



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación del Carácter y Educación Emocional

Diseño de CLAST: Programa de Educación Emocional para niños de 5 años

Trabajo fin de estudio presentado por:	Stephanie Pinzón García
Tipo de trabajo:	Diseño de un programa de Educación Emocional
Tesauro:	Educación, Programa de Educación Emocional, Bienestar de la Infancia, Competencias para la Vida, Primera Infancia.
Director/a:	Ornela Mateu Martínez
Fecha:	26- 07- 2022

Resumen

El presente trabajo abordó el diseño de un programa de Educación Emocional no implementado, para niños de transición en edades de 5 años, alrededor del modelo CLAST creado a partir de las iniciales en inglés: Competences (Competencias), Love (Amor), Art (Arte), Skills, (Habilidades) y Thinking (Pensamiento). De manera que, en el primer capítulo, se establece el marco que sustenta la importancia de implementar la educación emocional, se plantea la situación actual en materia de salud mental, así como los objetivos a desarrollar. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico en el que se exploran los fundamentos de la educación emocional, los pilares del programa y propuestas ya implementadas. Finalmente, se describe el diseño del programa de educación emocional, las conclusiones que se derivan del análisis, y se anuncian posibles líneas de investigación y limitaciones.

Palabras clave: Educación, Programa de Educación Emocional, Bienestar de la Infancia, Competencias para la Vida, Primera Infancia.

Abstract

The present work addressed the design of a non-implemented Emotional Education program for transition children aged 5 years old, based on the CLAST model created from the initials: Competences, Love, Art, Skills, and Thinking. Thus, in the first chapter, the framework that supports the importance of implementing emotional education is established, the current situation in the field of mental health is presented, as well as the objectives to be developed. In the second chapter, the theoretical framework is presented in which the foundations of emotional education, the pillars of the program and proposals already implemented are explored. Finally, the design of the emotional education program is described, the conclusions derived from the analysis and possible lines of research and limitations are announced.

Keywords: Education, Emotional Education Program, Child Welfare, Life Skills, Early Childhood.

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación de la temática	10
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos.....	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico	14
2.1. Emociones.....	14
2.1.1. Concepto emoción.....	14
2.1.2. ¿Cómo se produce la emoción?	15
2.1.3. Función de las emociones	16
2.1.4. Clasificación de las emociones	16
2.2. Inteligencia emocional.....	18
2.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner	18
2.2.2. ¿Qué es la inteligencia emocional?	19
2.3. Psicología Positiva.....	21
2.4. Analfabetismo emocional.....	23
2.5. Educación emocional.....	24
2.5.1. ¿En qué consiste la educación emocional?	25
2.5.2. Objetivos de la educación emocional.....	25
2.5.3. Importancia de la educación emocional	26
2.5.4. Efectos de la educación emocional	26
2.6. Competencias emocionales.....	26
2.6.1. Concepto de competencia.....	26
2.6.2. Concepto de competencias emocionales.....	27
2.6.3. Conciencia emocional.....	27
2.6.4. Regulación emocional.....	28
2.6.5. Autonomía emocional	29

2.6.6.	Competencias sociales.....	29
2.6.7.	Habilidades para la vida y el bienestar	30
2.6.8.	Importancia de las competencias emocionales	30
2.7.	Amor incondicional.....	31
2.8.	Herramientas pedagógicas	32
2.8.1.	Arte	32
2.7.2	Cuentos infantiles	33
2.7.3	Rutinas de pensamiento	34
2.7.4	Mindfulness	34
2.9.	Programas de educación emocional	36
2.9.1.	Colaboración para el Aprendizaje Académico Social y Emocional (CASEL).....	36
2.9.2.	Método RULER.....	36
2.9.3.	Tú, y yo y nosotros dos	37
2.9.4.	Programa Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional, Pisotón	37
3.	Diseño del Programa de Educación Emocional.....	38
3.1.	Justificación de la necesidad del programa de educación emocional	38
3.2.	Contextualización del programa de educación emocional	40
3.3.	Diseño del programa de educación emocional	41
3.4.	Objetivos.....	42
3.5.	Desarrollo de las sesiones del programa de educación emocional	42
3.6.	Temporalización: cronograma.....	50
3.7.	Metodología que se utilizará en las sesiones del programa	53
3.8.	Recursos necesarios en cada sesión.....	53
3.9.	Diseño de la evaluación del programa de educación emocional	54
4.	Conclusiones.....	57
5.	Limitaciones y prospectiva	59
5.1.	Limitaciones	59
5.2.	Prospectiva	60
6.	Referencias bibliográficas	61
7.	Bibliografía	66

8.	Anexos	68
8.1.	Actividad 1.	68
8.2.	Actividad 2.	70
8.3.	Actividad 3.	72
8.4.	Actividad 4.	74
8.5.	Actividad 5.	76
8.6.	Actividad 6.	78
8.7.	Actividad 7.	80
8.8.	Actividad 8.	82
8.9.	Actividad 9.	84
8.10.	Actividad 10.	86
8.11.	Relación objetivos, ítems rúbrica y actividades	87
8.12.	Tabla de escala de observación individual Actividad 1.	91
8.13.	Tabla de escala de observación individual Actividad 2.	92
8.14.	Tabla de escala de observación individual Actividad 3.	93
8.15.	Tabla de escala de observación individual Actividad 4.	94
8.16.	Tabla de escala de observación individual Actividad 5.	95
8.17.	Tabla de escala de observación individual Actividad 6.	96
8.18.	Tabla de escala de observación individual Actividad 7.	97
8.19.	Tabla de escala de observación individual Actividad 8.	98
8.20.	Tabla de escala de observación individual Actividad 9.	99
8.21.	Tabla de escala de observación individual Actividad 10.	100
8.22.	Registro anecdótico	101
8.23.	Diario de clase.....	102
8.24.	Evaluación de la actividad por parte del profesorado.	103
8.25.	Evaluación de la actividad por parte del alumnado.	105
8.26.	Evaluación del proceso del programa CLAST	106
8.27.	Evaluación del producto del programa CLAST	108

Índice de figuras

Figura 1. <i>Emoción: Concepto.</i>	15
Figura 2. <i>Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.</i>	19
Figura 3. <i>Componentes del programa CLAST.</i>	39
Figura 4. <i>Propuesta cronograma</i>	52

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Propuesta desarrollo actividades programa CLAST.</i>	43
Tabla 2. <i>Propuesta temporalización actividades.</i>	50
Tabla 3. <i>Propuesta instrumentos evaluativos.</i>	56

1. Introducción

*“La escuela que quiero forma, alumbra, encamina y enseña”
(José Antonio Fernández, como se citó en Romera, 2019, p.15)*

La educación emocional es un concepto de la pedagogía que florece a mediados de los años noventa, con las aportaciones de diversas ciencias, teorías y autores. Con el propósito de propiciar herramientas para la vida, a través de la adquisición de competencias emocionales, de manera que se pueda coadyuvar al verdadero desarrollo integral, a la construcción del bienestar de las personas, y a la prevención de factores de riesgo y conductas antisociales. En otras palabras, la educación emocional, resulta ser una respuesta o antídoto a aquellas necesidades de carácter social, que no están del todo cubiertas desde el currículo académico (Bisquerra y López, 2020) y que precisan ser abordadas, entendiendo que el ser humano tiene una naturaleza compleja, y se compone de diversas dimensiones que no pueden ser ajenas al entorno educativo. Entre ellas la dimensión emocional. Por otro lado, la incursión de este proceso educativo podría contribuir a cerrar la brecha frente al modelo de traspaso de conocimientos, y la hegemonía de habilidades plenamente laborales, al impulsar la enseñanza de competencias básicas para la vida. Además, varias investigaciones señalan que son diversas las posibilidades y ventajas que ofrece la educación emocional. Bajo esa tesitura, se presenta la propuesta de CLAST un programa de educación emocional (no implementado) que tiene como objetivo que los niños desde la primera infancia puedan ejercitar, desarrollar y adquirir competencias emocionales.

En tercer término, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera. En los dos primeros capítulos, se procura aportar elementos de carácter conceptual y de fundamentación, se mencionan algunos hallazgos que se han encontrado al implementar programas de educación emocional, como algunos beneficios subyacentes del arte, la literatura, rutinas de pensamiento y el mindfulness como técnicas importantes para el desarrollo emocional de la primera infancia. Posteriormente, se hace una descripción detallada del diseño del programa CLAST con la intención de que este, se convierta en una brújula o guía para aquellos que deseen apropiarse de la educación emocional y trasladarla al campo de trabajo con los niños. Cabe mencionar que cada una de las actividades de ser implementadas deberán ajustarse a las necesidades, los intereses y la realidad del contexto de aula. Finalmente, en los últimos dos capítulos, se derivan las conclusiones y limitaciones.

1.1. Justificación de la temática

*“Cualquier persona que trabaja en el mundo de la educación ha de interesarle no sólo lo que el alumno sabe, sino, sobre todo, lo que el alumno siente”
(Dr. Mario Alonso Puig, 2019, p.118)*

A lo largo del trabajo, se defiende la importancia de una educación verdaderamente integral orientada al ser, sin abandonar el saber, y cómo la educación emocional contribuye a su florecimiento. Inicialmente, desde el ámbito educativo, convergen tres precedentes respecto a la finalidad de la educación. El primero de ellos hace referencia a la transmisión de conocimiento. El segundo a la formación de profesionales o técnicos y el último al desarrollo integral de las personas para la construcción del bienestar. No obstante, la educación se ha orientado especialmente a la transmisión de conocimientos, y a la formación de profesionales (Bisquerra y López, 2020, p.156) desatendiendo el desarrollo personal que involucra aspectos más internos, de carácter: afectivo, emocional, moral y ético.

En efecto, transitar este camino puede ocasionar un desarrollo unilateral, y contribuir al analfabetismo emocional, en palabras de Sabater (2019): a un cerebro sin corazón. Ejemplo de ello, la época de 1920, donde personas tituladas en las universidades más prestigiosas de Alemania, se involucraron en el nazismo y por consiguiente en el holocausto (Bisquerra y López, 2020, p.158) “(...) cámaras de gas construidas por ingenieros instruidos. Niños envenenados por médicos profesionales. Niños muertos por enfermeros profesionales. Mujeres y niños asesinados a tiros y quemados por graduados en altas escuelas y universidades (...)” (Bisquerra y López, 2020, p.158, 159). Eventos desgarradores e inhumanos, que a la fecha se convierten en una prueba fehaciente de que educar exclusivamente el aspecto cognitivo resulta insuficiente e incluso un error.

De manera que se necesita una educación orientada al ser, “una educación desde adentro que incluya una implicación emocional para predisponer hacia un comportamiento acorde con los principios sentidos internamente” (Bisquerra y López, 2020, p.159) en el marco de valores éticos y morales. Por ello, la educación emocional busca avanzar hacia una perspectiva más integral, que favorezca la construcción del bienestar y que no aleje la razón de las emociones, sino que promueva una armonía y coexistencia entre ambas (Spinoza, 1958; Marina, 1996).

1.2. Planteamiento del problema

Ahora bien, parece que la inteligencia y lo emocional están de moda. Y lo están porque las empresas han visto que da dinero; sin embargo, “(...) como moda, sectarismo, ideología oriental, no tiene sentido” (Romera, 2017, p.40) y en el campo educativo conlleva una responsabilidad formidable y enorme, aún más, cuando las tasas de factores y conductas de riesgo parecen sentar un precedente respecto a su crecimiento exponencial desde edades muy tempranas. Según algunos estimados, los primeros episodios están ocurriendo antes de los quince años (Seligman, 2011, p.95) y el paso por una pandemia ha coadyuvado al aumento de trastornos psiquiátricos en niños. De manera que, resulta imprescindible abordar la educación emocional desde una pedagogía ética, moral y transparente con el único propósito de lograr un desarrollo integral y una construcción del bienestar desde la primera infancia.

Favorablemente, hay muchas organizaciones, grupos educativos e investigativos que dirigen sus esfuerzos hacia una educación emocional de calidad, como es el caso de GROUP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), La universidad de Yale, CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico Social y Emocional) entre muchos otros. De acuerdo a estos referentes, se evidencia que el desarrollo de programas de educación emocional ha tenido una gran acogida junto con resultados favorables en países como: Estados Unidos, España, Noruega, Chile y Colombia. De los cuales se destacan progresos significativos alrededor de las competencias socioemocionales; mejor actitud hacia ellos mismos, los demás y la institución educativa, comportamiento y clima de aula más positivo, mayor rendimiento académico. Disminución en conductas disruptivas, así como de agresividad, violencia, ansiedad y estrés. (Bisquerra y López, 2020, p.79). Resultados favorables que atañen a la sociedad actual y por consiguiente al campo educativo.

Según Bisquerra y López (2020), desarrollar programas específicos, permite responder a: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación en torno al desarrollo de competencias emocionales (p.96). De igual forma, puede realizarse a través de talleres, los cuales se orientan al trabajo específico de ciertos contenidos que facilitan el contacto con el mundo emocional. En suma, se pueden implementar rincones de trabajo, es decir, “pequeños espacios educativos en los que se realiza una tarea determinada. Ejemplo: rincones de calma para practicar ejercicios de relajación” (Bisquerra y López, 2020, p.97). Pese a que existen

diversas propuestas para llevar a cabo la educación emocional, se recomienda ahondar esfuerzos hacia un enfoque más comprensivo y transversal que afecte la dinámica y cultura de los implicados y del centro escolar en general (Bisquerra y López, 2020, p.111).

Partiendo de la anterior premisa, y bajo el planteamiento de Aristóteles “educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto” (como se citó en Romera, 2017, p.40) nace la oportunidad de crear CLAST, un programa que vincula el corazón sin relegar la razón, que incorpora las competencias y habilidades planteadas por Bisquerra dentro del marco de educación emocional, (en esencia *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar*). Así como integra el amor, pues “solo se aprende aquello que se ama” (Mora como se citó en Romera, 2017, p. 45) y por medio de él, se logra creer en el otro, e ir directamente donde se encuentra y yace el tesoro infinito de la infancia, su corazón. Adicionalmente, reúne al arte y a la literatura como principales estrategias pedagógicas. Roldan (2018) menciona que el arte, se convierte en una vía de expresión en torno al mundo emocional de los niños y “los hace mejores seres humanos”. Mientras que la lectura permite que los niños conecten con su entorno y consigo mismos (Blázquez, 2019). En un último aspecto, se integra la razón (parte cognitiva), al utilizar rutinas de pensamiento que posibiliten el espacio para sentir y pensar, hacerse preguntas, responder cuestionamientos y generar reflexiones que consolidan el pensamiento crítico.

Por último, es importante indicar que el presente trabajo, puede ser un punto de partida para guiar nuevas iniciativas sustentadas en educación emocional bajo el modelo de competencias de Bisquerra, y con ello beneficiar directamente a los niños y a su ambiente emocional.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar un programa de educación emocional no implementado que pueda contribuir al ejercicio y desarrollo de competencias emocionales para niños de 5 años.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Revisar las problemáticas y necesidades actuales de la primera infancia.
2. Realizar una revisión bibliográfica detallada entorno a las emociones, inteligencia emocional, psicología positiva, alfabetismo emocional, educación emocional, competencias emocionales; así como del amor incondicional, y herramientas pedagógicas como: el arte, la lectura infantil, rutinas de pensamiento y mindfulness.
3. Definir las competencias emocionales de acuerdo al modelo planteado por Bisquerra.
4. Recopilar programas certificados desde el campo investigativo y relacionados con la temática.
5. Buscar orientaciones que sirvan como guía para la elaboración del diseño del programa.
6. Elaborar 10 estrategias pedagógicas centradas en manifestaciones artísticas, obras literarias (cuentos), rutinas de pensamiento o planteamiento de preguntas y técnicas de respiración que apunten a contribuir al desarrollo emocional de los niños de 5 años.
7. Plantear una evaluación o proceso valorativo en relación a los objetivos del programa CLAST.

2. Marco teórico

En este capítulo se presenta la revisión y exploración bibliográfica relacionada con la temática de estudio, la cual se encuentra fundamentada principalmente por libros físicos; consultas virtuales en bibliotecas y revistas académicas; en este apartado se intenta describir, contrastar y consolidar varios conceptos alrededor de la educación emocional, las competencias emocionales y aquellos elementos que constituyen la propuesta del programa de educación emocional CLAST.

2.1. Emociones

Partiendo de la idea, que la dimensión afectiva es inherente a la naturaleza humana, y que las emociones son equivalentes a la razón en el dominio del aprendizaje, resulta indispensable aprender sobre ellas, comprenderlas, y posicionarlas como uno de los mayores pilares de la vida y del ámbito educativo (Peñalver, 2014).

2.1.1. Concepto emoción

Definir qué es una emoción no es una tarea simple, pues como menciona Wenger y Jones (1962) casi todos creen saber qué es, hasta el momento en que intentan definirla. Por ello, es importante conocer de antemano la naturaleza de la emoción, y cómo se produce. Etimológicamente, la palabra emoción procede del latín *emotion* y se deriva del verbo *emovere*, que significa causar movimiento (Peinado y Gallego, 2016); partiendo de esa idea, se podría deducir que la emoción se convierte en un impulso que motiva, conduce y alienta a la acción. Lo que en palabras de Malasi se traduce como “energía existencial que afecta profundamente el desempeño personal” (2021, p.1).

Visto desde la psiquiatría clásica, se define como un efecto agudo y brusco desencadenado a partir de una percepción o representación, que posee una correlación somática de poca duración, pero de alta intensidad. Por otra parte, y desde una interpretación más ontológica, las emociones son entendidas como herramientas útiles para la vida diaria (Peinado y Gallego, 2016,p.20).

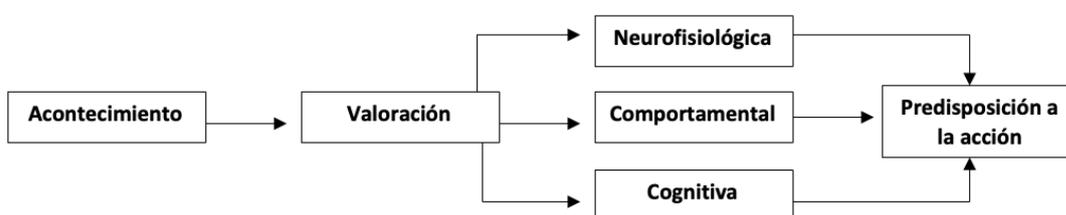
2.1.2. ¿Cómo se produce la emoción?

La emoción se activa a partir de un acontecimiento o estímulo, que puede ser externo o interno; actual, pasado, futuro; real e incluso imaginario. A raíz de ese estímulo, y de acuerdo con la teoría de valoración expuesta por Arnold (1960), existe un mecanismo de valoración innato (consciente o inconsciente) en función de creencias, intereses y objetivos; que evalúa aquellos estímulos que llegan a través de los sentidos; actuando como una especie de escáner, que analiza todo lo que pueda afectar la supervivencia y el bienestar, activando así, una respuesta emocional. Dicha respuesta, es más compleja de lo que parece, pues de ella subyacen tres componentes simultáneos, de carácter: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

2.1.2.1. Componentes de la emoción

La respuesta *neurofisiológica* se refiere aquella manifestación involuntaria del organismo como: taquicardia, presión sanguínea, sudoración, etc. Mientras que la *comportamental*, es aquella que se expresa principalmente con los gestos faciales e incluye el tono de voz y otros movimientos; a su vez, la respuesta *cognitiva*, permite tomar consciencia de la emoción y otorgarle un nombre en función del lenguaje. Cabe mencionar que cada emoción de manera particular promueve un amplio abanico de respuestas y comportamientos; y a esta predisposición se le conoce con el nombre técnico de orexis (Bisquerra, 2010, p.15-18).

