



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

**RECONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN
DE EMOCIONES EN EDUCACIÓN
INFANTIL:
Diseño de una Unidad Didáctica para
Educación Infantil.**

Trabajo fin de grado presentado por:

M^a Arántzazu Álvarez Martínez.

Titulación:

Grado en Educación Infantil.

Línea de investigación:

Reconocimiento y comprensión de emociones
E.I.

Director/a:

Doctora Cristina Casado Lumbrales

Ciudad: Logroño.
[11 de Julio de 2014]

Firmado por: M^a Arantzazu Álvarez Martínez

CATEGORÍA TESAURO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

RESUMEN.

El presente documento contiene un Trabajo de Fin de Grado con una propuesta de intervención específica sobre Educación Emocional. Dicha propuesta toma forma de Unidad Didáctica, y busca el desarrollo de la percepción y comprensión emocional en los más pequeños, pues está dirigida a niños de Infantil de entre 5 y 6 años. A través de esta Unidad Didáctica se busca entrenar el reconocimiento de emociones en rostros, así como la comprensión emocional a partir de la reflexión en historias narradas, de las causas y consecuencias de los estados emocionales más básicos que se estudian y trabajan en las diferentes sesiones: miedo, ira, tristeza y alegría. Esta Unidad Didáctica, inspirada en programas de Educación Emocional reales y validados, está diseñada para ser llevada a la práctica en las aulas de Infantil, por lo que contempla unos objetivos específicos y actividades concretas y originales que desarrollan la dimensión emocional en niños.

Palabras clave: Educación Emocional, Educación Infantil, percepción y comprensión emocional, reconocimiento de emociones básicas.

ABSTRACT.

The following document comprises the thesis for the final project degree. This thesis proposes a specific educational intervention on emotional education. The proposal is composed of one didactic unit focused on the development of perception and comprehension of emotions on children between 5 and 6 years old. The main objective is to train the abilities to recognize emotions displayed through facial expressions, as well as improving the understanding of emotions extracted from selected fairy tales. This understanding is achieved by guided reflexion of origins and consequences of the basic emotional states defined in the didactic unit: fear, rage, sadness and joy. The didactic unit is inspired in proved and validated emotional education programs and is specifically tailored with concrete, original objectives and activities aimed at developing emotional intelligence in this school year.

Keywords: Emotional Education, Infant Education, Emotion Perception, Emotion Comprehension, basic emotion understanding.

Las emociones son como caballos salvajes. No son explicaciones que nos ayudan a seguir adelante, sino nuestra voluntad de seguir adelante.

Paulo Coelho.

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO.....	6
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO.....	7
 1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	7
1. 1. Concepto de Educación Emocional.....	7
1. 2. Contenidos de la Educación Emocional.....	8
1. 3. Fundamentos de la Educación Emocional.....	9
1. 4. La Escuela Infantil actual y la Educación Emocional.....	13
1. 5. Las emociones básicas en Educación Infantil.....	17
 2. ANÁLISIS DE PROGRAMAS IMPLEMENTADOS.....	25
BLOQUE II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL RECONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	27
 1. DESCRIPCIÓN, DESTINATARIOS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
Descripción de la propuesta.....	27
Destinatarios de la propuesta.....	28
Aplicación de la propuesta.....	28
Evaluación de la propuesta.....	28
 2. UNIDAD DIDÁCTICA DESARROLLADA.....	30
Título de la unidad didáctica:	30
Justificación de la unidad didáctica:	30
Objetivos de la Unidad Didáctica:	31
Contenidos de la Unidad Didáctica.....	32
Metodología.....	32
Recursos didácticos.....	34
Sesiones de la Unidad Didáctica: temporalización y actividades.....	34
CONCLUSIONES.....	45
PROSPECTIVA.....	47
BIBLIOGRAFÍA.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	50
ANEXOS.....	51

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas algunas escuelas y otras organizaciones educativas a nivel estatal han apostado por el desarrollo de actuaciones encaminadas a la mejora de las capacidades cognitivas de los estudiantes, en busca del éxito académico, profesional y personal (Morales y López-Zafra, 2009).

La relación entre inteligencia y rendimiento académico está ampliamente confirmada en la literatura científica. Los esfuerzos por mejorar el nivel de excelencia del alumnado se han centrado tradicionalmente, y casi en exclusiva, en abordar los ámbitos cognitivos del conocimiento y en desarrollar las capacidades intelectuales de las personas (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). El expediente académico se ha convertido en un filtro importante para progresar ante el aumento del número de personas cualificadas y del incremento de la competitividad en la vida académica, laboral y social.

No obstante, se han generado nuevos enfoques en el ámbito de la excelencia educativa, que se configuran como una percepción contraria a la escuela tradicional, los cuales sugieren que la dimensión cognitiva, y todas las competencias intelectuales, no se puede separar de la dimensión emocional. Varios investigadores defienden la idea de que la vida emocional de los jóvenes tiene un impacto importante en los resultados académicos (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007), y la evidencia empírica ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Morales y López-Zafra, 2009).

Es tal la importancia del cambio generado entre los educadores más innovadores, cuya filosofía empapa este trabajo, que se plantea la opción de desarrollar un trabajo académico siguiendo esta línea de estudio, para aportar una nueva y original propuesta de intervención que desarrolle la dimensión emocional en los niños. Esta iniciativa nace de la importancia del mundo de las emociones en la formación de las personas, y sobre todo en la más tierna infancia, donde la educación en valores toma especial interés para el crecimiento personal de los más pequeños.

Por eso, el presente trabajo busca estudiar las teorías relativas al desarrollo emocional de la etapa infantil, con el fin de promover sus competencias afectivas y sociales, pues como afirma un gran pensador como John Dewey, “la educación es una larga preparación para la vida social”, y es que no debemos olvidar que educar es socializar, por lo que el trabajo de la competencia social y emocional debería ser primordial y preferente en las futuras generaciones (Marina y Bernabeu, 2007).

OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO.

Los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado se desglosan en dos categorías, a saber:

Objetivo general:

- Concretar y crear en una propuesta de intervención específica, fundamentada, ordenada y practicable en una Unidad Didáctica del ámbito de la educación emocional, que sirva para el entrenamiento de los niños en el reconocimiento y comprensión de emociones básicas en Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Especificar una aproximación teórica referente al desarrollo emocional en Educación Infantil, a partir del análisis de la Inteligencia Emocional, su evolución histórica, los modelos educativos de desarrollo emocional existentes que traten el reconocimiento y comprensión emocional y las emociones básicas, que dote de rigor científico el trabajo.
- Realizar un trabajo de carácter académico, desde el análisis de la literatura científica, estudios y otras fuentes documentales, que sirva como antecedente para la posterior elaboración de la propuesta de intervención.
- Realizar un análisis de algunos programas educativos implementados en este campo, que sirva como revisión documental de la realidad educativa concerniente a las intervenciones llevadas a la práctica en los centros escolares de Educación Infantil.
- Elaborar material didáctico original para el desarrollo emocional en Educación Infantil, que posibilite su utilización práctica a través de una serie de sesiones de actividades en una Unidad Didáctica.
- Realizar una reflexión personal final con unas conclusiones y una prospectiva, que sirvan para profundizar sobre esta temática e incluir posibles sugerencias de mejora a las limitaciones encontradas.

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Este apartado aborda la Educación Emocional en la infancia y se subdivide en varios puntos que pretenden esbozar el marco teórico de partida que subyace en el tratamiento de las emociones en las aulas de Infantil.

1. 1. Concepto de Educación Emocional.

Las experiencias más innovadoras y los nuevos modelos de educación de la primera infancia están apostando por el desarrollo de programas de Educación Emocional, que aseguren la cobertura de las necesidades emocionales y afectivas de los niños (López Sánchez, 2009). El currículum actual, basado en el modelo competencial, busca incorporar esta dimensión emocional de la educación.

Siendo las competencias una meta dirigida a la búsqueda de un modelo de vida en sociedad, un modelo de comportamiento ciudadano (Marina y Bernabeu, 2007), van a tener un trato especial a la hora de educar. Las ocho competencias básicas definidas por la UE e incorporadas a la Ley Orgánica de Educación Española, con algunas modificaciones, son las siguientes (Marina y Bernabeu, 2007):

- | | |
|---|---|
| 1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital. | 5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural. |
|---|---|

Esta lista de competencias propuesta por la Unión Europea, tras años de estudios, adolece del mismo fallo que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Marina y Bernabeu, 2007), y es que las inteligencias y competencias relacionadas con la persona y sus comportamientos sociales son y han de ser tratadas de una manera especial en relación al resto, pues como afirma Marina y Bernabeu (2007, p.19): “bailar es bello, pero la carencia de habilidad para bailar no puede compararse a la carencia de la inteligencia personal, en la que se basa la convivencia”.

Por eso, unas de las competencias fundamentales en educación, son las competencias interpersonales y cívicas, que se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales y afectivas

íntimamente ligadas a la Educación Emocional, al suponer el saber percibir, expresar, comprender y regular emociones propias y ajenas (Marina y Bernabeu, 2007).

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la Educación Emocional, que se define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2003, p. 27).

Así queda definido el concepto de Educación Emocional, alrededor del cual versa todo el marco teórico del presente documento. La educación de emociones es, como afirma Bisquerra, una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2003). En la escuela actual la Educación Emocional resulta clave, y es que permite el desarrollo personal y social del individuo, en otras palabras, el desarrollo de la personalidad integral del individuo (Bisquerra, 2003), de ahí su importancia y actual apuesta en las intervenciones del mundo de la educación.

1. 2. Contenidos de la Educación Emocional.

Los contenidos que se trabajan en los programas de Educación Emocional de las escuelas pueden variar dependiendo de los destinatarios. No obstante y en general, las propuestas de intervención para el desarrollo emocional hacen referencia a ciertos temas que se relacionan con la Inteligencia Emocional y los distintos tipos de emociones en las personas (Bisquerra, 2003). De esta manera, se exponen los contenidos fundamentales de la Educación Emocional, a saber:

- **La conciencia emocional:** o el conocer las propias emociones y las emociones ajenas (Bisquerra, 2003). Dicho contenido supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, emociones y conductas o acciones; y se desarrolla a través de la observación del propio comportamiento y el de los demás (Bisquerra, 2003).
- **La regulación emocional:** o el manejo de habilidades relacionadas con el diálogo interno, control de estrés, autoafirmaciones positivas, desarrollo de la asertividad o las habilidades para afrontar problemas, resolver conflictos y retrasar gratificaciones (Bisquerra, 2003).
- **La motivación:** que se relaciona con la emoción, pues abre camino hacia la actividad productiva y la autonomía personal (Bisquerra, 2003), e influye enormemente en los procesos de aprendizaje, considerándose un eje central del proceso educativo en los

centros. Y es que sin motivación no hay voluntad para conocer, y sin emoción no hay intención de aprender.

- Las **habilidades socio-emocionales**: que conforman un conjunto de competencias que facilitan las relaciones con los demás, desde habilidades como la escucha activa, la capacidad de empatía y otras destrezas que fomentan las actitudes pro-sociales en los individuos (Bisquerra, 2003).
- Las **habilidades para la vida**: que se relacionan con el experimentar el bienestar de las cosas que se realizan en la vida cotidiana en los diferentes ámbitos, escolar, familiar y social (López Cassà, 2005).
- El desarrollo de la **autoestima**: o la forma de evaluarnos a nosotros mismos, que configura la imagen que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) y que es un paso clave para el desarrollo de la empatía (López Cassà, 2005). Esta autoestima supone la aceptación y la valorización positiva y ajustada a la realidad de uno mismo (Bisquerra, 2003).

1. 3. Fundamentos de la Educación Emocional.

La Educación Emocional recoge aportaciones de otras ciencias para integrarlas en una unidad de acción fundamentada (Bisquerra, 2003). La noción de Educación Emocional se basa en las concepciones de la educación promovidas desde los movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa y otras) y sus ilustres teóricos y representantes (Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori y otros) (Bisquerra, 2003). Ya desde estos movimientos de renovación pedagógica se proponía una educación para la vida, donde la dimensión afectiva cobraba especial atención (Bisquerra, 2003).

Además de esta gran influencia, la Educación Emocional se ve afectada por la psicoterapia y la terapia emocional, que se centra en el tratamiento de problemas emocionales. En relación a esta idea se destaca la psicología humanista, que hace especial hincapié en las emociones, desde autores como Rogers o Maslow (Bisquerra, 2003). Asimismo, se destaca la influencia de la teoría del aprendizaje social de Bandura, (Bisquerra, 2003), que habla de la inclusión del modelado en el aprendizaje de conductas sociales en las personas.

Otro de los fundamentos de la Educación Emocional fueron las teorías de las emociones, que se remontan al origen de la filosofía desde pensamientos como los de Darwin o James (Bisquerra, 2003), que derivarían más tarde en la psicología cognitiva. Asimismo se toma como fundamento teórico de la Educación Emocional la neurociencia, que ha permitido conocer el funcionamiento cerebral de las emociones, en el cual la amígdala juega un papel decisivo (Bisquerra, 2003).

Otras aportaciones que han contribuido al desarrollo de la noción de Educación Emocional han sido los estudios sobre psiconeuroinmunología, que indican cómo las emociones afectan al sistema inmunitario, y el bienestar subjetivo y el concepto de fluir que hablan del bienestar personal emocional de las personas (Bisquerra, 2003).

Sin embargo, de todas las teorías que hayan podido influir en el desarrollo de la noción de Educación Emocional, se destaca la teoría de las inteligencias múltiples, que derivaría en el constructo de Inteligencia Emocional, al aunar las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner. Y es que como asegura Bisquerra, de los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser) señalados en el informe Delors (1996), los dos últimos tienen una especial contribución en el fundamento de la Educación Emocional (Bisquerra, 2003).

Así pues, el *ser* implica tener destrezas relativas a la inteligencia intrapersonal y el *convivir* supone tener habilidades relacionadas con la inteligencia interpersonal o social, y ambas inteligencias sugieren que la Educación Emocional está estrechamente ligada a la Inteligencia Emocional, en tanto que suscita el desarrollo de competencias relacionadas con la misma en los alumnos, a través de un proceso educativo continuo y permanente.

La Educación Emocional y la Inteligencia Emocional.

A la hora de hablar de la Educación Emocional o del desarrollo emocional en Infantil, se toma parte de la teoría del constructo de Inteligencia Emocional, que si bien es muy amplio, contiene aspectos relacionados con el desarrollo de la percepción y comprensión de emociones que resultan determinantes para la realización de este trabajo.

El desarrollo emocional de los niños de Educación Infantil y el desarrollo de sus capacidades intelectuales, se concibe desde la idea de que la inteligencia está relacionada con las emociones, siendo éstas las que favorecen la cognición (Mestre y Fernández, 2007). De esta manera, para poder trabajar la Educación Emocional en la etapa de Infantil, es preciso describir brevemente el constructo de Inteligencia Emocional que forma parte de la base teórica, que relaciona la inteligencia con las emociones.

