



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación  
Personalizada

## Propuesta de intervención en educación emocional a través de la psicomotricidad en educación infantil

Trabajo fin de estudio presentado por:	Idurre Tolosa Beltran
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Área de conocimiento:	1.1.9. Psicología de la educación
Director/a:	Ornela Mateu
Fecha:	22/07/2021

## Resumen

Convivimos con las emociones y en los últimos años se ha empezado a dar la importancia que estas tienen en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la sala de psicomotricidad aporta un lugar para la expresión y el movimiento por el cual se guiará al alumnado hacia un aprendizaje emocional. Es por esto por lo que el objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster es proponer una intervención en educación emocional aprovechando las posibilidades que aporta la sala de psicomotricidad en la etapa de educación infantil. Para esto se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica para enmarcar teóricamente la propuesta que va a consistir en dividir cada sesión en dos momentos: el movimiento libre y dinámicas grupales. Estas últimas dinámicas tomarán como base las competencias emocionales propuestas por Bisquerra. Estas sesiones reflejan que el aprendizaje de las emociones contribuye al bienestar personal y social de los alumnos.

**Palabras clave:** Educación emocional, educación infantil, psicomotricidad, conciencia emocional, intervención.

## Abstract

We live with emotions and in recent years we have begun to give the importance they have in the learning process. Likewise, the psychomotor room provides a place for expression and movement through which students will be guided towards emotional learning. That is why the main objective of this Master Thesis is to propose an intervention in emotional education taking advantage of the possibilities provided by the psychomotor room in the early childhood education. For this purpose, a bibliographic review has been carried out to theoretically frame the proposal, which will consist of dividing each session into two moments: free movement and group dynamics. Emotional competences proposed by Bisquerra will be take as a starting point for these dynamics. These sessions reflect that the learning of emotions contributes to the personal and social well-being of the students.

**Keywords:** Emotional education, childhood education, psychomotricity, emotional awareness, intervention.

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	9
1.1. Justificación de la temática .....	10
1.2. Planteamiento del problema .....	12
1.3. Objetivos .....	14
1.3.1. Objetivo General.....	14
1.3.2. Objetivos Específicos .....	14
2. Marco teórico.....	15
2.1. La educación emocional.....	15
2.1.1. Fundamentación de la educación emocional.....	15
2.1.2. Las emociones .....	17
2.1.3. Las competencias emocionales .....	19
2.2. La educación emocional en los niños de 5 años.....	22
2.3. La psicomotricidad.....	25
2.3.1. Definición y fundamentación de la psicomotricidad.....	25
2.3.2. Elementos clave en la sesión de psicomotricidad.....	27
2.3.2.1. Los momentos.....	27
2.3.2.2. Los materiales .....	28
2.3.2.3. La actitud del adulto en la sala.....	29
2.4. Propuestas implementadas .....	31
2.4.1. Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente .....	31
2.4.2. Programa en educación emocional de Élia López (2019) .....	31
2.4.3. Conclusiones y limitaciones de los programas ya implementados.....	32
3. Propuesta de intervención.....	34
3.1. Justificación de la propuesta de intervención .....	34

3.2.	Contextualización de la propuesta .....	36
3.3.	Diseño de la propuesta .....	37
3.3.1.	Objetivos.....	37
3.3.2.	Metodología .....	38
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención.....	40
3.3.4.	Temporalización: cronograma.....	50
3.3.5.	Recursos necesarios para implementar la intervención .....	52
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención.....	53
4.	Conclusiones.....	56
5.	Limitaciones .....	58
5.1.	Limitaciones .....	58
5.2.	Prospectiva.....	58
6.	Referencias bibliográficas .....	60
7.	Bibliografía .....	62
8.	Anexos.....	63
8.1.	Anexo I .....	63
8.2.	Anexo II .....	64
8.3.	Anexo III .....	64
8.4.	Anexo IV .....	65
8.5.	Anexo V .....	66
8.6.	Anexo VI .....	66
8.7.	Anexo VII .....	68
8.8.	Anexo VIII .....	70
8.9.	Anexo IX .....	70
8.10.	Anexo X.....	71

8.11.	Anexo XI.....	72
8.12.	Anexo XII.....	74
8.13.	Anexo XIII.....	75
8.14.	Anexo XIV .....	76
8.15.	Anexo XV .....	77
8.16.	Anexo XVI .....	77
8.17.	Anexo XVII .....	78
8.18.	Anexo XVIII .....	79

## Índice de figuras

Figura 1. La educación emocional como cimiento para un desarrollo integral. ....	11
Figura 2: Pilares para la educación .....	16
Figura 3: Componentes de la emoción.....	18
Figura 4: Estadios de Piaget.....	23
Figura 5: Momentos de la práctica psicomotriz de Aucouturier.....	27
Figura 6: Dado de las emociones.....	63
Figura 7: Tabla de las cosas que nos gustan y las que no nos gustan. ....	65
Figura 8: Árbol de la vida. ....	66
Figura 9: Ejemplos de dominó emocional. ....	67
Figura 10: Imágenes de diferentes afectos. ....	69
Figura 11: Anecdotario. ....	70
Figura 12: Escala de observación individual sesión 1.....	71
Figura 13: Escala de observación individual sesión 2.....	72
Figura 14: Escala de observación grupal sesión 3. ....	74
Figura 15: Escala de observación individual sesiones 4 y 5.....	75
Figura 16: Escala de observación individual sesión 6.....	76
Figura 17: Escala de observación individual sesión 7 y 8. ....	77
Figura 18: Escala de observación individual sesión 9.....	77
Figura 19: Escala de observación individual sesión 10.....	78
Figura 20: Cuestionario para la evaluación del proceso. ....	79
Figura 21: Cuestionario para evaluación del programa. ....	82

## Índice de tablas

Tabla 1: Las competencias emocionales. ....	20
Tabla 2: Estructura de cada sesión. ....	39
Tabla 3: Sesión 1 .....	41
Tabla 4: Sesión 2 .....	42
Tabla 5: Sesión 3 .....	43
Tabla 6: Sesión 4 .....	43
Tabla 7: Sesión 5 .....	44
Tabla 8: Sesión 6 .....	45
Tabla 9: Sesión 7 .....	46
Tabla 10: Sesión 8 .....	47
Tabla 11: Sesión 9 .....	48
Tabla 12: Sesión 10 .....	49
Tabla 13: Distribución temporal de las sesiones .....	50
Tabla 14: Evaluación .....	54

## 1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster propone una propuesta de intervención no implementada. Pretendía ser llevada a cabo en un aula del último curso del segundo ciclo de educación infantil. Debido a la presente situación pandémica que se está viviendo, no ha sido posible implementarla ya que esta propuesta va dirigida a trabajar en la sala de psicomotricidad y actualmente la mayoría de dichas salas se encuentran cerradas por la imposibilidad de desinfectarlas de un grupo a otro.

En la primera parte del trabajo se va a llevar a cabo una breve descripción de los conceptos protagonistas del presente trabajo: la educación emocional y la psicomotricidad. Partiendo de este punto, se va a analizar la utilidad y los beneficios de ambos conceptos tanto en la educación como en los niños como individuos globales y también se hará una revisión del rol del adulto en la sala de psicomotricidad. A continuación, se van a enumerar las características evolutivas en la que se va a centrar dicha propuesta ya que en la etapa de infantil cada edad tiene sus características y no podría valer una propuesta dirigida a niños de cinco años para un grupo del primer ciclo de educación infantil, siendo dichas características totalmente dispares. Para finalizar el marco teórico, se van a estudiar propuestas ya existentes que ya dan respuesta a la educación de las emociones y que servirán de base para la propuesta de intervención de este Trabajo Fin de Máster.

Como se ha dicho anteriormente, la propuesta ha sido creada pensando en un grupo de niños del último ciclo de educación infantil. En los últimos años en esta etapa infantil y también en etapas más avanzadas, la educación emocional ha ido cogiendo cada vez más fuerza, pero la realidad que se observa en las aulas es que ni se sabe cómo ponerlo en marcha en el día a día ni se tiene tiempo para ello. Se puede ver que este día a día está marcado por un currículo que no incluye la educación emocional y, en consecuencia, como dicho currículo ocupa todas las horas lectivas, no queda tiempo para trabajar las emociones en el aula. Se puede decir que es un círculo vicioso que al no tener ni el tiempo ni el suficiente conocimiento se entra en una dinámica de enfoque académico que se extiende en la gran mayoría de los maestros, sin darle ningún lugar a las emociones ni a la ayuda de su regulación.

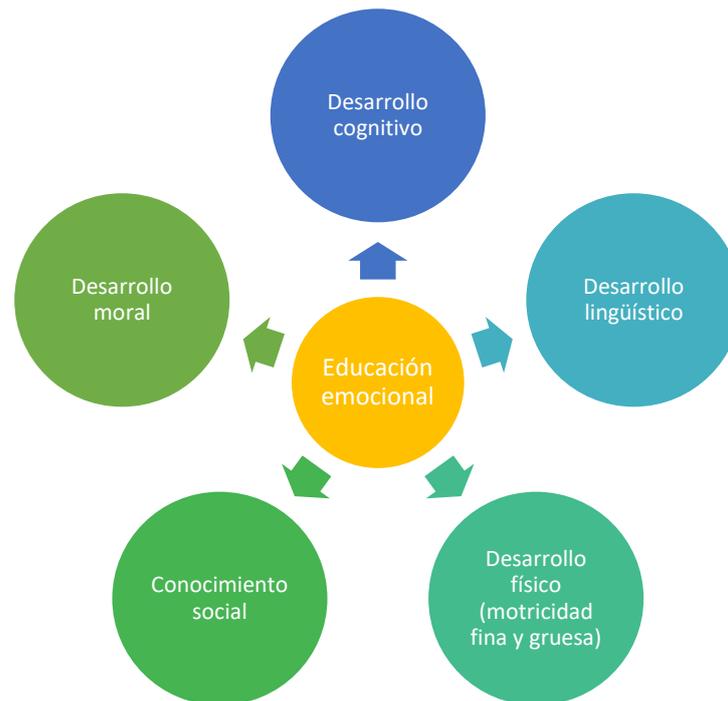
Ante esta situación, se va a proponer una intervención en educación emocional que se incluya en el currículo y, consecuentemente, también en las horas lectivas del horario escolar. Dicha

intervención va a constar de un programa que ayude a desarrollar el bienestar general de los alumnos comenzando por conocer y empezar a saber cómo regular las emociones.

### 1.1. Justificación de la temática

Las emociones son parte de las personas, ni se ven ni se pueden tocar, no son como un brazo que es visible, pero están ahí. Las emociones serían como un motor en un coche. El motor no es visible, pero si se levanta un poco la tapa, ahí está una parte imprescindible del coche. Junto con esta importancia, los coches que tienen dueños que corren mucho en la carretera, el motor sufre mucho. En cambio, si el coche no se utiliza o se utiliza muy poco el motor también sufre mucho porque no se le da tiempo al motor a que alcance su temperatura idónea. Lo mismo pasa con las emociones, un niño que está invadido por estas, sea manifestada mediante la agresividad o por la inhibición, no podrá estar bien en el aula. En este punto, el punto de mira se va a poner en encontrar y ayudar a cada alumno en encontrar el suyo en ese equilibrio emocional para luego poder construir todo lo demás, es decir, lograr un desarrollo integral del alumno. Poder desarrollar el aspecto cognitivo, el aspecto del habla y el lenguaje o el aspecto motriz (tanto fino como grueso) que tan importantes son el desarrollo del niño.

A finales de la anterior década, en el año 1995 Sroufa (citado en Bisquerra et al. 2005) ya hablaba de la importancia que tiene la educación emocional afirmando que diferentes investigaciones demuestran que el desarrollo emocional y el cognitivo progresan paralelamente. Se ampliaría esta percepción diciendo que un aspecto no es sin el otro, es decir, el desarrollo cognitivo no va a poder ser sin una educación emocional y viceversa. Cuando se dice desarrollo cognitivo no se quiere dejar a parte todos los demás desarrollos que van de la mano, se le da la misma importancia a un aspecto como al otro y todos forman parte de un desarrollo integral en el cual en este Trabajo Fin de Máster se pondrá en el centro de todo el desarrollo de la educación emocional.



*Figura 1. La educación emocional como cimiento para un desarrollo integral.*

Fuente: Elaboración propia

Después de resaltar la relevancia de la temática, y como se ha tratado en el punto anterior, se observa una ausencia de trabajo en el aspecto emocional de los alumnos. Se trata de empezar a construir la casa por el tejado sin haber colocado bien los cimientos a los que correspondería el conocimiento de las emociones y su regulación. Pacheco (2016) señala que la educación tradicional, más que en el lado afectivo del alumnado, ha hecho más hincapié en memorizar la información y en controlar la conducta (p.108).

En el día a día se observa que no se sabe qué hacer con un niño que no puede estar quieto, con un niño que pega o empuja la mayoría del tiempo y un largo etcétera. Se suele optar por la vía más fácil que suele ser el castigo, un chillido o alternativas parecidas. En estas situaciones en las que los niños ni están bien ni lo hacen por poner al adulto en problemas, la solución va más allá de esas vías fáciles que se emplean en la mayoría de los casos para dar solución lo antes posible a las expresiones disruptivas de los alumnos. La cuestión va aún más allá de esos niños que es muy visible que no están bien, todos los alumnos tienen emociones, los expresen de un modo u otro, y tampoco se observa que se eduque emocionalmente a esta parte de alumnos que muchas veces pasan desapercibidos por su buena conducta. Pero este hecho no

quita que no necesiten conocimientos sobre sus emociones y de optar a herramientas que les ayuden a gestionarlos.

Para finalizar este apartado, se quiere poner en relevancia la importancia de dotar al profesorado y otros agentes implicados en la educación de los niños de herramientas útiles para la educación emocional y este será el propósito indirecto de este Trabajo de Fin de Máster. Ya que sin adultos preparados y conocedores de diferentes actividades no se podrá llevar a cabo un desarrollo eficaz en el crecimiento personal de los alumnos. Según López (2005) no solo es un reto para la escuela desarrollar una educación emocional en los alumnos, también es un reto educar a agentes como maestros, familias, monitores, etc.

## 1.2. Planteamiento del problema

Como ya se ha especificado anteriormente, la propuesta del presente Trabajo Fin de Máster va a ir dirigida a un alumnado de la última etapa de educación infantil, a un aula de cinco años más concretamente. Este grupo de alumnado lleva conviviendo en el aula desde el curso de tres años de educación infantil, es decir, este grupo en su totalidad lleva tres años juntos. También mantienen la misma profesora. Desde los 3 años, esta clase se ha caracterizado por ser un grupo muy movido y en los siguientes dos años la cosa no ha hecho más que ir a más.

Hoy en día, este grupo es una explosión de emociones. Emociones que no son bien reguladas hasta tal punto de pegar a la profesora o cualquier profesional que este en el aula. La dinámica general que caracteriza a este grupo se podría definir como: supervivencia. Esto implica que sobrevive el que más pegue o más se haga notar, los demás alumnos conviven en un constante miedo de recibir alguna patada perdida o el golpe de una silla volante. Se podría decir que en este grupo el bienestar general brilla por su ausencia en la gran mayoría de las horas lectivas, sumidos en un malestar que es casi palpable con los dedos. Se podría afirmar que esta situación es una piedra muy grande en el desarrollo de una educación integral en cada uno de los alumnos.

Ante tal situación, la profesora ha adoptado un rol que se podría definir como apagafuegos ya que pasa más tiempo conteniendo a alumnos que trabajando con el grupo en el aula. Al no tener ni un espacio ni un tiempo ni un conocimiento para trabajar tanto las emociones de los alumnos como las relaciones, se hace difícil ir más allá de la contención y trabajar a fondo la

problemática. Se puede concluir que es una oportunidad interesante de analizar el problema intentando dar una solución con dicha propuesta de intervención.

