aceptarla o rechazarla. En este último caso, se les indica la conveniencia de comunicar al otro del motivo por el que decide no acceder a su ayuda.

Respecta a la reflexión, las preguntas propuestas se presentarán al grupo al completar la actividad, es decir, una vez todos los participantes hayan sido preguntados y hayan explicado los motivos de su estado.

### **5. Traje de detective**

Materiales: tableros, tarjetas con pistas, adivinanzas, lápiz y papel.

Procedimiento: En esta actividad se dividirá a toda la clase en varios grupos formados por 5 o 6 participantes. Todos los miembros del grupo trabajarán como detectives para descubrir la emoción que esconde cada figura del tablero. Se les explica las normas del juego: tienen que ir por orden descubriendo las emociones que está sintiendo cada figura del tablero. Las figuras son, por orden de aparición: una niña (ternura), un niño (diversión), un señor (respeto), un niño (aversión), una niña (optimismo), un señor (admiración) y una señora (envidia). En cada caso, tendrán que hacer uso de las tarjetas con pistas, que señalan las causas de las emociones, y de adivinanzas, que les ayudarán a descubrir cada emoción. Deberán anotar las pistas y debatir entre ellos hasta averiguar la emoción que experimenta cada figura. Cuando desvelen las emociones que esconden todas las figuras, las apuntarán en el tablero y esperarán a que el resto de grupos terminen. Posteriormente, cada grupo expondrá su solución y se resolverán los enigmas.

La parte de reflexión tendrá lugar una vez se haya finalizado la actividad.

### **6. Sé cómo te sientes**

Material: tarjetas plastificadas con la frase "sé cómo te sientes" escrita en mayúsculas (una tarjeta por alumno), lápiz y papel.

Procedimiento: El docente inicia la sesión hablando de la empatía (qué es, cuándo y por qué la sentimos, hacia quién, etc.) y la relación que existe entre la

situación y la emoción. Posteriormente, se proporcionan 15 minutos para que los participantes describan en un folio un acontecimiento (positivo o negativo) y la emoción asociada. Posteriormente, cada niño compartirá con el grupo lo seleccionado. El docente señala al grupo que se deberá levantar la mano utilizando la tarjeta “sé cómo te sientes” si entienden cómo se sintió el compañero en durante ese acontecimiento que relata bien porque también le haya ocurrido o porque haya pasado por una situación similar.

Cuando todos los niños hayan compartido con el grupo sus historias se pasará a la parte de reflexión.

### **7. Semáforo emocional**

Material: póster y tarjetas impresas con la imagen del semáforo emocional.

Procedimiento: Utilizando la técnica del semáforo emocional se enseña a los participantes a regular las emociones negativas (p.ej., ira, odio, enfado). El color rojo indica la necesidad de “detenerse”, del mismo modo que lo hacemos cuando vemos la luz roja de un semáforo en la calle. El color ámbar se relaciona con “pensar”, es decir, con darse cuenta de la situación o del problema planteado y también con posibles ideas o soluciones a esa situación problemática. Finalmente, el color verde se asocia con “actuar”. Aquí, es el momento de elegir una alternativa de acción, ponerla en marcha y comprobar si esa opción ha resultado eficaz.

Tras la explicación del semáforo, el grupo describirá situaciones donde emociones como el enfado o la ira los haya llevado a estados en los que no han podido controlar la emoción y se comentará lo sucedido en tal caso. Posteriormente, se hipotetizará sobre lo que hubiera ocurrido si en su lugar se hubiera empleado la técnica del semáforo emocional. Finalmente, cada alumno se llevará a casa una tarjeta con el semáforo emocional e intentará ponerlo en práctica.

La parte de reflexión se combina con la propia actividad y tendrá lugar a medida que se van comentando las diferentes situaciones vividas.

### **8. Técnica del volcán**

Material: lapiceros y cartulinas con la imagen de un volcán impresa en ambas caras.

