



# **LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁREA DE LENGUA INGLESA**

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN LENGUA INGLESA

AUTORA: NATALIA AYOSO GÁLVEZ

TUTOR: MACARENA NAVARRO PABLO

Diseño de propuesta formativa

# ÍNDICE

<b>1. Introducción y justificación</b>	<b>3</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>4</b>
2.1. Conceptualización de las emociones	4
2.2. Contenidos y dimensiones de la Educación Emocional	7
2.3. Aproximación a varios modelos explicativos y profundización en el término de Inteligencia Emocional	9
2.4. Instrumentos de evaluación	12
2.4.1. Medidas de autoinforme	12
2.4.2. Medidas de habilidad	14
2.4.3. Feedback 360°	15
2.5. Importancia del desarrollo de la educación emocional en el aula de lengua inglesa	15
<b>3. Objetivos</b>	<b>17</b>
<b>4. Metodología</b>	<b>17</b>
4.1. Propuesta de intervención	19
4.1.1. Objetivos de la propuesta de intervención	20
4.1.2. Desarrollo de la propuesta de intervención	21
4.1.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención	28
<b>5. Resultados y discusión</b>	<b>28</b>
<b>6. Conclusiones</b>	<b>35</b>
<b>7. Referencias bibliográficas</b>	<b>37</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>41</b>

## **RESUMEN**

En la sociedad actual, conocer y expresar nuestras emociones se trata de un desafío al que la educación debe hacer frente. Con el presente Trabajo de Fin de Grado, se pretende realizar una propuesta de intervención en el ámbito de la Educación Emocional en el área de Lengua Inglesa, con el fin de que el alumnado se enriquezca de los beneficios que esto conlleva y por tanto, su fluidez en cuanto a expresión en inglés también se vea incrementada. Para ello, la propuesta incluye un total de 11 actividades comunicativas dispuestas en 7 sesiones. En ellas, el alumnado debe hacer uso del pensamiento crítico, por medio del debate y la reflexión, en las que se trabajan las emociones, su reconocimiento, respeto y expresión, así como técnicas de resolución de conflictos y comunicación asertiva, con el objetivo de promover el bienestar personal, social y el desarrollo íntegro del alumnado.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, emociones, intervención, lengua inglesa, educación primaria.

## **ABSTRACT**

In current society, knowing and expressing our emotions is a challenge that education must face. With this Final Degree Project, the aim is to carry out an intervention proposal in the field of Emotional Education in the area of English Language, so that students are enriched with the benefits that this entails and therefore, their fluency in terms of expression in English is also increased. To this end, the proposal includes a total of 11 communicative activities arranged in 7 sessions. In them, students must make use of critical thinking, through debate and reflection, in which they work on emotions, their recognition, respect and expression, as well as conflict resolution and assertive communication techniques, with the objective of promoting personal and social well-being and the full development of the students.

**Key words:** Emotional intelligence, emotions, intervention, English language, primary education.

## **1. Introducción y justificación**

La sociedad actual se encuentra en constante cambio y evolución. Como consecuencia de ello, surgen nuevas necesidades y retos que la especie humana debe afrontar. Durante el último siglo, han sido numerosos los autores que persiguen un cambio en el ámbito educativo. Surge así a finales del siglo XIX lo que se conoce como Escuela Nueva, en la que psicólogos y pedagogos como Maria Montessori recogieron nuevos principios educativos que hicieran frente a los problemas actuales de la sociedad. Entre ellos, se defendía la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje estuviese centrado en la figura del alumnado, como ser partícipe y activo. Esto provocó un cambio radical con respecto a las metodologías más tradicionales, pues por primera vez lo que primaba era la formación integral de dicho alumnado, centrandose esta no solo en aspectos intelectuales, sino también en aquellos sociales y personales. En este sentido se encuadra la educación emocional, siendo esta la base para el presente proyecto.

Con la progresiva implantación de la nueva ley de educación, Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), los cambios en el ámbito de la educación emocional se han hecho más visibles que nunca antes. Tanto es así, que se incluye esta como uno de los principios pedagógicos y competencias clave a desarrollar en las diferentes áreas del currículo.

Sin embargo, la creciente inquietud por la incorporación de las habilidades sociales y emocionales en el aula no es algo novedoso, a pesar de que esta sí supone la primera vez en la que se incluyen en el currículo cobrando, por tanto, una mayor importancia.

Es por ello que, en la actualidad, este ámbito se ha convertido en un reto al que la educación pretende dar respuesta. Esto puede ser aplicado a cualquier país o cultura, pues el desarrollo de una conciencia emocional y su manejo en una sociedad como la actual debe ser objeto indispensable de estudio.

Tanto es así que la educación de las emociones se recogerá dentro del nuevo currículo siendo dicho aspecto trabajado en todas las materias. Por ello, el presente proyecto propone una intervención formada por una situación de aprendizaje cuyo objetivo principal es promover el desarrollo de la educación emocional con el fin de que el alumnado al que va

dirigido pueda enriquecerse de todos los beneficios que el aprendizaje de esta conlleva, concretamente en el aula de Lengua Inglesa.

La idea principal de la propuesta se basa en que los principios de la educación emocional conllevan, entre otras cosas, la expresión no solo de emociones, sino de opiniones en general, así como el respeto por estas. Por ello, se pretende que el alumnado interactúe haciendo uso de una segunda lengua adicional (inglés), de manera respetuosa y mediando los posibles conflictos que puedan surgir, desde la base de la educación emocional y su aplicación en el aula.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Conceptualización de las emociones**

A lo largo de la historia numerosos autores han intentado llegar a una aproximación del término “Educación emocional” con el fin de tener una explicación concisa del mismo, pero la complejidad que presenta el concepto en sí mismo ha hecho que, aún en la actualidad, no contemos con una única definición para ello.

Sin embargo, en orden de ofrecer una explicación correcta de dicho concepto es esencial y prioritario preguntarnos qué son las emociones en sí, pues es donde se encuentra el objeto de estudio de dicha educación. Aunque la RAE define las emociones como “la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”, el término va mucho más allá (Asale, s. f.).

Las emociones básicas se desarrollan a lo largo de los tres primeros años de vida. En los primeros tres meses, los bebés desarrollan la habilidad de reconocer en los demás emociones como la alegría y el enfado, además de que aparece la sonrisa social, entendiendo esta como el instrumento usado durante la edad más temprana para comunicarse con el entorno que le rodea. En los próximos meses, el bebé va reaccionando a los diferentes estímulos de tal forma que si no los conoce presenta ansiedad y por el contrario, si le resulta familiar (como juguetes o personas cercanas) mostrará una alegría desbordante en forma de gritos y risas. Durante el primer año de vida, el niño o la niña desarrolla la empatía, a los dos puede imitar expresiones faciales y a los tres incluso son capaces de distinguir a las personas

que le rodean por su relación emocional. Es a partir de entonces cuando se comienza a desarrollar la conciencia emocional, por lo que la etapa de Educación Primaria resulta el momento clave para que los niños y niñas tomen conciencia de la importancia de las mismas (Núñez, 2022).

Autores como Goleman (1995) afirman que “todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. Impulsos arraigados que nos llevan a actuar”. Por ello, intuimos que para dicho autor las emociones son el puente entre el pensamiento y la acción.

Estos impulsos aparecen como reacción a los estímulos que vivimos en nuestro día a día, y sin lugar a dudas su regulación permite en los niños que no solo creen su propia identidad, sino también el desarrollo del pensamiento crítico tan necesario para vivir en las exigencias de la sociedad actual. Cabe destacar que cada tipo de emoción prepara al organismo para producir un tipo de respuesta u otra.

Las emociones pueden clasificarse de diferentes formas según el punto de vista que apliquemos. De tal forma que, para Greenberg (2000), “las emociones se basan en el presente, pero están influenciadas por el pasado y ejercen influencia sobre el futuro”. Greenberg propuso además que las emociones básicas podían a su vez ser clasificadas en primarias (siendo estas adaptativas o desadaptativas), secundarias e instrumentales (Greenberg, 2000).

Las emociones primarias son las emociones más básicas y necesarias, pues pretenden dar respuesta a nuestras necesidades. Las emociones primarias adaptativas son saludables y nos guían en la respuesta hacia una situación actual, actuando de la forma más correcta posible. Mientras tanto, las emociones desadaptativas dan respuesta a algo pasado, se basan en un aprendizaje previo y en general, son emociones insanas. Por otro lado, las emociones secundarias son las que tapan a las emociones básicas y surgen por medio de otra emoción. Suelen ser problemáticas y debemos aprender a eliminarlas de nuestra vida y sustituirlas por otras emociones más sanas. Por último, las emociones instrumentales no son emociones espontáneas, sino que son expresadas de forma consciente con el fin de conseguir un objetivo. Ocurre cuando sabemos cómo van a reaccionar los demás ante esa emoción, por lo

que hacemos uso de ellas a pesar de que esto no sea sano ni para la persona que lo expresa ni para las que lo rodean, quienes pueden sentirse en ocasiones manipulados (Greenberg, 2000).

Por otro lado, cabe destacar que la educación emocional es el proceso por el cual se desarrollan las competencias que engloba la Inteligencia Emocional (IE en adelante). Para comprender significativamente dicho término resulta esencial estudiar el desarrollo del concepto de inteligencia.

Así, en 1983, el psicólogo estadounidense Howard Gardner propuso su mundialmente aceptada Teoría de las Inteligencias Múltiples. Dicho autor defendía que la inteligencia no era un concepto unitario, sino que por el contrario conllevaba la interrelación de cada uno de los componentes del conjunto. Propuso ocho inteligencias diferentes que quedan recogidas en la figura 1 (Gardner, 1995).

- 
- Inteligencia lógico-matemática
  - Inteligencia lingüística
  - Inteligencia viso-espacial
  - Inteligencia corporal-cinestésica
  - Inteligencia musical
  - Inteligencia naturalista
  - Inteligencia interpersonal
  - Inteligencia intrapersonal

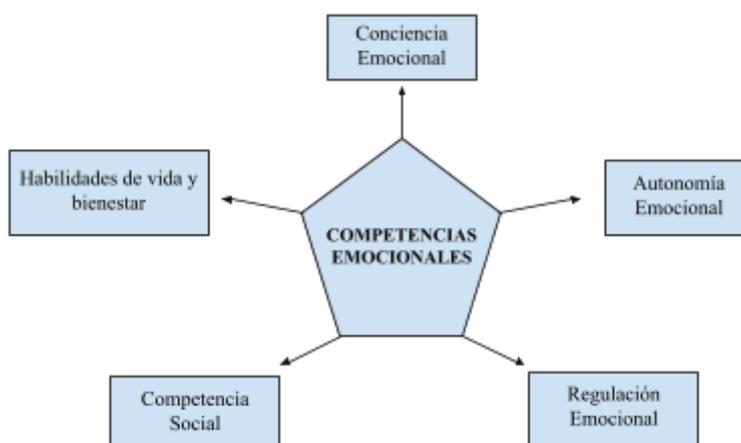
**Figura 1.** *Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995). Elaboración propia basada en Gardner (1995).*

Entre dichas inteligencias, las de mayor relevancia en relación al objeto de estudio son las dos últimas. La inteligencia interpersonal permite comunicarnos con las personas que nos rodean gracias a la habilidad que muestra el ser humano de posicionarse en el lugar del otro, factor conocido como empatía. Por su parte, la inteligencia intrapersonal es aquella que permite comprender y controlar nuestras propias emociones, incluyendo factores como la autoestima o el autocontrol.

La IE propiamente dicha fue creación de Salovey y Mayer (1990) y se vio posteriormente difundida por Goleman (1995). En el siguiente apartado se profundiza en dicho tópico.

## 2.2. Contenidos y dimensiones de la Educación Emocional

La mejora y armonización del bienestar propio y ajeno es el objetivo preciso de la educación emocional, cuyo fin es el desarrollo de las competencias emocionales. Comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales es posible gracias a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos conocidos como competencias emocionales. Una competencia es entendida como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra & Pérez, 2007).