En la etapa de educación infantil es importante resaltar que, como el propio Piaget (citado en artículo sin autor, "la psicomotricidad infantil", 2012) afirma, el niño aprende y se construye mediante las experiencias y el movimiento. Es por esto por lo que se ha optado por proponer un aprendizaje de las emociones sin libros ni fichas mediante un aprendizaje significativo tomando como base el movimiento.

Asimismo, se ve oportuno utilizar la sala de psicomotricidad como herramienta para para trabajar las emociones tanto de cada niño como en convivencia de este grupo de alumnos. Esta sala va a dar la oportunidad a cada alumno de vivir sus emociones de una manera vivencial, seguro y sin miedo a ser juzgado por esas expresiones que las emociones les crean, siempre que haya un adulto que cree un clima de seguridad afectiva. Lapierre y Aucouturier (citado en Arnaiz 1984) explican que esto [movilizar el sistema hipotalámico de modulación del tono emocional] puede llevarse a cabo solamente a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real, profunda y espontánea no queda excluida (p.349). Esta vivencia profunda le va a ayudar al niño en ir reconociendo sus emociones ya que la psicomotricidad ayuda en el desarrollo físico, afectivo, cognitivo, social y moral de los niños.

Un espacio con tanta relevancia en la educación emocional muchas veces se ve, por falta de formación y tiempo del profesorado, que la sala de psicomotricidad se ha convertido un lugar en el que el adulto aprovecha para adelantar su trabajo. Un lugar donde soltar a los alumnos para que jueguen y de paso aprovecha para adelantar el trabajo acumulado. En 2005 López ya advirtió que "la educación [emocional] no es una tarea fácil y menos en las primeras edades en la que los niños necesitan la ayuda del educador o educadora" (p.155). Dado la relevancia del adulto en la sala, ya que debe estar disponible en todo momento para los alumnos, esta problemática es algo que no ayuda en la educación de las emociones y en ayudar poco a poco a que aprendan a regularlos.

Por todos los motivos anteriormente citados, se ve la necesidad de proponer una propuesta en educación emocional utilizando el ámbito de la psicomotricidad para intentar lograr el bienestar tanto personal como social del alumnado de este grupo de cinco años. Se quiere proponer una intervención en la cual la sala de psicomotricidad se convierta en un momento y sitio útil para trabajar las emociones alternando momentos de actividad individual y

momentos de actividades dirigidas por el adulto. Como ya se ha dicho, de este modo se aprovecha para incluir en las horas lectivas, y en consecuencia en el currículo, la educación emocional. En 2005 López afirmó que dada su importancia “debe ser contemplada como un contenido más a educar para favorecer el desarrollo integral de las personas” (p.155).

### 1.3. Objetivos

En este apartado se van a proponer los objetivos del presente Trabajo Fin de Máster, los cuales definen el propósito que se persigue con dicho trabajo.

#### 1.3.1. Objetivo General

- Analizar y diseñar propuestas en educación emocional aprovechando las posibilidades que aporta la sala de psicomotricidad en la etapa de educación infantil.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos

- Describir el concepto de educación emocional y la psicomotricidad mediante los diferentes referentes teóricos.
- Mostrar la utilidad y los beneficios de educar las emociones aprovechando la psicomotricidad.
- Indicar las características evolutivas de los niños de 5 años.
- Exponer diferentes intervenciones ya existentes que dan respuesta a la educación emocional.
- Diseñar las sesiones de la propuesta de intervención para trabajar la educación emocional utilizando como herramienta la sala de psicomotricidad.
- Plantear la evaluación de los objetivos de la propuesta de intervención para trabajar la educación emocional utilizando como herramienta la sala de psicomotricidad.

## 2. Marco teórico

Con el fin de comenzar a fundamentar la propuesta de intervención del presente Trabajo Fin de Máster, se va a desarrollar un recorrido teórico de los dos conceptos estrella: la educación emocional y la psicomotricidad. Así como hacer una aclaración de las características evolutivas de los niños de 5 años para contextualizar y dar sentido a la propuesta de intervención. Por último, se intentará hacer un análisis de propuestas ya implementadas tales como el programa de educación emocional propuesto por la diputación Foral de Gipuzkoa (2008) y el programa propuesto por Elia López (2019) para la etapa de 3 a 6 años.

Para este apartado se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de artículos, libros e investigaciones tanto a nivel nacional como a nivel internacional haciendo uso de herramientas como Dialnet, Research Gate, Google académico o la biblioteca UNIR.

### 2.1. La educación emocional

Se va a comenzar haciendo una pequeña aproximación a la educación emocional con el objetivo de observar cómo ha evolucionado y asentar las bases de este concepto analizando las aportaciones de diferentes autores como Bisquerra, López, etc.

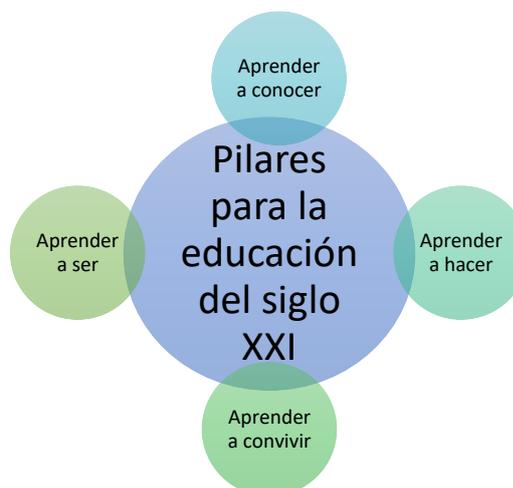
#### 2.1.1. Fundamentación de la educación emocional

428 años antes de Cristo se encuentran pensadores que ya le daban importancia a este aspecto emocional de los alumnos para un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos pensadores encontramos a Platón (428 a.C) aportando algunas pinceladas de la importancia de que los alumnos tengan una disposición emocional para poder desarrollar la habilidad de aprender.

Pero no se consolidan las bases de la importancia de educar las emociones hasta 1981, con la aparición de un primer borrador de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. En él, tal y como el propio Gardner (2005) cuenta, “afirmaba que los seres humanos no tienen solamente una inteligencia única” alejándose de la idea de que las personas solo tienen dos inteligencias, a las únicas que tradicionalmente la escuela ha prestado atención: el aspecto lingüístico y las ciencias. Entre otras, se destacan dos inteligencias: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Con estas dos inteligencias Gardner aporta una nueva visión del aspecto cognitivo del ser humano.

Cabe destacar la aportación que Daniel Goleman hizo con su libro “inteligencia emocional” en 1995. Goleman (1995) propone una pregunta que resulta interesante: “¿Qué factores están en juego, por ejemplo, cuando una persona con un CI alto tiene problemas para avanzar en el proceso de aprendizaje y otra con un CI modesto le va realmente bien?” (p. 22). Según Goleman la respuesta reside en las habilidades que aporta la inteligencia emocional.

Junto con la aportación de Gardner y Goleman, a principios de la década de los noventa, a causa de la necesidad de cambio en la educación nace de manos de la UNESCO un informe decisivo el cual toma el nombre del apellido del autor principal: Informe Delors. Este informe presentó 5 pilares fundamentales para dar respuesta a una nueva y necesaria visión educativa para el siglo XXI. A continuación, se va a presentar un gráfico con los pilares aportados por Delors (1996):



*Figura 2: Pilares para la educación*

Fuente: Elaboración propia a partir de Delors (1996) (p. 91-103)

De estos 5 pilares propuestos en el informe Delors, por lo menos dos de ellos (aprender a convivir y aprender a ser) pusieron de manifiesto que las competencias emocionales son necesarias para lograr una educación integral en los alumnos. Esto sin duda supuso una gran aportación hacia lo que hoy conocemos como educación emocional. Podemos considerar que educar las emociones es una innovación educativa de los últimos 25 años.

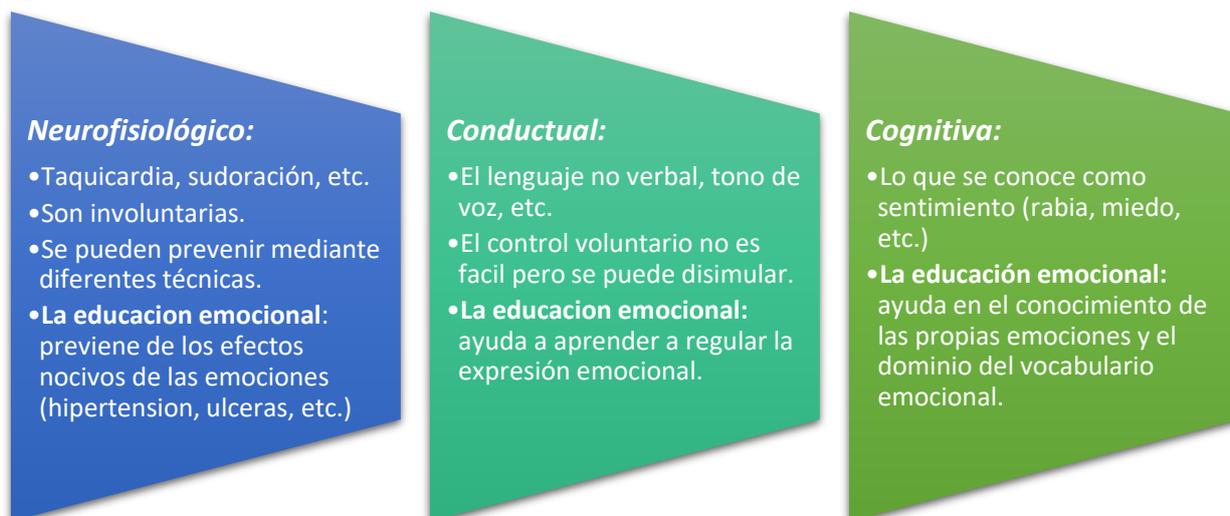
A nivel nacional, en 1997, encabezado por Rafael Bisquerra se creó el GROPE, un grupo de personas que decidieron investigar sobre la educación emocional y desde entonces son un grupo referente en ello. Hoy en día, en todo el territorio español hay diferentes referentes en educación emocional que siguen investigando y divulgando sobre esta temática.

Gracias a todos estos referentes en poner en relevancia la importancia de educar las emociones, y como ya se ha afirmado anteriormente, en los últimos 25 años se ha ido potencializando la importancia de la educación emocional en el aula. Se ha demostrado que una educación emocional es necesaria para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje integral en los alumnos. López (2005) afirma que “educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales” (p. 155). Con el objetivo de seguir en esta línea, se va a profundizar en las bases de una educación emocional.

### 2.1.2. Las emociones

La educación emocional tiene como principal actor protagonista dentro de sí la palabra emoción. Un concepto tan complejo como la emoción conlleva que distintos autores e investigadores definan la emoción de un modo distinto. Bisquerra (2003) afirma que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (p. 12).

A partir de esta primera pincelada al amplio mundo de las emociones, es importante aclarar que las emociones tienen como característica, entre otras muchas, que son automáticas, inconscientes e involuntarias (Guerrero, 2018). Por esta misma razón, como el propio Guerrero (2018) afirma en su libro, “no podemos negar la existencia de las emociones, ni la expresión de estas, pero sí que podemos aprender a gestionarlas y a regularlas eficazmente” (p.34). Para llegar hasta tal punto de crear una escuela que educa las emociones, es importante tener una buena base y seguir profundizando en el conocimiento de las emociones. Bisquerra (2003) nos propone tres componentes de la emoción; con sus propias características que, a su vez, cada uno de ellos se relacionan con el sentido de la educación emocional:



*Figura 3: Componentes de la emoción.*

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2003)

Estos tres componentes están implicados en determinar la predisposición a la acción, es decir, la tendencia a una acción u a otra después de vivir una experiencia que nos provoca una emoción, está determinada por estos componentes. Por ejemplo, a dos niños les surge la misma emoción: el aburrimiento. A un niño le surge la acción de empezar a chingar a sus compañeros de clase mientras que el otro niño comienza a participar en la dinámica de aula consciente de que, aunque no le gusta, es bueno para él seguir el ritmo de clase. Esto demuestra que dos personas con una misma emoción no procederán a una misma acción.

Como anteriormente se ha afirmado, no es posible negar las emociones, pero si se puede conocerlas y así poder regularlas para que esa última acción sea constructiva para el individuo, no destructiva. Palou (2004) afirma que “el momento de poner ética en el mundo emocional se la en la expresión, en la acción que sigue a una emoción” (p. 18). Es por eso por lo que educar las emociones implica buscar un crecimiento emocional armónico en uno mismo y en los alumnos. Palou (2004) compara el educar las emociones con un puente, en una orilla estaría el “que queremos ser” (sin olvidar la ética) y en la otra orilla “lo que somos” (biológicamente hablando). De este modo, la educación emocional tiene la función de conectar ambas orillas.

Se ve oportuno analizar las funciones de estas emociones. Estas funciones tienen una indiscutible utilidad en el individuo, ya poseen un papel fundamental en la adaptación del

individuo en el medio y en el ajuste personal. En 1994, Reeve (citado en Chóliz, 2005) definió tres funciones que se presentan a continuación:

- ✓ Función adaptativa: Según las condiciones la respuesta emocional va a ser una y otra, es decir, la respuesta va a ser según lo que exige la condición. Es fundamental para la adaptación en el ambiente del individuo.
- ✓ Función social: Ayuda en la utilización de una conducta adecuada, socialmente hablando. Es fundamental para las relaciones interpersonales.
- ✓ Función motivacional: Las emociones dan esa energía para hacer una actividad desde todo su potencial.

Dado el amplio mundo de las emociones y su importancia, se va a ahondar en cómo educar éstas poniendo el punto de mira en las competencias emocionales, base para crear una educación emocional.

### 2.1.3. Las competencias emocionales

Después de dar unas pinceladas de las emociones, es en este momento donde se da con el concepto de inteligencia emocional. Se ha de aclarar que este concepto, trae controversia dentro de sí. En otros países, como en Estados Unidos, la educación emocional recibe otras denominaciones utilizado el término de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2018). La complejidad de la inteligencia emocional nos lleva a diversas visiones sobre ella, como la que aporta Goleman entre otros. Pero más allá de entrar en discusiones sobre el término, en lo que coinciden todas estas visiones junto con la educación emocional, es que es necesario enseñar unas competencias emocionales.

Asimismo, el desarrollo de esas competencias es el objetivo principal de la educación emocional. El desarrollo y adquisición de las competencias (tanto generales como emocionales) debe ser una prioridad en los centros, para que el proceso de aprendizaje y enseñanza centrado en la adquisición de conocimientos cambie (Bisquerra, 2018). Ya que, como anteriormente se ha dicho, en la sociedad actual vale más el “cómo se hace” que “cuánto se hace o se sabe”.

Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22). Tomando el modelo propuesto por el GROPE,

proponen 5 grandes bloques, los cuales servirán de base para crear un programa de educación emocional eficaz para el desarrollo integral de los alumnos. Ya que estas competencias emocionales son decisivas en la relación con uno mismo, con los demás, con los compañeros de profesión o con la familia. A continuación, se presenta una tabla en la que aparecen las competencias emocionales y las subcompetencias de cada bloque.