Procedimiento: En esta actividad se emplea la técnica del volcán para explicar el funcionamiento y gestión de emociones o estados como el enfado, la ira y la rabia, entre otras. Con ella, se busca hacerles conscientes de que “antes de que el volcán erupcione, le precede un temblor o calor interno que proviene de su interior”. Por tanto, es posible actuar para “evitar que el volcán erupcione y salpique todo de lava”. Con este símil se enseña a reconocer el “temblor” interior previo a la erupción volcánica personal para en ese momento poder aplicar alguna estrategia de regulación emocional, en este caso se empleará la respiración diafragmática. Ha de quedar claro que experimentar este tipo de emociones no es malo, siempre y cuando se sepa qué hacer con ellas, es decir, se sepan gestionar.

En la cara A de la cartulina, y tomando como ejemplo el enfado, aparecerán anotadas en la zona inferior de la montaña las cosas que les enfadan, mientras que en la zona superior, cerca de la lava, se mostrarán los actos, pensamientos y conductas que se realizan cuando uno está enfadado. En la cara B, aparecerá impreso de nuevo un volcán en el que se identificarán dos zonas denominadas “sí retorno” y “no retorno”, correspondientes a la zona baja de la montaña y la zona superior cercana a la lava, respectivamente.

La actividad comienza explicando el dibujo de la cara A y proporcionándoles a los participantes 15 minutos para anotar las situaciones, temas, cosas, etc. que les enfadan. También reflejarán frases, comentarios o palabras que actúan como moduladores, favoreciendo esa respuesta emocional. Esto da lugar a explicar cómo cada uno de ellos va haciendo que “el volcán tiemble en su interior cada vez más y finalmente erupcione”. Cuando se llegue a la parte de la lava, se les proporciona otros 15 minutos para que anoten los pensamientos y comportamientos que tienen lugar cuando están muy enfadados y ya han explotado, para darse cuenta de cómo se pierde el control. Tras esto, se trabaja con la cara B de la cartulina. Se explica que en la zona “sí retorno” se puede actuar para que el nivel de enfado disminuya y la lava interior descienda. Se sugiere al grupo que anoten qué cosas hacen para disminuir su nivel de enfado (p.ej., dibujar, respirar, leer algo, etc.). Respecto a la zona de “no retorno” se hace consciente al grupo de que una vez se ha expulsado la lava no se puede actuar como si no hubiera pasado nada, no se puede deshacer lo que se ha dicho o hecho. Finalmente, se propone un ejercicio de imaginación guiada con

respiración. Se le pide al grupo que cierre los ojos e imaginen alguna situación que les haya provocado mucho enfado, y se acompaña con un ejercicio de respiración abdominal para inducir un estado de relajación. De esta forma se les enseña la utilidad de la relajación mediante respiración para calmar un estado de agitación. Se sugiere la práctica de esta técnica en futuras ocasiones.

La parte de reflexión tendrá lugar una vez finalizada la actividad.

### **9. Dragón de lava**

Material: cuento del dragón de lava y un dragón de juguete con alas abatibles.

Procedimiento: Se comienza la actividad narrando el cuento del dragón de lava. Se trata de un cuento similar al de la tortuga, pero adaptado a niños de mayor edad. Con el cuento del dragón de lava se trabaja de nuevo el autocontrol. Ante una situación de enfado, rabia, etc. el niño ha de intentar recordar la reacción que muestra el dragón de lava y actuar del mismo modo, es decir, resguardarse en sus alas para relajarse y pararse a pensar antes de actuar.

Al igual que en la actividad anterior, la reflexión se realizará cuando todo el grupo ha finalizado la tarea prevista.

#### **2.5.- *Diseño y análisis de datos***

Para estudiar la utilidad y eficacia del programa descrito se propone un estudio analítico, prospectivo, pre-post. Asimismo, se considera adecuado un tamaño muestral de 100 niños con edades comprendidas entre 10 y 12 años y con una distribución por sexo similar a la poblacional.

