



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

# La educación emocional en infantil. Propuesta de intervención para un grupo de 3 años

---

**Trabajo fin de grado presentado por:** Ana Gallén Badenes

**Titulación:** Grado de Maestro en Educación Infantil

**Línea de investigación:** Iniciación a la investigación – Propuesta de Intervención

**Director/a:** Carolina Yudes Gómez

Barcelona

31 Enero 2014

Firmado por: Ana Gallén Badenes

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación

## ÍNDICE

RESUMEN .....	4
ABSTRACT .....	5
1. INTRODUCCIÓN .....	6
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.2. OBJETIVOS .....	7
1.3. JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. LAS EMOCIONES.....	9
2.1.1. ¿Qué son las emociones? .....	9
2.1.2. Tipos de emociones .....	11
2.1.3. Desarrollo emocional .....	12
2.1.4. Características de las emociones en la infancia .....	14
2.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	15
2.2.1. De la inteligencia emocional hacia la educación emocional .....	15
2.2.2. La educación emocional y las competencias emocionales en infantil.....	17
2.2.3. El porqué de la educación emocional .....	19
2.3. LA APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL .....	21
2.3.1. La educación emocional en la familia .....	21
2.3.2. La educación emocional en la escuela .....	22
3. MARCO METODOLÓGICO .....	27
3.1. DISEÑO .....	27
3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	27
3.3. MUESTRA.....	27
3.4. VARIABLES.....	28
3.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....	28
3.6. PROCEDIMIENTO.....	28
3.7. ANÁLISIS DE DATOS .....	29

3.8. RESULTADOS.....	29
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	35
4.1. DEFINICIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	35
4.2. OBJETIVOS.....	36
4.3. CRONOGRAMA .....	36
4.4. PROPUESTA Y DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES .....	37
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	46
5.1. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50
6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50
6.2. BIBLIOGRAFÍA.....	52
7. ANEXOS.....	53
ANEXO 1. REGISTRO DE OBSERVACIÓN.....	53
ANEXO 2. EL CUENTO DE LA TORTUGA SABIA .....	54
ANEXO 3. TABLAS EMPLEADAS PARA LOS REGISTROS DE EVALUACIÓN .....	56
ANEXO 4. REGISTRO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO .....	60
ANEXO 5. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN A LAS FAMILIAS .....	61

## RESUMEN

El presente Trabajo fin de Grado se basa en la importancia que tiene la educación emocional desde edades tempranas para el adecuado desarrollo de la persona en todas sus facetas. Es por ello que, partiendo de un marco teórico donde se revisan conceptos como el de emoción, su desarrollo y características en la infancia, y el de educación emocional, así como sus beneficios y aplicaciones, se realiza una observación a un grupo de niños 3 años de un centro de Barcelona para plantear una propuesta de intervención sobre educación emocional. Y es que, aunque existen numerosas propuestas para trabajar la educación emocional, éstas deben adaptarse el máximo posible a las necesidades e intereses de los alumnos para potenciar los aprendizajes significativos en materia emocional y promover su generalización a otros contextos.

**Palabras Clave:** emociones, educación emocional, Educación Infantil, competencias emocionales.

## **ABSTRACT**

This Degree Project is based on the importance on emotional education from an early age for the proper development of the person. Therefore, from a theoretical framework where concept such emotion, development and characteristics in childhood, and emotional education, its benefits and applications are reviewed, as well as an observation carried out on a group of 3 years , a proposal for emotional education intervention is suggested. Although there are many proposals for working the emotional education, these should be adapted as much as possible to the needs and interests of students to improve meaningful learning in emotional topic and promote its generalization to other contexts.

**Keywords:** emotion, emotional education, pre-school education, emotional competence.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las emociones nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida, desde la más tierna infancia hasta la vejez, y es que todas las vivencias y experiencias despiertan diferentes tipos de emociones que variarán de una persona a otra dependiendo tanto de aspectos personales (temperamento y carácter) como socioculturales (estilo educativo, entorno, creencias, convenciones sociales y culturales, etc.).

De la misma manera, puede afirmarse que sentimos emociones constantemente, de las cuales se desprenden una serie de consecuencias en forma de actitudes que nos ayudan a hacer frente a las situaciones del día a día y que acaban por definirnos de alguna manera. Así pues, la manera que tenemos de sentir, procesar, regular y expresar las emociones condiciona todas nuestras vivencias.

Si se está hablando de un tema tan presente en nuestras vidas y que nos influye en tantos sentidos, ¿cómo es posible que a la educación del aspecto emocional no le demos la importancia que se merece en el ámbito educativo y familiar? Si nos paramos a pensar un momento en las experiencias educativas que hemos vivido, como alumnos, hijos, profesionales o padres, nos percataremos de que la mayoría de las veces que se trabaja el tema emocional es de manera natural y espontánea, a partir de los sucesos cotidianos, como por ejemplo, la resolución de conflictos entre iguales, mediante la reflexión sobre determinados comportamientos, aplicando refuerzos positivos o negativos dependiendo de la conducta, etc. Es evidente que el día a día ofrece numerosas oportunidades para trabajar estos aspectos, pero también es cierto que descuida otros, como por ejemplo tomar conciencia de las emociones que se esconden tras nuestras acciones y/o reacciones, así como aprender a aceptarlas y regularlas.

Por lo que para poder educar las emociones en toda su complejidad no solo se tiene que aprovechar la riqueza que aportan las situaciones diarias, sino que se debe trabajar el tema de manera sistemática y organizada a través de actividades programadas para tal fin y que estén adecuadas a las necesidades de cada niño en particular y del grupo, en el caso del ámbito escolar, en general.

En los últimos años, y a raíz de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), en la que se habla de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y del concepto de inteligencia emocional popularizado por Goleman (1996), la importancia que se le ha otorgado tema de la educación emocional se ha incrementado considerablemente, siendo muchos los profesionales que se han dedicado a investigar el tema y a ofrecer propuestas de intervención dirigidas tanto a docentes como a padres. Si bien estas propuestas constituyen un buen marco de referencia, resulta imprescindible adaptarlas a la realidad de cada aula. Y es que cada niño y niña así como cada grupo

clase tienen unas peculiaridades y necesidades determinadas que deben observarse y analizarse para posteriormente ofrecer la respuesta educativa más adecuada.

La etapa de Educación Infantil resulta idónea para iniciar a los niños y niñas en infinidad de capacidades, conocimientos y actitudes, y es que esta etapa sienta las bases de los futuros aprendizajes. Cuando los niños comienzan su andadura escolar lo más frecuente es que carezcan de las habilidades necesarias para identificar las emociones que viven; este hecho dificulta enormemente la expresión, gestión y regulación de las emociones que experimentan de una manera adecuada. Es por ello que en las aulas de Educación Infantil se pueden observar frecuentemente situaciones como romper a llorar desconsoladamente por cualquier contratiempo, agredir a los compañeros a causa de la carencia de habilidades para resolver conflictos, preguntar a un niño el porqué de su malestar y no obtener respuesta y un largo etcétera. Para tratar en profundidad estos y otros aspectos de carácter emocional, se puede trabajar desde una programación que tenga por objetivo iniciar a los niños en el conocimiento de sus propias emociones, las mismas que les acompañarán a lo largo de toda su vida, y que les proporcione habilidades para enfrentarse a su día a día. Es evidente que la educación emocional no acaba en el periodo de Educación Infantil, ya que es un aprendizaje continuo, pero sí que constituye un buen momento para iniciar esta aventura.

Por todo ello, en el presente trabajo fin de grado, se partirá de la detección de las necesidades emocionales que presentan un grupo de 27 alumnos de 3 años para elaborar una propuesta de intervención adecuada y ajustada a dichas necesidades que pueda ayudar a desarrollar de manera progresiva las habilidades necesarias para hacer frente a las emociones diarias y así realizar una mejor gestión de las mismas.

## **1.2. OBJETIVOS**

A continuación se detallan tanto el objetivo general como los objetivos específicos del presente trabajo fin de grado:

- **Objetivo general**
  - Realizar una propuesta de intervención sobre educación emocional para un grupo clase de 3 años adaptada a las particularidades y necesidades del alumnado.
- **Objetivos específicos**
  - Revisar teóricamente el concepto de educación emocional, los rasgos emocionales característicos de los niños de segundo ciclo de Educación Infantil así como los beneficios que una educación de este aspecto puede aportar.

- Realizar una observación de las características personales y colectivas de un grupo de alumnos de 3 años, así como un análisis de las necesidades que presentan.
- Concretar el papel que juegan las familias en la educación emocional.

En cuanto a la metodología que va seguirse para realizar el trabajo se contará con dos vías fundamentales: la revisión bibliográfica (tanto para realizar el Marco Teórico como para estudiar las propuestas de actividades realizadas previamente por diversos autores), y la observación directa y experiencia en un aula de Educación Infantil con la finalidad de detectar las necesidades existentes. Posteriormente se realizará la propuesta de intervención diseñando las actividades más adecuadas para el grupo en concreto.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN PERSONAL**

El sistema educativo debe ofrecer una educación integral al individuo para dotarle de competencias, habilidades y actitudes necesarias para la vida y así poder crecer y realizarse como persona.

Una educación que descuida el tema emocional o que no lo trata con la importancia que se merece es, a mi parecer, una educación incompleta. Tan importante es saber leer, escribir o realizar operaciones matemáticas como tomar consciencia de “*cómo me siento hoy*”, de descubrir el porqué de esa emoción, de ver cómo nos afecta en nuestros comportamientos y actitudes y de saber gestionarla correctamente. Y es que, en gran parte, de eso depende nuestro bienestar, y en consecuencia nuestra felicidad.

Una persona que consiga integrar estas habilidades emocionales será una persona que se conocerá más y mejor a sí misma, que tendrá una autoestima más elevada, que será empática y procurará el bienestar de la gente que le rodea, que tendrá recursos para gestionar y reponerse de todo aquello que vivencie, etc. Una persona inteligente emocionalmente es una persona completa capaz de realizar todo aquello que se proponga en la vida.

Por todo ello, considero que la educación emocional debe estar más presente todavía en las aulas desde edades muy tempranas. De la misma manera que se trabajan hábitos y rutinas de autonomía en Educación Infantil, ¿por qué no podemos incluir el trabajo de hábitos emocionales? Preguntarse cada día cómo me siento, el porqué de esa emoción, aceptar la emoción y adquirir recursos para afrontarla... constituye la base, la semilla, para formar a futuros adultos competentes en todos los sentidos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LAS EMOCIONES

El concepto de educación emocional, tal y como su nombre indica, tiene por objetivo educar las emociones. Es por ello que, para poder comprender en toda su amplitud el tema principal sobre el que versa este trabajo, se hace necesario partir de la definición de emoción.

#### 2.1.1. ¿Qué son las emociones?

Antes de profundizar en el concepto de emoción, conviene hacer algunas precisiones para diferenciarlo de otros términos como el de sentimiento o estado anímico.

En primer lugar hay que dejar claro que una **emoción** tiene una duración breve y concreta (segundos, minutos o horas, pero en ningún caso días). En cambio, los **sentimientos** podrían definirse como el elemento intelectual de la emoción, es decir, la emoción se torna sentimiento cuando el individuo toma conciencia de ella y le pone nombre; es por ello que los sentimientos pueden alargarse o acortarse de manera voluntaria, porque el pensamiento juega un papel importante. Por último, el **estado anímico** no tiene que ver tanto con una situación concreta, como con la manera que cada persona tenga de interpretar su realidad. El estado de ánimo tiene una duración indeterminada, pudiendo durar horas e incluso años, pero su intensidad es menor que la de una emoción (Bisquerra, 2000).

La palabra emoción proviene del latín *movere* (mover), a esta forma se le añade el prefijo “e”, que significa “*mover hacia afuera*”. De ello se deduce que la palabra emoción ya lleva implícita la tendencia hacia la acción.

Son diversos los autores que se han ocupado de definir el concepto de emoción (ej. Bisquerra, 2000; Palmero, Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Chóliz, 2002; Reeve, 1994; Salovey y Mayer, 1990), cada uno aportando su punto de vista particular, pero de todas estas definiciones podrían extraerse una serie de ideas que, implícita o explícitamente, se encuentran en todas y cada una de sus exposiciones. Así, podría considerarse una emoción como un estado del organismo provocado por uno o varios estímulos, sean de naturaleza interna o externa, que impulsan hacia una respuesta organizada (Obiols, 2006).

Según Reeve (1994) el fenómeno emocional aúna cuatro aspectos experienciales que suelen darse de manera conjunta y que persiguen un mismo fin. Estos componentes son:

- 1) Cognitivo-subjetivo: aporta los sentimientos o afectos.
- 2) Fisiológico: implica las estructuras cerebrales, el sistema nervioso y el endocrino, es decir, constituye la respuesta física.

3) Funcional: se refiere a los beneficios que obtiene la persona de la emoción; este factor tiene un sentido adaptativo y es que las emociones permiten al ser humano relacionarse con su entorno de manera más eficaz (por ejemplo, el miedo predispone a estar alerta o a huir del estímulo que lo provoca).

4) Expresivo: es el componente comportamental y social y, evidentemente, tiene que ver con la comunicación de las emociones tanto verbal como no verbal.

Así pues, de acuerdo a las aportaciones de este autor, se entiende la emoción como un constructo multifactorial.

En cuanto al proceso que sigue cualquier emoción, podría esquematizarse de la siguiente manera: un determinado evento desencadena una valoración de la situación, la cual, a su vez, dispara la emoción o los cuatro aspectos expuestos anteriormente (cognitivo-subjetivo, fisiológico, funcional y expresivo) y, todo ello, predispone a una acción concreta (Bisquerra, 2003). De todo ello puede deducirse que las emociones, y por tanto las respuestas conductuales que de ellas se deriven, dependen totalmente de como el sujeto valore la situación a la que se enfrenta.

Autores como Arnold (1960, 1970, citado en Reeve, 1994) o Lazarus (1968, 1982, citado en Reeve, 1994) ya apuntaban a la importancia de la evaluación de la situación con sus investigaciones. Así, Arnold demostró que la evaluación de una determinada situación como buena o mala predispone hacia la aproximación o evitación de la misma; y la emoción es precisamente esta tendencia hacia la aceptación o huida del estímulo. Siguiendo la misma línea, Lazarus amplió los términos con que las personas evalúan la situación (interesante, divertida, horrible, peligrosa...) y determinó que cada evaluación conduce a una respuesta emocional diferente. Es por ello que las personas que tengan un conocimiento emocional vasto podrán evaluar de manera más precisa las situaciones a las que se enfrenten.

Aun cuando el propósito de este trabajo fin de grado no es indagar sobre cuestiones referentes a la neuroanatomía de la experiencia emocional, es conveniente hacer un par de apuntes generales al respecto que sirven además para reforzar lo expuesto hasta el momento. Se conoce que la parte del cerebro encargada de activar las emociones (sistema límbico) influye poderosamente sobre la corteza cerebral o lo que se podría denominar el cerebro pensante. Esta influencia es superior en esta dirección que a la inversa, es decir que la parte pensante no influye de igual manera en la parte emocional. Así pues, se podría afirmar que las emociones determinan en gran parte el pensamiento y, por ende, también el comportamiento; así pues, todas las decisiones que se toman son a la vez racionales y emocionales. Si se parte de la idea de que la plasticidad del cerebro para crear nuevos circuitos y conexiones neuronales es indiscutible, resulta posible intervenir en estos procesos modificándolos.