Figura 1. Emoción: Concepto.



Fuente: Bisquerra y López, 2020f.

En síntesis, la emoción está presente y es parte de la composición humana; y puede definirse como aquella respuesta, que se activa a partir de un acontecimiento externo o interno, que al ser valorado conduce a una manifestación triádica y a un actuar determinado. En suma, puede

percibirse como, un estado complejo del organismo que se produce a partir de una excitación o perturbación que conlleva a una respuesta organizada en fracción de segundos (Bisquerra y López, 2020; Bisquerra, 2011).

2.1.3. Función de las emociones

Bajo el postulado de David (2016) se dispone de las emociones no solamente para sobrevivir, sino también para prosperar. En otras palabras, una de las principales funciones, es lograr que el ser humano se adapte mejor al entorno, y así aumentar las probabilidades de supervivencia como especie. Sin embargo, esta función no es la única, puesto que todas las emociones tienen una naturaleza utilitaria, que se enfoca en ayudar al ser humano.

Dentro de las funciones más destacadas, se encuentra la función de motivar la conducta, en tanto logra centrar el interés hasta generar una implicación total. También se destaca, la función informativa, al brindar información auténtica, esencial y útil (Newby y Núñez, 2018, p.38). La función social, al posibilitar, influir, comunicar y entender al otro.

En suma, las emociones tienen un papel indispensable en la toma de decisiones; así mismo, repercuten en diversos procesos mentales como: la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad, entre otras facultades, y además permiten construir rasgos de personalidad y favorecen el bienestar (Bisquerra, 2010).

Por lo anterior se concluye que las emociones tienen una función adaptativa, motivadora, informativa, social, personal, mental, e influyente en la toma de decisiones y el bienestar (Bisquerra, 2010, p.72) y, por tanto, son necesarias e indispensables en la vida diaria.

2.1.4. Clasificación de las emociones

Con el propósito de ahondar en la naturaleza de la emoción, y dada la diversidad y amplitud de esta, interesa conocer cómo se agrupan y organizan las emociones. Pese a que existen muchos postulados y modelos teóricos, este apartado se centra en los más representativos. De acuerdo con Bisquerra y López (2020), las emociones se pueden clasificar en básicas o secundarias.

2.1.4.1. Emociones básicas y secundarias

Las emociones básicas y por ende primarias, son aquellas que tienen una naturaleza innata a toda persona, cultura y sociedad, e incluso están presentes en la mayoría de los animales mamíferos. Desde el modelo biológico, se propone la existencia de seis emociones: alegría, sorpresa, timidez, asco, rabia y miedo Tomkins (1970). Posteriormente, Panksepp (1982) distingue cuatro emociones: expectativa, miedo, pánico y furia; dados los intentos clasificatorios, y la oposición de la corriente cognitivista respecto a estos postulados (Peinado y Gallego, 2016, p.21). Existe consenso en dos modelos particulares: La clasificación “the big three” (las tres grandes) conformado por las emociones: miedo, ira, tristeza; y el modelo de Ekman (1992), donde se planteó la existencia de seis emociones básicas: alegría, sorpresa, miedo, asco, rabia y tristeza.

Si bien es cierto, que las emociones como amor, bienestar y felicidad no son consideradas emociones básicas, tienen el mismo nivel de importancia que estas, y resultan ser indispensables en el campo educativo, por ello es necesario aprender a amar, construir bienestar y fomentar la felicidad (Bisquerra y López, 2020, p.22).

A su vez, se encuentran las emociones secundarias, es decir, aquellas que por defecto no son de naturaleza primaria, pero subyacen de la combinación de estas. En suma, dependen de las experiencias personales, la cultura y el entorno. Poseen menor carga conductual, biológica y cognitiva. Entre ellas, se destacan dos grandes grupos: emociones sociales y emociones estéticas (Bisquerra y López, 2020, p.22). Las **emociones sociales**, se aprenden bajo un contexto social, como es el caso de: la vergüenza, humillación, admiración, indignación, gratitud, desprecio, culpabilidad, envidia, celos, simpatía, etc. En segundo término, las **emociones estéticas**, son aquellas que se experimentan ante la belleza y las obras de arte (cuando se lee una obra literaria, se contempla una puesta al sol, se escucha una sinfonía, se observa una pintura, entre muchas otras). Adicionalmente, Bisquerra (2011), menciona que las emociones estéticas comparten elementos en común con el concepto de *fluir*, en tanto permiten una inmersión, mayor disfrute y aumento del bienestar (p.14-16).

2.1.4.2. Emociones positivas o negativas

Pese a que todas las emociones son funcionales, necesarias, adaptativas y por ende buenas. La gran mayoría clasifica las emociones en dos grandes categorías: positivas y negativas. Por

ello, es importante contribuir desde la reflexión y la connotación de lenguaje científico; entendiendo que positivo no equivale a bueno, ni negativo a malo. De manera que las emociones son positivas cuando tienen presencia de bienestar o generan una sensación de placer, en estas se distingue: la alegría, serenidad, cariño, amor, paz, placidez, confianza, entusiasmo, etc. Al contrario, son negativas cuando hay ausencia de bienestar u ocasionan displacer, en estas se destaca: el miedo, ansiedad, desesperación, culpa, vergüenza, envidia, rabia, etc. (Bisquerra y López, 2020, p.24).

2.2. Inteligencia emocional

Como menciona Bisquerra y López (2020), la educación emocional se fundamenta en las aportaciones de otras ciencias. Entre estas se encuentra la inteligencia emocional, un concepto que avanzó para incluir otras habilidades humanas, en busca del bien individual, común, y de un mayor bienestar (Gardner, 1995; Bisquerra, 2011).

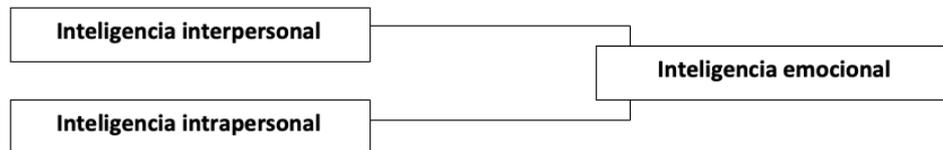
2.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Howard Gardner (1993) elaboró un estudio sobre el potencial de la naturaleza humana y su realización, pues creía que, si se movilizaban todas las destrezas humanas, las personas se sentirían más capaces, involucradas, competentes, mejor consigo mismas y dispuestas a colaborar con los demás. De manera que, propuso la teoría de las inteligencias múltiples en las que distingue siete tipos: la intrapersonal, interpersonal, espacial, musical, corporal y lógica matemática; posteriormente, añadió la naturalista y existencial, e incluso sugirió la posibilidad de otras más (Bisquerra, 2011). Por lo tanto, Gardner (1993) dio apertura a una nueva idea de lo que podría representar la escuela en un futuro, una escuela centrada en la atención a la diversidad.

Ahora bien, de todas las inteligencias anteriormente mencionadas, son la inteligencia de carácter interpersonal e intrapersonal las que convocan al presente apartado, para ello se hace una breve conceptualización de cada una de ellas: **Inteligencia interpersonal**, es aquella que pone énfasis en la habilidad de comprender a los demás e incluye la capacidad de análisis social, resolución de conflictos y liderazgo. Autores como Zirkel, Topping, Bremmer y Holmes la denominan inteligencia social (Bisquerra, 2011, p.120). **La inteligencia intrapersonal**, interviene en las decisiones de la vida diaria y se refiere a la capacidad de formarse a sí mismo.

En otros términos, se asocia con el ámbito personal. Por ello, de la unión de ambas inteligencias surge la inteligencia emocional, tal como se señala en la figura 2.

Figura 2. *Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.*



Fuente: Bisquerra, 2011f.

2.2.2. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Si bien es cierto que fue hasta el año 1995 donde se popularizó el término de inteligencia emocional con el libro de Daniel Goleman; la génesis del concepto surge en el año 1990 con Mayer y Salovey. Por lo cual, resulta relevante conocer ambos postulados.

2.2.2.1. Modelo de inteligencia emocional como habilidad - Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) entienden la inteligencia emocional, como la habilidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la habilidad de alcanzar o concebir sentimientos favorables al pensamiento; y la habilidad de comprender, conocer y regular las emociones con el propósito de fomentar el crecimiento intelectual y emocional (Peinado y Gallego, 2016, p.26). Bajo este postulado la inteligencia emocional se estructura en cuatro ramas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

2.2.2.2. Modelo mixto - Daniel Goleman

La publicación de Emotional Intelligence en 1995 llegó a ser un best seller de talla mundial, y marcó un interés por el estudio de las emociones en los años 90, esto se debió a tres motivos fundamentales, según Epstein (1998).

- La sobrevaloración del cociente intelectual (CI) como máximo indicador para la selección de personal.

- La percepción de una carencia de habilidades sociales y emocionales en aquellas personas con un alto nivel intelectual.
- Uso indiscriminado de evaluaciones o test de cociente intelectual, que rara vez pronostican el éxito real que los estudiantes tendrán en un futuro y a lo largo de su vida laboral; y que, además, no tienen en cuenta factores como el bienestar ni la felicidad (como se citó en Peinado y Gallego, 2016, p.25-26).

En suma, Goleman plantea una discusión entre cognición y emoción, partiendo del debate continuo entre escuchar al corazón o escuchar la razón, pues tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con: el cerebro, la inteligencia, lo positivo, académico y profesional. Mientras que lo emocional se asocia con: los asuntos del corazón, la pasión, e instintos. En otros términos, a la razón se le ha atribuido un nivel superior; de modo que Goleman propone una nueva visión, y señala un nuevo camino desde un modelo teórico con una base científica sólida. Otorgándole a la inteligencia emocional mayor valor, relevancia, poder e importancia que, al coeficiente intelectual, e incluso planteando la posibilidad de que esté en un futuro llegue a destituirlo (Bisquerra, 2010). Entendiendo que el 87% del éxito y felicidad se debe a la inteligencia emocional y no a las capacidades intelectuales (Isern, 2021, p.145).

Como menciona Goleman, los que tienen éxito se diferencian en sus habilidades para interactuar con otros, regular las emociones y dominar la frustración. Dichas habilidades trascienden el ámbito meramente académico, pero pueden ser aprendidas y por ello deberían ser enseñadas desde el sistema educativo, otorgándoles a los jóvenes las herramientas que necesitan para enfrentar la vida, y vivirla en sociedad.

A continuación, se describen las cinco habilidades básicas que conceptualizan el término de inteligencia emocional en el marco del modelo mixto propuesto por Goleman:

- Conocer las propias emociones, es decir, reconocer los sentimientos que ocurren.
- Manejar las emociones; gestionar y suavizar las expresiones de irritabilidad, furia e ira.
- Motivarse a uno mismo, encaminar las emociones hacia el logro de objetivos y actividades creativas.
- Reconocer las emociones de los demás, a través de la empatía, sintonizar con el sentir, las señales, necesidades y deseos de los otros.
- Establecer relaciones e interactuar de forma efectiva para promover el liderazgo, la eficiencia interpersonal y popularidad (Bisquerra, 2011, p.131).

2.3. Psicología Positiva

En el marco de la educación emocional, se encuentra la psicología positiva y las propuestas teóricas que la subyacen, como son: el bienestar, las emociones positivas y el *fluir*. Es por ello, que en el presente apartado se mencionan los rasgos más destacados.

Bajo el postulado de Vera (2006), la psicología se ha centrado durante varios años, en el estudio de la debilidad y patología del ser humano, y al poner estrictamente la focalización en lo negativo, ha llevado a un modelo que ha olvidado la naturaleza y características positivas del ser humano, dejando en un plano más superficial: la ilusión, el humor, el optimismo, la alegría y creatividad.

De manera que Martin Seligman, en el año 1998, plantea un giro radical, hacia una concepción más positiva de la humanidad, en la que se propone mejorar la calidad de vida, el bienestar emocional; así como de apoyar, complementar y enriquecer las técnicas ya existentes sobre la prevención de psicopatologías. Sin lugar a dudas, un cambio de paradigma que conduce a un escenario más esperanzador, hacia un futuro centrado en el florecimiento individual y de la sociedad en general (Bisquerra, 2011; Vera, 2006).

2.3.1.1. Bienestar emocional

El término de bienestar subjetivo se refiere a la valoración general que una persona realiza sobre la satisfacción de su propia vida, y acorde con Bisquerra (2011) existen varios sinónimos que pueden ser utilizados para referirse a este: bienestar psicológico, satisfacción en la vida, felicidad y bienestar emocional. En primera instancia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) hace un acercamiento al término, cuando define la salud mental como un estado de bienestar, en donde el individuo es consciente de sus capacidades individuales; para afrontar tensiones, trabajar de manera productiva y contribuir a la sociedad. Desde este planteamiento, se podría decir que una persona saludable es aquella que experimenta un absoluto bienestar, que trasciende la esfera sensorial, y se vincula con el postulado de Aristóteles, la *eudaimonía*, que significa “aquel cuyo espíritu está bien” (Rodríguez et al. 2020, p.27).

Por otra parte, y de acuerdo al Neurocientífico Richard Davidson (2018), el bienestar emocional se refiere aquellas competencias que permiten el florecimiento personal, el desarrollo óptimo de los humanos, y la capacidad de recuperarse fácilmente ante la adversidad, desde la resiliencia y con un sentido de propósito (como se citó en Rodríguez et al. 2020, p.32).

Sin embargo, no es la única definición que se le atribuye, Bisquerra (2013); Rodríguez et al. (2020) mencionan que este bienestar tiene una estrecha relación con las situaciones que se viven, e implica la capacidad de regular las emociones, y tomar perspectiva de ellas para encarar ciertas circunstancias y tejer relaciones saludables.

Adicionalmente, Bisquerra menciona que el bienestar emocional depende de factores como: la familia, las relaciones sociales, el amor, la satisfacción profesional, el tiempo libre, la salud, las características personales, y socioeconómicas. Aparte de las anteriores variables, se encuentra la fijación de objetivos realistas, el ejercicio físico, el sentido del humor, la autoestima, ser positivo, disfrutar de los pequeños logros, entre muchos otros predictores (Bisquerra, 2011, p. 237).

Por consiguiente, se podría afirmar que el bienestar emocional, depende de circunstancias mayormente relacionadas con el compromiso activo con los demás, su entorno y la vida. El bienestar emocional implica verdadera felicidad, al encontrar un sentido de vida, vivir desde aquellas convicciones relacionadas con lo ético, y contribuir al beneficio del otro, al poner a disposición el talento y el potencial personal. Una forma de aumentar este bienestar es por medio de la presencia de emociones positivas (Bisquerra, 2011; Rodríguez et al. 2020).

2.3.1.2. Emociones positivas

Antiguamente, los estudios científicos ponían el foco de atención en las emociones negativas; hoy por hoy, existen diversas aportaciones al campo educativo, psicológico y social en materia de emociones positivas debido al cambio de siglo y las nuevas tendencias.

Cuando se habla de emociones positivas no solo se hace referencia a la felicidad sino a diversos fenómenos afectivos como: la alegría, el humor, optimismo, etc. Y cada una de ellas, como expresa Kendrick (2010), resulta enormemente útil a la hora de guiar el comportamiento humano, y el logro de metas agradables. Además, los actos que se derivan de la interacción

social, como: jugar, hablar, abrazar, compartir, sonreír, reír, entre otros, surgen a partir de emociones positivas, y como resultado de esto se origina una mejor convivencia y se crean lazos más fuertes (Punset, 2015, p. 202).

Por otra parte, las emociones positivas contribuyen a mejorar la salud física, construyen reservas de recursos sociales, psicológicos, intelectuales y físicos que pueden ser utilizados en momentos de crisis o dificultad, permiten afrontar retos y resolver problemas de naturaleza personal, estimulan la creatividad y amplían el pensamiento. En otras palabras, las emociones positivas tienen efectos provechosos y beneficiosos en el bienestar personal, social, en la salud, la convivencia y resolución de conflictos (Bisquerra, 2011, p.239-240).

Además, las emociones positivas, de acuerdo a estudios realizados por Fredrickson y Joiner (2002) ayudan a hacer frente a la depresión, aumentan recursos de afrontamiento y fomentan un pensamiento creativo, abierto y flexible (como se citó en Bisquerra, 2011, p.240).

2.3.1.3. Teoría del flujo

El “fluir” (Flow) surge con la propuesta de Mihaly Csikszentmihalyi (1997), y se define como la experiencia óptima en la que se siente felicidad, alegría y regocijo. Normalmente, se relaciona con la práctica de un esfuerzo voluntario que vale la pena y se encuentra vinculado a un gusto, disfrute y goce. El flujo se experimenta en diversos ámbitos de la vida, en el amor, las relaciones sociales, el tiempo libre y el trabajo (Bisquerra, 2011, p.141). De acuerdo con Csikszentmihalyi (1997), ingresar al flujo supone implicarse en una tarea en la que se puede perder la noción del tiempo, y simultáneamente tener un equilibrio entre el esfuerzo y el desafío que implica completar esa labor (Bisquerra, 2011, p.141).

2.4. Analfabetismo emocional

Pese a que la educación emocional se deriva del concepto emoción, sus implicaciones, así como de otras ciencias y fundamentos teóricos como los mencionados previamente. Esta concepción de la pedagogía emerge con la finalidad de aumentar el bienestar individual y social, y a su vez prevenir las conductas de riesgo ocasionadas por el analfabetismo emocional.

De acuerdo con Sabater (2019), el término de analfabetismo emocional hace alusión a la falta de recursos psicológicos y de mecanismos emocionales para comprender y gestionar las

emociones que se presentan, provocando mayor exposición y vulnerabilidad a los trastornos mentales, factores y conductas de riesgo como: ansiedad, estrés, depresión, violencia, pensamiento polarizado, etc. La misma autora señala algunas dimensiones que caracterizan el analfabetismo emocional:

- Incapacidad de entender y manejar las emociones propias y de los demás.
- Reacciones desmedidas a causa de la ausencia de autoconciencia emocional.
- Incapacidad de situarse en la piel y sentir del otro.
- Habilidades sociales de naturaleza rígida, con falta de cercanía, asertividad y sensibilidad.

En otros términos, se podría decir que el analfabetismo emocional influye enormemente en los factores de riesgo que actualmente atañen a toda la esfera de la sociedad, y hoy más que nunca a la primera infancia. Pues como menciona Bisquerra (2012), las emociones son inevitables y por ello es vital aprender a regularlas de forma apropiada, de lo contrario la ira seguirá siendo el origen de muchos conflictos y comportamientos violentos, y en el caso de la tristeza no regulada podría seguir derivando en depresión. De hecho, según algunos estimados, la depresión es diez veces mayor de lo que era hace cincuenta años, y “los primeros episodios ocurren en niños menores de los quince años” (Seligman, 2011, p.95). En suma, el neurobiólogo Alon Chen, expresa que debido a la pandemia “vamos a pasar años viendo gente con síntomas postraumáticos, depresión y ansiedad” (como se citó en Burgos, 2021).

En segundo término, Punset (2015), menciona que el estrés emocional presente de manera continua puede afectar negativamente el cerebro, perjudicando estructuras y conexiones cerebrales, relacionadas con la capacidad de atención, los procesos de neurogénesis, sistema inmunitario y estado de ánimo.