Como afirma Bisquerra (2003) una de las bases teóricas que debe de estar presente en todo programa de Educación Emocional es el concepto de Inteligencia Emocional (IE), el cual en la literatura científica aparece definido de diversas formas, por distintos autores, por lo que resulta complicado aceptar una única definición válida. Cada autor matiza el constructo, pero todos coinciden en la idea que sostiene el psicólogo estadounidense Daniel Goleman: la Inteligencia

Emocional está compuesta por una serie de aptitudes para reconocer y regular las emociones propias y de los demás (Pérez *et al*, 2011).

A la hora de definir el constructo se debe tener en cuenta que esta IE está relacionada con la ventaja evolutiva de la socialización frente a la individualización, y supone usar las emociones para pensar y relacionarse. Así se relaciona el pensar con las emociones, en otras palabras, el razonamiento emocional con las competencias sociales y los comportamientos adaptativos importantes (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007), por lo que reconocer y comprender emociones constituye una conducta adaptativa inherente al ser humano.

Por otro lado, no hay que olvidar que la IE supone la puesta en práctica de unas capacidades, habilidades o competencias personales y sociales; competencias que han de fomentarse y desarrollarse, lo cual se consigue desde la Educación Emocional. El desarrollo de la capacidad emocional de la inteligencia, desde la expresión y comprensión de emociones de una manera adecuada, asegura la salud mental y el bienestar emocional de las personas (López *et al*, 2006).

Para dejar una idea clara del concepto al que hace referencia la IE, dentro de la noción de Educación Emocional, se escoge una de las definiciones más completas:

La Inteligencia Emocional es la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar una emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y tener conocimiento emocional, y la habilidad para regular reflexivamente las emociones de forma que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mestre y Fernández, 2007, p. 44).

Aunque la fundamentación teórica del presente trabajo gira en torno a la noción de Educación Emocional, se toman de la Inteligencia Emocional dos aspectos fundamentales: la percepción y la comprensión emocional, que sirven para el desarrollo de este Trabajo fin de Grado. En los modelos educativos de IE de Mayer y Salovey, Extremera y Fernandez-Berrocal, y el modelo de Competencias socioemocionales (desarrollados y descritos en el ANEXO 1), se resalta la idea de que el tratamiento emocional de la inteligencia supone el desarrollo de competencias relacionadas con la percepción y la comprensión de emociones propias y de otros, y se tomará esta concepción del desarrollo emocional para la concreción de la propuesta.

Evolución histórica del estudio de la dimensión emocional de la inteligencia.

Para hablar de la evolución histórica de la dimensión emocional de la inteligencia, es necesario hacer un recorrido sobre los estudios relacionados con la Inteligencia Emocional.

Como está recogido en los manuales de Psicología, el constructo de Inteligencia Emocional tiene sus precedentes a finales del siglo XIX con los estudios de Darwin, quien establecía en sus tratados la existencia de una expresión emocional para la supervivencia de las especies (Papalia *et al*, 2009). Más adelante, algunos psicólogos como Binet y Simon (1908) establecieron la existencia de dos tipos de inteligencia: la *ideativa*, más relacionada con la aptitud intelectual, y la *instintiva*, que operaba por medio de los sentimientos y estaba relacionada con la intuición (Mestre y Fernández, 2007). Aunque estos autores no vinculaban ambas inteligencias, ya apuntaron la idea de un uso inteligente de los sentimientos (Mestre y Fernández, 2007).

En 1920 se trabajaba con el concepto de inteligencia social de Thorndike, relacionado con las conductas adaptativas, quien la definió como una habilidad para llevarse bien con otros y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Mestre y Fernández, 2007).

Con la aparición y dominio del conductismo, se produjo un debilitamiento de las teorías que vinculaban la inteligencia y la emoción, y el posterior desarrollo del cognitivismo no mostró demasiado interés por la relación entre la cognición y los sentimientos.

Asimismo, en los años 80, época en la cual el paradigma dominante era el procesamiento de la información, se apostó por el estudio de la inteligencia desde el modelo computacional, la inteligencia artificial, alejándose cada vez más de los postulados que aseguraban una conexión e influencia en los procesos mentales básicos de variables como la emoción. Algunos autores como Wechsler percibieron cierta influencia de factores no intelectivos en el comportamiento inteligente, sin embargo, la disciplina de la Psicología por aquel entonces apostaba, como afirma Marina en 1993 (Trujillo y Rivas, 2005), por la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana que tratase la lógica formal y la razón, olvidándose de la lógica inventiva y del poder de las emociones y los sentimientos (Mestre y Fernández, 2007).

En la década de los 90, la perspectiva de la inteligencia fue admitiendo una dimensión más amplia. En esta época emergieron conceptos como el de inteligencias múltiples de Gardner, o la inteligencia exitosa y práctica de Stenberg, hasta desembocar en el término de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (Trujillo y Rivas, 2005).

Con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995) se distinguen siete inteligencias en todo ser humano: musical, kinestésico-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal (Torró y Pozo, 2010). De la unión de las dos últimas, la inteligencia interpersonal (o inteligencia social) y la inteligencia intrapersonal (o inteligencia personal) surge el constructo de Inteligencia Emocional que se irá desarrollando, definiendo, redefiniendo y matizando posteriormente (Torró y Pozo, 2010).

Aunque algunos consideran que fue Payne quien lo usó por primera vez en su tesis doctoral: "Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional" (1985), la literatura científica tiende a admitir que el constructo de Inteligencia Emocional surgió como término con Salovey y Mayer en 1990, quienes publicaron el primer artículo científico sobre el tema (Trujillo y Rivas, 2005). Este artículo pasó prácticamente desapercibido y no fue hasta 1995 cuando se popularizó y difundió el término gracias a un *best-seller* publicado por Daniel Goleman: "Inteligencia emocional: ¿qué puede aportar más que la inteligencia?" (Torró y Pozo, 2010). Sin embargo, siendo estrictamente rigurosos ya existían otros estudios, como la tesis doctoral del cociente emocional de Reuven Bar-Or, en la cual se hacía referencia al constructo con otra terminología (Torró y Pozo, 2010).

Por otro lado, si bien el constructo de IE fue desarrollado desde el ámbito de la Psicología, decir que existen también importantes trabajos de carácter biológico, como los estudios sobre los circuitos neuronales del cerebro de LeDoux (1987, 2002) que establecen tanto teórica como experimentalmente una conexión entre el cerebro emocional y racional (Trujillo y Rivas, 2005). LeDoux comprobó que la amígdala actúa de nexo entre el cerebro emocional y racional, afirmando que "la emoción precede al pensamiento" (Trujillo y Rivas, 2005).

Este recorrido por la evolución histórica de la percepción de la inteligencia en el ser humano puede parecer *a priori* innecesario, sin embargo, resulta esencial conocer los cambios de mentalidad entre los psicólogos, filósofos, pedagogos e investigadores que han estudiado la influencia de la emoción en el pensamiento y la conducta humana. Todos los autores mencionados fueron pioneros en el estudio de la Inteligencia Emocional, pues rompieron con la concepción que consideraba las emociones como una fuerza intrínsecamente irracional y disruptiva que perturbaba el pensamiento (Mestre y Fernández, 2007). Fueron todos ellos quienes demostraron e hicieron compatible la unión de inteligencia y emociones, que sirvió como caldo de cultivo para posteriores estudios, trabajos y propuestas sobre la Educación Emocional.

1. 4. La Escuela Infantil actual y la Educación Emocional.

La prioridad actual en las aulas de Infantil es el promover una seguridad y un bienestar emocional en los pequeños (López Sánchez, 2009). Este nuevo enfoque pedagógico de Educación Emocional en el que se profundiza, se sustenta a partir de conceptos y orientaciones tales como el de psicología positiva, inteligencia emocional o los estudios sobre la felicidad; para desembocar en la idea de enseñar a sentirse bien, disfrutar de la vida y tener un sentimiento de bienestar en las personas (López Sánchez, 2009).

A lo largo de la historia se han dado tres modelos diferentes de escuela de infantil: El modelo de guardería o asilo, el modelo de Escuela Infantil y el modelo de las necesidades o la casa de los niños (López Sánchez, 2009). La evolución de las funciones de los centros educativos dedicados a la educación de este colectivo concreto, de 3 a 6 años, ha ido matizando su misión para terminar en la aceptación de una escuela que busque dar una cobertura a las necesidades afectivas y sociales de niños. El cambio de mentalidad termina en esta nueva percepción educativa de la Educación Emocional, en pro del desarrollo emocional para el desarrollo integral de las personas, que ha ido calando en el discurso pedagógico, cobrando especial interés en el mundo de la enseñanza y de la educación.

El desarrollo emocional en Educación Infantil.

Para comenzar este apartado, es necesario aclarar en qué punto del desarrollo del pensamiento se encuentran los niños de la etapa de Infantil, para lo cual se considera tomar la división realizada por Piaget, lo que nos lleva a describir más detalladamente la etapa de desarrollo preoperacional (Woolfolk, 2006). Esta etapa de desarrollo preoperacional, que va de los 2 a los 7 años aproximadamente, está caracterizada por el desarrollo gradual del uso del lenguaje y la capacidad de pensar de forma simbólica, la capacidad de pensar en operaciones de manera lógica en una dirección y la dificultad para considerar el punto de vista de otra persona (Woolfolk, 2006). En este sentido resulta determinante saber que los niños a esta edad presentan limitaciones en sus capacidades intelectuales y emotivas, sobre todo en lo que se refiere a la idea de tomar el punto de vista de la otra persona, pues el desarrollo de la capacidad empática está limitado por la madurez psicológica y estadio evolutivo en el que se encuentre cada persona.

De esta forma, en la etapa preoperacional en la que se encuentran los niños de Infantil, éstos tienen la habilidad para trabajar y comunicarse con símbolos y están desarrollando el lenguaje, por lo que pueden representar y expresar ideas de la realidad a través de la función semiótica (Woolfolk, 2006), lo cual les permite hablar de personas y situaciones que no tienen porqué estar presentes (Woolfolk, 2006). Si unimos este estadio evolutivo preoperacional a la comunicación emocional de las personas, podemos determinar que los niños podrían llegar a comprender cómo se sienten, las causas inmediatas de esa emoción o en qué se desencadena (me siento triste porque no tengo mi juguete o me enfado, rompo un plato y mamá se enfada). Sin embargo, esta habilidad permanece limitada por su manera de pensar que les lleva a usar la lógica sólo en una dirección (Woolfolk, 2006), impidiéndoles focalizar su atención en más de un aspecto a la vez. Comprender el mundo, las causas y los efectos de sus acciones y las emociones de los demás cuando se comportan de una u otra forma, les resulta bastante complicado. Además, en la etapa preoperacional los niños son egocéntricos, como afirma Piaget, pues tienden a ver el mundo y las experiencias de los demás desde su perspectiva (Woolfolk, 2006), por lo que les resulta

tremendamente complejo entender un estado emocional en otro, y más si nunca lo han experimentado. Esta percepción egocéntrica del mundo, no significa que sean egoístas, sino que los niños a esta tierna edad creen que los demás comparten sus emociones y sentimientos (Woolfolk, 2006).

Todas estas características de los niños de Infantil, determinan su desarrollo intelectual y emocional. En relación con estos dos procesos de aprendizaje y desarrollo personal, si bien se considera que ambos procesos de maduración son paralelos, no existen investigaciones concluyentes ni suficientes (del Barrio, 2002) que aseguren el desarrollo paralelo y por igual de la fase emocional y de la fase del pensamiento y del intelecto; únicamente podemos afirmar la existencia de este vínculo.

Del desarrollo emocional en Infantil, cabe destacar que la imitación y el aprendizaje vicario toman especial importancia sobre todo en el lenguaje gestual, pues permite a los niños aprender a expresar y comunicar emociones aun sin presentar muy desarrollado el lenguaje. Del desarrollo emocional cabe decir además que las investigaciones demuestran que los niños son capaces de relacionar sus estados emocionales con acontecimientos antecedentes ya desde los 3 y 4 años, pues localizan perfectamente en el pasado sus emociones (del Barrio, 2002). Y no sólo son capaces de localizar el origen de sus emociones, sino de conocer las consecuencias de sus conductas derivadas de la expresión emocional, como demuestran las investigaciones de Trabasso *et al.* en 1981 (del Barrio, 2002). Estos autores demostraron con los resultados de sus estudios que desde los 3 años los pequeños pueden distinguir causas y consecuencias de un estado emocional, tanto positivo como negativo, siendo más precisos a la hora de analizar las emociones negativas (del Barrio, 2002). En la misma línea de estudio, Stein y Lewis en 1989, y más tarde Harris en 1993, llegan a las mismas conclusiones y además establecen que los niños son más precisos a la hora de reconocer causas y consecuencias de emociones en otros (del Barrio, 2002).

En relación a la percepción y comprensión de emociones en rostros e historias narradas, que conforman la base de la propuesta de intervención posteriormente detallada, Gove y Keating en 1979, plantearon un experimento en el que niños de 3 y 5 años escuchan una historia y tienen que asociar la historia al rostro que consideren (del Barrio, 2002). Los niños fueron capaces de asociar la reacción emocional del cuento narrado según la expresión facial de los personajes de las fotografías (del Barrio, 2002). De modo que, siendo capaces *a priori* de asociar una expresión facial a una emoción, y unas causas y consecuencias a un estado emocional, la propuesta de intervención persigue continuar el desarrollo de estas competencias emocionales en los más pequeños para trabajar el mundo de las emociones cuando éstas se les plantean complejas, ya que no debemos olvidar que los niños presentan ciertas dificultades en la percepción y comprensión de estados emocionales, y sobre todo cuando éstos no son propios.

Y así, mencionar para terminar, la metacognición de la emoción, por ser una habilidad determinante que los niños adquieren en la última fase de su desarrollo emocional, y que consiste en la capacidad de hablar acerca de un estado emocional objetivándolo como un producto intelectual (del Barrio, 2002). Esta habilidad supone pensar racionalmente una emoción, y aparece entre los 6 y los 10 años (del Barrio, 2002), permitiendo a los niños en este rango de edad ser capaces de comentar y discutir acerca de sus emociones, pudiendo incluso como afirma Saarni (1984) enmascararlas (del Barrio, 2002).

Por tanto, y a modo de resumen, no cabe duda de que en el desarrollo emocional del niño el desarrollo intelectual tiene especial relevancia, y sobre todo la capacidad de realizar operaciones o acciones que se lleven a cabo mentalmente y que permitan comprender el mundo a través de las representaciones mentales y los símbolos. Asimismo, el desarrollo intelectual a esta edad, caracterizado por el egocentrismo, obstaculiza el desarrollo emocional del niño, al resultarle difícil la toma de perspectiva para comprender las emociones de los demás. Por otro lado, todos los estudios evolutivos subrayan el hecho de que los niños tienen a experimentar más emociones diferentes a medida que se hacen más mayores, y que la precisión del conocimiento de las emociones aumentará a su vez a medida que avanza la edad (del Barrio, 2002).