Ello lleva a la conclusión de que los procesos emocionales son educables y, para ello, el profundo conocimiento de las propias emociones resulta imprescindible (Goleman, 1996).

### 2.1.2. Tipos de emociones

Una vez aclarado el concepto de emoción y esbozado el proceso que sigue la misma, queda por abordar el tema de los tipos de emociones, y es que se viven muchas y variadas emociones que conviene precisar para matizar su significado e implicaciones.

Aunque no existe un claro consenso al determinar una lista exacta de emociones, ni en clasificarlas de manera única, sí que es cierto que hay algunos puntos de encuentro entre los diferentes investigadores. Así, se encuentra un cierto acuerdo en la idea de que las emociones pueden valorarse de manera positiva, negativa o neutra. De esta manera, una determinada emoción podrá calificarse de un modo u otro dependiendo de la valoración que de ésta se haga en función de si permite acercarse a los objetivos personales o, por el contrario, supone un obstáculo para la consecución de los mismos. Evidentemente, esta evaluación dependerá de cada persona y de cada situación en particular, y es que las emociones en sí, ya sean consideradas positivas, negativas o neutras, pueden acarrear tanto efectos favorables como desfavorables (Obiols, 2006).

De la misma manera, la mayoría de autores coinciden, en mayor o menor medida, en calificar a una serie de emociones como **primarias**, es decir, como aquellas emociones base de las cuales se pueden desencadenar otras muchas. Según Reeve (1994) éstas serían: alegría, interés, sorpresa, miedo, rabia, angustia y asco. Si tomamos como referencia a otro autor, como por ejemplo Goleman (1996) veremos que él destaca las emociones arriba mencionadas propuestas por Reeve, y a su vez añade las de ira, tristeza, aversión, amor y vergüenza. Estas emociones primarias suelen definirse por una expresión facial característica, así como por una reacción de afrontamiento concreta. En cambio, las **emociones secundarias**, por ejemplo, satisfacción, pesimismo, ansiedad, asombro, culpa o resentimiento, al derivarse de las primarias o ser una combinación de varias, no tienen unos rasgos faciales ni una tendencia a la acción característica y universal (Obiols, 2006).

A la hora de trabajar las emociones con los niños de Educación Infantil, conviene acotar al máximo el listado para poder profundizar debidamente en cada una de ellas sin que ello suponga una exigencia demasiado elevada para el nivel de desarrollo cognitivo de los pequeños. Así pues, Palou (2004) en su propuesta educativa propone el trabajo de las emociones básicas de amor, miedo, rabia, tristeza y alegría. A continuación se realizan algunas precisiones sobre estos términos.

- a. El amor es la emoción básica de la cual se deriva el resto. Todas las personas quieren ser amadas y reconocidas y por ello, en gran parte de los casos, esta emoción se vuelve la

finalidad de toda conducta, deseo y necesidad. El amor y la creación de vínculos de afecto son fundamentales para el adecuado crecimiento emocional.

- b. El miedo es una emoción adaptativa que se dispara como respuesta a una situación percibida como peligrosa o dañina ya sea para la integridad física o psicológica del individuo (Reeve, 1994). Siempre y cuando el miedo no constituya un comportamiento desorganizado, aporta elementos positivos a la existencia de la persona. Debe tenerse en cuenta la interpretación cultural que se hace del miedo en nuestra sociedad, considerándolo un signo de debilidad e inseguridad, hecho que puede propiciar que las personas oculten esta emoción.
- c. La rabia es considerada como una de las emociones más pasionales y suele activarse por el control, ya sea físico o psicológico, que algo o alguien ejerce sobre el individuo en contra de su voluntad o bien por la incapacidad de lograr algún objetivo concreto. Podría decirse que es una emoción con un potencial de peligrosidad elevado, ya que puede implicar agresiones o daños (Reeve, 1994).
- d. La tristeza acostumbra a estar activada por sucesos negativos o pérdidas y se caracteriza por la ausencia de placer, la falta de actividad y la desmotivación. La tristeza tiene una función adaptativa y es que constituye un poderoso signo de alarma. Socialmente, la tristeza es un estado negativo que conviene superar lo antes posible para volver al estado habitual. De hecho, esta creencia hace que muchas personas intenten ocultar su malestar y se limiten a seguir con su día a día sin gestionar debidamente la emoción (Palou, 2004).
- e. La alegría suele activarse por acontecimientos positivos, por conseguir objetivos o retos, por situaciones que confirman la valía personal o por el alivio que supone superar algún problema o contratiempo (Reeve, 1994). Culturalmente, la alegría es la emoción mejor vista y más demandada y esto tiene que ver con que suele asociarse a la felicidad, la cual es un estado mucho más profundo (Palou, 2004).

### **2.1.3. Desarrollo emocional**

El desarrollo emocional en las primeras edades es un fenómeno que no podemos considerar apartado del aspecto social, ya que es precisamente este factor el que posibilita el desarrollo emocional del niño.

El niño cuando nace no posee los medios necesarios para procurar su propia supervivencia, por lo que necesita de un adulto que atienda y dé respuesta a todas sus necesidades. Evidentemente, la figura del adulto no se ocupará únicamente de las necesidades físicas del bebé, sino que establecerá

un primer vínculo afectivo el cual sentará los cimientos de todo el desarrollo emocional y social del bebé, este vínculo es el conocido como **apego**.

Se considera que esta primera relación de apego puede marcar y condicionar de alguna manera las relaciones futuras que el niño establezca con otras personas; y es que este primer lazo marca una tendencia, un modelo de hacer las cosas. A medida que el bebé va creciendo, establecerá vínculos con otras personas y experimentará nuevas situaciones y emociones pudiendo incorporar nuevas vivencias que le hagan corregir o confirmar su estilo emocional (Chías y Zurita, 2010).

Desde el nacimiento, puede observarse como el bebé siente y expresa emociones diversas como pueden ser placer, al ser alimentado por ejemplo, o malestar cuando tiene sueño. Estas son emociones muy básicas que están relacionadas con los aspectos puramente fisiológicos, ahora bien, es cierto que estas expresiones ante situaciones cotidianas tienen una clara función comunicativa. Es importante remarcar que, aproximadamente hacia los 2 meses de vida, aparece la sonrisa social, la cual ya no está ligada únicamente al bienestar físico, como ocurría con anterioridad, sino que se relaciona con el reconocimiento de objetos, personas y situaciones.

Estas primeras reacciones, con el paso de las semanas, van evolucionando hacia emociones más específicas; y es que, a partir de los 3 o 4 meses van apareciendo de manera progresiva la alegría, el enfado, la rabia, la sorpresa y, más tarde, a partir de los 7 meses suele aparecer el miedo y la tristeza. A partir del año de vida ya se empiezan a detectar emociones más complejas como la timidez o vergüenza y a los dos años suelen aparecer primeras muestras de orgullo y tozudez.

Es indiscutible que la aparición de estas emociones está estrechamente ligada a dos factores importantes: un mayor y progresivo autoconocimiento y desarrollo del *yo* por parte del niño y a las relaciones sociales y las normas y valores que éstas conllevan.

En gran medida, la importancia que cobra el dominio del lenguaje y la comunicación en estas edades influirá en el desarrollo emocional del niño, facilitando así su expresión. De la misma manera el propio desarrollo y maduración del niño permite que las emociones evolucionen cambiando la manera de expresarlas e incluso el tipo de situaciones que las deriva, siendo los conflictos entre iguales los que suelen generar las reacciones emocionales más intensas.

A partir de los 2 años suele aparecer el miedo, emoción que cobra gran protagonismo, sobre todo a la oscuridad o a seres imaginarios que suele desembocar en pesadillas o terrores nocturnos.

Suele ser entre los 3 y 4 años cuando la comprensión de las propias emociones (conciencia emocional) y su regulación cobran especial importancia, constituyendo un gran avance en el desarrollo emocional del niño. Es a estas edades cuando también aparecen las emociones de envidia y culpa, ligadas al aspecto social que se citaba con anterioridad.

Por último, cabe destacar que hasta los cinco o seis años no aparecen los sentimientos de confianza e inseguridad (Palacios, Marchesi y Coll, 2001).

Con este breve resumen del desarrollo emocional vemos como las emociones básicas aparecen de manera temprana, en el primer medio año de vida del bebé y, poco a poco, con los estímulos sociales pertinentes y el propio desarrollo del niño empiezan a surgir las emociones más complejas.

#### **2.1.4. Características de las emociones en la infancia**

Si por algo se caracteriza la etapa de la niñez es por el descubrimiento continuado de todo aquello que rodea al niño; y es que todas las vivencias aportan novedades, nuevos conocimientos y experiencia a los infantes. Estos nuevos descubrimientos vienen acompañados de toda una serie de emociones, las cuales también constituyen una novedad en sí mismas. Por todo ello, los niños presentan una serie de rasgos característicos que determinan su expresión emocional, diferenciándose así de los adultos.

De acuerdo con Chías y Zurita (2010) las emociones en los niños son mucho más intensas que en los adultos, pudiendo vivir de la misma manera un hecho cotidiano que uno extraordinario. También son mucho más frecuentes, viven emociones constantemente, y pueden pasar de una emoción a otra de manera rápida, de la risa al llanto, del enfado a la alegría, etc., sin ninguna razón aparente. También cabe decir que las emociones van cambiando de intensidad a medida que el niño va creciendo, disminuyendo unas y fortaleciéndose otras, por lo tanto las emociones evolucionan y se sienten y expresan de manera diferente.

Otro aspecto esencial que destacan estos autores es que no todos los niños expresan siempre las emociones de una manera directa y evidente, ya que esto depende de las pautas educativas que hayan recibido. Así, en algunos casos se pueden detectar las emociones a través de la conducta del niño. Es por ello que, frecuentemente, detrás de un comportamiento atípico puede ocultarse una causa emocional, por ello conviene indagar sobre el origen de la misma.

Por otro lado, Palacios et al. (2001) apuntan que la expresión y comprensión de las emociones no aparecen en el mismo momento evolutivo, sino que el niño expresa gran cantidad de emociones mucho antes de poder comprenderlas. Y es que, tal y como se mencionaba anteriormente, cualquier emoción está precedida por una valoración de la situación y ésta suele aparecer a partir de los 4-5 años de edad. Es entonces cuando las emociones empiezan a contextualizarse y esto permite al niño comprender y poder explicar la emoción que sienten como resultado de la valoración que ha realizado entre lo que pretendía conseguir y lo que ha conseguido finalmente.

Por último, no se puede dejar de considerar que los niños captan a la perfección la expresión no verbal de sus cuidadores (actitudes, estados de ánimo, comportamientos, etc.), incluso más si cabe

que la verbal. Es por ello que si las expresiones verbal y no verbal son contradictorias esto puede crear desconcierto en el niño. Así pues, los adultos deben ser plenamente conscientes del mensaje no verbal que están transmitiendo a los niños, y tener presente que es tan o más importante que el verbal (Chías y Zurita, 2010).

Todas estas consideraciones sobre los rasgos emocionales de los niños llevan a la conclusión de cuán importante es el modelo educativo que los padres ofrezcan a sus hijos y que, poder ofrecer una adecuada educación emocional a los niños pasa necesariamente por ser plenamente consciente de las propias emociones y de cómo estas influyen en todo aquello que se realiza a diario.

## **2.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Una vez definido el concepto de emoción y de esbozar su expresión en los más pequeños, es el momento de adentrarse en el tema principal del trabajo. Este apartado empieza con unos breves apuntes históricos sobre los antecedentes de la educación emocional, seguidamente pasa a realizarse una definición del concepto y, finalmente, se aportan ideas que justifican la necesidad de la educación emocional.

### **2.2.1. De la inteligencia emocional hacia la educación emocional**

Con el objetivo de entender los orígenes y el porqué del surgimiento del concepto principal del presente trabajo, a continuación se presenta una breve revisión de los principales hitos que desencadenaron la aparición y conceptualización de la inteligencia emocional basada en las ideas expuestas por Bisquerra (2003).

El concepto de educación emocional surgió con fuerza en la década de los años 90, es por ello que cuenta con una breve pero intensa historia.

Para comprender el porqué de su origen es imprescindible remontarse a los inicios del constructo de inteligencia, a principios del siglo XX, cuando Binet (1905, citado en Bisquerra, 2003) construyó el primer test psicométrico para obtener una medida de la inteligencia y, años más tarde, Stern (1912, citado en Bisquerra, 2003) introdujo el concepto de Coeficiente Intelectual (CI). Estos dos instrumentos, con el paso de los años y de sucesivas revisiones, obtuvieron una gran repercusión y aceptación que, incluso, llega hasta nuestros días.

A pesar de este reconocimiento mundial, las escalas de inteligencia y el concepto de CI, presuponen una inteligencia general y única, además de los efectos secundarios que comportan y que, en el ámbito educativo, normalmente ha supuesto etiquetar a las personas por su rendimiento intelectual con todas las consecuencias que ello acarrea (segregación del alumnado por capacidad

intelectual, educación más centrada en el déficit que en potenciar las capacidades, el uso de una misma metodología de trabajo para todo el alumnado, efecto Pigmalión, etc.).

Aunque es sin duda Gardner (1993) el primero en hablar de la existencia de más de una inteligencia, se deben citar como claros antecedentes los estudios de Thurstone (1938, citado en Bisquerra, 2003), el cual, mediante el análisis factorial de la inteligencia extrajo siete capacidades mentales básicas, e incluso, Guilford (1950, citado en Bisquerra, 2003) que con su estudio sobre la estructura de la inteligencia dio pie a hablar sobre la creatividad y el pensamiento divergente.

Pero como decimos, en 1983 Gardner formuló la ***Teoría de las Inteligencias Múltiples*** considerando los déficits del concepto de CI. Esta teoría, con gran repercusión en el mundo educativo, proponía la existencia de siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. Más tarde, en 2001, añadió un par más: naturalista y existencial. La principal novedad de esta propuesta es la consideración de la inteligencia como una suma de potencialidades, en la cual se puede destacar o no, en una o varias sin la necesidad de presuponer la falta de inteligencia del individuo, como ocurría anteriormente con el concepto de CI. Es precisamente con la definición de las inteligencias interpersonal e intrapersonal cuando puede decirse que Gardner abrió las puertas al concepto de inteligencia emocional.

No fue hasta 1990 cuando Salovey y Mayer escribieron un artículo en una revista especializada precisamente bajo el nombre de *Emotional Intelligence* que, a grandes rasgos, definía la inteligencia emocional como la habilidad para manejar las emociones y sentimientos, diferenciarlas y aplicar estos conocimientos para dirigir tanto los propios pensamientos como la conducta (Obiols, 2006).