2.5. Educación emocional

El concepto de educación emocional ha sido valorado de diferentes formas. Una de las primeras denominaciones corresponde a Social and Emotional Learning (SEL) o Aprendizaje Social y Emocional (ASE). No obstante, uno de los exponentes más importantes en el campo de las emociones. Rafael Bisquerra, considera que la forma más apropiada de hacer referencia a este término es a través de la unión entre dos palabras claves: educación y emoción; dando paso a lo que hoy se conoce como educación emocional (Bisquerra y López, 2020, p.71).

2.5.1. ¿En qué consiste la educación emocional?

De acuerdo con Rodríguez et al. (2020), es el proceso mediante el cual se adquieren competencias que permitan: reconocer y gestionar emociones propias; establecer y cultivar relaciones constructivas desde la colaboración, el entendimiento y la empatía; así como de tomar decisiones responsables y acertadas en la consecución de metas y logros.

Por otra parte, Peinado y Gallego (2016); Bisquerra y López (2020), conciben la educación emocional como un proceso educativo, de carácter continuo y permanente, que posibilita el desarrollo integral del alumnado, en tanto involucra la dimensión emocional como complemento de la dimensión cognitiva, y capacita en competencias para la vida, para que los niños, niñas y adolescentes puedan enfrentarse a las vicisitudes, los factores de riesgo y, a su vez, puedan aumentar su bienestar, y florecer en la sociedad.

2.5.2. Objetivos de la educación emocional

El objetivo principal de la educación emocional, en palabras de Bisquerra y López (2020), “es el desarrollo de las competencias emocionales” (p.72.). Mientras que para Peinado y Gallego (2016), es transmitir los conocimientos necesarios en materia práctica como teórica sobre las emociones. De manera que, ambos planteamientos se dirigen al ámbito emocional en el marco de lo educativo.

Aparte de los objetivos generales mencionados, también se despliegan objetivos específicos. Entre los más destacados se encuentra: la toma de conciencia de las emociones propias y también las que experimentan los demás; la identificación precisa de las emociones, denominación, gestión de estas; tolerancia a la frustración, prevención de efectos nocivos de las emociones negativas. Desarrollo de habilidades para generar emociones positivas, motivación, actitud positiva, mayor resiliencia; aprendizaje en torno al fluir, mejora en la autoestima, la confianza y las relaciones con otras personas. Así como contribuir a climas emocionales más satisfactorios y proclives al rendimiento, y a la prevención de ansiedad, estrés y violencia (Bisquerra y López, 2020, p.72-73).

2.5.3. Importancia de la educación emocional

El fin propio de la educación, es el pleno desarrollo integral de la personalidad del alumnado, en el que se derivan dos elementos esenciales: el cognitivo y personal, que incluye aspectos de carácter moral, ético, emocional y social. Aunque ambos aspectos de desarrollo deberían darse de manera complementaria, simultánea, equitativa y equilibrada. La educación ha puesto énfasis en el desarrollo cognitivo, olvidando aspectos centrales; desde el autoconocimiento y el mundo interno que configura al ser humano. Este reduccionismo ha provocado un desequilibrio emocional y a su vez ha contribuido al aumento de problemas relacionados con el estrés, depresión, violencia y ansiedad (Bisquerra y López, 2020).

Por lo anterior, la educación emocional surge con la intención de contribuir y dar respuesta a las necesidades sociales. En el que por medio de tiempo, esfuerzo y alfabetización puedan crearse climas más positivos y favorables para el aprendizaje, el bienestar; florecimiento y desarrollo integral del alumnado en el marco de nuevas competencias, resaltando la importancia del saber ser, y de la parte más humana (Bisquerra y López, 2020, p.75-78).

2.5.4. Efectos de la educación emocional

Desde numerosos estudios científicos se le atribuyen efectos positivos y beneficiosos a la educación emocional. De los cuales Bisquerra y López (2020) mencionan:

- Mejor actitud hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela.
- Mayor comportamiento positivo.
- Mejor clima de aula.
- Mayor rendimiento académico.
- Mejora en procesos de atención y memoria.
- Reducción en comportamientos de índole disruptiva.
- Disminución en conflictos, problemáticas, índices de ansiedad y estrés (p.72).

2.6. Competencias emocionales

2.6.1. Concepto de competencia

Según la Real Academia Española (RAE) el concepto de competencia hace alusión a la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Desde el

postulado de Bisquerra y Mateo (2019) puede entenderse como aquella capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que se requieran para el desarrollo óptimo de una actividad (p.36).

Aparte de ello, ambos autores hacen alusión a que el término de competencia posee ciertas características, una de ellas es que se adquiere y se desarrolla por medio del aprendizaje, por tanto, puede ser mejorada y perfeccionada a lo largo del tiempo. En otras palabras, la competencia no es natural, congénita ni innata, sino obtenida y lograda por ejercicio y esfuerzo. De manera que Bisquerra (2011), plantea que la práctica de competencias emocionales debe empezar desde los primeros momentos de vida y darse de manera continua a lo largo de esta.

2.6.2. Concepto de competencias emocionales

La génesis del concepto de competencias emocionales se fundamenta en la inteligencia emocional junto con otras aportaciones teóricas. De acuerdo con autores como Weissberg et al. (2015); Tuirán y Villaseñor (2016); Rodríguez et al. (2020), las competencias permiten conocer, regular las emociones e interactuar constructivamente con las demás personas, y ayudan a convivir en sociedad, con creatividad, flexibilidad y responsabilidad ante aquellos problemas que se puedan presentar en la cotidianidad.

A su vez, Bisquerra y Mateo (2019) las definen como “el conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.54). Bajo esa tesitura, se crea el modelo pentagonal de competencias, constituido por: conciencia, regulación y autonomía emocional; competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar. Cada una de ellas se describe a continuación:

2.6.3. Conciencia emocional

La palabra conciencia se origina del latín *conscientia*, que significa “conocimiento compartido”, a su vez, este se deriva de *cum scientia*, es decir “con conocimiento”. De manera que, la conciencia puede entenderse como aquel conocimiento que se tiene sobre sí mismo y frente al entorno (Bisquerra y Mateo, 2019). En suma, la conciencia es inalienable ante la naturaleza humana, lo cual hace al ser humano algo único, a su vez, la frase inscrita en el templo de Apolo en Delfos “conócete a ti mismo y conocerás el universo (...)” ilustra como

aquel reconocimiento personal abre la posibilidad de entender a los demás y al mundo (Rodríguez et al. 2020, p. 88).

Por otra parte, la conciencia emocional es considerada como la primera de las demás competencias, pues supone poner el foco de atención a lo que pasa en nuestro universo interno. Radica, entre otros aspectos, en tomar conciencia de diversos fenómenos afectivos, para poder identificar con precisión aquello que se está viviendo, experimentando y sintiendo; para posteriormente otorgarle un nombre en función del vocabulario emocional y tener una predisposición de regulación ante un comportamiento, mediado por factores como: la educación recibida, valores, objetivos y creencias (Bisquerra y Mateo, 2019 p.51).

Bisquerra y Mateo (2019); Bisquerra y López (2020), definen esta competencia como la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias, de los demás e incluso para reconocer el clima emocional de un contexto determinado, y como menciona Brackett (2019), reconocer aquellas emociones propias implica admitir de antemano que los seres humanos, son seres sensibles, que experimentan emociones a cada paso e instante de la vida.

Dentro de este bloque subyacen aspectos como: la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, tomar conciencia de las emociones de otros, la empatía, tomar conciencia entre la emoción, cognición y comportamiento, detectar creencias, la atención plena, y la conciencia ética y moral (Bisquerra y López, 2020, p. 55-57).

2.6.4. Regulación emocional

Gross (2014), define la regulación emocional como aquella estrategia dirigida a mantener, aumentar y cesar un estado afectivo en proceso. Mientras que para Bisquerra y Mateo (2019); Bisquerra y López (2020), es una capacidad que permite conducir las emociones de manera apropiada, y lo más acertada posible, acortando, alargando o modificando las emociones, así mismo supone tener estrategias de afrontamiento, y la capacidad para autogenerarse emociones de naturaleza positiva. Por otra parte, Brackett (2019), menciona que esta competencia es una de las más complejas y exigentes dentro del pentágono, ya que cada respuesta emocional es de naturaleza auténtica y única; de manera que hay que tomar tiempo y espacio para analizar y evaluar las emociones desde la honestidad y sin juzgar.

Dentro de esta competencia se configura: la expresión emocional, regulación de fenómenos afectivos (emociones y sentimientos), regulación emocional desde la ética y moral, el *remid*,

regulación de la ira para prevenir conductas violentas, tolerancia a la frustración, estrategias de afrontamiento, y competencias para generarse emociones positivas (Bisquerra y López, 2020, p. 58-60).

2.6.5. Autonomía emocional

Como menciona Bisquerra y Mateo (2019), una de las tareas principales y evolutivas del ser humano, es adquirir autonomía y cierta independencia. Una persona autónoma es aquella que es capaz de actuar acorde a sus propias reflexiones y estimaciones. En otras palabras, decidir y obrar por sí misma desde la libertad, de manera que la autonomía acarrea también responsabilidad frente aquellas acciones y actos que se realizan bajo esta libertad. Por otra parte, permite vivir en consonancia con los valores morales.

De acuerdo a Bisquerra y Mateo (2019); Bisquerra y López (2020), la autonomía puede percibirse “como la capacidad humana de pensar, sentir, tomar decisiones y actuar” (p.103). De modo que, en el ámbito emocional, se entiende como la facultad de regular las propias emociones, tomando conciencia y responsabilidad frente a lo que se hace con ellas y también con las emociones de los demás. Por lo anterior, se podría decir que la autonomía emocional subyace de la regulación emocional, pero al mismo tiempo es un constructo amplio con variables de carácter emocional, comportamental y cognitivo, que incluye la autogestión emocional, autoestima, actitud positiva, responsabilidad entre otras.

Otra definición que se le otorga a la autonomía emocional corresponde al complejo equilibrio entre los extremos de dependencia emocional y desvinculación emocional, es decir, la autonomía emocional es un punto equidistante entre ambas zonas, logrando un vínculo saludable (Bisquerra y Mateo, 2019, p.111).

Ahora bien, dentro de la naturaleza de esta competencia se encuentran micro competencias como: la autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, pensamiento crítico, análisis crítico sobre normas sociales, asumir valores éticos y morales, y la resiliencia (Bisquerra y López, 2020, p. 60-63).

2.6.6. Competencias sociales

Las personas por naturaleza son seres sociales, que requieren estar en constante interacción y relación con los demás, por ende, ese relacionamiento podría catalogarse como una

necesidad. Aparte de ello, las emociones se experimentan en las relaciones con las demás personas, y con el otro, por tanto, las competencias sociales son un aspecto esencial en el marco de las competencias emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019, p.140).

Acorde a lo expresado por Bisquerra y Mateo (2019); Bisquerra y López (2020), las competencias de esta índole hacen alusión a la capacidad de construir y mantener relaciones saludables, buenas y mediadas por el bienestar a través de: dominar las habilidades sociales básicas, el respeto a los demás, la comunicación receptiva y expresiva; el compartir emociones, comportamiento prosocial, la asertividad, prevención y gestión de conflictos, la negociación y mediación, así como del liderazgo emocional y clima emocional (Bisquerra y López, 2020, p. 64-66).

2.6.7. Habilidades para la vida y el bienestar

Según Bisquerra y Mateo (2019), el concepto de educación para la vida ha tenido gran auge en los movimientos de renovación pedagógica, y por ello en los años 70 nace la propuesta concreta de las habilidades para la vida o *life skills*. Las cuales se definen, como la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables, para solucionar problemas y dificultades, ya sean de carácter personal, familiar, social, o de tiempo libre, etc. De manera que favorecen la constitución de una vida más equilibrada, armónica, sana y organizada.

Los aspectos que configuran estas habilidades se componen de las siguientes micro competencias: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos. Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida; bienestar emocional, fluir, y emociones estéticas (Bisquerra y López, 2020, p. 67-68).

2.6.8. Importancia de las competencias emocionales

En concordancia con Bisquerra y Mateo (2019); Peinado y Gallego (2016); López (2019), entre otros exponentes, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida, y pueden dar respuesta aquellas necesidades y aspectos que no se encuentran totalmente cubiertos desde el ámbito académico/curricular. Como se mencionó previamente, las emociones son poderosas, guían a la acción, impactan la toma de decisiones, los juicios morales, la atención, cognición, el comportamiento y la memoria. Por ende, su importancia, y

la oportunidad de aprender de ellas y volverlas el mejor aliado en la vida y en el ámbito educativo.

Además, muchos factores de riesgo que se vislumbran actualmente tienen relación con los estados de ánimo y por ello, el ejercicio y desarrollo de estas competencias podría prevenir sus efectos nocivos, y contribuir a aminorar estos acontecimientos. Lo cual se traduce en un mayor bienestar, y un desarrollo verdaderamente integral que trasciende lo meramente cognitivo y cultiva todas las dimensiones (Bisquerra, Mateo, 2019, p. 44-45).

Ahora bien, para que las competencias emocionales puedan cumplir su propósito y sean interiorizadas en la vida de los niños y a lo largo de ellas, debe existir un ingrediente imprescindible que Chapman (2013), distingue como amor incondicional. Un amor que acepta al niño plenamente por lo que es; por respeto intrínseco, hacia su esencia particular, sus necesidades y capacidades; desde una sana aceptación. Pues como menciona Castellanos (2017) en cada movimiento de amor y bondad se encuentra el camino para conectar con el alma de las personas que se deben proteger y con el corazón de los sueños que se deben atender (p.216-217).

2.7. Amor incondicional

De acuerdo con Castellanos (2017) el amor puede ser visto como aquella integración de todas las emociones positivas (cariño, pasión, ternura, afecto, apego, etc.); como una conexión de interés mutuo y sentimientos buenos que unen a las personas, y también como el vínculo positivo e interpersonal que se fundamenta en la seguridad, cercanía y confianza, que inspira a explorar, jugar y soñar (p.216). En contraste, para Guarnieri y Ortiz (2010) el amor, se percibe como una acción, “como la disposición para estar atento a las necesidades legítimas del otro y de su bienestar” (p.89). Por ello, dar amor incluye entre varias cosas: compartir tiempo, abrazar, disculparse cuando se ha cometido un error, verbalizar lo mucho que se aprecia o quiere al otro, aprender a soltar para permitir la independencia individual, estar presente y accesible, fomentar la autonomía, establecer límites y reglas; escuchar activamente, acompañar, velar por cubrir necesidades de índole emocional, mostrar empatía y proteger, etc. (Isern, 2021, p.142).

En otro aspecto, el amor es un ingrediente esencial dentro del proceso de aprendizaje, en tanto permite al maestro interesarse de manera auténtica, comprometida y con total entrega

ante el proceso del niño. Además, supone creer en el máximo potencial de este, en aceptarlo sin enjuiciarlo y de ver sus posibilidades incluso más allá de lo que parece razonable. El amor ayuda a descubrir, y desplegar las capacidades innatas; permite consolar, acoger y animar cuando se tropieza (Guarnieri y Ortiz, 2010, p.92).

Por ello, amar de manera incondicional a la infancia, supone educar, tratar y hablar con respeto, cuidado, afecto, cariño y amor. Entendiendo que es la base segura para que cada niño pueda desarrollar una autoestima sólida y pueda compartir sus mejores cualidades con los demás (Punset, 2015, p.73).

Bajo esta tesitura, existen diversos estudios que señalan que el amor, produce cambios positivos en el cerebro; mejora la capacidad de aprendizaje, atención y memoria; los procesos de adaptación; el desarrollo de la inteligencia emocional y habilidades sociales saludables (Isern, 2021, p.143).

2.8.Herramientas pedagógicas

A continuación, se abordan ciertas herramientas o estrategias que facilitan el camino y se convierten en un vehículo de naturaleza lúdica, divertida y educativa para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.8.1. Arte

De acuerdo al planteamiento de Mendivel y Peña (2011), el arte es una manifestación propia de la naturaleza del hombre, es una forma de expresión y comunicación meramente humana. Las manifestaciones artísticas son canales auténticos que permiten exteriorizar experiencias, sentires, y el mundo interior o la condición individual, por ello se podría decir que el arte ofrece la oportunidad para diferenciarse en tanto la experiencia artística es de carácter intransferible, personal y única.

Aparte de ello, el arte es un acto creador, donde nacen procesos innovadores, creativos, imaginativos y fantásticos; que dota de identidad, de autoconocimiento y reflexión al artista; posibilita una conexión y redescubrimiento personal; da apertura a nuevos significados, realidades y alternativas; y, por otro lado, perfecciona la sensibilidad (Túnez, 2005). Por lo anterior, el arte se convierte en el escenario perfecto para interactuar y estimular el pensamiento, las percepciones y los sentimientos (Mendivel y Peña, 2011).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), el arte en la primera infancia es una parte sustancial y de experiencia vital, en el desarrollo integral, como en la comunicación y expresión simbólica, así como en la construcción de una identidad permeada por el sentido estético; expresividad, creatividad, sensibilidad y construcción colectiva. Por esta razón acompañar a los niños a descubrir y explorar todos los lenguajes artísticos, contribuye a despertar, descubrir y crear criterios, visiones, emociones; y permite dotarlos de recursos, confianza, ideas, y sensaciones. Aparte de ello, el arte favorece: el desarrollo psicomotor, psicológico y el pensamiento creativo/divergente (Atúnez, 2005, p. 159).

En vista de lo anterior, se encuentran diversas investigaciones con propuestas exitosas que han sido aplicadas en diversos países, donde el arte se configura como herramienta y como parte de los procesos creativos, de expresión y otras capacidades, como resultado se ha demostrado que el arte les ayuda a los niños aprender y conectar con sus sentidos y sobre todo les permite apreciar la vida, interpretar, crear, explorar, vivir experiencias y conectar con los colores Chaparro et al. (2019); Atúnez (2005); Mendivel y Peña (2011).

2.7.2 Cuentos infantiles

A través del tiempo, retóricos como Milton H. Erickson han defendido el poder de la metáfora y el lenguaje simbólico en el inconsciente, de tal forma que permite acceder a la mente, darle apertura, e integrar nuevas soluciones e ideas; de acuerdo con Erickson y Rossi (1981) “el inconsciente entiende más de símbolos que de los mismos conceptos” (como se citó en Isern, 2021, p. 340). Además, para Ortín y Ballester (2013), los cuentos crean preguntas y emociones que susurran nuevas posibilidades.

Por otra parte, Timoneda (2000), plantea que por las características y la naturaleza del lenguaje metafórico puede ingresar directamente al sistema límbico y producir un cambio emocional, sin haber ingresado previamente a la corteza dorsolateral encargada del pensamiento racional, de ahí la importancia del uso del cuento como una herramienta y estrategia en campos de la medicina, ciencia y educación, pues si se logra seleccionar la historia adecuada y se utiliza de forma correcta, se pueden construir puentes, establecer conexiones y trabajar desde la lectura, la empatía, y desde las emociones y vivencias (Isern, 2021, p. 341).

Los cuentos resultan beneficiosos al suscitar emociones, facilitar cambios emocionales y cognitivos, ayudan a que el niño esté más receptivo al mensaje que se quiere transmitir, permite la apertura a la empatía, ayuda a la comprensión de alguna problemática, fortalece vínculos con él oyente y narrador, proporciona momentos únicos de disfrute, activa la motivación, rompe el hielo para hablar de alguna temática específica, entre muchos otros (Isern, 2021, p. 341).