**Tabla 1: Las competencias emocionales.**

Competencias emocionales /	Aspectos relevantes
<b>Conciencia emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de conciencia de las propias emociones</li> <li>• Dar nombre a las emociones</li> <li>• Empatía</li> <li>• Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</li> <li>• Detectar creencias</li> <li>• Atención plena (capacidad de atención y concentración)</li> <li>• Conciencia ética y moral</li> </ul>
<b>Regulación emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión emocional apropiada</li> <li>• Regulación de emociones y sentimientos</li> <li>• Regulación emocional con conciencia ética y moral</li> <li>• Remind (relajación, respiración, meditación y mindfulness)</li> <li>• Regulación de la ira para la prevención de la violencia</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> <li>• Estrategias de afrontamiento (afrontar retos y situaciones de conflicto)</li> <li>• Competencia para autogenerar emociones positivas</li> </ul>
<b>Autonomía emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Automotivación</li> <li>• Autoeficacia emocional</li> <li>• Responsabilidad</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud positiva</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Análisis crítico de normas sociales</li> <li>• Asumir valores éticos y morales</li> <li>• Resiliencia</li> </ul>
<b>Competencia social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar las habilidades sociales básicas</li> <li>• Respeto por los demás</li> <li>• Comunicación receptiva</li> <li>• Comunicación expresiva</li> <li>• Compartir emociones</li> <li>• Comportamiento prosocial y cooperación</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Prevención y gestión de conflictos</li> <li>• Capacidad para gestionar situaciones emocionales</li> <li>• Liderazgo emocional</li> <li>• Clima emocional (capacidad para aportar un clima emocional positivo)</li> </ul>
<b>Habilidades de vida y bienestar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fijar objetivos adaptativos (positivos y realistas)</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida</li> <li>• Bienestar emocional</li> <li>• Generar experiencias óptimas (fluir)</li> <li>• Emociones estáticas (potenciarlas porque generan sensación de bienestar)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2018)

Trabajar estas competencias emocionales en el aula va a ser en vano si el clima emocional no es favorable. El clima, junto con las competencias emocionales, es el segundo y último gran

objetivo de la educación emocional. Bisquerra (2018) afirma que el clima emocional “influye en las relaciones entre el profesorado, alumnado y familias. Influye en la predisposición al consumo de drogas, comportamiento de riesgo, absentismo escolar, violencia, etc. Todo ello influye en el rendimiento académico y en el bienestar” (p.75). Es por esto por lo que un clima emocional positivo va a ayudar en el desarrollo integral del alumnado, para ello será necesario tanto la implicación del profesorado como un alumno comprometido en su proceso de aprendizaje. También será importante la disposición del espacio, ya que un espacio ordenado ordena la mente de los alumnos, sintiéndose así acogidos en un entorno seguro.

Todo lo anteriormente explicado será imprescindible para asentar las bases de una educación emocional, siendo aquella que busca desarrollar las competencias emocionales desde un clima emocional favorable. Partiendo de este punto, se define la educación emocional del siguiente modo:

Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Capacitar al alumnado de conocimientos y competencias emocionales que le permitan afrontar la vida tanto personal como profesional con éxito y aumentar su bienestar a nivel de salud y de convivencia (Bisquerra, citado en Aguirrezabalaga, 2008, p.9).

Son muchos los aspectos que están en juego en caso de no educar las emociones: violencia, depresión, suicidio, consumo de drogas (Bisquerra, 2003), etc. Es por esta misma razón que, como afirma López (2014) “la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad de las disfunciones o prevenir su ocurrencia [...]. La educación emocional pretende contribuir en la prevención de estos efectos” (p.549). Asimismo, se ve importante dotar a los alumnos de estrategias y herramientas para intentar evitar efectos indeseados en su desarrollo para evitar caer en lo que Goleman (1996) llama “analfabetismo emocional”.

## 2.2. La educación emocional en los niños de 5 años.

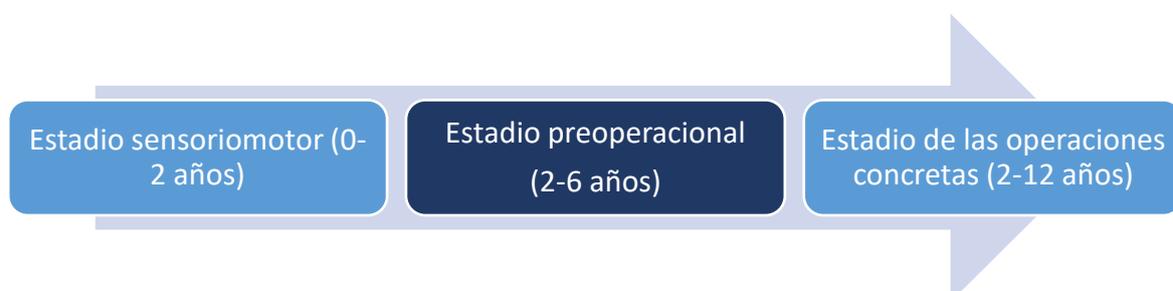
En la etapa infantil se asientan todas las bases que serán decisivas en el desarrollo integral de los niños. Campos (2010) afirma que “en ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores” (p. 1) donde el aprendizaje va a estar en su mayor potencial y se van a desarrollar todo tipo de habilidades (emocionales, sociales, cognitivas, etc.) que marcaran la vida de esos pequeños seres humanos.

No se pretende continuar ahondando en las características específicas de esta etapa y de los 5 años sin decir que educar las emociones debe comenzar desde los primeros días de gestación de los futuros niños dentro del núcleo familiar, es decir, la educación emocional debe iniciarse en la familia (Bisquerra, 2018). Desde el momento de gestar al bebé la familia se comienza a sumergir en el mundo de las emociones que si se vive de una forma estresante o negativa tendrá consecuencias en el desarrollo de esa futura persona. Como ya se ha comentado anteriormente, Bisquerra le llama analfabetismo emocional, cualidad que hay que intentar evitar desde que se sabe que se va a tener un hijo o una hija.

Siendo la familia un factor tan decisivo en la educación de las emociones, es importante lograr que también opten a herramientas para fomentar un apego seguro. Asimismo, esta importancia de la familia en la educación emocional no se debe olvidar cuando se plantee un programa en el aula, según López (2014) “creemos necesario implicar a las familias y otros agentes educativos que formen parte de la educación diaria del niño y la niña” (p.552).

Después del primer factor decisivo en el desarrollo, el niño va a comenzar a interactuar en el entorno: en la escuela y en la comunidad. Esto pone en relevancia que en ese desarrollo los demás tienen un papel importante, para Campos (2010) estas relaciones con los demás son protagonistas en el desarrollo infantil porque los niños aprenden de esos adultos todo tipo de habilidades: emocionales, sociales, cognitivas (p.14). A consecuencia de los aprendizajes de estas habilidades, aprenden a adaptarse en el entorno.

Dentro de un desarrollo armonioso, el niño de 5 años, siguiendo los estadios propuestos por Piaget, se encuentra a finales del estadio preoperacional, a las puertas del estadio de las operaciones concretas:



*Figura 4: Estadios de Piaget*

Fuente: elaboración propia a partir de “el juego en el desarrollo infantil”

En este periodo, el desarrollo cognitivo se encuentra en una etapa de simbolismo y egocentrismo que aún no le permite al niño llegar al nivel cognitivo de un adulto, ya que tienden a confundir realidad y fantasía. Por esta razón, como anteriormente se ha comentado, el juego juega un papel importante en esta etapa donde mediante el juego simbólico el niño va a transferir a los objetos situaciones y sentimientos resultado de sus vivencias en relaciones con su entorno, y como resultados de su imagen corporal de base (Rota, 2015). Este juego va a permitir al niño de 5 años construir su identidad dentro de un “yo global” donde se desarrollen todos los aspectos (cognitivos, emocionales, sociales, etc.) que se integran en una persona.

Es mediante esta dinámica de juego y experiencias con el entorno donde se va formando la personalidad. Al mismo tiempo, se ha citado que la socialización es innata, pero en esta etapa egocéntrica el niño aún se siente por encima de todos. En consecuencia, Moreno y Rodríguez (1996) afirman que en este estadio “no cooperan, y es por ello por lo que en el juego cada uno juega para sí, nunca para un equipo. No suelen respetarse demasiado las reglas, y todos quieren ganar”. Es a partir de los 6 años cuando se comienzan a observar juegos reglados.

Tres grandes características en el juego de niños de 4 y 5 años son las siguientes:

- ✓ Cooperación: son capaces de crear un juego de roles, por ejemplo, donde hay ciertas normas. Cada uno cumple un rol y crean una narración siendo necesario que todos los integrantes respeten las normas.
- ✓ Oposición: Saben decir que no cuando algo no está dentro de sus gustos o deseos.
- ✓ Sedición: Utilizan frases como “si no me dejas, no soy tu amigo” para lograr sus objetivos dentro de su ser egocéntrico.

Muchos son los conflictos y emociones que surgen a partir de estos juegos que son protagonistas en el día a día de los niños de esta edad. Hasta los 6 años el niño no es consciente que la expresión de las emociones depende de él y de su regulación emocional. Asimismo, en la edad de 4-5 años piensan que las emociones dependen de un algo exterior, de una situación, de una experiencia. Es por esta razón que la regulación emocional aun va a depender en gran medida de un adulto, preferiblemente que sea emocionalmente inteligente, para rebajar la tensión de diferentes situaciones cotidianas.

Se va a proponer la propuesta de intervención de dicho Trabajo de Fin de Máster tomando como partida estas características propias de los niños de 5 años, ya que es imprescindible conocer en qué momento se encuentra el niño para poder ofrecerle la mejor respuesta a una educación emocional que le sirva para su desarrollo integral.

### 2.3. La psicomotricidad

Después de analizar tanto la educación emocional como las características evolutivas de los niños de 5 años, y aprovechando que se va a utilizar como herramienta para esta propuesta la sala de psicomotricidad, se va a intentar llevar a cabo un acercamiento a dicho concepto y analizar su potencial en la educación de las emociones. Este lugar donde, como se ha reconocido anteriormente, se le da al alumno la oportunidad de vivir sus emociones de una manera vivencial, seguro y sin miedo a ser juzgado por esas expresiones que las emociones les crean es sin duda una oportunidad para trabajar las competencias emocionales.

#### 2.3.1. Definición y fundamentación de la psicomotricidad

La psicomotricidad, como su nombre indica, une dos elementos: lo psíquico y la motricidad. El niño, en la etapa de entre los primeros meses y los 7 años, se expresa su mundo interior, sus emociones, mediante la utilización de los sentidos y el movimiento. Rota (2015) afirma que “el niño se encuentra en una situación de globalidad (unión permanente y estrecha entre cuerpo y mente)” (p.25) en la que la mente utiliza el cuerpo para expresar sus necesidades, inquietudes, miedos, etc. Dentro de los tres componentes de la emoción propuestas por Bisquerra nos situaríamos en un momento en el que predominaría el componente conductual, pero sin olvidar que los otros dos componentes inevitablemente también habitan en la expresión de las emociones.

Asimismo, la psicomotricidad está directamente unido con el concepto del cuerpo y las experiencias que vive a través de él (Arnaiz, 1984). A través del cuerpo, y mediante la practica psicomotriz, se va a buscar que el niño cree momentos consigo mismo y con sus compañeros con tal de que esas experiencias vayan estructurando y organizando su mente. Esta estructuración y organización va a desembocar en crear un niño con un desarrollo armónico tanto consigo mismo como con los demás gracias a todas experiencias corporales y sociales.

La importancia del cuerpo como base al desarrollo integral del ser humano ya se observa en afirmaciones de filósofos como Descartes. Pero no es hasta el siglo pasado cuando aparece el

concepto de psicomotricidad en todo su potencial, tal como se conoce hoy en día. Aunque existen muchas vertientes y modos de entender este concepto, en el presente trabajo se tomara como referencia las aportaciones del especialista en psicomotricidad Bernard Aucouturier.

Aucouturier creó una práctica psicomotriz basada en el juego y movimiento libre de los niños dentro de unos tiempos, de unos materiales y de un lugar específico para ello que se expondrán más adelante. Siendo el juego protagonista, Aucouturier se fundamenta en varios autores que también estudiaron el juego del niño (Aucouturier, 2018):

- Jean Piaget (1896-1980): Quien afirma que el juego es necesario para asimilar el mundo externo y desarrollar el simbolismo.
- Sigmund Freud (1856-1939): Las investigaciones que realizó este autor revelaron que el juego era un mecanismo que el niño utilizaba para afrontar situaciones estresantes o de displacer. Aucouturier (2018) afirma que, según Freud:

El juego es el medio de aceptar la pérdida del otro: el niño esta invadido por el deseo de crecer y de encontrar el medio de volver a actuar lo que es desagradable, angustiantes, con un cierto placer, y así crecer sin daño (p.16).

- Mélanie Klein (1882-1960): Tiene una visión parecida a Freud añadiendo que el juego transforma al niño y resalta que la acción dice mucho más del niño que lo que expresa verbalmente. Algo parecido pasa en la vida adulta, una persona que te dice que está tranquila pero no para de moverse inquietamente demuestra más por su acción que por lo que dice.
- Donald W. Winnicott (1896-1971): Este psicoanalista es el único que concluye que el desarrollo emocional se fundamenta en el placer de jugar libremente. Defiende que este juego deberá darse en un entorno seguro y acogedor.

Esto demuestra que la psicomotricidad puede llegar a ser una herramienta valiosa a la hora de educar las emociones, ya que es un entorno en el que se propicia expresar todo ese mundo interior del niño, y esa expresión de las emociones es un primer paso para aprender a identificarlas y así poder aprender a regularlas. Aucouturier se dirige a esa expresión de las emociones como “expresividad psicomotriz” la cual es la forma de decirse del niño, la expresión de esa vida afectiva. A continuación, se va a ahondar en las bases de esta práctica.

### 2.3.2. Elementos clave en la sesión de psicomotricidad

Tomando como partida la práctica psicomotriz de Aucouturier, anteriormente fundamentada, el objetivo principal de dicha práctica la define Rota (2015) como un espacio y tiempo donde se “acompaña y favorece la maduración psicológica del niño” (p.39). Existen tres aspectos fundamentales que la definen: Los momentos, los materiales y la actitud del psicomotricista.

#### 2.3.2.1. Los momentos



*Figura 5: Momentos de la práctica psicomotriz de Aucouturier*

Fuente: Elaboración propia a partir de Aucouturier (2018)

Cada momento, pensado estratégicamente para desarrollar ese recorrido madurativo desde el movimiento puro hasta el pensamiento y cada uno de ellos tiene sus características propias:

- ✓ El ritual de entrada: Es el momento de acoger al grupo que entra en la sala de psicomotricidad. Para ello existe un lugar específico dentro de la sala, donde los niños se sientan en grupo, se nombran a los compañeros que no están, se recuerdan las normas de la sala, se recuerda que va a pasar durante la sesión (los momentos) y se recuerda la sesión anterior (la evolución de las competencias de cada niño y lo que no estuvo bien también) (Aucouturier, 2018).
- ✓ La fase de la expresividad motriz: Se comienza rompiendo un gran muro. Se hace la similitud de que se comienza rompiendo para ir construyendo (tanto el espacio físico como el interior de cada niño). De aquí el niño pasa al espacio sensorio motor donde existen multitud de posibles experiencias donde se le da la oportunidad de vivir sus emociones. Por ejemplo, el niño va a las espalderas, sube hasta arriba, siente miedo y desde ese miedo se va a observar cómo evoluciona ante esa emoción con un adulto que le da seguridad en la sala. Se puede intuir que ante ese miedo pueden pasar muchas cosas: que pida ayuda, que salte, que baje unos escalones para asegurarse, etc. Dentro de una educación emocional se buscará que poco a poco ese niño cree recursos para vivir un momento así desde el placer, para que se construya y no se destruya.

