

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

**COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL
EN EDUCACIÓN INFANTIL.
CONCIENCIA DE LAS EMOCIONES
BÁSICAS**

Trabajo fin de grado presentado por: Arranz Obregón, Sara

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta: Unidad Didáctica

Director/a: Tamar Groves

Ciudad: Logroño

Firmado por: Sara Arranz Obregón



CATEGORÍA TESAURO: Psicología de la Educación

RESUMEN:

La dimensión emocional del ser humano, ha cobrado en los últimos tiempos una importancia especial en el terreno educativo, considerándose pieza clave de un adecuado desarrollo global. El espíritu crítico que impregna la labor educativa, exige una atención exhaustiva a este ámbito y un análisis pormenorizado de las investigaciones al respecto. El presente trabajo se plantea así como principal objetivo, el realizar una revisión de la literatura en torno a la inteligencia emocional y su aplicación educativa en la etapa de Educación Infantil, para desarrollar así una propuesta didáctica sustentada en las bases y principios refutados en el terreno de la investigación. La Unidad Didáctica se propone así para la mejora de la competencia socioemocional del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil, focalizando su atención en la percepción de emociones propias ajenas.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Competencia socioemocional, emociones, Unidad Didáctica

“No olvidemos que las pequeñas emociones son los capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin siquiera darnos cuenta.” - Vincent Van Gogh.

ÍNDICE:

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| OBJETIVOS..... | 6 |
| METODOLOGÍA..... | 6 |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 1.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 7 |
| 1.1.1 De lo cognitivo y académico a lo emocional..... | 7 |
| 1.1.2 La emoción y modelos de Inteligencia Emocional..... | 9 |
| 1.2 COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL | 13 |
| 1.3.1 Competencias en educación. Evolución conceptual. | 13 |
| 1.3.3 Competencia socioemocional..... | 17 |
| 1.3.4 Desarrollo de la competencia socioemocional en Educación Infantil..... | 20 |
| 1.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO | 24 |
| CAPÍTULO 2. UNIDAD DIDÁCTICA | 25 |
| 2.1 INTRODUCCIÓN..... | 25 |
| 2.2 OBJETIVOS | 26 |
| 2.3 CONTENIDOS..... | 26 |
| 2.4 METODOLOGÍA | 27 |
| 2.5 TEMPORALIZACIÓN..... | 28 |
| 2.6 ACTIVIDADES | 29 |
| 2.6.1 Sesión 1: Las emociones básicas | 29 |
| 2.6.2 Sesión 2: Reconozco emociones | 34 |
| 2.6.3 Sesión 3: Cuando me siento..... | 36 |
| 2.6.4 Sesión 4: Me pongo.... Cuando | 38 |
| 2.6.5 Sesión 5: Empatizo con las emociones de los demás | 42 |
| 2.7 EVALUACIÓN | 44 |
| 2.8 CONCLUSIONES | 45 |
| 2.9 PROSPECTIVA | 46 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: | 47 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 49 |
| ANEXOS..... | 50 |
| ANEXO 1: FICHAS DE EMOCIONES BÁSICAS..... | 51 |
| ANEXO 2: EMOCIÓMETRO | 52 |

TABLAS:

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Distribución del tiempo en cada sesión..... | 29 |
| Tabla 2. Organización sesión 1..... | 33 |
| Tabla 3 Organización sesión 2..... | 35 |
| Tabla 4. Organización sesión 3..... | 37 |
| Tabla 5. Organización sesión 4..... | 40 |
| Tabla 6. Organización sesión 5..... | 43 |

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cambiante y altamente globalizada que ha alcanzado en apenas unas décadas, cotas inconcebibles en el desarrollo científico-tecnológico. Esta sociedad pone a sus integrantes, y por ende, al sistema encargado de formarlos, ante innumerables retos anteriormente no contemplados. Sin embargo, nuestro sistema educativo sigue de algún modo anclado en paradigmas alejados de esta realidad.

La educación tradicional se ha interesado en la enseñanza de conocimientos, siempre enfatizando en lo cognitivo y olvidando la dimensión socio-afectiva y emocional. Sin embargo, la educación debe pretender un desarrollo integral de la persona, es decir, cubrir todas las dimensiones de su personalidad. En este sentido, Freixas (1999:15) ya sostiene que “además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de las relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida...”.

Esta visión se ve reforzada además por las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje, circunscritos a un contexto interactivo complejo, en el que interactúan diversas variables:

- Contexto de la escuela
- Organización en el aula
- Interacción profesor-alumno, expectativas de ambos, estilo interactivo...
- Estilo docente
- Disciplina y control del aula

Todas estas variables, se impregnan de la dimensión emocional como clave de las interacciones personales. Es por todo ello que nuestro sistema educativo busca nuevos enfoques sobre los que plantear un currículum que dé respuesta a esta necesidad de cambio de perspectiva, que considere también el aprendizaje de habilidades sociales, el control emocional, el autoconocimiento o la resolución de conflictos, desde y especialmente en la Etapa de Infantil.

Siguiendo esta premisa, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, señala como uno de los fines de la educación, el afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción laboral.

Estos aspectos se refuerzan en la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 que apunta que los docentes deben formar alumnos que sean competentes en la sociedad en la que se desenvuelven y por ello, propone un currículum basado en la adquisición progresiva de ciertas competencias. La medida ha sido continuada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013. Con este enfoque se pretende que los alumnos desarrollen habilidades significativas en su vida diaria, de manera que los conocimientos aprendidos adquieran validez práctica y respondan a las exigencias sociales. La dimensión emocional, impregnando todas las variables educativas y del contexto socio-cultural, se convierte así en la clave de una formación integral.

Diversos autores además (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005), han señalado la correlación existente entre un aprendizaje que contempla dicha dimensión, con un buen rendimiento académico y una correcta adaptación a la vida adulta. De igual modo, proliferan los estudios que relacionan un déficit de habilidades socio-emocionales con problemas de integración, conductas conflictivas y fracaso escolar. Como ya apunta Bisquerra (2003), la educación emocional queda así justificada en la solución que proporciona a dichos problemas sociales.

Esta formación requiere a su vez de un enfoque que enfatice en las relaciones entre los conocimientos y su aplicación directa a través de habilidades o destrezas que movilizar en contextos determinados. Se trata de conectar las premisas de la inteligencia emocional con las habilidades sociales de las que son sustento. Así, las competencias, impregnadas de la inteligencia emocional, proporcionan una respuesta educativa eficaz.

Por ello, el presente trabajo toma como base las contrastadas posibilidades de una educación en competencia socio-emocional como clave de una formación coherente con los principios del desarrollo integral del individuo para su éxito en sociedad, para proponer una Unidad Didáctica específica que pueda ser desarrollada en Educación Infantil.

OBJETIVOS

El fin último perseguido por este trabajo es el de proponer una Unidad Didáctica en Educación Infantil, preparando a los alumnos para la adquisición de la competencia socio-emocional.

Este objetivo puede subdividirse en los siguientes objetivos específicos:

- Describir el marco teórico en torno a la inteligencia emocional.
- Proporcionar una visión general del enfoque educativo por competencias.
- Integrar los aspectos clave del desarrollo emocional y la competencia socioemocional.
- Diseñar una serie de actividades que engloben un taller de adquisición de competencia socio-emocional en Educación Infantil.

METODOLOGÍA

En consonancia con los planteamientos anteriores, la investigación se estructura en torno dos capítulos diferenciados:

- En el primer capítulo se realiza una revisión de la literatura sobre inteligencia emocional, incluyendo las principales posturas teóricas, analizando los enfoques existentes. En este mismo capítulo se revisa igualmente la literatura sobre las competencias, haciendo especial hincapié en la evolución de la concepción y la competencia socioemocional como constructo susceptible de ser objeto de formación en la Educación Infantil.
- En el segundo capítulo se realiza una propuesta didáctica completa para el desarrollo de la competencia socioemocional. Se completa este capítulo con las referencias bibliográficas empleadas y los anexos.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

El constructo de inteligencia emocional determina un campo cuyo estudio se encuentra en auge, respondiendo a la necesidad de entender el rendimiento humano en términos no exclusivamente cognitivos. Para acercarnos a este ámbito, se hace imprescindible hacer un pequeño recorrido por la evolución de la concepción de inteligencia.

Así mismo, es necesario complementar la delimitación del concepto de inteligencia emocional, haciendo alusión a los diferentes modelos elaborados por los profesionales de este campo, que plantean una serie de características o rasgos definitorios de la misma.

Se pretende hacer un recorrido que guíe el ámbito teórico desde los aspectos más generales a los más específicos que sientan los pilares del trabajo práctico posterior.