En resumen, los cuentos enriquecen momentos, experiencias, crean puentes y posibilitan cambios emocionales, cognitivos y, por ende, son vehículos de aprendizaje. Sin embargo, como menciona Isern (2021), no son una varita mágica por el simple acto de leerlos, y por ello se deberá fortalecer con conversaciones, actividades y espacios que permitan regar y cuidar aquellas semillas sembradas a través de la lectura de los cuentos.

2.7.3 Rutinas de pensamiento

Naturalmente, el pensamiento se encuentra en el centro del aprendizaje, por ello Ritchhart y Church (2011), consideran que es vital que los docentes creen oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes, bajo esa premisa desarrollaron un programa de rutinas de pensamiento, las cuales se comprenden como procedimientos, procesos o patrones de acciones que se utilizan de manera consecutiva para facilitar la consecución de tareas y logros. Así mismo, actúan como marco de atención ante la comprensión. Por tanto, las rutinas de pensamiento son herramientas que pueden ser implementadas en el aula, para descubrir aquello que piensan, sienten y comprenden los estudiantes. Los mismos autores señalan que como cualquier herramienta, es vital elegir la adecuada para el trabajo y el objetivo que se busca alcanzar y desarrollar en el aula.

2.7.4 Mindfulness

El mindfulness nace desde antiguas tradiciones orientales, especialmente en el campo budista, y desde hace un tiempo ha sido investigado y promovido desde la psicología y otras ciencias, entre las que se destaca la medicina y educación. De acuerdo a postulados como Bisquerra y López (2020), la atención plena o mindfulness es una actitud de conciencia y calma permanente, que posibilita vivir el momento presente, desde la calma y el disfrute. En contraste, Schoeberlein (2017), menciona que el mindfulness es una manera consciente de sintonizar con aquello que sucede en el interior y alrededor, prestando atención de manera

concreta. Mientras que en palabras de Snel (2013), no es otra cosa más que estar presente de forma consiente, con una postura abierta, amable, sin intención de juzgar y queriendo comprender lo que ocurre. En síntesis, el mindfulness es una aptitud de la mente que procura disponerse al aquí y ahora de manera atenta, cuidadosa y despierta.

Sus beneficios están respaldados por un creciente número de evidencias científicas e investigativas, entre las más destacadas se encuentra que: mejora el enfoque mental, es decir, aumenta la concentración, favorece el control de conductas, emociones y pensamientos, disminución de automatismo; fortalecimiento del sistema inmunitario, mejora de la respiración y estado físico, mayor disfrute del momento presente, regulación en la presión arterial (Bisquerra y López, 2020, p. 93). En suma, refuerza diversas habilidades que favorecen al equilibrio emocional, contribuye al desarrollo y ejercicio de la solidaridad, bondad y empatía. Además, Schoeberlein (2017), menciona que la atención plena, tiene efectos positivos en la salud y relaciones sociales. Aparte de ello, Alvarado et al. (2019), expone que mejora la calidad del sueño, y disminuye de manera significativa los niveles de desesperanza, reactividad cognitiva y rumiación. Desde el campo educativo también resulta ser muy beneficioso en cuanto mejora el rendimiento académico y el control de impulsos, refuerza la concentración, atención; y reduce factores de riesgo como la ansiedad y estrés.

En segundo término, y al contrario de lo que se cree, “los niños también son capaces de tener, a su manera, una vida interior auténtica y profunda” (Snel, 2013, p.9) pues poseen una predisposición natural al mindfulness desde su inteligencia intuitiva de vivir con intensidad el momento presente, y de involucrar el lenguaje corporal.

En suma, Schoeberlein (2017), señala que cuando los alumnos aprenden sobre mindfulness se sienten más presentes, y el aula se transforma en un escenario repleto de aprendizaje donde el trabajo de los estudiantes brilla. Por lo que se podría decir, que el mindfulness tiene un impacto positivo y holístico en el bienestar.

En resumen, el mindfulness es una herramienta poderosa y simple para la primera infancia, en tanto les permite encontrar su centro, hallar tranquilidad, serenidad y armonía en momentos de estrés, dispersión y angustia y sobre todo como menciona Snel (2013) “los ayuda a adquirir más humanidad (...) y tomar conciencia de lo hermoso y frágil que es el mundo” (p.10).

2.9. Programas de educación emocional

En este apartado se expone la revisión bibliográfica en torno a diversos programas de educación emocional a nivel mundial, en tanto representan un aporte significativo para la consolidación de la educación emocional y un punto de partida para futuros programas en la misma línea de estudio.

2.9.1. Colaboración para el Aprendizaje Académico Social y Emocional (CASEL)

CASEL es una organización que lidera desde hace más de dos décadas en el campo investigativo, educativo y legislativo en lo que se refiere al Aprendizaje Social y Emocional (SEL). Su principal misión es ayudar a que este aprendizaje se base en evidencias de calidad y se convierta en un aporte a la educación integral desde el preescolar hasta la escuela secundaria, para así enriquecer las experiencias educativas y favorecer al bienestar individual como colectivo. Actualmente, se basan en el modelo CASEL 5 el cual aborda cinco competencias: *autoconciencia*, *autocontrol*, *conciencia social*, *habilidades para relacionarse* y *toma de decisiones responsables*, en entornos claves como: el aula, la escuela, familia y comunidades (CASEL, 2022). Entre los resultados más significativos se encuentra el impacto positivo en el rendimiento académico, las relaciones saludables, el bienestar mental, entre otros (CASEL, 2022).

2.9.2. Método RULER

Es un enfoque sistémico de SEL desarrollado en el Centro de Inteligencia Emocional con el propósito de construir comunidades escolares emocionalmente más inteligentes. Su principal objetivo es aplicar tanto la investigación como la experiencia para transformar la educación de forma nacional e internacional. Su acrónimo corresponde a cinco habilidades de inteligencia emocional, *recognizing, understanding, labeling, expressing, and regulating*.

Los resultados arrojados de la investigación demuestran que RULER promueve comportamientos y cambios positivos en el clima escolar. En suma, mejora los resultados en todos los niveles educativos (YALE, 2022).

2.9.3. Tú, y yo y nosotros dos

Es un programa Noruego, implementado en escuelas de educación infantil y dirigido a los niños de 3 a 9 años, al personal docente y al centro educativo, su difusión ha superado el 60 %. Se compone de una parte estructurada y no estructurada y se fundamenta en investigaciones de carácter longitudinal realizadas en 55 centros, a lo largo de 15 años. Los resultados señalan que hay menos problemas relacionados con la extroversión y la introversión, además hay una disminución de conductas problemáticas desde los 1,5 a 2 años, lo cual ha permitido reafirmar que la intervención temprana es una vía eficaz para prevenir conductas problemáticas (Finne, 2013).

2.9.4. Programa Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional, Pisotón

Este programa surge hace 7 años en unión con la Universidad del Norte Barranquilla (Colombia) y la Universidad de Salamanca (España), desde el equipo investigativo del doctorado, y tiene el propósito de promover la salud integral de la primera infancia y adolescencia de una manera educativa, formativa y recreativa; a través de técnicas, como: el cuento, relato vivencial, juego y psicodramas. Pisotón ha logrado ser implementado en 32 departamentos a nivel nacional (Colombia) e internacional (Ecuador, Bolivia, México y Panamá). En suma, ha beneficiado a más de 5 millones de niños, niñas y familias mediante la expresión, conocimiento y madurez emocional y la resolución de conflictos. Además, ha demostrado un impacto positivo del 40% en el bienestar y la salud mental de la infancia y adolescencia (UNINORTE, 2022; Proyecto de ley No. 438 de 2021).

Después de esta revisión bibliográfica y habiendo observado el diseño e implementación de estos programas, se encontró una falta de antecedentes y referencias alrededor de programas de educación emocional dirigidos y aplicados a la primera infancia, en etapa preescolar. Por tal motivo, el presente trabajo pretende desarrollar un programa que abarque un grupo en estas edades, y que a su vez aporte algo novedoso desde la esencia de este.

3. Diseño del Programa de Educación Emocional

3.1. Justificación de la necesidad del programa de educación emocional

Dada la situación actual, se evidencia que el paso por una pandemia ha coadyuvado al incremento de los problemas ya existentes en materia de salud mental, siendo la primera infancia uno de los más afectados. Se reporta que el 70% de los niños de 5 a 15 años padecen síntomas asociados al trastorno de estrés postraumático, por la pérdida de seres queridos, incertidumbre, aislamiento, cierres de instituciones educativas y diversos espacios de socialización entre otros; el 44,7% presentan al menos un síntoma asociado a trastornos mentales, y alrededor del 15% manifiestan problemas relacionados con el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas, conductas delictivas, abandono escolar, entre otros problemas sociales (Ministerio de Salud, 2017).

Aparte de ello, la Fundación Empresarios por la Educación (FEEXE) en colaboración con el Banco Mundial, realizó un levantamiento y análisis de información a 215 instituciones educativas de todo el país, y estableció que uno de los aspectos con mayor relevancia y preocupación es la falta de herramientas para atender la salud socioemocional de la comunidad educativa (Figuerola et al. 2020).

En tal coyuntura, la educación emocional se convierte en la oportunidad idónea y necesaria para mitigar los efectos adversos en una población tan vulnerable como lo es la primera infancia; prevenir comportamientos de riesgo y reducir las preocupantes cifras que hoy atañen al país. De manera que se ha diseñado un programa de educación emocional denominado CLAST que se encuentra orientado a la prevención y desarrollo. Acorde a lo que expresa Álvarez (2011) esta orientación, se centra en la adquisición de competencias emocionales para que los niños puedan afrontar las situaciones u obstáculos que la vida les plantea, y al mismo tiempo, permite fomentar un desarrollo integral, en tanto involucra la dimensión emocional como complemento de la dimensión cognitiva (p.38-39).

Varios estudios académicos han demostrado que la educación emocional de carácter preventivo tiene efectos duraderos, positivos y significativos en áreas concernientes a salud mental, manejo de emociones, desempeño académico, salud física, interacción social, calidad de vida, pensamiento crítico y desarrollo (Proyecto de ley No. 438 de 2021, p.10).

En suma, la educación emocional proporciona la oportunidad de trascender hacia otros modelos educativos, que van más allá de la sola transmisión de un saber, hacia un saber ser,

saber hacer y un saber convivir, donde la infancia pueda sentirse valorada, escuchada, y su bienestar sea una prioridad (Proyecto de ley No. 438 de 2021, p.10).

Es por ello, que CLAST se encuentra en el marco de los programas de educación emocional orientados a la prevención y desarrollo, y desde su estructura pretende abordar el modelo pentagonal de competencias socioemocionales y habilidades para la vida propuesto por Bisquerra y Mateo (2019) que permitirá que los niños puedan conocer su mundo interior, sentirlo y vivirlo sin juzgarlo; expresar y regular sus emociones; aceptarse a sí mismo y a los demás, desarrollar la empatía, asertividad, pensamiento crítico, entre otros.

Aparte de ello, el programa está diseñado con herramientas metodológicas lúdicas, que animen al alumnado a participar activamente en su proceso de aprendizaje, como es el arte, uno de los medios más poderosos de expresión, sentido y disfrute; su naturaleza permite manifestar significados, ideas, pensamientos y emociones por medio de trazos, colores y símbolos. En suma, puede ser compartido y apreciado desde su creación y belleza (MEN, 2014, p.14). El arte, también involucra la literatura infantil, esta desempeña un papel importante en el desarrollo de los niños y los procesos de lecto-escritura. Así mismo, permite que desde la primera infancia se descubran diversos mundos y universos de conocimiento por medio de las letras, y a su vez, les facilita la empatía, y el sentir de las emociones (Isern, 2021, p.341). Por otra parte, se encuentra el mindfulness y las rutinas de pensamiento, la primera brinda calma a la mente y ayuda a disminuir la impulsividad, mientras que la segunda, visibiliza el pensamiento y fomenta el pensamiento crítico. Finalmente, cada uno de estos elementos confluyen y se integran con el amor para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Bajo la anterior tesitura, florece el nombre CLAST, creado por sus siglas en inglés: **Competences** (Competencias), **Love** (Amor), **Art** (Arte), **Skills** (Habilidades) y **Thinking** (Pensamiento).

Figura 3. Componentes del programa CLAST.



Fuente: Elaboración propia, 2022f.

3.2. Contextualización del programa de educación emocional

Toda experiencia pedagógica y educativa debe partir de un conocimiento previo respecto a las características, necesidades e intereses de la población a la cual va dirigida, por esta razón, se brinda una aproximación descriptiva respecto a la etapa de desarrollo infantil en la que se encuentran los niños de transición en edades de 5 años.

Según Polanco et al. (2002) los niños a esta edad “se encuentran culminando un periodo importante de desarrollo, pues han logrado una serie de estructuras a nivel neuronal muy conformadas (...) y la plasticidad cerebral disminuye” (p.170). Respecto al área cognitiva, van adquiriendo conocimientos sobre sí mismos, sobre los demás y el contexto que los rodea, esto se sintetiza en la capacidad de entender el punto de vista y la posición del otro, y esta relatividad constituye el soporte de los procesos de socialización, de civilidad, tolerancia y la construcción de conocimientos (MEN, 2009, p.67). De acuerdo a Polanco et al. (2002) en esta edad los niños se encuentran en un periodo de transición entre el estadio de pensamiento pre-conceptual “en el que el niño adquiere la función simbólica, mediante la cual sustituye la realidad, por un mundo ficticio” (p.177) y el estadio de pensamiento intuitivo, donde logra interiorizar percepciones, acciones e imágenes en forma de experiencias mentales.

En cuanto al área psicomotriz (coordinación de grupos musculares grandes y pequeños), hay un desarrollo total en términos neuromotores, los procesos de mielinización son activos y quedan aspectos por madurar; el desarrollo puede ser más variado y dependiente de los estímulos; además en esta edad el cuerpo se va asemejando cada vez más al del adulto (Polanco et al. 2002, p. 175).

En relación con el área socioemocional, los niños adquieren conductas, construyen valores, actitudes, normas y creencias, propios del ámbito familiar y cultural; que les permite establecer relaciones agradables consigo mismo, los demás y el medio que los rodea (Polanco et al. 2002, p. 172). En suma, se encuentran en un periodo de creatividad extraordinaria y de amplia curiosidad. Tienen un interés por sus compañeros, disfrutan el juego y estar con sus iguales, se sienten pertenecientes a un grupo, y son retadores y competitivos entre ellos mismos.

En este periodo han desarrollado la capacidad de comprender las emociones de los demás, empiezan a entender ciertas problemáticas (niños enfermos, personas en situación de pobreza, guerras, etc.) (MEN, 2009).

Así mismo, vislumbran que son responsables de sus comportamientos o elecciones, por lo que empiezan a sentir culpa; clasifican y reflexionan sobre sus experiencias. (Greenspan, y Thorndike como se citó en MEN, 2009) Comprenden el papel de sus emociones, aunque requieren de apoyo y retroalimentación constante por parte de los otros (familia, docentes y pares) (p.68).

Por otro lado, Polanco et al. (2002) manifiesta que esta etapa puede verse como un puente entre “la suma de logros del bebé y el potencial increíble del niño más grande”, de manera que surge la adolescencia del nivel preescolar, entendiendo que se encuentran en un periodo donde ya no son bebés, pero tampoco son grandes (MEN, 2009). Los niños en esta etapa se enfrentan al desafío de adquirir competencias para relacionarse con los otros y a su vez lograr regular sus propios actos, por lo que resulta indispensable acompañarlo, fortalecer su autoestima, seguridad y brindarle la atención necesaria. Aparte de ello, Polanco et al. (2002) expresa que es un momento propicio para establecer reglas claras, y límites sanos.

En segundo término, es importante mencionar que en el año 2021 se aprobó el proyecto de Ley número 438 que tiene como propósito implementar la cátedra de educación emocional en los niveles de preescolar básica y media en correspondencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de todos los establecimientos educativos de Colombia; aunque no existen lineamientos dispuestos, como menciona Tse (s.f) un viaje de 1000 millas comienza con un solo paso, y ese primer paso, puede brindar luz, respecto a la futura implementación desde Jardines Infantiles, en horario académico, como una asignatura dentro del plan de estudios. Bajo esa línea, se propone trabajar con instituciones educativas de nivel preescolar y de carácter privado que tengan interés en el bienestar y florecimiento de sus estudiantes; en suma, se recomienda desarrollar el programa con grupos no tan grandes, de preferencia pequeños y medianos para generar una educación más personalizada, así como también, docentes ilusionados, capaces de generar un clima de amor, seguridad y curiosidad, donde la infancia pueda hablar, reír y expresarse sin miedo al error (Romera, 2019, p.212). Además, es vital un compromiso por parte de las familias, el claustro educativo, el gobierno y la sociedad en general.

3.3. Diseño del programa de educación emocional

A continuación, se concretan los siguientes aspectos: objetivos, metodología a utilizar en las sesiones, desarrollo del programa CLAST, temporalización/cronograma, recursos necesarios

para la implementación, y finalmente el diseño evaluativo de los objetivos propuestos alrededor del programa de educación emocional.

En primer lugar, se formulan los objetivos relacionados con las competencias que se esperan adquirir en el desarrollo de cada una de las sesiones y del programa en general. No obstante, es importante mencionar que la adquisición de competencias de carácter socioemocional debe ser secuencial y continuada a lo largo de la vida (Bisquerra, 2011).

3.4. Objetivos

1. Desarrollar la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones.
2. Facilitar vocabulario emocional para dar nombre a las emociones.
3. Identificar las emociones de los demás.
4. Fomentar espacios de expresión verbal y no verbal de las emociones.
5. Practicar técnicas de mindfulness, como estrategias para regular la impulsividad.
6. Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de preguntas o rutinas de pensamiento.
7. Promover el desarrollo de habilidades sociales (escucha, compartir, empatía, asertividad y respeto).
8. Establecer un clima emocionalmente seguro.
9. Tomar conciencia de los factores que generan bienestar subjetivo.
10. Favorecer al buen desarrollo del autoconocimiento, autoconcepto y autoestima.
11. Generar espacios de inmersión con la literatura infantil.
12. Potencializar la creatividad, y las emociones estéticas a través de expresiones artísticas.
13. Reconocer algunos elementos fisiológicos, cognitivos y conductuales de las emociones.

3.5. Desarrollo de las sesiones del programa de educación emocional

En segundo lugar, se presenta el desarrollo del programa CLAST a través de 10 actividades diseñadas para el ejercicio y adquisición de las competencias emocionales, el despliegue de la dimensión artística y el desarrollo del pensamiento crítico. Cada sesión, fue descrita (casi como un guion) de manera detallada explícita, práctica y con pautas concretas para su futura aplicación (ver anexos 8.1 a 8.10).

Tabla 1. Propuesta desarrollo actividades programa CLAST.

Nombre Actividad	Competencias y Habilidades Emocionales	Sub- Competencias	Objetivos	Metodología/ Herramientas
Mis emociones son..	Conciencia emocional Competencias sociales Habilidades para la vida y el bienestar	Toma de conciencia de las propias emociones. Toma de conciencia de las emociones de las demás personas. Dar nombre a las emociones. Toma conciencia de la interacción entre emociones, cognición y comportamiento. Clima emocional. Comunicación expresiva. Emociones estéticas.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	Participativa y activa. Cuento. Rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto. Manifestaciones artísticas.
Rutina el árbol de las emociones, ¿cómo me siento hoy?	Conciencia emocional Regulación emocional	Toma de conciencia de las propias emociones. Toma de conciencia de las emociones de las demás personas.	1, 2, 3, 4, 7, 8, 13	Participativa y activa. Cuentos. Planteamiento preguntas.