Después del momento sensorio motriz, se propone pasar al juego simbólico mediante el juego de identificarse con roles que ayudan al niño a proteger su personalidad y expresarse sin temor a la censura (Aucouturier, 2018). Después de vivir su propio cuerpo en este momento se encuentra con los demás para jugar juntos.

- ✓ El cuento: Mediante el lenguaje, se intenta dar sentido a todas esas experiencias vividas en la anterior etapa mediante la subida del nivel emocional ya que se buscan historias que contengan el miedo como protagonistas. Pero es importante que para volver a la seguridad emocional el protagonista de la historia gane a todos los lobos, monstruos o lo que fuera.
- ✓ Fase de la expresividad plástica y gráfica: Este momento sirve para que el niño se descentre de las emociones anteriormente vividas y pase a otro nivel de simbolización, al aspecto cognitivo, mediante la construcción la utilización de plastilina o la creación de dibujos.
- ✓ El ritual de salida: Es el momento de hacer un recorrido de la sesión y resaltar lo que ha sucedido durante la misma. Rota (2015) explica que “la finalidad de este ritual es la de acompañar y facilitar el paso desde el <dentro> de la sesión, transicional y simbólico, hacia el <fuera> real de la vida cotidiana” (p.45).

El sentido de los diferentes momentos respecto al cuerpo y la emoción residen en que en el primer momento el cuerpo y a emoción están en su máximo potencial, en el cuento el cuerpo se paraliza, pero la emoción sigue en su máximo potencial y en el último momento tanto el cuerpo como la emoción se paralizan para representar gráficamente. Esto constituye, según Rota (2015), “el desarrollo del proceso de descentración, que es el que permite el acceso al placer de pensar y a la capacidad operatoria” (p.61).

Por último, podemos observar que mediante estos momentos se propicia trabajar indirectamente muchas de las competencias emocionales citadas anteriormente con relación a uno mismo, como con relación a los demás. Asimismo, se va a analizar los materiales que propician todo este proceso tan valioso en educar las emociones.

#### 2.3.2.2. Los materiales

En la sala de psicomotricidad existen dos espacios protagonistas: el espacio para la expresividad motriz (momento sensorio motor y juego simbólico) y el espacio para la

expresividad plástica, gráfica y lenguaje (Aucouturier, 2018). Los materiales de cada espacio son distintos. Estos materiales están estratégicamente pensados, al igual que los momentos, ya que facilitan y completan las acciones del niño enriqueciendo así las actividades de estos (Rota, 2015).

Por un lado, en el espacio de la expresividad motriz se va a componer de materiales tanto duros (espalderas, potro, estructuras fijas con diferentes alturas, mesas, etc.) como blandos (colchonetas, cojines de distintos tamaños y formas, etc.). Otros materiales no están a disposición de los niños hasta que se pase de la fase sensoriomotor a la simbólica, entonces, los niños podrán pedir al adulto ciertos materiales como telas, pelotas, cuerdas, peluches, etc. para ayudar en ese juego simbólico.

Por otro lado, en el espacio para la expresividad plástica y gráfica, que en la presente propuesta se alternará con dinámicas grupales dirigidas a fomentar las competencias emocionales anteriormente citadas, se encuentran materiales como papel, cartulina, plastilina, pinturas, maderas de construcción, etc.

Las características de estos materiales nos las concede Rota (2015) afirmando que “estos materiales en su mayoría no son figurativos, no sirven para una acción única y concreta; el significado viene dado por sus características físicas y por la acción del niño (p.123). Por ejemplo, una tela puede ser una capa de superhéroe, una falda o un tejado de una casa.

#### 2.3.2.3. La actitud del adulto en la sala

Las actitudes del adulto dentro de la sala que propone Aucouturier, que se analizarán a continuación, se ven imprescindibles a la hora de proponer un programa en educación emocional que se tomarán como base para dicha propuesta del presente Trabajo Fin de Máster. Como se ha comentado anteriormente estas actitudes van a favorecer un clima emocional favorable para fomentar el desarrollo integral de los alumnos.

En primer lugar, el adulto debe tener una actitud de acogida empática en el que acoge y comprende las emociones y las vivencias de los niños en la sala. Aucouturier (2018) afirma que “cuando un niño se siente respetado y en un clima de confianza, puede experimentar su imaginario y sus emociones sin miedo a ser juzgado” (p.202). Se debe fomentar ese clima tan necesario para que el niño pueda ser, pero esto no significa que en la sala vale todo, no se

aceptan las acciones que no están bien. El aprendizaje y enseñanza en la regulación de las emociones van a estar presentes durante toda la sesión psicomotriz.

Aquí se da con la siguiente característica del adulto: es figura de autoridad. Sin caer en el autoritarismo. Rota (2015) afirma que “el educador contiene, establece límites y acompaña con firmeza y claridad, sin confundir estas actitudes con posicionamientos rígidos” (p.125). Es sabido que las normas y los límites estructuran la mente del niño y le dan seguridad, sin ellos se da un abandono, no literal, pero que puede causar estragos en el desarrollo integral de los niños.

En tercer lugar, la figura del adulto no es invasiva. Es decir, respeta las acciones de los niños teniendo presente que el adulto desde la distancia es guía, no protagonista. Esto pide a cambio por parte del adulto saber contener sus propias emociones para no ser invadido por las acciones de los niños y seguir siendo una figura de seguridad afectiva.

En cuarto lugar, se debe mantener una mirada periférica para ser conscientes de todo lo que pasa en la sala. Como dice Aucouturier (2018) esta mirada “es necesaria para la seguridad de los niños y, para mantenerla” (p.203).

Por último, debe ser espejo de esas acciones para fomentar la evolución de estas. Esta idea incluye utilizar una mirada descriptiva que describe lo que pasa en la sala, sin juicios ni valores. Por ejemplo, si un niño ha hecho daño se debe evitar echarle la bronca y a cambio hacerle reflejo de lo que ha pasado: “has hecho daño”. Aucouturier (2018) indica que “el psicomotricista habla con autenticidad con los niños y de los niños: como son y que hacen, sus gestos, sus posturas y sus emociones, facilitando la construcción de un discurso gestual y verbal” (p.203).

Junto con estas cinco características que debe tener un adulto en la educación de las emociones tanto individualmente como grupalmente, es imprescindible resaltar la importancia de la formación del profesorado para tener conciencia en estos aspectos que aporta la psicomotricidad y poder ser conscientes de nuestras propias emociones y aprender a regularlas. Esto dará pie a poder llevar una práctica desde el máximo respeto y empatía hacia el desarrollo integral de los alumnos.

## 2.4. Propuestas implementadas

Todo lo anteriormente resaltado sobre la educación emocional y la psicomotricidad, herramienta propuesta para educar las emociones, no se quedan en meras palabras que no llegan a ningún lado. Existen propuestas ya implementadas que se analizarán a continuación. También se observarán sus resultados y las limitaciones conjuntamente.

### 2.4.1. Gipuzkoa: hacia una sociedad emocionalmente inteligente

Es un programa propuesto por el departamento para la Innovación y la Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Gipuzkoa en el ámbito de la educación emocional aplicado en el sistema educativo. El objetivo de este programa, tomando las palabras de Aguirrezabalaga (2008), es:

Ofrecer un programa práctico y orientativo, así como transversal, para el desarrollo de la inteligencia emocional desde los 3 a los 20 años para desarrollar a través de la acción tutorial, con el fin de lograr que niños y jóvenes, al finalizar su proceso de formación académica hayan adquirido una serie de competencias emocionales (p. 3).

Este programa, como se afirma en el objetivo, es propuesto para alumnos de entre 3 y 20 años, es decir, se aplicó en aulas de todo Gipuzkoa en etapas desde educación infantil hasta FP. Tomando como partida las competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez-Escoda en 2007 busca aumentar el nivel de bienestar personal de los alumnos, ayudar en desarrollarse como personas responsables, comprometidas y cooperadoras y favorecer la felicidad de los alumnos (Aguirrezabalaga, 2008).

Es oportuno añadir que la evaluación de este programa, que se expondrán los resultados más adelante, fue llevada a cabo mediante una colaboración de la Universidad del País Vasco con el GROU, con Bisquerra liderándolo.

### 2.4.2. Programa en educación emocional de Élia López (2019)

Élia López, miembro del GROU y con una larga trayectoria en referencia a la educación emocional, propone este programa para un alumnado de entre 3 y 6 años. En este programa Élia se basa en actividades prácticas con un apartado referente al vocabulario del bloque como base para lo propuesto en ese apartado. Los 5 bloques, como en el programa de la Diputación Foral de Gipuzkoa, corresponden a las competencias emocionales propuestos por Bisquerra: Conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades

de vida (López, 2019). Cada bloque está constituido de 9 actividades prácticas con sus respectivas orientaciones y adaptaciones con el objetivo de ayudar en la educación integral de los alumnos.

#### 2.4.3. Conclusiones y limitaciones de los programas ya implementados

Ambos programas propuestos son parecidos en el aspecto práctico que albergan dentro de sí. También en la forma de clasificar las actividades en educación emocional, según las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda. Por esta misma razón se llevará a cabo un análisis de ambos programas de una forma paralela.

La principal conclusión es que el efecto positivo en el desarrollo emocional y social de implementar dichos programas en educación emocional es una realidad. Se observa dicho efecto en mayor adaptabilidad, menor ansiedad, depresión e hiperactividad, etc. en el alumnado.

Asimismo, las limitaciones también están en el día a día de los programas de educación emocional. A continuación, se presentan varias limitaciones a la hora de implementar y evaluar un programa de esta tipología:

- ✓ Las diferencias entre centro y centro, por factores como el clima escolar, motivación tanto de alumnos como de los docentes y las habilidades de liderazgo del profesorado. Ya que, por ejemplo, la implicación de los profesionales no es la misma en todos los centros.
- ✓ La evaluación se centra en el final del proceso y no en los efectos de éste a largo plazo en los alumnos implicados. En este aspecto, los resultados se quedan limitados a un corto periodo de tiempo que con el tiempo pueden que se desvanezcan o no, pero resultaría interesante proponer una evaluación a largo plazo para obtener resultados más significativos.

Después de analizar dos programas, con sus efectos positivos y sus limitaciones, y fundamentar la importancia de la educar las emociones, se ha visto que no hay propuestas que se propongan desde la psicomotricidad. Habiendo resaltado la relevancia tanto de la educación emocional como de la psicomotricidad resulta una propuesta novedosa que, juntando ambas, educar las emociones toma un nuevo nivel un tanto desconocido hasta ahora. Asimismo, aunque resulte desconocido, por todo lo resaltado anteriormente se ve

oportuno y enriquecedor trabajar las emociones desde la psicomotricidad. Es por esto por lo que se va a diseñar una propuesta de intervención en educación emocional, a través de esta.

### 3. Propuesta de intervención

Después de analizar el marco teórico, se va a proponer una posible vía para trabajar las emociones, teniendo presente la fundamentación del apartado anterior. Esta propuesta se plantea como posible respuesta a la problemática explicada anteriormente y para ello se van a enumerar una serie de sesiones en las que se buscará que el bienestar general (tanto personal como social) de los alumnos aumente en todo su potencial.

En primer lugar, se va a justificar el porqué de la necesidad de plantear esta propuesta de intervención y, a continuación, se van a analizar las características del entorno, la escuela y el grupo al que va dirigida esta propuesta para contextualizarla. Después de esto, se va a exponer el diseño de la propuesta en la cual quedará constatado tanto los objetivos como la metodología que se va a llevar a cabo. Dentro de este punto se desarrollarán diez sesiones en las que se detallara la duración, los recursos necesarios y las actividades propuestas en cada una de ella. Finalmente se va a diseñar la evaluación para poder observar si los objetivos han sido cumplidos o no mediante dicha propuesta.

#### 3.1. Justificación de la propuesta de intervención

Se ha puesto en relevancia la importancia de conocer y educar las emociones para lograr ese bienestar tanto personal como social que traerá consigo el éxito en el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas. Es decir, tomando como base una educación emocional eficaz, se generará un bienestar que a partir del cual el alumno podrá ser capaz de desarrollarse en otros aspectos más cognitivos. Si un alumno no está bien y no sabe cómo gestionar ese malestar, difícilmente podrá concentrarse y ayudar en la creación de un clima emocional favorable para llevar a cabo un proyecto, por ejemplo, sobre cualquier temática propuesta por el docente.

La educación emocional, al igual que la psicomotricidad, busca partir de las emociones de los alumnos para poco a poco ellos ir identificándolos y sabiendo como gestionarlos. Pero sin olvidar que es para estar bien consigo mismo necesita estar bien con los demás, asimismo, Bisquerra (2018) afirma que “no hay bienestar personal sin bienestar social” (p.143). Es por esto por lo que unir la educación emocional y la psicomotricidad resulta doblemente interesante para que el alumno trabaje las emociones tanto consigo mismo como en relación con los demás.

Educación emocional busca evitar grandes problemáticas que se observan en la sociedad actual como los conflictos, los problemas de comportamiento, agresividad, violencia, ansiedad y estrés (Bisquerra, 2018). El día a día del aula es reflejo de esa sociedad que cada vez alienta más esa problemática por el estilo de vida que se ha ido adoptando (prisas, sobreprotección, todo se consigue al instante, se logra lo que se quiere con solo un clic, etc.). Por ejemplo, la información que obtenemos es inmensa (casos de acoso escolar, pederastia, etc.) y esto hace que sin querer los adultos quieran proteger más de lo debido a los niños, esto conlleva en muchos casos a una sobreprotección que deja al niño sin ninguna herramienta emocional para hacer frente a la realidad del día a día. En otros muchos casos, se le da al niño todo lo que quiere y al final el niño no tolera la frustración en pequeños momentos cotidianos. Son simples ejemplos que se observan cada vez con más frecuencia en las aulas y que evitan que el clima emocional sea positivo, y en consecuencia el bienestar general se ponga en peligro.

Ante esto, se ha demostrado que educar las emociones tiene consecuencias positivas en muchos aspectos que es exactamente lo que se busca en dicha propuesta de intervención con el objetivo de dar respuesta a la problemática actual. Bisquerra (2018) afirma que son varias investigaciones las que han demostrado un progreso en los alumnos en diferentes aspectos como:

- Mejora en las competencias sociales y emocionales.
- Mejora de actitudes hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la escuela.
- Comportamiento positivo en clase.
- Mejora del clima de clase.
- Reducción del comportamiento disruptivo.
- Mejora en el rendimiento académico.

Por todo esto se ve oportuno presentar una propuesta de intervención para una educación emocional desde la psicomotricidad con el fin de trabajar las competencias emocionales de una forma dinámica y vivencial. Esta propuesta va a proponer diez sesiones que se llevarán a cabo una vez a la semana durante una hora y media. Cada sesión tendrá dos momentos distintos separados entre sí mediante un cuento. La sesión será guiada por la tutora del grupo de alumnos que tendrá nociones y formación sobre la educación emocional y psicomotricidad. Será importante contar con un adulto formado en esta área y con la capacidad de

conocimiento y regulación de sus propias emociones para poder ofrecer a los alumnos una educación emocional eficaz.

Todo esto se combinará con un trabajo fuera del horario lectivo con otros agentes involucrados en la educación emocional de los alumnos como puede ser el resto del claustro, las familias, monitores de comedor, etc. Será importante por parte del tutor o la tutora compartir lo trabajado en las sesiones para trabajar todos en una misma dirección, para ello la comunicación con los demás agentes en el día a día sobre el desarrollo y los objetivos de la propuesta será imprescindible.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

Dicha propuesta, aunque no se va a poder llevar a cabo a tiempo, está pensado implementarlo en un centro concertado de un barrio, dentro de una ciudad de 187.000 habitantes aproximadamente. Dicho barrio tiene un nivel socioeconómico medio-alto y así se refleja en las familias de la escuela a la que va dirigida esta propuesta. En la mayoría de los casos los dos progenitores tienen un trabajo estable y esto provoca que muchos alumnos dependan de sus cuidadores la mayor parte del tiempo. Al mismo tiempo, el 90% del alumnado de esta escuela come en el comedor, es decir, pasan en el colegio ocho horas de media diarios.