1.1.1 De lo cognitivo y académico a lo emocional

Al concepto de inteligencia le han sido atribuidas diferentes concepciones a lo largo de la historia, desde distintos paradigmas de la Psicología y la Neurología. La evolución así del constructo, responde igualmente a los avances en el terreno de la psicología, la educación y de la propia sociedad a la que se circunscriben las definiciones.

Durante finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX, proliferan los estudios de la inteligencia, respondiendo exclusivamente a la capacidad cognitiva de aprender. El énfasis en lo cognitivo de esta concepción, ha perdurado en el tiempo, siendo la base de numerosos estudios centrados especialmente en la medición cuantitativa de la misma. En este sentido, hablaríamos de teorías psicométricas de la inteligencia que afirman la existencia de unos factores explicativos del funcionamiento intelectual de los individuos. Estos estudios han dado lugar a las primeras escalas de medición como la de Binet (1857-1911), o a la introducción del concepto de CI, por parte de Stern (1912) que tendrá una amplia difusión considerándose predictor del rendimiento académico.

El primer giro con respecto a esta concepción, lo encontramos en Thorndike (1920) que considera con respecto al intelecto, que la habilidad para formar conexiones está arraigada en el potencial genético, pero que el volumen del intelecto es una función de la experiencia. Este autor rechaza la idea de que fuera posible medir la inteligencia sin tener en cuenta el contexto cultural en el que se desarrolla el individuo. Así, será también Wechsler (1943), quien afirme que no puede medirse la inteligencia total sin que las escalas incluyan medidas de factores “no-intelectivos” ya que éstos también determinan el comportamiento inteligente.

De este modo, durante la segunda mitad del siglo XX, se van introduciendo diferentes factores que acabarán definitivamente con la concepción de inteligencia como constructo unitario en relación directa con el aprendizaje académico. Así, destaca Gardner, por ser quien introduzca en 1993, el concepto de Inteligencias Múltiples. En su obra *Multiple intelligences. The theory in practice*, Gardner distingue siete tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, añadirá dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. El concepto de Inteligencia emocional surge entonces ligado a la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y en conexión directa con lo que podríamos llamar inteligencia social.

La primera definición del constructo, pertenece a Salovey y Mayer (1990), que definían la inteligencia emocional como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. A lo largo de los años, esta primera definición ha sido reformulada sucesivamente por los mismos y otros autores a través de diversas aportaciones. Actualmente, tomamos como referencia la dada por Salovey y Mayer en 1997

“La inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer,1997:10).

A pesar de ser los anteriores autores los que iniciaron el estudio de la inteligencia emocional, será Goleman, quien dé el impulso al concepto, popularizándolo en 1995 en su obra *Inteligencia emocional*, que se convirtió en un best-seller.

La razón de su amplia difusión y del auge del estudio de la IE (Inteligencia Emocional), especialmente en el terreno pedagógico, la encontramos en la relación que propone entre inteligencia general e inteligencia emocional, equiparándolas en grado y afirmando que la segunda puede ser igual o más determinante que la primera a la hora de propiciar el éxito de los individuos y su felicidad. Por otro lado, postula que la IE puede aprenderse, entrenarse de forma que todo el mundo tiene acceso a ella. Este carácter igualitario ha contribuido decisivamente a que la inteligencia emocional haya sido calificada de *zeitgeist* de los 90-2000 (espíritu de la época) o de “revolución emocional” copando las portadas de todo tipo de prensa, impregnado modelos de formación empresarial, ocupando páginas webs y manuales de autoayuda, etc.

Para entender mejor en qué consiste la IE, y una vez desarrollada una pequeña aproximación al concepto de Inteligencia, es necesario hacer referencia a la emoción.

1.1.2 La emoción y modelos de Inteligencia Emocional

Podemos definir emoción como un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999).

Los estudios sobre las emociones (Rey en 2000 o Ekman en 2003), ponen de manifiesto sus tres dimensiones:

- **Neurofisiológica:** taquicardia, sudoración, tono muscular... Son los efectos neurofisiológicos naturales de estos procesos.
- **Conductual:** Se refiere al comportamiento que provocan: movimientos del cuerpo, tono de voz, expresiones faciales, etc.
- **Cognitiva:** Es la percepción subjetiva, que puede denominarse sentimiento.

Las emociones, como proceso, acarrear un cambio fisiológico, propician una conducta determinada y vienen acompañadas de una percepción o sentimiento determinado. Para entender mejor este funcionamiento, es necesario remitir a las emociones básicas o primarias. Estas emociones son inherentes al ser humano y su aparición y consecuencias no son sesgadas por la intervención social, es decir, son innatas y no voluntarias. Son las siguientes (Ekman 2003):

- Alegría
- Sorpresa
- Rabia/ira
- Miedo
- Disgusto/Vergüenza
- Tristeza

Según Ekman, el cuerpo manifiesta de manera diferente cada una de las emociones por medio de indicadores musculares específicos y distintos para cada tipo de emoción básica.

La IE así es la inteligencia de las emociones, la capacidad para gestionarlas, entenderlas, y emplearlas de forma ventajosa para la consecución de objetivos en el contexto social. Diversos autores han recogido así estos rasgos constituyentes de la IE, propiciando modelos específicos que delimitan el constructo. La literatura en torno a la inteligencia emocional divide estos modelos en dos clases:

- Modelos basados en habilidades: Este primer enfoque, concibe la IE como una inteligencia genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005),
- Modelos mixtos: Estos modelos abogan por una concepción más amplia, considerando la IE como un amalgama de rasgos de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y habilidades cognitivas (Goleman 1995).

Salovey y Mayer son los autores más representativos del primer enfoque, proponiendo un modelo jerárquico de cuatro habilidades: percepción, asimilación, comprensión y regulación de emociones. La siguiente ilustración de Fernández-Berrocal y Extremera (2005: 72), resume las características esenciales de este modelo:

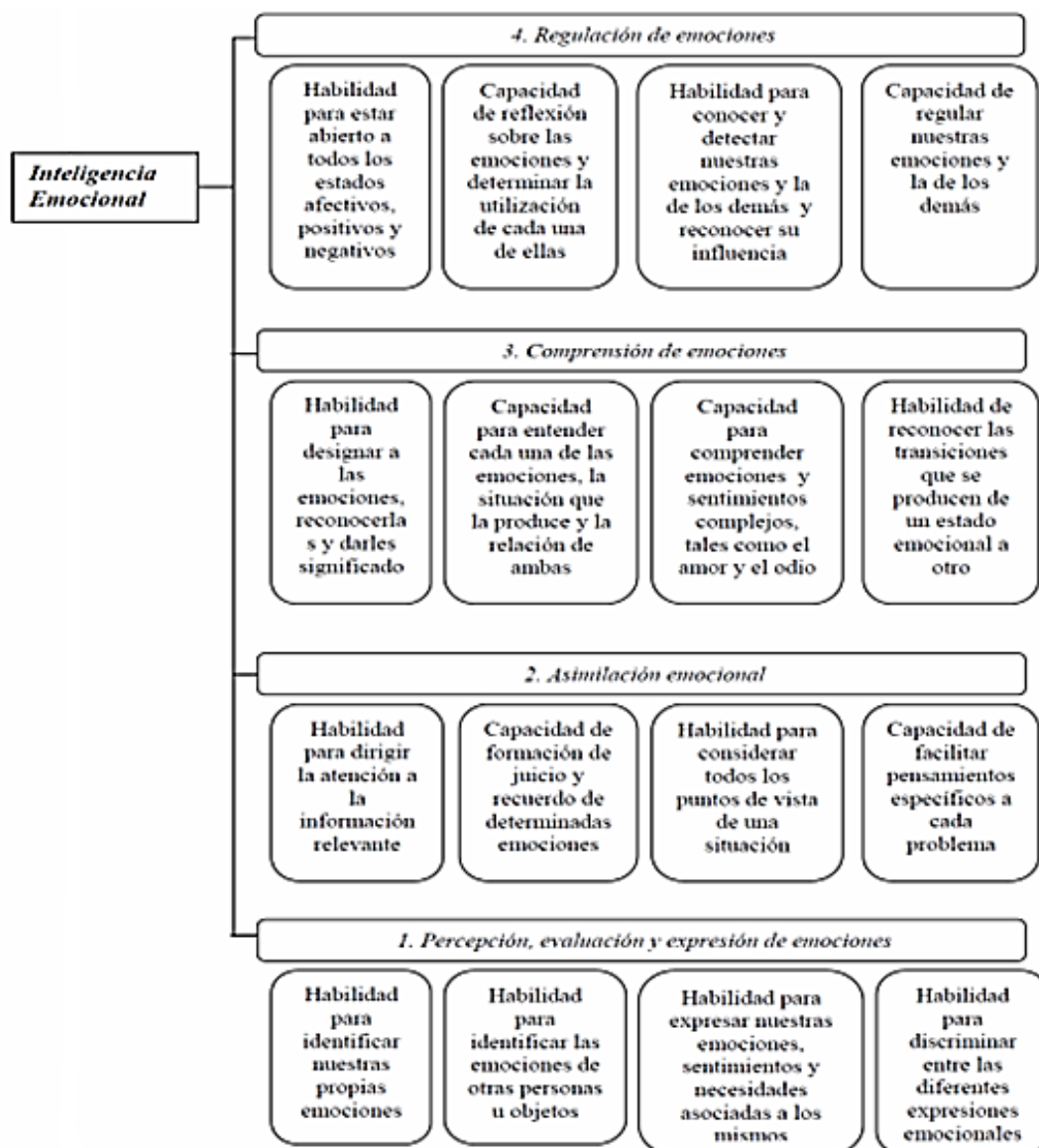


Ilustración 1. Modelo de Salovey y Mayer

Por otro lado, los representantes más notorios del segundo enfoque son el modelo Bar-On (1997) y el modelo de Goleman (1995). El primero, surge como una propuesta para investigar los factores y componentes del funcionamiento social y emocional que determinan individuos más exitosos. Este modelo define por primera vez el constructo de inteligencia socio-emocional como una red de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, destrezas y facilitadores que determinan cómo nos comprendemos y expresamos de forma efectiva, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y hacemos frente a las demandas diarias. La inteligencia socioemocional comprende así cinco rasgos, subdivididos a su vez en 15 de nivel inferior (Pertegal, 2011:19):

- **Itrapersonales:** Se incuyen autoconcepto, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.
- **Interpersonales:** Abarca empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.
- **Adaptabilidad:** Que engloba flexibilidad, solución de problemas y prueba de realidad entendida como la diferencia entre lo que el individuo experimenta emocionalmente y la situación real.
- **Manejo del estrés:** Tolerancia y control de impulsos.
- **Estado de ánimo y motivación:** Optimismo y felicidad.

Siguiendo estas premisas, Bar-On desarrolló a lo largo de los años diversas fórmulas de medición de la IE (entrevistas, cuestionarios, medidas de autoinforme para diferentes edades, etc).

Por otro lado, el modelo de Goleman es el más difundido y sistematiza el concepto proporcionado por Salovey Mayer (1997). Según este autor, la inteligencia emocional estaría caracterizada por los siguientes rasgos:

- **Conocer las propias emociones:** Adquirir conciencia de las propias emociones, identificar el sentimiento cuando se experimenta.
- **Manejar las emociones:** La habilidad para manejar dichos sentimientos en las relaciones interpersonales de forma adaptativa.
- **Motivarse a sí mismo:** Se trata no sólo de controlar las emociones sino de dirigirlas hacia la consecución de los propios fines.
- **Reconocer las emociones de los demás:** Adquirir conciencia de las emociones que pueden experimentar los demás y sintonizar con los sentimientos que provocan, de forma que puedan identificarse mejor sus deseos y necesidades.
- **Establecer relaciones:** La base de las buenas relaciones interpersonales estaría en el dominio e implementación de los rasgos anteriores, que desembocarían en habilidades base del liderazgo, popularidad, etc.

Con estos modelos podemos observar cómo se perfila ya la idea de una serie de habilidades o destrezas que nos permitirán hablar de una competencia socioemocional.

1.2 COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL

Como se deriva del apartado anterior, en la literatura referente a la inteligencia emocional, encontramos modelos que adscriben al constructo, una serie de habilidades que, en conexión directa con un conjunto de conocimientos adquiridos, determinan una respuesta exitosa en el terreno socioafectivo. Es por ello, que podemos hablar de la existencia de una competencia socio-emocional, susceptible de ser analizada, medida y desarrollada o madurada.

A continuación se realiza una revisión sobre la competencia socioemocional, que partirá desde la evolución del propio concepto y su implicación en el contexto educativo.

1.3.1 Competencias en educación. Evolución conceptual.

El concepto de competencia se encuentra en continua revisión, debido a la falta de una definición precisa, a causa de los diferentes usos que del término se hacen en diversos contextos. Por todo ello, proliferan las definiciones que tratan de otorgar un carácter cuasi-científico al término.

La RAE en su edición del 2001 define competencia como pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Esta definición nos remite ya al énfasis pretendido en los resultados, en la eficacia a la hora de desempeñar una labor determinada. En esta línea, existen varias definiciones, que delimitarían una concepción técnico-práctica o conductista. Las definiciones que siguen este enfoque, consideran la competencia como un conjunto de comportamientos observables que permiten la realización adecuada de una actividad determinada (Pertegal, 2011). Desde este enfoque, Pereda y Berrocal (2001), definen competencia como el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de la personalidad o en un sentido más genérico, un grupo de procedimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo de una actividad eficiente (Bisquerra, 2000).

El interés por la eficiencia y el rendimiento, ha desembocado en un discurso sobre las competencias, que como señala Coll (2007), se ha circunscrito hasta los años 90 al

ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral. Sin embargo, el campo de las competencias ha ido ganando terreno e impregnando todas las áreas y niveles de nuestro sistema educativo, tomando como base concepciones más abiertas.

Surgen con el tiempo nuevos enfoques que centran su atención en las características o rasgos propios de la personalidad, acogiendo definiciones que se situarían en un modelo para el que las competencias son una combinación de atributos como la iniciativa, el liderazgo o el trabajo en equipo, que determinan el desempeño exitoso en diferentes contextos. Royo y del Cerro (2005), definirán este modelo como “funcionalista”.

Las últimas concepciones en torno a las competencias, aparecen circunscritas a modelos que han venido a denominarse holísticos, al considerar las competencias como la integración tanto de conductas, como de una serie de atributos personales. Es significativa dentro de este modelo, la definición de Repetto (2003), para quien el término implicaría cinco niveles de funcionamiento: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer; o la de Echeverría (2002), que propone tres: saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica) y saber ser (competencia participativa, relacional, transversal...). Este último autor añade además el matiz de la discriminación del conocimiento, es decir, el saber qué conocimiento adquiere significatividad en la práctica y en qué momento determinado.

En el terreno pedagógico, las competencias se abordan desde una definición vinculada a este enfoque holístico, que acoge habilidades y todas las dimensiones de la persona:

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (Traducción Proyecto DESECO, 2002:8).

En este contexto, la Comisión Europea (2008) determina que tanto en la realización del trabajo, como en las relaciones personales o en la inserción en sociedad civil, el éxito no se basa simplemente en la acumulación de conocimientos o datos, sino en una

combinación de esos conocimientos con habilidades, valores, actitudes, deseos y motivación, y su aplicación en un contexto particular. Esta afirmación nos permite determinar la existencia de ciertos rasgos relacionados de forma interactiva, definitorios de la persona competente: conocimientos, habilidades, aplicación y contexto.

Se hace patente la necesidad de adaptar la formación a dichos presupuestos, para contribuir al desarrollo de la persona competente. El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI a la UNESCO: La Educación encierra un tesoro (Delors, et al. 1996) lo explicita señalando que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI, se considera imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación. Para cumplirlo, ésta debe organizarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es decir, la adopción de un enfoque competencial.

Surge de este modo un debate en torno a cuáles son las competencias que debería dominar una persona al terminar la escolaridad obligatoria. Podríamos hablar entonces de cuáles son las competencias clave, es decir aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto (Eurydice, 2002).

En este sentido, la OCDE (2002) afirma que la selección de las competencias se verá siempre condicionada por las valoraciones de las sociedades en cada momento y contexto. Es por ello, que existen diversas clasificaciones en función de los diversos ámbitos formativos. Destacaríamos, por ser las más cercanas a nuestro campo, las siguientes:

- Proyecto DESECO sobre Definición y Selección de Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002). Considera las competencias clave en tres grandes bloques: Actuar autónomamente, que incluye responsabilidad, habilidad para adoptar visión de conjunto, habilidad de defender y reafirmar los propios derechos, etc; utilizar instrumentos de forma interactiva que abarca la habilidad de usar el lenguaje y los símbolos, habilidad de usar nuevas tecnologías, etc; y el saber comportarse en grupos heterogéneos, que aglutina habilidades como la de relación, de gestionar y resolver conflictos, etc.
- Recomendación a la Comisión Europea del Consejo y el Parlamento Europeo sobre las competencias clave a desarrollar para el aprendizaje permanente en el Espacio Europeo (2007): Establece ocho: Comunicación en la lengua materna,

comunicación en lenguas extranjeras; competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender, competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu empresarial; conciencia cultural y de expresión.

En nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación (2006), propone por primera vez, la inclusión en el currículum de las competencias básicas como un elemento organizador de los aprendizajes. Esta medida se reitera con la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2013). Se señalan así las siguientes competencias para los currículos de Educación Primaria y Secundaria:

- Comunicación lingüística.
- Matemática.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y digital.
- Social y ciudadana.
- Cultural y artística.
- Aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas se amoldan a un proceso de adquisición progresiva a lo largo de todo el sistema educativo, para pasar a especializarse en el terreno de la educación superior, con arreglo al ya implantado Espacio Europeo de Educación Superior.

En el terreno pedagógico, las competencias darían entonces una respuesta eficaz a uno de los terrenos más controvertidos de la educación: la selección, organización y evaluación de los aprendizajes escolares. Como puede apreciarse en este punto, existe el convencimiento de la necesidad de formar para el desarrollo de competencias que van más allá de las competencias profesionales habituales y que inciden en aspectos de carácter emocional y social.

Si bien los currículums basados en competencias, son ya una realidad en otras etapas educativas superiores, en el ámbito de Educación Infantil, son aún una propuesta latente. Sin embargo, son varias las fundamentaciones para el trabajo de las competencias en esta etapa, y especialmente como se desarrolla a continuación, el trabajo de la competencia socioemocional. En este sentido en el Real Decreto (1630/ 2006), que establece las enseñanzas mínimas en Educación Infantil, se expone: “En esta etapa

educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado”.

1.3.3 Competencia socioemocional

Con la inclusión en el currículum de las competencias básicas, y vinculada al constructo de inteligencia emocional anteriormente expuesto, surge el concepto de competencia socioemocional como dimensión que impregna y subyace en la interacción de variables interpersonales y socio-culturales dentro y fuera del sistema educativo.

Para profundizar en el concepto de competencia socioemocional, y a pesar de no existir un acuerdo sobre el mismo, es necesario remitir a la definición de Rafael Bisquerra (2003:63): “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en los contextos de interacción social”. Esta definición contempla dos bloques diferenciados: competencia intrapersonal (identificar las propias emociones y regularlas; y competencia interpersonal (identificar las emociones de los demás y actuar en consecuencia implicando habilidades sociales, etc).

Desde esta perspectiva, los rasgos definatorios de la competencia socioemocional desde esta teoría, son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Estos rasgos acogen a su vez ciertas competencias y habilidades específicas (Bisquerra 2003:70):

- **Conciencia emocional:**
 - Tomar conciencia de las propias emociones: percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.
 - Dar nombre a las emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional.
 - Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas.
- **Regulación emocional:**

- Tomar conciencia de la interacción entre cognición, emoción y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción.
- Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada.
- Capacidad de regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación
- Competencia de autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida.
- **Autonomía personal:**
 - Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo.
 - Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
 - Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida.
 - Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
 - Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
 - Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
 - Autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir.
- **Inteligencia interpersonal:**
 - Dominio de habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
 - Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

- Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad.
- **Habilidades de vida y bienestar:**
 - Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
 - Resolución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
 - Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
 - Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
 - Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
 - Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

De este modo, la competencia socioemocional relaciona de manera directa el constructo de inteligencia emocional (coherente con los modelos mixtos expuestos con anterioridad) con el de habilidades sociales. Con estos componentes, plantea una relación de interdependencia jerárquica, es decir, una gradación por la que no se podrá conseguir alcanzar cada rasgo, sin el dominio del anterior.

1.3.4 Desarrollo de la competencia socioemocional en Educación Infantil

Tras lo expuesto anteriormente, se hace patente la necesidad de considerar en el sistema educativo el binomio cognición-emoción desde un punto de vista de complementariedad. La defensa de este enfoque, se remonta a los Movimientos de Renovación Pedagógica, y se ha venido explicitando como se ha apuntado, desde varias organizaciones y textos legales al respecto.

La etapa de Educación Infantil es crucial en el desarrollo de la personalidad, al circunscribirse a un momento de maduración que presenta unas características específicas a nivel fisiológico y cognitivo, que acarrearán otras a nivel socioemocional (Amar, J. J. A., Llanos, R. A., García, D. T., y Sotomayor, Z, 2004):

- **Desarrollo psicomotor:** Estas características permiten el trabajo del propio cuerpo, su conocimiento y control progresivo, como base fisiológica fundamental de las emociones.
 - Maduración general del sistema muscular y nervioso y la estructura ósea.
 - Desarrollo progresivo de destrezas motoras y avance en la coordinación de los músculos mayores y menores y en la coordinación óculo-manual.
- **Desarrollo mental, cognitivo y del lenguaje:** Estas características nos permiten relacionar de forma directa la base cognitiva de las emociones con la experiencia de los alumnos. Es fundamental entender su estilo cognitivo, para proporcionar una formación emocional que parta de sus características y posibilidades.
 - Etapa pre-operacional, desarrollo progresivo de la capacidad simbólica: Aún no cuentan con un pensamiento abstracto, pero poco a poco avanza hacia un pensamiento más flexible.
 - Lenguaje egocéntrico: Utilizan el lenguaje para comunicar su mundo interior y sus percepciones, pero aún no tienen en cuenta las necesidades de su interlocutor.
 - Imitación diferida y juego simbólico: El desarrollo progresivo de su capacidad simbólica permite que el niño represente en su mente objetos y lugares de su mundo interior y su experiencia dando paso al juego como actividad básica mediante la que ejercitan una actividad física fundamental, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al reescenificar

situaciones de la vida real. La evolución pasa desde el juego solo, al juego con otros pero sin compartir, y finalmente al juego compartido con otros niños/as en colaboración.

- **Desarrollo socioafectivo:** Las características en este ámbito nos llevan a determinar que es una etapa de progresiva autonomía en la que se producen avances determinantes en la socialización y la construcción de la personalidad.
 - Desarrollo progresivo del autoconcepto: El niño ha desarrollado la percepción de sí mismo como diferente de los demás, lo que se convierte en piedra angular del desarrollo de su personalidad. Atribuirá progresivamente rasgos cada vez más estables al constructo de su personalidad. Por otro lado, ganará autonomía y podrá hacerse cada vez más responsable en la realización de tareas y rutinas diarias.
 - Desarrollo progresivo de habilidades sociales: El niño va interiorizando las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia y ajustando su conducta a ellas.
 - Padres y profesores como modelo de referencia: En esta etapa, los padres conforman el contexto afectivo de referencia, del que aprenderán cómo y por qué comportarse de diferente manera. Los profesores son también un modelo importante especialmente en la adquisición de esquemas morales

El día a día de los niños, se desarrolla además en un contexto en el cual se enfrenta a diario con multiplicidad de situaciones que requieren de la aplicación de todas sus habilidades emocionales para lograr una correcta adaptación al entorno. Su nivel de competencia socioemocional repercutirá de forma directa en el éxito o el fracaso de dicha adaptación y con ello en su bienestar general.

Bajo estas premisas, la educación plantea como ya hemos apuntado, la necesidad de proporcionar una formación integral y adaptada a las circunstancias que viven los alumnos, mitigando así las posibles consecuencias negativas de una etapa emocionalmente decisiva.

La formación específica en competencia socioemocional tiene así un valor especial cuando se trata de alumnado de Educación Infantil, acarreado diversos efectos positivos señalados por varias investigaciones al respecto. En este sentido, cabe desatacar la labor de Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008:429), que señalan las cuatro áreas

fundamentales en las que una falta de competencia socioemocional, facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- **Relaciones interpersonales:** Las personas más competentes socioemocionalmente, son capaces no sólo de regular sus propias emociones, sino también de asimilar y regular mejor la información percibida de los demás en el ámbito emocional. Ello mejora las relaciones interpersonales (Brackett et al., 2003)
- **Bienestar psicológico:** Diversos estudios realizados en Estados Unidos, muestran como los estudiantes que han trabajado la competencia socioemocional en su proceso educativo, muestran menores niveles de ansiedad, depresión y efectos físicos, así como una mejor adaptación a situaciones de estrés y una puesta en práctica eficaz de conductas de resolución de conflictos (Fernández-Berrocal, Alacide, Extremera y Pizarro, 2006).
- **Rendimiento académico:** Los propios efectos señalados anteriormente, derivan en un mejor rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).
- **Conductas disruptivas:** El déficit de competencia socioemocional es un factor de riesgo a la hora de tomar decisiones de forma impulsiva y diversas investigaciones avalan la correlación entre una menor competencia socioemocional y la implicación en conductas autodestructivas como el consumo de tabaco o alcohol (Brackett y Mayer, 2003; Chou y Johnson, 2005; Guerrero y Extremera, 2005).