Las diferencias significativas entre medidas pretest y post-test en la variable resultado (inteligencia emocional) se estudiarán por medio del análisis de varianza. Además, se explorará el tamaño del efecto mediante el cálculo de la prueba *d* de Cohen (Cohen, 1988). Previo a estos análisis se calcularán estadísticos descriptivos de las variables medidas en los participantes y los profesores responsables del taller. El análisis estadístico de los datos se realizará empleando el paquete estadístico SPSS versión 26.0, considerando significativo una  $p < 0,05$ .



### **3.- Resultados**

El taller de habilidades socioemocionales y de regulación emocional se pretende llevar a cabo en un colegio público de Toledo durante el curso escolar 2021-2022. Durante el segundo semestre de 2021 están previstas las correspondientes formaciones a los profesores implicados en impartir los talleres. Actualmente no se disponen de resultados.

### **4.- Discusión**

El objetivo del presente trabajo es el diseño de un taller para la mejora de las habilidades socioemocionales y de regulación emocional de los alumnos de tercer ciclo de primaria. Este programa pretende a través de 9 sesiones en el aula, con actividades prácticas y dinámicas adaptadas a la edad y a las capacidades de los participantes, alcanzar una mejora significativa en tres de las habilidades emocionales propuestas por Salovey y Mayer (1990): reconocimiento, comprensión y regulación emocional. Además, este programa proporciona una formación específica en IE a los profesores encargados de impartir los talleres.

El alcance de este programa busca ir más allá de la mera consecución de una mejora a corto plazo en los niños. Las implicaciones de educar en emociones a largo plazo suponen proporcionar recursos y herramientas para que los niños sean más inteligentes emocionalmente también en etapas posteriores (adolescencia y adultez), ayudándoles a construir una personalidad resiliente y promoviendo una mayor autoestima. Todo ello, repercutirá en una mejor salud física y psicológica de los participantes a través de la prevención de conductas disruptivas (consumo de drogas y autolesiones) (González-Yubero et al., 2019), la mejora del rendimiento académico (MacCann et al., 2020), la reducción de distrés emocional y mejora del bienestar psicológico (Ortega, 2010). Teniendo esto en cuenta, es imprescindible caminar hacia una continuidad de la formación del estudiante en el campo de las emociones y su desarrollo a lo largo del ciclo vital (Soldevila et al., 2007). Para ello, se deben implementar programas en el contexto educativo que cubran diferentes etapas, con un currículum consensuado en educación emocional, planteando diferentes opciones para su integración real en el programa curricular. Así, es necesario que el sistema

educativo, en aras de alcanzar una educación integral, incluya de manera sistemática y permanente programas sobre educación emocional (Bisquerra, 2013; Bisquerra y Pérez, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

Por otro lado, la mayor parte de los programas de educación emocional están dirigidos al alumnado en etapa infantil (Trianes et al., 2003) y solo tiene en cuenta a uno de los agentes implicado en este proceso, los alumnos. En cambio, este programa ofrece una formación específica al profesorado encargado de impartir el taller sobre los contenidos y metodología a seguir en el aula, facilitándoles de esta forma los recursos necesarios para que éste se desarrolle con éxito. Desde nuestro punto de vista consideramos que es imprescindible la formación al docente. No obstante, la formación que en este caso se les proporciona es básica y no contempla el abordaje de las necesidades o carencias propias de los docentes en cuanto a competencias socioemocionales. Esto último escapa del objetivo de este programa y consideramos que en línea con Sepúlveda et al. (2019), debería formar parte de la propuesta curricular del profesional en el plan de estudios del grado universitario en educación o en los planes de formación continua. La formación de los docentes en este campo tendría importantes beneficios, entre ellos, la mejora de la calidad de la educación ofrecida, al contar el docente con un mayor repertorio de herramientas y recursos para educar el mundo emocional de los más pequeños.