Unos años más tarde, Goleman (1996), basándose en este trabajo difundió y popularizó el concepto de inteligencia emocional. Goleman lanza dos ideas importantes: en primer lugar que el concepto de coeficiente emocional (CE) puede llegar a ser más importante e incluso substituir al CI y, en segundo lugar, que la inteligencia emocional puede practicarse y mejorarse a lo largo de la vida. Así pues, Goleman presupone que el CE no es un coeficiente inamovible como el CI, sino que las competencias emocionales pueden adquirirse con la práctica.

Aunque no existe un consenso entre los autores sobre una definición única y clara de inteligencia emocional, la propuesta de Goleman posiblemente sea la más difundida; éste propone que la inteligencia emocional consiste en:

1) **Conocer las propias emociones**. Ser consciente de las propias emociones y ser capaz de reconocerlas cuando se sienten; en caso contrario la persona se encontraría indefensa ante emociones incontroladas.

2) **Manejar las emociones**, conducir las hacia una adecuada expresión; por ejemplo suavizar expresiones de rabia o enfado, es importante de cara al fomento de las relaciones sociales.

3) **Motivarse a sí mismo**; son las emociones las que nos predisponen a la acción, es por ello que la emoción y la motivación son dos conceptos unidos. Dirigir las emociones, y por tanto la motivación, a la consecución de metas u objetivos es imprescindible para el mantenimiento de la atención, la automotivación y la realización de actividades creativas. Las personas que poseen habilidades como la confianza en sí mismos, la perseverancia o el entusiasmo tienden a ser más efectivas y productivas en las tareas que llevan a cabo, y es que éstas influyen poderosamente en el rendimiento.

4) **Reconocer las emociones en los demás** o ser empático es de suma importancia para las relaciones interpersonales y, para ello, es fundamental el reconocimiento de las propias emociones. Las personas que son empáticas perciben y detectan mejor las necesidades de los otros, es por ello que se trata de una capacidad necesaria para profesionales que se dedican al servicio de las personas.

5) **Establecer relaciones** y para ello se requiere la capacidad de manejar las propias emociones. Las personas que poseen habilidades sociales interactúan de manera más eficiente con la gente que les rodea.

A pesar de que los diversos autores adopten posturas diferentes respecto al constructo de inteligencia emocional, lo que resulta de máximo interés de cara a la elaboración de este trabajo es que todas las aplicaciones se encaminan hacia una idea clara y aceptada: hay unas competencias emocionales que pueden ejercitarse y aprenderse. Y para ello está concebida la educación emocional.

### **2.2.2. La educación emocional y las competencias emocionales en infantil**

Puede entenderse el concepto de educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 61).

Tal y como se apunta en la definición, la educación emocional es permanente, es decir, abarca todo el ciclo vital, sin ceñirse únicamente a la etapa de educación reglada y su objetivo primordial es el desarrollo íntegro de la persona en todas sus facetas: emocional, cognitiva, social, física, etc. Asimismo, puede considerarse una especie de prevención primaria inespecífica, ya que pretende dotar a la persona de una serie de estrategias y recursos que minimicen o prevengan el riesgo de que aparezcan ciertos comportamientos considerados de riesgo o problemáticas varias, como el

consumo de drogas, conductas violentas, conductas sexuales de riesgo, ansiedad, estrés, depresión, etc. (Bisquerra, 2003).

De la misma manera, la educación emocional pretende cambiar la educación afectuosa, la que tenía por objetivo educar con cariño, por la educación del afecto, es decir, trabajar contenidos teóricos y prácticos sobre las propias emociones para formar individuos competentes emocionalmente hablando (Obiols, 2006).

El objetivo de la educación emocional es promover el desarrollo de las competencias emocionales. Este término abarca todas aquellas capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que se ponen en juego para comprender, expresar y gestionar adecuadamente las emociones que se vivencian a diario (Bisquerra, 2003).

Tradicionalmente se han subestimado las competencias emocionales que los niños poseen en edades tempranas. Ahora bien, gracias a datos aportados por distintas investigaciones (para una revisión ver Ashiabi, 2000) cada vez está más aceptado que los niños son perfectamente capaces de desarrollar competencias emocionales con los soportes educativos necesarios y es por ello que deben incluirse en las prácticas educativas diarias de la etapa de infantil. Entre las competencias emocionales pueden destacarse tres áreas básicas: la expresión emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional.

Respecto a la expresión emocional, se ha constatado que los niños a partir de los 2 años tienen la capacidad de interpretar los estados emocionales ajenos así como de llevar a cabo conductas para intentar paliar su posible malestar. Hacia los 3 años son capaces de modificar, sustituir u ocultar su expresión emocional dependiendo de la situación en la que se encuentren. En cuanto a la comprensión, ésta empieza a desarrollarse desde edades muy tempranas, cuando el niño empieza a relacionar ciertas situaciones cotidianas con las respuestas emocionales que provocan; es así como empiezan a comprenderse las emociones básicas. De la misma manera, empiezan a poder hablar sobre sus propias emociones, valorar las expresiones emocionales de las otras personas e incluso a regular sus propias emociones, para lo cual el adulto es un mediador indispensable (Argos, 2006).

A la hora de elaborar un listado de las competencias emocionales que deben trabajarse en los distintos niveles educativos, son diversos los autores que han realizado sus propuestas. El GROP (*Grup de Recerca en Orientació Pedagògica* de la Universidad de Barcelona) dirigido por Bisquerra, fija en cinco las competencias emocionales: las cuales se asemejan a los puntos definitorios del concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman (1996). Según Bisquerra y Pérez (2012) estas competencias podrían concretarse en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Conviene poner énfasis en la idea de que la educación emocional se prolonga a lo largo de toda la vida, y es que las competencias emocionales son complicadas de asimilar y poner en práctica. Un determinado alumno puede comprender gran cantidad de contenidos académicos a lo largo de un curso, pero en el caso de las competencias emocionales se requiere mucho más tiempo y mucha más experiencia para poder decir que se han adquirido, es por ello que en la edad adulta se sigue aprendiendo de las propias experiencias y trabajando estas competencias.

### **2.2.3. El porqué de la educación emocional**

Tradicionalmente, la educación formal no se ha ocupado suficientemente de educar los afectos y las emociones de los alumnos, sino que se ha centrado en la enseñanza de cuestiones puramente intelectuales.

El objetivo de la educación emocional es complementar la educación formal atendiendo estas necesidades sociales que no han sido adecuadamente cubiertas (Bisquerra, 2003). Y es que, todo aquello que los niños sienten durante su propio proceso de aprendizaje debe considerarse tan importante como los conocimientos que adquieren. Es por ello que la educación del aspecto emocional debe formar parte del currículum escolar desde las primeras edades (De Andrés, 2005). Hay evidencias de que muchos de los problemas sociales actuales (trastornos de conducta, violencia, consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo) tienen un trasfondo emocional. La escasa o nula conciencia emocional, la mala gestión y regulación de las emociones, una baja autoestima, la falta de habilidades sociales, etc., pueden llevar a comportamientos desadaptativos y de riesgo. Una educación que se encargue de todos estos aspectos puede ayudar a mejorar el nivel competencial de los niños y adolescentes en materia emocional resultando un potente factor de prevención de estas y otras problemáticas. Además de la prevención, esta educación puede ayudar a favorecer y mejorar el bienestar subjetivo de cada uno, lo cual, además de disminuir las probabilidades de conductas de riesgo, favorecerá la aparición de comportamientos adaptativos tanto personales como sociales (Bisquerra, 2003).

En los últimos veinte años se han realizado investigaciones que demuestran que tanto la inteligencia emocional como las competencias emocionales pueden mejorar los niveles de adaptación personal, social, familiar, académica y profesional del individuo. Es más, en los últimos siete años se han obtenido evidencias empíricas de los beneficios que los programas de educación emocional, siempre y cuando estén bien fundamentados y organizados, pueden suponer en el nivel de inteligencia emocional del alumnado (Pérez-González y Pena, 2011).

De hecho, diversas investigaciones realizadas en España (para una revisión, ver Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Extremera, Durán y Rey, 2007; Guil, Gil-Olarte, Mestre, y Núñez, 2006; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006) aportan datos que apoyan la idea de que la inteligencia emocional influye positivamente en la adaptación social y escolar de los

alumnos, sobre todo respecto al rendimiento escolar y a la disminución de conductas problemáticas en las aulas, así como en otros aspectos como el estrés del alumnado o las conductas de riesgo como el consumo de sustancias nocivas para la salud. Del mismo modo, también parece ser que rasgos como el optimismo, la empatía, la satisfacción personal o la madurez vocacional se relacionan con la inteligencia emocional (Pena y Repetto, 2008).

Si nos ceñimos a edades tempranas, como Educación Primaria, existen datos que indican que tanto la conciencia emocional como la adecuada regulación de las emociones negativas mejoran el ajuste psico-social y promueven el bienestar subjetivo del individuo, tanto en la infancia como en la adolescencia. En este sentido los niños con una mayor inteligencia emocional percibida, o lo que es lo mismo, con un mayor conocimiento de las habilidades emocionales propias, muestran un mayor liderazgo, conductas cooperativas y muestran comportamientos poco agresivos o intimidatorios, por lo que son valorados, tanto por el profesorado como por el resto de alumnos, como personas prosociales. De la misma manera, también afrontan mejor la adaptación de Educación Primaria a Educación Secundaria, obteniendo mejores resultados académicos, así como un mejor comportamiento (Palomera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2011). En el mismo sentido, los resultados obtenidos en un estudio realizado por González, Montoya, Gil y Mateu sobre la aplicación de un programa de habilidades sociales en Educación Primaria, ponen de manifiesto que los alumnos mejoran sus puntuaciones en las diferentes habilidades trabajadas y que incluso se mejoran aquellas áreas que no han sido trabajadas específicamente (Fernández-Berrocal et al., 2011).

Ahora bien, a pesar de que cada vez son más numerosos los programas de educación emocional que se imparten tanto en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, son del todo necesarias evaluaciones que demuestren los beneficios y validez de estas propuestas, y es que son pocos los estudios científicos publicados que aporten datos fiables que avalen su eficacia (Pena y Repetto, 2008).

Así pues, y a modo de conclusión, el trabajo de la educación emocional puede ayudar a mejorar numerosos aspectos de la vida de la persona, como por ejemplo la resolución de conflictos, potenciar una comunicación con los demás que resulte más eficaz, ayudar en la toma de decisiones, prevenir conductas de riesgo (consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo, conducción temeraria...), prevenir trastornos de diversos tipos (alimentarios, violencia, ansiedad, estrés, depresión, etc.), potenciar la autoestima del individuo, desarrollar la capacidad de afrontar la vida con positividad, favorecer la salud del individuo, etc. (Bisquerra et al. 2012). Sin embargo, es preciso que en el diseño de los programas de educación emocional se procure una adecuada evaluación sistemática para poder aportar mayores evidencias científicas de su validez y eficacia (Pérez-González, 2008).

## **2.3. LA APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Revisado el constructo de educación emocional queda por abordar la cuestión que despierta más interés para este trabajo, su aplicación o puesta en práctica en la etapa de infantil. Puede afirmarse que existen dos contextos clave para educar emocionalmente a los niños: la familia y la escuela.

### **2.3.1. La educación emocional en la familia**

El entorno familiar constituye el primer y más importante elemento de socialización del niño. Es por ello que, para facilitar su bienestar físico y psicológico, se requiere de una serie de características o acciones importantes, las cuales podrían resumirse en: establecer potentes vínculos con el niño, forjando lazos emocionales y afectivos que favorezcan la unión familiar, ser empático, comprender sus demandas y entonar afectivamente con él, saber adaptarse a las situaciones que surjan, al igual que mostrar flexibilidad siempre que la situación así lo reclame y fomentar ante todo la comunicación familiar haciendo uso de la asertividad (Palou, 2004).

Además de estas características resulta importante, incluso imprescindible, que se desarrollen y eduquen de manera adecuada las competencias emocionales en el contexto familiar desde edades muy tempranas. ¿Cómo puede conseguirse este objetivo? La respuesta es tan simple como compleja: ofreciendo un modelo adecuado. La clave para poder educar emocionalmente a los niños es que los padres sean un buen referente a la hora de gestionar sus emociones, por lo tanto, son los padres los que, en un primer término, deberían desarrollar su inteligencia emocional (Bisquerra et al. 2012).

Evidentemente habrá padres que tendrán la inteligencia emocional más desarrollada que otros por la educación que hayan recibido o las experiencias que hayan vivido, todo dependerá de cada caso en particular, pero nunca es tarde para empezar.

Una buena manera consiste en tomar conciencia de las emociones que se sienten. Cada situación vivida desencadena diferentes emociones, por lo tanto conviene estar alerta y preguntarse frecuentemente qué emociones se están sintiendo, qué factores las han desencadenado, como se está manifestando la emoción y si la emoción vivida ayuda en la situación que se está viviendo o por el contrario conviene cambiarla y como puede hacerse. Es cuestión de crear el hábito de conectar con uno mismo varias veces al día y no dejarse llevar simplemente por la emoción vivida, sino tomar conciencia de lo que sentimos y de cómo esto repercute en la conducta. De esta forma los adultos dispondrán de más herramientas para inculcar esta conciencia emocional a sus hijos convirtiéndose en referentes emocionales.

Una buena fórmula de hacerlo es aprovechar cualquier situación cotidiana para expresar las emociones que se experimentan y verbalizarlas, de esta manera se enseña al niño a poner nombre a las emociones.

Igualmente es importante ayudar al niño a etiquetar las emociones que siente, preguntándole cómo está y cuál es la causa y ayudando a regular las emociones en cada momento.

Otro aspecto fundamental es el de no etiquetar las emociones como buenas o malas, es totalmente legítimo sentir cualquier emoción y así se le ha de transmitir al niño, eso sí, hay que educar la manera de expresar las emociones, y es que algunos de los comportamientos que se activan de manera automática ante emociones como la rabia, por ejemplo, no son socialmente aceptables. Ofrecer un modelo adecuado, razonar el porqué es inadecuada una determinada conducta, ofrecer alternativas comportamentales, etc., puede resultar una manera adecuada de gestionar estas situaciones (Bisquerra et al. 2012).

De esta manera, ofreciendo un modelo adecuado y acompañando al niño en sus emociones y conocimiento de las mismas se sientan las bases de un adecuado desarrollo de las competencias emocionales.

### **2.3.2. La educación emocional en la escuela**

Aunque tradicionalmente el papel de la escuela se ha centrado en la educación de los aspectos cognitivos e intelectuales, cada vez toma más fuerza la idea de que la educación emocional puede ayudar, incluso mejorar, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que la buena gestión emocional puede influir positivamente en la motivación del alumnado así como en la mejora de las relaciones intra e interpersonales, la gestión de conflictos y, en consecuencia, en la convivencia en los centros educativos (Sánchez, 2010).

Tal y como se recoge en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, “la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”.

Así pues debemos tener en consideración que los niños desarrollan los aspectos cognitivos, psicomotrices, afectivos y sociales de manera conjunta e interrelacionada, y que los avances en un área concreta apoyan el desarrollo de otra, por ello no podemos considerar su trabajo de manera aislada (Cabello, 2011).

De manera más específica, y citando nuevamente el Real Decreto 1630/2006, se considera que uno de los objetivos fundamentales de esta etapa es el de fomentar capacidades que ayuden al niño al desarrollo de sus capacidades afectivas. Este propósito se concreta en el área de conocimiento de sí mismo, especificando como objetivo: “Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros”.