Por todo ello, la educación en competencia socioemocional, puede considerarse una educación de carácter preventivo, y una rama de la Educación para la Salud que necesita de una presencia especial en este marco concreto de la diversificación curricular.

Además, las características propias del contexto educativo en Infantil, facilitan la implementación de unidades didácticas específicas, dirigidas al desarrollo socioafectivo de los alumnos, y pueden aumentar la eficacia de las mismas:

- **Aulas ricas en estímulos y con posibilidad de flexibilización:** Las aulas de Educación Infantil están repletas de material estimulante y al alcance de los niños, ofreciendo múltiples posibilidades. El material y el espacio se distribuyen de forma que facilita las agrupaciones flexibles y el trabajo desde principios metodológicos de participación activa del alumno.

- Atención más personalizada de los profesores: Los niños tienen una figura de referencia en el profesor que pasa con ellos gran parte de su jornada escolar, facilitando el trabajo personalizado y adaptado a las condiciones específicas del grupo clase. Esto se hace imprescindible cuando se trabaja en el terreno de la formación socioafectiva, que basa su eficacia en el conocimiento mutuo profesor-alumno.
- Posibilidades metodológicas: La configuración del currículum en esta etapa, permite una concreción por parte del docente mucho más libre que en cualquier otra etapa educativa, pudiéndose regir por principios metodológicos más flexibles que incluyan experiencias diferentes de aprendizaje para los alumnos (aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento, evaluación productiva...).

Aprovechando estas características y atendiendo a las necesidades específicas de la esta etapa, diferentes expertos han desarrollado programas concretos de formación en competencia socioemocional. Así, destacan los siguientes por su proximidad a los modelos expuestos:

- *Sentir y Pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años* (Ybarrola, 2004): Este programa desarrolla una serie de materiales para ayudar a los educadores de esta etapa a trabajar la inteligencia emocional de los alumnos. Los materiales incluyen cuentos, dinámicas, actividades y fotocopiables divididos por temáticas: Autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad.
- *Programa de Educación Emocional para Educación Infantil* (López, 2003): Este programa propone una serie de criterios metodológicos y actividades para la implementación de un programa dirigido al desarrollo de la Inteligencia Emocional en Educación Infantil. López centra su atención en la conciencia emocional como base de un desarrollo posterior de otras destrezas y habilidades. En su propuesta, expone igualmente estrategias de evaluación y medida de la eficacia del programa.
- *Educación Emocional. Programa para 3-6 años* (Bizquerra y López, 2003): Al igual que el anterior, expone una metodología coherente con los principios de adquisición de competencias de forma gradual y hace una recopilación de materiales de diferentes autores, para el trabajo de la competencia socioemocional, centrándose en la regulación positiva de las emociones y en su dimensión cognitiva.

1.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

A lo largo de ese capítulo hemos comprobado como la inteligencia emocional es un constructo que adquiere un puesto relevante en el entorno de la psicología social, desterrando antiguas concepciones que depositaban todo el peso en el ámbito cognitivo como única base determinante del éxito del individuo, y proponiendo un nuevo enfoque que presta una visión optimista respecto a las posibilidades del terreno socioafectivo a la hora de propiciar

La investigación en torno a la inteligencia emocional, deriva necesariamente en las competencias socioemocionales como elemento que da coherencia al constructo, y que proporciona los puntos clave, susceptibles de ser trabajados y desarrollados de manera sistemática. En este punto, se hace patente que el contexto educativo es el entorno propicio para proporcionar una formación que tenga en cuenta estas condiciones y desarrolle así todas las dimensiones del individuo, contribuyendo a su éxito y bienestar.

CAPÍTULO 2. UNIDAD DIDÁCTICA

2.1 INTRODUCCIÓN

Con la propuesta didáctica, se persigue hacer operativos los principios que rigen la implementación de un currículum organizado en torno a las competencias básicas. Para ello, se toman como base, las teorías y concepciones difundidas en el ámbito de la inteligencia emocional, teniendo siempre presentes las necesidades prácticas de la etapa a la que se hace referencia. La pretensión última de esta intervención es la de conseguir alumnos competentes emocionalmente, capaces de entender y en consecuencia regular sus emociones, adaptándose a las características de su entorno de manera exitosa.

Siguiendo a los autores anteriormente mencionados, la intervención se centrará en el “primer paso” para el trabajo de la inteligencia emocional, la conciencia emocional. Esta Unidad Didáctica, focalizará su atención en las emociones básicas, tratando de lograr que los alumnos identifiquen las emociones que perciben en sí mismos y en los demás, como paso previo a la gestión de las mismas.

La siguiente propuesta didáctica, se plantea para un grupo clase de 2º de Educación Infantil, si bien las características del mismo lo hacen susceptible de ser aplicado en otros contextos, aplicando ciertas modificaciones.

2.2 OBJETIVOS

Los objetivos planteados para la intervención en el aula de Educación Infantil son, a nivel general:

- Fomentar el desarrollo integral del alumno a través de actividades que relacionen el ámbito emocional con otros campos.
- Potenciar un adecuado clima emocional en el aula, que permita un trabajo más eficaz, mediante la adquisición de estrategias de relajación y bienestar.
- Lograr una adecuada atribución emocional, fomentando así un adecuado autoconcepto y autoestima.
- Promover un estilo reflexivo de respuesta, en el que los alumnos reflexionen sobre su conducta y las emociones que la causan y la suceden.

Para lograrlos, se plantean como objetivos específicos los siguientes:

- Entender los rasgos que identifican cada emoción básica a nivel fisiológico, cognitivo y conductual.
- Expresar mediante el lenguaje no verbal diferentes emociones básicas.
- Imitar y reproducir diferentes emociones a través del cuerpo.
- Identificar las posibles causas y consecuencias de las emociones.
- Relacionar las categorías de emociones básicas con situaciones de su vida diaria.
- Percibir en los demás las emociones y empatizar con las mismas.
- Relacionar la música clásica con la percepción, el control y la gestión adecuada de conductas ante las emociones.
- Adquirir estrategias de metacognición y autoevaluación.

2.3 CONTENIDOS

Los contenidos a los que se refieren los objetivos propuestos son los siguientes:

- Conciencia emocional
- Vocabulario emocional, lenguaje verbal y no verbal, expresión de sentimientos y emociones.
- Habilidades socioemocionales.
- Iniciación a la de regulación emocional.

2.4 METODOLOGÍA

La implementación de esta propuesta estaría regida por las siguientes bases:

- **Relacional:** Se trata de buscar mediante las diferentes dinámicas un estilo de actuación y pensamiento relacional que evite concepciones dilemáticas de percepciones u opiniones. Se pretende que los alumnos busquen los puntos de encuentro y complementariedad de contenidos, conceptos, valores y actitudes, evitando reduccionismos negativos.
- **Participativa:** Todas las actividades planteadas se basan en la participación activa de todos los agentes implicados. La clave para ello, es la comunicación, que servirá de guía de todo el proceso, promoviendo el intercambio, el debate y la confluencia de opiniones, ideas, actitudes y conductas.
- **Lúdica:** Se pretende tomar el juego como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, para buscar la motivación e implicación necesarias por parte del alumnado a la hora de colaborar.
- **Significativa:** El hecho de partir de una concepción constructivista del aprendizaje, obliga a buscar los puntos de encuentro entre las concepciones, ideas y conocimientos previos de los alumnos, y aquéllas que se pretenden suscitar con el programa. A través de las diferentes dinámicas, se busca que el alumnado encuentre el sentido de las acciones educativas emprendidas, para extrapolarlas a otros ámbitos de su vida.
- **Global:** El programa de intervención se diseña con la intención de lograr a través del trabajo de un ámbito específico (emocional), un desarrollo global del individuo, atendiendo a todas las facetas de su personalidad.
- **Personalizada:** El objetivo es no caer en pretensiones de masificación del alumnado (evitando así los riesgos de nuestra sociedad tecnificada), y al mismo tiempo no centrar la intervención en la individualización. Se busca un ideal de preocupación por el individuo y al mismo tiempo por la comunidad.

2.5 TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención se plantea para ocupar una serie de 5 sesiones de 50 minutos. Con respecto a la continuidad de la misma, presenta cierta flexibilización, pudiéndose desarrollar mediante 1 o 2 sesiones semanales, o realizar incluso una sesión diaria, durante una semana. Este proyecto, propone esta modalidad, durando una semana lectiva del mes de noviembre. Se considera oportuno contar con este mes porque se sitúa en el calendario escolar tras Unidades de presentación del curso y otras dedicadas a temáticas programadas; por otro lado no existen interrupciones largas por periodos vacacionales y permite comprobar a largo plazo la eficacia de sus resultados.