	Competencias sociales	<p>Dar nombre a las emociones.</p> <p>Empatía.</p> <p>Toma conciencia de la interacción entre emociones, cognición y comportamiento.</p> <p>Expresión emocional apropiada.</p> <p>Clima emocional.</p> <p>Dominar habilidades sociales básicas.</p> <p>Respeto por los demás.</p> <p>Comunicación receptiva.</p> <p>Comunicación expresiva.</p> <p>Bienestar emocional.</p>		<p>Manifestaciones artísticas.</p>
Mi corazón es como una casita	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11,	Participativa y activa. Cuento.
	Habilidades para la vida y el bienestar	Toma de conciencia de las emociones de las demás personas.	12, 13	Rutina de pensamiento enfócate (adaptada).
	Competencias sociales	Toma conciencia de la interacción entre emociones, cognición y comportamiento.		Manifestaciones artísticas.
		Clima emocional. Emociones estéticas. Dar nombre a las emociones.		

		Comunicación receptiva.	
		Comunicación expresiva.	
Transitando el enojo	Regulación emocional	Toma de conciencia de las propias emociones.	Participativa y activa. Cuento.
	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las emociones de las demás personas.	Planteamiento preguntas.
	Autonomía emocional	Dar nombre a las emociones. Empatía.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13 Manifestaciones artísticas.
	Competencias sociales	Toma conciencia de la interacción entre emociones, cognición y comportamiento. Atención plena. Expresión emocional apropiada. Regulación emoción y sentimientos. Remid (Respiración, meditación mindfulness). Regulación de la ira para prevenir la violencia. Capacidad para autogenerarse emociones positivas. Autoconocimiento. Autoconciencia.	

		<p>Dominar habilidades sociales básicas.</p> <p>Respeto por los demás.</p> <p>Comunicación receptiva.</p> <p>Comunicación expresiva.</p> <p>Asertividad.</p> <p>Prevención y gestión situaciones emocionales.</p> <p>Bienestar emocional.</p> <p>Clima emocional.</p> <p>Emociones estéticas.</p>	
Brain Break	Regulación emocional	Remid (Respiración, meditación mindfulness).	Participativa y activa.
Mindfulness	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones.	Cuento.
	Habilidades para la vida y el bienestar	Toma de conciencia de las emociones de las demás personas.	Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso.
	Competencias sociales	Atención plena.	
		Bienestar emocional.	
		Clima emocional.	
		Dominar habilidades sociales básicas.	
		Respeto por los demás.	
		Comunicación receptiva.	

		Comunicación expresiva.		
		Asertividad.		
Soy, quien soy y eso me hace valioso/a.	Autonomía emocional	Autoconocimiento.		Participativa y activa.
		Autoconciencia.	6, 8, 10, 11, 12	Cuento.
	Competencias sociales	Autoaceptación.		Rutina de pensamiento enfócate.
		Autoestima.		Manifestaciones artísticas.
		Autoconfianza.		
		Empoderamiento.		
		Clima emocional.		
Las semillas especiales de mi jardín	Autonomía emocional	Autoconocimiento.	4, 6, 7, 8, 10, 11, 12	Participativa y activa.
		Autoconciencia.		Cuento.
	Competencias sociales	Autoaceptación.		Planteamiento preguntas.
		Autoestima.		Manifestaciones artísticas.
		Autoconfianza.		
		Empoderamiento.		
		Asumir valores éticos y morales.		
		Dominar habilidades sociales básicas.		
		Respeto por los demás.		
		Comunicación receptiva.		
		Comunicación expresiva.		
		Bienestar emocional.		
		Clima emocional.		

		Emociones estéticas.		
Mis súper poderes	Autonomía emocional	Autoconocimiento.	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Participativa y activa.
		Autoconciencia.		Cuento.
		Autoaceptación.		Planteamiento
		Autoestima.		preguntas.
		Autoconfianza.		Manifestaciones
	Competencias sociales	Empoderamiento.		artísticas.
		Dominar habilidades sociales básicas.		
		Respeto por los demás.		
		Comunicación receptiva.		
		Comunicación expresiva.		
Habilidades para la vida y el bienestar	Bienestar emocional.			
	Fluir.			
	Clima emocional.			
	Emociones estéticas.			
	Fluir.		Participativa y activa.	
Los tesoros que de verdad importan	Habilidades para la vida y el bienestar	Bienestar emocional.	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Cuento.
		Clima emocional.		Planteamiento
		Emociones estéticas.		preguntas.
	Competencias sociales	Dominar habilidades sociales básicas.		Manifestaciones
		Respeto por los demás.		artísticas.
		Comunicación receptiva.		

		Comunicación expresiva.		
Deseos bonitos del corazón	Competencias sociales	Dominar habilidades sociales básicas. Respeto por los demás. Comunicación receptiva. Comunicación expresiva.	1, 4, 7, 8, 9, 10	Participativa y activa.
	Habilidades para la vida y el bienestar	Bienestar emocional. Clima emocional.		
	Autonomía emocional	Autoestima. Autoconfianza. Empoderamiento.		

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

3.6.Temporalización: cronograma

De acuerdo al planteamiento de Bisquerra y López (2020), existen diversos elementos que pueden contribuir al desarrollo de las prácticas eficientes en materia de educación emocional, entre ellos se destaca el tiempo necesario (p.106). De manera que el cronograma está pensado para cumplir con los requisitos del TFM (10 actividades). No obstante, también se proyecta la posibilidad de que algunas actividades puedan desarrollarse en varias sesiones dada la longitud y el tiempo atencional de los niños. Así mismo, se propone dar un paso más en el tema de la transversalidad, y de cultura en el entorno educativo y familiar, apropiándose de prácticas, dinámicas y estrategias para el día a día. A continuación, se muestra una posible propuesta alrededor del tiempo de cada sesión, y a su vez la duración de todo el programa.

Tabla 2. Propuesta temporalización actividades.

Actividad	Duración	Fecha	Número de sesiones
<i>Actividad 1.</i> Mis emociones son..	45 – 60 minutos	8 de febr.	<i>Sesión 1.</i> Lectura- definición y obra pictórica ¿qué son las emociones?.
		15 de febr.	<i>Sesión 2.</i> Abordar emociones básicas de manera particular. (Con posibilidad de que se extienda a dos sesiones más si se quieren abarcar dos emociones por sesión).
<i>Actividad 2.</i> Rutina el árbol de las emociones, ¿cómo me siento hoy?	Actividad base 45 – 60 minutos Rutina Matutina 20-35 minutos	22 de febr.	<i>Sesión 1.</i> Explicación nueva rutina de clase y primera práctica. Sigüientes sesiones todos los días en algún espacio del día. (preferiblemente en horas de la mañana).
<i>Actividad 3.</i>	45 – 60 minutos	1 de mzo.	<i>Única sesión</i>

Mi corazón es como una casita			Lectura del cuento y desarrollo obra de arte.
<i>Actividad 4.</i> Transitando el enojo	45 – 60 minutos	8 de mzo.	<i>Única sesión</i> Lectura interactiva y participativa que lleva a conocer técnicas y estrategias en el manejo del enojo.
<i>Actividad 5.</i> Brain Break Mindfulness	Actividad base 45 – 60 minutos Sesiones de mindfulness 5-10 minutos	15 de mzo.	<i>Sesión 1.</i> Explicación y práctica del Mindfulness. Sigüientes sesiones, en los momentos que sea necesario recurrir a las prácticas de remind.
<i>Actividad 6.</i> Soy, quien soy y eso me hace valioso/a	45 – 60 minutos	22 de mzo.	<i>Única sesión:</i> Lectura cuento, y desarrollo práctico.
<i>Actividad 7.</i> Las semillas especiales de mi jardín	45 – 60 minutos	29 de mzo.	<i>Única sesión:</i> Lectura cuento, y desarrollo práctico.
<i>Actividad 8.</i> Mis super poderes	45 – 60 minutos	5 de abr. 12 de abr. 19 de abr. 26 de abr.	<i>Sesión 1.</i> Reflejo a través del arte. <i>Sesión 2.</i> Reflexión autoestima, lectura cuento, aplicación instrumento. <i>Sesión 3.</i> Continuidad lectura super poderes, aplicación instrumento. <i>Sesión 4.</i> Reconociendo los super poderes - compartir con los demás.

Actividad 9. Los tesoros que de verdad importan	45 – 60 minutos	3 de may. 10 de may. 17 de may. 24 de may. 31 de may.	<i>Sesión 1.</i> Apertura temática, lectura cuento. <i>Sesión 2.</i> Continuidad lectura de los tesoros. <i>Sesión 3.</i> Continuidad lectura de los tesoros. <i>Sesión 4.</i> Continuidad lectura de los tesoros y obra de arte. <i>Sesión 5.</i> Galería y exposición.
Actividad 10. Deseos bonitos del corazón	15 - 20 minutos 20 - 25 minutos 25 - 35 minutos	5 de jun. 7 de jun. 14 de jun.	<i>Sesión 1.</i> Con padres. <i>Sesión 2.</i> Con el/la docente. <i>Sesión 3.</i> Entre pares.

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

Figura 4. Propuesta cronograma



Fuente: Elaboración propia, 2022f.

La anterior propuesta de cronograma bajo el calendario escolar de un Jardín Infantil del año en curso permite inferir que el desarrollo del programa CLAST tendría una duración de dos bimestres, desarrollados en cinco meses en un espacio semanal de 45 a 60 minutos, una vez por semana. Cada sesión se enmarca en color azul.

3.7. Metodología que se utilizará en las sesiones del programa

Desde la creación y diseño del programa CLAST se pensó en una metodología de naturaleza participativa y activa, que permitiera la construcción de aprendizajes emocionales y significativos, donde los niños sean los protagonistas de su proceso (López, 2019, p.27). De manera que, es vital que exista una relación cercana, personal y particular con cada niño y su progreso, en el marco del amor incondicional para crear un clima de aula positivo, seguro, motivador y contenedor, y así crear experiencias emocionales extraordinarias.

Desde el punto de vista didáctico, se propone utilizar principalmente: cuentos, rutinas de pensamiento, técnicas de conciencia plena y manifestaciones artísticas orientadas a la expresión y creación pictórica. En las actividades es imprescindible la figura del docente, pues será este/esta quien guíe el desarrollo de cada sesión, mediando la participación de los niños. Cabe mencionar que las lecturas, el desarrollo de las preguntas, y las prácticas de atención plena están pensadas para trabajarse de manera grupal con todos los alumnos del curso, mientras que aquellas actividades relacionadas con la creación artística, el autoconocimiento, etc. Se orientan a un trabajo más individual y personal. Por tanto, se recomienda que el docente a través de un consentimiento informado pueda grabar en audio las sesiones, y tomar registro fotográfico de estos espacios, lo cual ayudará como insumo para los procesos valorativos de cada estudiante y del desarrollo general de cada sesión.

3.8. Recursos necesarios en cada sesión

Partiendo de la idea que los recursos son aquellos materiales y elementos que pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje del alumnado y a su vez el desarrollo de las actividades de naturaleza formativa (Bisquerra y López, 2020, p.114).

Desde el programa CLAST se propone utilizar:

- Materiales o recursos impresos: como ayudas visuales, elementos decorativos de inmobiliario para dinamizar las actividades y las rutinas de las sesiones (árbol para pegar las emociones del día, nube de la calma). Así mismo, los cuentos que resultan indispensables para el desarrollo del programa.
- Materiales de trabajo: como pinturas, colores, pinceles, pegante, escarcha, pegatinas, lana, y diversos elementos decorativos que sirvan para enriquecer la experiencia creadora y artística de los niños. En suma, hay actividades que requerirán materiales concretos como cajas, cartones, papel para origami, un espejo; y a su vez, diseños ya estructurados (tarros de emociones, corazones sobre cartulina, siluetas de los niños).

3.9. Diseño de la evaluación del programa de educación emocional

Para Bisquerra y López (2020), “la evaluación es una actividad valorativa que permite determinar en qué medidas se han logrado los objetivos, así como la marcha del proceso y los resultados obtenidos” (p.140). Este proceso se realiza con el propósito de mejorar, y adecuar las estrategias pedagógicas en pro de las necesidades de los estudiantes. En suma, es importante priorizar el aprendizaje sobre el evaluar, y por ello la evaluación debe ponerse al servicio de la enseñanza – aprendizaje.

Pensando en una evaluación holística, se propone evaluar los objetivos de cada actividad a través de instrumentos valorativos. Algunos de ellos de naturaleza cualitativa como: registros anecdóticos y diarios de clase, en tanto permiten “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández et al. 2014, p.358) desde la observación, de acuerdo con López (2019) “la observación directa y sistemática es una de las técnicas de evaluación más adecuadas en la educación infantil” (p.31), pues logra integrarse en la dinámica del grupo, a través de la interacción con los niños y en tareas concretas. En suma, este tipo de valoración aporta profundidad a los datos y riqueza interpretativa (Hernández et al. 2014, p.16).

En la misma línea, también se proponen instrumentos de naturaleza cuantitativa, como escalas de observación individual y cuestionarios, ya que ofrecen la posibilidad de centrarse en puntos específicos y generalizar los resultados desde magnitudes y conteos (Hernández et al. 2014, p.15).

Por otra parte, también se sugiere evaluar el desarrollo de la actividad; el proceso y producto del programa CLAST a través de instrumentos creados por Álvarez (2011), donde se indaga sobre toda la experiencia docente, en relación con la aplicación, el desarrollo, los resultados, actitudes de los estudiantes, dificultades, entre otros aspectos. Así mismo se tiene en cuenta la opinión de los niños sobre su experiencia con las actividades, la dinámica utilizada, etc.

Por lo anterior, se hace una breve descripción de cada uno de los instrumentos elegidos para evaluar los objetivos del programa de educación emocional CLAST.

En primer lugar, se encuentra el diario de clase, es una estrategia que consiste en registrar diversas situaciones alrededor de experiencias, y aspectos que suceden en referencia al proceso de aplicación del programa (López, 2019, p.32). Así mismo, se proponen registros anecdóticos, los cuales “sirven para consignar situaciones de especial trascendencia, que resulten significativas para el observador, tales como conflictos e incidentes de un alumno, reflexiones sobre comportamientos y convivencia, etc.” (López, 2019, p.32) (ver anexo 8.11 al 8.23).

A la luz de la información recolectada por los anteriores instrumentos, se propone emplear escalas de observación individual, las cuales se usan para registrar la estimación u opinión general del alumno concerniente a los objetivos logrados en cada una de las actividades propuestas (López, 2019, p.31). En esta línea, es importante no solo evaluar los objetivos teóricos y prácticos, sino aquellos relacionados con el ambiente de aula, dinámica y las experiencias individuales de los niños y del docente. Por ello, se presentan cuestionarios relativamente cortos, que constan de 2 a 4 preguntas (ver anexo 8.24).

Aquellos cuestionarios pensados para el alumnado son de carácter más visual y pictórico para ser diligenciados con mayor facilidad. Para su ejercicio se plantea la posibilidad de que el docente pueda dar la instrucción general para llenarlo o hacerlo en compañía de cada niño, guiando el proceso de valoración. Cabe mencionar que es el único instrumento no validado pues nace de la inspiración de un material planteado por Álvarez, pero se crea con la intención de ahondar en otros aspectos, y desde un diseño de autoría propia (ver anexo 8.25).

Finalmente, se encuentran dos formularios relacionados con la evaluación del proceso y del producto del programa de educación emocional CLAST, esta parte es mayormente reflexiva para el docente o quienes llevaron a cabo el desarrollo del programa. De manera que, la primera parte consta de 5 preguntas sobre los contenidos, las actividades, el tiempo,

materiales, etc. (ver anexo 8.26) Mientras que la evaluación del producto consta de 11 preguntas relacionadas con las sugerencias en correspondencia a las mejoras, dificultades y cambios, etc. (ver anexo 8.27).

Todo lo anterior con la intención de mejorar cada detalle del programa, y brindar un proceso educativo de calidad.

Tabla 3. Propuesta instrumentos evaluativos.

Objetivos	Instrumentos específicos	Instrumentos globales
<p><i>Teóricos y prácticos</i></p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de observación individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro anecdótico • Diario de clase
<p><i>Que se dieron a partir del clima de aula</i></p> <p>4, 8, 11, 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la actividad por parte del docente. • Evaluación de la actividad por parte del alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro anecdótico • Diario de clase

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

4. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se derivan en torno a los objetivos previamente diseñados. El objetivo general del presente TFM ha sido diseñar un programa de educación emocional no implementado que pueda contribuir al ejercicio y desarrollo de competencias emocionales para niños de 5 años.

Es por ello, que el primer objetivo consistió en revisar las problemáticas y necesidades actuales de la primera infancia; una aproximación a diversas investigaciones presentadas por científicos, académicos y el Ministerio de Salud, evidenció las preocupantes cifras en materia de salud mental en la infancia, de 100 niños, niñas y adolescentes, 15 presentan trastornos mentales y/o problemas asociados con conductas delictivas, abandono escolar, consumo de sustancias psicoactivas y alcohol entre otros. Un 44.7 % se encuentra en edades de 7 a 11 y el 70 % de niños entre 5 a 15 años padecen síntomas asociados al trastorno de estrés postraumático. A la luz de estos datos se consolida la idea de desarrollar las competencias emocionales en la primera infancia, en tanto, posibilitan mitigar y reducir las preocupantes cifras en materia de salud mental, falta de bienestar, y a su vez, generan un desarrollo más integral y trascendente del individuo y su esfera social.

Por otra parte, y para dar respuesta al segundo objetivo, se realizó una revisión bibliográfica detallada en torno a las emociones, inteligencia emocional, psicología positiva, analfabetismo emocional, educación emocional, competencias emocionales; así como del amor y las técnicas relacionadas con el arte, la lectura infantil, rutinas de pensamiento y mindfulness; para su elaboración se consultó libros de orden físico y digital; revistas científicas, repositorios, artículos académicos, e incluso se tuvo en cuenta algunos cuentos infantiles.

Luego de conocer diversos postulados alrededor de las competencias emocionales, en el objetivo tres, se optó por el modelo de uno de los referentes hispanoamericanos más importantes en el campo de educación emocional, como lo es Rafael Bisquerra, en compañía de Joan Mateo y todo el equipo GROUP, pues era el modelo más completo y el que se adaptaba mejor a las necesidades evidenciadas. En cuanto al cuarto objetivo, se recopiló varios programas relacionados con la temática, es decir, propuestas de educación emocional orientadas a niños en etapa preescolar; la revisión de antecedentes evidenció la falta de programas para los niños en estas edades; por lo que este TFM puede contribuir a

ampliar la visión de la educación emocional desde la primera infancia y a su vez contribuir al desarrollo de nuevos proyectos.

Bajo la misma línea y en el objetivo cinco, se buscó orientaciones que sirvieran como guía para la elaboración del diseño del programa CLAST, para ello, se consultó el libro diseño y evaluación de programas de educación emocional elaborado por Manuel Álvarez Gonzáles, y de manera simultánea se examinó la guía general propuesta por la UNIR, como los checklist de cada entrega. En suma, se participó en las sesiones dispuestas para las pautas orientativas del TFM, y se generó un acompañamiento continuo en el marco de aquellas dudas e inquietudes que surgieran a lo largo del proceso con la asesora Ornela Mateu Martínez.