Partiendo de estas premisas, puede concluirse que en la etapa de Educación Infantil resulta de suma importancia iniciar el trabajo de los aspectos afectivos y emocionales, ya que este periodo

aporta las primeras experiencias en este ámbito y estos aprendizajes permitirán al niño afrontar las situaciones y problemáticas del día a día (Cabello, 2011). Es más, el adecuado desarrollo emocional del niño resulta indispensable para el progreso del resto de capacidades, con lo que los profesionales de la educación deben asumir el reto de elaborar e incluir actividades para el trabajo de este aspecto potenciando, de esta manera, el crecimiento emocional del niño (De Andrés, 2005).

Según apunta López (2010), una manera de trabajar estos aspectos afectivos y emocionales, tanto en la etapa de Educación Infantil como en las siguientes, es a través de programas de educación emocional, los cuales se entienden como planes de actuación que se realizan de manera sistemática y estructurada con el fin de perseguir una serie de objetivos educativos que se consideran importantes. Cabe señalar que este tipo de intervención con una planificación concreta se diferencia totalmente de las intervenciones que se realizan de manera espontánea y que carecen de continuidad. Así pues, este tipo de programas de educación emocional deben incluir, al igual que el resto de programaciones: objetivos, contenidos, propuesta de actividades, aspectos metodológicos y criterios de evaluación.

¿Cuáles son los objetivos de educación emocional más pertinentes para trabajar en Educación Infantil? Según esta misma autora, estos consisten en:

- Facilitar el desarrollo de los niños a todos los niveles: físico, afectivo, social e intelectual,
- Potenciar la conciencia emocional así como la comprensión, expresión y regulación de las emociones.
- Dotar al niño de estrategias para potenciar su autoestima.
- Fomentar actitudes socialmente adecuadas y de respeto hacia los demás.
- Trabajar la cohesión grupal mejorando el clima del aula.
- Favorecer el desarrollo de la empatía y promover una mayor competencia social
- Fomentar actitudes de tolerancia a la frustración así como del control de los impulsos.

Estos objetivos se concretan en una serie de contenidos a trabajar, los cuales se agrupan en cinco temas centrales:

- ✚ *Conciencia emocional*: vocabulario sobre emociones, reconocimiento tanto de las emociones propias como de las ajenas, toma de conciencia emocional, expresión verbal y no verbal de las emociones.
- ✚ *Regulación emocional*: recursos para la autogestión emocional (expresión de emociones, relajación, distracción, diálogo...), control de impulsos y aceptación de la frustración.
- ✚ *Autoestima*: autoconocimiento, consideración y expresión de las propias virtudes, fomento de la autoconfianza, evaluación de capacidades y limitaciones,

- ✚ *Habilidades socio-emocionales*: destrezas para las relaciones con los otros (comunicación, expresión y cooperación), actitud empática y recursos para la resolución de conflictos.
- ✚ *Habilidades de vida*: organización personal (ocio y tareas), visión positiva de las cosas y habilidades para la vida escolar, social y familiar.

Cabe señalar que, aunque la autora establece esta distinción por temas, a la práctica se debe contemplar como un todo y trabajar de manera conjunta.

Conviene añadir algunas pautas metodológicas a tener en cuenta para la aplicación de un programa de educación emocional. Primeramente, en Educación Infantil se usa una metodología globalizada y se busca que el aprendizaje sea significativo y funcional; para ello se debe partir de las ideas previas del alumnado así como de las necesidades e intereses que presenten y generalizar los aprendizajes, siempre que sea factible, a otros contextos. Igualmente importante es la creación de un clima de comunicación, afecto, seguridad y confianza en el aula, ya que es vital que el alumno se sienta apreciado y valorado por su maestro. Respecto a las actividades propiamente dichas, conviene que sean vivenciadas y experimentadas, para ello el profesorado cuenta con varios recursos tales como los cuentos, las marionetas, el *role-playing*, para favorecer la puesta en práctica o modelado de las conductas objeto de interés. De la misma manera el soporte visual o gestual a todo aquello que se verbalice puede ayudar a su mayor comprensión. Otro aspecto que puede ayudar en el trabajo con los más pequeños es hacerlo en grupos flexibles, con menor alumnado, o bien contar con un profesor de soporte en el aula.

En cuanto a las pautas para llevar a cabo la evaluación, en Educación Infantil ésta debe ser continua y el método más adecuado es la observación directa y sistemática. Para ello se pueden utilizar herramientas como las **escalas de observación**, donde se determinan una serie de ítems y el maestro puede valorar el nivel de consolidación de cada uno de ellos en el alumno. El **diario de clase** es otro instrumento útil, en él se registran todos aquellos aspectos del grupo relevantes respecto a la aplicación del programa. Por último, mencionar el **registro anecdótico**, que sirve para destacar y analizar sucesos considerados de interés. En definitiva, la evaluación ha de aportar información de interés respecto a dos aspectos concretos: la consecución de los objetivos por parte del alumnado y la mejora de la práctica diaria, es decir, se debe evaluar el propio programa para realizar los cambios y ajustes necesarios para su mejora (López, 2010).

Además de todos estos aspectos tan importantes referentes a la programación, no debe olvidarse que el docente es igualmente un factor fundamental, es por este motivo que hay que tomar en consideración una serie de cuestiones importantes respecto a esta figura. El profesor funciona como un modelo de inteligencia emocional y sus alumnos tenderán a imitar sus conductas y, a su vez, es un mediador de las habilidades emocionales del niño. El maestro debe favorecer la aparición de actitudes de empatía en sus alumnos para ayudarles a ponerse en el lugar del otro. Por

último la creación de un clima de aula apropiado, así como de ambientes que favorezcan la convivencia y resolución de conflictos es igualmente importante (Cabello, 2011).

Así pues, para la correcta aplicación de estos programas se requiere, además de las consideraciones anteriores, una formación previa del profesorado en competencias emocionales, y es que, al igual que en el caso de las familias, en el aula, la educación emocional empieza por el maestro, el cual debe ser un referente y modelo de conducta. Y es que trabajar la educación emocional no consiste simplemente en llevar a cabo actividades diseñadas para tal fin, sino que se trata de desarrollar conductas, actitudes y formas de expresarse emocionalmente adecuadas y eficientes (López, 2005).

Además de ofrecer un correcto modelo al alumnado, la puesta en práctica de las competencias emocionales entre el profesorado puede ayudar a incrementar su bienestar y disminuir su nivel de *burnout*. Y es que, presumiblemente, aquellos docentes que tengan una mayor conciencia emocional y capacidad de comprender y regular sus emociones tendrán más posibilidades de conseguir que sus alumnos desarrollen sus competencias emocionales y a la vez gestionar mejor el estrés y las dificultades que comporta la profesión, así como procurar su bienestar docente. Es por todo ello que complementar la preparación del profesorado con una formación específica en competencias emocionales y sociales debe convertirse en una prioridad para la escuela del siglo XXI (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Por otro lado, otro aspecto fundamental para la aplicación de los programas de educación emocional es la comunicación eficiente y continuada entre la familia y el profesorado. Esta relación es primordial en las primeras edades respecto a todos los aspectos de la vida del niño, y es que familia y escuela deben ir a la par. Esto incluye, evidentemente, el trabajo que se realice sobre educación emocional, porque es una tarea que debe realizarse de manera conjunta para asegurar el desarrollo afectivo armónico de los niños. Para ello, establecer canales de comunicación fluidos, así como establecer una actitud de confianza, comprensión y respeto mutuos constituyen la base necesaria.

Dar a conocer a las familias aquellos aspectos que se están tratando en la escuela sobre las emociones puede favorecer la inclusión, colaboración y cooperación de las familias en esta tarea. Hay diversos mecanismos que se pueden utilizar para ello y cada escuela, dependiendo de su idiosincrasia, debe establecer los mecanismos más adecuados para este fin. Algunas propuestas son:

- Materiales itinerantes: consisten en materiales que se han trabajado o elaborado en clase o en casa que, por el valor emocional que tienen, pueden propiciar conversaciones enriquecedoras sobre algún aspecto en concreto, derivar en un nuevo tema, llevar a la reflexión, etc. pero en definitiva lo que se pretende es crear un vínculo importante entre el

entorno familiar y escolar que pueda enriquecerse de las aportaciones mutuas y que fomente la unión de los dos contextos.

- Reuniones o encuentros varios: la participación de las familias en la dinámica escolar es una necesidad vital para ambas partes; es función de la escuela el abrirse a las familias facilitando las vías de comunicación y colaboración entre ambas partes. Hay varios tipos de reuniones que se pueden llevar a cabo para fomentar la inclusión de las familias en el trabajo emocional, éstas pueden ser: las entrevistas de asesoramiento, en las cuales se pueden ofrecer orientaciones a los padres de tipo más personalizado, según sus vivencias e intereses; las reuniones de grupo, en las que se puede dar a conocer las actividades que se realizan sobre educación emocional en el aula; la escuela de padres, donde personal especializado puede formar a las familias en competencias emocionales y ofrecer interesantes orientaciones y aportaciones y, por último, las reuniones de familias, en las que diversas familias se encuentran para compartir inquietudes, experiencias, etc. (Palou, 2004).

Para concluir este apartado, y con él, el Marco Teórico del presente TFG, se debe hacer especial hincapié en la necesidad de que, tanto desde la familia como desde la escuela, se trabaje de manera conjunta y cooperativa el aspecto emocional del niño y de la niña para asegurar su completo desarrollo en todas las facetas: física, intelectual, social y afectiva. Para ello, ese trabajo debe empezar por los mismos familiares y docentes, los cuales deben trabajar sus propias competencias emocionales tanto para mejorar su bienestar como para convertirse en un todo un referente y modelo emocional para sus hijos o alumnos.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**




Puesto que el objetivo último de este Trabajo Fin de Grado es el diseño de una propuesta de intervención educativa que responda a las particularidades y necesidades de un grupo de alumnos de 3 años, de acuerdo a lo expuesto en el Marco Teórico, se consideró conveniente realizar una observación de las características grupales y personales del alumnado sobre sus respuestas emocionales. Una buena manera de observar la gestión que los niños y niñas realizan de sus emociones es partir de los conflictos o dificultades cotidianas que las desencadenan. De este modo, teniendo en cuenta el tipo de problemáticas que se dan con más frecuencia, la actitud que muestran los niños ante tales situaciones y sus recurso de afrontamiento, es posible vislumbrar cuales son los objetivos y temas que convendría tratar en profundidad en el programa.

#### **3.1. DISEÑO**

El diseño escogido para llevar a cabo esta investigación piloto es meramente descriptivo, ya que se trata de observar los conflictos cotidianos que desencadenan respuestas emocionales en los alumnos.

#### **3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

La observación llevada a cabo cuenta con 3 objetivos fundamentales.

-  Determinar qué tipo de conflictos desencadenan respuestas emocionales en los alumnos.
-  Considerar en qué espacios físicos y durante qué actividades es más común que surjan conflictos.
-  Definir cuáles son las respuestas expresivas más comunes a estos conflictos y los recursos empleados para afrontarlos.

A su vez la investigación cuenta con 3 hipótesis:

- Las agresiones físicas y las dificultades para compartir son las principales fuentes de conflicto.
- Durante los tiempos de recreo y en las actividades que implican juego surgen la mayor parte de los conflictos.
- Las respuestas y recursos de afrontamiento varían en función del tipo de problemática.

#### **3.3. MUESTRA**

La muestra está compuesta por 27 alumnos (16 niños y 11 niñas) de 3 años de edad de un centro concertado de Barcelona, la *Escola Voramar*.

Cabe señalar que la totalidad de los alumnos se ha adaptado adecuada y rápidamente a la dinámica del aula y que, por el momento, no existen signos que hagan pensar en necesidades educativas especiales. Ahora bien, como es natural, sí se observan ritmos evolutivos diferentes.

El criterio para la selección de participantes ha sido no probabilístico, tomando como muestra un grupo clase ya formado.

### **3.4. VARIABLES**

Todas las variables tomadas en cuenta para este estudio son cualitativas nominales.

Las variables dependientes que van a ser observadas serían: el tipo de conflicto que se desencadena, la respuesta expresiva del sujeto y el tipo de afrontamiento utilizado.

### **3.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

Para poder llevar a cabo esta observación, se diseñó un registro (ver Anexo 1) que contempla los siguientes ítems y varias opciones de respuesta a marcar:

- alumno/s implicados en el problema,
- espacio físico en el que tiene lugar el problema (aula, patio o pasillo),
- actividad que se está llevando a cabo (asamblea, trabajo de aula, juego simbólico, juego o cambio de actividad),
- tipo de problema (lastimarse, añoranza de los padres, agresión verbal o física, dificultades para compartir y desobediencia),
- expresión del mismo (verbal, no verbal o ambas)
- recurso de afrontamiento que aplica el alumno (distracción, evitación/pasividad, diálogo/afrontamiento y protesta).

### **3.6. PROCEDIMIENTO**

La observación fue realizada únicamente por un observador, analizando la situación y cumplimentando el registro anteriormente descrito cada vez que se detectaba un conflicto. Este proceso se llevó a cabo durante 10 días lectivos (del 2/12/13 al 16/12/13) en horario de mañana (de 9 a 13 horas).

### 3.7. ANÁLISIS DE DATOS

Para poder alcanzar los objetivos propuestos se han llevado a cabo análisis de carácter descriptivo de los datos recopilados a lo largo del periodo de observación. Estos análisis fueron realizados mediante el complemento de Excel para análisis de datos EZAnalyzed.

### 3.8. RESULTADOS

Tal como se indicó en el apartado de variables, se ha medido el tipo de conflicto que se desencadena, la respuesta expresiva del sujeto y el tipo de afrontamiento utilizado. A continuación se muestran los resultados en porcentajes obtenidos en cada una de estas variables dependientes.

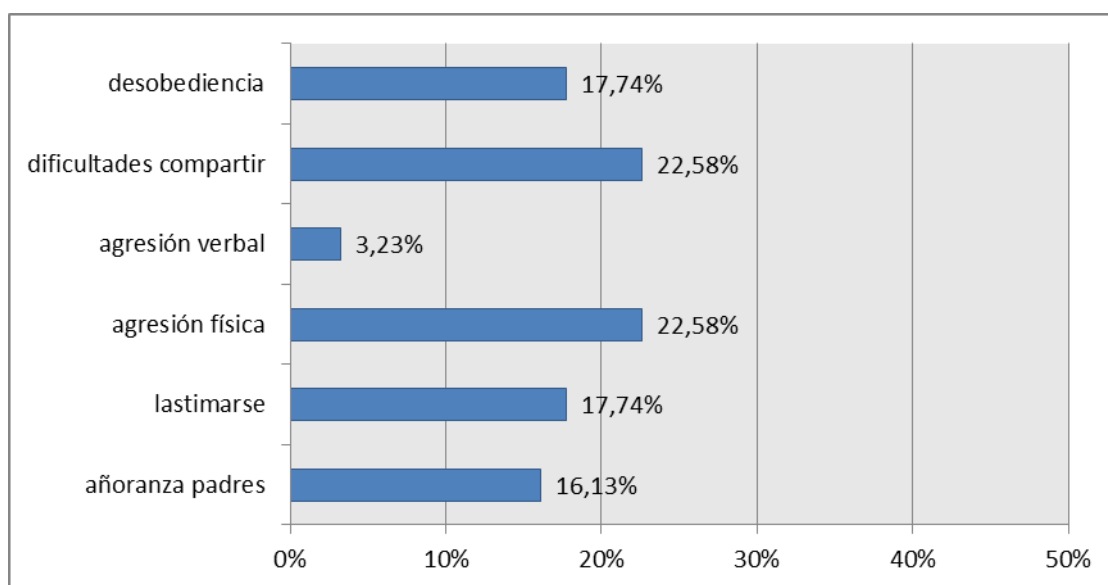
Destacar antes de nada que durante este periodo de observación (10 días) se han registrado un total de 62 situaciones emocionalmente conflictivas.