La organización temporal se recoge a continuación:

| | MES DE NOVIEMBRE | | | |
|---------------------------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
| | SEMANA 1 | SEMANA 2 | SEMANA 3 | SEMANA 4 |
| Preparación de espacios y materiales | | | | |
| Evaluación inicial | | | | |
| Implementación de la Unidad didáctica | | | | |
| Evaluación continua | | | | |
| Evaluación final | | | | |

Con respecto a la distribución del tiempo de cada sesión, se plantea el siguiente esquema general:

Tabla 1. Distribución del tiempo en cada sesión

| | |
|---|--------|
| ACTIVIDAD DE RELAJACIÓN INTRODUCCIÓN CON MÚSICA | 10 min |
| DESARROLLO DE DINÁMICAS | 30 min |
| REFLEXIONES SOBRE DINÁMICAS EVALUACIÓN EN ASAMBLEA | 10 min |

2.6 ACTIVIDADES

La siguiente Unidad Didáctica se estructura en torno a 5 sesiones de 50 minutos que implementan de forma estructurada una serie de actividades orientadas a la consecución de los objetivos propuestos.

Tras el desarrollo de las actividades de cada sesión, se expone una tabla explicativa de la organización general del tiempo y los recursos empleados para el desarrollo de las actividades, así como los objetivos específicos que se pretenden con cada una.

2.6.1 Sesión 1: Las emociones básicas

A través de esta sesión, los alumnos accederían a las primeras etiquetas de las emociones, relacionándolas con el lenguaje corporal, especialmente con las expresiones faciales. De este modo podrán percibir mejor las mismas en sí mismos y en los demás a través de estos indicadores.

Relajación con música

Con los ojos cerrados y sentados en círculo, escuchamos *Mozart, Concierto para clarinete en La mayor K622*. Esta obra es relajante y al mismo tiempo muy alegre, por lo que creará un clima muy adecuado para comenzar a trabajar sobre las emociones.

Después se pregunta a la clase cómo se sienten y por qué, dando ejemplos:

Me siento relajado
Yo hoy me siento alegre porque...
Ahora me siento un poco enfadada porque no me habéis

Para expresar estos sentimientos, se contará con un globo que se irán pasando para ceder el turno de palabra.

Se pretende que los alumnos verbalicen estados de ánimo, atribuyéndoles un vocabulario más amplio, evitando expresiones poco concretas como “*me siento bien*”. Para ello, el profesor, cuando se den este tipo de respuestas, realizará preguntas que susciten una aproximación más específica, como:

¿Te sientes bien porque estás contento o porque estás relajado?
¿Por qué te sientes mal? ¿acaso estás triste o enfadado?

Actividad 1: Cuál es cuál

Se presentan una serie de dibujos en tarjetas (Anexo 1), cuyas expresiones hacen referencia a las emociones básicas y se comienza reflexionando en grupo en torno a las siguientes preguntas:

¿Quiénes creéis que son estos personajes?
¿Qué están sintiendo ahora mismo?
¿Cómo lo sabes?
¿Te has sentido así alguna vez?

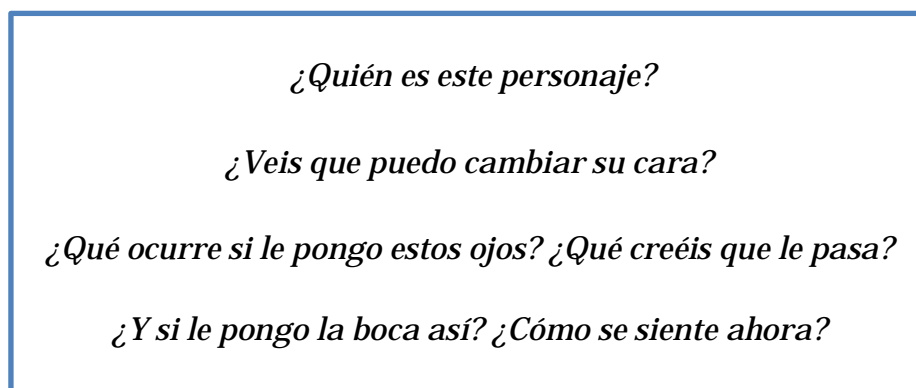
Después se introducen las diferentes emociones, pidiendo que las relacionen con las fichas de las expresiones en gran grupo.

Actividad 2: Creando emociones

Esta actividad consiste en relacionar diferentes rasgos faciales con la expresión de distintas emociones, para que los niños puedan analizar por separado diferentes indicadores de identificación de emociones.

Para ello, se cuenta con la cara de un personaje en una gran cartulina, con velcros en los lugares donde se colocan los ojos, la boca, la nariz, las cejas..., y estos elementos de la cara recortados aparte, expresando diferentes emociones.

En grupo, se comienza creando diferentes rostros y preguntando a los niños:



Después se pide a los niños que vayan creando un rostro que represente las diferentes emociones:



Tras la composición guiada de cada uno de los rostros en varias ocasiones, se pide a los niños que imiten el rostro y se hacen algunas preguntas como:

¿Qué más hacemos cuando nos sentimos así?

¿Cómo ponemos las manos?

¿Qué hacemos con el cuerpo?

Se va escogiendo a diferentes niños que salgan al centro del círculo, y se les dice que expresen con todo su cuerpo cada una de las emociones y el resto han de imitarlo.

Asamblea

Se pregunta a los niños si les ha gustado el trabajo realizado y por qué. Y se repasan entre todos los rasgos que nos ayudan a identificar las distintas emociones través de preguntas y comentarios como:

Si pongo las cejas y la boca así... sabremos que estoy...

Cuando mamá o papá se enfadan ¿Ponen así la cara y los brazos?

¿Os gusta sentirnos alegres? ¿Por qué?

¿Os gusta que los demás estén alegres?

Tabla 2. Organización sesión 1

| SESIÓN 1: LAS EMOCIONES BÁSICAS | OBJETIVOS | TEMP. | MATERIALES |
|---|---|--------------|---|
| RELAJACIÓN CON MÚSICA | <p>Fomentar un adecuado clima en el aula.</p> <p>Relacionar la música con la expresión de emociones.</p> | 10 min. | <p>CD con canciones</p> <p>Globo</p> |
| ACTIVIDAD 1: CUÁL ES CUÁL | <p>Iniciarse en el reconocimiento de emociones básicas a través de expresiones faciales.</p> <p>Imitar y reproducir diferentes emociones a través del cuerpo.</p> | 15 min. | Fichas con rostros. |
| ACTIVIDAD 2: CREANDO EMOCIONES | <p>Iniciarse en el reconocimiento de emociones básicas a través de expresiones faciales.</p> <p>Identificar emociones propias en la expresión ajena de emociones.</p> | 15 min. | <p>Cara de cartulina con velcros.</p> <p>Rasgos faciales con velcros.</p> |
| ASAMBLEA EVALUACIÓN CONTINUA | Adquirir estrategias de metacognición y autoevaluación | 10 min | |

2.6.2 Sesión 2: Reconozco emociones

Relajación con música

Se escucha sentados en círculo y con los ojos cerrados, se escucha la *Sonata para piano n°14 de Beethoven, “Caro de luna”*. Esta pieza inspira relajación y sentimientos de melancolía que ayudarán a los alumnos a expresar diferentes sentimientos.

con los ojos cerrados, se pide que algunos alumnos salgan a mostrar con todo el cuerpo como se sienten, y los demás han de adivinarlo por su lenguaje corporal. Con cada turno, se pide que levanten la mano todos los que se sientan igual, y se pasa el globo para que expresen la causa.

Actividad 3: Jugando con las emociones

Recurrimos a la pizarra digital, para poner en marcha un juego del Proyecto @ emociones, en el que los niños han de ir seleccionando los rostros que muestren cada una de las emociones que se les va indicando, pinchando sobre ellos, arrastrándolos hacia una nube, etc.

Se van seleccionando diferentes alumnos para que realicen las actividades y el resto de compañeros deben ayudarle con indicaciones.

Este juego es muy indicado para infantil, por ser muy sencillo y atractivo tanto en el formato como en los mensajes de audio:



Actividad 4: Mi emociómetro

Cada niño pintará a su gusto su “emociómetro”, que consistirá en una ficha alargada que muestra en un continuo en vertical las diferentes emociones básicas con los dibujos tratados (Anexo 3). En un lateral, cuenta con una pinza pequeñita que puede irse situando apuntando a las diferentes imágenes, de forma que cada niño va a poder ponerle nombre a cada emoción cuando la sienta.