De manera que, si bien ya desde los 3 años se tiene una conceptualización de las emociones básicas bastante completa (del Barrio, 2002), habría que incidir en el trabajo de las emociones secundarias y en la localización de las causas y consecuencias de los estados emocionales sean primarios o secundarios. Los estudios apuntan que hacia los 5 años, los niños son capaces de conocer sus emociones y las de los compañeros, y que no obstante, presentan limitada la capacidad para discriminar los desencadenantes de las emociones, que según Dunn y Heges (1998) parece comenzar a desarrollarse entre los 5 y 6 años (del Barrio, 2002).

Tabla 1: Resumen de la evolución emocional infantil.

Edad	Experiencia, reconocimiento
0-12 meses	Experiencia de emociones básicas.
6-12 meses	Reconocimiento de la expresión de emociones básicas en el cuidador.
18 meses, 2 años	Experiencia de emociones secundarias.
2-3 años	Etiquetado verbal de emociones básicas.
2-4 años	Reconocimiento del estado de ánimo propio.
4-5 años	Reconocimiento de elicidadores de las emociones básicas propias.
6-7 años	Reconocimiento discriminante de las emociones básicas y ajenas.
7 años	Conocimiento de las emociones propias y ajena establecido.

Adaptación de la tabla, p. 82, del libro “Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención” (del Barrio, 2002).

Considero señalar, como colofón a este punto, que a pesar de que se habla de reconocimiento y comprensión de emociones propias y ajenas por parte del niño, es quimérico pensar que éste entiende a la perfección los estados emocionales y las situaciones originarias y derivadas de los mismos (del Barrio, 2002). Los adultos pueden, y no siempre, comprender la complejidad del mundo de las emociones por su madurez mental y la propia experiencia, desde un pensamiento racional y el distanciamiento u objetivación de la emoción; pero en el niño de Infantil el pensamiento y modo de razonar aún está empapado de una percepción onírica y mágica de la realidad.

1. 5. Las emociones básicas en Educación Infantil.

En este punto último del marco teórico, se describen brevemente las emociones básicas en el niño que pretenden trabajarse en la propuesta de educación emocional para el entrenamiento del reconocimiento y la comprensión de dichas emociones en los alumnos destinatarios.

El desarrollo de este punto tiene su origen en la idea de que las emociones en sí constituyen el sistema más primario de comunicación, y el más elemental conjunto de señales comunicativas de dichas emociones está en la expresión facial (del Barrio, 2002). Se pretende continuar con el desarrollo de la emocionalidad en los más pequeños, desde el conocimiento del lenguaje emocional básico en los seres humanos. A la derecha se muestra una clasificación más o menos integradora y original, de Sagan (2001), quien muestra la estructura de la emoción humana desde una rueda cromática del sistema afectivo (Sagan, 2001). Otros autores destacables realizan clasificaciones personales de las emociones, como Goleman (1996) y Bisquerra (2000), dividiendo las emociones según sean positivas, negativas, ambiguas o estéticas¹. Si bien existen múltiples clasificaciones de las emociones básicas o primarias, normalmente el número varía entre dos y ocho (del Barrio, 2002). La clasificación más

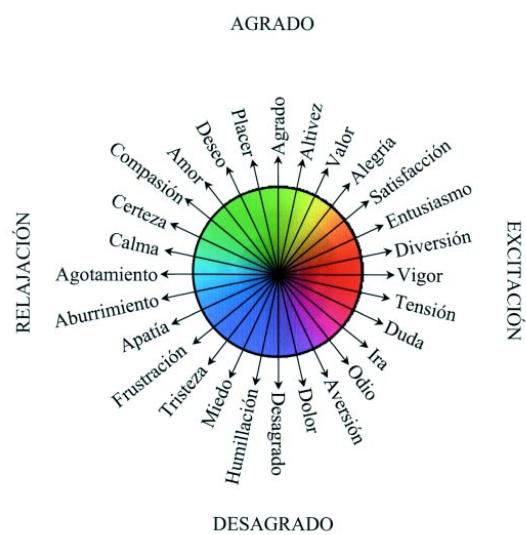


Ilustración 1: Rueda cromática del sistema afectivo.

¹ Información obtenida (1 de Julio de 2014) de:

<http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2008/12/01/¿como-se-clasifican-las-emociones/>

aceptada es la de Ekman², quien distingue seis emociones básicas (miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa y asco), a partir de las cuales se puede construir un repertorio general de las mismas.

Como vemos, hay muy diversas clasificaciones de la emoción, y para este trabajo, se toman cuatro emociones primarias que considero comunes a todas las clasificaciones existentes. Escojo como emociones a trabajar en mi propuesta de intervención las siguientes: tristeza, alegría, miedo e ira. Esta elección se justifica en las palabras de uno de los psiquiatras más prestigiosos a nivel internacional, J. A. Vallejo Nájera, quien nos describe la tristeza y la alegría como dos estados de ánimo opuestos y básicos; el miedo normal como mecanismo de defensa que es componente primario en la vida del niño; y la ira (o irritabilidad según el autor) que puede presentarse de manera natural como estado fundamental del ánimo (Vallejo Nájera, 1977). Las emociones en este trabajo se toman como vía de comunicación y de expresión de sentimientos de los seres humanos.

El miedo.

El miedo es una de las emociones más estudiadas en niños y es considerada como la emoción negativa más básica y precoz, que puede suponer el comienzo de todas las vivencias negativas posteriores tales como la ansiedad, la vergüenza o la ira (del Barrio, 2002).

El miedo podría definirse por tanto como una emoción negativa que aparece ante estímulos considerados como amenazantes (del Barrio, 2002). Existen dos estímulos que provocan el miedo en el ser humano de forma innata, es decir, desde el nacimiento, y son el ruido violento y la falta de suspensión (del Barrio, 2002), o en otras palabras, un sonido intenso o la sensación kinestésica de la falta de agarre desencadenan el miedo en pro de la supervivencia. Todos los miedos posteriores parecen estar condicionados a partir de estos dos estímulos (del Barrio, 2002).



Ilustración 2: Cara de miedo.

Es preciso destacar que, el miedo es una conducta adaptativa que ha permitido la supervivencia de la especie humana, pues evita comportamientos peligrosos y sirve como mecanismo de alarma ante los posibles daños a los que los seres humanos puedan estar expuestos (del Barrio, 2002). Tener miedo es natural, es innato, es inherente a nuestra condición humana y es una adaptación ecológica entre los mamíferos, y más concretamente entre los primates y en el género *homo*. No obstante, el miedo puede llegar a convertirse en una conducta desadaptativa y nociva cuando traspasa los límites de lo útil y perturba la conducta hasta el punto de desencadenar respuestas patológicas o fobias en el individuo (del Barrio, 2002). Sentir miedo es beneficioso y legítimo, sin embargo el desarrollo de un miedo desmesurado a algo puede

² Información obtenida (1 de Julio de 2014) de:

<http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2008/12/01/¿como-se-clasifican-las-emociones/>

considerarse una conducta fóbica, que supone un trauma o una patología, que deja de ser natural en las personas. Estas fobias pueden darse a partir de los tres años y suelen disiparse cuando el niño alcanza cierta madurez mental. De no superarse una fobia en la etapa infantil, pasaríamos a hablar de un trauma, como la fobia inducida en un experimento de laboratorio por Watson en el “pequeño Albert” hacia los objetos peludos (del Barrio, 2002). Por eso, el estudio de las respuestas de miedo en laboratorio no ha proliferado demasiado, pues existen limitaciones éticas que rechazan suscitar miedos que desembocuen en traumas para los niños participantes en los experimentos.

En la literatura científica se han categorizado los miedos infantiles más comunes y sus características expresivas básicas. En el dibujo de la ilustración, que ha sido obtenido de un gesto real, la expresión facial y gestual del miedo se describe en la contracción de la frente hacia arriba, la apertura de los ojos con los párpados levantados y la boca abierta con las comisuras de los labios retraídas. Cabe destacar que la expresión facial del miedo puede acompañarse de movimientos corporales, tales como taparse la cara o temblar, y por emisiones vocales como gritos y llanto (del Barrio, 2002).

Asimismo, existen diversos autores que han estudiado y clasificado los tipos de miedo en niños pequeños, sin embargo, todos parten de una categoría creada por Jersild y Holmes en 1935 (del Barrio, 2002) que podemos ver en la tabla 2: miedos en niños pequeños según Jersild.

Tabla 2: Miedos en niños pequeños según Jersild.

Etapa o edad	Tipos de miedo
0-18 meses	Miedo a: oscuridad, extraños, soledad, ruido y falta de apoyo.
De 8 meses a 3 años	Miedo a: separación, deserción, abandono y movimientos súbitos.
De 3 a 5 años	Miedo a: animales, criaturas imaginarias y al daño físico.
De 6 a 11 años	Miedo al fracaso escolar, al ridículo, a la enfermedad, a la desfiguración y a la muerte.
De 12 a 17 años	Miedo a ser diferente física, social e intelectualmente, miedo a quedar mal.

Fuente: Tabla adaptada y extraída de, del Barrio (2002).

Para terminar, cabe destacar que si bien el miedo tiene también una parte aprendida, pues está modulado por la cultura y las normas sociales (Núñez, 2006); vamos a trabajar dicha emoción como un sentimiento básico e innato en los niños desde sus componentes cognitivos, afectivos y somáticos. Así pues, el miedo a nivel cognitivo hace referencia a las ideas acerca del suceso que atemoriza por la creencia y sensación de incapacidad de control y la urgencia de tenerlo que afrontar (Núñez, 2006). Asimismo, el miedo a nivel afectivo se refiere al estado de desasosiego, preocupación y sensación de tensión e inseguridad (Núñez, 2006). Y por último, el

miedo a nivel somático o fisiológico que se refiere básicamente a la expresión facial y corporal reconocible de inmediato (Núñez, 2006).

La ira o el enfado.

La ira o el enfado es otra de las emociones básicas que se está convirtiendo en una de las preocupaciones primordiales de la conducta infantil en los últimos años. La ira es el primer estadio del continuo que Sielberger denominó *síndrome AHA* (Anger-Hostility-Aggression), y supone el paso de una emoción (ira), hacia una actitud negativa (hostilidad) hasta terminar en una acción violenta (agresión) (del Barrio, 2002).

La ira en sí misma es una emoción natural, innata y legítima, que funciona como un mecanismo de defensa y se concibe como una conducta adaptativa evolutiva (del Barrio, 2002). Todos sentimos rabia o ira, todos nos enfadamos, es una emoción propia del ser humano y de otros muchos animales mamíferos. En relación a la legitimidad de sentirse enfadado, cabe mencionar que algunos autores consideran que el trabajo de esta emoción unida a su acción (ira y agresión) sirve como antídoto contra la depresión y permite el desarrollo de una actitud de independencia y autosuficiencia en el niño (del Barrio, 2002). El problema viene cuando la acción o consecuencia derivada del sentir ira o enfado degenera en una conducta patológica del niño que ataca sin necesidad (del Barrio, 2002). Esta emoción normalmente viene desencadenada por situaciones frustrantes, y puede estar influenciada por la personalidad y el contexto socio-cultural (Núñez, 2006).



Ilustración 3: Cara
de enfado.

A nivel cognitivo la ira surge como un mecanismo de defensa ante el peligro, que busca superar una dificultad percibida, a nivel fisiológico se produce una tensión muscular, y a nivel afectivo, conlleva sentir sensaciones desagradables, una atención polarizada, cierta impulsividad, poca implicación cognitiva y una gran carga de energía (Núñez, 2006). El individuo que siente rabia no es consciente de sus actos, se siente frustrado y expresa su emoción que emana sin previo aviso. De esta forma, quien está enfadado suele expresarlo gestualmente (ver ilustración a la izquierda): a nivel facial (descenso de cejas, aleteo de las ventanas nasales, abertura de la boca mostrando los dientes, fruncir el ceño), a nivel corporal (patadas, rabietas, pegando o empujando) y a nivel verbal (gritos, insultos y otras provocaciones verbalizadas) (del Barrio, 2002).

Si bien existen muy diversos tipos de conductas derivadas de esta emoción, con distintos niveles de severidad y de duración, las conductas asociadas a los ataques de ira suelen tener un

patrón constante: se empieza pegando, gritando o empujando y se termina llorando (del Barrio, 2002).

En relación a esta emoción ya sólo queda determinar el origen de la misma, para poder así trabajar con los niños de infantil las causas del enfado. La teoría más aceptada es la que sostiene que la ira proviene de la frustración, que obstaculiza alcanzar lo deseado por el niño, que según la concepción freudiana es una conducta instintiva que aparece cuando no se tiene acceso a los bienes primarios como puede ser la comida. Sin embargo, los estudios han demostrado que la frustración como origen de la ira en los niños es más compleja que lo que aseguraba Freud (del Barrio, 2002).

Por un lado, es necesario destacar que la ira tiene dos tipos de desencadenantes en el ser humano, o elicidores: internos (el temperamento, el tipo de sistema nervioso, el grado de irascibilidad, la educación recibida...etc) y externos (el hambre, no dormir lo suficiente, la presencia de una enfermedad...etc.) (del Barrio, 2002). Aunque los estudios son más bien escasos, como aseguran Carrasco *et al.* en el año 2000, el temperamento difícil está íntimamente relacionado con las respuestas agresivas ante el enfado (del Barrio, 2002). Asimismo, se concluye acciones tales como quitar un juguete, separar de la madre o una estimulación inusual y desconocida (máscaras o ruidos), pueden desencadenar estados de frustración que derivan en sentirse enfadado y ser agresivo. Resulta por tanto decisivo el trabajo de esta sensación en los niños de infantil, pues marcará en gran medida el comportamiento social futuro con el desarrollo de estrategias de afrontamiento y solución de problemas por la vía pacífica.

Ante los estudios y los resultados de los mismos, se considera imprescindible asesorar desde la escuela a la familia, por ser ésta el primer círculo de socialización de los pequeños. En este sentido, la conducta paterna se toma como modelo a imitar por los niños, como vemos en los experimentos de Bandura, el estilo educativo de los padres se toma por aprendizaje vicario en los niños. De forma que, existe una conexión entre la conducta paterna y las respuestas de cólera en los niños: de padres desinteresados o demasiado autoritarios resultan hijos con tendencia a comportarse agresivamente (del Barrio, 2002). La escuela, como segundo círculo de socialización, propone una aprendizaje y desarrollo de estrategias de afrontamiento ante la frustración, en las cuales los niños aprendan que sentir rabia es totalmente normal, y que controlar la agresividad supone analizar las causas y consecuencias de las conductas asociadas a esta emoción básica.

La tristeza.

La tristeza es una emoción negativa que se reconoce entre el segundo y tercer mes de vida (del Barrio, 2002), que tiene una intensidad menor a la ira, por lo que algunos autores la

consideran también como un sentimiento negativo acompañado de un deseo de aislamiento y pasividad (Núñez, 2006).