En el objetivo seis, se elaboró 10 estrategias pedagógicas centradas en manifestaciones artísticas, obras literarias infantiles, técnicas de respiración y rutinas de pensamiento que pudieran contribuir al desarrollo emocional de los niños de 5 años. Finalmente, en el objetivo siete, se planteó una evaluación o proceso valorativo sobre los objetivos del programa CLAST, para ello se eligió dos instrumentos validados y diseñados por Èlia López, ambos de carácter cualitativo donde la observación tiene un rol vital dentro del proceso. Adicionalmente, se postuló otros instrumentos de carácter cuantitativo elaborados y validados por Manuel Álvarez para ahondar en las vivencias y experiencias de los docentes y de los estudiantes en el desarrollo de las sesiones, y del proceso y el producto del programa. Con la única intención de mejorar, adaptar, corregir y seguir trascendiendo a procesos educativos de calidad y experiencias más emocionantes y enriquecedoras. Por lo anterior, se puede deducir que cada uno de los siete objetivos propuestos alrededor del TFM concluyó de manera satisfactoria.

Por otra parte, la naturaleza del programa surge desde una propuesta creativa, innovadora y novedosa, al pensarse desde el trabajo con la primera infancia en niños de 5 años, e incorporar no solo el desarrollo de competencias emocionales desde el modelo pentagonal, sino también el desarrollo del pensamiento, especialmente de carácter crítico; desde el amor y una didáctica que involucra experiencias creadoras, acercamiento a la literatura y técnicas de mindfulness. Esta propuesta se construyó con la esperanza en el futuro, y con la ilusión de que pueda llegar a las manos de educadores que valoren la infancia y quieran trabajar desde lo mejor del ser humano: sus emociones, su corazón y su humanidad, para hacer el mundo un poco mejor. Al entregar herramientas necesarias para vivir, crecer con plenitud y florecer.

5. Limitaciones y prospectiva

Como cierre del presente trabajo, se hace una valoración crítica respecto a los inconvenientes, y dificultades que surgieron a lo largo del proceso investigativo. Junto con los alcances, recomendaciones y nuevos interrogantes que subyacen de este.

5.1. Limitaciones

En cuanto al desarrollo propiamente teórico, se ha encontrado que, en la revisión de antecedentes, pocos programas están diseñados para niños en niveles de educación inicial. La mayoría de estos se orientan a edades más avanzadas ocupando los niveles de primaria y secundaria. Por tanto, no se pudo ahondar en experiencias previas como se hubiera deseado. En suma, es una temática relativamente nueva en cuestiones de estudio, de manera que hasta ahora se está explorando y de forma favorable se le está otorgando importancia, un ejemplo de ello, es el proyecto de ley 438 en el que se busca abrir un espacio de cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia.

Aparte de ello, se pueden mencionar los efectos longitudinales como limitante, entendiendo que se requiere de tiempo para crear un trabajo amplio y de manera cuidadosa, pues constantemente se deben desarrollar procesos de análisis, observación, reflexión, adecuación, deconstrucción, lectura, entre otros más; y para ello se contó con un tiempo acotado y estrecho. Adicionalmente, el factor humano compuesto por aciertos y desaciertos; ánimos y desánimos, seguridades y desconfianzas también pudo ser un elemento que de algún modo influyó en el desarrollo del TFM.

En suma, se creó un instrumento valorativo de carácter cuantitativo para ser aplicado en los niños de transición, con la intención de conocer su experiencia, en relación a diversos aspectos del desarrollo de las actividades, pese a que algunos apartados se inspiraron en el autor Manuel Álvarez Gonzáles, la mayoría surge como creación propia, de manera que el instrumento no cuenta con una validación de parte de un experto.

Por último, la imposibilidad de aplicar el programa de educación emocional y experimentar todo el proceso que este conlleva, y así corroborar aún más la veracidad de esta propuesta.

A pesar de que en el apartado se mencionan como limitantes, también configuraron una oportunidad para ser transformadas hacia un camino más positivo, de ellas, las siguientes prospectivas:

5.2. Prospectiva

Partiendo de la primera limitante, esta propuesta puede configurar una oportunidad para seguir desarrollando programas en el marco de educación emocional para niños en etapa preescolar, y a su vez, guiar nuevas iniciativas que busquen desarrollar competencias emocionales desde el amor, y así construir entornos más seguros, donde se pueda escuchar y entender de manera bondadosa y respetuosa a la infancia, a través de rincones de encuentro, arte, curiosidad y pensamiento.

Además, otra posible línea investigativa podría orientarse a procesos formativos para docentes, cuidadores, familiares y orientadores, entendiendo que la mejor forma de enseñar competencias emocionales a la primera infancia es a través de un modelo de aprendizaje y del ejemplo constante de la figura adulta, y por ello se requerirá una transformación del formador, para no aislar, negar o independizar el pensamiento de las emociones, sino utilizarlos para disfrutar la vida de una manera más inteligente, sana e ilusionante.

Por otra parte, el tiempo y el factor humano también se convirtieron en elementos claves para desempeñar el presente TFM, alrededor de la gestión, organización y planeación. Inclusive, constituyó una oportunidad para escribir desde el corazón, el conocimiento adquirido y horas de investigación y lectura.

Respecto a la validación del instrumento, se recomienda llevar a cabo un proceso de fiabilidad y validez comprobada, en aras de calidad y veracidad investigativa. En lo concerniente a la última limitante, este proceso puede trascender y mejorar desde su aplicabilidad en un contexto educativo real, y desde un marco investigativo y valorativo que permita demostrar a la luz de datos concretos su efectividad.

Aparte de lo anterior mencionado, es importante resaltar que es necesario que la escuela se transforme, y comience de nuevo, haciendo las cosas mejor, entendiendo que la infancia merece las más coherentes y honestas acciones y profundas reflexiones para trazar un mapa hacia una educación más sentida, humana e integral.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (3.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Alvarado, P., Soto, M., & Rosales, L. (2019). Atención plena y bienestar psicológico: Un estudio controlado y aleatorizado. *Medicina Naturista*, 13(2), 22–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985218>
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. Planeta.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones* (1.ª ed.). Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional propuestas para educadores y familias* (4.ª ed.). Desclée.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis
- Bisquerra, R., & López, É. (2020). *Educación emocional 50 preguntas y respuestas* (1.ª ed.). El Ateneo.
- Bisquerra, R., & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación* (1.ª ed.). Horsori Editorial, S.L.
- Burgos, S. (2021, 29 noviembre). “Tenemos que entender por qué hay niños de siete años que ya quieren suicidarse”. *El País*. Recuperado 12 de enero del 2022, de <https://elpais.com/ciencia/2021-11-29/tenemos-que-entender-por-que-hay-ninos-de-siete-anos-que-ya-quieren-suicidarse.html>
- Blázquez, A. P. (2019, 6 noviembre). *La importancia de la lectura en la infancia – revista digital ventana abierta*. revista digital ventana abierta. Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://revistaventanaabierta.es/la-importancia-de-la-lectura-en-la-infancia/>
- CASEL. (s. f.). *About CASEL*. <https://casel.org>. Recuperado 19 de abril de 2022, de <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- C.A.S.E.L. (2022). *The-Case-for-SEL-CASEL-ppt-deck* [Diapositivas]. Google Docs. https://docs.google.com/presentation/d/1Tb9WundNcsURexo2RTvVGVIVlzD_q9i6Vv4jcNtqZjl/edit#slide=id.g9c42db61ec_84_135
- Castellanos, L. (2017). *Educación en el lenguaje positivo* (3.a ed.). Paidós.

- Chaparro, S., Chaparro, E., & Prieto, E. (2019). El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 13(35), 186–194.
<https://www.redalyc.org/journal/2790/279054997012/279054997012.pdf>
- Davidson, R. (2018). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.
- David, S. (2016). *Emotional Agility: Get unstuck, embrace change, and drive in work life*. Penguin Random House.
- Duch, M., & Guridi, N. (2017). *Relajaciones*. Editorial Flamboyant SL.
- Figueroa M., Florez L., Manrique A., Fundación Empresarios por la Educación (2020). *Qué necesitan las escuelas en tiempos de Covid-19*. Recuperado en:<https://bibliotecadigital.fundacionexe.org.co/cgi-bin/koha/opac-retrievefile.pl?id=1a27f40e6173d435fbf6f082395f56bb>
- Finne, J. (2013). *La competencia social en las escuelas noruegas* (N.º 4).
https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2013/Noruega_es_2013.pdf
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *The American psychologist*, 60 (7), 678–686.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Guarnieri, S. (2010). Amor. En M. Ortiz (Ed.), *No es lo mismo* (5.ª ed., pp. 89–92). LID editorial.
- Goleman, D. (1995), *La inteligencia emocional. Por qué es importante que el cociente intelectual*, Furesa, Buenos Aires.
- Gross, J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.
- Isern, S. (2021). *Mapa para educar niños felices* (1.ª ed.). Penguin Random House.
- Isern, S. (2016). *El emocionómetro del inspector Drilo* (7.ª ed.). Nubeocho.
- Isern, S., & Bonilla, R. (2020). *El gran libro de los super tesoros que de verdad importan* (1.ª ed.). Flamboyant.
- Isern, S., & Bobadilla, R. (2017). *El gran libro de los super poderes* (14.ª ed.). Flamboyant.
- Isern, S., & Tolosa, M. (2020). *Me quiero* (1.ª ed.). Flamboyant.
- Kendrick, K. (2010). *Understanding the brain: a work in progress*. Gresham.
- Kokkonen, M. (2011). *La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles*. (N.º3).
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant S.L.

- Lao-Tse: *“Un viaje de mil millas comienza con un primer paso”*. (2014, 18 noviembre). Gabinete de Comunicación y Educación. Recuperado 26 de junio de 2022, de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/lao-tse-un-viaje-de-mil-millas-comienza-con-un-primer-paso>
- López, É. (2019). *Educación emocional programa para 3–6 años* (3.ª ed.). Wolters Kluwer.
- Malaisi, L. (2021). *¿Qué son las emociones?* [Diapositivas]. www.flich.org.
<https://www.flich.org>
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Anagrama.
- Mendívil, L., & Peña, T. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: Una necesidad impostergable. *Dialnet, Educación Vol. XX* (Nº 39), 23–35.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009, noviembre). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (Nº10).
https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación en Colombia. (2014). *El arte en la educación inicial*. MEN.
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2017). *Boletín de Salud Mental No 4, Salud mental en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado 14 de Junio de 2022, en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/Forms/DispForm.aspx?ID=16293>
- Newby, D., & Núñez, L. (2018). *Emociones, un regalo por abrir: Introducción a la alfabetización emocional*. Dan Newby & Lucy Núñez.
- Ortín, B., & Ballester, T. (2013). *Cuentos que curan. Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos*, Océano.
- Palmeros, M. [María José Palmero Psicóloga de Educación Inicial]. (2020, 6 mayo). *La rabia en niños* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PU-ZgTtCHtQ>
- Peinado, A., & Gallego, R. (2016). *Programa arco iris de educación emocional educación infantil y primaria de 3 a 12 años*. Noubooks.

- Peñalver, C., & Sánchez, S. (2014). *Cuentos para educar con inteligencia emocional* (5.ª ed.). Penguin Random House.
- Polanco, Ana, & Rojas, Patricia, & Cerdas, Jeanneth (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26(1),169-182. [fecha de Consulta 3 de Junio de 2022]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>
- Proyecto de ley No. 438 de 2021. “*Por medio de la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones*”. s.f. 1-39. <http://leyes.senado.gov.co/proyectos%20/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2020%20-%202021/PL%20438-21%20Educacion%20Emocional.pdf>
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo* (1.ª ed.). Planeta.
- Punset, E. (2015). Emociones negativas y ego. En *Brújula para navegantes emocionales* (1.ª ed., pp. 175–198). Penguin Random House.
- Punset, E. (2015). Emociones positivas e intuición. En *Brújula para navegantes emocionales* (1.ª ed., pp. 201–2017). Penguin Random House.
- Real Academia Española. (s. f.). Arte. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 18 de mayo de 2022 de: <https://dle.rae.es/arte>
- Real Academia Española. (s. f.). Competencia. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 19 de mayo de 2022 de: <https://dle.rae.es/competencia>
- Ritchhart, R., & Church, M. (2011). *Making Thinking Visible* (1.a ed.). Jossey-Bass.
- Rodríguez, E., Chernicoff, L., Jiménez, A., Labra, D., & Barkovich, M. (2020). *Educación desde el bienestar, competencias socioemocionales para el aula y la vida*. McGraw-Hill Education.
- Roldán, M. J. (2022, 21 febrero). *La importancia del arte para los niños pequeños*. *Guiainfantil.com*. Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/la-importancia-del-arte-para-los-ninos-pequenos/>
- Romera, M. (2017). *Educación emocional y emocionante*. Mapas Colectivos.
- Romera, M. (2019). *La escuela que quiero*. Destino.

- Sabater, V. (2019, 30 mayo). *Analfabetismo emocional: cuando a nuestro cerebro le falta corazón*. La Mente es Maravillosa. Recuperado 18 de mayo de 2022, de <https://lamenteesmaravillosa.com/analfabetismo-emocional-cuando-a-nuestro-cerebro-le-falta-corazon/>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9 (3), 185-211.
- Seligman, M. (2011). Educación positiva: Enseñar el bienestar a los jóvenes. En *Florecer* (pp. 94–113). Océano Exprés.
- Schoeberlein, D. (2017). *Mindfulness para enseñar y aprender* (1.ª ed.). Gaia Ediciones.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana* (1.ª ed.). Kairós.
- Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. FCE.
- Tuirán, R. (2020, 25 junio). El desarrollo de habilidades socioemocionales: una apuesta educativa rentable. *Este País*. Recuperado 24 de mayo de 2022, de <https://estepais.com/impreso/el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-una-apuesta-educativa-rentable/>
- Universidad del Norte & Universidad de Salamanca. (s. f.). *Pisotón - Pisotón - Uninorte*. Pisotón. Recuperado 3 de junio de 2022, de <https://www.uninorte.edu.co/web/pisoton-uninorte>
- Weissberg, R. (2015). Social and emotional learning past, present, and future. En J. Durlak, C. Domitrovich, & T. Gullota (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Wenger, M. A., Jones, F. N. Y Jones, M. H. (1962). Emotional behaviour. En D.K. Candland (Ed.): *Emotion: Bodily change*. Princeton, N.J., van Nostrand.
- Witek, J., & Roussey, C. (2014). *Así es mi corazón* (Vol. 9). Grupo Editorial Bruño, S.L.
- YALE. (s. f.). *What We Do*. Yale Center for Emotional Intelligence. Recuperado 19 de abril de 2022, de <https://ycei.org/what-we-do>

7. Bibliografía

- Antúnez, N. (2005). ¿Qué es arte? Evolución del concepto de arte en los alumnos de la licenciatura de Bellas Artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17,157-175. [fecha de Consulta 18 de Mayo de 2022]. ISSN: 1131-5598. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551273008>
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: Instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Laymuns, G. (2020). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos* (3.ª ed.). PalauGea.
- Bisquerra, R. (2021). *Universo de las emociones* (6.ª ed.). PalauGea.
- Caruana, A. & Cefire Elda. (2011). *Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. (Generalitat Valenciana ed.). <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/ac236f1c-5f4e-46b2-a9ba-91d030835784>
- Falcón, J. (2021, 17 noviembre). 4 RAZONES de por qué la EDUCACIÓN es el arma más PODEROSA. NOTICIAS INFANTILES ® Consejos para padres, profesores y niños. Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://blog.bosquedefantasias.com/noticias/educacion-arma-mas-poderosa-cambiar-mundo>
- Lomas, T. (2018). *The Positive Power of Negative Emotions* (1.ª ed.). Piatkus.
- Moraleda, A. (2015). Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Nelson Mandela. (s. f.). Aki Frases. Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://akifrases.com/frase/120644>
- Núñez, C., & Valcárcel, R. (2019). *Emocionario* (1.ª ed.). Vreditoras.
- Psicología Positiva: Una Nueva Forma De Entender La Psicología Positive Psychology: A New Way Of Understanding Psychology. (2006). *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3–8. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1279.pdf>
- Poggioli, R., & Pensiero, E. (2019). *L'alfabeto delle emozioni* (1.ª ed.). Gribaudo.
- Puig, M. (2019). *Vivir es un asunto urgente* (7.ª ed.). Penguin Random House.

- Robert Biswas-Diener, Todd B. Kashdan & Gурpal Minhas. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention, *The Journal of Positive Psychology*, 6:2, 106-118, DOI: 10.1080/17439760.2010.545429
- Santos, M. (2015). Ejercicios sobre educación sentimental. En *Ideas en acción ejercicios para la enseñanza y el desarrollo emocional* (pp. 171–181). Homo Sapiens.
- Sarlé, P., Ivaldi, E., & Hernández, L. (2021). *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias*.
<https://www.infoartes.pe/wpcontent/uploads/2014/12/LibroMetasInfantil.pdf>
- Vallés, A., & Vallés, T. (2013). *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas* (3.ª ed.). EOS.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *Arte por el arte*.
<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/el-arte-por-el-arte/arte-por-el-arte.pdf>

8. Anexos

8.1. Actividad 1.

Nombre del taller:	<i>Mis emociones son..</i>
Tema transversal:	El presente taller pretende que los niños puedan reconocer las emociones básicas, y adicionalmente puedan tomar conciencia de su mundo interno. Por medio de un acercamiento teórico de lo que son y representan las emociones para ellos, y a su vez identificar los factores, situaciones e individuos que las generan. De modo que el resultado final de esta actividad sea obtener un diccionario propio de carácter emocional de acuerdo a la perspectiva de cada niño.
Objetivos:	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12 y 13.
Materiales:	Cuento el monstruo de colores escrito e ilustrado por Anna Llenas, imágenes del monstruo experimentando alegría, tristeza, rabia, miedo y calma, 6 moldes de cartón en forma de tarros o recipientes inspirados en el cuento con un borde amarillo, azul, rojo, negro, verde y uno sin color en el borde.
Descripción actividad:	<i>Se recomienda que el docente lleve puestos unos anteojos gigantes.</i> Inicialmente, el docente les dirá a los niños, que el día de hoy deben tener los ojos muy atentos, y la cabeza muy pensante, para observar las imágenes, y hacerse preguntas. El docente empezará la lectura, y cuando se aborde alguna emoción en el cuento, la idea es pedirles a los niños que en silencio solo vean la imagen (es decir, al monstruo de colores de manera muy atenta); pasado algún tiempo, el docente hará preguntas: <i>“¿Qué nos hace pensar lo que estamos viendo, ¿qué ves que te hace decir eso?”</i> Posterior a la lectura y los espacios de indagación para visibilizar el pensamiento, se hará un recordatorio visual en el tablero o alguna pared, pegando el monstruo correspondiente de acuerdo a la emoción y el color de esta (alegría- amarillo, tristeza- azul, rabia-rojo, miedo-negro y calma-verde).

Luego se les dará un primer cartón paja con forma de tarro, en esta parte, se les pedirá a los niños que dibujen o pinten aquello que creen que son las emociones, a medida que el niño realiza su obra artística y representativa, el docente puede dirigirse niño por niño y preguntar *“¿qué crees que son las emociones?”*

Aquí se recomienda grabar o escribir literalmente aquello que expresan los niños. (De modo que en una cara de la cartulina quede plasmada la obra pictórica y creativa de los niños y de la otra aquello que piensan y han expresado de manera verbal).