El colegio cuenta con aproximadamente mil alumnos de entre 2 y 18 años, es decir, se puede afirmar que es un centro grande. Tiene cuatro líneas y todo tipo de instalaciones como un frontón, campo de tenis, etc. El grupo al que va dirigida dicha propuesta se compone de 21 alumnos de los cuales 12 son niñas y 9 son niños. Dichos alumnos tienen entre 5 y 6 años en la que se encuentran en el último curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

Es importante tener en cuenta el momento del desarrollo que se encuentran los alumnos de dicha edad para dar respuesta acorde a ese momento. Asimismo, se encuentran a finales del estadio preoperacional propuesto por Piaget. En esta etapa el simbolismo es protagonista, junto con el egocentrismo. Aunque ya son capaces de reconocer que vivimos muchas emociones aun no poseen la capacidad de regularlas por ellos mismos, es decir, necesitan de un adulto que les guíe en esa regulación para que poco a poco se convierta en algo consciente y aprendan a hacerlos por ellos mismos cuando sean capaces de ello.

Este grupo, en su mayoría, se formó cuando los niños tenían 3 años. En alguno de los casos llevan un año más juntos porque acudían a la misma guardería. Llevan 3 cursos juntos y tienen

adquiridos hábitos entre ellos y ellas muy destructivos, ya que la competencia por ser el mejor, el más fuerte, el más protagonista está a la orden del día. Esto demuestra que es un grupo que todos (o la mayoría) los integrantes tienen una personalidad muy fuerte y con poca tolerancia a la frustración. Esta dinámica que se ha enraizado juntándolo tiene mucho que ver con las características de la edad, pero se ve la necesidad de trabajar la prosocialidad (autoestima, la empatía, la frustración, asertividad, comunicación etc.). Ya que en caso de no avanzar en el conocimiento de las propias emociones y su regulación tendrá consecuencias negativas en el desarrollo integral de los integrantes de este grupo.

### 3.3. Diseño de la propuesta

Con el objetivo de dar una respuesta eficaz a la problemática planteada y dar pasos hacia el bienestar general de los alumnos, se va a ofrecer una propuesta en la que se buscará conocer las emociones y avanzar en desarrollo de su regulación. Para ello se proponen una serie de objetivos específicos que se irán desarrollando a lo largo de las sesiones. A continuación, se va a plantear la metodología que se va a llevar a cabo para lograr que los objetivos se cumplan. Después se van a explicar detalladamente las diez sesiones que conforman la propuesta, incluyendo los objetivos a trabajar, la duración, la metodología, los recursos necesarios y la explicación de estas. Para finalizar este apartado, se va a proponer el cronograma de las sesiones.

#### 3.3.1. Objetivos

La propuesta que se expone en este Trabajo Fin de Máster busca que los alumnos logren una serie de objetivos. Con dichos objetivos también se busca poner un granito de arena en el desarrollo de las competencias en educación infantil y así fomentar el desarrollo integral de los alumnos. Estos objetivos serán puestos en práctica mediante las diez sesiones propuestas. A continuación, se exponen dichos objetivos:

1. Desarrollar un vocabulario emocional (CE).
2. Identificar tanto las propias emociones como la de los demás (CE).
3. Mejorar en estrategias de tolerancia a la frustración y regulación de la impulsividad (RE).
4. Desarrollar la expresión de los sentimientos y emociones (RE).
5. Adquirir conocimiento sobre uno mismo y los demás (AE).

6. Mostrar confianza hacia las propias habilidades y cualidades (AE).
7. Utilizar estrategias para la resolución de conflictos mediante la escucha, respeto y empatía (CS).
8. Adquirir una actitud positiva ante la vida (HVB).

Estos objetivos, aunque se han expuesto todos juntos, pertenecen a diferentes bloques de las competencias emocionales propuestas por Bisquerra y Pérez-Escoda en 2007 que recordándolos son los siguientes: Conciencia emocional (CE), regulación emocional (RE), autonomía emocional (AE), competencia social (CS) y habilidades de vida y bienestar (HVB).

### 3.3.2. Metodología

La metodología, compuesta por una serie de estrategias que nos ayudan a llegar al aprendizaje de los alumnos y lograr los objetivos propuestos, es un elemento que depende de la acción del profesor. Es decir, puede estar escrito todo lo que el profesor debe cumplir durante el curso escolar pero la metodología va a definir cómo va a llegar a cumplir todo eso. Asimismo, el profesor tiene total autonomía en este aspecto, es por esto por lo que el docente tiene un papel crucial porque es el único y máximo responsable de la puesta en práctica de dicha propuesta.

Asimismo, se ve imprescindible que el adulto responsable de poner en práctica esta propuesta tenga un mínimo de formación tanto en educación emocional como en la práctica psicomotriz de Aucouturier. Ya que en caso de no tener dicha formación mínima las emociones del adulto podrían entrometerse en las sesiones y es importante que el adulto sepa poner distancia con lo que los alumnos le hacen sentir a él. Se es necesario un adulto seguro que sepa lidiar con todas las emociones que van a vivir los alumnos en dichas sesiones y para ello la formación es imprescindible.

Por un lado, en esta propuesta va a ser clave tener como partida el respeto hacia el ser global que conforma un niño. No pueden cumplirse ni los objetivos ni la propuesta de este trabajo sin tener en cuenta que todas las dimensiones de los niños (física, psicomotora, cognitiva, socioafectiva, etc.) están conectadas entre sí, por lo que no se puede trabajar la educación emocional teniendo en cuenta cada dimensión de forma aislada. Es por esta razón que será fundamental trabajar este programa en educación emocional desde la psicomotricidad desde una visión globalizadora.

Por otro lado, será importante crear un clima de confianza, de seguridad afectiva, para que el niño se sienta seguro de expresar todo su ser en la sala de psicomotricidad sin miedo a ser juzgado. De este modo, las acciones de los niños serán lo más reales posibles y así poder dar la respuesta más sincera por parte del adulto en la sala. Mediante este aspecto lograremos que la metodología sea activa, participativa y personalizada. Al mismo tiempo, se buscará, desde ese entorno seguro y participativo, la motivación de los alumnos para atraer la atención y el interés en las sesiones propuestas.

El juego supone una de las estrategias más motivantes en educación infantil y, después de analizar su importancia en esta etapa, va a ser un elemento clave durante todas las sesiones. Como anteriormente se ha afirmado, mediante el juego el niño va a construir su identidad dentro de un “yo global” donde se desarrollen todos los aspectos (cognitivos, emocionales, sociales, etc.) que se integran en una persona. Junto con esto, el juego simbólico, que va a ser protagonista en el primer momento de las sesiones, el niño va a poder transferir a los objetos situaciones y sentimientos que ha vivido en las relaciones con su entorno.

Asimismo, tomando el juego como principal protagonista, se debe tener en cuenta que cada sesión va a constar de dos momentos distintos, separados entre sí mediante un cuento o expresión artística:

**Tabla 2: Estructura de cada sesión.**

MOMENTO INICIAL (45 minutos)	MOMENTO TRANSICIONAL (15 minutos)	MOMENTO FINAL (30 minutos)
Será un momento de reunión grupal y después se procederá al juego libre formado por la expresión sensorio motriz (saltar, trepar, etc.) y el juego simbólico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Expresión plástica</li> <li>• Expresión gráfica</li> </ul>	Será un momento de dinámicas grupales en educación emocional dirigidas por el adulto.

Fuente: elaboración propia

Queda en relevancia el hecho de que en el momento inicial los niños van a poder optar a jugar libremente tanto individualmente como grupalmente, si así lo desean. Antes de esto, será

importante sentarse en grupo, dar la bienvenida al grupo e intentar expresar como se siente cada miembro del grupo. Para ello, tendremos el nombre de cada niño y procederán a colocar su estado de ánimo al lado de su nombre. A continuación, se dará paso al juego individual y estará más dirigido a poner a prueba su cuerpo para así vivir emociones que será importante por parte de las intervenciones del adulto que todas esas emociones evoquen en un bienestar consigo mismo. De este modo, lograremos potenciar la autonomía emocional de los alumnos y prepararlos para el momento transicional. Por esta razón se puede afirmar que en este primer momento inicial se van a poder trabajar indirectamente todos los objetivos de dicha propuesta de intervención. Este momento inicial va a ser común en todas las sesiones, por lo que no se va a especificar más en el desarrollo de las sesiones. Lo que va a cambiar en cada sesión va a ser tanto el momento transicional, que variará en torno a las tres opciones propuestas (cuento, expresión plástica o expresión gráfica), como el momento final. Dichos momentos variables según la sesión serán las que se especificarán en el desarrollo de la propuesta de intervención.

Se quiere resaltar el sentido del momento transicional, ya que mediante ese momento los alumnos podrán pasar de un momento muy emocional a otro que tendrán que descentrarse de todas esas emociones vividas para estar preparado en las consiguientes dinámicas dirigidas por el profesor. Este momento transicional ayuda en que ese cambio no sea tan brusco. Asimismo, cabe recordar que el cuento ayuda en dar sentido a las experiencias vividas en el momento inicial partiendo de la subida del nivel emocional y volviendo a la seguridad emocional. Al mismo tiempo, tanto la expresividad plástica como gráfica ayudan en la descentración de las emociones ya que exigen un nivel de simbolización de mayor nivel.

Todo esto se llevará a cabo en la sala de psicomotricidad donde los recursos materiales, temporales y personales ayudarán a lograr los objetivos propuestos. Asimismo, se creará un ambiente propicio a lograr que este grupo pase del malestar general al bienestar, solo así se podrá pasar al aprendizaje más académico. Es importante terminar diciendo que dicha propuesta ha sido validada por el claustro y se ha mantenido una sesión informativa con los/las padres y madres del grupo a que va a ir dirigida esta propuesta.

### 3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

A continuación, se presentan 10 sesiones que conforman la propuesta de intervención de este Trabajo Fin de Máster. Estas 10 sesiones se van a llevar a cabo durante 10 semanas

consecutivas durante el segundo cuatrimestre del curso escolar 2021-2022, para intentar evitar empezar desde el comienzo del curso escolar y dejar a los alumnos aclimatarse al entorno escolar. Esto no significa que, antes de aplicar dicha propuesta, no se aconseje acudir semanalmente a la sala de psicomotricidad desde el comienzo de curso para ir conociendo y tomando contacto con la sala hasta la implementación de estas sesiones.

Cabe recordar que cada sesión está compuesta por un momento inicial, un momento transicional y el momento final. En dichas sesiones tan solo daremos protagonismo al segundo y tercer momento, ya que el momento inicial es común en todas las sesiones.

### Tabla 3: Sesión 1

**Título:** El dado de las emociones.

Trimestre	Mes	Duración								
Segundo	Enero	15 + 30 minutos								
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Recursos	Dado de las emociones (ver anexo I) y el cuento de los 7 cabritillos.									
Descripción										

**Momento transicional:** Se va a contar el cuento de “los 7 cabritillos”.

#### **Momento final:**

1º parte: tanto los alumnos como el adulto, se sentarán formando un semicírculo y se les presentará el dado de las emociones. El dado cuenta con 6 emociones distintas: alegría, tristeza, enfado, sorpresa, miedo y vergüenza. Una vez presentado el dado, se van a hacer varias preguntas a los alumnos para analizar que expresión facial tiene como característica cada una de estas emociones: ¿Cómo está esta cara?, ¿Cómo tiene el ceño, los ojos o los labios?, etc. Se dejará que los niños contesten y así fomentar que analicen por sí solos las expresiones de dichas emociones.

2º parte: Todos se pondrán de pie y el adulto comenzará por tirar el dado. El adulto hará el ejemplo para que después lo repitan los alumnos. Según la emoción que salga en el dado

tendrán que expresar verbalmente “yo me siento... (alegre, triste, enfadado, etc.) cuando...”. A continuación, expresará corporal y facialmente esa misma emoción y los demás compañeros lo imitarán.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4: Sesión 2**

**Título:** Las cajitas de las emociones.

Trimestre	Mes	Duración						
Segundo	Enero	15 + 30 minutos						
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Plastilina de colores, 4 cajitas, pinturas, papel, tijeras.							

**Descripción**

**Momento transicional:** Se va a proponer la expresión plástica como transición.

**Momento final:**

Tanto los alumnos como el adulto se sentarán formando un semicírculo y se les presentará las 4 cajitas. Cada caja representará una emoción distinta (alegría, tristeza, enfado y miedo). Comenzaremos por conversas sobre situaciones del día a día que se pueden unir a estas emociones. A continuación, se les va a dejar a los niños que depositen en cada caja una representación de las situaciones del día que les provocan alegría, tristeza, enfado y miedo: ¿Qué situaciones os provocan alegría?, etc. Por ejemplo, si despedirse de su mamá les provoca tristeza podrán hacer un dibujo de su mamá diciendo adiós y depositarla en la cajita de dicha emoción. Lo mismo podría ser con algún objeto que definiera bien esa emoción en esa experiencia concreta.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5: Sesión 3**

**Título:** ¡respiremos y aspiremos!

Trimestre		Mes		Duración				
Segundo		Enero		15 + 30 minutos				
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Lápiz, papel, historia y dibujos de diferentes situaciones.							
Descripción								

**Momento transicional:** Se va a proponer la expresión gráfica utilizando solo un lápiz como actividad transicional.

**Momento final:**

1ª parte: Todos los alumnos se van a colocar en un semicírculo y el adulto va a presentar varias imágenes donde aparece el mismo personaje (Mikel) en diferentes situaciones. En este caso se va a optar imágenes que obtengan situaciones de enfado y de baja tolerancia a la frustración. Se va a crear un dialogo: ¿Cómo se siente Mikel? ¿Qué os provoca enfado? ¿os provoca enfado lo mismo que a Mikel de la foto? ¿vosotros que hacéis cuando os enfadáis?

2ª parte: se va a contar la historia (ver anexo II) en la que el niño de las anteriores aprendió a tranquilizarse ante situaciones que le enfadaban mucho. Mientras contamos la historia vamos a ir practicando la respiración lenta y tranquila todos juntos. Para finalizar se va a preguntar si se sienten mejor con este truco mágico que les ha enseñado Mikel.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6: Sesión 4**

**Título:** me quiero y me quieren (parte 1)

Trimestre		Mes		Duración			
-----------	--	-----	--	----------	--	--	--

Segundo			Febrero		15 + 30 minutos			
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Un espejo.							
<b>Descripción</b>								

**Momento transicional:** Se va a narrar el cuento de “el lápiz mágico de Gaxuxa”.

**Momento final:**

1º parte: Se van a colocar de pies formando un semicírculo alrededor del espejo que hay en la sala. Van a salir de uno en uno delante del espejo y van a hablar de sus características, tanto físicas como personales. En caso de que algún alumno no sepa que decir de sí mismo le ayudaremos entre todos. Después de definirse uno mismo, los demás de la clase expresarán algo positivo de esa persona y le acompañarán con un abrazo. Para ello, se llevará a cabo el juego de las sillas y el que salga eliminado será quien reciba esas alabanzas de sus compañeros junto al abrazo.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7: Sesión 5**

**Título:** me quiero y me quieren (parte 2)

Trimestre			Mes		Duración			
Segundo			Febrero		15 + 30 minutos			
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Cartulina tamaño DIN A5, rotuladores de colores, cuerda, pinzas, estrellas, fotografías de cada niño y plastilina.							
<b>Descripción</b>								

**Momento transicional:** Se va a proponer la expresión plástica como transición.

**Momento final:**

2ºparte: cada niño va a recordarse delante del espejo (dinámica realizada la sesión anterior) durante un minuto y, a continuación, procederán a realizar un dibujo de sí mismos. Cuando terminen se va a colocar un cesto con muchas estrellas y otra con las fotografías de cada miembro del grupo. Cada niño saldrá, respetando su turno, y sacará una fotografía de algún niño de clase. Cogerá una estrella, escribirá en ella que le gusta de la persona que le ha tocado y se lo pegará en su autorretrato. De este modo, cada niño tendrá en su autorretrato una estrella con una cualidad que les gusta a sus compañeros. Para finalizar, colocaremos los autorretratos colgados de una cuerda en la sala.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8: Sesión 6**

**Título:** ¡Mikel quiere ser siempre el primero de la fila!

Trimestre		Mes				Duración			
Segundo		Febrero				15 + 30 minutos			
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8	
Recursos	Papel, pinturas de colores, historia y títeres.								
<b>Descripción</b>									

**Momento transicional:** Se va a proponer la expresión gráfica como transición.

**Momento final:**

1ºparte: Tomando a Mikel como protagonista, se va a hacer una representación de títeres en el que éste se pelea con su amiga porque quiere ser el primero de la fila (ver anexo III).