La tristeza es una experiencia subjetiva, y suele estar provocada por la pérdida, el fracaso, una desgracia o la contrariedad (Núñez, 2006). El desencadenante clásico de la tristeza infantil es la separación de la madre (del Barrio, 2002). Cuando la tristeza como proceso emocional viene de un sentimiento de pérdida de una meta importante para la persona, el daño puede ser o no ser permanente y puede derivar de ver a otras personas allegadas preocupadas (del Barrio, 2002).



Ilustración 4: Cara de tristeza.

Los signos faciales de la tristeza, que podemos ver en la ilustración con la cara recreada, son: las cejas oblicuas, los ojos medio cerrados, las mejillas subidas y las comisuras de la boca hacia abajo empujadas por un levantamiento del labio inferior (del Barrio, 2002). Asimismo, con la emoción de la tristeza aparecen otra serie de conductas motoras como el silencio, el llanto o el aislamiento. Por otro lado, cabe destacar que en los niños muy pequeños la expresión de la tristeza es un preludio del llanto, y cuando son mayores de tres años, los niños mantienen la expresión como un gesto sin llegar a la explosión emotiva (del Barrio, 2002).

Las situaciones desencadenantes de la emoción de la tristeza se relacionan con el sentimiento de soledad y en ocasiones presenta desencadenantes comunes con las emociones negativas del miedo y la ira; sin embargo, la emoción de la tristeza está centrada sobre el yo y tiende a persistir en el tiempo en forma de aislamiento o pasividad, por lo que resulta sencilla de distinguir ante otras emociones más fugaces e intensas como la ira (del Barrio, 2002). Autores como Leventhal y Tomarken (1986) consideran que esta emoción está íntimamente relacionada con la construcción del autoconcepto y la percepción del yo (del Barrio, 2002). De esta manera, existen ciertos factores que influyen notablemente en la aparición de la tristeza como son la personalidad (la introversión o la baja autoestima), los determinantes cognitivo-conductuales (el autocontrol o las habilidades sociales) y el contexto sociocultural (ambiente familiar o situación de riesgo de exclusión social) (Núñez, 2006).

Aunque la tristeza tiene una función de autoprotección en sí misma, pues favorece la introspección, la reflexión y el análisis constructivo (Núñez, 2006), la raya divisoria entre la tristeza y la depresión es muy fina pues la sintomatología suele ser muy similar (del Barrio, 2002). A nivel cognitivo supone una valoración de la situación o problema por parte de la persona que se siente triste y a nivel afectivo supone una sensación de impotencia, pues la persona se siente afligida y abatida (Núñez, 2006). Caplovitz en el año 1998 describió la tristeza desde las siguientes conductas asociadas (del Barrio, 2002): el cese de actividad de lograr metas, objetos y relaciones; la ausencia o defecto en la comunicación, desesperanza y ausencia de búsqueda de ayuda; la baja autoestima, la pasividad, la inactividad o el retraimiento.

En la escuela se puede observar cuando la tristeza deriva en una depresión infantil de tipo afectivo (como la depresión anaclíctica, sensoriomotriz o precoz), donde la figura del docente permite analizar los factores de riesgo desencadenantes de esta situación. No obstante, sentir tristeza es normal, todo ser humano siente esta emoción, que si bien es negativa es también una fuente de reflexión y de crecimiento personal, y desde la escuela, se debe de enseñar a reconocerla en uno mismo y en los demás, para saber o ayudar a superarla.

Finalmente, destacar en relación a esta emoción básica un experimento realizado por Stein y Jewett en 1986, con niños de 6 años, que establece las situaciones más propensas a generar un sentimiento de tristeza en los niños (del Barrio, 2002): El ser separado de los amigos cuando están jugando en la escuela, el encontrar una nota en casa diciendo que todos se fueron a comprar helados, el estar enfermo en la cama y el no poder estar con otros miembros de la familia.

La alegría o el amor.

Como cuarta y última emoción básica a trabajar y a desarrollar en la propuesta de intervención generada a partir de este documento, está la emoción de la alegría. Esta emoción es eminentemente positiva y deriva de una sensación de amor o de sentimiento de querer. Las conductas asociadas a esta emoción son la confianza en uno mismo, la exploración, el disfrute y el deseo que se convierte en un motivador del proceso cognitivo y de la conducta constructiva (del Barrio, 2002), por lo que su trabajo resulta clave en educación.

A nivel cognitivo supone anticipar consecuencias positivas para un cierto acontecimiento y a nivel afectivo produce un bienestar subjetivo, de vivencias placenteras y un estado anímico de euforia y optimismo, que favorece la concentración y el pensamiento (Núñez, 2006).

Curiosamente, los estudios de las emociones básicas y de ésta en especial, se han centrado más en el análisis de las patologías derivadas de una deficiencia emocional; de modo que, en relación al amor infantil, las investigaciones han relacionado esta emoción básica con la conducta de apego y con las consecuencias de una falta de dicho amor en la infancia (del Barrio, 2002). Si bien cabe destacar que ha comenzado a calar en el estudio de las emociones y de la inteligencia emocional, la riso-terapia y la psicología positiva que apoyan el desarrollo de competencias sociales y emocionales desde la investigación en la dimensión positiva y constructiva de la educación afectiva.

En cuanto a la expresión de esta emoción a nivel facial y gestual, la expresión del estado de alegría por excelencia es la sonrisa y la risa (del Barrio, 2002). Los gestos faciales asociados a la alegría, que pueden verse en la



Ilustración 5: Cara feliz.

ilustración adjunta, y son generalmente los siguientes: los ojos un poco cerrados, las mejillas levantadas y las comisuras de los labios hacia arriba.

En psicología, la sonrisa del niño ha sido estudiada detalladamente, en sus dos tipos, tanto la social como la placentera. La sonrisa social o espontánea aparece entre los 3 y 6 meses, se acompaña de movimientos corporales como pataleos y agitación de brazos y viene del contacto ocular con el pequeño (del Barrio, 2002). La risa tarda algo más en aparecer y en niños pequeños se suele asociar a situaciones de sorpresa y júbilo (del Barrio, 2002).

La ternura, el afecto, la seguridad, el cariño y el amor de la figura de apego son la fuente principal de las emociones positivas, emociones de alegría, y suponen que el niño se siente querido y protegido (del Barrio, 2002). Esta emoción básica primaria sirve de mecha para encender o activar en resto de emociones positivas que derivan de la alegría, tales como la empatía, el amor romántico, la amistad y otras (del Barrio, 2002).

La alegría como emoción está modulada por la personalidad y el contexto sociocultural (Núñez, 2006), por lo que la escuela se constituye como centro educativo que fomenta la sensación de emociones positivas que favorezcan el desarrollo personal intelectual y emocional. La emoción de la alegría y el sentirse querido y valorado empapa a los niños con la motivación que necesitan para aprender y para desarrollar su creatividad, además de facilitar las conductas pro-sociales y ayudar a relacionarse con los demás. El trabajo de esta emoción se reafirma indispensable para el desarrollo integral y pleno de los niños, pues siendo la emoción la fuente de toda inspiración y conocimiento, es fundamental evocar su vertiente positiva y constructiva.

2. ANÁLISIS DE PROGRAMAS IMPLEMENTADOS.

Tras el análisis del estado actual de la cuestión, relativo a los modelos y enfoques teóricos relacionados con el desarrollo emocional en los niños, se continúa con este apartado que pretende acercarse a la realidad educativa existente analizando las experiencias prácticas sobre la educación emocional en la etapa infantil. Así pues, este punto contiene una revisión documental sobre los programas implementados relacionados con la Inteligencia Emocional, y más específicamente, con la percepción y compresión de emociones en Educación Infantil. Dado que existen numerosos programas que han desarrollado este constructo, se escogerán para su análisis únicamente aquellos que satisfagan los criterios de selección señalados.

Criterios de selección de los programas:

Criterios de inclusión:

- Programas que estudien o desarrollen el concepto de Inteligencia Emocional, y su relación con las percepción y comprensión de emociones.
- Programas que traten el reconocimiento y comprensión de emociones a través de imágenes y cuentos.
- Programas que tengan rigor científico por haber sido diseñados por expertos y validados empíricamente.

Criterios de exclusión:

- Programas que no hayan sido desarrollados con alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Infantil.
- Programas que estén dirigidos a la formación en Inteligencia Emocional de profesores y educadores.

A continuación se describe el proceso de búsqueda y selección de programas:

Programas de Educación Emocional encontrados durante la búsqueda: Son 14, todos los que aparecen en el ANEXO 2: Programas de Educación Emocional existentes, del presente documento.

Programas de Educación Emocional seleccionados: Se aplica el filtro de selección que descarta principalmente aquellos dirigidos a etapas o colectivos que no pertenezcan a Infantil. Son los escogidos finalmente para el análisis, que trabajen el reconocimiento de emociones (percepción y comprensión de las emociones básicas) y sirven como punto de partida para la propuesta de intervención.

De la lista de programas de partida (ver ANEXO 2), y tras el filtro, se obtienen cinco programas que parecen superar los criterios de selección. En algunos casos, no se han incorporado aquellos programas que no especificasen el colectivo estudiantil al cual se dirigían, pues el fin de este apartado del trabajo es concretar los programas educativos existentes que trabajen las emociones en los alumnos de la etapa de Infantil.

1. *SICLE, Programa Siendo Inteligentes Con Las Emociones de Vallés (1999).*
2. *Educación emocional, programa para 3-6 años de Bizquerra y López (2003).*

- 3. *Programa de Educación Emocional para Educación Infantil* de López (2003).
- 4. *Sentir y pensar*, programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años de Ybarrola (2004).
- 5. *Programa de Educación Emocional en la Educación Infantil* de Èlia López (2005).

Los programas mostrados, que aparecen ordenados por fecha, muestran la preocupación actual en relación a la educación emocional de los más pequeños, que ha generado la movilización de los profesionales de la educación para la creación de programas y recursos didácticos destinados a trabajar la dimensión emocional en las aulas de Infantil. La realidad es que resulta determinante a estas edades desarrollar una autoestima sana, para lo cual se apuesta por la educación emocional, que como afirman Bach y Darder en el 2002, de las actitudes afectivas para fomentar en los niños una simbiosis entre pensamiento, emoción y acción (López Cassà, 2005).

Las emociones han estado presentes a lo largo de la historia, aunque su protagonismo no haya sido siempre el mismo, sin embargo podemos afirmar que desde la psicología humanista que trajo Carl Rogers (López Cassà, 2005), han proliferado estudios relativos a esta área del conocimiento que tanto afecta al intelecto y a la razón. Por tanto, y para concluir con este primer bloque de marco teórico, es preciso mencionar que las emociones son fundamentales en el aprendizaje escolar, pues juegan un papel determinante en la motivación por saber y en el despertar de la curiosidad de los niños.

BLOQUE II: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL RECONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

1. DESCRIPCIÓN, DESTINATARIOS, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

La propuesta de intervención planteada, que será desarrollada más adelante, consiste en el diseño de Unidad Didáctica concreta. Para la propuesta se especifica en este punto, la descripción de la misma (qué es), los destinatarios (población estudiantil a la que se dirige) la aplicación y la evaluación de la intervención a tener en cuenta ante su implementación.

Descripción de la propuesta.

La propuesta de intervención consiste en una Unidad Didáctica que podría enmarcarse dentro de un programa de educación emocional para el entrenamiento del reconocimiento y comprensión de emociones en niños de Infantil. Hay que aclarar que este trabajo no pretende confeccionar un programa completo, pero sí diseñar una Unidad Didáctica concreta y original, con unos objetivos propios, que fomente el desarrollo emocional de los niños en relación al reconocimiento y comprensión de emociones básicas.

La Unidad Didáctica está formada por cuatro sesiones. En cada sesión se estudia una emoción diferente: enfado, miedo, tristeza y alegría. Todas las sesiones presentan la misma estructura: cuatro actividades repartidas en 45 minutos de clase. Las actividades giran en torno a las historias de los cuentos de un personaje que es el protagonista de la Unidad: “Cui”, el conejito.

ESTRUCTURA DE LAS SESIONES		
Actividad	Objetivo	Duración
1. ¿Cómo se siente Cui?	Presentar la expresión facial de la emoción correspondiente, identificando el rostro del protagonista con el lenguaje gestual.	5 min
2. El cuentacuentos	Conocer las posibles causas y consecuencias de la emoción a partir de la historia narrada.	20 min
3. ¿Alguna vez te has sentido...?	Fomentar el debate y expresión de situaciones y vivencias personales relativas al estado emocional propuesto.	10 min
4. ¡Colorea tu emoción!	Expresar libremente mediante el lenguaje visual y plástico el sentimiento, a través de los colores.	10 min

La Unidad Didáctica completa muestra los objetivos, los contenidos, la metodología, las sesiones de actividades, los recursos didácticos y la evaluación de dicha Unidad para que el profesional siga las indicaciones y la implemente tal como se especifica más adelante.

Destinatarios de la propuesta.

Los destinatarios a los que se dirige esta propuesta son niños que cursan el último año de Educación Infantil, colectivo de estudiantes con edades comprendidas entre 5 y 6 años. La Unidad Didáctica, tanto en su contenido como en su metodología, está adaptada a las características propias de su edad y madurez psicológica. En relación a este punto, resulta necesario conocer cuáles son las características particulares de los niños a esta tierna edad, por lo que se aconseja la lectura del punto titulado “el desarrollo emocional en Educación Infantil”, en la página 14 de este trabajo. Además, en el punto de “aplicación de la propuesta” de esta página, se describen sugerencias para que se tengan en cuenta, sobre cómo trabajar con los niños de Infantil a la hora de tratar los distintos contenidos y actividades de la Unidad Didáctica.

Aplicación de la propuesta.

El grupo destinatario no debe de ser superior a 15 alumnos, dado que resultaría complicado para el profesional educador que lleve a la práctica esta propuesta de intervención trabajar con un número más elevado de niños. Hay que tener en cuenta que son niños muy pequeños, que necesitan cambiar de dinámicas para captar su atención, pues presentan los recursos atencionales todavía muy limitados a esta edad. Asimismo decir, que el proyecto está dirigido a niños cuya lengua vehicular sea el castellano, pues las actividades planteadas y recursos didácticos utilizados están en este idioma. Para la aplicación de la Unidad Didáctica, el profesional deberá contar con los materiales de trabajo (ver Unidad Didáctica desarrollada) que son los cuentos del conejito, piezas musicales y el cuestionario de evaluación que aparece en el ANEXO 3. El resto de recursos son los propios del aula de Infantil, que sería el lugar de implementación adecuado.

Evaluación de la propuesta.