**Figura 2.** Modelo pentagonal de competencias emocionales. Elaboración propia basada en Bisquerra (2007).

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

La autonomía emocional contiene varios rasgos y elementos relacionados con la autogestión personal, incluida la autoestima, una actitud positiva hacia la vida, un sentido de responsabilidad, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad de buscar ayuda y recursos y la autoeficacia emocional.

La conciencia emocional consiste en conocer y tomar conciencia de las emociones propias y ajenas por medio de la observación. Además, incluye la destreza para asimilar el clima emocional en un contexto concreto (Bisquerra, s. f.).

Por su parte, la regulación emocional constituye el elemento clave de la educación emocional, por el cual se puede influir en la experimentación de las emociones o en cómo y cuándo se sienten. Es por ello que existen multitud de técnicas para su manejo tales como la respiración, la relajación o el diálogo entre otras.

Las habilidades de vida y bienestar consisten en adoptar un comportamiento adecuado y responsable para enfrentar favorablemente los retos diarios, ya sean estos en el ámbito personal, profesional o de ocio. Además, nos posibilitan planificar nuestra vida de una forma más positiva.

Por otro lado, según Goleman (1996) la inteligencia emocional está constituida por cinco dimensiones: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

El autoconocimiento es considerado la clave de la IE, entendiendo este como la capacidad de reconocer un sentimiento mientras se presenta. Por su parte, la autorregulación se entiende como la habilidad de regular y lidiar con las emociones propias. La motivación es entendida como el factor que anima a alguien a hacer algo. Goleman (1996) propone cuatro fuentes de motivación; el individuo mismo, la familia y los amigos, un mentor emocional y el propio entorno. La empatía como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y concluir que emociones puede estar sintiendo. Y las habilidades sociales, entendidas como el conjunto de habilidades para relacionarse con los demás de forma satisfactoria.

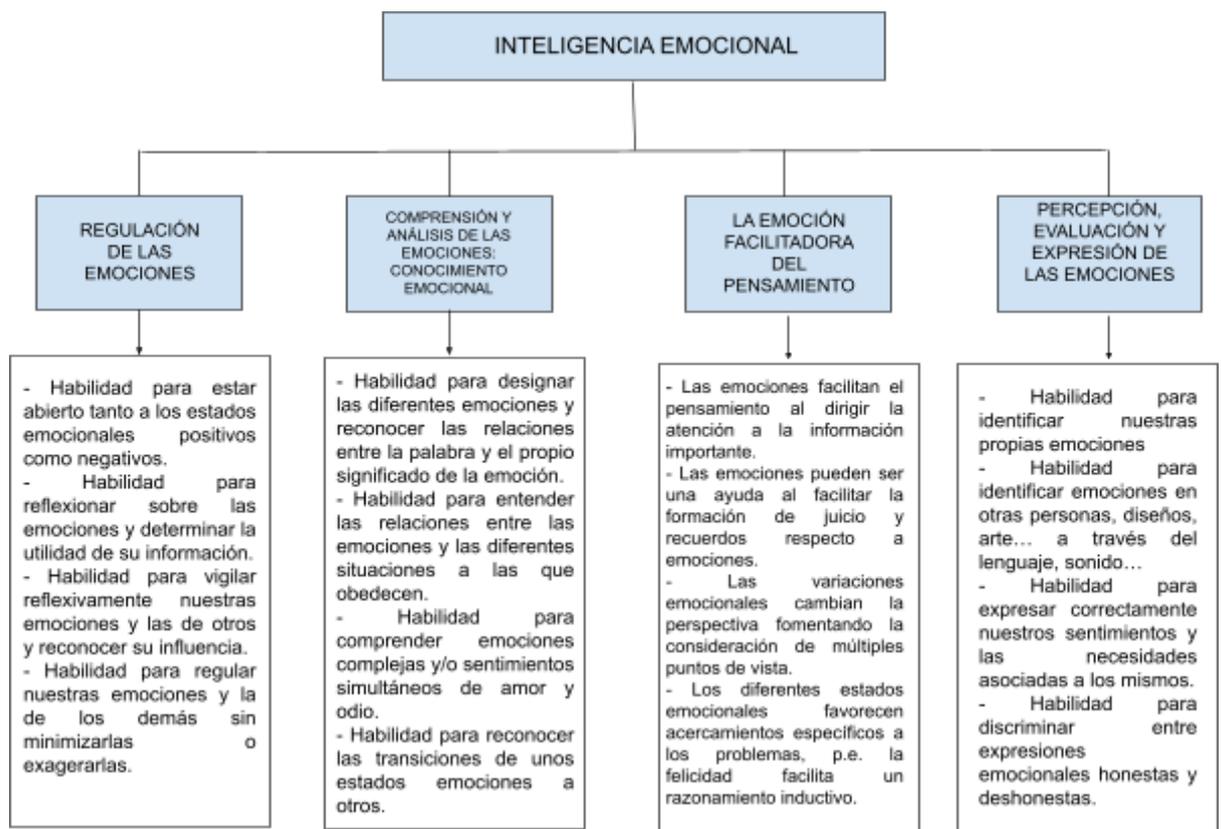
### **2.3. Aproximación a varios modelos explicativos y profundización en el término de Inteligencia Emocional**

Una vez estudiada la complejidad que suponen las emociones y los procesos emocionales, nos centraremos en los diferentes modelos explicativos existentes. Así, según Trujillo y Rivas (2005), existen más de 240 modelos cuyo fin es medir la IE, clasificando estos en modelos mixtos y modelos de habilidad.

Los modelos mixtos se denominan así por aglutinar dentro del concepto de IE aspectos relativos tanto a la cognición como a la personalidad o habilidades sociales, mientras que el modelo de habilidad está enfocado desde las teorías del procesamiento de la información (Palomera, 2005, p.444).

A continuación se presenta una breve revisión bibliográfica de los más destacados, pues su extensión dificultaría el hecho de profundizar en todos ellos. Así, los modelos ampliamente aceptados son los propuestos por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar-on (1997).

El origen de la educación emocional se remonta a las aportaciones de dos psicólogos, Mayer y Salovey (1990), quienes crearon el término de inteligencia emocional, definiendo esta como “la habilidad de las personas para percibir, expresar, comprender, razonar y regular las emociones propias y la de los demás”. El término se refiere a la totalidad de destrezas y competencias emocionales que evolucionan y se desarrollan a lo largo de la vida según la experiencia propia. El modelo propuesto ha sido mejorado por los mismos autores en varias ocasiones, en 1997 y en 2000. Asimismo, una de las aportaciones que se toma como referencia es el modelo de las cuatro ramas interrelacionadas; percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.



**Figura 3.** Modelo revisado de IE (Mayer & Salovey, 1997). Elaboración propia basada en (Mayer & Salovey, 1997).

Generalmente se considera un modelo de habilidades más bien individualista, pues parte de la necesidad de conocernos a nosotros mismos con el fin de poder llegar a conocer a los demás (Mayer & Salovey, 1997).

Por su parte, Goleman (1995) define la IE como “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p.89). Posteriormente, dicha definición es reformulada entendiendo entonces la IE como ”capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1998, p.98). En cuanto a su modelo, este incluye los siguientes componentes; autoconocimiento, gestión emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales. Se trata de uno de los modelos más completos en la historia de este ámbito, convirtiendo la alfabetización emocional en uno de los objetivos claves a conseguir por parte de la escuela.

A este modelo le sigue el de Reuven Bar-On. Según Bar-On (1997), la IE es entendida como "un conjunto de capacidades no cognoscitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad para triunfar y reaccionar con precisión a las demandas del ambiente" (p. 14). Al igual que el anterior, el autor propone cinco aspectos a seguir para conseguir el desarrollo de dicha inteligencia. En primer lugar, trabajar el aspecto intrapersonal, para pasar posteriormente a trabajar en lo interpersonal. Tras ello hace referencia a la importancia del manejo del estrés, la adaptabilidad y finalmente al estado de ánimo, entendiendo este como la capacidad de mantenerse optimista ante las situaciones que se nos presentan.

Por otro lado, cabe destacar que otros autores influyentes tales como Bisquerra, se adentra propiamente dicho en el término de educación emocional, definiendo esta como:

Un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral [...]. Se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p.243).

Además expresa la necesidad de trabajar dicha educación desde edades tempranas con el fin de conseguir el desarrollo íntegro del alumnado, buscando no solo el desarrollo académico de los alumnos, sino también su desarrollo en el ámbito social. En esta línea, se recae en la necesidad de formar al profesorado en dichos temas, pues hasta que el docente no sea capaz de aplicar dichos conceptos en su propia vida, no podría inculcarlos en los estudiantes.

## **2.4. Instrumentos de evaluación**

En cuanto a la evaluación de la inteligencia emocional, los instrumentos más usados son en primer lugar las pruebas escritas, tales como autoinformes, cuestionarios o escalas y en segundo lugar encontramos lo que se conoce como medidas de habilidad o de ejecución. En el primer instrumento se suele hacer uso de enunciados cortos en los que la persona autoevalúa sus niveles en ciertas habilidades emocionales. Sin embargo, el segundo tipo de instrumento conlleva que la persona resuelva ciertos problemas emocionales que se presentan, comparando su respuesta con diferentes criterios establecidos.

Sin embargo, en los últimos años se está llevando a cabo una evaluación complementaria a las dos anteriores, basada en la observación externa de la persona, con el fin de que la información que se aporte sea más objetiva y real.

### **2.4.1. Medidas de autoinforme**

- Basadas en la formulación de Salovey y Mayer (1990)
  - “*Trait Meta-Mood Scale-48*” (TMMS-48). Evalúa el conocimiento que cada persona tiene sobre sus estados emocionales a través de 48 ítems. Contiene tres dimensiones que hacen referencia a la atención de los sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las emociones. La persona debe evaluar su grado de conformidad con cada uno de los ítems en una escala de tipo Likert de 5 puntos.
  - “*Spanish modified Trait Meta-Mood Scale-24*” (TMMS-24). Versión reducida del TMMS-48 realizado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004. Cuenta con una mayor especificación y con la eliminación de ciertos ítems que parecían no ser del todo fiables (Fernández-Berrocal et al., 2004).
  - “*Schutte Self Report Inventory*” (SSRI). Este modelo se basa en los anteriores con la diferencia de que incluye aspectos intra e interpersonales. Está compuesto por 33 ítems que se evalúan en una escala de tipo Likert de 5 puntos (Schutte et al., 1998).

- Basadas en revisiones de la literatura
  - *"Bar-On Emotional Quotient Inventory" (EQ-i)*. Instrumento de evaluación creado por el autor Bar-On, siguiendo los principios desarrollados en su modelo teórico descrito anteriormente. Cuenta con un total de 133 ítems y 5 factores de orden superior divididos en 15 subescalas; inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor (Bar-On, 1997, citado en Extremera et al., 2004).
  - *"Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue)*. Modelo creado por Petrides y Furnham, siguiendo los modelos basados en rasgos. Está compuesto por 144 ítems divididos en 15 subescalas, haciendo uso de una escala de tipo Likert de 7 puntos. Es utilizado sobre todo con el fin de evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental de estado de ánimo (Petrides & Furnham, 2003).
  - *"Emotional Competence Inventory" (ECI)*. Surge a partir del segundo libro de Goleman "La práctica de la Inteligencia Emocional" el cual crea un modelo de ejecución con el objetivo de predecir el nivel de efectividad y rendimiento en un puesto laboral. Este cuenta con 110 ítems, 5 dimensiones divididas en 25 competencias que posteriormente serán reducidas y además supone un modelo creado con el objeto de evaluar con un alto grado de rigurosidad la IE, a diferencia del modelo esbozado en su primer libro. La innovación de este instrumento es que presenta dos tipos de evaluación diferentes, por un lado a modo autoinforme y por otro una evaluación externa (Goleman, 1998, citado en Extremera et al., 2004).
  - *"Cuestionario de Inteligencia Emocional" (CIE)*. Creado por el grupo de investigación de Cádiz (Mestre, 2003), se basa en la primera propuesta de Goleman y presenta 56 ítems con una escala de tipo Likert de 5 puntos, de tal forma que a mayor puntuación se obtenga, mayor nivel de competencia emocional se posee (Mestre, 2003, citado en Extremera et al., 2004).