Después, se les dará el segundo molde con el borde amarillo (correspondiente a la emoción de alegría) y se les pedirá que pinten, dibujen, etc. Aquellas cosas que generan esta emoción y luego se les preguntará *“¿qué es la alegría?”* ... Así sucesivamente con cada emoción. Esta actividad puede dividirse en cuantas sesiones se prefiera. Una para la lectura del cuento, con la definición pictórica y verbal de lo que son las emociones en general, y luego las sesiones que se consideren para abordar cada emoción básica o hacer grupos de ellas. Es decir, trabajar de dos a tres emociones por sesión.

(En estas sesiones, se recomienda que el docente sea creativo y siga integrando elementos de literatura haciendo uso del emocionario, escrito por Cristina Núñez y Rafael R. O el abecedario de las emociones por Rita Poggioli y Elena Pensiero; incluso adivinanzas; además, se sugiere que integre música de acuerdo a la emoción a trabajar para ambientar aún más el desarrollo de la actividad. También puede poner fotografías de personas que están experimentando la emoción y poner el monstruo de colores correspondiente en una parte visible para que los niños se familiaricen con la emoción de cada sesión).

Como cierre de la actividad, los niños pueden compartir aquellas cosas, situaciones, personas que producen ciertas emociones, simultáneamente el docente puede intervenir haciendo preguntas como: *“¿Alguien más se ha sentido alegre cuando está jugando con el hermano como le pasa a “...”?”*

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

8.2. Actividad 2.

Nombre del taller:	<i>Rutina del árbol de las emociones, ¿cómo me siento hoy?</i>
Tema transversal:	Esta actividad pretende familiarizar y acercar aún más a los niños con su mundo interior, con las emociones básicas y las competencias emocionales, relacionadas con la conciencia, vocabulario y expresión emocional.
Objetivos:	1, 2, 3, 4, 7, 8 y 13
Materiales:	Imágenes del monstruo experimentando las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma), corazones de colores en origami (amarillo, azul, rojo, negro y verde) la estructura de un árbol en una pared del salón (solo con el tronco y las ramas).
Descripción actividad:	<p><i>La presente actividad, esta propuesta para que se convierta en una rutina diaria.</i></p> <p>Inicialmente, se espera que los niños pregunten por el nuevo elemento decorativo de la pared, en este caso la silueta del árbol, o el docente puede dar la iniciativa y preguntar si ven algo nuevo en el espacio, luego se puede indagar acerca del ¿por qué de ese elemento?. Para entenderlo, el docente les pedirá a los niños que activen su súper memoria, sobre las emociones básicas y respectivo color, del cuento, el monstruo de colores (alegría-amarillo, tristeza- azul, rabia-rojo, miedo-negro y calma-verde). Después, el docente, les mostrará 5 cajas a los niños, cada caja tendrá un distintivo del monstruo de colores experimentando alguna emoción y habrá corazones del mismo color en la caja. La caja amarilla, donde el monstruo sonríe, corresponde a la caja de los corazones de la emoción de la alegría, y así explicará con cada una de ellas. Luego verificará con los niños, preguntándoles sobre la emoción a la que corresponde cada caja de acuerdo con la expresión del monstruo y los colores del corazón.</p> <p>A continuación, el docente podrá recordarles a los niños, que, así como el monstruo de colores, siente emociones, cada uno de</p>

nosotros también, y es muy importante reconocer aquella emoción, darle nombre y compartirlo con los demás si de esta forma se quiere, pues hablar sobre cómo nos sentimos puede ayudarnos a estar mucho mejor. *(Aquí el docente puede abarcar la importancia del respeto, del escuchar al otro).*

Continuando, el docente les pedirá a los niños que piensen acerca de *“¿cómo se sienten justo ahora?, ¿de qué color puede estar su corazón?, o ¿cuál es la emoción que habita el corazón de su casita?”*. De acuerdo a eso, el docente dará ejemplo, tomará un corazón con base a como se sienta y les contará a sus alumnos, el porqué de su sentir y pegará el corazón en alguna parte del árbol. Luego, el docente dará la instrucción para que cada niño pueda tomar el corazón de su emoción y gestionará turnos para que aquellos niños que quieran contar como se sienten lo puedan compartir con sus demás compañeros y compañeras.

(Justo en ese momento, el docente puede observar, como se encuentran sus estudiantes y ahondar en los sentires de sus alumnos, hacer comentarios al respecto mostrando interés, y haciendo preguntas como: “¿qué ha pasado, por qué te sientes triste? “, “¿quieres contarnos?”, “¿hay algo que podamos hacer para que te sientas mejor?” u “hoy veo corazones muy alegres”, etc. Se propone en este espacio, que el docente lleve un registro fotográfico y pueda grabar en audio la sesión.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

8.3. Actividad 3.

Nombre del taller:	<i>Mi corazón es como una casita</i>
Tema transversal:	El presente taller se enfoca en explorar y reconocer las emociones propias y las de los demás. A partir de una obra literaria infantil denominada Así es mi corazón, escrito por Joe Witek e ilustrado por Christine Roussey.
Objetivos:	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12 y 13.
Materiales:	Cuento infantil así es mi corazón, post-it, pinceles, pinturas, marcadores, escarcha, pegante, colores, entre otros elementos.
Descripción actividad:	<p><i>Previo a la lectura, se recomienda que el docente esconda, con post-it de colores, algunas ilustraciones en relación con las facciones de la protagonista del cuento, e incluso las palabras alusivas a la emoción. Con el propósito de que los niños identifiquen algunos rasgos que se derivan de ciertas emociones.</i></p> <p>En primera instancia, se les pedirá a los niños que hagan un semi círculo en el piso, luego se les mostrará una cajita (en su interior se encontrará el cuento). El docente podrá hacer preguntas de indagación que fomente la curiosidad y atención hacia aquello que creen que hay en la caja, y también podrá arrojar algunas pistas, por ejemplo: <i>“En su interior hay un tesoro que nos mostrará aquello que hay en nuestro corazón”, “¿qué creen que puede ser?”, “tiene muchos colores bonitos”,</i> etc. Incluso se puede dar la oportunidad a que algunos niños pasen y sacudan la caja con mucho cuidado y prueben que tan pesada es.</p> <p>Una vez se ha dado espacio para compartir las posibilidades, se abrirá la caja, y el docente sacará el libro para mostrárselos a todos, leerá el título junto con el escritor y el ilustrador de este. Elegirá un nombre para la protagonista y empezará a leer el cuento, a medida que se vaya leyendo, el docente puede hacer énfasis en la emoción que se menciona, y formular preguntas a los niños, por ejemplo: <i>“¿alguna</i></p>

vez se han sentido así?”, ¿cuándo están tristes sienten lo mismo que la protagonista?” etc.. Una vez lleguen aquellas páginas donde el post-it esconde la cara de la protagonista o el nombre de la emoción, el docente puede llamar la atención de los niños para que juntos descubran la emoción a la que puede estar haciendo referencia la lectura o como puede ser la expresión de aquella emoción.

Ya casi para finalizar, se tomará provecho de la última parte del cuento, donde la protagonista de la historia pregunta *¿cómo es el tuyo?* (haciendo alusión al corazón que es como una casita donde viven muchas emociones y sentimientos).

Luego, el docente preguntará *¿quiénes quieren responderle?*, y se hará un recorrido a modo de resumen de las emociones vistas, para que los niños las tengan presentes.

Posteriormente, se les entregará una cartulina con un corazón que sobresale en él, lo ideal es dejar a los niños decorar su corazón libremente a través de colores, marcadores, escarcha, pintura, etc. Mientras los niños hacen su trabajo creativo, el docente pasará niño por niño a preguntarle: *“¿Cuáles emociones se encuentran en la casita de tu corazón?”, “¿qué pasa cuando te sientes alegre/triste/con miedo, etc.?”*.

Se recomienda que las preguntas sean grabadas con el propósito de transcribirlas, imprimirlas y pegarlas en la obra de arte, una vez se encuentre terminada y seca, para ello es importante contar con un consentimiento informado.

Como cierre de actividad, se pretende hacer una especie de galería de corazones, donde los niños les cuenten a sus demás compañeros aquellas emociones que pudieron reconocer y han habitado su corazón.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

8.4. Actividad 4.

Nombre del taller:	<i>Transitando el enojo</i>
Tema transversal:	El tema substancial del presente taller se enfoca en la competencia de regulación emocional, manejo asertivo de ira/enojo/enfado a través de técnicas, que posibiliten que los niños puedan llegar a un momento de calma y mayor tranquilidad. Para ello, se utilizará un libro denominado el libro enfadado, escrito e ilustrado por Cedric Ramadier y Vincet Bourgeau.
Objetivos:	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 y 13
Materiales:	Cuento el libro enfadado
Descripción actividad:	<p>Inicialmente, el docente saludará a sus estudiantes y les contará que quiere mostrarles un cuento, <i>“el cuento está muy pero muy, muy enojado y necesita la ayuda de cada uno de ellos, para que pueda calmarse, seguido de la pregunta ¿les gustaría ayudarlo?”</i>. Una vez el docente da espacio a la lectura, nombrando el autor e ilustrador, puede aprovechar para mencionar algunos términos que también se pueden atribuir a esa emoción como la ira, rabia, enojo, etc.</p> <p>A continuación, se hace una breve descripción de cómo podría darse el desarrollo de la lectura, acompañado de preguntas que permitan la participación de los niños.</p> <p><i>“Uy, uy, uy, ¡el libro está rojo de ira!”</i></p> <p>¿Por qué creen que estará tan enojado?, ¿qué se les puede ocurrir? (Dar un tiempo de opinión y validar sus ideas ejemplo: Sí, eso que mencionas, nos da rabia, ¡tienes razón!)</p> <p><i>“Acércate y pregúntale: ¿qué te ocurre?”</i></p> <p>- <i>“Déjame tranquilo”</i></p> <p>El docente puede interrumpir para decir, al parecer nuestro cuento no quiere hablar porque está muy enojado, ¿Cuándo estamos enojados nos cuesta hablar, ¿verdad?</p> <p><i>“Uy... ¡Está muy enojado!”</i></p>

Dejémoslo solo con su enfado.

Colócalo en un rincón y esperemos un poco”

Se realiza la acción de dejarlo y esperar, mientras tanto, el docente puede mencionar que en muchas ocasiones deseamos que aquella rabia, ira o enojo que tenemos se vaya muy deprisa, ¿les ha ocurrido? Pero que no siempre sucede y por eso hay que esperar un tiempo. A veces puede ser corto y otras veces puede extenderse.

“Está mejor, pero aún está enfadado

Cuenta hasta 10 para darle tiempo de calmarse”

En esta parte, se puede invitar a que todos los niños cuenten hasta 10 y así sucesivamente con cada parte del cuento.

(Lo ideal es dejarse llevar por la magia del libro, que permite una fácil interacción, participación de los niños y aprovechar esos momentos para llevarlo a la vida cotidiana de ellos, de su sentir, a través de la reflexión y autoconocimiento de sus emociones y las experiencias en relación a ellas. Al final en el cuento se van incluyendo estrategias que pueden utilizarse cuando la persona está más calmada, escuchando sus razones atentamente, dándole un abrazo, diciéndole cosas que lo hagan sentir mejor; felicitándolo por qué está más tranquilo o haciendo uso del humor, del cual surge una emoción positiva).

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

Inspirado en el vídeo la rabia en los niños por María José Palmero

8.5. Actividad 5.

Nombre del taller:	<i>Brain Break Mindfulness</i>
Tema transversal:	La presente actividad se enfoca en la regulación y técnicas de control, pues en el marco de la educación emocional es vital brindar herramientas y estrategias para que los niños puedan gestionar sus emociones de la forma más asertiva posible. En suma, Bisquerra (2013) menciona la importancia de trabajar la atención plena, y el remind (respiración, meditación y mindfulness). Para ello, se usará un cuento, denominado relajaciones, escrito por Mamen Duch e ilustrado por Raúl Guardi.
Objetivos:	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13
Materiales:	Cuento relajaciones, nube de la calma (con diversas narraciones de mindfulness), música instrumental de relajación, sillas/ colchonetas.
Descripción actividad:	<p><i>Está actividad al igual que una de las anteriores, está pensada para que se vuelva una rutina, dependerá del docente si quiere volverlo un hábito matutino, o cuando necesite llamar a la calma y tranquilidad e incluso puede abrirse a la posibilidad de que sean los mismos niños que expresen la necesidad de esta, por la emoción que están transitando. Por ello, es vital que, desde el primer acercamiento, el docente pueda contarles sobre esta técnica y estrategia como es la respiración y atención plena, de manera sencilla, divertida y clara, (Qué es, por qué se utiliza, cuándo se utiliza), etc.</i></p> <p>Para ello se recomienda abordar el tema desde una rutina de pensamiento, denominada antes pensaba ahora pienso, esto permitirá sintetizar, organizar y explorar ideas respecto a la naturaleza del mindfulness. Básicamente, esta rutina consiste en preguntarles a los niños “¿qué creen que es el mindfulness?, ¿qué se les ocurre?”</p> <p>Seguido a la explicación, se puede continuar con la pregunta “¿qué piensan ahora?”. Con el objetivo de que los niños puedan contrastar la información de lo que antes creían con la información obtenida.</p>

Luego de ello, pasarán al lado práctico donde el docente les pedirá a sus alumnos, elegir una postura cómoda, cerrar los ojos y respirar. Después, el docente continuará la lectura y leerá una de las propuestas que el cuento brinda.

Finalmente, el docente puede expresar que, a partir de ese momento, habrá un espacio nuevo en el salón llamado la nube de la calma, donde cada vez que sientan que la rabia/ira/enojo/enfado sea muy fuerte, como la rabia que tenía el cuento la otra vez, pueden expresarlo al docente del momento y dirigirse a la nube de la calma para hacer un ejercicio.

Posterior a esta actividad, se busca que los niños identifiquen sus emociones, las reconozcan y puedan pedir a la docente recurrir a la nube de la calma, para practicar un momento de atención plena. En suma, los otros compañeros también pueden darse cuenta de que un compañero está pasando por un momento complicado y puede que la técnica sea útil para traer calma.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

8.6. Actividad 6.

Nombre del taller:	<i>Soy, quien soy y eso me hace valioso/a.</i>
Tema transversal:	El presente taller se enfoca en la competencia de autonomía emocional, de la cual subyacen subcompetencias relacionadas con el autoconocimiento, autoconciencia, autoaceptación, autoestima, autoconfianza, empoderamiento, etc. Para el desarrollo de esta actividad, se empleará un cuento escrito por Susana Isern e ilustrado por Tolosa Sisteré, denominado me quiero, este cuento resulta tener material y herramientas imprescindibles a la hora de reflexionar y mejorar la autoestima de los niños, para esta sesión se utilizará la primera historia llamada “la niebla, ¡lo más importante!, y a su vez se sugiere desarrollar la misma actividad que propone la autora.
Objetivos:	6, 8, 10, 11, 12
Materiales:	Cuento me quiero, caja, espejos, elementos y materiales para decorar la caja.
Descripción actividad:	<p><i>Antes de dar inicio a la actividad se propone, que el docente emplee la rutina de pensamiento enfocarse, la cual consiste en cubrir la imagen principal, con diversos papelitos y tiene el propósito de generar hipótesis tentativas, permite proponer puntos de vista, pero también modificarlos, porque es fundamental tener una mente abierta y flexible (p.109).</i></p> <p>Inicialmente, se recomienda ubicar a los niños en un semicírculo, y pedirles a los niños que imiten algunos ejercicios con las manos para llamar su atención y centrarlos en la actividad, una vez se haya dado ese tiempo, el docente empezará a narrar la historia, y justo en la parte casi final del texto, específicamente:</p> <p><i>“-Pero no veo nada, mamá. Solo niebla- Contestó Noa, incrédula.</i></p> <p><i>-Fíjate bien. Acércate al agua.”</i></p> <p>El docente hará preguntas relacionadas: <i>“¿qué creen que Noa vio al acercarse al agua?”</i>, mientras los niños dan sus hipótesis o</p>

interpretaciones, el docente puede develar otra parte de la imagen, y seguir preguntando *“¿qué otras cosas nuevas ves?, ¿qué nuevas cosas vienen ahora a tu mente?, ¿cambió en algo lo que antes pensabas al ver esto?” Etc.*

Una vez descubren que el reflejo propio es una de las mejores vistas del mundo, se hace una breve reflexión sobre la autoestima, en relación con el cuidado, el amor, y el respeto hacia sí mismo, para dar lo mejor a los demás.

Posteriormente, se le entregará a cada uno de los niños una cajita, con un espejo pegado en su interior, esa cajita tendrá el nombre de *“las mejores vistas del mundo”*.

La idea es que los niños la decoren a su gusto, y luego puedan respirar hondo y abrirla, haciendo una descripción objetiva de ellos mismos ejemplo: *“tengo los ojos azules, y el pelo castaño, en mi mejilla hay un lunar, etc.”*

Al final el docente puede cerrar con la reflexión que propone Isern (...) *“Recuerda que eres maravilloso por dentro y por fuera. Además, esta caja es mágica, ya que mire quien mire en su interior siempre encontrará las mejores vistas del mundo”*.

En suma, se puede plantear la idea de que familiares y amigos puedan echar un vistazo adentro.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia, 2022f.

8.7. Actividad 7.

Nombre del taller:	<i>Las semillas especiales de mi jardín</i>
Tema transversal:	El presente taller se enfoca en la competencia de autonomía emocional, y la importancia de cuidarse por dentro, fuera y alrededor. Para el desarrollo de esta actividad, se utilizará un cuento escrito por Susana Isern e ilustrado por Tolosa Sisteré, denominado <i>me quiero</i> , este cuento resulta tener material y herramientas imprescindibles a la hora de reflexionar y mejorar el autoestima de los niños, para esta sesión se utilizará la historia llamada “La casa”. En suma, se sugiere desarrollar la misma actividad propuesta en el libro. En este caso particular se ha adaptado y modificado.
Objetivos:	4, 6, 7, 8, 10, 11, 12
Materiales:	Cuento <i>me quiero</i> , papel origami de colores y pegante.
Descripción actividad:	Para iniciar la actividad se recomienda hacer unos pequeños ejercicios de relajación o movimiento. Posteriormente el docente empezará a leer el cuento denominado <i>la casa</i> , la importancia de cuidarse por dentro, fuera y alrededor. Durante la lectura el docente puede hacer preguntas relacionadas con el texto para dinamizar y lograr una participación más activa por parte de los estudiantes. Luego de leer el libro, se hace una reflexión acerca de que <i>“la casa en la que pasamos más tiempo, somos nosotros mismos y por eso es tan importante cuidarla, por dentro como por fuera, sin olvidar aquellos que nos rodean, y relacionarnos con ellos de manera, amable, respetuosa, amorosa, agradecida etc. Pues todo lo que se siembra se recoge”</i> . Por ello, la parte práctica consistirá en crear flores de origami (procurar que el modelo a elegir sea acorde a la edad de los niños) y cada flor que quieran hacer simbolizará aquello que les gustaría sembrar en su jardín para los demás, por ejemplo: alegría, abrazos, sonrisas, etc.. posteriormente, se podrá escribir en cada flor aquello que cada niño haya elegido sembrar en su día a día y finalmente se pegarán las flores alrededor de las paredes del salón, y

se hablará sobre las acciones que pueden llevar a cabo para proyectarse a los demás, con más alegría, cariño etc.. En este espacio, se sugiere que el docente lleve un registro fotográfico y pueda grabar en audio la sesión.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Adaptación actividad Isern, 2020f.