2ºparte: Después de escuchar la historia se van a proponer que formando grupos de 6 preparen un rol-playing tomando como partida la historia de Mikel. Cada integrante cogerá un rol (profesora, Mikel, Ane, hada y 2 compañeros de clase) mediante sorteo y, después de tener 5 minutos para hablar en grupo representarán la historia delante de los demás

compañeros de clase. Cabe la posibilidad de que elijan otra situación con un argumento adaptado a su edad, y puedan hacer un rol-playing de una distinta situación cotidiana que provoque conflictos.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9: Sesión 7**

**Título:** ¡No me gusta ir a la playa!

Trimestre		Mes		Duración				
Segundo		Febrero		15 + 30 minutos				
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Cuento de “los tres cerditos”, tabla (ver anexo IV), bola de hilo y un lápiz.							

#### Descripción

**Momento transicional:** Se va a contar el cuento de “los tres cerditos”.

#### **Momento final:**

1º parte: Después de contar el cuento de los tres cerditos les vamos a contar un secreto del cerdito más pequeño: “El caso es que al pequeño no le gustaba nada limpiarse los dientes y se peleaba mucho con su mamá y sus hermanitos por esa misma razón. Un día la mamá le trajo una pasta de dientes con un riquísimo sabor a fresa y, desde entonces, le encanta lavarse los dientes después de cada comida”. Se va a aprovechar dicho secreto del cerdito pequeño para que los niños comiencen a pensar que es lo que les gusta y lo que no.

2º parte: Los alumnos se colocarán sentados formando un círculo y el profesor comenzará por tirarle una bola de hilo a un alumno y verbalice aquello que no le gusta (Por ejemplo, no me gusta venir al colegio). El adulto lo anotará en la tabla (ver anexo IV) y, a continuación, este alumno se lo pasará a otro. Así hasta que todos digan aquello desagradable de la vida cotidiana. Una vez terminada la ronda de las vivencias desagradables, comenzaremos a deshilar todo aquello desagradable con las vivencias agradables. Repetiremos el proceso, pero de forma inversa para que la bola de hilo vuelva al profesor. Será importante

que el profesor anote estas vivencias agradables en la tabla. De este modo agruparemos todas esas vivencias que nos gustan o no y la colocaremos en una pared de la sala para tenerla presente en la siguiente sesión.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10: Sesión 8**

**Título:** No me gusta ir a la playa, ¡pero me refresca!

Trimestre		Mes		Duración				
Segundo		Marzo		15 + 30 minutos				
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Plastilina de colores, Árbol de la vida (ver anexo V), pegatinas blancas, pinturas de colores							
<b>Descripción</b>								

**Momento transicional:** Se va a proponer la expresión plástica como transición.

**Momento final:**

1ºparte: Recordaremos la tabla que se realizó la sesión anterior con las situaciones que les provocaban sentimientos agradables o desagradables. Tomando como partida dicha tabla, se les repartirá el árbol de la vida y se les pedirá que en la parte de las raíces peguen los dibujos con aquellas vivencias desagradables, que no les gusta hacer o les hacen enfadar. En la parte superior, alrededor de las ramas y hojas, podrán pegar los dibujos con situaciones que les gustan o les provoca felicidad. Para ello,

2ºparte: Una vez que hayan pegado esas vivencias, tanto en las raíces como en las ramas, se les preguntará el porqué de estas. De este modo, se intentará hacer entender que, aunque hay experiencias que nos gustan menos hay que ver el lado positivo. Si recuperamos el caso de cerdito que no le gustaba limpiarse los dientes, se conversará sobre porque es bueno limpiarse los dientes para ver ese lado positivo. Asimismo, se hará lo mismo con esas experiencias que se encuentran en las raíces y todo aquello que entre todos se logre que se

convierta en positivo florecerá en las ramas, pegándolo así en ese lugar. Al final se intentará que en las raíces haya la mínima cantidad de dibujos posibles.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11: Sesión 9**

**Título:** ¡Abracadabra!

Trimestre	Mes	Duración							
Segundo	Marzo	15 + 30 minutos							
Objetivos:	1	2	3	4	5	6	7	8	
Recursos	Papel, pinturas Manley, juego de domino emocional (ejemplo en anexo VI), una varita, cartas con emociones distintas (se utilizarán las imágenes del dado, ver anexo I).								
<b>Descripción</b>									

**Momento transicional:** Se va a proponer la expresión gráfica con pinturas Manley como transición.

**Momento final:**

1ª parte: En primer lugar, se recordarán las expresiones faciales de diferentes emociones jugando al juego del dominó emocional. Cada niño, respetando su turno, saldrá a colocar su ficha en la posición que le corresponda. Junto con esto, tendrán que verbalizar que emoción es la que colocará junto a su pareja y así asegurar que identifican cada emoción con su correspondiente expresión facial.

2ª parte: A continuación, el adulto sacará una varita mágica que diciendo: “abracadabra ancas de rana, estarás... (triste, alegre, enfadado, etc.)”. Para saber que emoción tendrán que estar se sacará de una bolsa una carta y 4 niños del grupo tendrán que imitarla. Mientras tanto, los demás niños tendrán que adivinar que emoción están imitando. Después

será un alumno quien cogerá la varita mágica y pedirá a 4 compañeros suyos que imiten la emoción que haya salido, mientras los demás la adivinan.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12: Sesión 10**

**Título:** ¡Abracémonos!

Trimestre	Mes				Duración			
Segundo	Marzo				15 + 30 minutos			
<b>Objetivos:</b>	1	2	3	4	5	6	7	8
Recursos	Cuento “yo voy conmigo”, una caja, diferentes imágenes de afectos (ver anexo VII),							
<b>Descripción</b>								

**Momento transicional:** Se contará el cuento de “Yo voy conmigo”.

**Momento final:**

1ª parte: Para lograr un cierto bienestar es necesario el afecto hacia uno mismo y hacia los demás. Se intentará que obtengan herramientas para ello mediante una caja donde se guardarán diferentes imágenes. En primer lugar, se les va a enseñar estas fotos y se hablará de los distintos modos de dar afecto a uno mismo y a los demás. También se hablará de si alguna vez han utilizado algún modo de los vistos para ello. Después de conversar, comenzaremos a practicar cada una de estas formas. El adulto preguntará a ver si nos damos permiso de darnos abrazos, masajes y decirnos palabras bonitas, en caso de que algún alumno no de ese permiso no se le forzará a hacerlo. Para ello, el adulto irá sacando una a una cada imagen de la caja y se irán realizando entre todos.

2ª parte: Vamos a terminar la sesión poniendo música relajante y, en parejas, se harán el masaje de los animales. A los 3 minutos cambiaremos de posición, es decir, quien da el masaje lo recibirá y el que lo ha recibido lo dará.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3.4. Temporalización: cronograma

Después de exponer las 10 sesiones de dicha propuesta, se va a presentar el cronograma en el que aparece la distribución temporal de estas. Asimismo, como ya se ha especificado dentro de las sesiones, se propone para llevarse a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso escolar 2021-2022.

**Tabla 13: Distribución temporal de las sesiones**

SESIÓN	FECHA	DURACIÓN
<b>Sesión 1</b>	11 de enero	1 hora y media <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Cuento (15 minutos)</li> <li>• Actividad “el dado de las emociones” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 2</b>	18 de enero	1 hora y media <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Expresión plástica (15 minutos)</li> <li>• Actividad “las cajitas de las emociones” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 3</b>	25 de enero	1 hora y media <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Expresión gráfica (15 minutos)</li> <li>• Actividad “¡respiremos y aspiremos!” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 4</b>	1 de febrero	1 hora y media <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Cuento</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad “me quiero y me quieren (parte 1)” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 5</b>	8 de febrero	<p>1 hora y media</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Expresión plástica (15 minutos)</li> <li>• Actividad “me quiero y me quieren (parte 2)” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 6</b>	15 de febrero	<p>1 hora y media</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Expresión gráfica (15 minutos)</li> <li>• Actividad “¡Mikel quiere ser siempre el primero de la fila!” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 7</b>	22 de febrero	<p>1 hora y media</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Cuento (15 minutos)</li> <li>• Actividad “¡No me gusta ir a la playa!” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 8</b>	1 de marzo	<p>1 hora y media</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Expresión plástica (15 minutos)</li> <li>• Actividad “No me gusta ir a la playa, ¡pero me refresca!” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 9</b>	8 de marzo	<p>1 hora y media</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Expresión gráfica (15 minutos)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad “¡Abracadabra!” (30 minutos)</li> </ul>
<b>Sesión 10</b>	15 de marzo	1 hora y media <ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento inicial (45 minutos)</li> <li>• Cuento (15 minutos)</li> <li>• Actividad “¡abracémonos!” (30 minutos)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta temporalización, no se debe olvidar el trabajo previo que debe llevar a cabo la tutora, con ayuda de otros profesionales del centro, para preparar las sesiones propuestas. También se debe tener en cuenta que, durante el tiempo que se aplicarán las sesiones, habrá un seguimiento por parte de la tutora y demás profesionales y esto conllevará hacer reuniones cada dos semanas. Todo ello también conlleva considerar el tiempo que se deberá dedicar a la evaluación de dicha propuesta de intervención.

### 3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Esta propuesta de intervención necesita de una serie de recursos personales, materiales y espaciales. En cuanto a los recursos personales, es imprescindible la figura del docente, quien va a ser responsable de dirigir el desarrollo de las sesiones. Este docente, quien cuenta con formación básica en educación emocional y practica psicomotriz de Aucouturier, estará en estrecho contacto con el equipo orientador y el resto de las/los docentes. Esta propuesta en educación emocional no será posible sin la colaboración del claustro y de las familias, ya que la comunicación entre todos los agentes es básica para que lo propuesto se extienda a todos los entornos y así afianzar el desarrollo integral de los alumnos.

Por otro lado, respecto a los recursos materiales, se va a diferenciar los necesarios en cada momento de las sesiones:

- Momento inicial: Todo lo necesario para el momento sensorio motriz (ver recursos espaciales), bloques de gomaespuma, colchonetas, telas de diferentes tamaños, muñecos, cajas de diferentes tamaños, saquitos, cuerdas de algodón, rulos de espuma

y pelotas pequeñas de espuma. Todo esto para asegurar la acción sensorio motriz y para el juego simbólico.

- Momento transicional: Distintos cuentos (los tres cerditos, los siete cabritillos, etc.), hojas en blanco, lápices, pinturas de colores y plastilina.
- Momento final: Dado de las emociones, cuatro cajas medianas y una grande, papel y pegatinas blancas, pinturas de colores, dominó de las emociones, tijeras, dos historias de Mikel, dibujos con distintas situaciones de conflicto, espejo, cuerda, pinzas, fotografías de los alumnos, títeres, bola de hilo, cartas de emociones, varita e imágenes de afectos.

Por último, pero no por eso menos importante, cabe mencionar la importancia del espacio espacial de la sala de psicomotricidad. Esta sala constituye una cierta organización estratégica para propiciar y estimular el juego y la acción de los alumnos. Asimismo, se diferencian tres espacios principales:

- Espacio para la bienvenida: Es un espacio con banquetas colocadas formando un semicírculo en el que al entrar en la sala los alumnos se sentaran. Aquí llevaremos a cabo las actividades dirigidas utilizando también el espacio para el juego simbólico. Por esta razón será importante contar con un gran espejo en esta zona.
- Espacio sensorio motriz: Formado por espalderas; espalderas horizontales; caballetes metálicos (o de madera) con planchas para trepar, equilibrarse, deslizarse, saltar, etc. y colchonetas grandes en todo el espacio.
- Espacio para el juego simbólico: Es el espacio dedicado al juego simbólico en el que se podrán utilizar todos los materiales simbólicos (ver material del momento inicial). Preferiblemente habrá una pequeña parte cubierta de colchonetas finas y otra no. También servirá para llevar a cabo las actividades dirigidas.

### 3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación constituye una parte imprescindible del proceso ya que indica si se han logrado los objetivos propuestos tanto de cara a los alumnos como a dicha propuesta de intervención. Por ello, va a ser importante tener que en cuenta que se va a evaluar para mejorar, ya que permitirá adaptar la práctica educativa mejor a las características de los alumnos e ir perfeccionando esta propuesta de intervención.

Por un lado, el momento inicial y el momento de transición se van a evaluar cualitativamente mediante un registro anecdótico (anexo VIII). Este anecdotario ayudará a recoger todas las acciones observadas en los alumnos, poder analizarlas y así, de cara a la siguiente sesión, poder ofrecer respuestas más elaboradas y acertadas a esas acciones. Asimismo, también se evaluarán cualitativamente los momentos finales de las sesiones, aquellas que llevan consigo las actividades dirigidas por el adulto. Para ello se utilizará como herramienta las escalas tanto individuales como grupales. Se van a proponer ambas escalas para que el lector pueda elegir que escala se ajusta más a su modo de trabajar, ya que ambas tienen la misma base para observar si los alumnos han conseguido los objetivos de la sesión o no. Asimismo, dichas escalas van a estar compuestas por unos indicadores que se puntuarán desde un 0 a un 2, en el cual el 0 indicará que no se ha logrado el indicador y el dos indicara que se ha logrado totalmente. Estos indicadores se han tomado partiendo de los objetivos.

Estos aspectos ya hacen intuir que en todos los momentos la evaluación se va a llevar a cabo utilizando como instrumento las observación directa y sistemática ya que supone ser la vía más adecuada para una evaluación en Educación Infantil. Esto va a ayudar en la integración de la evaluación en las sesiones y así evitar que rompa con la dinámica tanto personal como grupal.

**Tabla 14: Evaluación**

	<b>MOMENTO INICIAL</b>	<b>MOMENTO TRANSICIONAL</b>	<b>MOMENTO FINAL (actividades)</b>
<b>Tipo de evaluación</b>	Cualitativa	Cualitativa	Cualitativa
<b>Instrumento de evaluación</b>	Observación directa y sistemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>Anecdótico</li> </ul>	Observación directa y sistemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>Anecdótico</li> </ul>	Observación directa y sistemática: <ul style="list-style-type: none"> <li>Escala de observación individual</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de observación grupal</li> </ul>
<b>Diseño del instrumento</b>	Ver anexo VIII	Ver anexo VIII	Ver anexos IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV y XVI

Fuente: Elaboración propia.