La propuesta de intervención se concibe como una Unidad Didáctica para el entrenamiento en el reconocimiento de emociones en rostros y la comprensión de las causas y consecuencias de diferentes estados emocionales. De esta forma, se entiende que la Unidad Didáctica en sí misma es un *taller de emociones* y podría considerarse como un tratamiento para el fomento de las habilidades y competencias emocionales y afectivas. Así pues, la propuesta tendrá un evaluación que seguirá un procedimiento con la siguiente estructura:



En la Unidad Didáctica propuesta, se plantea una evaluación primera e inicial y una evaluación posterior y final, que emplean los mismos instrumentos de evaluación, aplicados en diferentes momentos. Ambas evaluaciones son de carácter **cuantitativo y cualitativo**. La evaluación cuantitativa viene del empleo de un cuestionario específico para medir la respuesta emocional (ver ANEXO 3: Cuestionario de evaluación), y la evaluación cualitativa analiza el desarrollo emocional percibido en los niños a través del registro en un diario de campo de las conductas y verbalizaciones de cada alumno que realizará el profesional educador. Por tanto, los instrumentos de evaluación serían el cuestionario y el diario de campo, ambos empleados tanto en la evaluación inicial como en la final.

El educador que lleve a la práctica la propuesta deberá anotar para cada sesión, el desarrollo emocional percibido en los niños en relación al reconocimiento y comprensión de las emociones. La evaluación cualitativa será recogida, como hemos dicho, en un diario de campo a partir de la anotación de las conductas observadas y las verbalizaciones de los pequeños transcritas en papel. Y en la evaluación cuantitativa, al comienzo de la Unidad Didáctica y al finalizar todas las sesiones, se pediría a los alumnos que realizasen un cuestionario de evaluación con ayuda del profesional que lo supervisa (ver ANEXO 3) que serviría de pre-test y post-test. El cuestionario trata de analizar el grado de desarrollo emocional en los chicos a través del reconocimiento de emociones en rostros y comprensión de las causas y consecuencias asociadas a historias que determinen para cada estado emocional de los planteados: enfado, alegría, tristeza y miedo.

Desde las dos evaluaciones, inicial y final, se compara el progreso de los alumnos en relación al desarrollo emocional trabajado desde el estudio de las cuatro emociones tomadas como partida.

2. UNIDAD DIDÁCTICA DESARROLLADA.

Título de la unidad didáctica.

¡Las aventuras de Cui el conejito!

Justificación de la unidad didáctica.

La presente propuesta de intervención, que toma forma de Unidad Didáctica, surge de la necesidad de trabajar en los niños de Educación Infantil la percepción y la comprensión de las emociones básicas o primarias. Se trata de una iniciativa que busca diseñar un material didáctico específico y aplicable, para que pueda llevarse a la práctica en un colectivo determinado al cual se dirige. Dicha propuesta busca fomentar el desarrollo emocional de los más pequeños, para asegurar a su vez un desarrollo cognitivo, conductual, e integral.

Como se justifica a lo largo de todo el marco teórico de este documento, el trabajo de las emociones adquiere un papel fundamental en la educación, y en la educación temprana en particular. Se busca educar a individuos para que sean capaces de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajena; desarrollando no sólo la dimensión emocional de la inteligencia, sino favoreciendo a su vez el pensamiento y desarrollo cognitivo en los estudiantes, que les permita una valoración positiva de sí mismos, una participación e inclusión en la vida en sociedad y, en definitiva, un bienestar personal emocional y social al tiempo que aprenden y desarrollan sus capacidades y potencialidades.

Es preciso destacar que, para la Unidad Didáctica se toma una clasificación de las emociones básicas en cuatro, a saber: la alegría, la tristeza, la ira y el miedo. La justificación de la elección de estas cuatro emociones como básicas a trabajar en el proyecto está fundamentada en las palabras del prestigioso psiquiatra J. A. Vallejo Nájera. Aunque existen muchas otras clasificaciones de emociones primarias, como pueden ser las de Ekman (1972), Goleman (1996) o Bisquerra (2000)³; se escogen las cuatro emociones básicas sin pretender restringir el proyecto, pues como se especifica en la prospectiva, esta Unidad Didáctica está sujeta a modificaciones y mejoras que permitan una ampliación y poder así trabajar no únicamente las emociones básicas de este autor, sino añadir otras emociones tanto básicas como derivadas o secundarias.

Asimismo decir que la Unidad Didáctica presenta una relación entre la percepción emocional y la expresión plástica, de manera que, los niños jugarán con el lenguaje plástico y de la escala cromática para ponerle color a las emociones, y es que como dice Itten “el color es vida y un mundo sin colores sería un mundo sin vida” (Bartolomeis, 2013).

³ Información obtenida (30 de Junio de 2014) de:
<http://www.blogseinb.com/inteligenciaemocional/2008/12/01/¿como-se-clasifican-las-emociones/>

Objetivos de la Unidad Didáctica.

Objetivo general:

- Concretar y crear en una propuesta de intervención específica, fundamentada, ordenada y practicable en una Unidad Didáctica del ámbito de la educación emocional, que sirva para el entrenamiento de los niños en el reconocimiento y comprensión de emociones básicas en Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Aprender a reconocer la expresión facial de las diferentes emociones estudiadas a través de prototipos de expresión facial en dibujos de rostros y de la mascota protagonista de los cuentos.
- Aprender a reproducir las emociones a través de la expresión facial por imitación del gesto que observan en el rostro del maestro y en los dibujos.
- Aprender a identificar las causas o el origen de los diferentes estados emocionales estudiados, desde el análisis de las historias narradas y el debate grupal sobre experiencias personales vividas.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las conductas derivadas de los diferentes estados emocionales estudiados, a partir de las escenas de los cuentos y de las anécdotas expresadas por los compañeros.
- Desarrollar la creatividad en los niños desde el enfoque emocional de la expresión plástica en el uso del lenguaje visual de los colores y la audición de melodías motivadoras con el auxilio de la musicoterapia como inspiradora de sentimientos.
- Fomentar el desarrollo de actitudes de respeto y escucha activa de historias personales contadas por compañeros, para contribuir al desarrollo de su empatía y respuestas prosociales.
- Fomentar actitudes de trabajo en equipo, cooperación y respeto a las opiniones, gustos y emociones ajenas.
- Desarrollar competencias específicas de índole comunicativo, artístico, social e intrapersonal, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones en el aula, atendiendo al modelo de currículum competencial.

Contenidos de la Unidad Didáctica.

Los contenidos de la Unidad Didáctica se enmarcan dentro de los temas propios que se desarrollan en los programas de Educación Emocional, y para esta propuesta se toman algunos de los señalados en el marco teórico, pues la presente Unidad no busca trabajar todos ellos, ya que eso correspondería a todo un programa de desarrollo emocional. Así, los contenidos a trabajar serían:

- La **conciencia emocional**, desde el conocimiento de las propias emociones y las emociones ajenas, lo cual supone la percepción de las emociones propias y de los demás y la comprensión de la diferencia entre pensamientos, emociones y conductas o acciones.
- La **motivación**, pues son las emociones las que abren camino hacia la actividad productiva y la autonomía personal. El trabajo de emociones supone en sí mismo una motivación por aprender, y además esta Unidad emplea materiales llamativos e interesantes, ajustados a la edad de los niños, que sirven para el desarrollo de otras competencias como la artística o la comunicativa.
- Las **habilidades socio-emocionales**, al desarrollar una serie de competencias que facilitan las relaciones con los demás, desde habilidades como la escucha activa de historias narradas o contadas, la capacidad de empatía y actitudes pro-sociales en los niños, que les ayuden a comprender a sus compañeros y sus sentimientos.
- Y el desarrollo de la **autoestima**, pues el trabajo con emociones, comprendiendo las causas y consecuencias de las mismas, ayuda a los niños a comprender mejor el mundo y les permite configurar una imagen de sí mismos desde la aceptación de sus emociones y sentimientos independientemente de si son negativos o positivos.

Metodología.

Para desarrollar la Unidad Didáctica, se diseñan actividades de manera que se correspondan con los objetivos planteados. El diseño de las actividades se fundamenta en dos aspectos básicos: el reconocimiento de emociones a través del rostro y la percepción y comprensión de emociones en personajes de historias narradas. Así pues, se pretende que los niños logren la identificación de las emociones básicas a través del lenguaje gestual facial (ecomímica) en las dinámicas que se trabajarán, con materiales seleccionados y de elaboración propia de caras alegres, enfadadas, tristes y atemorizadas en rostros presentados en dibujos.

Por otro lado, se trata de que los niños relacionen las situaciones de los cuentos con las emociones trabajadas, identificándose con el personaje protagonista y sus emociones cotidianas. Además de percibir los estados emocionales en las historias narradas que se seleccionan (ira,

miedo, alegría y tristeza), la idea es hacerles reflexionar a sobre las posibles causas y consecuencias de estas emociones, y favorecer la experiencia de la empatía.

La propuesta está inspirada, en los programas seleccionados en el apartado de “análisis de programas implementados” (página 25 del presente documento), que son programas validados y reales que superaron el filtro de selección de la búsqueda documental y que están dirigidos a trabajar la educación emocional en Infantil. De entre estos cinco programas seleccionados y analizados, el programa de educación emocional de Èlia López Cassà resulta el más inspirador y sirve como ayuda en la confección de la Unidad Didáctica. Aspectos como el trabajo de emociones desde historias narradas o la evaluación de la propuesta desde la observación y registro de conductas y verbalizaciones de los niños, sirven de guía para la elaboración de esta propuesta personal. No obstante, es preciso destacar que la propuesta viene de la creación y diseño personal de actividades y dinámicas originales.

Por otro lado el enfoque metodológico de la propuesta trata las dimensiones sociales y afectivas en relación al desarrollo emocional de los niños de Infantil. El carácter de este programa de intervención es eminentemente práctico y va a seguir una metodología que responde a los principios de educación constructivista, de base cognitiva y a los fundamentos de la educación personalizada, como modo de formar a la persona en toda su integridad.

El diálogo cobra especial importancia en este tipo de propuestas, pues los contenido resultan motivo de controversia y los alumnos van a tener que expresar sus opiniones, emociones, concepciones y sensaciones; de la misma manera que el tutor debe de proyectar enseñanzas y justificar ideas a través de la comunicación con sus alumnos.

A continuación se exponen las bases metodológicas que describen la propuesta:

- **Lúdica:** La propuesta se basa en actividades, que son juegos repartidos en las diferentes sesiones, y que buscan la motivación e implicación del alumnado de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lograr la colaboración y el aprendizaje significativo de los contenidos tratados.
- **Participativa:** Ya que todas las actividades planteadas se basan en la participación activa de todos los agentes implicados. Como hemos dicho el diálogo es la clave de la propuesta, por lo que la comunicación será la protagonista de todo el proceso en el cual se valora el intercambio, el debate y la exposición de opiniones, ideas, actitudes, conductas, y sobre todo, sentimientos.
- **Relacional:** Puesto que las dinámicas propuestas se fundamentan en el pensamiento relacional de los contenidos. Se busca que los alumnos sean los que determinen los puntos

de encuentro y complementariedad de contenidos, conceptos, valores y actitudes que la Unidad suscita, evitando reduccionismos negativos y la mera transmisión de ideas.

- **Significativa:** De las actividades propuestas se espera que sean los propios alumnos los que encuentren el sentido de las acciones educativas emprendidas, para extrapolarlas a otros ámbitos de su vida. Se parte de una concepción constructivista del aprendizaje, siendo la Unidad la que suscite en el alumno el aprendizaje significativo y por descubrimiento. El docente será un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio de las emociones debe poder generalizarse a otros ámbitos, no sólo el escolar, sino el familiar y social.
- **Personalizada:** Se trata de lograr un punto intermedio, se busca un ideal de preocupación por el individuo y al mismo tiempo por la comunidad o grupo de clase al que pertenece. Se ajustan las actividades a las necesidades individuales pero se trabajan los valores a nivel grupal. De manera que, cada alumno deberá desarrollar individualmente sus capacidades para el reconocimiento y comprensión de emociones, al tiempo que comunican sus sentimientos con sus compañeros.

Recursos didácticos.

Además de los materiales propios del aula de Infantil, y sobre todo los del aula de Expresión Plástica, en el trabajo de las emociones se emplean los cuentos de Trace Moroney: *Cuando tengo miedo*, *Cuando estoy contento*, *Cuando estoy enfadado*, y *Cuando me siento triste*.

Se entiende que en el aula se emplearan las TIC, por lo que se presenta una recopilación de piezas melódicas para trabajar durante las actividades de las sesiones:

Para el enfado: Sinfonía N° 5, en Dom, Op. 67 (1º mov.: Allegro con brío), de L.V. Beethoven.

Para la alegría: *Sinfonía de los juguetes* (1º mov.: Allegro) de Leopoldo Mozart.

Para la tristeza: *Nocturno en Sibm*, Op.9, N°1, de F. Chopin.

Para el miedo: *Tocata en Rem*, para órgano, BWV 565 de J. S. Bach.

Sesiones de la Unidad Didáctica: temporalización y actividades.

Todas las sesiones tienen la misma estructura de actividades, y se desarrollarían en 45 minutos de clase. Las sesiones descritas son las cuatro que corresponden a las cuatro emociones trabajadas. El programa puede desarrollarse a lo largo de una semana lectiva en la escuela y permite implementarse durante cualquier fecha del curso escolar. El protagonista del cuento, el conejito Cui, servirá de mascota para captar la atención de los pequeños y permitirá a los niños ponerse en su lugar para comprender las situaciones y los estados emocionales de las historias narradas.

SESIÓN: Cuando estoy enfadado.

Actividad 1: ¿Cómo se siente Cui?

Esta actividad es común en todas las sesiones y tiene una duración aproximada de 5 minutos. Sirve para presentar la emoción que se va a trabajar a partir de la portada del cuento. Cuando se presenta la imagen, el maestro representa la expresión facial e invita a los alumnos a expresarla por imitación y a mirarse unos a otros. Esta actividad introductoria permite que los niños asocien la expresión del rostro con la emoción a estudiar.

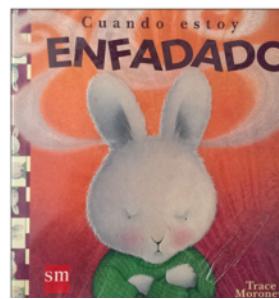


Ilustración 6: Portada cuando estoy enfadado.

Actividad 2: El cuentacuentos.

Consiste en la lectura del cuento infantil y tiene una duración aproximada de 20 minutos. A partir de la historia, el profesor genera un debate lanzando una serie de preguntas a los niños para que entre todos se determinen las posibles causas y consecuencias del enfado del protagonista del cuento, con el cual los niños se identifican. En este sentido el docente debe de hacer hincapié en que sentirse enfadado es natural y legítimo, pues el taller pretende comprender la emoción para desarrollar una educación emocional que no restrinja los sentimientos propios del ser humano.

A continuación se presenta el cuento redactado:

Cuando estoy enfadado me siento como si tuviera dentro de la tripa un volcán en erupción.

Cuando estoy enfadado, tengo ganas de gritar y dar patadas y saltar, saltar, saltar tan fuerte que todo el mundo tiembla.

Quiero correr y correr y no parar nunca.

Hay cosas que me ponen furioso, como que alguien se ría de mi, destroce mi castillo de arena, o cuando me regañan por cosas que yo no he hecho.