En primer lugar, respecto al tipo de conflicto, se han observado 5 tipos de conflictos o problemáticas entre el alumnado, estos son:

1. Mostrar añoranza por la separación de los padres.
2. Hacerse daño o lastimarse.
3. Agresiones físicas o verbales.
4. Dificultades para compartir juguetes u otros objetos.
5. Desobedecer las normas de la clase o a la maestra.

En la Gráfica 1 se muestran los porcentajes alcanzados en cada uno de estos conflictos.

Gráfica 1. Conflictos más frecuentes

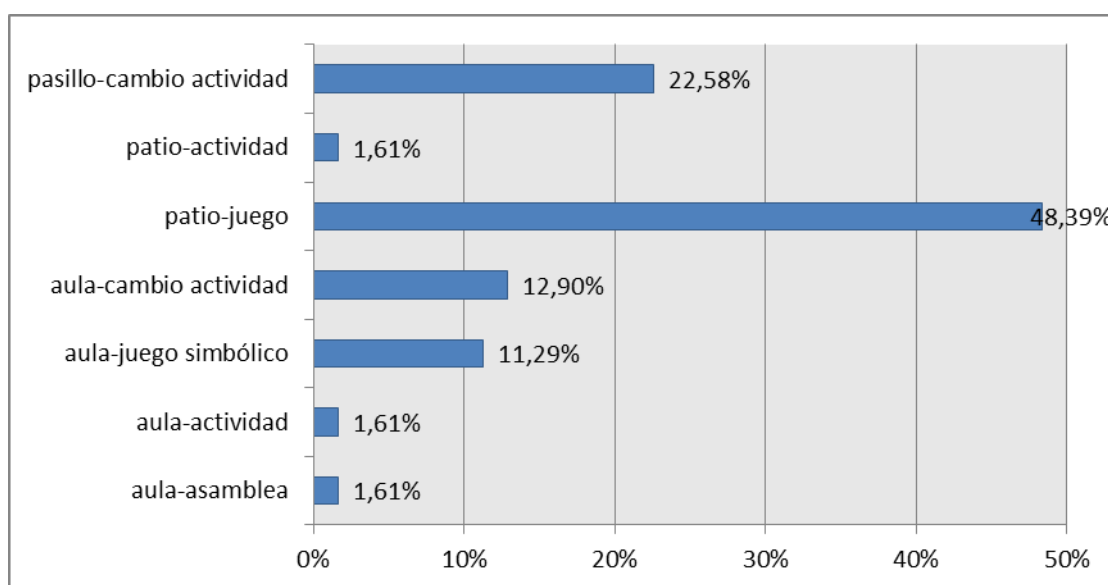


Tal y como puede observarse no hay grandes diferencias entre una problemática u otra, de hecho en todas se observa un rango similar de entre 15 y 23%, siendo las **“agresiones físicas”** y las

“**dificultades para compartir**” las que se dieron con más frecuencia, superando el 22% y, confirmando de esta manera la hipótesis inicial. Cabe remarcar que la “**agresión verbal**” ha sido con diferencia la menos frecuente.

A continuación se muestran los espacios y actividades en las que suelen aparecer más conflictos expresado en porcentajes (ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Espacios y actividades conflictivas

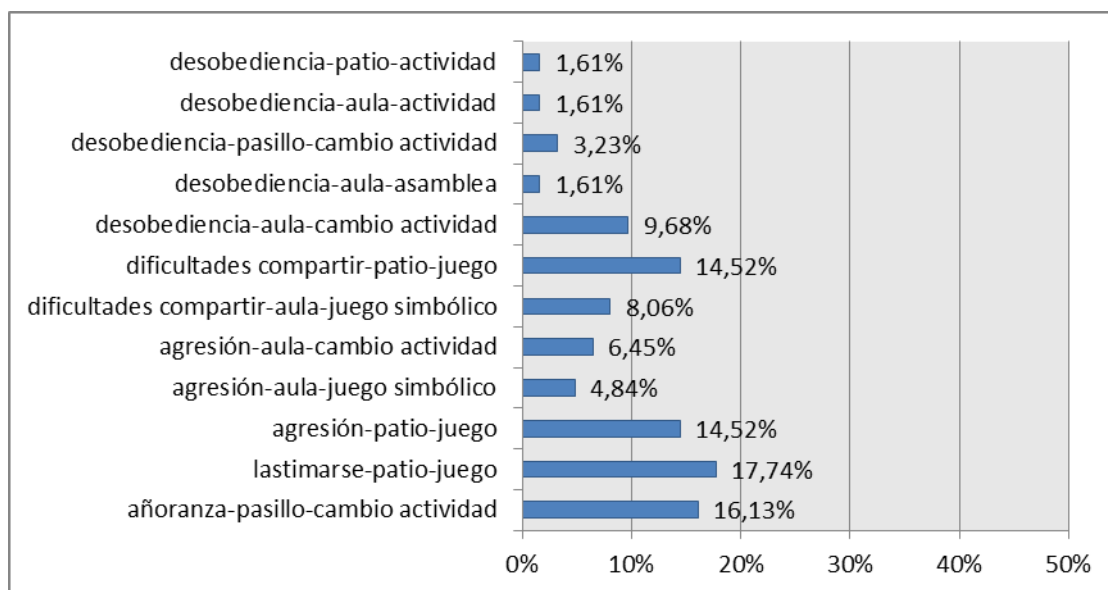


En la Gráfica 2 se observa que la **zona del patio** durante la hora de recreo es el lugar dónde más conflictos se dan, llegando casi al 50%, seguido por la **zona del pasillo** durante los cambios de actividad (desplazamientos hacia las diferentes aulas y lavabos). Por último cabe destacar que de los conflictos que se dan en el aula, la mayoría son durante los cambios de actividad (llegada al aula y momentos de espera entre una actividad y otra) y durante el tiempo dedicado al juego simbólico. El número de conflictos que se han dado durante el tiempo dedicado a las actividades programadas, sean en el patio o en el aula, no pueden en principio considerarse importantes ya que no alcanzan ni el 2%.

Así pues, la segunda hipótesis quedaría confirmada, aunque también deberían añadirse los tiempos dedicados a los cambios de actividad como potenciales fuentes de conflicto.

Seguidamente en la Gráfica 3 se muestran los tipos de conflictos y en qué lugares y durante qué tipo de actividades suelen aparecer.

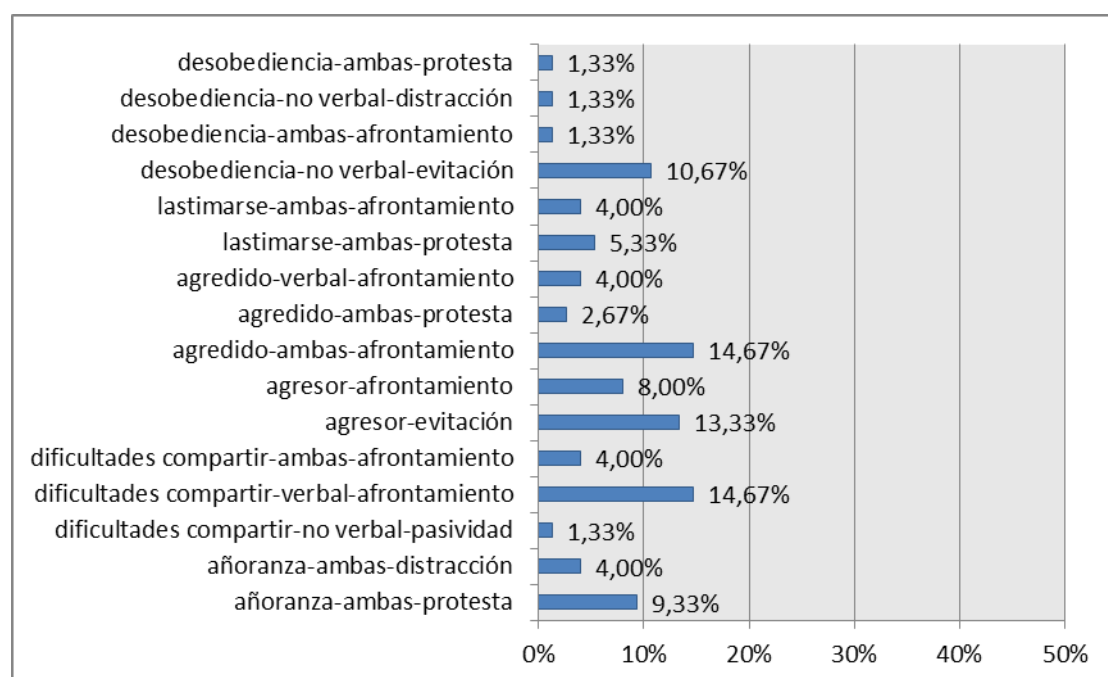
Gráfica 3. Conflictos según el espacio y la actividad



De los resultados de la Gráfica 3 se desprende que los problemas de desobediencia son más frecuentes durante los cambios de actividad en el aula. Las dificultades para compartir juguetes, al igual que las agresiones y el hecho de lastimarse, se dan mayoritariamente en los tiempos de recreo en el patio. Por otro lado, los momentos de añoranza suelen darse en el pasillo durante los cambios de actividad, podría apuntarse incluso que, la gran mayoría se dan a primera hora de la mañana, cuando los padres dejan a los niños en la escuela.

En la Gráfica 4 se muestra para cada tipo de conflicto, el tipo de respuesta o expresión que se da (verbal, no verbal o ambas) y el recurso de afrontamiento empleado.

Gráfica 4. Conflictos, respuestas y recursos de afrontamiento



Así, los resultados de la Gráfica 4 reflejan que para los casos de desobediencia, lo más frecuente es que el niño responda de manera no verbal y evite afrontar la situación. Caso parecido al del niño que agrede, que mayoritariamente permanece pasivo intentando evitar el diálogo. Al contrario, los niños agredidos muestran respuestas verbales y no verbales (suelen llorar y explicar lo sucedido) y normalmente buscan el diálogo para solucionar el problema. En el caso de hacerse daño, la respuesta mayoritaria implica tanto la verbalización como el llanto y no se dan diferencias aparentemente importantes entre el tipo de recurso de afrontamiento, siendo la protesta y el diálogo los más frecuentes.

La respuesta más frecuente a las dificultades para compartir es la verbalización del problema, lo que lleva al diálogo para buscar una solución. Por último, en los casos de añoranza de los padres, la respuesta masiva implica tanto la verbalización como el llanto siendo la protesta el estilo de afrontamiento más frecuente, seguido de la distracción. De estos resultados se desprende que la respuesta y afrontamiento del problema sí varían en función del conflicto desencadenante, tal y como suponía la tercera hipótesis.

Ahora bien, los resultados permiten hacer más concreciones, y es que en aquellas situaciones en las que el alumno es responsable o causante del conflicto (desobediencia y agresión), el estilo de afrontamiento consiste, mayoritariamente, en la evitación del problema. En cambio, para las situaciones que requieren de mediación para solucionar el problema (agredidos y dificultades para compartir) los alumnos muestran una clara predisposición al afrontamiento directo y al diálogo.

Por último, en la Tabla 1 se muestra el número de alumnos implicados en cada conflicto, así como el número de veces que se ha visto involucrado cada alumno en el mismo problema.

Tabla 1. *Conflictos por alumno*

Alumno	Añoranza	Lastimarse	Agresor	Agredido	Dificultades Compartir	Desobediencia	TOTAL
A1		1		2			3
A2			4	1		4	9
A3		1		1	2	1	5
A4					3	1	4
A5				1			1
A6					3		3
A7		1			3		4
A8					2		2
A9	1		2				3
A10		3	1			1	5
A11		1		2			3
A12	5		1		1	1	8
A13							0
A14					1	1	2
A15			3		1	1	5
A16				2			2
A17		1	1				2
A18	2				4		6
A19			1				1

A20		2	1	2		1	6
A21		1	1		3		5
A22				1			1
A23	1						1
A24			1				1
A25	1			1			2
A26				2			2
A27				1	4		5

Resulta destacable ver como hay ciertos alumnos (los que figuran resaltados en azul) que repiten en el mismo tipo de conflicto en diversas ocasiones. Así, en la columna de la derecha donde se refleja el total de conflictos por alumno, se puede apreciar que hay 2 alumnos que podrían resultar bastante conflictivos (resaltados en rojo) ya que tienen 8 y 9 situaciones conflictivas durante el periodo de observación de 10 días; destaca igualmente el caso contrario, en el que se encuentra 1 alumno con cero conflictos y 5 alumnos que tan solo se vieron implicados en un conflicto (resaltados en verde).

Respecto a las conclusiones que pueden extraerse de los datos obtenidos en la observación, y a partir de los cuales podría diseñarse la propuesta de intervención, destacan las siguientes:

→ Aunque las agresiones físicas y las dificultades para compartir han resultado ser los conflictos más frecuentes, no hay grandes diferencias con el resto de problemáticas (a excepción de las agresiones verbales), así que la programación deberá contemplar todos los tipos de conflictos planteados.

→ Los tiempos de cambio de actividad y de juego se han mostrado como los momentos más conflictivos, por lo que conviene tomar medidas de cara a la gestión de éstos, procurando más orden por un lado, y trabajar el tema del juego, sus dificultades (lastimarse, agredir, saber compartir) y emociones que se derivan en la propuesta de intervención, por otro.

→ Respecto a las formas de expresar el conflicto, en la propuesta de actividades debe cobrar un mayor protagonismo la expresión verbal de cualquier problema, así como de las emociones que se sienten, para ir abandonando progresivamente las muestras no verbales que, en muchas ocasiones, constituyen mecanismos para llamar la atención.

→ En cuanto a los recursos que posee el alumno para encarar los conflictos deben trabajarse estrategias para promover el diálogo y el afrontamiento de las diferentes situaciones, para minimizar los recursos de evitación del problema o de protesta, las cuales se dan con frecuencia en numerosas problemáticas: agresiones y desobediencia en el primer caso y lastimarse y añoranza en el segundo.

→ La tabla de conflictos por alumno proporciona información valiosa sobre el trabajo individual que debería realizarse en cada caso, ya que son varios los alumnos que reinciden en la misma problemática y que, por tanto, conviene dotarles de mayores recursos y estrategias para gestionarlas adecuadamente.