Es importante añadir que, se busca que la evaluación sea continua, es por ello por lo que al terminar cada sesión el adulto tendrá que realizar un cuestionario con el fin de evaluar el proceso. Para ello, se va a tomar como referencia el Cuestionario de Educación Emocional (CEE), propuesto por Álvarez (2011), un instrumento elaborado por el GROU en 1997 (anexo XVII). Este cuestionario se realizará junto con las escalas de observación individual y grupal con el fin de evaluar tanto el proceso en sí como el aprendizaje que consiguen los alumnos con dicho proceso.

Finalmente, después de evaluar durante el proceso el progreso de los alumnos y el proceso mismo, se va a evaluar la propuesta de intervención. Pero este mismo cuestionario no se va a proponer solo para el final del proceso, sino que va a servir como un diagnóstico para conocer también de donde se parte, es decir, se pasará el cuestionario también antes de comenzar con dicha propuesta. Para ello, al igual que el cuestionario para evaluar el proceso, se va a tomar como referencia el Cuestionario de Educación Emocional (CEE), propuesto por Álvarez (2011), un instrumento elaborado por el GROU en 1997 (anexo XVIII). Se propone este cuestionario porque las preguntas abiertas dan pie a desarrollar y poder analizar las respuestas más a fondo. De este modo, se podría afirmar que con este cuestionario va a ayudar en que la evaluación de dicho programa sea más completa y eficaz. En consecuencia, las futuras mejoras de dicho programa también serán más reales y útiles para una educación emocional eficaz.

## 4. Conclusiones

Llegados a este punto, es hora de hacer una pequeña revisión volviendo a traer al centro los objetivos de este Trabajo Fin de Máster. Para ello, se analizará cuáles y en qué medida se han alcanzado.

El objetivo general propuesto en este trabajo planteaba analizar y diseñar propuestas en educación emocional aprovechando las posibilidades que aporta la sala de psicomotricidad en la etapa de educación infantil. A pesar de todas las dificultades y limitaciones, este objetivo se ha podido llevar a cabo, ya que se ha conseguido crear una propuesta que se aproveche la psicomotricidad para educar las emociones junto con actividades dirigidas que lo complementen. Asimismo, aunque este objetivo no lleve al docente a una receta que lo solucione todo, supone una posible vía para dar respuesta a una problemática real.

A partir de este objetivo general, se propusieron unos objetivos específicos que ayudarían como base al desarrollo del presente trabajo. En primer lugar, se propuso “describir el concepto de educación emocional y la psicomotricidad mediante los diferentes referentes teóricos” que, después de una gran investigación y análisis de diferentes fuentes de información, se puede afirmar que se ha logrado dicho objetivo. Este objetivo a puesto en relevancia la importancia de educar las emociones sea por la vía que sea.

En segundo lugar, el objetivo que busca “mostrar la utilidad y los beneficios de educar las emociones aprovechando la psicomotricidad”, se puede decir que también se ha conseguido. A pesar de todas las dificultades para vincular la psicomotricidad a la educación emocional por falta de propuestas, se ha demostrado que es un entorno que propicia expresar las emociones y este es el primer paso para aprender a identificarlas y así poder aprender a regularlas. Es por esto por lo que la psicomotricidad es un complemento más que interesante para un programa en educación emocional.

En tercer lugar, se propuso “indicar las características evolutivas de los niños de 5 años”. Para ello se ha intentado recabar todas esas características de los niños de 5 años que al aspecto emocional se refieren por lo que se puede decir que se ha logrado dicho objetivo. Esto deja en relevancia que es necesario tener en cuenta la edad de los alumnos para poder crear una propuesta de acuerdo con esas características evolutivas en la que se encuentran. En caso de no tenerlas en cuenta no tendría ningún sentido este trabajo.

En cuarto lugar, el objetivo relativo a “exponer diferentes intervenciones ya existentes que dan respuesta a la educación emocional” se ha conseguido parcialmente. Se afirma que ha sido parcialmente porque no se ha podido encontrar ninguna propuesta en educación emocional que tenga integrado la psicomotricidad. Se han encontrado diferentes propuestas en educación emocional, pero ninguna de ellas le da ningún segundo de protagonismo a dicha práctica. Dicho objetivo ha demostrado que trabajar una educación emocional involucrando la práctica psicomotriz de Aucouturier resulta enriquecedor para el desarrollo integral de los alumnos. Es por esto por lo que esta propuesta resulta novedosa.

En quinto lugar, se propuso “diseñar las sesiones de la propuesta de intervención para trabajar la educación emocional utilizando como herramienta la sala de psicomotricidad”. Para ello se ha propuesto una serie de sesiones con tres momentos diferenciados en cada una de ellas, es por esto por lo que se puede afirmar que también se ha logrado dicho objetivo. Mediante estas sesiones se ha buscado la máxima concordancia con los objetivos propuestos en el apartado 3 de dicho Trabajo Fin de Máster. Con todo esto se ha buscado mejorar el bienestar general de los alumnos para así fomentar un desarrollo integral.

Por último, se buscó “plantear la evaluación de los objetivos de la propuesta de intervención para trabajar la educación emocional utilizando como herramienta la sala de psicomotricidad” y se puede afirmar que se consiguió completamente. Para ello se han propuesto vías de evaluación coherentes con la índole de la propuesta de intervención en educación emocional. Este objetivo ha demostrado que es necesaria una evaluación y autoevaluación durante todo el proceso, desde la creación de la propuesta hasta la finalización de esta.

## 5. Limitaciones

A continuación, se van a exponer las debilidades y limitaciones que puede llevar implícito el presente trabajo, también se analizarán las posibles vías de trabajo que puede ofrecer en el futuro.

### 5.1. Limitaciones

En primer lugar, la limitación más clara que se ha podido vivir a la hora de realizar este trabajo ha sido la imposibilidad de poder implementarla con el grupo propuesto. Esto ha sido a causa de la actual situación pandémica mundial que vivimos a causa del Covid-19. Por esta razón, el colegio al que va dirigido dicha propuesta ha mantenido y mantiene cerrada el aula de psicomotricidad, por seguridad. Como consecuencia, no se ha podido comprobar la eficacia y efectividad de las actividades de esta propuesta de intervención en educación emocional.

Por otro lado, a la hora de realizar el marco teórico, ha resultado muy difícil encontrar un hilo conductor entre la educación emocional y la psicomotricidad ya que no existen propuestas que involucren ambas vías educativas conjuntamente. Junto con esto, la psicomotricidad abarca tantas formas de entenderla que el proceso de investigación ha sido un trabajo intenso hasta dar con la práctica que más se adaptada a mi propuesta en educación emocional. Es por ello por lo que el trabajo se ciñe a la práctica psicomotriz propuesta por Bernard Aucouturier y poderla complementar con las actividades propuestas.

Por último, las propuestas en educación emocional analizadas proponen una amplia gama de actividades de cada bloque temático referente a las competencias emocionales. Ha resultado imposible trabajar muchos aspectos muy interesantes para este grupo de alumno por falta de espacio físico en este Trabajo Fin de Máster. Es por esto por lo que se ha tenido que realizar un esfuerzo inmenso para intentar hacer una elección de las actividades más acertada posible, teniendo siempre presente las características del grupo de alumnos.

### 5.2. Prospectiva

Este trabajo quiere aportar una nueva vía para trabajar la educación emocional desde un lugar específico, como es la sala de psicomotricidad. También con unos tiempos que involucran una práctica psicomotriz que ayuda en el conocimiento y el aprendizaje de regular las emociones que son complementados por unas actividades dirigidas. En este aspecto, resulta una

propuesta novedosa ya que, como ya se ha afirmado anteriormente, no hay ninguna que opte por trabajar la educación emocional teniendo en cuenta la psicomotricidad. Sería interesante comprobar cuánto de eficaz es este programa como ayuda a grupos de alumnos que dificulten el bienestar tanto personal como social de todos los integrantes.

También puede ser aliciente para seguir investigando en diferentes líneas de trabajo a la hora de responder a problemas de conducta, se manifiesten mediante la inhibición o la agresividad. Esto puede suponer un paso adelante respecto a cómo se ha respondido en la escuela tradicional casos como estos, suponiendo así un nuevo modo de enfocar la función de la sala de psicomotricidad y la educación emocional en su totalidad. Este aspecto deja en relevancia la necesidad de seguir desarrollando propuestas de esta índole con el fin de fomentar el desarrollo integral de los alumnos desde el bienestar general, que será básico para que se de dicho desarrollo.

Por estas razones, el presente Trabajo Fin de Máster puede ser muy enriquecedor para toda la comunidad educativa ya que responde a una problemática que cada vez es más común en las escuelas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. et al. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Arnaiz, P. (1984). Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad. *Anales de pedagogía* (2), 345-351. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288391>
- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Artículo de revista digital sin autor (2012). La psicomotricidad infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (19), 1-8.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B, (2018). *Los fantasmas de acción y la practica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa* 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisuerri, R. et al. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación* 17 (1), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1321793>
- Bisquerra, R. (2018). *10 ideas claves. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Campos, A. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. Lima: Cerebrum y OEA.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: universidad de Valencia. [Microsoft Word - Proceso emocional.doc \(uv.es\)](#)
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam books
- Aguirrezabalaga, R. (2008). *Inteligencia emocional. Educación infantil 2º ciclo*. Diputación foral de Gipuzkoa.

<https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>

Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego*. Barcelona: Libros cúpula

Howard, G. (2005). Inteligencias múltiples veinte años después. *Revista de psicología y educación* 1 (1), 27-34. <http://www.rpye.es/pdf/3.pdf>

López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (3), 153-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>

López, É (2019). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.

López, È. (2014). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. *Inteligencia emocional: 20 año de investigación y desarrollo*, 549-553

Moreno, J., y Rodríguez, P. (1996). El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil. *Aprendizaje deportivo*, 70-103. <http://www.deposoft.com.ar/repo/mini%20basquet/juegoinf.pdf>

Pacheco, B. (2016). Educación emocional en la formación docente. *Ciencia y Sociedad* 42(1), 107-113. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/2399>

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó

Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la practica al concepto*. Barcelona: Octaedro.

Sánchez, P. A. (1984). Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad. *Anales de Pedagogía* (2), 345-351. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288391>

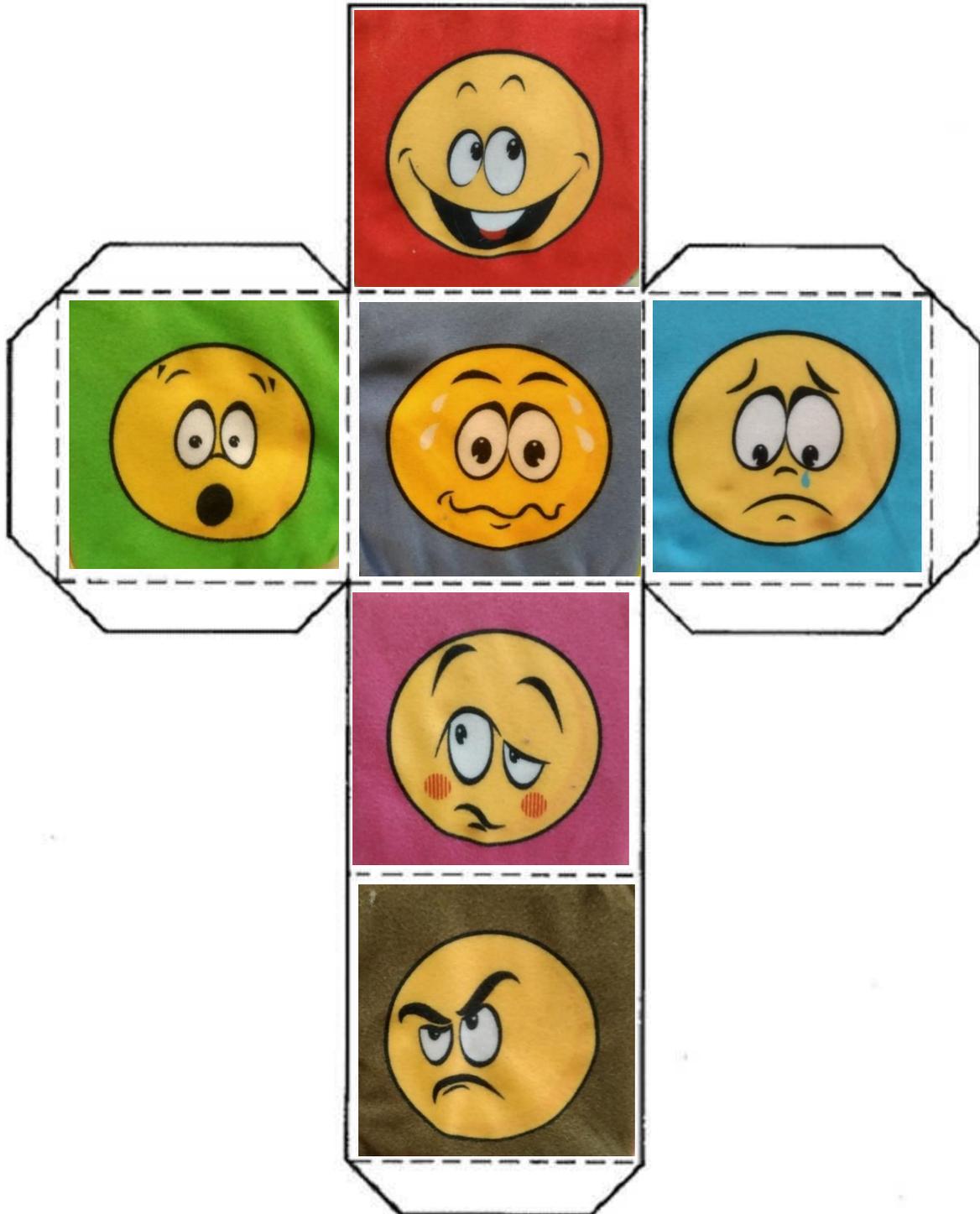
Sin autor, (sin fecha). *El juego en el desarrollo infantil*. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171519.pdf>

## 7. Bibliografía

- Bonastre, M. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Martínez, E. (2017). *Bajo la piel del lobo. Acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Soler, J. L. et al. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo I



*Figura 6: Dado de las emociones.*

Fuente: Elaboración propia.

## 8.2. Anexo II

### **Historia de la sesión 3:**

Mikel, no siempre está contento, hay cosas que le hacen enfadar mucho. Entonces su cara cambia y se muestra diferente, ya no está alegre. Mikel se enfada cuando no es el primero de la fila, cuando le rompen sus dibujos o cuando le pegan. Pero Mikel un día aprendió una cosa mágica para pasar del enfado a la calma sin hacer daño a los demás ni a él mismo. Cuando Mikel se enfadaba cerraba los ojos y se imaginaba que en las manos tenía una flor de colores. Esta flor desprendía un olor agradable, cuando respiraban entraba la calma por la nariz hasta llegar a la barriga. Después salía por la boca todo el enfado que estaba guardado en el cuerpo. Así el secreto mágico consistía en coger aire por la nariz y soltar aire por la boca durante tres veces con un ritmo lento y tranquilo. Lo hacía tres veces y cuando terminaba decía en voz alta: ¡Gracias flor por ayudarme a sentirme mejor!

## 8.3. Anexo III

### **Historia de títeres de la sesión 6:**

En una escuela muy cercana había unos niños que se peleaban porque querían ser los primeros de la fila. Cuando el profesor les pedía a todos que hicieran fila, Mikel y Ane se levantaban de la silla corriendo para ser los primeros de la fila, se pegaban, se decían palabras feas, se empujaban... y muchas más cosas que no me gustaría contar. Mikel y Ane siempre acababan llorando, pues se hacían mucho daño.