8.8. Actividad 8.

Nombre del taller:	<i>Mis súper poderes</i>
Tema transversal:	El presente taller se enfoca en la competencia de autonomía emocional, de la cual subyacen subcompetencias relacionadas al autoconocimiento, autoconciencia, autoaceptación, autoestima, autoconfianza, empoderamiento etc. Para el desarrollo de esta actividad, se utilizará el gran libro de los super poderes, escrito por Susana Isern e ilustrado por Rocio Bonilla. El cual se encuentra orientado para que cada uno de los niños descubra cuáles son sus superpoderes.
Objetivos:	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Materiales:	Cuento el gran libro de los super poderes, silueta del cuerpo en cartón, colores, marcadores, diversos materiales decorativos y calcomanías relacionadas con cada súper poder.
Descripción actividad:	<p>Esta actividad está pensada para que se extienda a las sesiones que sean necesarias, con el propósito de que se alcancen a abordar y leer cada uno de los super poderes propuestos en el libro (contar historias, optimismo, valentía, música, humor, atención, curiosidad, paciencia, lectura, agilidad, memoria, organización, cocina, adaptación, perseverancia, matemáticas, baile, creatividad). Por lo tanto, se propone el siguiente desarrollo.</p> <p>En la primera sesión, se le dará la silueta de un cuerpo, aquí deberán realizar una auto- obra de sí mismos, siendo muy honestos con sus características físicas, este espacio está diseñado para que los niños disfruten en él, jueguen con los materiales, las texturas, y logren plasmar en la silueta su reflejo.</p> <p>Posteriormente, se hablará acerca de lo únicos que somos, trayendo a colación la actividad <i>soy, quien soy y eso me hace valioso/a</i>. Con la lectura de las mejores vistas del mundo, y se hablará sobre los</p>

superpoderes que nos convierten a cada uno de nosotros en único e irrepetible. En esta sesión se explicará que *“vendrán unos invitados muy especiales de este gran libro a contarnos sus super poderes, puede que cada uno de ustedes, tenga el mismo poder o también pueda que no, y no importa; no se trata del que más tenga super poderes sino el que realmente los sepa identificar, conocer, los disfrute y los ponga al servicio de los demás”*.

Después de cada lectura, el docente hará unas preguntas que inviten a reflexionar a los niños acerca de si tienen ese super poder, ¿Disfruto leer un cuento, aun cuando nadie me lo pide? Etc.. luego de dar un momento a la reflexión, el docente les mostrará una lista de chequeo, que contendrá el nombre del super poder, la imagen del personaje correspondiente a ese super poder y el espacio para que puedan poner una x, dará la instrucción de poner una x únicamente si consideran que tienen ese súper poder. Lo ideal es llevar a cabo esta rutina, después de la lectura o jugar con la creatividad para generar otras opciones en las que los niños puedan responder.

Una vez se haya completado la lectura de todo el libro y se tenga la lista de chequeo terminada, se les dará a los niños las calcomanías relacionadas con el super poder para que las peguen en sus siluetas. Se puede plantear la posibilidad de que si quieren agregar super poderes que no estaban en el libro también lo hagan. Finalmente habrá un espacio para el diálogo, donde los niños podrán contarles a sus compañeros, los super poderes que poseen y conversar acerca de las diferencias y similitudes. Entendiendo que cada uno es distinto y único.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia,2022f.

8.9. Actividad 9.

Nombre del taller:	<i>Los tesoros que de verdad importan</i>
Tema transversal:	El presente taller se enfoca en las habilidades para la vida y el bienestar, entendiendo este último como la capacidad de gozar de bienestar emocional, subjetivo, psicológico, personal, hedónico, eudemónico y social. Por ello, a través del gran libro de los super tesoros que de verdad importan, escrito por Susana Isern e ilustrado por Rocio Bonilla. Los niños podrán reconocer, que la familia, el amor, los amigos, los sueños, los maestros, la naturaleza etc. son valiosos e importantes; nos hacen felices y debemos cuidar de ellos.
Objetivos:	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Materiales:	Cuento el gran libro de los super tesoros que de verdad importan, lienzos, pinturas, pinceles.
Descripción actividad:	<p>Esta actividad está pensada para que se extienda las sesiones que sean necesarias, con el propósito de que se alcancen a abordar y leer cada uno de los tesoros (amigos, ir cada vez más lejos, amor, animales, recuerdos, familia, tener tiempo, cosas especiales, vivir aventuras, libros, salud, sueños, conocimiento, escondite secreto, maestra, naturaleza, momentos bonitos y tranquilos, el/ella misma) o la elección de los que se consideren más pertinentes abordar.</p> <p>Para ello el docente empezará preguntándoles a los niños ¿cuáles creen que son los tesoros que de verdad importan? Para dar introducción a leer sobre ellos, y descubrir muchos otros.</p> <p>Una vez se hayan leídos los super tesoros los niños deberán hacer una obra de arte relacionada con aquellas personas, cosas, situaciones que son valiosos para ellos, los hacen felices y desean cuidar. En esta parte, lo ideal es complementar la obra con aquello que sienten y narran los niños. De manera que se sugiere al docente llevar un registro fotográfico y grabar en audio la sesión.</p>

Al final se pegarán las obras de arte y se hará un recorrido por la galería de arte.

Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.

Fuente: Elaboración propia,2022f.

8.10. Actividad 10.

Nombre del taller:	<i>Deseos bonitos del corazón</i>
Tema transversal:	El presente taller se enfoca en las habilidades para la vida y el bienestar, entendiendo que como menciona López (2019) se necesita de la ilusión, el optimismo, la esperanza, entre otras emociones, para vivir la vida y contagiar a los demás de manera positiva (p.326). Para ello, se utilizará una actividad postulada por la misma autora, con algunas modificaciones.
Objetivos:	1, 4, 7, 8, 9, 10
Materiales:	Pos-it en forma de estrella, cinta pegante.
Descripción actividad:	<p>Para esta actividad, se propondrán tres momentos, uno con la familia, otro con la docente y otro entre pares.</p> <p>En el espacio con la familia, los padres deberán proyectar un mensaje positivo, para alegrar, animar, apoyar el crecimiento personal y los aprendizajes de sus hijos; luego, los padres leerán el mensaje escrito en la estrella.</p> <p>Posteriormente, se dará un espacio para preguntarle al niño, ¿cómo se sintió? y que pueda expresarlo. Finalmente, se recomienda buscar un lugar en la casa, donde se pueda pegar el deseo.</p> <p>En el momento con la docente, se empezará con una reflexión sobre lo bonito e importante que es pensar y desear el bien a los demás y expresarlo, seguido de esto, podrá hablar sobre lo valiosos que son para el/ella, del mismo modo deberá leer los deseos para posteriormente pegarlos en un lugar visible del aula.</p> <p>La sesión entre pares puede pensarse para que los deseos sean libres, o el docente puede volverlo una rutina donde cada día se le dé un deseo a un compañero específico; se sugiere que el docente lleve un registro fotográfico y pueda grabar en audio la sesión.</p> <p>Finalmente, se les entregará un cuestionario valorativo a los niños.</p>

Fuente: Elaboración propia inspirada en López, 2019f.

8.11. Relación objetivos, ítems rúbrica y actividades

Objetivos del programa	Ítems de la rúbrica	Actividad correspondiente
Desarrollar la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones.	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que en el interior hay emociones. 	Actividad 1.
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las emociones básicas que experimenta: (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma). 	Actividad 1. Actividad 2. Actividad 3. Actividad 5.
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer ¿qué se está sintiendo? 	Actividad 2. Actividad 5.
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que en el interior hay emociones. 	Actividad 3. Actividad 4.
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar emociones positivas. 	Actividad 10.
Facilitar vocabulario emocional para dar nombre a las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> Expresar las emociones básicas: (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma). 	Actividad 1.
	<ul style="list-style-type: none"> Expresar su sentir, por medio de vocabulario emocional de las emociones básicas. 	Actividad 2.
	<ul style="list-style-type: none"> Dar nombre y expresar las emociones. 	Actividad 3. Actividad 4.
Identificar las emociones de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las emociones básicas que experimentan otros : (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma). 	Actividad 1.

	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer que los demás también experimentan emociones. 	<p>Actividad 2. Actividad 4.</p>
<p>Practicar técnicas de mindfulness, como estrategias para regular la impulsividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Involucrar ejercicios de respiración para traer calma. Aplicar un tiempo fuera. 	<p>Actividad 4. Actividad 5.</p>
<p>Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de preguntas/ rutinas de pensamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Visibilizar su pensamiento apartando ideas, opiniones e hipótesis respecto a lo que ve, cree y conoce a partir de experiencias previas. 	<p>Actividad 1. Actividad 3. Actividad 4. Actividad 5. Actividad 6. Actividad 7. Actividad 8. Actividad 9.</p>
<p>Promover el desarrollo de habilidades sociales (escucha, compartir, empatía, asertividad, respeto).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escuchar atentamente a los demás. Compartir sus opiniones, sentires e ideas. Ser respetuoso con el otro y en su comunicación. Entender el sentir del otro. Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional. Animar al otro cuando lo requiera. 	<p>Actividad 1. Actividad 3.</p> <p>Actividad 2.</p> <p>Actividad 4. Actividad 5. Actividad 7. Actividad 8. Actividad 9. Actividad 10.</p>
<p>Tomar conciencia de los factores que generan bienestar subjetivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conocer aquellos factores que generan alegría y calma. Expresar lo que siento, ayuda a sentirse mejor. Tomar tiempo y respirar frente a una emoción intensa, hace bien. 	<p>Actividad 1.</p> <p>Actividad 4.</p> <p>Actividad 5.</p>

	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir que las habilidades, dones, talentos generan bienestar y disfrute.	Actividad 8.
	<ul style="list-style-type: none">• Descubrir los tesoros que de verdad importan y generan bienestar.	Actividad 9.
	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer que las emociones positivas, hacen bien para la vida.	Actividad 10.
Favorecer al buen desarrollo del autoconocimiento, autoconcepto y autoestima.	<ul style="list-style-type: none">• Comprender que es único, y por eso cuida, respeta y ama quien es.	Actividad 6.
	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la importancia de cuidar el interior, exterior y a los del alrededor.	Actividad 7.
	<ul style="list-style-type: none">• Identificar valores, emociones que se quiere sembrar en el otro.• Practicar acciones buenas hacia los demás.	
	<ul style="list-style-type: none">• Conocer aquellas habilidades, dones/ talentos propios y en los demás.	Actividad 8.
	<ul style="list-style-type: none">• Conocer cuáles son los factores (familia, el amor, los amigos, los sueños, los maestros, la naturaleza etc.) que favorecen la vida personal.	Actividad 9.
	<ul style="list-style-type: none">• Sentirse querido, apreciado, valorado, aceptado y apoyado por los demás.	Actividad 10.

Reconocer algunos elementos fisiológicos, cognitivos y conductuales de las emociones.

- Saber que hay ciertos patrones verbales, no verbales y actitudinales al experimentar alguna emoción.
- Saber que en medio del enfado/ira/ enojo. La cara se puede poner roja, no gusta la compañía del otro, cuesta hablar etc.

Actividad 1.
Actividad 2.
Actividad 3.
Actividad 5.

Actividad 4.

Fuente: Elaboración propia,2022f.

8.12. Tabla de escala de observación individual Actividad 1.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL	
Alumno: _____	
Observador: _____	
Fecha: _____	
<p>Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno</p> <p>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</p> <p>1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo.</p> <p>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</p>	

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Reconocer que en el interior hay emociones.			
Identificar las emociones básicas que experimenta: (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma)			
Expresar las emociones básicas: (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma).			
Identificar las emociones básicas que experimentan otros : (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma)			
Visibilizar su pensamiento apartando ideas, opiniones e hipótesis respecto a lo que ve, cree y conoce a partir de experiencias previas.			
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir sus opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Conocer aquellos factores que generan alegría y calma.			
Identificar que hay ciertos patrones verbales, no verbales y actitudinales al experimentar alguna emoción.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.13. Tabla de escala de observación individual Actividad 2.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL	
Alumno: _____	
Observador: _____	
Fecha: _____	
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.	

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Identificar las emociones básicas que experimenta: (alegría, tristeza, rabia, miedo y calma).			
Reconocer ¿qué se está sintiendo?			
Expresar su sentir, por medio de vocabulario emocional de las emociones básicas.			
Reconocer que los demás también experimentan emociones.			
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir sus opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Saber que hay ciertos patrones verbales, no verbales y actitudinales al experimentar alguna emoción.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.14. Tabla de escala de observación individual Actividad 3.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____ Observador: _____ Fecha: _____
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Reconocer que en el interior hay emociones.			
Identifica las emociones.			
Dar nombre y expresa las emociones.			
Reconocer que los demás también experimentan emociones.			
Visibilizar su pensamiento apartando ideas, opiniones e hipótesis respecto a lo que ve, cree y conoce a partir de experiencias previas.			
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir sus opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Saber que hay ciertos patrones verbales, no verbales y actitudinales al experimentar alguna emoción.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.15. Tabla de escala de observación individual Actividad 4.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____
Observador: _____
Fecha: _____
<p>Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno</p> <p>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</p> <p>1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo.</p> <p>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</p>

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Reconocer que en el interior hay emociones			
Identifica las emociones.			
Dar nombre y expresa las emociones.			
Reconocer que los demás también experimentan emociones.			
Involucrar ejercicios de respiración para traer calma. Aplicar un tiempo fuera.			
Visibilizar su pensamiento apartando ideas, opiniones e hipótesis respecto a lo que ve, cree y conoce a partir de experiencias previas.			
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Animar al otro cuando lo requiera.			
Expresar lo que siento, ayuda a sentirse mejor.			
Saber que en medio del enfado/ira/ enojo. La cara se puede poner roja, no gusta la compañía del otro, cuesta hablar etc.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.16. Tabla de escala de observación individual Actividad 5.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____ Observador: _____ Fecha: _____
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Reconocer las emociones que se sienten.			
Identifica las emociones.			
Reconocer que los demás también experimentan emociones.			
Involucrar ejercicios de respiración para traer calma. Aplicar un tiempo fuera.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Animar al otro cuando lo requiera.			
Identificar que cuando se toma un tiempo y se respira, la emoción deja de ser tan intensa.			
Identificar que hay ciertos patrones verbales, no verbales y actitudinales al experimentar alguna emoción.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.17. Tabla de escala de observación individual Actividad 6.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____ Observador: _____ Fecha: _____
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Visibilizar su pensamiento apartando ideas, opiniones e hipótesis respecto a lo que ve, cree y conoce a partir de experiencias previas.			
Comprender que soy único, y por eso cuido, respeto y amor quien soy.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.18. Tabla de escala de observación individual Actividad 7.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____ Observador: _____ Fecha: _____
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir opiniones, sentires e ideas			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Animar al otro cuando lo requiera.			
Conocer la importancia de cuidar el interior, exterior y a los del alrededor.			
Identificar valores, emociones que se quiere sembrar en el otro.			
Practicar acciones buenas hacia los demás.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.19. Tabla de escala de observación individual Actividad 8.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____ Observador: _____ Fecha: _____
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Animar al otro cuando lo requiera.			
Distinguir que las habilidades, dones, talentos generan bienestar y disfrute.			
Conocer aquellas habilidades, dones/ talentos propios y en los demás.			

Fuente: Adaptado de López,2019f

8.20. Tabla de escala de observación individual Actividad 9.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____ Observador: _____ Fecha: _____
Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno 0 puntos: No ha logrado el objetivo. 1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo. 2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Animar al otro cuando lo requiera.			
Descubrir los tesoros que de verdad importan y generan bienestar.			
Conocer cuáles son los factores (familia, el amor, los amigos, los sueños, los maestros, la naturaleza etc.) que favorecen la vida personal.			

Fuente: Adaptado de López,2019f.

8.21. Tabla de escala de observación individual Actividad 10.

ESCALA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL
Alumno: _____
Observador: _____
Fecha: _____
<p>Poner una X en la casilla en blanco según el grado de calificación conseguido por el alumno</p> <p>0 puntos: No ha logrado el objetivo.</p> <p>1 Puntos: Ha logrado parcialmente el objetivo.</p> <p>2 puntos: Ha logrado totalmente el objetivo.</p>

Ítems de la rúbrica	0	1	2
Identificar emociones positivas.			
Escuchar atentamente a los demás.			
Compartir opiniones, sentires e ideas.			
Ser respetuoso con el otro y en su comunicación.			
Entender el sentir del otro.			
Actitud activa y dispuesta para ayudar al otro en su sentir emocional.			
Animar al otro cuando lo requiera.			
Reconocer que las emociones positivas, hacen bien para la vida.			
Sentirse querido, apreciado, valorado, aceptado y apoyado por los demás			

Fuente: Adaptado de López, 2019f.

8.22. Registro anecdótico

REGISTRO ANECDÓTICO
Observador: _____ Fecha: _____ Hora: _____ Curso: _____
Alumno/os implicado/s:
Conducta:
Causa:
Consecuencias:
Aspectos a considerar:

Fuente: López, 2019f.

8.23. Diario de clase

DIARIO DE CLASE	
Fecha: _____ curso: _____ Observador: _____	
Descripción:	
Aspectos a considerar:	

Fuente: Adaptado de López, 2019f.

8.24. Evaluación de la actividad por parte del profesorado.

Evaluación de la actividad

Profesorado

Una vez realizada esta actividad se considera importante tu opinión. Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Has realizado modificaciones para adaptar las actividades por lo que se refiere a...?

Objetivos No Sí

¿Cuáles? _____

Contenidos No Sí

¿Cuáles? _____

Procedimientos No Sí

¿Cuáles? _____

Recursos No Sí

¿Cuáles? _____

Temporalización No Sí

¿Cuáles? _____

8.25. Evaluación de la actividad por parte del alumnado.



Fuente: Elaboración propia, 2022f.

8.26. Evaluación del proceso del programa CLAST

Evaluación del proceso

Profesorado

Una vez realizadas las actividades correspondientes a un bloque temático es necesario evaluarlas. Para ello pedimos tu colaboración.

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

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

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

- Totalmente adecuado
- Bastante adecuado
- Se podría mejorar
- Es necesario mejorarlo
- 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

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

5. A partir de tu opinión como profesor/a valora los siguientes aspectos con relación (4=Mucho, 3=Bastante, 2=Poco, 1=Nada)

Aspectos	5	4	3	2	1
Interés despertado por la actividad					
Participación					
Clima de trabajo en clase					

Fuente: Álvarez,2011f.

8.27. Evaluación del producto del programa CLAST

Evaluación del producto

Profesorado

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

	Menor grado			Mayor grado	
1. Conciencia emocional	1	2	3	4	5
2. Control emocional	1	2	3	4	5
3. Autoestima	1	2	3	4	5
4. Habilidades socioemocionales	1	2	3	4	5
5. Habilidades de vida y bienestar subjetivo	1	2	3	4	5

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

1. Conciencia emocional	1	2	3	4	5
2. Control emocional	1	2	3	4	5
3. Autoestima	1	2	3	4	5
4. Habilidades socioemocionales.	1	2	3	4	5
5. Habilidades de vida bienestar subjetivo	1	2	3	4	5

3. ¿Qué actividades piensas que se podrían 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

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

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"/>

Motivos: _____

9. ¿En qué medida has utilizado las orientaciones que aparecen en las actividades?

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

10. ¿En qué medida considera 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"/>

11. 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"/>

Fuente: Álvarez,2011f.