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### *PROGRAMA “CONOCIENDO NUESTRAS EMOCIONES”*

A continuación se plantea una propuesta de intervención educativa enfocada al trabajo de las emociones dirigida a trabajar las necesidades y particularidades del grupo de alumnos evaluados. Así pues, primeramente se realizará la definición de la propuesta y la exposición de los objetivos para, seguidamente, establecer la temporalización y el programa de actividades propiamente dicho. Debe señalarse que el diseño de las actividades presentadas está inspirado en las propuestas planteadas por López (2010) y Palou (2004).

#### 4.1. DEFINICIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención educativa que se presenta a continuación pretende dar respuesta a las necesidades emocionales detectadas en el grupo clase durante la fase de observación, las cuales pueden concretarse en tomar conciencia y gestionar las emociones que se derivan de los conflictos cotidianos, así como procurar una serie de estrategias para su adecuada expresión y afrontamiento. En la Tabla 2 se muestran los bloques que se trabajarán en este programa, la descripción de cada uno de ellos y el nombre de las actividades que se incluyen.

Tabla 2. Descripción de la Propuesta de Intervención

Bloque	Descripción-Objetivos	Actividades
<b>CONCIENCIA EMOCIONAL</b>	Partiendo de las ideas previas sobre las emociones que tienen los niños, pretende ampliar los conocimientos sobre sus propias emociones a la vez que se tornan conscientes de las mismas. Este bloque servirá de base para el resto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué sabemos de las emociones?</li> <li>2. Pintando nuestras emociones</li> <li>3. Buenos días, ¿cómo estás?</li> <li>4. ¿Cómo se siente?</li> <li>5. Las emociones viajeras</li> </ol>
<b>REGULACIÓN EMOCIONAL</b>	Se pretende proporcionar a los alumnos de estrategias para expresar y afrontar los problemas generalizándolas a los conflictos que surjan en el día a día de la escuela (añoranza, lastimarse, agresiones, dificultades para compartir y desobediencia).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué hago cuando...?</li> <li>2. El cuento de la tortuga</li> <li>3. Relajación</li> <li>4. ¡Mira que ha pasado!</li> </ol>
<b>HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES</b>	Pretende ayudar a los alumnos a relacionarse con todos sus compañeros favoreciendo la conciencia de pertenencia al grupo y las actitudes de compartir y ayudarse mutuamente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Somos un grupo</li> <li>2. Jugamos compartiendo</li> <li>3. ¿Quién quiere el patinete?</li> <li>4. ¿Te ayudo?</li> </ol>

Cabe señalar que todas las experiencias y actividades se recogerán en un blog dirigido a los padres y las madres de los alumnos para fomentar la información, cooperación e implicación de las familias en las actividades de educación emocional.

## 4.2. OBJETIVOS

Este programa de intervención educativa persigue los siguientes objetivos:

- **Objetivo general**
  - Dotar a los alumnos de conocimientos y estrategias para gestionar de manera adecuada sus emociones y resolver sus conflictos.
- **Objetivos específicos**
  - Conocer e identificar las emociones de alegría, tristeza, enfado, miedo y amor.
  - Reconocer estas emociones en uno mismo y en los otros y expresarlas.
  - Asociar emociones a situaciones concretas.
  - Iniciar a los niños en la tarea de ponerse en el lugar del otro.
  - Iniciar a los niños en el control de la propia conducta.
  - Potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, favoreciendo las actitudes de compartir y de ayuda.
  - Implicar a las familias en las actividades de educación emocional.

## 4.3. CRONOGRAMA

El programa de intervención se llevaría a cabo durante el segundo y tercer trimestre del presente curso (6 meses) tal y como se indica en el cronograma expuesto en la Tabla 3.

Tabla 3. Cronograma del Programa “Conociendo nuestras emociones”

semanas	enero			febrero				marzo				abril				mayo			junio		
	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
<b>1. ¿Qué sabemos de las emociones?</b>	1	1	1	1	1																
<b>2. Pintando nuestras emociones</b>	1	1	1	1	1																
<b>3. Buenos días, ¿cómo estás?</b>						d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
<b>4. ¿Cómo se siente?</b>						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>5. Las emociones viajeras</b>						2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1		
<b>1. ¿Qué hago cuando...?</b>						1															1
<b>2. El cuento de la tortuga</b>						x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>3. Relajación</b>	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
<b>4. ¡Mira qué ha pasado!</b>								x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>1. Somos un grupo</b>	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1
<b>2. Jugamos compartiendo</b>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>3. ¿Quién quiere el patinete?</b>	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
<b>4. ¿Te ayudo?</b>						1			1			1			1			1			1

Tal y como se muestra en el cronograma la mayoría de las actividades se realizará de manera simultánea. Ahora bien, para los dos primeros bloques es preciso completar los dos ejercicios iniciales del bloque 1, que sentarán las bases sobre el tema, para poder empezar con el resto de actividades. Por el contrario, el tercer bloque no depende tanto de estos conocimientos previos, por lo que las actividades pueden empezarse desde el primer momento.

Para cada actividad se indica el número de sesiones semanales a realizar (1 o 2). La letra “d” que aparece en algunas casillas significa que la actividad se llevará a cabo diariamente, mientras que las “x” indican que la actividad se realizará tantas veces como sea preciso, siempre que se dé un determinado problema o situación que así lo requiera.

Todas las actividades se llevarán a cabo en horario escolar, pudiendo coincidir en un mismo día varias actividades, aunque siempre se realizarán en momentos diferentes del día.

Cabe añadir que, en la descripción de cada una de las actividades se especificará la temporalización de las sesiones.

#### 4.4. PROPUESTA Y DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

### BLOQUE I. CONCIENCIA EMOCIONAL

Recordemos que el objetivo de este bloque de conciencia emocional es que los niños amplíen su conocimiento sobre sus propias emociones y las de los demás, adquieran vocabulario para poder referirse a ellas, sean conscientes de las mismas, las reconozcan, etc. Tal como se indicó en el cronograma anterior (Tabla 3), para hacerlo se plantean 5 actividades que son descritas detalladamente a continuación.

1. ¿Qué sabemos de las emociones?	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer e identificar las emociones de alegría, tristeza, enfado, miedo y amor.</li> <li>• Reconocer estas emociones en uno mismo y en los otros.</li> <li>• Ampliar el lenguaje sobre las emociones.</li> <li>• Implicar a las familias en las actividades de educación emocional.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>Se trata de hacer una detección de las ideas previas que los alumnos tienen sobre las emociones básicas.</p> <p>En cada sesión se mostrará a los alumnos diferentes y variadas fotografías de niños que expresan estas emociones y se preguntará “¿Cómo está este niño?”</p> <p>Primeramente serán los alumnos los que expresarán libremente sus ideas y primeras impresiones y, en segundo término, si es preciso, la maestra guiará la conversación realizando una serie de preguntas:</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>Fotografías variadas de caras de niños expresando las cinco emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyector y pizarra.</li> <li>- Lápiz y papel para</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué cosas os ponen contentos/tristes/enfadados/dan miedo?</li> <li>- ¿Os gusta sentirlos así?</li> <li>- ¿Qué podemos hacer cuando nos sentimos así?</li> </ul> <p>La maestra también pedirá a los alumnos que imiten la expresión facial y gestual de la emoción. Se hará una foto a cada alumno expresando cada emoción. Seguidamente se realizará una ficha-mensaje para las familias en las que se anunciará la emoción que se trabaja esa semana y se les pedirá que traigan materiales para poder trabajarlas.</p> <p>Por último se ubicará el rincón de la emoción a trabajar en un espacio concreto señalado por el icono pertinente. Los materiales que las familias vayan trayendo serán depositados allí para que los alumnos puedan verlos cuando quieran.</p>	<p>apuntar las ideas previas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cámara de fotos.</li> <li>- Ficha-mensaje y lápices de colores.</li> <li>- Iconos de emociones para cada rincón.</li> </ul>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Se dedicará 1 sesión semanal a cada una de las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, miedo y amor.</p> <p>A lo largo de la semana los niños traerán materiales diversos de casa que se irán comentando en asamblea y serán ubicados en el rincón de la emoción concreta.</p> <p>Al final de la semana se les puede preguntar qué han aprendido sobre cada emoción para poder comparar así con las ideas previas.</p> <p>La actividad se llevará a cabo con el grupo entero y en asamblea, procurando que el espacio sea cómodo y acogedor para los niños.</p> <p>La tutora de grupo será la encargada de conducir la actividad.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>5 sesiones de 20-30 minutos.</p>
<p><b>2. Pintando nuestras emociones</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la expresión de emociones mediante el lenguaje plástico.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>Al final de la semana dedicada a cada una de las emociones se pedirá a los niños que realicen su particular “obra de arte” dedicada a la emoción concreta. Para ello se les proporcionará diferentes materiales (pinturas, ceras, colores, papeles de diferentes texturas, pegamento, cartulinas de colores, elementos que hayan traído de casa para trabajar la emoción, etc.) para que sean ellos los que elijan con qué elementos elaborar su composición.</p> <p>Al final del proceso se les preguntará qué han representado para que verbalicen, cada uno a su nivel, la emoción y el proceso de elaboración.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Materiales plásticos variados.</p>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Esta actividad es complementaria a la anterior y se realizará el último día de la semana dedicada a cada emoción concreta.</p> <p>Para mantener el orden y garantizar que la actividad sea productiva sería conveniente realizar esta actividad en pequeños grupos. Por ejemplo en el trabajo por rincones, mientras el resto de los grupos se dedican a otras actividades.</p> <p>Otra posibilidad sería que la maestra de soporte se dedicará a supervisar esta actividad en pequeños grupos.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>5 sesiones de 15-30 minutos.</p>
<p><b>3. Buenos días, ¿cómo estás?</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer emociones en uno mismo y expresarlas.</li> </ul>	

<p><b>Descripción</b></p> <p>Esta actividad se integraría en las rutinas diarias que se realizan a primera hora. Cada mañana el encargado del día se sitúa frente al panel en el que están escritos los nombres de todos los compañeros de clase y los va nombrando uno a uno diciéndoles buenos días.</p> <p>Esta actividad consistiría en complementar esta acción diciendo: “buenos días, ¿cómo estás?” En ese momento, el niño en cuestión respondería con la emoción que sintiera y engancharía su propia fotografía expresando esa emoción al lado de su nombre. En el caso de que el niño estuviera enfado o triste, la maestra se interesaría por saber el porqué de su emoción.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Fotografías de los niños expresando las diferentes emociones plastificadas y con velcro atrás.</p>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Esta actividad comenzaría a realizarse una vez se hayan completado las cinco semanas dedicadas a las emociones básicas para asegurarnos de que los alumnos las conocen suficientemente.</p> <p>Se realizará con el grupo entero, en asamblea y diariamente con la tutora de grupo</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>1 sesión diaria de 5-10 minutos.</p>
<p><b>4. ¿Cómo se siente?</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y reconocer emociones en los otros.</li> <li>• Asociar emociones a situaciones concretas.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>Se les presentará a los niños a dos nuevos amigos de la clase: las marionetas Nino y Nuna. Estas marionetas semanalmente representarán cinco situaciones vividas por los niños en la escuela, ya sean placenteras o conflictivas (ej. lastimarse, añoranza de los padres, agresiones o dificultades para compartir). Al acabar cada interpretación la maestra preguntará a los niños cómo creen que se sienten los personajes ante la situación y por qué.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Dos marionetas de guante.</p>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Esta actividad puede complementarse con una actividad más propia de regulación emocional que consiste en pedir a los niños que hagan sugerencias a las marionetas sobre cómo resolver el conflicto o qué pueden hacer para sentirse mejor.</p> <p>La actividad se realizará con el grupo entero, en asamblea y la tutora será la conductora.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>Una sesión de 10-15 minutos o una sesión diaria de 3-5 minutos.</p>
<p><b>5. Las emociones viajeras</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer las emociones de alegría, tristeza, enfado, miedo y amor.</li> <li>• Asociar emociones a situaciones concretas.</li> <li>• Implicar a las familias en las actividades de educación emocional.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>La maestra preparará un libro de hojas en blanco “el libro de las emociones viajeras”. El libro tendrá cinco apartados, uno para cada emoción. Cada semana un niño se llevará el libro a casa y, junto a su familia, hablará sobre las diferentes emociones y</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>Hojas de colores encuadradas (un color para cada</p>

escribirá y/o pegará alguna imagen o foto significativa sobre cada emoción.	emoción).
<b>Observaciones y procedimiento</b> Las indicaciones básicas que se dará a los padres serán: enganchar alguna imagen o foto sobre cada emoción (ya sea del alumno o no) y poner un ejemplo de situación que al niño le desencadene esa emoción. A partir de ahí, si se animan, pueden aportar todo aquello que deseen.	<b>Temporalización</b> Cada semana se llevarán el libro dos niños.

## BLOQUE II. REGULACIÓN EMOCIONAL

El objetivo del presente bloque es dotar a los alumnos de estrategias para expresar de manera adecuada y afrontar los problemas diarios iniciándolos en el control de su propia conducta. Para ello se han diseñado 4 actividades que se describen a continuación.