No es malo estar enfadado, pero sí lo es dejar que mi furia haga daño a otro.

Cuando estoy enfadado intento hacer todas las cosas que me sientan bien, como respirar hondo, o estar tranquilo en mi lugar favorito. Hablar de por qué estoy enfadado con alguien que me quiera puede ayudar a que el enfado se pase.

Y a veces, me enfado tanto que se me olvida por qué me había enfadado. ¡Y eso me hace reír!



Ilustración 7: Viñeta enfado 1.



Ilustración 8: Viñeta enfado 2.

Se parará en aquellas viñetas que el docente considere relevantes, para comentar los dibujos y los acontecimientos del cuento. Un ejemplo sería el trabajar la propia emoción, como vemos en las imágenes, que permite además de identificar el sentimiento a nivel cognitivo, afectivo y fisiológico, asociarlo a colores y situaciones determinadas (el enfado en color rojo como un volcán, o el enfado que hace que quiera romper mi juguete favorito).

Actividad 3: ¿Alguna vez te has sentido enfadado?

Seguidamente de la actividad anterior, el profesor debe suscitar la expresión de los pequeños desde el interrogante que da título a esta actividad de 10 minutos. Se trata de que cuenten situaciones y vivencias personales para compartir en pequeños grupos de tertulia en los cuales los niños se cuentan unos a otros cuándo han sentido rabia y qué ha ocurrido después. Como si se tratase de una comunidad de aprendizaje, los propios niños indagarán en los orígenes del enfado de sus compañeros y las consecuencias que tuvo, a través de la escucha activa de las experiencias narradas. Se trata de poner en común una de las emociones más difíciles de aceptar, como es el enfado, pues los niños necesitan saber que es natural sentir rabia, para que descarguen su enfado de manera sana. Esta actividad sirve para que los niños comprendan la emoción y generen en grupo soluciones, evitando que la ira o el enfado controle sus comportamientos.



Ilustración 9: Lápices de colores.

Actividad 4: ¡Colorea tu emoción!

Para esta actividad, que durará unos 10 minutos, se ofrece a los niños la oportunidad de crear y expresar sus emociones por medio de los colores con el uso de unas fichas confeccionadas con las escenas del cuento. Se prepara en el aula un rincón con mesas y pinturas de todo tipo (lápices de colores, tizas, acuarelas, pinturas manley, pinturas pastel, rotuladores...etc) para que cada niño exprese libremente y desde las técnicas artísticas que más deseen (esgrafiado, difuminado u otras) los colores que “sienten” cuando están enfadados. Finalmente se comparten las pequeña piezas artísticas en un mural común de la clase. Resulta muy interactivo que los alumnos mientras pintan escuchen música de fondo, para lo cual el docente habrá de hacer una selección, aunque se aconseja utilizar música clásica y que se pueda relacionar con la emoción trabajada. En el apartado de recursos se muestran algunas opciones de melodías a reproducir.

Actividad	Objetivo	Duración	Recursos
¿Cómo se siente Cui?	Presentar la expresión facial de la ira, para identificar el rostro con la emoción.	5 min	Imagen del cuento con Cui, la mascota.
El cuentacuentos	Conocer las posibles causas y consecuencias de la emoción de la ira a partir de la historia narrada.	20 min	Cuento “Cuando estoy enfadado” de Trace Moroney.

¿Alguna vez te has sentido enfadado?	Fomentar el debate y expresión de situaciones de enfado y vivencias personales relativas a la ira.	10 min	Cuento “Cuando estoy enfadado” de Trace Moroney.
¡Colorea tu emoción!	Expresar libremente mediante el lenguaje visual y plástico el sentimiento del enfado, a través de los colores.	10 min	Cartulinas, cartones, papeles, rotuladores, pinturas de palo, pinturas de cera y demás materiales del aula de Expresión Plástica. Ordenador o reproductor de música.

SESIÓN: Cuando estoy contento.

Actividad 1: ¿Cómo se siente Cui?

Esta actividad introductoria tiene una duración aproximada de 5 minutos. Sirve para presentar la emoción que se va a trabajar a partir de la portada del cuento, en este caso, la emoción de la alegría. Cuando se presenta la imagen, el maestro representa la expresión facial e invita a los alumnos a expresarla por imitación y a mirarse unos a otros. Esta actividad permite que los niños asocien la expresión del rostro con la emoción a estudiar.

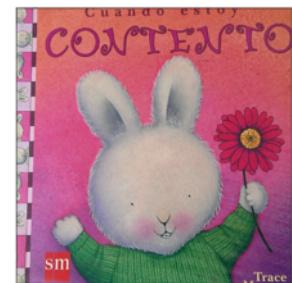


Ilustración 10: Portada cuando estoy contento.

Actividad 2: El cuentacuentos.

El cuentacuentos consiste en la lectura del cuento infantil y tiene una duración aproximada de 20 minutos. A partir de la historia, el profesor genera un debate lanzando una serie de preguntas a los niños para que entre todos se determinen los orígenes del estado emocional de la alegría, así como las consecuencias o situaciones posteriores del protagonista del cuento, con el cual los niños se identifican. En este sentido el docente debe atender a la expresión de las situaciones y las sensaciones del personaje cuando está feliz y alegre, para poder comprender la emoción y reconocer el estado que da título al cuento “cuando estoy contento”.

En las siguientes líneas se presenta el cuento escrito:

*Cuando estoy contento doy saltos de alegría.
Cuando estoy contento me gusta sonreír y todo me parece especialmente bonito.*

A veces me río tanto, tanto, que luego me duele la tripa. Reírme hace que me sienta muy bien.

Hay muchas cosas que me hacen sentir contento: estar con mis amigos, hacer

galletas con la abuela, ir de camping con papá y hablar y reír en torno a la hoguera...y mirar las estrellas.

Cuando estoy contento me gusta ayudar a que otros se sientan mejor. Ayudar a alguien a sentirse bien me hace sentirme aún mejor. ¡Sentirse contento es tan agradable! Hace que me sienta mejor conmigo mismo.

Como anotaciones para la puesta en práctica de la actividad didáctica, es preciso destacar que el docente deberá hacer hincapié en aquellas escenas del cuento que considere relevantes, para comentar los dibujos y los acontecimientos del cuento. Un ejemplo sería el trabajar la propia emoción, como vemos en las siguientes imágenes, que permite además de identificar el sentimiento a nivel cognitivo, afectivo y fisiológico, asociarlo a colores y situaciones determinadas (el estar alegre asociado a los colores cálidos de las flores, o la alegría en el querer estar con mis amigos y familiares).

Ilustración 12: Viñeta contento 2.

Ilustración 11: Viñeta contento 1.



Actividad 3: ¿Alguna vez te has sentido contento?

Seguidamente de la actividad anterior, el profesor debe suscitar la expresión de los pequeños desde el interrogante que da título a esta actividad. Se trata de que cuenten en 10 minutos situaciones y vivencias personales para compartir en pequeños grupos de tertulia en los cuales los niños se cuentan unos a otros cuándo han sentido alegría, cómo se sienten cuando están contentos y qué les ha llevado a sentir esta emoción. Como si se tratase de una comunidad de aprendizaje, los propios niños indagarán en los orígenes y en el porqué de la alegría de las historias de sus compañeros, a través de la escucha activa de las experiencias contadas. Se trata de poner en común una de las emociones más bonitas y enriquecedoras, como es la alegría, pues los niños necesitan saber cómo sentirse bien para desarrollar una autoestima sana y una imagen personal ajustada a la realidad y desde una valoración positiva de sí mismos. Aprender a identificar las situaciones que les hace sentirse alegres, les ayuda a sentirse feliz, jugar, disfrutar y sentirse valorado. Los niños alegres tienen más facilidad para superar las dificultades y las inseguridades a través de la exploración del mundo y del juego. De modo que, resulta determinante que el maestro les exprese la importancia de ser felices y que ellos mismos valoren las ventajas de esta emoción.

Actividad 4: ¡Colorea tu emoción!

Para esta actividad, que durará unos 10 minutos, se ofrece a los niños la oportunidad de crear y expresar sus emociones por medio de los colores con el uso de unas fichas confeccionadas con las escenas del cuento. Se prepara en el aula un rincón con mesas y pinturas de todo tipo (lápices de colores, tizas, acuarelas, pinturas manley, pinturas pastel, rotuladores...etc) para que cada niño exprese libremente y desde las técnicas artísticas que más deseen (esgrafiado, difuminado u otras) los colores que “sienten” cuando están contentos y alegres. Finalmente se comparten las pequeñas piezas artísticas en un mural común de la clase. Resulta muy interactivo que los alumnos mientras pintan escuchen música de fondo, para lo cual el docente habrá de hacer una selección, aunque se aconseja utilizar música clásica y que se pueda relacionar con la emoción trabajada. En el apartado de recursos se muestran algunas opciones de melodías a reproducir.



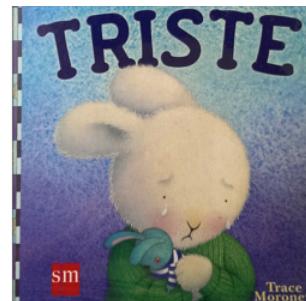
Ilustración 13: Pinturas pastel.

Actividad	Objetivo	Duración	Recursos
¿Cómo se siente <i>Cui</i> ?	Presentar la expresión facial de la alegría, para identificar el rostro con la emoción.	5 min	Imagen del cuento con <i>Cui</i> , la mascota.
El cuentacuentos	Conocer las posibles causas y consecuencias de la emoción de la alegría a partir de la historia narrada.	20 min	Cuento “Cuando estoy contento” de Trace Moroney.
¿Alguna vez te has sentido contento?	Fomentar el debate y expresión de situaciones de alegría y vivencias personales del estado emocional en el que se está contento.	10 min	Cuento “Cuando estoy contento” de Trace Moroney.
¡Colorea tu emoción!	Expresar libremente mediante el lenguaje visual y plástico el sentimiento de la alegría, a través de los colores cálidos de las flores y de sus colores favoritos.	10 min	Cartulinas, cartones, papeles, rotuladores, pinturas de palo, pinturas de cera y demás materiales del aula de Expresión Plástica. Ordenador o reproductor de música.

SESIÓN: Cuando estoy triste.

Actividad 1: ¿Cómo se siente Cui?

Esta actividad de iniciación de la sesión tiene una duración aproximada de 5 minutos. Sirve para presentar la emoción, a través de la expresión facial de la mascota Cui, el conejito. Se va a trabajar a partir de la portada del cuento la emoción de la tristeza. Cuando se presenta la imagen, el maestro representa la expresión facial e invita a los alumnos a expresarla por imitación y a mirarse unos a otros. Esta actividad permite que los niños asocien la expresión del rostro con la emoción a estudiar.



Actividad 2: El cuentacuentos.

El cuentacuentos consiste en la lectura del cuento infantil y tiene una duración aproximada de 20 minutos. El profesor lee en voz alta el cuento y genera un debate lanzando una serie de preguntas a los niños para que entre todos se determinen porqué el protagonista se siente triste, es decir, las causas y lo que ocurre después de que el conejito Cui esté triste. En este sentido el docente debe centrarse en las situaciones y las sensaciones del personaje cuando siente tristeza, para poder ayudar a los niños a percibir y comprender la emoción, reconociendo el estado del personaje con el que se identifican.

A continuación se muestra la historia del cuento:

Cuando estoy triste, me siento como si hubieran desaparecido todos los colores: todo es gris, oscuro y triste.

Cuando estoy triste tengo muchas ganas de llorar y llorar y llorar. Tanto que llenaría mares.

Quiero meterme en la cama taparme la cabeza, y estar así hasta que la tristeza desaparezca.

Hay cosas que me ponen muy triste, como cuando veo discutir a papá y mamá, o cuando

estoy enfermo y me siento mal, o cuando alguien a quien quiero se muere.

Estar triste no es malo, pero siempre ayuda hablar con alguien de ello. A veces, compartir tus sentimientos con otra persona hace que te sientas mucho mejor.

Cuando me siento triste, me gusta que me cuiden y me mimen, que me bañen en agua caliente y escuchar canciones bonitas.

A veces, el estar con mi familia y amigos hace que me sienta mejor, aunque ni siguiera tenga ganas de hablar.

Previo a su puesta en práctica, es necesario comentar en esta actividad que el docente deberá señalar y parar en aquellas escenas del cuento que considere relevantes, para comentar los dibujos y los acontecimientos de las viñetas. Como ejemplo estaría el trabajar la propia emoción, como vemos en las siguientes imágenes, que permite además de identificar el sentimiento a nivel

cognitivo, afectivo y fisiológico, asociándolo a colores y situaciones determinadas (el verlo todo gris cuando se está triste, o las situaciones de enfermedad y discusión asociadas a sentirse triste).

Ilustración 15: Viñeta triste 1.

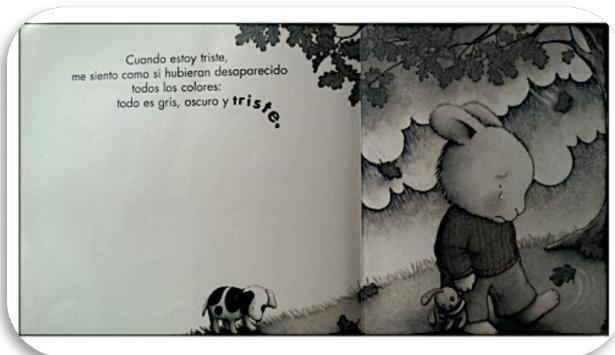


Ilustración 16: Viñeta triste 2.

Actividad 3: ¿Alguna vez te has sentido triste?

Seguidamente de la actividad anterior, el profesor debe suscitar la expresión de los pequeños desde el interrogante que da título a esta actividad. Se trata de que cuenten en 10 minutos situaciones y vivencias personales para compartir en pequeños grupos de tertulia en los cuales los niños se cuentan unos a otros cuándo han sentido tristeza, cómo se sienten cuando están tristes, cuáles han sido las causas de su tristeza y lo que ha ocurrido después. Como si se tratase de una comunidad de aprendizaje, los propios niños indagarán en los orígenes y en el porqué de la tristeza de las historias de sus compañeros, a través de la escucha activa de las experiencias contadas, sin tratar de ahondar en la herida. El profesor debe de parar la actividad si nota que algún alumno está sintiéndose mal contando sus vivencias personales. La actividad persigue la puesta en común una de las emociones más duras, la tristeza, para que los niños aprendan a manejarla y a aceptarla. Comprender que existen cosas que pueden hacer que uno se sienta triste, les sirve para identificar la emoción y dar sentido a sus sensaciones para poder sobrelevarlas y seguir adelante. Es importante trabajar la tristeza como algo natural y que todos sentimos, en pro de una autoestima sana en los niños.

Actividad 4: ¡Colorea tu emoción!