### 2.4.2. Medidas de habilidad

En la actualidad sin embargo, la tendencia emergente sigue la idea de utilizar las medidas de habilidad o ejecución. Su punto álgido es que se basan en la capacidad que tiene el individuo para realizar una determinada tarea, y no solo en su intención o pensamiento en llevarla a cabo.

- "*Multifactor Emotional Intelligence Scale*" (MEIS). Basada en el modelo de Salovey y Mayer, está compuesto por 12 tareas en 4 áreas que pretenden evaluar las habilidades descritas en su teoría y que son la percepción emocional, la asimilación, la comprensión y el manejo emocional.

Las respuestas correctas son estimadas según tres criterios que son consenso (evalúa la respuesta dada comparándola con la del público), experto (asumen que la respuesta correcta es la proporcionada por un conjunto de conocidos investigadores) y target (solo posible para ciertos ítems; se compara la respuesta dada con la emoción que estaba sintiendo el artista y que pretendía transmitir en su obra). Las respuestas que se obtienen en los tres métodos guardan un alto grado de similitud.

A pesar de ello, la MEIS muestra ciertas desventajas; por ejemplo, ciertas subescalas resultan no ser del todo fiables, además de que se manifiestan incoherencias en los resultados obtenidos (Roberts et al., 2001). Además, requiere de mucho tiempo para su correcta implementación (Extremera et al., 2004).

- "*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*" (MSCEIT). Se trata de dos versiones MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999, citado en Extremera et al., 2004) y MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2001, citado en Extremera et al., 2004) creadas con el fin de poner fin a los problemas que presentaba el MEIS. Sin embargo, presenta las mismas áreas que su predecesor, depurando y mejorando ciertas tareas y puntuaciones. Su última versión está compuesta de 8 tareas y 141 ítems, donde cada factor se divide en dos tareas.

Se promueve la ejecución de los autoinformes de forma complementaria a las medidas de ejecución, pues no se debe pasar por alto que ambas formas tienen ventajas y desventajas que juegan un papel fundamental para la correcta evaluación de la Inteligencia Emocional.

### **2.4.3. Feedback 360°**

La evaluación o feedback 360° es un tipo de evaluación competencial en la que se hace uso de varias fuentes u observadores. Para ello, se utiliza un cuestionario que muestra un “autorretrato” de las competencias del participante, así como la valoración por parte de personas externas que conocen a dicho participante y su posterior comparación (Lévy-Leboyer, 2000, pp.11-138).

Los resultados que se logran de esta forma son considerados más fiables que los obtenidos por medio de un autoinforme y al realizarse dicha comparación el grado de subjetividad se ve reducido.

## **2.5. Importancia del desarrollo de la educación emocional en el aula de lengua inglesa**

A grandes rasgos, se puede intuir que los beneficios del desarrollo de la educación emocional en un aula convencional de Educación Primaria son múltiples. Entre ellos, partimos de la idea de que, a su vez, los estudiantes están siendo educados en valores, pues el hecho de que sean capaces de identificar las emociones propias y ajenas, les permite dejar a un lado los prejuicios y respetar el entorno que les rodea.

Entre muchos de los valores que se promueven, me gustaría destacar la empatía, pues gracias a ello, los niños y niñas aprenden a pensar en cómo se sentirán las personas que les rodean antes de actuar. Esto mejora no solo el clima del aula, sino en general las relaciones personales y sociales que vive un niño de esta edad en su día a día, viéndose fortalecido de esta forma la calidad de las mismas.

Otro de los valores clave es el de mediación de conflictos, algo realmente esencial en cualquier aula. La educación emocional lleva consigo el hecho de aprender a regular las emociones, por lo que el alumnado aprenderá de forma transversal a minimizar estos problemas por medio de la comunicación asertiva.

En cuanto a su aplicación en el aula de Lengua Inglesa, los resultados pueden ser realmente beneficiosos. Según Berná (2018), el fomento del aprendizaje de una lengua extranjera, que en este caso sería la lengua inglesa, a través de la expresión de las emociones

y los sentimientos conlleva un aumento de la motivación de los estudiantes. Cabe destacar que un estudiante que está motivado no tiene que realizar un gran esfuerzo por aprender, además de que será capaz de disfrutar mucho más del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, que en la actualidad suele ser algo más tedioso para la mayoría de los niños y niñas.

Por su parte, en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y con la llegada del “Natural approach”, Stephen Krashen desarrolló “The monitor theory”, una teoría en la que uno de los principios básicos propuestos fue el de “affective filter”, exponiendo que los sentimientos son cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Krashen (1986) explica cómo los sentimientos negativos tales como la ansiedad, el miedo o la vergüenza afectan enormemente a la adquisición de nuevos conocimientos, bloqueando la cognición. En otras palabras, valores como la motivación o la autoconfianza promueven y facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que reiteramos en una ocasión más la importancia de la educación emocional.

Por otro lado, con la llegada del cognitivismo, una serie de nuevos métodos emergieron, todos ellos recogidos bajo la premisa de ser “Humanistic approaches”. Estas fueron las primeras metodologías en las que los factores afectivos y emocionales del alumnado se tenían en cuenta durante el proceso de enseñanza, por lo que el aprendizaje pasó a estar centrado en el alumno, así como en sus necesidades. Dentro de este grupo encontramos métodos tales como Community Language Learning, Silent Way o Suggestopedia. Concretamente en este último se expresaba la idea mencionada anteriormente, y es que se basa en el principio fundamental de que si los alumnos y alumnas están relajados y confiados, el aprendizaje será natural y espontáneo y esto solo puede conseguirse mediante el desarrollo de la educación emocional.

Es por ello que es esencial no dejar de tener nunca en cuenta estos factores que quedan resumidos en pocas palabras en que:

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en

nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos - o incluso por un grado óptimo de ansiedad- se convierten en excelentes estímulos para el logro (Goleman, 1996).

### **3. Objetivos**

El objetivo general de este proyecto es realizar una intervención para que el alumnado de la etapa de tercer ciclo de Educación Primaria aprenda a reconocer, identificar y expresar las emociones propias y ajenas con el fin de mejorar su expresión en el aula de lengua inglesa.

En cuanto a los objetivos específicos, se pretende lograr los siguientes:

- Detallar la evolución del concepto de inteligencia emocional.
- Realizar una revisión bibliográfica sobre los modelos explicativos existentes, así como los instrumentos de evaluación de las competencias emocionales.
- Medir la efectividad de la situación de aprendizaje propuesta por medio de un pretest y posttest, haciendo uso de la técnica Feedback 360°.

### **4. Metodología**

Una vez concretada la necesidad de introducir en el aula el estudio de la educación emocional, el primer paso ha sido la realización de una revisión bibliográfica sobre la temática. Tras ello, se trabaja en la propuesta de intervención, la cual se lleva a cabo en un aula convencional de un colegio concertado-privado situado en la provincia de Sevilla.

Se considera esencial realizar un pre-test y post-test a la intervención con el fin de conocer la evolución del sujeto durante la misma y analizar los resultados obtenidos de acuerdo a los diferentes instrumentos de evaluación recogidos. Para un estudio más exhaustivo, se llevará a cabo una evaluación Feedback 360°, siendo esta una investigación cuantitativa (Anexo 1). Los datos de dicha investigación han sido analizados mediante el uso del paquete estadísticos SPSS.

Por otro lado, a pesar de que la intervención se pretenda llevar a cabo en una clase de sexto curso de Educación Primaria que cuenta con un total de 27 alumnos y alumnas, el estudio se realizará solo a una muestra experimental del grupo (un tercio del total de estudiantes), pues para un correcto feedback 360° se considera óptima la observación externa de al menos tres personas diferentes, que contando la autoobservación daría lugar a un mínimo de cuatro observaciones.

La muestra propiamente dicha está constituida por un total de 9 alumnos y alumnas, 3 profesores y profesoras y 18 compañeros de clase como observadores externos.

La técnica de muestreo seleccionada será aleatoria o probabilística, donde todos los componentes del grupo tienen la misma probabilidad de ser escogidos como muestra.

Asimismo, es importante tener en cuenta el nivel de “Deseabilidad social”, entendiéndola como la tendencia consciente e inconsciente que tienen los individuos a responder en línea con el pensamiento dominante, viéndose por tanto disminuida la sinceridad de los participantes (Mick, 1996).

La metodología usada para la situación de aprendizaje además de innovadora, pretende ser dinámica e interactiva, haciendo uso de la gamificación o la inmersión lingüística entre otros recursos, que aportarán al alumnado el nivel de cognición necesario para su correcto desarrollo, tanto a nivel social como personal.

Asimismo, aparte de la situación de aprendizaje que se propone, se promueve el uso de una serie de recursos, así como de metodologías y dinámicas que implementará en el día a día de cualquier aula convencional entre los que se encuentran:

- Aprendizaje cooperativo en el que el alumnado sea el protagonista de la creación de su propio conocimiento.
- “Problem Corner” situado en algún rincón del aula donde el alumnado pueda ir con el fin de promover la resolución pacífica de conflictos por medio del diálogo.
- “Feeling traffic light” (para el alumnado de los primeros ciclos) o “The emotion wheel” (para el alumnado de edad más avanzada) al que podrán recurrir cada día al iniciar la clase con el fin de expresar de forma clara cómo se sienten (Anexo 2).
- “The love mailbox”, buzón de cartas donde el alumnado podrá enviar mensajes

positivos al resto de sus compañeros. Los mensajes deberán escribirse siguiendo la estructura de una carta o e-mail y con la regla de que cada alumno debe escribir como mínimo una carta a la semana sin repetir destinatario. El alumno que reciba carta deberá escribirle otra al compañero remitente.

#### **4.1. Propuesta de intervención**

La situación de aprendizaje que se propone a continuación va dirigida al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente al sexto curso, pues aunque es esencial que los niños y niñas conozcan y expresen sus emociones desde edades tempranas, no es hasta este curso cuando realizan un estudio más detallado de la educación emocional en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Además en este curso el alumno cuenta con suficiente independencia para expresarse haciendo uso de la lengua extranjera, por lo que considero que es el momento clave para poder incidir en estos aspectos con el fin de conseguir el correcto desarrollo de cada uno de los estudiantes.

Por otro lado, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, lleva consigo un enfoque comunicativo en el que se pretende que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para ser capaces de comunicarse en una situación real haciendo uso de dicha lengua. Por ello, la situación de aprendizaje que se presenta está basada en situaciones diarias que cualquier alumno o alumna de esta edad puede vivir.

Teniendo en cuenta que el nivel de los estudiantes de esta etapa respecto a la lengua extranjera debe ser bastante amplio, se pretende trabajar con la aportación de nuevos conocimientos específicos del área tales como emociones, sentimientos y expresiones basándonos en sus conocimientos previos lo que les permitirá producir, conocer y expresar sus emociones en el aula de lengua inglesa, así como todo lo que eso conlleva.

#### **4.1.1. Objetivos de la propuesta de intervención**

El objetivo general de la propuesta de intervención que se propone a continuación consiste en desarrollar las diferentes destrezas, concretamente la expresión (sentimientos, pensamientos, etc.) por medio del estudio de la educación emocional.

Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

- Conocer e identificar las emociones propias y ajenas
- Respetar las emociones propias y ajenas
- Desarrollar la habilidad para promover emociones positivas
- Integrar habilidades para la regulación de las emociones
- Mejorar las relaciones intra e interpersonales
- Fomentar el aprendizaje en valores tales como la empatía, el respeto y la confianza
- Adoptar actitudes de vida para el bienestar personal y social
- Profundizar en la resolución pacífica de conflictos
- Fomentar la creatividad como medio de expresión de las emociones

#### 4.1.2. Desarrollo de la propuesta de intervención

<b>Situación Aprendizaje N°: 1</b>	<b>Título:</b> Emotionart	
<b>IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE</b>		
<b>Ciclo:</b> 3°	<b>Nivel:</b> 6°	
<b>CONCRECIÓN CURRICULAR. ELEMENTOS CURRICULARES.</b>		
<b>Competencias específicas</b>	<p>3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.</p> <p>4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.</p>	
<b>Área</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>
Lengua extranjera	<p>3.1.b. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras.</p> <p>4.1.b. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas, de forma guiada, en situaciones en las que haya que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en su entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.</p>	<p>LE.03.A.1. Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.</p> <p>LE.03.A.3. Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas</p>
<b>CONTENIDOS TRANSVERSALES</b>		
<p>4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza (Educación en Valores Sociales y Cívicos).</p> <p>3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias (Educación Artística).</p>		
<b>CONEXIÓN CON EL PERFIL COMPETENCIAL AL FINALIZAR CICLO. PERFIL DE SALIDA</b>		
CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CPSAA1, CPSAA3, CCEC1, CC3, CE1, CE3.		