Un día apareció un hada y les dijo:

- ¿Por qué os peleáis? Ellos contestaron:
- Porque queremos ser los primeros de la fila.
- Estáis llorando; ¿os gusta llorar? Y los dos contestaron que no.
- Si queréis podemos buscar una solución a este problema. Ellos respondieron que les encantaría.
- Mirad, a partir de ahora voy a poner en vuestra clase esta lista; en ella están los nombres de todos los niños de la clase. Cada día un niño o niña, siguiendo la lista, será el primero de la fila, así todos y todas podrán ser alguna vez los primeros de la fila, al igual que vosotros. Por lo tanto, deberéis esperar vuestro día sin tener que

pelearos de nuevo. Una fila sirve para salir o entrar de forma ordenada en algún lugar; si entráramos todos de golpe, ¿verdad que no pasaríamos todos y todas por la puerta? Pues debemos aprender a hacer fila bien y con orden, siguiendo la lista de nombres de los niños de la clase. Cuando os toque, deberéis pintar un círculo. ¿Qué os parece la idea?

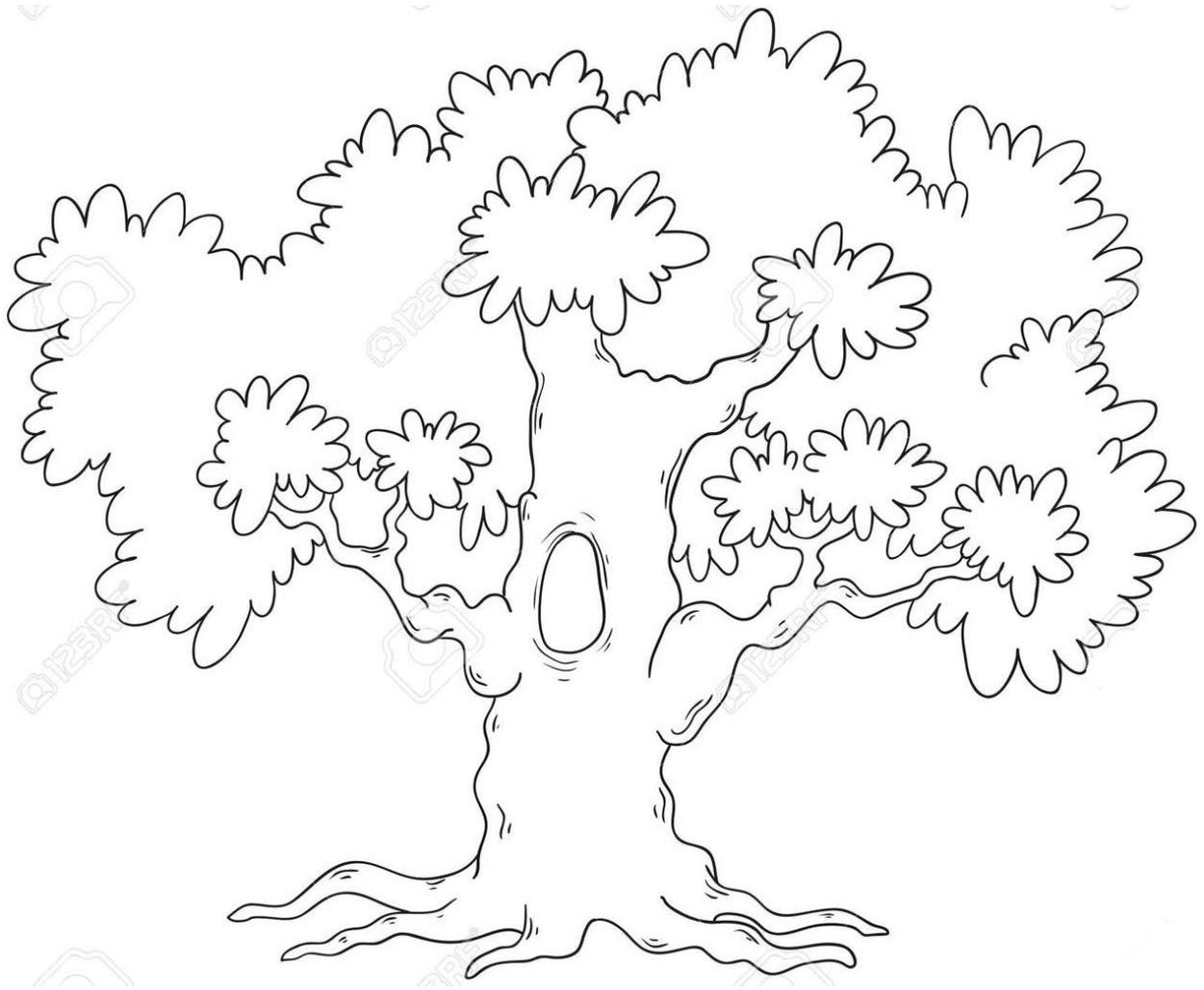
A Mikel y Ane les pareció muy buena idea y colgaron la lista juntos en la puerta de clase, así informarían cada día a quien le tocaría ser el primero o primera de la fila, y si no les tocaba a ellos, deberían saber esperar. Mikel y Ane volvieron a ser amigos de nuevo, su cara era alegre y sonriente.

#### 8.4. Anexo IV

 <p><b>COSAS QUE NOS GUSTAN</b></p>	 <p><b>COSAS QUE NO NOS GUSTAN</b></p>

Fuente: Elaboración propia.

## 8.5. Anexo V



*Figura 8: Árbol de la vida.*

Fuente: Elaboración propia.

## 8.6. Anexo VI

**Dominó emocional de la sesión 9:**





*Figura 9: Ejemplos de dominó emocional.*

Fuente: Elaboración propia.

### 8.7. Anexo VII





Figura 10: Imágenes de diferentes afectos.

Fuente: Elaboración propia.

## 8.8. Anexo VIII

*Observador:*                      *Fecha:*                      *Hora:*                      *Curso:*                      *Nivel:*

**Registro anecdótico**

*Alumno/os implicado/s:*

*Conductas:*

*Causas:*

*Consecuencias:*

*Aspectos para considerar:*

*Figura 11: Anecdótico.*

Fuente: López 2019.

## 8.9. Anexo IX

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.				
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>				
<b>1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.</b>				
<b>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</b>				
<b>SESIÓN 1</b>				

<b>Actividad: El dado de las emociones.</b>	0	1	2
Nombra y reconoce algunas emociones en diferentes dibujos.			
Imita y reproduce diferentes emociones a través del lenguaje facial y corporal.			
Identifica diferentes estados emocionales.			

*Figura 12: Escala de observación individual sesión 1.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

### 8.10. Anexo X

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.				
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>				
<b>1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.</b>				
<b>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</b>				
<b>SESIÓN 2</b>				
<b>Actividad: Las cajitas de las emociones.</b>	0	1	2	
Nombra y reconoce que emociones sentimos ante distintas experiencias.				
Identifica en qué situaciones experimenta emociones agradables y desagradables.				
Reconoce sus diferentes estados emocionales según esas vivencias.				

*Figura 13: Escala de observación individual sesión 2.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

### 8.11. Anexo XI

<b>Fecha:</b>	<b>Observador:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Curso:</b>
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.			
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>			
<b>1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.</b>			
<b>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</b>			
<b>SESIÓN 3</b>			
<b>Actividad: ¡respiremos y aspiremos!</b>			
Identifica y expresa situaciones que le hacen enfadar.	0	1	2
1. Alumno 1			
2. Alumno 2			
3. Alumno 3			
4. Alumno 4			
5. Alumno 5			
6. Alumno 6			
7. Alumno 7			
8. Alumno 8			
9. Alumno 9			
10. Alumno 10			
11. Alumno 11			
12. Alumno 12			
13. Alumno 13			
14. Alumno 14			
15. Alumno 15			

16. Alumno 16			
17. Alumno 17			
18. Alumno 18			
19. Alumno 19			
20. Alumno 20			
21. Alumno 21			
Reconoce las emociones de enfado y frustración en el personaje de la historia.	0	1	2
1. Alumno 1			
2. Alumno 2			
3. Alumno 3			
4. Alumno 4			
5. Alumno 5			
6. Alumno 6			
7. Alumno 7			
8. Alumno 8			
9. Alumno 9			
10. Alumno 10			
11. Alumno 11			
12. Alumno 12			
13. Alumno 13			
14. Alumno 14			
15. Alumno 15			
16. Alumno 16			
17. Alumno 17			
18. Alumno 18			
19. Alumno 19			
20. Alumno 20			
21. Alumno 21			

Identifica y valora esas estrategias para canalizar el enfado y como vía para resolver conflictos.	0	1	2
1. Alumno 1			
2. Alumno 2			
3. Alumno 3			
4. Alumno 4			
5. Alumno 5			
6. Alumno 6			
7. Alumno 7			
8. Alumno 8			
9. Alumno 9			
10. Alumno 10			
11. Alumno 11			
12. Alumno 12			
13. Alumno 13			
14. Alumno 14			
15. Alumno 15			
16. Alumno 16			
17. Alumno 17			
18. Alumno 18			
19. Alumno 19			
20. Alumno 20			
21. Alumno 21			

*Figura 14: Escala de observación grupal sesión 3.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

## 8.12. Anexo XII

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				

Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.			
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>			
<b>1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.</b>			
<b>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</b>			
<b>SESIÓN 4 y 5</b>			
<b>Actividad: Me quiero y me quieren (parte 1 y parte 2).</b>	0	1	2
Expresa cualidades básicas de él/ella y de los demás.			
Valora sus cualidades personales.			
Identifica sus cualidades y habilidades como positivas para la vida.			

Figura 15: Escala de observación individual sesiones 4 y 5.

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

### 8.13. Anexo XIII

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.				
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>				
<b>1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.</b>				
<b>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</b>				
<b>SESIÓN 6</b>				
<b>Actividad: ¡Mikel quiere ser siempre el primero de la fila!</b>	0	1	2	

Reconoce como se sienten los protagonistas de la historia.			
Manifiesta y valora una actitud positiva para resolver problemas del día a día.			
Identifica estrategias para tolerar la frustración y la ira.			

*Figura 16: Escala de observación individual sesión 6.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

#### 8.14. Anexo XIV

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.				
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b> <b>1 punto: Ha logrado parcialmente el objetivo.</b> <b>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</b>				
<b>SESIÓN 7 y 8</b>				
<b>Actividades:</b>				
<b>¡No me gusta ir a la playa!</b>	0	1	2	
<b>No me gusta ir a la playa, ¡pero me refresca!</b>				
Identifica diferentes situaciones agradables y desagradables de su día a día.				
Expresa verbal o simbólicamente esas situaciones.				
Identifica el lado positivo de algunas situaciones desagradables.				

*Figura 17: Escala de observación individual sesión 7 y 8.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

### 8.15. Anexo XV

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.				
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>				
<b>1 punto:</b> Ha logrado <b>parcialmente el objetivo.</b>				
<b>2 puntos:</b> Ha logrado <b>totalmente el objetivo.</b>				
<b>SESIÓN 9</b>				
<b>Actividad:</b> ¡Abracadabra!		0	1	2
Nombra y reconoce algunas emociones en diferentes dibujos.				
Reproduce diferentes emociones a través de la expresión corporal y gestual.				

*Figura 18: Escala de observación individual sesión 9.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

### 8.16. Anexo XVI

<b>Alumno:</b>	<b>Edad:</b>	<b>Curso:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Observador:</b>
<b>Fecha:</b>				
Poner una X en las casillas en blanco según el grado de calificación conseguida por el alumno.				
<b>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</b>				

<b>1 punto:</b> Ha logrado <b>parcialmente el objetivo.</b>			
<b>2 puntos:</b> Ha logrado <b>totalmente el objetivo.</b>			
<b>SESIÓN 10</b>			
<b>Actividad: ¡Abrcémonos!</b>	0	1	2
Identifica los afectos como posible vía de resolución de conflictos.			
Valora y experimenta los afectos como forma de bienestar personal y social.			
Identifica los afectos como valoración de sus habilidades y cualidades.			

*Figura 19: Escala de observación individual sesión 10.*

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2019).

### 8.17. Anexo XVII

**1. ¿Las actividades que realizan los alumnos te parecen adecuadas a la edad?**

Muy adecuada      Bastante adecuada      Poco adecuada      Nada adecuada

**2. ¿El contenido de las actividades es suficientemente adecuado y a la vez completo para conseguir los objetivos propuestos?**

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- SE PODRÍA MEJORAR
- ES NECESARIO MENORARLO

COMENTARIO: \_\_\_\_\_

**3. ¿Se ajusta el tiempo que aparece en la ficha de cada una de las actividades al tiempo real de aplicación?**

MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. ¿Los recursos materiales que se presentan en la ficha de cada actividad son adecuados para el correcto desarrollo de esta?**

Muy adecuados	Bastante adecuados	Poco adecuados	Nada adecuados
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. A partir de tu opinión como profesor/a valora los siguientes aspectos con relación al alumnado, una vez finalizada la sesión:**

(4= Mucho, 3= Bastante, 2= Poco, 1=Nada)

	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
INTERÉS (despertado por la actividad)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PARTICIPACIÓN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CLIMA DE TRABAJO EN CLASE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Figura 20: Cuestionario para la evaluación del proceso.*

Fuente: Álvarez (2011).

**8.18. Anexo XVIII**

**1. ¿En qué grado se han trabajado los bloques temáticos del programa?**

	Menor grado			Mayor grado	
a) Conciencia emocional	1	2	3	4	5

b) Regulación emocional	1	2	3	4	5
c) Autonomía emocional	1	2	3	4	5
d) Competencia social	1	2	3	4	5
e) Habilidades de vida y bienestar	1	2	3	4	5

**2. ¿En qué medida se han apreciado mejoras en los diferentes bloques temáticos del programa?**

	Menor grado			Mayor grado	
a) Conciencia emocional	1	2	3	4	5
b) Regulación emocional	1	2	3	4	5
c) Autonomía emocional	1	2	3	4	5
d) Competencia social	1	2	3	4	5
e) Habilidades de vida y bienestar	1	2	3	4	5

**3. ¿Qué actividades piensas que se podría mejorar o suprimir del programa?**

Mejorar: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Suprimir: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**4. ¿Alguna actividad, en su aplicación, ha presentado problemas/dificultades dignas de reseñar?**

¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Motivos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**5. Según tu opinión, ¿Cómo se podría mejorar el programa?**

- En cuanto a las actividades: \_\_\_\_\_
- 
- 

- En cuanto a la planificación: \_\_\_\_\_
- 
- 

- En cuanto a la evaluación: \_\_\_\_\_
- 
- 

**6. ¿En qué medida consideras que tenías claros los objetivos del programa?**

Muy claros	Bastante claros	Poco claros	Nada claros
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**7. ¿En qué medida te ha resultado difícil adaptar las actividades del programa a tu grupo?**

Muy difícil	Bastante difícil	Un poco difícil	Nada difícil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**8. ¿En qué medida te ha resultado posible realizar todas las actividades que te habías planificado?**

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**9. ¿En qué medida consideras suficiente...?**

- El tiempo dedicado a la preparación de las actividades:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

- **El material específico elaborado para la aplicación del programa:**

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **El tiempo dedicado al desarrollo del programa:**

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **El coste económico que ha supuesto la preparación y la aplicación del programa:**

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**10. Según tu opinión y a la luz de los objetivos conseguidos, ¿en qué medida crees que ha valido la pena aplicar el programa?**

Mucho	Bastante	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

*Figura 21: Cuestionario para evaluación del programa.*

Fuente: Álvarez (2011).