Para esta actividad, que durará unos 10 minutos, se ofrece a los niños la oportunidad de crear y expresar sus emociones por medio de los colores con el uso de unas fichas confeccionadas con las escenas del cuento. Se prepara en el aula un rincón con mesas y pinturas de todo tipo (lápices de colores, tizas, acuarelas, pinturas manley, pinturas pastel, rotuladores...etc) para que cada niño exprese libremente y desde las técnicas artísticas



Ilustración 17: Rotuladores.

que más deseen (esgrafiado, difuminado u otras) los colores que “sienten” cuando están tristes. Finalmente se comparten las pequeña piezas artísticas en un mural común de la clase. Resulta muy enriquecedor que los alumnos mientras pintan escuchen música de fondo, para lo cual el docente habrá de hacer una selección, aunque se aconseja utilizar música clásica y que se pueda relacionar con la emoción trabajada. En el apartado de recursos se muestran algunas opciones de melodías a reproducir.

Actividad	Objetivo	Duración	Recursos
¿Cómo se siente Cui?	Presentar la expresión facial de la tristeza, para identificar el rostro con la emoción.	5 min	Imagen del cuento con Cui, la mascota.
El cuentacuentos	Conocer las posibles causas y consecuencias de la emoción de la tristeza a partir de la historia narrada.	20 min	Cuento “Cuando estoy contento” de Trace Moroney.
¿Alguna vez te has sentido triste?	Fomentar el debate y expresión de situaciones de tristeza y vivencias personales del estado emocional en el que se está triste.	10 min	Cuento “Cuando estoy contento” de Trace Moroney.
¡Colorea tu emoción!	Expresar libremente mediante el lenguaje visual y plástico el sentimiento de la tristeza, a través de los colores grises, apagados y oscuros.	10 min	Cartulinas, cartones, papeles, rotuladores, pinturas de palo, pinturas de cera y demás materiales del aula de Expresión Plástica. Ordenador o reproductor de música.

SESIÓN: Cuando tengo miedo.

Actividad 1: ¿Cómo se siente Cui?

Esta actividad introductoria tiene una duración aproximada de 5 minutos. Sirve para presentar la emoción que se va a trabajar a partir de la portada del cuento, en este caso, la emoción básica del miedo. Cuando se presenta la imagen, el maestro representa la expresión facial e invita a los alumnos a expresarla por imitación y a mirarse unos a otros. Esta actividad permite que los niños asocien la expresión del rostro con la emoción a estudiar.

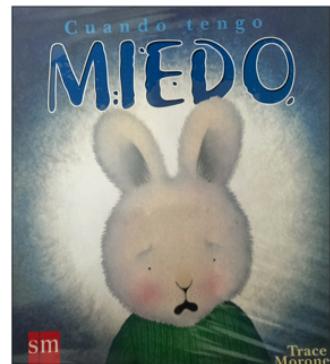


Ilustración 18: Portada cuando tengo miedo.

Actividad 2: El cuentacuentos.

El cuentacuentos es una actividad con una duración aproximada de 20 minutos, que consiste en la lectura del cuento infantil, en este caso el titulado “Cuando tengo miedo”. A partir de la historia, el profesor genera un debate lanzando una serie de preguntas a los niños para que entre todos se determinen las causas del miedo, es decir, qué le da miedo al personaje protagonista y

seguidamente deducen las consecuencias del sentirse atemorizado al tiempo que los niños se identifican con Cui el conejito. Mencionar que el docente debe centrarse en explicar las situaciones y las sensaciones del personaje cuando está sintiendo miedo, para poder comprender la emoción y reconocer el estado emocional que da título al cuento.

A continuación se presenta la historia narrada en el cuento:

Cuando tengo miedo, el corazón me late tan fuerte y tan rápido que parece que se me va a salir del pecho.

Cuando tengo miedo tiemblo y se me pone el pelo de punta.

Cuando tengo miedo tengo ganas de salir corriendo y esconderme en un lugar seguro.

Todo el mundo tiene miedo alguna vez.

Las cosas que me dan más miedo son: las arañas, los abusones y la oscuridad.

Sentir miedo no es malo y puede ayudarnos a evitar peligros.

A cada persona le da miedo cosas diferentes: las cosas que me dan miedo a mí quizás a ti no te asusten.

Hablar con alguien de las cosas que te dan miedo te ayudará a darte cuenta de que, en realidad, no tienen por qué asustarte.

Y a veces, puedes disfrazarte... ¡y dar miedo!

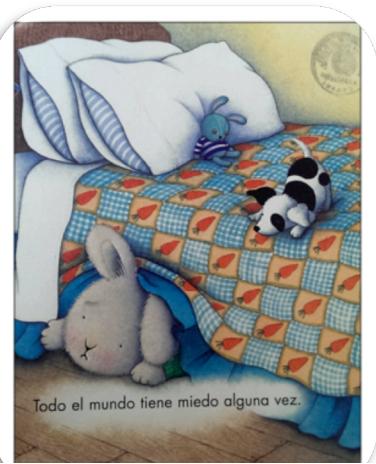


Ilustración 19: Viñeta miedo 1.



Ilustración 20: Viñeta miedo 2.

Antes de llevar a la práctica la actividad, es necesario aclarar que en esta actividad el docente deberá señalar y hacer

una parada en aquellas escenas del cuento que considere relevantes, para comentar los dibujos y los acontecimientos de las viñetas. Como ejemplo estaría el trabajar la propia emoción, como vemos en las siguientes imágenes, que permite además de identificar

el sentimiento a nivel cognitivo, afectivo y fisiológico, asociándolo a colores y situaciones determinadas (el miedo como algo natural que sentimos todos, o el miedo en colores oscuros y apagados, por su asociación a la oscuridad y a lo desconocido).

Actividad 3: ¿Alguna vez has sentido miedo?

A continuación de la actividad anterior, el docente realiza una actividad en la que se provoque la expresión de los pequeños desde el interrogante que da título a esta actividad. Se trata de que cuenten situaciones y vivencias personales para compartir en pequeños grupos de tertulia en los cuales los niños se cuentan unos a otros cuándo han sentido miedo y por qué lo sintieron. En cosa de 10 minutos, y como si se tratase de una comunidad de aprendizaje, los niños indagarán en

los orígenes y en el porqué del miedo de las historias de sus compañeros, a través de la escucha activa de las experiencias contadas. Se trata de poner en común una de las emociones más temidas, como es la del miedo, desde su estudio y reflexión racional. Se trata de hacer entender que el miedo es un estado emocional natural, propio de los seres humanos, que en muchas ocasiones nos ayuda a prevenir peligros. Sentir miedo es algo que nos pasa a todos, así que debemos de aprender a reducir la ansiedad y evitar que aquello que nos da miedo se convierta en una fobia. El docente en este sentido, ayuda al niño a desarrollar la confianza en sí mismos para que superen sus miedos escuchándoles y relativizando aquellos temores sin vergüenza y sin juzgar sus sensaciones. Es imprescindible hacer llegar la idea de que el sentimiento aterrador termina pasando cuando todo vuelve a la normalidad.

Actividad 4: ¡Colorea tu emoción!

En esta actividad que durará unos 10 minutos, se ofrece a los niños la oportunidad de crear y expresar sus emociones por medio de los colores con el uso de unas fichas confeccionadas con las escenas del cuento. Se prepara en el aula un rincón con mesas y pinturas de todo tipo (lápices de colores, tizas, acuarelas, pinturas manley, pinturas pastel, rotuladores...etc) para que cada niño exprese libremente y desde las técnicas artísticas que más deseen (esgrafiado, difuminado u otras) los colores que “sienten” cuando están atemorizados. Finalmente se comparten las pequeñas piezas artísticas en un mural común de la clase. Resulta muy interactivo que los alumnos mientras pintan escuchen música de fondo, para lo cual el docente habrá de hacer una selección, aunque se aconseja utilizar música clásica y que se pueda relacionar con la emoción trabajada. En el apartado de recursos se muestran algunas opciones de melodías a reproducir.



Ilustración 21: Cartulinas de colores.

Actividad	Objetivo	Duración	Recursos
¿Cómo se siente Cui?	Presentar la expresión facial del miedo, para identificar el rostro con la emoción.	5 min	Imagen del cuento con <i>Cui</i> , la mascota.
El cuentacuentos	Conocer las posibles causas y consecuencias de la emoción del miedo a partir de la historia narrada.	20 min	Cuento “Cuando tengo miedo” de Trace Moroney.
¿Alguna vez has sentido miedo?	Fomentar el debate y expresión de situaciones de miedo y vivencias personales del estado emocional en el que se está atemorizado.	10 min	Cuento “Cuando tengo miedo” de Trace Moroney.
¡Colorea tu emoción!	Expresar libremente mediante el lenguaje visual y plástico el sentimiento del miedo, a través de los colores fuertes, oscuros y fríos.	10 min	Cartulinas, cartones, papeles, rotuladores, pinturas de palo, pinturas de cera y demás materiales del aula de Expresión Plástica. Ordenador o reproductor de música.

CONCLUSIONES.

A modo de síntesis, se presentan los pensamientos fundamentales extraídos de la revisión documental realizada y la propuesta de intervención diseñada, con idea de someter este Trabajo Fin de Grado a una valoración general que lleve a su vez a una prospectiva.

El marco teórico sobre el que se sustenta el trabajo establece las directrices que sirven de guía para la propuesta, la cual contempla una aproximación a la Educación Emocional, teniendo en cuenta asimismo el constructo de Inteligencia Emocional como inspiradora de la necesidad de trabajar la percepción y comprensión de emociones. Ambos conceptos imbricados en el ámbito educativo son tenidos en cuenta en la presente propuesta de intervención. No podemos desligar la Inteligencia Emocional del concepto de Educación Emocional, antes al contrario están estrechamente vinculados, pues en la escuela se potencia el desarrollo de las competencias emocionales (y por tanto de la IE) en un proceso educativo continuo y permanente desde la Educación Emocional.

Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas como afectivas y emocionales (López Cassà, 2005). Por lo que podemos concluir que la dimensión intelectiva no puede separarse de la dimensión emocional, de manera que para asegurar el desarrollo de la inteligencia general, hay que trabajar con las emociones, pues intervienen en todos los procesos evolutivos de los niños y son motivadoras del aprendizaje y del conocimiento del mundo. Esta propuesta de intervención en el aula para la Educación Emocional, es un instrumento eficaz para el desarrollo cognitivo, emocional, y en definitiva, integral del niño y del grupo al que pertenece.

Así pues, la propuesta se puede considerar como una aportación válida para su inclusión en el currículum académico, que sigue las tendencias apuntadas por diversos autores en el sentido de integrar la Educación Emocional en el proceso educativo de manera continua y permanente. En ella se desarrollan contenidos propios de la educación emocional, tales como: la conciencia emocional (conocer el propio estado de ánimo), la motivación (al suscitar del aprendizaje), la autoestima (o valorar positivamente el autoconcepto) y las habilidades socio-emocionales (al instar al reconocimiento de emociones en otros).

Comparando los contenidos de esta Unidad con, por ejemplo, el programa de educación emocional de López Cassà, se comprueba que la autora contempla desde una visión holística y globalizada los siguientes contenidos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. Esta visión más amplia en contenidos de

desarrollo emocional de López Cassà, valida sin embargo el énfasis especificado en mi propuesta de intervención, la cual se focaliza en la percepción y comprensión emocional, y concreta el desarrollo de unos contenidos determinados.

Asimismo, el trabajo contempla la creación y diseño de nuevos materiales didácticos originales, en una idea de intervención ordenada, que fomenta el desarrollo de competencias y habilidades socio-emocionales. Todo ello permite afirmar que la Unidad se puede integrar en un programa de Educación Emocional e implementar desde un modelo competencial educativo.

Este Trabajo Fin de Grado describe la implicación de los sentimientos en el desarrollo del ser humano como un hecho constatado, perspectiva que valora el trabajo de emociones en la escuela y que juega un papel crucial en el ámbito de la educación. Así, esta Unidad Didáctica completa y ordenada, presenta materiales originales y lúdicos, y pretende no sólo su utilización directa en las aulas, sino la prevención y detección de problemas y déficits emocionales de niños de Educación Infantil.

PROSPECTIVA.

Este apartado pretende ser un punto de reflexión para la búsqueda de una mejora del propio programa propuesto en este Trabajo Fin de Grado. Así, para continuar profundizando en el estudio relativo al desarrollo emocional en Infantil, se plantean las siguientes sugerencias.

Tras la reflexión realizada en el apartado de conclusiones, y una vez terminado el proyecto, se plantea la opción de ampliar la Unidad Didáctica propuesta con el fin de perfeccionar la misma. Para ello, se podría elaborar un trabajo más detallado que con referencia a las restantes emociones básicas, se diseñen nuevos materiales para trabajar otras emociones, como pueden ser la sorpresa y el asco, además de otras emociones que no sean primarias. Se concibe asimismo, el aumentar el número de sesiones y actividades, más dinámicas (de *rol-playing*, teatrillos, u otras); permite producir más materiales didácticos novedosos y originales a trabajar en las aulas, siempre desde una metodología lúdica, vivencial y participativa.

Por otro lado, para ampliar los objetivos del programa se podría trabajar, además del reconocimiento de las emociones en rostros, identificar los estados emocionales en el lenguaje corporal, y estudiar no sólo la percepción y comprensión de emociones en los niños, sino la regulación de las mismas para que aprendan a gestionar sus estados emocionales en diferentes situaciones.

Asimismo, cabría proponer para una ampliación de la evaluación cuantitativa de la propuesta desde el empleo de pruebas estandarizadas existentes y validadas, que midan la inteligencia emocional en Educación Infantil, como puede ser el *Battelle Development Inventory* para niños de 0 a 8 años (del Barrio, 2002). Las pruebas estandarizadas tendrían una validez y fiabilidad interna por su garantía psicométrica, que unidas a la evaluación cuantitativa propuesta a través del cuestionario de elaboración propia, resultaría en una evaluación cuantitativa más rigurosa y completa del desarrollo emocional de los niños a través de la Unidad Didáctica.

Para terminar, si se obtuvieran beneficios y resultados positivos de la propuesta, podría ampliarse el colectivo estudiantil al que se dirige, para que la muestra fuese más amplia, y que se trabajase en todos los cursos de Educación Infantil. Asimismo, se podría considerar añadir la incorporación de una evaluación externa al centro, como puede ser la de los padres, invitándoles así a participar en la vida escolar y en la educación de sus hijos. De modo que, podrían diseñarse nuevamente cuestionarios dirigidos a los padres y madres de los niños para evaluar en otro ámbito, que no sea el escolar, el desarrollo emocional de los pequeños.