## SESIÓN 1. Knowing emotions

<b>ACTIVIDAD 1: What are emotions?</b>		
<b>Objetivos:</b> - Conocer e identificar las emociones		
<b>Materiales:</b> -Post-its. -Lápices.	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se desarrollará en el aula. El alumnado estará sentado individualmente pero se trabajará de forma grupal.	<b>Temporalización:</b> 30 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> para una primera toma de contacto con las emociones, el docente escribirá en la pizarra las seis emociones básicas en inglés (fear, sadness, happiness, surprise, anger, disgust). Tras ello, se pedirá al alumnado que intente explicar, con sus palabras o mediante un ejemplo, cada una de las emociones, escribiendo estas en post-its. Una vez finalizado el tiempo de trabajo individual, todos los post-its se pegarán al lado de la emoción correspondiente y se pretenderá llegar a una definición común teniendo en cuenta los aportes de cada uno de los alumnos y alumnas. Dicha definición, por tanto, será creada conjuntamente entre el docente y el grupo-clase.		
<b>Metodología:</b> trabajo colaborativo, en el que las aportaciones de todos los integrantes son tomadas en cuenta.		

<b>ACTIVIDAD 2: I am ... when ...</b>		
<b>Objetivos:</b> - Conocer e identificar las emociones propias y ajenas - Respetar las emociones propias y ajenas - Desarrollar la habilidad para promover emociones positivas		
<b>Materiales:</b> -Ficha situaciones (Anexo 3). -Lápices.	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se desarrollará en el aula. El grupo estará sentado individualmente.	<b>Temporalización:</b> 30 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> el alumnado debe reflexionar acerca de situaciones en las que sienta cada una de las emociones básicas. Posteriormente, pasarán la ficha (Anexo 4) a uno de sus compañeros, quién deberá dejarle un mensaje para intentar que aquellas experiencias que nos producen emociones negativas se conviertan en positivas.		
<b>Metodología:</b> participación activa por parte del alumnado y feedback de compañeros.		

## SESIÓN 2. Expressing ourselves

<b>ACTIVIDAD 1:</b> To the beat of the music		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la creatividad como medio de expresión de las emociones</li> <li>- Integrar habilidades para la regulación de las emociones</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> -Melodías para reproducir (Anexo 4). -Hojas y lápices de colores o material artístico.	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el gimnasio o patio. El grupo-clase se distribuirá libremente por todo el espacio.	<b>Temporalización:</b> 40 min
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> con el objetivo de mejorar la expresión corporal, comenzaremos la sesión trabajando al ritmo de la música. En esta actividad, se reproducirán diferentes tipos de música y se le pedirá al alumnado que baile o se mueva al ritmo de la misma intentando representar la emoción que les transmita. Si el alumnado no capta las diferentes emociones, el docente podrá indicar la emoción que deben llevar a la pista de baile.</p> <p>Posteriormente, se repartirán hojas donde el alumnado deberá explotar su creatividad intentando dibujar lo que sienten al escuchar dichas melodías.</p>		
<b>Metodología:</b> técnicas de expresión corporal por medio de la música.		

<b>ACTIVIDAD 2:</b> Our strengths and weaknesses		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las relaciones intra e interpersonales</li> <li>- Adoptar actitudes de vida para el bienestar personal y social</li> <li>- Fomentar el aprendizaje en valores tales como la empatía, el respeto y la confianza</li> </ul>		
<b>Materiales:</b>	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el gimnasio o patio. El grupo-clase se sentará en círculo.	<b>Temporalización:</b> 30 min
<p><b>Desarrollo de la actividad:</b> con el objetivo de conocernos mejor entre nosotros mismos, cada alumno/a deberá salir al centro del círculo. Una vez allí, el resto de compañeros deberá decirle cosas positivas que les gustan de esa persona, así como críticas constructivas. El alumno/a que recibe las opiniones del resto deberá tener tiempo posterior para reflexionar en ello y en como se ha sentido.</p> <p>Para esta actividad es esencial haber creado previamente un clima de clase que promueva la confianza y explicar al alumnado que los puntos negativos son para reflexionar y aprender a mejorarlos.</p>		
<b>Metodología:</b> participación activa del alumnado dentro del grupo-clase.		

### SESIÓN 3. In someone's shoes

<b>ACTIVIDAD 1:</b> Empathising with others		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el aprendizaje en valores tales como la empatía, el respeto y la confianza</li> <li>- Profundizar en la resolución pacífica de conflictos</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> -Casos prácticos (Anexo 5). -Lápices.	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El alumnado se distribuirá en grupos de tres o cuatro estudiantes.	<b>Temporalización:</b> 40 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> se propondrán diferentes casos prácticos (Anexo 5) en los que, tras realizar una lectura comprensiva de los mismos, el alumnado deberá ponerse en el lugar del protagonista y reflexionar sobre qué emociones ha podido sentir, cómo podrían haberle ayudado, etc. Posteriormente, se propondrá una breve puesta en común. Es una actividad perfecta para el desarrollo de la empatía y el desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate entre los integrantes del subgrupo.		
<b>Metodología:</b> análisis crítico, resolución y puesta en común de dilemas morales y éticos.		

<b>ACTIVIDAD 2:</b> Emotions in your head		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer e identificar las emociones propias y ajenas</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> -Tarjetas “Who am I?” (Anexo 6).	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El grupo-clase se dividirá en parejas.	<b>Temporalización:</b> 20 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> a modo de vuelta a la calma, la actividad consistirá en que uno de los alumnos/as se colocará una de las tarjetas “Who am I?” (Anexo 6) de las emociones en la frente sin verla. El otro compañero deberá aportar una explicación razonada sin hacer uso de la emoción propiamente dicha con el fin de que este averigüe qué emoción posee. Los roles irán alternándose, de forma que cada alumno/a averiguara y representará.		
<b>Metodología:</b> gamificación en el aula.		

## SESIÓN 4. Key to assertiveness

<b>ACTIVIDAD 1: Being inspectors</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer e identificar las emociones propias y ajenas</li> <li>- Respetar las emociones propias y ajenas</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> - Imágenes para analizar (Anexo 7).	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El grupo-clase se dividirá en grupos de 4-5 estudiantes.	<b>Temporalización:</b> 20 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> se repartirá una serie de imágenes a cada grupo. En ellas se muestran situaciones en las que los personajes pueden sentir varias emociones al mismo tiempo. El alumnado deberá tomarse un tiempo para observar las imágenes y posteriormente, poner en común qué emociones están sintiendo y porqué cada uno de los personajes		
<b>Metodología:</b> análisis crítico de imágenes en grupos de 4-5 estudiantes.		

<b>ACTIVIDAD 2: Assertive communication</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundizar en la resolución pacífica de conflictos</li> <li>- Adoptar actitudes de vida para el bienestar personal y social</li> <li>- Mejorar las relaciones intra e interpersonales</li> <li>- Integrar habilidades para la regulación de las emociones</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> - Situaciones comunicativas (Anexo 8). -Lápices	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El alumnado trabajará en grupos puzzle de 3 estudiantes (grupo base).	<b>Temporalización:</b> 50 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> en primer lugar, es esencial prestar atención a la distribución del alumnado. Así, este comenzará trabajando en grupos formados por tres integrantes, a los que llamaremos “grupos base”. A cada uno de dichos integrantes se le asigna un tipo de comunicación: asertiva, agresiva y pasiva. Posteriormente, los grupos base se descomponen, formando lo que pasará a llamarse “grupos de expertos”, que estarán formados por la totalidad de los estudiantes que trabajan el mismo tipo de comunicación. Cada grupo investiga de manera organizada sobre dicho tipo de comunicación. Posteriormente, se vuelve a componer el “grupo base” con el fin de intercambiar la información recogida. Por último, deben rellenar una ficha (Anexo 8) entre todos, donde aparecen situaciones a las que deben dar tres respuestas diferentes, una con cada tipo de comunicación. Por último, se pondrán en común con el resto de grupos, haciendo hincapié en la importancia de la comunicación asertiva.		
<b>Metodología:</b> aprendizaje cooperativo mediante la técnica puzzle de Aronson.		

## SESIÓN 5. Emotions in others

<b>ACTIVIDAD 1: At the cinema!</b>		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar el aprendizaje en valores tales como la empatía, el respeto y la confianza</li> <li>- Conocer e identificar las emociones propias y ajenas</li> <li>- Respetar las emociones propias y ajenas</li> <li>- Desarrollar la habilidad para promover emociones positivas</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> -Cortometrajes (Anexo 9). -Ficha de reseña (Anexo 10). -Lápices.	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El grupo trabajará de forma individual.	<b>Temporalización:</b> 60 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> el docente reproducirá una serie de cortometrajes (Anexo 9) en los que se trabajan distintos valores, así como emociones. El alumnado los visualizará y posteriormente tendrá tiempo para reflexionar acerca de la temática trabajada por medio de una ficha de guía (Anexo 10).		
<b>Metodología:</b> cinefórum, incluyendo análisis filmico, reflexión y debate de varios cortometrajes.		

## SESIÓN 6. Emotions board

<b>ACTIVIDAD 1: Roll the dice!</b>		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la creatividad como medio de expresión de las emociones</li> <li>- Conocer e identificar las emociones propias y ajenas</li> <li>- Respetar las emociones propias y ajenas</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> - Tablero de las emociones (Anexo 11). -Dado.	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El grupo-clase se dividirá en grupos de 4-5 personas.	<b>Temporalización:</b> 50 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> el alumnado jugará por turnos al juego de mesa “Emotions board”. Comenzará lanzando el dado el alumno/a de menor edad y continuarán jugando en el sentido de las agujas del reloj. Cada casilla propondrá una acción diferente, cuyas instrucciones y tablero quedarán recogidos en anexos (Anexo 11).		
<b>Metodología:</b> gamificación en el aula.		

## SESIÓN 7. Final product

<b>ACTIVIDAD 1: As actors!</b>		
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la creatividad como medio de expresión de las emociones</li> <li>- Conocer e identificar las emociones propias y ajenas</li> <li>- Respetar las emociones propias y ajenas</li> </ul>		
<b>Materiales:</b> - Dado de emociones, personajes y situaciones (Anexo 12).	<b>Escenario, distribución y agrupamiento:</b> la actividad se realizará en el aula. El grupo-clase se dividirá en parejas o tríos.	<b>Temporalización:</b> 60 min
<b>Desarrollo de la actividad:</b> la actividad final consiste en aplicar todo lo aprendido durante las sesiones anteriores en una representación o role-play. Así, cada grupo de alumnos deberá lanzar el dado (Anexo 12) para conocer qué emoción, situación y personajes deben representar. En la primera parte de la actividad se le ofrecerá tiempo al alumnado para que preparen un borrador o draft. Posteriormente, el alumnado se caracterizará con disfraces y objetos representativos de los personajes que deben representar. Por último, reproducirán el role-play delante del resto de sus compañeros.		
<b>Metodología:</b> Role-playing de situaciones comunicativas		

### 4.1.3. Temporalización: cronograma

La propuesta de intervención se ha llevado a la práctica durante las horas lectivas de tutoría (dos a la semana). Sin embargo, pueden incluirse dentro de la programación de las áreas de Lengua Extranjera (dos horas y media a la semana) o Valores Sociales y Cívicos (hora y media a la semana) con sus respectivas modificaciones. A continuación se muestra el cronograma seguido.