Asamblea:

Se comenta el trabajo realizado, si les ha gustado y por qué y se muestran todos los “emociómetros”. Los alumnos colocarán la pinza en la situación en la que se encuentren en el momento y se reflexionará en torno a las siguientes cuestiones:

¿Sabemos siempre cómo nos sentimos? ¿Cómo podemos saber cómo nos sentimos?

¿Nos sentimos siempre igual a lo largo del día?

¿Os gusta sentirnos alegres? ¿Por qué?

Tabla 3 Organización sesión 2

| SESIÓN 2: RECONOZCO EMOCIONES | OBJETIVOS | TEMP. | MATERIALES |
|---|---|--------------|---|
| RELAJACIÓN CON MÚSICA | Fomentar un adecuado clima en el aula. Relacionar la música con la expresión de emociones. | 5 min. | CD con canciones Globo |
| ACTIVIDAD 3: JUGANDO CON LAS EMOCIONES | Entender los rasgos que identifican cada emoción básica a nivel fisiológico, cognitivo y conductual. Imitar y reproducir diferentes emociones a través del cuerpo. | 15 min. | Pizarra digital. Juego interactivo. |
| ACTIVIDAD 4: MI EMOCIÓMETRO | Fomentar el desarrollo integral del alumno a través de actividades que relacionen el ámbito emocional con otros campos (Expresión plástica). | 15 min. | Pinturas. Fichas y pinzas. Tijeras. |
| ASAMBLEA | Adquirir estrategias de metacognición y autoevaluación | 10 min. | |

EVALUACIÓN CONTINUA

2.6.3 Sesión 3: Cuando me siento...

En esta sesión se pretende profundizar sobre el reconocimiento de emociones a través del lenguaje corporal y facial, introduciendo las primeras connotaciones de relación entre expresión de emociones y situaciones específicas.

Introducción con música

Se pide que los niños anden por la clase como quieran, mientras escuchan la *Sinfonía n°94 de Haydn “La sorpresa”*. Después se pide que los niños cojan su “emociómetro” y sentados en círculo, muevan la pinza hacia la imagen que muestre lo que sienten y expliquen a sus compañeros el por qué, utilizando el globo para los turnos.

Después se pide que levanten la mano todos los que sientan cada emoción básica trabajada, para poner en la cara de cartulina colgada en la pizarra, el rostro de la emoción que haya obtenido la máxima representación.

Actividad 5: ¿Qué pasa cuando siento...?

Para esta actividad, se trabajará por rincones. Cada rincón representará una de las emociones tratadas. Y en cada uno, se realizará un mural que relacione los “síntomas” de cada emoción con la misma.

Los niños contarán con una gran cartulina, con la tarjeta del rostro representativo de la emoción en el centro. Y después cuentan con pequeños dibujos que refieren a los aspectos sintomáticos de cada una (Ej: cara sonrojada, corazón acelerado, sudor, llanto, tiritar, encogerse, bufidos,...), que irán colocando alrededor, guiados por el profesor con preguntas como:

¿Cuándo os enfadáis se os acelera el corazón?

¿Quién llora cuando está contento?

¿Tú te pones rojo cuando sientes vergüenza?

Asamblea:

Al final, en círculo, se exponen todos los murales y se comenta entre todos los síntomas escogidos para cada emoción, quién se siente así, cuándo nos sentimos así y por qué. El profesor introduce entonces comentarios para que los alumnos entiendan el porqué de algunos síntomas y la razón positiva de sentirlos, para que comprendan que todas las emociones son útiles.

Se nos acelera el corazón cuando tenemos miedo, para poder pensar más rápido y actuar mejor para huir del peligro.

Tabla 4. Organización sesión 3

| SESIÓN 3: CUANDO ME SIENTO... | OBJETIVOS | TEMP. | MATERIALES |
|--|--|---------|--|
| INTRODUCCIÓN CON MÚSICA | Fomentar un adecuado clima en el aula. Relacionar la música con la expresión de emociones. Imitar y reproducir diferentes emociones a través del cuerpo. | 5 min. | CD con canciones Globo “Emociómetros” Cara de cartulina con velcros. |
| ACTIVIDAD 5: ¿QUÉ PASA CUANDO ME SIENTO...? | Entender los rasgos que identifican cada emoción básica. Fomentar el desarrollo integral del alumno a través de actividades que relacionen el ámbito emocional con otros campos (expresión plástica). | 30 min. | Cartulinas grandes. Tijeras. Pinturas. Pegamento de barra. Imágenes de los síntomas. Imágenes de rostros. |

| | | | |
|----------------------------|--|---------|----------|
| ASAMBLEA | | | |
| EVALUACIÓN CONTINUA | Adquirir estrategias de metacognición y autoevaluación | 10 min. | Murales. |

2.6.4 Sesión 4: Me pongo.... Cuando

Esta sesión busca que los alumnos relacionen las distintas emociones básicas con situaciones que les ocurren a diario, para entender mejor sus síntomas, sus causas y sus consecuencias.

Introducción con música

Se pide a los niños que se desplacen libremente por el aula mientras escuchan la *Sinfonía n° 8 de Beethoven*. El profesor cuenta con una varita mágica que hará que cuando de diferentes instrucciones, todos deban mostrar la emoción indicada con los gestos, y todo el cuerpo.

Ahora todos estamos.... Tristes.

Ahora todos tenemos mucho miedo

Se repite varias veces y se cambia la varita de alumno en alumno, para que ellos den las instrucciones.

Actividad 6: ¿Cuándo estoy....?

Se muestra a los niños una serie de situaciones comunes ante las que se pueden encontrar en su día a día:

Un niño te ha empujado al entrar en el colegio.

Tienes una pesadilla.

Llegas a casa y encuentras un paquete de regalo para ti.

Tus padres te riñen porque has hecho algo mal.

Tus amigos te felicitan porque has marcado un gol.

...

Con cada situación se pide a los niños que digan cómo se sentirían ellos, si les ha pasado alguna vez y en qué otras situaciones se sienten así. Se pide que utilicen el “emociómetro” para ponerle etiqueta a cada emoción.

Actividad 7: El cuento

Se muestra a los niños diferentes personajes de cuentos por un lado y etiquetas con las emociones por otro. De forma aleatoria, se relaciona cada personaje con una emoción diferente y entre todos, guiados por preguntas del profesor, se crea una pequeña historia que contextualice al personaje, sintiendo esa emoción (causas y consecuencias).

EL LOBO----MIEDO

¿Dónde estaba el lobo?

¿Con quién está?

¿Por qué puede sentir miedo?

¿Qué le ha pasado para sentirse así?

¿Qué le pasa en el cuerpo por sentirse así?

¿Qué hace cuando siente miedo?

HISTORIA:

Érase una vez un lobo que se creía muy valiente, pero un día desobedeció a su mamá y se metió sólo en el ascensor. Jugó con todos los botones y empezó a saltar hasta que se quedó colgado, el ascensor se paró y el lobo empezó a temblar y a tiritar porque tenía mucho miedo...

Asamblea:

Se realiza un repaso por lo realizado en la sesión y se comenta lo que más ha gustado y por qué. También se fomenta una autoevaluación de la participación y el comportamiento de los alumnos durante las actividades.

Tabla 5. Organización sesión 4

| SESIÓN 4: ME PONGO...CUANDO | OBJETIVOS | TEMP. | MATERIALES |
|--------------------------------|---|--------|--|
| INTRODUCCIÓN CON MÚSICA | <p>Fomentar un adecuado clima en el aula.</p> <p>Relacionar la música con la expresión de emociones.</p> <p>Imitar y reproducir diferentes emociones a través del</p> | 5 min. | <p>CD con canciones</p> <p>Varita mágica</p> |

| | | | |
|---|---|---------|------------------------------------|
| cuerpo. | | | |
| ACTIVIDAD 6: ¿CUÁNDO ESTOY...? | Identificar las posibles causas y consecuencias de las emociones. | 15 min. | Emociómetro. |
| | Relacionar las categorías de emociones básicas con situaciones de su vida diaria. | | |
| ACTIVIDAD 7: EL CUENTO | Identificar las posibles causas y consecuencias de las emociones. | 15 min. | Tarjetas de personajes de cuentos |
| | Percibir en los demás las emociones y empatizar con las mismas. | | Tarjetas con las emociones básicas |
| ASAMBLEA EVALUACIÓN CONTINUA | Adquirir estrategias de metacognición y autoevaluación | 10 min. | |

2.6.5 Sesión 5: Empatizo con las emociones de los demás

En esta última sesión se pretende hacer hincapié en las emociones que suscitan en los niños las diferentes condiciones contextuales, para focalizar la atención en la capacidad empática hacia las emociones de los demás.