BIBLIOGRAFÍA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- De Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-124. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_05.pdf
- Del Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Bartolomeis, F. (2013) El color de los pensamientos y de los sentimientos. Barcelona: Octaedro S.L.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, v. 21, nº. 1, 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Fernández, M.R., Teruel, M.P. (2005). Capítulo: La Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3). Recuperado de: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/120914511210.pdf#page=63
- López Cassà, E. (2005). Capítulo: La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3). Recuperado de: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/120914511210.pdf#page=63
- López Sanchez, F. (2009) *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- Marina, J.A., Bernabeu, R., (2007) *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Mestre, J.M., Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Morales, M. I. J., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69- 79. Recuperado de: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rpsi/article/viewFile/556/392>
- Moroney, T. (2011). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM
- Moroney, T. (2011). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM
- Moroney, T. (2011). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM
- Moroney, T. (2011). *Cuando estoy contento*. Madrid: SM
- Nuñez, A. (2006) *Estudio de intervención sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en preescolares (0-3 años), comprensión y expresión de emociones*. Universidad de Burgos.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R., (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. Bogotá: McCrawhill. (Edición número 11).
- Pérez, A, Jiménez B.M., Martín, B., Bárez, F.J., Pérez, I., Riaño, J., Gartzia, L., Gómez, O., y López, R. (2011). *La emoción de la transformación*. Consorcio de Inteligencia Emocional.

Innobasque Agencia Vasca de la Innovación: Zamudio. Recuperado de:
http://www.innobasque.com/doc/martes/12_abril.pdf

Sagan, F. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20. Recuperado de:

<http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2001/samo14c.pdf>

Torró, I., y Pozo, T. (2010). Capítulo: Inteligencia Emocional, Inteligencia Personal, Inteligencia Social. En Caruana, A., *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (352-362) Alicante: Generalitat Valenciana. Recuperado de: Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda:
<http://www.lavirtu.com>

Trujillo, M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>

Vallejo Nájera, J.A. (1977). *Introducción a la Psiquiatría*. Madrid: Científico-Médica.

Woolfolk, A. (2006) *Psicología Educativa*. Naucalpan de Juaréz, Edo. De México: Pearson. (Novena edición).

Páginas web:

Las emociones: comprenderlas para vivir mejor. Recuperado (30 de Junio de 2014) de:
<http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf>

¿Cómo se clasifican las emociones?. Recuperado (30 de Junio de 2014) de:

<http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2008/12/01/¿como-se-clasifican-las-emociones/>

Desarrollo de emociones. Recuperado (30 de Junio de 2014) de:

http://www.educativo.utalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_emocion.pdf

Ilustraciones:

Ilustración 1: Rueda cromática del sistema afectivo. Fuente:

<http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2001/samo14c.pdf>

Ilustración 2: *Cara de miedo*. Fuente: Elaboración personal.

Ilustración 3: *Cara de enfado*. Fuente: Elaboración personal.

Ilustración 4: *Cara de tristeza*. Fuente: Elaboración personal.

Ilustración 5: *Cara feliz*. Fuente: Elaboración personal.

Ilustración 6: Portada cuando estoy enfadado. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM

Ilustración 7: Viñeta enfado 1. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM

Ilustración 8: Viñeta enfado 2. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM

Ilustración 9: *Lápices de colores*. Fuente:

http://elmeme.me/static/uploads/images/2014/05/46410/46410_main_full.jpg

Ilustración 10: Portada cuando estoy contento. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy contento*. Madrid: SM

Ilustración 11: Viñeta contento 1. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy contento*. Madrid: SM

Ilustración 12: Viñeta contento 2. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy contento*. Madrid: SM

Ilustración 13: *Pinturas pastel*. Fuente:

<http://www.todoparacrear.com.mx/tipscreativos/wp-content/uploads/2012/05/pastel-1.jpg>

Ilustración 14: Portada cuando estoy triste. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM

Ilustración 15: Viñeta triste 1. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM

Ilustración 16: Viñeta triste 2. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM

Ilustración 17: *Rotuladores*. Fuente:

<http://www.lacoctelera.com/myfiles/yaestaelistoquetodolosabe/rotuladores.jpg>

Ilustración 18: Portada cuando tengo miedo. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM

Ilustración 19: Viñeta miedo 1. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM

Ilustración 20: Viñeta miedo 2. Fuente: Moroney, T. (2011). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM

Ilustración 21: Cartulinas. Fuente:

<http://www.portadas.biz/covers/preview/cartulinas%20de%2ocolores.jpeg>

Ilustración 22: Emociones en dibujos. Fuente: <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/emociones.pdf>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/120914511210.pdf#page=63

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Caruana, A. (2010). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. Generalitat Valenciana: Alicante. Recuperado de: Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda: <http://www.lavirtu.com>

Dewaele, J.M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Mcmillan: Eastbourne. Recuperado de: <http://www.palgraveconnect.com/pc/langling2010/browse/inside/9780230289505.html>

Francisco, V., Gervás, P., y Hervás, R. (2005). Análisis y síntesis de expresión emocional en cuentos leídos en voz alta. *Proceedings of UCAMI 2005*, 353-360. Recuperado de: <http://www.sepnl.org/revistaSEPLN/revista/35/36.pdf>

ANEXOS.

ANEXO 1: Modelos de Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

ANEXO 2: Programas de Educación Emocional existentes.

ANEXO 3: Cuestionario modelo de evaluación.

ANEXO 1: Modelos de Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

Actualmente existen muchos modelos para medir la Inteligencia Emocional, y dentro de la misma el desarrollo emocional, pero no todos son igualmente válidos pues muchos se han desarrollado sin demasiado rigor científico. Dado que este trabajo no pretende recoger la totalidad de los modelos existentes, se describirán únicamente aquellos que de acuerdo con los expertos son aceptados como herramientas para evaluar la IE y estén relacionados con el reconocimiento y la comprensión de las emociones.

Tras la búsqueda documental, los criterios de selección de los modelos para cuantificar la IE han sido los siguientes:

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS MODELOS DE IE

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none">• Modelos que presenten una evidencia empírica obtenida con métodos formales.• Modelos venidos del ámbito de educación.	<ul style="list-style-type: none">• Modelos que no estén validados por expertos.• Modelos centrados enteramente en el ámbito administrativo o empresarial.

De la exploración de los estudios existentes en el campo de la IE, a través de una revisión bibliográfica exhaustiva, se presentan tres modelos validados, con reconocimiento de expertos y relativos al ámbito educativo. De los tres, dos modelos que se describen en primer lugar hacen referencia o se centran en el contexto emocional de la información y el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento y reciben la categoría de **modelos de habilidades**⁴. El último podría considerarse un **modelo mixto**⁵, por contener competencias relativas al ámbito administrativo, sin embargo se toman del mismo las que trabajen en el área de la educación.

- Modelo de Mayer y Salovey: de 1997, evalúa la IE a través de un conjunto de habilidades emocionales y adaptativas, conceptualmente relacionadas de acuerdo con los siguientes criterios: evaluación y expresión de emociones, regulación de emociones y utilización de emociones de forma adaptativa. Es decir, califica las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas (Trujillo y Rivas, 2005).
- Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal: de 2001, evalúa la IE a partir de tres variables: percepción, comprensión y regulación de emociones. Este modelo, que es una adaptación del modelo de Salovey y Mayer, se ha validado en distintas poblaciones y contextos, tanto escolares como clínicos (Trujillo y Rivas, 2005).

⁴ Información obtenida (28 de Mayo de 2014) del artículo de Trujillo y Rivas (2005).

⁵ Información extraída del libro *La emoción de la transformación* (Pérez et al, 2011).

Autores	Habilidades	Herramienta de medición
Mayer John, Salovey Peter (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción, evaluación y expresión de emociones. - Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento. - Comprensión y análisis de las emociones. - Regulación reflexiva de las emociones. 	<i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS)
Fernández-Berrocal, Extremera (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de sentimientos. - Comprensión de los estados emocionales. - Capacidad de regulación de emociones. 	<i>Trait Meda-Mood Scale 24</i> (TMMS24)

- **Modelo de Competencias socio-emocionales:** de 2007, se propone y se toma como referencia común en el Consorcio de Inteligencia Emocional⁶, el cual se basa en tres fuentes fundamentales: Los estudios desarrollados por Daniel Goleman y su equipo, las investigaciones del Catedrático de la Universidad de Barcelona, Rafael Bisquerra y la experiencia del equipo Sycom Training Systems. Es uno de los avances más importantes dentro de la Inteligencia Emocional pues identifica y define las distintas competencias que la componen. Este modelo presenta una serie de competencias relacionadas con dos de las inteligencias múltiples de Gardner. De esta forma, se genera un mosaico emocional que divide las competencias en dos campos o ámbitos: el social y el personal, y éstas a su vez se subdividen en distintas habilidades que configuran un todo en el ámbito de la IE. De estas habilidades se toman únicamente aquellas relacionadas con el ámbito educativo, prescindiendo de las que se dan en el ámbito laboral o empresarial (tabla 6: Modelo de competencias socio-emocionales).

Tabla 6: Modelo de competencias socio-emocionales⁷.

⁶ Información extraída del libro *La emoción de la transformación* (Pérez et al, 2011).

⁷ Adaptación de la tabla extraída del libro *La emoción de la transformación* (Pérez et al, 2011).

Competencias relacionadas con la inteligencia intrapersonal.		Competencias relacionadas con la inteligencia interpersonal.	
Conciencia de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia de las propias emociones. - Identificación de las propias emociones. - Lenguaje emocional. - Identificación de los puntos fuertes y débiles. - Fiabilidad y adaptabilidad personal. 	Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y comprender las emociones ajenas. - Respeto por los demás. - Comunicación expresiva y emocional. - Escucha activa. - Ser capaz de regular las conductas ajenas emocionalmente alteradas.
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión adecuada de las emociones. - Toma de conciencia de los procesos emocionales. - Capacidad de regulación emocional: control de la impulsividad. - Tolerancia a las frustraciones. - Habilidades de afrontamiento. 	Gestión de las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de habilidades sociales básicas. - Afrontamiento de los juegos psicológicos. - Asertividad. - Crítica constructiva. - Comportamiento pro-social y cooperación.
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Actitud positiva. - Auto-responsabilidad. - Auto-motivación. - Análisis crítico de las normas. - Buscar ayuda y recursos. - Aprender a fluir. 	Habilidad de vida y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de problemas. - Resolución de conflictos. - Negociación. - Desarrollo de hábitos saludables. - Fijación de objetivos adaptativos: metas personales. - Desarrollo integral como persona.

De esta forma, escojamos el modelo que escojamos, bien uno sobre habilidades o bien el competencial, la tendencia general es la de trabajar el lenguaje emocional y la expresión, comprensión y regulación de sentimientos como una vía de comunicación humana, de compresión de uno mismo y de relación y respeto a los demás. De esta manera, los modelos de desarrollo emocional en la escuela, se centran en el fomento de programas y actividades encaminadas a promover la autoestima, desarrollar las habilidades sociales e interpersonales. La preocupación por el desarrollo emocional es evidente, pero es también necesario reflexionar sobre la necesidad de una visión actualizada del mundo de la Inteligencia Emocional y sobre el papel que ésta juega en los procesos educativos y de enseñanza aprendizaje (Fernández y Teruel, 2005).

ANEXO 2: Programas de Educación Emocional existentes.

Tabla 6: Programas de Educación Emocional existentes.

Nº	PROGRAMAS	AUTORES
1	Programa de Inteligencia Emocional para personas mayores con y sin deterioro cognitivo.	Pérez et al. (2012)
2	Programa de Educación Emocional para Educación Secundaria Obligatoria.	Pascual y Cuadrado, (2001).
3	Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A.	Muñoz de Morales (2005)
4	Programa Desconócete a ti mismo: Programa de alfabetización emocional.	Güel y Muñoz (2000)
5	Programa de Educación Emocional en la Educación Infantil.	Èlia López (2005)
6	Programa S.I.C.L.E. (Siendo Inteligentes Con Las Emociones).	(Vallés, 1999).
7	Educación emocional. Programa para 3-6 años.	Bizquerra y López (2003)
8	El Programa de Bienestar Personal y Social y la Prevención del Malestar y la Violencia.	López et al (2010)
9	Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional: Cómo mejorar tus Habilidades Sociales.	(Elia Roca, 2007).
10	Programa para el desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional	(Espejo, García-Salmones y Vicente, 2000).
11	Programa de Educación Emocional para Educación Infantil	(López, 2003).
12	<i>Sentir y pensar.</i> Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años.	Ybarrola (2004)
13	Proyectos <i>Prevenir para Vivir, Vivir Vida y Valores en Educación</i> del programa de Educación Responsable.	Fundación Botín (2011)
14	Estudio de intervención sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional en Preescolares (0-3 años): Comprensión y expresión de emociones.	Núñez Güemes, Araceli (2006)

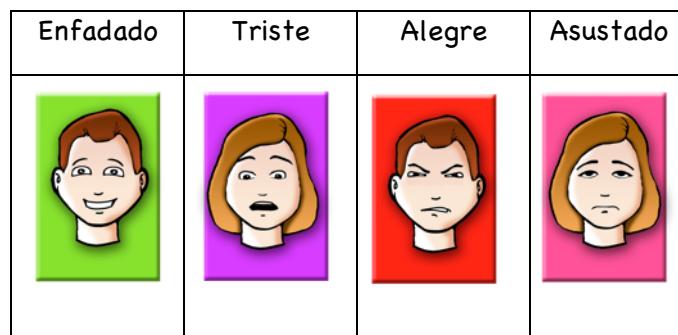
ANEXO 3: Cuestionario de evaluación.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ¿Y TÚ CÓMO TE SIENTES?

NOMBRE:

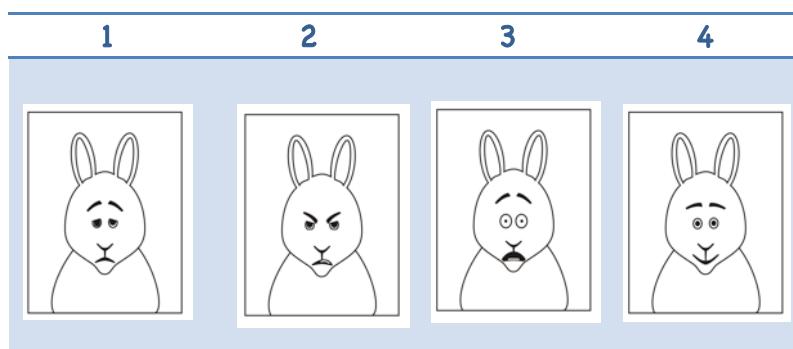
EDAD:

- ✓ Identifica cada rostro con la emoción que corresponde. ¿Cómo se sienten estas personas? Marca con una línea la palabra y la cara.



- ✓ Asocia cada situación con la cara que mejor la describa cómo se siente Cui el conejito. Escribe el número de la cara de Cui en el cuadrito que viene a la izquierda de cada oración.

- Cui se ha quedado encerrado solo en una habitación a oscuras. Cui se siente...
- Cui quiere un comer un caramelo, pero no le dejan porque enseguida van a ir a comer. Cui se siente...
- Cui está muy emocionado porque en dos días se va a la playa. Cui se siente...
- Cui ha perdido su juguete favorito, y por más que lo busca no lo encuentra. Cui se siente...



- ✓ Para terminar, piensa porqué se sienten así los siguientes personajes de unos cuentos, y qué puede pasar después. Escribe tus respuestas detrás de la hoja.



Alegria



Enfado



Tristeza



Miedo