L	M	X	J	V
1	2 <b>EVALUACIÓN INICIAL</b>	3	4 <b>SESIÓN 1</b>	5
8	9 <b>SESIÓN 2</b>	10	11 <b>SESIÓN 3</b>	12
15	16 <b>SESIÓN 4</b>	17	18 <b>SESIÓN 5</b>	19
22	23 <b>SESIÓN 6</b>	24	25 <b>SESIÓN 7</b>	26
29	30 <b>EVALUACIÓN FINAL</b>	31		

#### **4.1.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención**

El proceso evaluativo que se lleva a cabo durante el desarrollo de la propuesta de intervención tiene el objetivo de tratarse de un medio competente por el que obtener información veraz sobre la validez de la misma. Para ello, no solo se emplea la evaluación 360°, con el fin de medir el nivel de habilidad de las competencias emocionales antes y después de la intervención, sino que también se evaluará la consecución de cada uno de los objetivos propuestos. Para ello, se ha hecho uso de una evaluación mixta que conlleva, por un lado, una parte cualitativa, observación directa por medio de una ficha de observación en el aula (Anexo 13) y por otro, una cuantitativa, rúbrica de evaluación (Anexo 14), para cada una de las actividades.

Asimismo, y ya que el objetivo principal es mejorar las habilidades de expresión tanto oral como escrita en el área de lengua inglesa, se presentará una rúbrica de evaluación (Anexos 15 y 16) para usar, de igual forma, en todas las actividades.

## **5. Resultados y discusión**

Los resultados obtenidos con el Cuestionario de Educación Emocional (CEE) ponen de manifiesto que existen diferencias notables antes y después de la aplicación de la situación de aprendizaje propuesta.

Cabe destacar que la discusión de los resultados se ha llevado a cabo tomando como referencia el estudio Evaluación de 360°: una aplicación a la educación emocional. En dicho estudio, autores como el ya citado previamente Rafael Bisquerra, proponen realizar la evaluación 360° a estudiantes del cuarto curso de ESO. En nuestro caso, se ha hecho uso del cuestionario propuesto con el fin de comprobar la eficacia de la situación de aprendizaje creada por medio de pretest y postest que recojan los resultados del proceso de una forma más objetiva a estudiantes de sexto curso de Educación Primaria.

Atendiendo a los resultados obtenidos en la tabla 1, haremos una breve referencia sobre los más significativos. En cuanto a la media, el ítem 10, “Mantengo buenas relaciones con los padres”, presenta un valor de 9,78, lo cual significa que el promedio de alumnos y alumnas que contestaron a este ítem están en torno a este valor, mientras que para el ítem 8, “Mantengo buenas relaciones con los compañeros”, la mayoría de los sujetos que contestaron fue de un valor de 8,89, siendo ambas variables las que han adquirido las puntuaciones más

altas. Esto se debe a que el alumnado suele tener una tendencia a idealizar sus relaciones, de tal forma que son capaces de tener en cuenta solo aquellos momentos positivos. Las medias más bajas se obtuvieron en los ítems 3, “Control de la impulsividad” y 4, “Control de la ira”, los cuales han obtenido el mismo valor siendo este 6,11. Ambos ítems guardan una estrecha relación, lo que indica que los resultados sean tan similares.

A continuación, se interpretan los dos ítems con las modas más altas y más bajas respectivamente. Los resultados más altos fueron obtenidos por los ítems 10, “Mantengo buena relación con los padres”, 9 “Mantengo buena relación con los profesores” y 8 “Mantengo buena relación con los compañeros”, ya que el valor obtenido en la moda es de 10 para el ítem 10, lo cual significa que es el valor que más se ha repetido y para los ítems 9 y 8, la moda es de 9. Los valores más bajos se obtuvieron en los ítems 3 “Controlo la impulsividad” y 4 “Controlo la ira”, pues el valor obtenido en la moda es de 5 en ambas variables, siendo estos los valores más repetidos.

Seguidamente, se valorará la desviación típica, seleccionando los dos valores más altos y más bajos respectivamente. Para el ítem 6 “Me comporto de forma adecuada en clase”, la desviación es de 1,764, por lo que la dispersión es moderada con respecto a la desviación máxima que es 5. Haciendo los cálculos de desviación típica  $\pm$  media, obtenemos un grupo que se sitúa en la puntuación de 8,6, mientras que el otro grupo se sitúa en 5,1. Para el ítem 12 “Soy consciente de que el comportamiento muchas veces es causa de las emociones”, la desviación es de 1,414, por lo que la dispersión es moderada-baja con respecto a la desviación máxima de 5. Haciendo los cálculos obtenemos un grupo que se sitúa en la puntuación de 8,7, mientras que el otro grupo se encuentra situado en una puntuación de 5,916. Estos valores explican que aquellos ítems con desviaciones más elevadas se deben a que los participantes difieren en sus respuestas, es decir, algunos alumnos y alumnas son más conscientes que otros de que el comportamiento es causa de las emociones. Para el ítem 10 “Mantengo buena relación con los padres”, la desviación es de 0,441, siendo el valor más bajo con una dispersión muy baja. Haciendo los cálculos obtenemos un grupo situado en 10,2, mientras que el otro grupo se sitúa en 9,3. El otro ítem con desviación baja es el 8 “Mantengo buenas relaciones con los profesores” con un resultado de 0,782. Haciendo los cálculos obtenemos un grupo situado en 7,778 y otro en 9,342. A diferencia de los valores

anteriores, en esta ocasión la mayoría del alumnado coincide en sus respuestas, obteniéndose una desviación muy baja, que explica la elevada media obtenida.

	N		Media	Moda	Desv. Desviación	Varianza
	Válido	Perdidos				
1. Sé expresar mis emociones de forma apropiada	9	0	7,44	7	,882	,778
2. Soy capaz de sintonizar con las emociones de los demás	9	0	7,56	8	1,130	1,278
3. Controlo la impulsividad	9	0	6,11	5ª	1,054	1,111
4. Controlo la ira	9	0	6,11	5ª	1,054	1,111
5. Puedo tolerar las frustraciones	9	0	7,67	7	,866	,750
6. Me comporto de forma apropiada en clase	9	0	6,89	6	1,764	3,111
7. Sé cómo afrontar los retos (conflictos, problemas)	9	0	8,44	8	1,130	1,278
8. Mantengo buenas relaciones con los profesores	9	0	8,89	9	,782	,611
9. Mantengo buenas relaciones con los profesores	9	0	8,56	9	,882	,778
10. Mantengo buenas relaciones con los padres	9	0	9,78	10	,441	,194
11. Estoy motivado para el estudio	9	0	6,56	6	1,333	1,778
12. Soy consciente de que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	9	0	7,33	6ª	1,414	2,000
13. Actitud positiva	9	0	8,67	8ª	1,000	1,000

**Tabla 1.** Resultados de autoevaluación del alumnado. Elaboración propia.

Apreciando la tabla 2, haremos una breve referencia sobre los resultados más significativos, los dos más altos y los dos más bajos, recogidos previamente a la implementación de la situación de aprendizaje, con la idea de compararlos con los obtenidos tras dicha aplicación en el aula.

En cuanto a la media, el ítem 10, “Mantengo buenas relaciones con los padres”, presenta un valor de 8,78, lo cual significa que el promedio de alumnos y alumnas que contestaron a este ítem están en torno a este valor, mientras que para el ítem 13, “Manifiesta una actitud positiva”, la mayoría de los sujetos que contestaron fue de un valor de 7,56, siendo ambas variables las que han obtenido las puntuaciones más altas. Ambos ítems forman un bloque homogéneo, coincidiendo con los resultados obtenidos en la investigación de Bisquerra. Las medias más bajas se obtuvieron en los ítems 3, “Control de la impulsividad” y 4, “Control de la ira”, con valores de 4,67 y 5,00 respectivamente. Cabe destacar que las

medias más bajas del pretest del profesorado coinciden con las de la autoevaluación del alumnado, por lo que podemos concluir su total veracidad.

A continuación, se interpretan los dos ítems con las modas más altas y más bajas. Los resultados más altos fueron obtenidos por los ítems 10, “Mantengo buena relación con los padres”, 9 “Mantengo buena relación con los profesores”, 8 “Mantengo buena relación con los compañeros” y 2 “Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás”, ya que el valor obtenido en la moda es de 9 para el ítem 10, lo cual significa que es el valor que más se ha repetido mientras que para los ítems 9, 8 y 2, la moda es de 7. Los valores más bajos se obtuvieron en los ítems 3 “Controlo la impulsividad” y 4 “Controlo la ira”, pues el valor obtenido en la moda es de 3 para el ítem 3 y 4 para el ítem 4, siendo estos los valores más repetidos.

Seguidamente, se valorará la desviación típica, seleccionando los dos valores más altos y más bajos respectivamente. Para el ítem 3 “Controla la impulsividad”, la desviación es de 1,803, por lo que la dispersión es moderada con respecto a la desviación máxima que es 5. Haciendo los cálculos de desviación típica  $\pm$  media, obtenemos un grupo que se sitúa en la puntuación de 6,5, mientras que el otro grupo se sitúa en 2,9. Para el ítem 11 “Está motivado para el estudio”, la desviación es de 1,716, por lo que presenta una dispersión moderada con respecto a la desviación máxima. Haciendo los cálculos obtenemos un grupo situado en 7,496 y otro situado en 4,064. En esta ocasión, los resultados difieren ya que cada alumno o alumna es independiente debido a su personalidad. Para el ítem 12 “Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones” la desviación es de 0,707 siendo este el valor más bajo y por tanto con una dispersión muy baja. Haciendo los cálculos, aparece un grupo situado en 6,707 y otro situado en 5,3. El otro valor más bajo fue obtenido por el ítem 8 “Mantiene buenas relaciones con los compañeros”, con una desviación de 0,782 y presentando por tanto muy baja dispersión. Finalmente, haciendo los cálculos obtenemos un grupo que se sitúa en 7,9 y otro que se sitúa en 6,3. Estos resultados explican que la mayor parte del alumnado es evaluado obteniendo resultados muy similares, independientemente de que estos sean más bajos o más altos. Por ejemplo, en cuanto al ítem 12, los docentes concluyen que la mayoría de ellos posee poca habilidad para comprender que el comportamiento es consecuencia de las emociones, pues es algo que pasa desapercibido por los niños y niñas de esta edad.

	N		Media	Moda	Desv.	
	Válido	Perdidos			Desviación	Varianza
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada	9	0	5,44	6	1,014	1,028
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás	9	0	6,00	7	1,414	2,000
3. Controla la impulsividad	9	0	4,67	3 <sup>a</sup>	1,803	3,250
4. Controla la ira	9	0	5,00	4 <sup>a</sup>	,866	,750
5. Demuestra tolerancia a la frustración	9	0	5,78	6	,972	,944
6. Se comporta de forma apropiada en clase	9	0	6,78	6	1,641	2,694
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)	9	0	6,44	6	1,130	1,278
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros	9	0	7,11	7	,782	,611
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores	9	0	7,00	7	1,225	1,500
10. Mantiene buenas relaciones con los padres	9	0	8,78	9 <sup>a</sup>	1,202	1,444
11. Está motivado para el estudio	9	0	5,78	6	1,716	2,944
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	9	0	6,00	6	,707	,500
13. Manifiesta una actitud positiva	9	0	7,56	6 <sup>a</sup>	1,667	2,778

**Tabla 2.** Resultados de pretest del profesorado. Elaboración propia.

Observando la tabla 3, haremos una breve referencia a los resultados más significativos, siendo estos los dos más altos y los dos más bajos, obtenidos en el postest realizado tras la implementación en el aula de la situación de aprendizaje propuesta y por tanto, los más interesante a la hora de evaluar la eficacia.

En cuanto a la media, el ítem 10, “Mantengo buenas relaciones con los padres”, presenta un valor de 9, lo cual significa que el promedio de alumnos y alumnas que contestaron a este ítem están en torno a este valor, mientras que para el ítem 13, “Manifiesta una actitud positiva”, la mayoría de los sujetos que contestaron fue de un valor de 8,33, siendo ambas variables las que han logrado las puntuaciones más altas. Ambos ítems coinciden con los obtenidos durante el pretest, sin embargo, los resultados se han visto incrementados, probablemente como muestra de que la intervención ha funcionado. Las medias más bajas se obtuvieron en los ítems 4, “Control de la ira” y 12 “Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones”, con valores de 6,67 y 6,89 respectivamente.