1. ¿Qué hago cuando...?	
<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar las ideas previas que tienen los niños sobre sus propios recursos de afrontamiento.</li> <li>• Iniciar a los niños en la tarea de ponerse en el lugar del otro.</li> </ul>	
<b>Descripción</b> La maestra, con el soporte de las marionetas Nino y Nuna, expondrá diferentes situaciones cotidianas conflictivas vividas por los niños durante la semana (por ejemplo: <i>Nuna está jugando con un coche y Nino se acerca a ella y se lo quita</i> ). A continuación se pedirá a los niños que digan cómo se sentirían si les pasara eso y qué harían en ese caso. A cada niño se le propondrá una situación conflictiva en la que ha estado implicado. Para favorecer la dinámica de la actividad, la maestra puede ofrecer diversas opciones de respuesta o bien puede ofrecerse la posibilidad a los niños de coger las marionetas y representar la misma situación, esta vez incluyendo la respuesta o afrontamiento.	<b>Recursos</b> -Marionetas. -Papel y lápiz para apuntar las ideas previas que surjan.
<b>Observaciones y procedimiento</b> Esta actividad, por su complejidad, sería conveniente realizarla en pequeños grupos (no más de seis niños). De esta manera se potenciaría la participación activa de todos los alumnos. Pueden aprovecharse los momentos de juego simbólico para realizarla por grupos contando con una maestra de soporte. Este tipo de actividad también puede proponerse como actividad evaluativa. La última semana pueden presentarse los mismos conflictos y situaciones a cada niño y anotar sus nuevas respuestas para ver si hay algún cambio o evolución en las mismas.	<b>Temporalización</b> Una sesión de 10 minutos por grupo.
2. El cuento de la tortuga	
<b>Objetivos</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a los niños en el control de la propia conducta.</li> <li>• Implicar a las familias en las actividades de educación emocional.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>Se trata de contar a los niños este cuento con el soporte de un peluche de tortuga modelando la técnica de autocontrol que en él se explica y que consiste en cuatro pasos:</p> <p>1. Stop 2. Respiro hondo 3. Digo cómo me siento 4. Digo qué problema tengo y espero hasta calmarme.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Cuento de la tortuga sabia (ver anexo 2)</p> <p>-Peluche de tortuga.</p>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Para poder generalizar la técnica de la tortuga a situaciones diarias, se utilizarán los conflictos que se dan en el día a día, principalmente las agresiones, ya que son el tipo de problema que requiere más autocontrol. Así, cuando se dé ese tipo de situaciones, principalmente, la maestra llamará la atención de todos los alumnos para comentar lo sucedido y preguntará qué hubiesen podido hacer los implicados. En esos momentos se explicará de nuevo la técnica de la tortuga y todos los alumnos la llevarán a cabo.</p> <p>De la misma manera, se hará llegar a los padres el cuento, para que lo expliquen en casa y pongan en práctica la técnica.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>10-15 minutos</p>
<p><b>3. Relajación</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la relajación para aquietar el cuerpo y la mente.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>La relajación se puede llevar a cabo en diferentes momentos y de varias maneras. Principalmente hay tres momentos clave: después del patio, a primera hora de la tarde y después de realizar psicomotricidad.</p> <p>En el primer y segundo caso, los niños serán recibidos en el aula con música para la relajación y se les pedirá con voz suave que se sienten en sus sitios, crucen los brazos y recuesten la cabeza sobre ellos. Durante las primeras sesiones la maestra realizará masajes en la espalda de los niños. Después, será un niño de cada mesa el que cada día se encargará de realizar masajes a sus compañeros.</p> <p>En el tercer caso, la sesión de psicomotricidad terminará con la relajación. Los niños se tumbarán boca arriba en una esterilla y seguirán las instrucciones de la maestra con música relajante de fondo. En estas sesiones sobre todo se pondrá especial atención al tema de la respiración (manos sobre la barriga para notar como sube y baja la barriga) y a la conciencia corporal (mover diferentes partes del cuerpo por separado y notar las sensaciones que produce).</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Elementos para realizar masajes</p> <p>-CD de música relajante y reproductor.</p> <p>-Esterillas</p>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Se realizarán las actividades de relajación con el grupo entero.</p> <p>Es importante que cada uno de estos momentos tenga su propia música para que los niños se sitúen e identifiquen tanto el momento en el que nos encontramos como el tipo de relajación que va a llevarse a cabo.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>5-10 minutos</p>
<p><b>4. ¡Mira qué ha pasado!</b></p>	

<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver situaciones conflictivas aplicando los nuevos conocimientos.</li> <li>• Iniciar a los niños en la tarea de ponerse en el lugar del otro.</li> </ul>	
<b>Descripción</b> Se trata de resolver los conflictos que se dan en ese mismo momento e implicando a los compañeros de aula. De esta manera, cuando surja un conflicto se convocará a los alumnos para comentar lo sucedido. Los implicados en el conflicto deberán resolver la situación, pero podrán recibir orientaciones de sus compañeros para tal fin. La maestra deberá ejercer de guía, sobre todo las primeras semanas, fomentando el diálogo y afrontamiento de los problemas por parte de los implicados. Así, puede realizar preguntas que variarán dependiendo de la situación (por ejemplo, en caso de añoranza de los padres: ¿qué te ocurre? ¿Cómo te sientes? ¿Qué podemos hacer para que estés mejor?). Los demás compañeros pueden hacer sugerencias para ayudar a su compañero.	<b>Recursos</b> No se requieren
<b>Observaciones y procedimiento</b> En ocasiones va a resultar muy difícil poder convocar a todos los compañeros cuando surja el conflicto. A pesar de ello, siempre se intentará que haya una representación de la clase.	<b>Temporalización</b> Cuando exista algún conflicto se le dedicarán los minutos necesarios.

### BLOQUE III. HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Con este último bloque se pretende potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo así como las actitudes de compartir y ayudarse mutuamente. Para tal finalidad se proponen 4 actividades, las cuales se describen seguidamente.

1. ¡Somos un grupo!	
<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la conciencia de pertenencia al grupo.</li> <li>• Promover la actitud de compartir.</li> </ul>	
<b>Descripción</b> Se trata de una dinámica grupal. Se dispondrá un aro en el suelo por cada niño de la clase. Se pedirá a los alumnos que ocupen uno de los aros. La maestra empezará a explicar una historia inventada: <p><i>“Había una vez, un grupo de niños de la clase de los canguros que vivían cada uno en su mundo, hasta que un día, un fuerte viento empezó a llevarse los mundos donde vivían (la maestra irá retirando aros). Los niños que se quedaron sin, decidieron ir a pedir a un compañero que les dejara vivir con ellos en su mundo (se esperará hasta que haya dos niños por aro). Los niños se pusieron muy contentos de compartir sus mundos con otro compañero, pero un buen día volvió el fuerte viento y volvió a llevarse mundos (se</i></p>	<b>Recursos</b> -El material que represente el mundo, pueden ser: aros, cuerdas, globos, pelotas, esterillas, etc. -Cd con música lenta y rápida y reproductor.

<p><i>retirarán la mitad de los aros hasta que queden cuatro niños por aro). Los niños que se quedaron sin decidieron rápidamente ir en busca de compañeros que les acogieran en sus mundos (se repetirá lo mismo hasta que quede un solo aro y todos los niños estén juntos a su alrededor). Así fue como los niños y niñas de la clase de los canguros decidieron vivir todos juntos, compartiendo como buenos amigos”.</i></p>	
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Puede repetirse esta misma actividad pero con materiales diferentes: cuerdas, globos, pelotas, esterillas, etc. También puede ponerse música, lenta cuando hable la maestra y rápida cuando los niños deban cambiar de mundo. Puede introducirse variaciones en la historia. Esta actividad también puede servir como calentamiento para las sesiones de psicomotricidad.</p> <p>Se realizará con el grupo entero y en el gimnasio o el patio.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>1 sesión cada dos semanas de 5-10 minutos.</p>
<p><b>2. Jugamos compartiendo</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la actitud e iniciativa de compartir.</li> <li>Potenciar que todos los niños se relacionen entre ellos.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>La maestra propondrá juegos para que los niños jueguen por parejas (una pelota, una bicicleta, un patinete, una muñeca, un puzle, etc. por pareja). Cada vez que toque este tipo de juego la maestra creará parejas diferentes asignando medallas de colores. De esta manera se potencia que los niños se pongan de acuerdo en la organización del juego, así como en la gestión de turnos a la vez que se relacionan todos entre sí, evitando que siempre jueguen con los mismos compañeros.</p> <p>Durante el juego es previsible que surjan dificultades para compartir. En esos momentos debe pararse el juego y comentar la situación entre todos para que sean otros compañeros los que hagan sugerencias a los compañeros implicados en el conflicto.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Juguetes diversos. -13 pares de medallas de colores.</p>
<p><b>Observaciones y procedimiento</b></p> <p>Este tipo de juego puede proponerse un par de veces a la semana y puede llevarse a cabo tanto en el patio como en el aula, dependiendo del juguete a compartir elegido.</p>	<p><b>Temporalización</b></p> <p>2 sesiones semanales de 10 minutos.</p>
<p><b>3. ¿Quién quiere el patinete?</b></p>	
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la actitud e iniciativa de compartir.</li> </ul>	
<p><b>Descripción</b></p> <p>En el patio hay dos patinetes para jugar, los cuales son el objeto de deseo de muchos niños y suelen generarse conflictos por su posesión. Para que sean los mismos niños los que gestionen los turnos se establecerá una parada del patinete en el patio con un icono. Todos los niños que quieran jugar con él, deben reunirse allí y acordar el orden y las vueltas que cada niño debe dar. Esta nueva norma se comentará en asamblea en las dos clases que comparten el patio.</p>	<p><b>Recursos</b></p> <p>-Patinete. -Icono con el patinete que simboliza la parada.</p>

<b>Observaciones y procedimiento</b> Los primeros días la maestra supervisará y controlará que la actividad se desarrolla adecuadamente (que se cumplan los turnos así como el número de vueltas acordado). Sería deseable que con el paso de las semanas los niños gestionaran la posesión del patinete de manera autónoma.	<b>Temporalización</b> Diariamente 30 minutos (coincidiendo con la hora del recreo).
<b>4. ¿Te ayudo?</b>	
<b>Objetivos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la iniciativa de ayudar a los compañeros.</li> <li>• Iniciar a los niños en la tarea de ponerse en el lugar del otro.</li> </ul>	
<b>Descripción</b> En asamblea se les preguntará a los niños si en ocasiones necesitan ayuda para hacer las cosas y qué cosas son esas. También se les preguntará si les gusta recibir ayuda cuando algo les cuesta y como se sienten. Con el soporte de las marionetas Nino y Nuna se ejemplificarán situaciones cotidianas en la que los niños pueden ayudarse entre ellos (como por ejemplo a la hora de colgar sus cosas, ponerse la bata, cuando algo no les sale, cuando se hacen daño, etc.). Se les pedirá que expliquen en que cosas pueden ayudar a los compañeros y cómo se sienten cuando ayudan a alguien.	<b>Recursos</b> -Marionetas.
<b>Observaciones y procedimiento</b> Este teatro con las marionetas puede hacerse una vez cada dos o tres semanas, en asamblea y con el grupo entero, y pueden interpretarse situaciones reales de ayuda que han acontecido durante esos días para reforzar positivamente esos actos.	<b>Temporalización</b> 5-10 minutos.

Es preciso concretar que estas actividades se han creado a modo de ejemplo y que, por ello, están sujetas a posibles modificaciones de cualquiera de sus aspectos para adaptarlas a los alumnos en función de sus necesidades y avances.

La evaluación del programa de intervención será continua y sistemática y se basará principalmente en la observación directa, de forma que pueden introducirse cambios que lo mejoren a medida incluso que este se va llevando a cabo. Para ello se utilizarán cuatro tipos de instrumentos:

→ **Diario de clase**, en el que se registrarán aquellos aspectos relevantes sobre el desarrollo de las actividades que permitan una reflexión sobre la utilidad de cada actividad así como sobre los aspectos metodológicos.

→ **Registro de observación**, en el que se determinarán el grado de consecución de los objetivos propuestos por parte de los alumnos. En el Anexo 3 pueden encontrarse los registros correspondientes a cada uno de los bloques.

→ **Registro de participación del alumnado**, en el que se valorará la implicación y la satisfacción de los alumnos con las actividades planteadas (ver Anexo 4).

→ **Cuestionario de satisfacción a las familias**, el cual se enviará para que valoren las actividades en las que se les ha implicado directamente así como la herramienta del blog para informar sobre las actividades de aula (ver Anexo 5).

Por último debe hacerse referencia a los criterios de evaluación que se utilizarán para este programa en función de los objetivos propuestos y que quedan detallados en la siguiente tabla.

Tabla 4. *Criterios de evaluación por objetivos*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<b><i>Conocer e identificar las emociones de alegría, tristeza, enfado, miedo y amor.</i></b>	-Identifica las emociones por su expresión facial y corporal. -Nombra las emociones.
<b><i>Reconocer estas emociones en uno mismo y en los otros y expresarlas.</i></b>	-Reconoce las emociones que siente. -Expresa verbalmente la emoción que siente. -Reconoce las emociones en los otros.
<b><i>Asociar emociones a situaciones concretas.</i></b>	-Asocia una emoción a una situación vivida en función de su experiencia.
<b><i>Iniciar a los niños en la tarea de ponerse en el lugar del otro.</i></b>	-Es capaz de pensar en cómo se sentiría si estuviera en el lugar de otro.
<b><i>Iniciar a los niños en el control de la propia conducta.</i></b>	-Aplica nuevos recursos para afrontar situaciones conflictivas.
<b><i>Potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo, favoreciendo las actitudes de compartir y de ayuda.</i></b>	-Aumenta el número de interacciones con niños que no son compañeros de juego habituales. -Muestra más predisposición a compartir los juguetes. -Muestra iniciativa en la gestión de repartir un mismo juguete. -Muestra actitud de ayuda hacia sus compañeros.
<b><i>Implicar a las familias en las actividades de educación emocional.</i></b>	-Las familias participan en las actividades en las que se les implica directamente.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Con el presente Trabajo Fin de Grado se ha pretendido poner de relevancia la importancia de la educación emocional desde edades tempranas.

De hecho, la principal consecuencia y aportación del trabajo ha sido la concreción de las necesidades en materia de educación emocional de un grupo clase de tres años y el diseño de una propuesta de intervención acorde a las mismas. Y es que existen numerosas propuestas para trabajar la educación emocional en todos los niveles educativos, pero el ajuste de estas programaciones a las particularidades, necesidades e intereses de los alumnos es fundamental para potenciar los aprendizajes y su generalización a otras situaciones y contextos. Es por ello que, la realización de un sencillo estudio que aporte indicaciones sobre cuáles son las principales problemáticas en las que habitualmente se ven involucrados los alumnos, en qué espacios o durante qué actividades y qué tipo de respuestas y estilos de afrontamiento usan para enfrentarse a los problemas, puede orientar al docente sobre qué temas o aspectos son más relevantes y deben trabajarse en mayor profundidad en este tipo de programaciones para un grupo determinado.

Existen muy pocos estudios que pongan de manifiesto los beneficios que la educación emocional desde la etapa de Educación Infantil puede aportar, ya que, tal y como se exponía en el Marco Teórico, la del aspecto emocional se considera una educación a lo largo de todo el periodo vital (Bisquerra, 2003), y la mayoría de los estudios se centran en población adolescente o adulta. Sin embargo, es cierto que en la etapa de Educación Infantil se sientan las bases de multitud de aprendizajes y la adecuada gestión de las emociones no tendría por qué ser menos. De hecho, en uno de los estudios citados, concretamente en el realizado por Palomera et al. (2011) se pone de relevancia que aspectos como la conciencia emocional y la regulación de las emociones negativas mejoran el ajuste psicosocial y promueven el bienestar subjetivo de la persona, tanto en la infancia como en la adolescencia.

Claramente resultaría deseable que se realizaran más estudios científicos que evaluaran de manera sistemática las propuestas de intervención en educación emocional para determinar los beneficios reales que una formación de este tipo puede aportar a los alumnos y no quedarse con meras hipótesis o suposiciones sobre su idoneidad (Pena y Repetto, 2008). Ahora bien, hasta que llegue este momento, los docentes deben trabajar el aspecto emocional ya que es un eje importante en el desarrollo de la persona que, a su vez, afecta al desarrollo del resto de áreas. Y es que en Educación Infantil deben trabajarse de manera conjunta e interrelacionada los aspectos cognitivos, psicomotrices, afectivos y sociales, ya que los avances en un área concreta apoyan el desarrollo del resto (Cabello, 2011).

Dicho esto, nos gustaría exponer cuales son las conclusiones concretas que pueden derivarse del presente TFG. Así, este partía de un objetivo general que consistía en *“realizar una propuesta de intervención sobre educación emocional para un grupo clase de 3 años adaptada a las particularidades y necesidades del alumnado”*. Para poder llegar a cumplir este fin se definieron una serie de objetivos específicos que secuenciarán su consecución.