Una de las principales limitaciones de este trabajo es la falta de resultados sobre la eficacia y utilidad del programa ya que todavía no se ha implementado. Si bien es cierto que actualmente se trabaja en la puesta en marcha del mismo en un centro educativo público, diversos trabajos sobre aplicaciones de programas de educación emocional en la etapa primaria señalan la presencia de cambios significativos en IE tras finalizar estos programas, un indicador del aprendizaje emocional de los alumnos y de la eficacia de las intervenciones (Ambrona et al., 2012; Celdrán y Ferrándiz, 2012; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Filella et al., 2014; Sotil et al., 2008). En esta misma línea, es importante advertir una serie de dificultades que pueden entorpecer la puesta en marcha o el desarrollo del taller. Por una parte, la falta de profesores voluntarios para realizar primeramente la formación propuesta y posteriormente impartir las sesiones en el aula. Por otra, la asistencia de éstos al total de horas de la formación (15 horas). La ausencia parcial de éstos a la

formación específica repercutirá negativamente en la planificación del taller. En estos casos será necesario adaptar el número de sesiones a realizar en el aula con los niños a los contenidos trabajados en el curso de formación. Finalmente, es importante identificar el momento del día más adecuado para trabajar con los niños puesto que la motivación y/o el cansancio pueden interferir en la adquisición de aprendizajes. Considerar estos inconvenientes a la hora de desarrollar un programa, adaptándolos a las necesidades, recursos y capacidades de los centros educativos, los profesores y los alumnos es fundamental para su éxito.

Con todo, el presente programa pretende dotar al alumno de herramientas que le ayuden a reconocer, comprender y gestionar emociones (propias y ajenas), facilitando así su adaptación a nuevos entornos y situaciones. De cara a futuras investigaciones, sería interesante recoger datos sobre la eficacia y utilidad del taller mediante estudios longitudinales para comprobar si la formación en educación e inteligencia emocional en esta etapa produce cambios significativos en IE y si estos se mantienen con el tiempo en otras etapas, adolescencia o incluso la edad adulta. Asimismo, sería interesante estudiar posibles moduladores del aprendizaje y adquisición de las habilidades emocionales como el sexo o determinados factores psicológicos.

## 5.- Bibliografía

- Ambroña, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional*. Vizcaya: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* (10), 61-82.
- Celdrán, J., y Ferrándiz, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342.
- Céspedes, A. (2013). *Educar las emociones*. Barcelona: S.A. Ediciones B.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Barrios-Martos, M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló M. J., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Glennon, W. (2013). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Planeta.
- González-Yubero, S., Palomera, R. y Lázaro-Visa, S. (2019). Trait and ability emotional intelligence as predictors of alcohol consumption in adolescents. *Psicothema*, 31(3), 292–297.
- LOE. (4 de Mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. España.
- LOMCE. (10 de Diciembre de 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. España.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En J. D. Mayer, & P. Salovey, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books. Núñez del Río y Fontana Abad, 2009
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge.
- Núñez, M., y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257-269.
- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 462-470.
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación Emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi:10.5944/educxx1.16.1.725
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Sepúlveda, M., Mayorga, M., y Pascual, R. (2019). La educación emocional en la Educación Primaria: Un aprendizaje para la vida. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(94). doi:10.14507/epaa.27.4011
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 19(1), 47-59.

- Sotil, A., Ecurra, L. M., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista de investigación psicológica*, 11(2), 55-65.
- Trianes, M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J., & Muñoz, Á. (2003). Contexto social, género y competencia social evaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology*, 1(2), 37-56.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS (Instituto de Orientación Psicológica Asociados).
- Zaccagnini, J. L. (2014). *Qué es la inteligencia emocional. Relación entre pensamientos y sentimientos*. Madrid: Biblioteca Nueva.