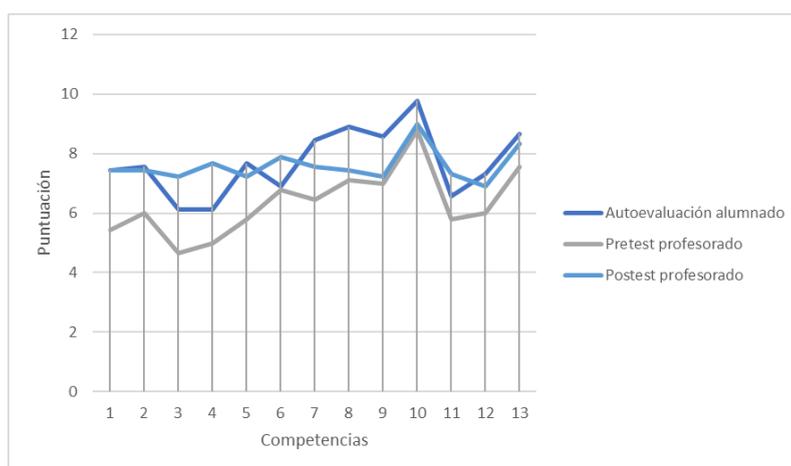
A continuación, se interpretan los dos ítems con las modas más altas y más bajas. Los resultados más altos fueron obtenidos por los ítems 10, “Mantengo buena relación con los padres”, 1 “Sabe expresar sus emociones de forma apropiada”, 5 “Demuestra tolerancia a la frustración”, 7 “Demuestra competencia para afrontar retos” y 13 “Demuestra una actitud positiva”, ya que el valor obtenido en la moda es de 10 para el ítem 10, lo cual significa que es el valor que más se ha repetido y para los ítems 1, 5, 7 y 13 la moda es de 8. Los valores más bajos se obtuvieron en los ítems 3 “Controlo la impulsividad”, 2 “Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás”, 4 “Controlo la ira”, 6 “Se comporta de forma apropiada en clase”, 8 “Mantiene buenas relaciones con los compañeros”, 9 “Mantiene buenas relaciones con los profesores”, 11 “Está motivado para el estudio” y 12 “Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones”, pues el valor obtenido en la moda es de 6 para el ítem 3 y 7 para los ítems 1, 4, 6, 8, 9, 11 y 12 siendo estos los valores más repetidos.

Seguidamente, se valorará la desviación típica, seleccionando los dos valores más altos y más bajos respectivamente. Para el ítem 6 “Se comporta de forma apropiada en clase”, la desviación es de 1,453, por lo que la dispersión es moderada-baja con respecto a la desviación máxima que es 5. Haciendo los cálculos de desviación típica  $\pm$  media, obtenemos un grupo que se sitúa en la puntuación de 9,3, mientras que el otro grupo se sitúa en 6,4. Para el ítem 1 “Sabe expresar sus emociones de forma apropiada”, la desviación es de 1,333, por lo que presenta una dispersión moderada-baja con respecto a la desviación máxima. Haciendo los cálculos obtenemos un grupo situado en 8,8 y otro situado en 6,1. Para el ítem 12 “Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones” la desviación es de 0,782 siendo este el valor más bajo y por tanto con una dispersión muy baja. Haciendo los cálculos, aparece un grupo situado en 7,7 y otro situado en 6,1. El otro valor más bajo fue obtenido por los ítems 7 “Demuestra competencia para afrontar retos” y 8 “Mantiene buenas relaciones con los compañeros”, con una desviación de 0,882 y presentando por tanto muy baja dispersión. Finalmente, haciendo los cálculos obtenemos un grupo que se sitúa en 8,4 y otro que se sitúa en 6,7 para el ítem 7 y 8,3 y 6,6 para el ítem 8.

	N		Media	Moda	Desv.	
	Válido	Perdidos			Desviación	Varianza
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada	9	0	7,44	8	1,333	1,778
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás	9	0	7,44	7	1,130	1,278
3. Controla la impulsividad	9	0	7,22	6*	1,202	1,444
4. Controla la ira	9	0	6,67	7	1,323	1,750
5. Demuestra tolerancia a la frustración	9	0	7,22	8	,833	,694
6. Se comporta de forma apropiada en clase	9	0	7,89	7	1,453	2,111
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)	9	0	7,56	8	,882	,778
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros	9	0	7,44	7	,882	,778
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores	9	0	7,22	7	,972	,944
10. Mantiene buenas relaciones con los padres	9	0	9,00	10	1,118	1,250
11. Está motivado para el estudio	9	0	7,33	7	1,118	1,250
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	9	0	6,89	7	,782	,611
13. Manifiesta una actitud positiva	9	0	8,33	8*	1,000	1,000

**Tabla 3.** Resultados de postest del profesorado. Elaboración propia.

En última instancia, atendiendo a la figura 4, podemos observar los resultados recogidos durante el proceso a modo de comparación. Entre los datos más contrastados encontramos el hecho de que los resultados obtenidos durante el postest están ligeramente por encima de los obtenidos durante el pretest. En cuanto a la autoevaluación, las diferentes competencias varían en relación a los resultados del profesorado, los cuales suelen ser considerados más fiables.



**Figura 4.** Perfiles de autoevaluación del alumnado frente al pretest y postest del profesorado. Elaboración propia.

## **6. Conclusiones**

El fin principal de este proyecto consistía en realizar una propuesta de intervención en educación emocional en el área de Lengua Inglesa. Así, tanto la variedad metodológica de las actividades propuestas como el extenso y completo diseño de evaluación, permiten que esta pueda ser llevada a cabo en cualquier grupo.

Por otro lado, cabe destacar que al tratarse de una situación de aprendizaje implementada, los resultados y su análisis cobran especial importancia, pudiendo ser estos tomados como veraces y objetivos.

Teniendo en cuenta las consideraciones aportadas por los docentes partícipes en la investigación, así como los resultados obtenidos durante su implementación en el aula, cabe considerar que los objetivos propuestos relacionados con el diseño de la implementación se han logrado por completo.

Asimismo, cabe destacar la evolución experimentada por el alumnado de la muestra en el ámbito de la educación emocional, consiguiendo de forma complementaria una mejora no solo en la calidad de las relaciones intra e interpersonales, sino también en el rendimiento académico, concretamente en el área de Lengua Inglesa, donde el alumnado ha sido capaz de perfeccionar su expresión por medio de situaciones comunicativas que le serán útiles para su posterior puesta en marcha durante su vida diaria.

En definitiva, la aplicación de la educación emocional en el aula, concretamente en una con características similares a las de la puesta en funcionamiento, traerá consigo no solo el desarrollo de habilidades sociales, sino también una notable disminución de conflictos o conductas disruptivas.

La función principal de la educación siempre debe ser la de formar ciudadanos en valores, más allá de enseñar ciencias o matemáticas, pues será esto lo que les capacitará a convivir en sociedad con un nivel de vida mucho más enriquecedor.

El desafío ahora quizás sea que esta no se convierta en una moda pasajera, sino que perdure en el tiempo, que sean los docentes los que se formen en ello y busquen los mejores recursos para que el alumnado sea capaz de integrarlo como otra asignatura más, pero siendo esta la transversalidad que une a todas ellas.

A continuación, me gustaría prestar atención a las ventajas que ha conllevado la evaluación 360° durante la puesta en práctica. Cabe así considerar que la información aportada permite emitir juicios claros y precisos, pues proporciona información complementaria tanto a niveles personales como sociales. Es especialmente útil para captar aquellos alumnos o alumnas que presenten menor grado de habilidad en cuanto a competencias emocionales se refiere, pues proporciona al investigador un gran número de diversos resultados gracias al propicio de la participación y la reflexión conjunta.

Por último, en cuanto a dificultades o limitaciones durante el proceso de creación de este Trabajo Fin de Grado, encontramos la extensa cantidad de contenido referente al tópico. Esto dificulta y retrasa el hecho de crear un marco teórico sin dejar atrás conceptos clave en un período de tiempo tan breve. Así, hay conceptos que son nombrados o trabajados superficialmente debido a la falta de tiempo y espacio. Sin embargo, retomaré dichos conceptos posteriormente con el fin de mejorar mi futuro profesional. Igualmente, una de las mayores complejidades que he afrontado durante este proyecto ha sido la extensa recogida de datos de los cuestionarios realizados por los distintos observadores externos.

A nivel personal, cabe decir que profundizar en esta temática me ha aportado lo que considero algo esencial para cualquier docente o personal relacionado con el ámbito educativo. Sin lugar a dudas, tomaré esta investigación como el inicio de otra muchas más extensa que podré aplicar en mi futuro como docente.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alviárez, L., & Pérez, M. (2009). Inteligencia emocional en las relaciones académicas profesor-estudiante en el escenario universitario. *Laurus*, 15 (30), 94-117.
- Asale, R.-. (s. f.). *emoción* | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Bar-On, R (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Berná, M. M. (2018). *Wonder: La educación emocional en el aula de Inglés en 1º Bachillerato* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja.
- Bisquerra Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M., & Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187–203. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Revista padres y maestros. Journal of Parents and Teachers*. 337, 5-8.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Faros Sant Joan de Déu.
- Blog/humans.Txt. (2022, 5 abril). *Claves de Educación Emocional según Rafael Bisquerra – VOCA Editorial. Voca Editorial*. <https://www.vocaeditorial.com/blog/claves-educacion-emocional-bisquerra/>

*Concepto de competencia emocional – Rafael Bisquerra.* (s. f).  
<https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/concepto-de-competencia-emocional/>

*Contenidos - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional.* (s. f).  
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/la-educacion-emocional-al-servicio-del-curriculum>

*Definición conciencia emocional – Rafael Bisquerra.* (s. f).  
<https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/conciencia-emocional/>

Extremera Pacheco, N., FernándezBerrocal, P., Mestre Navas, JM, y Guil Bozal, R. (2004).  
*Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología* , 36 (2), 209-228.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). *Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Report*, 94, 751-755.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée de Brouwer.

Guirao, S. *Una aventura emocionante. Cuaderno de actividades de educación emocional* (1.<sup>a</sup> ed.). (2016). Región de Murcia.  
[https://dspace.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2349/1/10425-Texto%20Completo%201%20Una%20aventura%20emocionante\\_%20cuaderno%20de%20actividades%20de%20educaci%C3%B3n%20emocional.pdf](https://dspace.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/2349/1/10425-Texto%20Completo%201%20Una%20aventura%20emocionante_%20cuaderno%20de%20actividades%20de%20educaci%C3%B3n%20emocional.pdf)

Krashen, SD (1986). *Principios y práctica en la adquisición de un segundo idioma* . Oxford: Pergamon Press.

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360°*. Barcelona: Gestión 2000.

Longo, B. (2020, 10 agosto). Qué es la emoción en psicología. *psicologia-online.com*.  
<https://www.psicologia-online.com/que-es-la-emocion-en-psicologia-5186.html#:~:te>

[xt=Definici%C3%B3n%20de%20emoci%C3%B3n%20seg%C3%BAn%20autores,-Uno%20de%20los&text=Todas%20las%20emociones%20son%20impulsos.los%20cap%C3%ADtulos%20de%20su%20libro.](#)

- Marzo, L., Roca, J. S., & Castillo, M. A. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 54(4), 505-518.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. En P. Salovey y D. Sluyter(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-34). New York, USA: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEITv. 2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers.
- Mestre, J. M., Guil, R., & Guillén, C. (2003). *Clima familiar e inteligencia emocional percibida*. Encuentros en Psicología Social, 5, 291-294.
- Mick, D.G. (1996). Are studies of dark side variables confounded by socially desirable responding? The case of materialism. *Journal of Consumer Research*, 23(2), 106-119. doi: 10.1086/209470
- Núñez, P. G. (2022, 31 octubre). Las etapas del desarrollo emocional del niño. *Eres Mamá*. <https://eresmama.com/las-etapas-del-desarrollo-emocional-del-nino/>
- Ortega Navas, M. del C. (2014). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Palomera Martín, R., (2005). DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA. DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y EDAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443-457.
- Petrides, K.V. Pérez, J.E., & Furnham, A. (2003). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. A measure of emotional self-efficacy. XI Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences. Graz (Austria), Julio, 2003.
- Proyecto de Orden, de 20 de enero 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se

regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Borrador 2*.

- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196–231. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.196>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9,185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, e. J., & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- The Emotion Wheel* | abby-vanmuijen. (s. f.). abby-vanmuijen. <https://www.avanmuijen.com/watercolor-emotion-wheel>
- Trujillo Flores, M.M. y Rivas Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (Vol. 230) Ediciones Akal.
- Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 0.

## 8. Anexos

- Anexo 1. *Evaluación 360°*. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97371>

*Protocolo de evaluación para el alumnado (CE-360°-A)*

CE-360°-A: Evaluación 360° de competencias emocionales (auto-evaluación por parte del alumnado) Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de sí mismo	
Para cada una de las afirmaciones siguientes debes puntuar en qué medida consideras que dominas la competencia. Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.	
Alumno: Competencias:	Nivel de competencia
1. Sé expresar mis emociones de forma apropiada	
2. Soy capaz de sintonizar con las emociones de los demás	
3. Controlo la impulsividad	
4. Controlo la ira	
5. Puedo tolerar las frustraciones	
6. Me comporto de forma apropiada en clase	
7. Sé como afrontar los retos (conflictos, problemas)	
8. Mantengo buenas relaciones con los compañeros	
9. Mantengo buenas relaciones con los profesores	
10. Mantengo buenas relaciones con los padres	
11. Estoy motivado para el estudio	
12. Soy consciente de que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	
13. Tengo una actitud positiva	
14. Puntuación total de las competencias emocionales	

*Protocolo pre-test para el profesorado (CE-360°-P)*

CE-360°-P: Evaluación 360° de competencias emocionales por parte del profesorado (Pre-test)		
Valoraciones hechas por un profesor respecto de un alumno/a		
<p>Para cada una de las afirmaciones siguientes hay que señalar el <b>nivel actual</b>. Es decir, ¿cómo valoras que la persona en cuestión domina esta competencia?</p> <p>Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.</p> <p>En la segunda columna hay que señalar el <b>nivel esperado</b>. Es decir, el nivel que se consideraría satisfactorio o deseable al final del programa. Se pueden hacer comentarios para cada objetivo relativos a la persona valorada.</p>		
Alumno observado:	Nivel actual	Nivel esperado
Competencias:		
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada		
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás		
3. Controla la impulsividad		
4. Controla la ira		
5. Demuestra tolerancia a la frustración		
6. Se comporta de forma apropiada en clase		
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)		
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros		
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores		
10. Mantiene buenas relaciones con los padres		
11. Está motivado para el estudio		
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones		
13. Manifiesta una actitud positiva		
14. Valoración total de las competencias emocionales		

*Protocolo pre y postest para los compañeros (CE-360°-C)*

<b>CE-360°-C: Evaluación 360° de competencias emocionales por parte de los compañeros (Pre-test)</b> Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de otro alumno/a	
Para cada una de las afirmaciones siguientes hay que señalar el <b>nivel actual</b> . Es decir, ¿cómo valoras que la persona en cuestión domina esta competencia? Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.	
Alumno observado:  Competencias:	Nivel de competencia
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada	
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás	
3. Controla la impulsividad	
4. Controla la ira	
5. Demuestra tolerancia a la frustración	
6. Se comporta de forma apropiada en clase	
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)	
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros	
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores	
10. Mantiene buenas relaciones con los padres	
11. Está motivado para el estudio	
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	
13. Manifiesta una actitud positiva	
14. Valoración total de las competencias emocionales	



- Anexo 3. Ficha "I am... when..."

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

# I AM... WHEN...

TRY TO DESCRIBE EVERYDAY SITUATIONS THAT MAKE YOU FEEL:

I AM \_\_\_\_\_ WHEN \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



I AM \_\_\_\_\_ WHEN \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

I AM \_\_\_\_\_ WHEN \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



I AM \_\_\_\_\_ WHEN \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

I AM \_\_\_\_\_ WHEN \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



I AM \_\_\_\_\_ WHEN \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**TRY TO FIND SOLUTIONS TO SITUATIONS THAT PRODUCE  
NEGATIVE EMOTIONS:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- **Anexo 4.** *Melodías para reproducir.*

- PharrellWilliamsVEVO. (2014, 8 enero). *Pharrell Williams - Happy (Video)* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N\\_BXs](https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs)
- Bastideon. (2017, 6 octubre). *Ed Sheeran - Who You Are (Sub Español + Lyrics)* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aAwgbezcVNs>
- Maroon5VEVO. (2015, 14 enero). *Maroon 5 - Sugar (Official Music Video)* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=09R8\\_2nJtjg](https://www.youtube.com/watch?v=09R8_2nJtjg)
- Top Nation Lyrics. (2019, 1 octubre). *CANCIONES de TERROR para HALLOWEEN | CANCIONES para tus CREEPY PASTAS* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZDZUIG6MvRo>
- Andrea romano. (2013, 19 junio). *Chopin - Nocturne op.9 No.2* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9E6b3swbnWg>
- EminemVEVO. (2013, 27 noviembre). *Eminem - Rap God (Explicit)* [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=XbGs\\_qK2POA](https://www.youtube.com/watch?v=XbGs_qK2POA)

- **Anexo 5.** *Casos prácticos.*

**1. Caso práctico 1.** *In PE class.*

Javier is a shy boy who has just arrived at school as his parents have moved for work. Marcos is the most popular boy in the class and since Javier arrived he has been picked on. He talks badly behind his back to the rest of his classmates so that no one wants to be with him at recess. He also used to accuse him of things that Javier had not done. One day, for example, Marcos threw a ball in P.E. class and when the teacher asked who had done it, Marcos answered that it was Javier. He, out of embarrassment, preferred not to say anything and was even punished.

- What should Javier do? How do you think he feels?
- What would you do if you were one of his classmates? What would you do to try to help?
- What would you do if you were Marcos? Do you think it is fair to treat him like this because he is new in class?

## 2. Caso práctico 2. *The "stolen" exam.*

Juan is a teacher who teaches maths in the sixth-form class. One day, Juan has to answer an urgent phone call, so he leaves his exam bag in the classroom while he goes out to answer the phone. The class thinks it would be a good idea to take one of the final exams to look at his questions and get a good mark in next week's exam. They all start to encourage Julia, a girl who sits in the front row, as she is the closest to the bag. Julia is a responsible and humble girl, but for fear of being the "snitch" and being left out by her friends, she decides to take a photo of the exam with her mobile phone. All her colleagues praise her.

The day of the exam arrives and the teacher realises that an exam is missing, so they decide to hold an emergency meeting with the management team to find the culprit. Julia, without thinking, tells the truth: "it was me".

None of her classmates say anything about what really happened that day in class, so Julia is expelled from school.

- What would you have done if you had been Julia? How would you have felt?
- Do you think all your classmates felt the same way? How should they have acted? Why?
- Were the teachers right to expel Julia? Do you think it was the fairest thing to do?

### 3. Caso práctico 3. *A little coin to eat.*

María is a 12-year-old girl who one day, when leaving class, runs into Pablo, a 50-year-old man without a job who asks her for some money to eat. María, without thinking about it, goes to ask her mother for money so that she can give it to Pablo.

The next morning, Maria sees the same man riding in a high-end car. However, when leaving class, he is again at the school gate asking for money.

- How do you think Maria felt when giving her money? Would you give her money again if you were her?
- How would you define Pablo? How do you think he might feel about this situation?
- **Anexo 6.** *Tarjetas "Who am I?"*.

HAPPINESS	SADNESS	TIREDDNESS	DISAPPOINTMENT
FEAR	DISGUST	ANXIETY	NERVOUSNESS
SURPRISE	ANGER	SATISFACTION	INDECISION
SHAME	PAIN	IN LOVE	RELAXATION

- **Anexo 7. Imágenes para analizar.**



- **Anexo 8.** *Situaciones comunicativas.*

1. Your classmate tells you that he/she doesn't like the way your Social Science project turned out.
2. You're waiting in line at the supermarket and someone sneaks in front of you.
3. Your brother/sister wears one of your T-shirts without asking your permission and unintentionally stains it.
4. You lend your favourite toy to one of your friends and he/she breaks it.
5. You cook a dessert at home and your family tells you they don't like it.

- **Anexo 9.** *Cortometrajes.*

- BetterWorldians Foundation. (2017, 23 junio). *Color Your World With Kindness* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=mdA2sByFX1I>

- Disnovemac LA. (2017, 2 agosto). *Corto Pixar «For the Birds»* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DeEZx4K0Eic>

- Disney Latinoamérica. (2018, 30 noviembre). *Ian | Corto Animado | Fundación Ian* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OHma93eZiBY>

- Stratostorm. (2021, 7 enero). *UMBRELLA | Oscar® Contender and Multi-Award Winning Animated Short Film* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B11FOKpFY2Q>

- Anexo 10. Ficha de reseña.

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

# FILM REVIEW

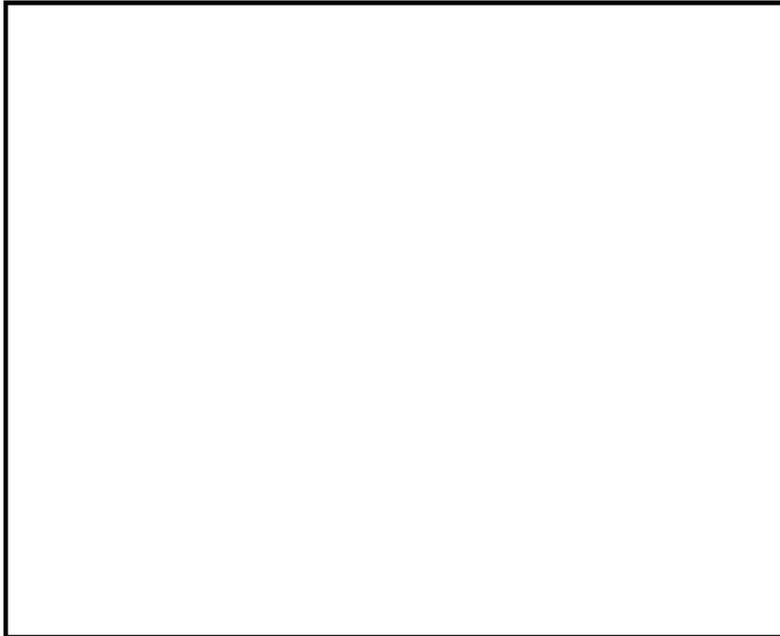


**WHAT TITLE WOULD YOU GIVE THE SHORT FILM? WHY?**

**WHAT EMOTIONS DO YOU THINK EACH OF THE CHARACTERS FEEL?**

**WHAT VALUES HAS VISUALISATION TAUGHT YOU?**

**DRAW A KEY IMAGE FROM THE FILM. ASSIGN COLOURS TO REPRESENT THE EMOTIONS WORKED ON.**



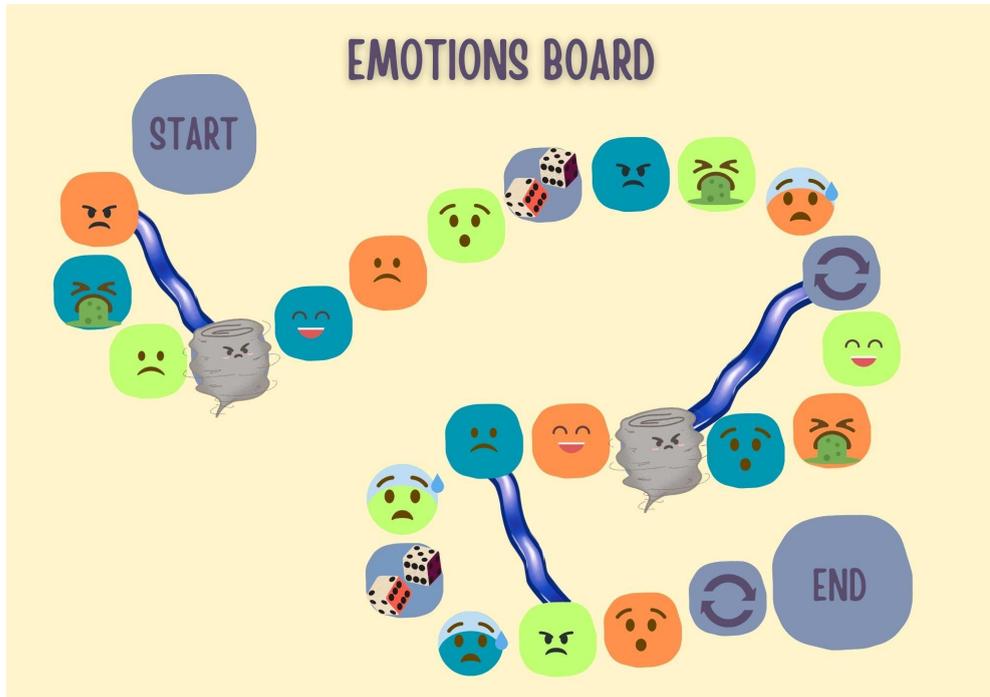
- **Anexo 11.** *Tablero de las emociones e instrucciones.*