Relajación con música

Sentados en círculo y cogidos de las manos, se escucha la *Sinfonía n°9 de Beethoven*. Al terminar, se pide que los niños se coloquen en parejas mirándose el uno al otro y señalen en su “emocímetro” cómo creen que se siente su compañero. Cuando lo hayan hecho, comprobarán si han acertado y se explicarán mutuamente el porqué de su emoción.

Actividad 8: Las noticias

Se expone una serie de noticias de actualidad y se pide que expresen cómo consideran que se pueden sentir los protagonistas de la noticia y por qué. Se pide que expliquen si alguna vez se han sentido así y qué harían ellos en su situación.

*LA SELECCIÓN ESPAÑOLA PIERDE ANTE HOLANDA EN
SU PRIMER PARTIDO DEL MUNDIAL*

¿Cómo crees que se sienten los jugadores?

¿Qué te hace sentir a ti?

¿Alguna vez has perdido en alguna competición?

¿Qué se siente al perder?

Después dibujan libremente una situación que refleje una emoción de las trabajadas.

Asamblea:

Se exponen y explican los dibujos y se comenta el funcionamiento general de la sesión, haciendo hincapié en la autoevaluación.

Tabla 6. Organización sesión 5

| SESIÓN 5: EMPATIZO CON LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS | OBJETIVOS | TEMP. | MATERIALES |
|--|---|--------------|--|
| RELAJACIÓN CON MÚSICA | <p>Fomentar un adecuado clima en el aula.</p> <p>Relacionar la música con la expresión de emociones.</p> <p>Percibir en los demás las emociones y empatizar con las mismas.</p> | 15 min. | <p>CD con canciones</p> <p>Varita mágica</p> |
| ACTIVIDAD 8: LAS NOTICIAS | <p>Identificar las posibles causas y consecuencias de las emociones.</p> <p>Percibir en los demás las emociones y empatizar con las mismas.</p> | 25 min. | <p>Noticias de actualidad.</p> <p>Folios.</p> <p>Pinturas.</p> |
| ASAMBLEA EVALUACIÓN CONTINUA | Adquirir estrategias de metacognición y autoevaluación | 10 min. | |

2.7 EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta Unidad Didáctica, se plantea una evaluación e dos vertientes: por un lado de la propuesta en sí misma, y por otro de los aprendizajes del alumnado. Para desarrollarlas, se habría de emplear un proceso complementario:

- **Evaluación continua:** De carácter cualitativo, y basada en la observación sistemática, esta evaluación tomará como criterios para elaborar un registro personalizado de cada alumno, los siguientes puntos:
 - ✓ Adquisición de contenidos
 - ✓ Consecución de los objetivos
 - ✓ Participación en la tarea
 - ✓ Colaboración
 - ✓ Cooperación en el trabajo en grupo

De igual modo, se llevaría un registro de las incidencias sucedidas durante la aplicación y de los posibles cambios que se prevén necesarios de cara a posteriores implementaciones.

Se tendrán en cuenta las opiniones y comentarios de los propios alumnos durante las asambleas finales, para focalizar la atención en determinados aspectos, cambiar cuestiones metodológicas, etc.

- **Evaluación sumativa y final:** Todos los agentes implicados en la implementación de la unidad, cumplimentarán un cuestionario acerca del programa

Se estima necesaria una reunión de tutores, junto con el departamento de orientación del centro, para revisar las respuestas e intercambiar opiniones sobre los aspectos positivos y negativos de la unidad didáctica.

Así mismo, elaborar un informe final, puede ser muy positivo a la hora de concluir acerca de la eficacia de la Unidad Didáctica para posteriores implementaciones.

2.8 CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo nos lleva a concluir la necesidad de trabajar la IE en Educación Infantil como una formación decisiva a la hora de implementar un currículum con base en el enfoque de las competencias. Los nuevos principios metodológicos que rigen una educación para la vida, exigen del trabajo paralelo de la dimensión cognitiva y la afectiva, como único medio para lograr individuos preparados para un desarrollo pleno en una sociedad altamente tecnificada, en la que a menudo prima la eficacia y la filosofía de lo inmediato sobre el auténtico “ser” del hombre.

No podemos olvidar que las competencias en educación surgen con la intención de valorar al individuo en todas sus dimensiones y de dotarle de los medios necesarios para el éxito en la vida. Este proceso requiere de un especial hincapié en su desarrollo socioemocional, de modo que la educación sirva al objetivo de crear individuos libres, críticos, resolutivos, asertivos y abiertos a las posibilidades de su entorno, y en definitiva, y en consecuencia, felices. El contexto educativo, brinda así un espacio perfecto para el fomento de esta visión que pretende un cambio real de los paradigmas imperantes en nuestra sociedad. En este sentido, y bajo los criterios expuestos con anterioridad, la etapa de la Educación Infantil constituye un marco de especial interés para la implementación de este tipo de propuestas que conllevan una mejora real no sólo de las condiciones personales de los alumnos, sino también de los contextos en los que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje y de toda la sociedad en su conjunto.

Es de vital importancia que los docentes encargados de implementar Unidades Didácticas de ese tipo, sean muy consecuentes con los principios metodológicos que se exponen y que cuenten con una amplia formación en torno a la IE, como base de una actuación coherente con las investigaciones al respecto. Es importante por otro lado, que exista una implicación a nivel de centro, para lograr un trabajo eficaz que contribuya realmente a la mejora de todas las variables intervinientes en el proceso educativo.

Las posibles limitaciones de esta propuesta, se encuentran en la organización temporal y las características propias de los diferentes contextos en los que pretenda aplicarse, para lo cual deberían de reformularse actividades o contenidos, en función de las peculiaridades del grupo, del espacio, de los recursos, etc.

2.9 PROSPECTIVA

Tras esta revisión y propuesta didáctica, se hace necesaria una continuidad en esta propuesta, que haga especial hincapié en las necesidades específicas de los diferentes contextos educativos a los que pretenda adscribirse, y que vaya trabajando otras etapas del desarrollo de la competencia emocional (regulación emocional, autonomía emocional, etc). Se hace imprescindible una revisión de todos los programas que en este sentido se implementen para esta etapa, buscando los puntos de encuentro que permitan seleccionar los aspectos más positivos de los mismos como base de estas nuevas propuestas.

Por otro lado, se considera interesante realizar futuras investigaciones de base empírica, que permitan comprobar la eficacia de diferentes propuestas en torno a la formación en competencia socioemocional. Para ello, se consideran los estudios cuasi-experimentales de base observacional, los más apropiados, con un diseño de grupo experimental y grupo de control, con aplicación de pretest y posttest, de forma que pueda comprobarse la eficacia de los mismos.

Para el desarrollo de futuras experiencias de investigación en torno a la competencia socioemocional en esta etapa, se concluye que es de vital importancia extender las diferentes propuestas a diferentes grupos implicados (familia y profesores), para enriquecer así la interacción de variables que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer un contexto más propicio para el desarrollo equilibrado del binomio cognición-emoción.

“Hoy seré el maestro de mis emociones.” Og Magdino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEGISLACIÓN Y TEXTOS RELACIONADOS:

Comisión Europea (2008). *Commission Staff Working Document Report on the EU Contribution to the promotion of decent work in the world*. Brussels 2.7.2008. SEC (2008) 2184.

Delors, J. (1998). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ Ediciones UNESCO.

Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Bruselas. Red Europea de Información en Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación general del Sistema Educativo*. Boletín del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

LIBROS:

Amar, J. J. A., Llanos, R. A., García, D. T., y Sotomayor, Z. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

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

Fernández-Abascal, E.G. (2009). *Emociones Positivas*. Madrid: Pirámide.

Fernández Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

ARTÍCULOS:

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.

Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, 20(1), 7-43.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2).

Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B. (2010). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Pereda Marín, S. y Berrocal Berrocal, F. (2001). Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias.

Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educacion XXI*, (14).

Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 2, 454-482.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition ad Personality*, 9, 185-211.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

Bar-On, R., y Parker, J. (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

ARTÍCULOS:

Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B. (2010). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.

Martín-Vares, L. O. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.

Rey, F. L. G. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 70(1), 132-148.

Rychen, D. S. E. y Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.

PÁGINAS WEB:

Diccionario de la Lengua Española (DRAE), (2001). *Competencia*. Tomado de:

<http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>

LeoTEAyuda, (2012). Rostros de emociones básicas. Tomado de:

<http://leoteayuda.com/>

ANEXOS

ANEXO 1: FICHAS ROSTROS DE EMOCIONES BÁSICAS

ANEXO 2: EMOCIÓMETRO

ANEXO 1: FICHAS DE EMOCIONES BÁSICAS



VERGÜENZA

IRA/ENTADO



ALEGRÍA

SORPRESA



TRISTEZA

MIEDO

ANEXO 2: EMOCIÓMETRO