En primer lugar se propuso: *“revisar teóricamente el concepto de educación emocional así como los rasgos emocionales característicos de los niños de segundo ciclo de Educación Infantil y los beneficios que una educación de este aspecto puede aportar”* para apuntar evidencias que avalaran la relevancia del tema objeto de estudio. Algunas de las principales conclusiones a las que puede llegarse tras esta revisión teórica son las siguientes:

- ✓ Las emociones se desencadenan de las valoraciones que se realiza sobre cualquier hecho, por lo que puede deducirse que las emociones variarán tanto de una persona a otra como de las valoraciones subjetivas que se realicen de las situaciones vividas.
- ✓ El desarrollo emocional se produce de manera temprana, durante los primeros meses de vida y tiene una serie de rasgos característicos que se ven influidos por el modelo educativo recibido.
- ✓ La educación emocional debe ser concebida como una educación a lo largo de toda la vida, ya que nunca dejamos de aprender sobre nosotros mismos y, un mejor autoconocimiento contribuye a incrementar el bienestar de la persona. De hecho, las investigaciones realizadas apuntan en esta dirección, si bien es cierto que sería deseable contar con más estudios científicos que avalen los beneficios de los programas de educación emocional.

En el segundo objetivo específico se proponía: *“realizar una observación de las características personales y colectivas de un grupo de alumnos de 3 años, así como un análisis de las necesidades que presentan”*. Para ello se llevó a cabo una observación sistemática de los conflictos que desencadenan respuestas emocionales en los alumnos durante un periodo de 10 días lectivos. Algunas de las principales conclusiones extraídas son las siguientes:

- ✓ En las situaciones en las que el alumno es responsable o causante del conflicto (desobediencia y agresión), el estilo de afrontamiento consiste, mayoritariamente, en la evitación del problema. En cambio, para las situaciones que requieren de mediación para solucionar el problema (agredidos y dificultades para compartir) los alumnos muestran una clara predisposición al afrontamiento directo y al diálogo.
- ✓ Los niños de 3 años necesitan un adulto de referencia que ofrezca modelos de expresión y afrontamiento adecuados a los problemas y dificultades cotidianas.

- ✓ La mayoría de los conflictos surgen en los momentos de ocio y en los que no se está realizando una actividad programada.

El último de los objetivos específicos consistía en “*concretar el papel que juegan las familias en la educación emocional*” y las principales conclusiones extraídas al respecto son:

- ✓ Para poder formar adecuadamente a los niños en educación emocional es imprescindible que tanto desde la familia como desde la escuela se ofrezcan modelos adecuados a la hora de gestionar las emociones. Y es que la educación empieza por el ejemplo.
- ✓ Es necesario potenciar los lazos entre familia y escuela a la vez que se les ofrece información y herramientas para trabajar ésta y otras importantes temáticas, ya que, trabajando de manera conjunta se obtendrán aprendizajes más significativos.

Estas conclusiones han permitido diseñar una propuesta de intervención encaminada a trabajar tres importantes áreas: 1) la **conciencia emocional** (para mejorar el conocimiento tanto sobre las propias emociones como las ajenas), 2) la **regulación emocional** (con el fin de adquirir estrategias que permitan expresar de manera adecuada las emociones así como afrontar los problemas diarios) y, 3) las **habilidades socio-emocionales** (potenciando el sentimiento de pertenencia al grupo así como las actitudes de compartir y ayudarse mutuamente).

Así pues, como conclusión general debemos hacer referencia a la importancia de trabajar el aspecto emocional para potenciar el pleno desarrollo del individuo, ajustando las programaciones a las particularidades y necesidades, tanto grupales como individuales, de forma que se favorezca la adquisición de aprendizajes significativos generalizables a otros contextos. Así, trabajando estos aspectos desde edades tempranas se sientan las bases del futuro desarrollo emocional de la persona.

### 5.1. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En cuanto a las limitaciones con las que cuenta este Trabajo fin de Grado deben señalarse principalmente dos. La primera de ellas hace referencia al corto periodo durante el cual se realizó la observación. Y es que debe considerarse que los alumnos evolucionan a diario en todos los aspectos, en sus problemáticas también, así que quizás sería necesario no abandonar del todo la observación para poder estar continuamente detectando los progresos que alcanzan los alumnos así como las nuevas necesidades e intereses que van surgiendo. La segunda limitación está totalmente ligada al objetivo general del trabajo y es que la propuesta de intervención diseñada es poco generalizable a otros grupos de alumnos, ya que está enfocada a unas particularidades concretas. Por lo tanto, para ser utilizada en otros grupos debería ser nuevamente adaptada a las necesidades del alumnado.

Por último, en cuanto a las futuras líneas por las que podría seguir este trabajo, en primer lugar y en relación con las limitaciones, podría hacerse una observación durante un tiempo mayor, y en la que se recogieran datos no solo del contexto escolar sino también familiar.

Igualmente esta prospectiva gira en torno a la evaluación de la propuesta de intervención expuesta y, en consecuencia, a la mejora del programa y de su aplicación. Y es que una valoración positiva de los objetivos fijados podría abrir las puertas a la continuidad del trabajo de la educación emocional en cursos posteriores. De esta manera, y partiendo de la experiencia previa, podría hacerse una nueva detección de necesidades al inicio del siguiente curso para adaptar la propuesta a las nuevas situaciones, intereses y demandas de los alumnos que en este caso cursarían infantil cuatro años. Así, se podría reformular la programación en educación emocional estableciendo nuevos objetivos, incorporando áreas o temas que en el presente curso no se consideró prioritario abordar, como puede ser la autoestima, y diseñando nuevas actividades.

Del mismo modo, y en caso de obtener resultados satisfactorios en la evaluación, podría extenderse esta manera de trabajar la educación emocional al resto de grupos de Educación Infantil del centro incorporando las mejoras pertinentes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argos, J. (2006). *Tejiendo emociones en la escuela infantil desde sus para qué, qué y cómo*. XXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Las emociones y la formación de la identidad humana. Salamanca, noviembre de 2006. Recuperado el 12 de diciembre de 2013 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/25site/ad1argos.pdf>
- Ashiabi, G.S. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (2), 79-84.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional; estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 20-31.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, È., Pérez, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Cabello, M.J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188.
- Chías, M. y Zurita, J. (2009). *Emocionarte con los niños. El arte de acompañar a los niños en su emoción*. Sevilla: Desclée De Brouwer.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-123.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2011). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. II Congreso internacional de inteligencia emocional. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M., y Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socio-escolar. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*, IX (22). Recuperado el 16 de diciembre de 2013 de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>
- López, È. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, È. (2010). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Obiols, M. (2006). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/2347>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palomera, R., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2011). ¿Es importante la inteligencia emocional percibida para la adaptación y bienestar infanto-juvenil? *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. II Congreso internacional de inteligencia emocional. Santander: Fundación Marcelino Botín, 61-65.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, (2), 400-420.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 523-546.

- Pérez-González, J.C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, 4 de enero de 2007.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.

## **6.2. BIBLIOGRAFÍA**

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE: Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- García, V. (2008). La inteligencia emocional en la Educación Infantil. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 19, 129-149.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Valenzuelo, A. M. (2010). La importancia de la educación emocional. *Pedagogía Magna*, 8, 52-56.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1. REGISTRO DE OBSERVACIÓN

<b>Alumno/s:</b>							
<b>Espacio físico</b>							
Aula		Patio			Pasillo		
<b>Tipo de actividad</b>							
Asamblea	Trabajo de aula		Juego simbólico		Juego	Cambio de actividad	
<b>Problemática</b>							
Lastimarse	Añoranza padres	Agresión		Agredido		Dificultades para compartir	Desobediencia normas
		física	verbal	física	verbal		
<b>Expresión del problema</b>							
Verbal		No verbal			Ambas		
<b>Recurso de afrontamiento</b>							
Distracción		Evitación/pasividad		Diálogo/afrontamiento		Protesta	

## ANEXO 2. EL CUENTO DE LA TORTUGA SABIA

### *La tortuga sabia*

Había una vez una tortuga pequeña a la que no le gustaba ir al colegio. Se llamaba Tortuguita. Ella lo que quería era quedarse en casa o dar vueltas por la calle todo el día. Tortuguita pensaba que era muy difícil aprender a escribir, leer libros o hacer matemáticas. Le gustaba más molestar a sus compañeros, quitarles el lápiz, esconderles las hojas... no le gustaba compartir y no le gustaba escuchar a su maestra. Encontraba muy difícil seguir las normas de la escuela y también veía muy difícil no enfadarse.

Cada día, la tortuguita se decía a sí misma que intentaría no meterse en problemas, pero cada día se enfadaba más, se sentía frustrada y entonces hacía alguna cosa que no debía hacer y tenía problemas. Sentía como si no tuviese control sobre lo que hacía.

Las otras tortugas no querían jugar con ella y la tortuguita se empezó a sentir que estaba sola y era mala.

Un día, cuando iba por la calle se encontró con la tortuga más grande y más vieja de su ciudad. Era la Tortuga Sabia, que tenía más de 200 años y sabía muchas, muchas cosas.

La vieja Tortuga Sabia preguntó a Tortuguita:

- Tortuguita, ¿porqué estás tan triste?

Y Tortuguita le contestó, muy flojito porque tenía mucha vergüenza:

- Es que tengo un problema muy grande, siempre estoy enfadada y siempre me peleo con mis compañeros.

La vieja Tortuga Sabia era muy amable y la quiso ayudar.

- Mira- le dijo- te diré un secreto. La solución de tus problemas la tienes tú.

Tortuguita no entendía nada:

- Es tu caparazón, tu caparazón... Siempre que estés enfadada tienes que entrar dentro de tu caparazón y seguir estos pasos:

1. "STOP".
2. RESPIRO HONDO.
3. DIGO CÓMO ME SIENTO.
4. QUÉ PROBLEMA TENGO.

Después descansa hasta que estés más calmada.

La vieja Tortuga Sabia enseñó a Tortuguita a meterse dentro del caparazón para calmarse, tal y cómo yo ahora os enseñaré (*MODELADO: "¿Lo veis? Hacemos así: cruzamos los brazos delante del pecho y nos decimos a nosotros mismos: "STOP", después respiramos profundamente, decimos cómo nos sentimos y qué problema tenemos"*).

Entonces, la vieja Tortuga Sabia, le dijo:

-Ahora ya sabes, la próxima vez que tengas problemas entra dentro de tu caparazón y cálmate.

A la tortuguita le gustó la idea y lo quiso probar (*EN ESTE MOMENTO LO PROBAMOS TODOS JUNTOS*).

Al día siguiente, en la escuela, la tortuguita estaba haciendo su trabajo cuando un compañero se puso a molestarla y empezó a enfadarse, pero entonces recordó lo que le había dicho la vieja Tortuga Sabia: se metió en su caparazón y se dijo a ella misma "stop", respiró profundamente y dijo "estoy enfadada y alguien me está molestando" y se quedó un ratito dentro.

Pronto se sintió tranquila y cuando salió se quedó sorprendida al ver a su maestra sonriendo. Le dijo que se sentía muy orgullosa de ella.

La tortuguita practicó esto una y otra y otra vez, siempre que se enfadaba, o alguien le molestaba o no le salía alguna cosa. Y después de unas semanas descubrió que sus compañeros querían jugar con ella y que nada le parecía difícil.

Desde entonces Tortuguita nunca más sintió que estaba sola y era mala.

*Cuento de Anna Carpena (Educació socioemocional)*

[http://dirigiendomanitas.blogspot.com.es/2010/06/emociones\\_13.html](http://dirigiendomanitas.blogspot.com.es/2010/06/emociones_13.html)

### **ANEXO 3. TABLAS EMPLEADAS PARA LOS REGISTROS DE EVALUACIÓN**

REGISTRO DE OBSERVACIÓN BLOQUE I: Conciencia emocional								
Indicadores Alumnos	Identifica las emociones por su expresión facial y corporal	Nombra las emociones	Reconoce las emociones que siente	Expresa verbalmente la emoción que siente	Reconoce las emociones en los otros	Asocia una emoción a una situación vivida	La familia participa en las actividades en las que se le implica	Observaciones
A1								
A2								
A3								
A4								
A5								
A6								
A7								
A8								
A9								
A10								
A11								
A12								
A13								
A14								
A15								
A16								
A17								
A18								
A19								
A20								
A21								
A22								
A23								
A24								
A25								
A26								
A27								

REGISTRO DE OBSERVACIÓN BLOQUE II: Regulación emocional				
Indicadores Alumnos	Es capaz de pensar en cómo se sentiría si estuviera en el lugar de otro.	Aplica nuevos recursos para afrontar situaciones conflictivas.	Las familias participan en las actividades en las que se les implica directamente.	Observaciones
A1				
A2				
A3				
A4				
A5				
A6				
A7				
A8				
A9				
A10				
A11				
A12				
A13				
A14				
A15				
A16				
A17				
A18				
A19				
A20				
A21				
A22				
A23				
A24				
A25				
A26				
A27				

REGISTRO DE OBSERVACIÓN BLOQUE III: Habilidades socio-emocionales					
Indicadores Alumnos	Aumenta el número de interacciones con niños que no son compañeros de juego habituales	Muestra más predisposición a compartir los juguetes	Muestra iniciativa en la gestión de repartir un mismo juguete	Muestra actitud de ayuda hacia sus compañeros	Observaciones
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					
A9					
A10					
A11					
A12					
A13					
A14					
A15					
A16					
A17					
A18					
A19					
A20					
A21					
A22					
A23					
A24					
A25					
A26					
A27					

**ANEXO 4. REGISTRO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO**

<b>REGISTRO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO</b> <b>Nombre de la actividad</b>				
Indicadores Alumnos	¿Le ha gustado la actividad?	Muestra interés y participa activamente en la actividad	Aprovecha la actividad y se desenvuelve adecuadamente	Observaciones
A1				
A2				
A3				
A4				
A5				
A6				
A7				
A8				
A9				
A10				
A11				
A12				
A13				
A14				
A15				
A16				
A17				
A18				
A19				
A20				
A21				
A22				
A23				
A24				

## ANEXO 5. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN A LAS FAMILIAS

### Cuestionario de satisfacción sobre las actividades de educación emocional

Alumno:

Fecha:

A continuación se realizarán una serie de preguntas sobre las actividades de educación emocional realizadas de manera colaborativa entre la escuela y la familia con la finalidad de mejorar las mismas de cara al próximo curso.

1. ¿Considera importante el trabajo de la educación emocional?

**Mucho**

**Bastante**

**Poco**

**Nada**

2. ¿Le han parecido útiles las actividades de educación emocional propuestas para trabajar en casa (¿Qué sabemos de las emociones?, las emociones viajeras y el cuento de la tortuga)?

**Mucho**

**Bastante**

**Poco**

**Nada**

3. Desde que se empezó a trabajar el tema de la educación emocional ¿habla más sobre emociones con su hijo/a en casa?

**SÍ**

**NO**

4. ¿Ha visitado con frecuencia el blog creado para dar a conocer las actividades realizadas en el aula?

**SÍ**

**NO**

5. ¿Considera útil la herramienta del blog?

**Mucho**

**Bastante**

**Poco**

**Nada**

6. Comentarios:

¡Muchas gracias por su colaboración!