***Instructions:***

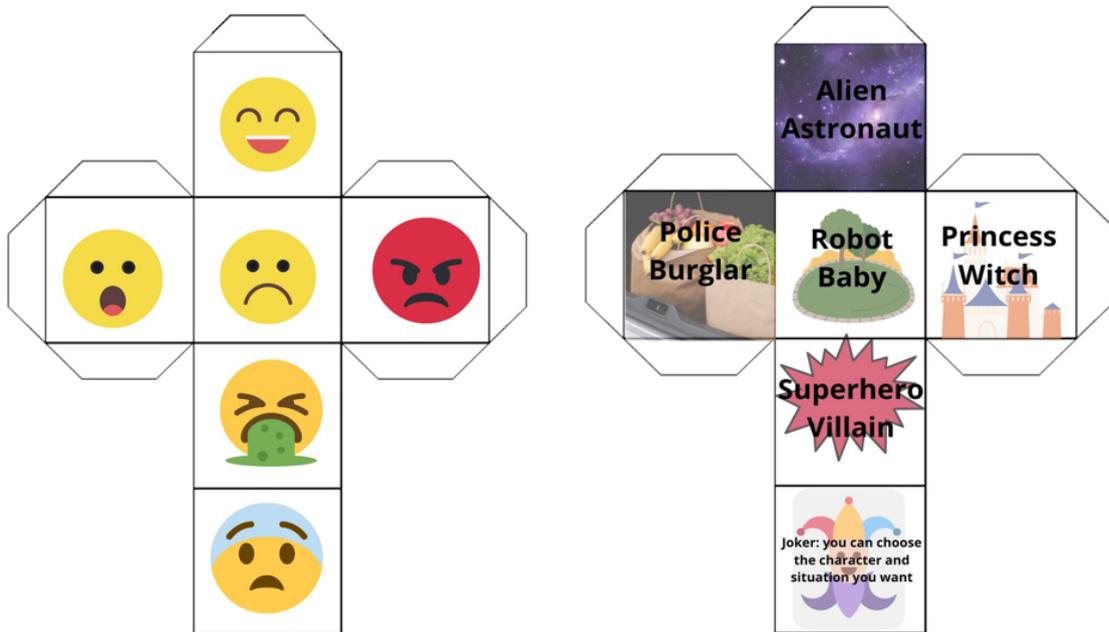
Start with the youngest player and continue in a clockwise direction. The player rolls the die and performs the action according to the square they landed on:

- If it lands on an orange square --> the player must try to express the emotion of the square by drawing a picture.
- If it lands on a blue square --> the player must tell a story in which he/she has felt the emotion of that square.
- If he/she falls in a green square --> the player must mime this emotion.

In addition there are other actions on the board such as the tornado of anger, which will make you stay one turn without playing. The dice, with which you will roll two turns in a row. The arrows, which will take you back to the start of the board. And the slides, with which you can move from one square to another. With emotions running high, are you ready to start a game?



- Anexo 12. Dados.



- **Anexo 13.** *Ficha de observación en el aula.*

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA</b>		
<b>Nombre del alumno/a:</b>		
<b>ACTITUDES Y VALORES A ALCANZAR</b>		
	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>Participa activamente en la consecución de la tarea</b>		
<b>Presta atención durante las explicaciones</b>		
<b>Promueve un clima de aula adecuado</b>		
<b>Trabaja cooperativamente e interactúa con los compañeros</b>		
<b>Domina los conocimientos trabajados</b>		
<b>Transmite entusiasmo, motivación e interés</b>		
<b>Respeto las aportaciones del resto de compañeros</b>		
<b>OBSERVACIONES</b>		

- Anexo 14. Rúbrica de evaluación.

<b>RÚBRICA DE EVALUACIÓN</b>			
<b>Objetivos</b>	<b>Nivel de logro</b>		
<b>Conocer e identificar las emociones propias y ajenas</b>	No es capaz de discernir las diferentes emociones según la situación, ni en sí mismo ni en el resto. No conoce los nombres o las características de la mayoría de las emociones	Es capaz de discernir las diferentes emociones según la situación con dificultad, tanto en sí mismo como en el resto. No conoce los nombres o las características de todas las emociones	Es capaz de discernir las diferentes emociones según la situación, tanto en sí mismo como en el resto, dándole nombre y conociendo sus características
<b>Respetar las emociones propias y ajenas</b>	Rechaza el hecho de que todas las emociones sean válidas. No respeta las emociones propias ni ajenas.	No acepta que todas las emociones sean válidas o no las respeta por completo en sí mismo o en el resto	Es capaz de aceptar que todas las emociones son válidas y las respeta, tanto en sí mismo como en el resto
<b>Desarrollar la habilidad para promover emociones positivas</b>	No es capaz de desarrollar habilidades para proveer emociones positivas o bien, se cierra en las situaciones negativas	Es capaz de desarrollar habilidades para promover emociones positivas solo en determinadas ocasiones	Es capaz de desarrollar satisfactoriamente habilidades para promover emociones positivas independientemente de la dificultad de la situación

<b>Integrar habilidades para la regulación de las emociones</b>	No focaliza su atención ni entiende la necesidad e importancia de la regulación de las emociones	Focaliza parcialmente su atención o entiende con dificultad la necesidad e importancia de la regulación de las emociones	Es capaz de focalizar su atención y entiende la necesidad e importancia de la regulación de las emociones
<b>Mejorar las relaciones intra e interpersonales</b>	No reconoce la necesidad ni la importancia de tener relaciones intra e interpersonales sanas y efectiva	Reconoce la importancia y la necesidad de tener relaciones intra e interpersonales sanas y efectivas, pero no tiene la habilidad para mejorarlas	Reconoce la importancia y la necesidad de tener relaciones intra e interpersonales sanas y efectivas, participando activamente en su mejora
<b>Fomentar el aprendizaje en valores tales como la empatía, el respeto y la confianza</b>	No conoce ni promueve valores positivos ni valora sus beneficios	Conoce y promueve valores positivos parcialmente, así como sus beneficios	Conoce y promueve valores positivos, haciendo uso de ellos en todas las situaciones y valorando sus beneficios
<b>Adoptar actitudes de vida para el bienestar personal y social</b>	No integra el pensamiento crítico ya que no ve la utilidad de adoptar actitudes para el bienestar tanto personal como social	No integra el pensamiento crítico con efectividad para medir qué actitudes son más adecuadas adoptar para el bienestar tanto personal como social	Integra el pensamiento crítico para medir qué actitudes son más adecuadas adoptar para el bienestar tanto personal como social

<p><b>Profundizar en la resolución pacífica de conflictos</b></p>	<p>No presenta habilidad frente a la resolución pacífica de conflictos</p>	<p>Presenta cierta habilidad frente a la resolución pacífica de conflictos basados en la asertividad dependiendo de la situación que se presente</p>	<p>Presenta un conjunto amplio de habilidades para la resolución pacífica de conflictos basados en la asertividad</p>
<p><b>Fomentar la creatividad como medio de expresión de las emociones</b></p>	<p>No hace uso efectivo de la creatividad ni comprende que esta es un recurso útil para la expresión de las emociones</p>	<p>Hace uso de la creatividad pero solo en ciertas ocasiones como medio de expresión</p>	<p>Hace uso efectivo de la creatividad y comprende que esta es un recurso útil para la expresión de las emociones</p>

- **Anexo 15. Rúbrica de evaluación expresión oral (speaking).**

	1. Not competent	2. Minimally competent	3. Competent	4. Highly competent
<b>Grammar</b>	Has great difficulties in applying grammatical structures.	Is able to produce few basic grammatical structures.	Reveals a sufficient but good level of grammatical structures.	Reveals a mastery degree of the level of grammatical structures.
<b>Vocabulary</b>	Uses a vocabulary of isolated words and phrases or the vocabulary is not at all related to the subject matter.	Uses a narrow range of vocabulary or has some errors in meaning.	Uses a wide range of vocabulary, even if it is not strictly appropriate to the topic.	Responds appropriately and uses the vocabulary required to deal with all test tasks.
<b>Pronunciation</b>	Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.	It has some control but at times may not be entirely intelligible.	Generally intelligible although shows limited phonological control or some phonemes may be unclear.	Shows a great degree of intelligibility and control at both utterance and word level.
<b>Interactive communication</b>	Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. Requires additional support.	Maintains simple exchanges however it could present some difficulty. Requires some support.	Responds appropriately although some support may be required. Requires little support.	Maintains appropriate exchanges. Interacts easily and clearly with other interlocutors.
<b>Fluency</b>	Has difficulty in producing speech, with constant pauses and slow pace.	Produces weak speech with some pauses and inadequate rhythm.	Produces adequate speech, with certain pauses that do not interfere too much with the rhythm.	Produces very good speech, at an appropriate pace without noticeable pauses.

- Anexo 16. Rúbrica de evaluación de expresión escrita (writing).

	Experimenting	Developing	Capable	Experienced
<b>Content</b>	Presents irrelevances and misinterpretations of tasks.	Irrelevances and misinterpretations may be present in some part of the task.	Minor Irrelevances and misinterpretations may be present in some part of the task.	All the content is relevant to the task
<b>Ideas</b>	The main idea is unclear and details are missing.	The main idea is too simple or inaccurate. Most of the details are relevant to the topic.	The main idea is clear but simple. Details are relevant and sometimes specific to the main idea.	The main idea is clear and creative. Details are accurate, relevant and support or enrich the main idea.
<b>Organization</b>	There is lack of coherence. The beginning/ending is absent. The connectors are simple and may be repeated.	The text has coherence. The beginning and middle are present, but there is no ending. Text is connected by basic, highly-frequency linking words.	The text is connected and has coherence. Beginning, middle and ending are present. The text is connected by basic, high-frequency linking words.	The text is connected and has coherence. Beginning, middle and ending are present and attract attention. The text is connected by simple basic linking words and a limited number of cohesive devices.
<b>Language</b>	Produces basic vocabulary of isolated words and phrases. Simple grammatical forms with limited control.	General or ordinary words convey a message. Simple sentences are used to convey meaning.	Vocabulary is expanding and is used appropriately. Simple and compound sentences strengthen the piece.	There is a good range of specific vocabulary related to the topic and advanced grammar. They are used accurately.
<b>Conventions</b>	Nearly every convention requires editing.	Half of the conventions are correct and half need editing.	More conventions are correct than not.	Conventions require little editing.
<b>Presentation</b>	The placement of the text and the pictures is totally random. Illegible handwriting; letters and/o words are strung together with no spacing.	The placement of the text and the pictures is generally correct. Handwriting includes few discrepancies in letter shape.	The placement of the text and the pictures is clear and thoughtful. Handwriting is legible, spaced and written appropriately.	The placement of the text and the pictures assist comprehension. Handwriting is neat and easy to read.