

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

Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional

Trabajo fin de grado presentado por: Yolanda López Candalija
Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Dra. Lourdes Villalustre Martínez

Ciudad: Vilafranca del Penedès (Barcelona)
Fecha: Mayo 2015
Firmado por: Yolanda López Candalija

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos
1.7.5 Utilización educativa de otros recursos

“Saber integrar las personas y los sucesos. No se podría imaginar el juego dramático sin una mezcla de lo personal y lo colectivo influyéndose mutuamente. Ésta es su esencia misma”

Laferrière (1993)

Resumen: El presente proyecto plantea una propuesta de intervención destinada al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años). La propuesta de intervención contempla una metodología que combina la dramatización y el aprendizaje estructurado cuyos contenidos pretenden contribuir al desarrollo de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. A través de un entrenamiento conductual se enseñan patrones de comportamiento necesarios para que los niños/as puedan tener unas relaciones sociales satisfactorias. Este trabajo ofrece propuestas para favorecer la adquisición de habilidades para la vida combinando la metodología tradicional, basada en la transmisión y adquisición de conocimientos, con otra centrada en una pedagogía creativa donde las dimensiones emocional y social de los discentes son clave para el desarrollo integral. Pedagogía creativa que conjuga desarrollo cognitivo, emocional y social para “enseñar para la vida”.

Palabras clave: Habilidades sociales, inteligencia emocional, dramatización, educación infantil, aprendizaje estructurado.

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN	1
1.1. Introducción	1
1.2. Justificación	2
2. CAPÍTULO II - OBJETIVOS	3
2.1. Objetivo general	3
2.2. Objetivos específicos	3
3. CAPÍTULO III - MARCO TEÓRICO	4
3.1. Las habilidades socio-emocionales en el marco legislativo	4
3.1.1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	5
3.2. Las habilidades sociales	6
3.2.1. Destreza, habilidad y competencia social	6
3.2.2. Conceptos relacionados	7
3.2.2.1. Autoestima y autoconcepto	7
3.2.2.2. La socialización	8
3.2.3. Estilos de respuesta: pasivo, agresivo y asertivo	9
3.2.4. Cómo se aprenden y desarrollan las habilidades sociales	11
3.2.5. Cómo se pueden enseñar	12
3.3. De las inteligencias múltiples a la inteligencia emocional	13
3.3.1. La educación y competencia emocional	16
3.3.2. Los objetivos de la educación emocional	17
3.3.3. Los contenidos de la educación emocional en la escuela	17
3.4. El teatro	19
3.4.1. Aproximación conceptual	19
3.4.2. Desarrollo infantil y dramatización	20
3.4.3. Entrenamiento socio-emocional y dramatización	22
4. CAPÍTULO IV - MARCO METODOLÓGICO	23
4.1. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	23
4.2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	25
4.3.1. Objetivo general de la propuesta	26
4.3.2. Objetivos específicos de la propuesta	26
4.3.3. Participantes	26
4.3.4. Principios metodológicos	27
4.3.4.1. Pautas metodológicas	28
4.3.5. Cronograma	30
4.3.6. Actividades	30

5. CAPÍTULO V - EVALUACIÓN	44
5.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	45
6. CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES	47
6.1. Limitaciones	47
6.2. Conclusiones	47
6.3. Prospectiva	49
7. BIBLIOGRAFÍA	51
8. ANEXOS	54
Anexo 1. Test y matriz sociométricos	54
Anexo 2. Sociograma	55
Anexo 3. Tipos sociométricos	55
Anexo 4. Evaluación alumno	56
Anexo 5. Evaluación docente	58
Anexo 6. Evaluación de la propuesta	58
Anexo 7. Test de comportamiento asertivo	59
Anexo 8. Cuento “El monstruo de colores”	61
Anexo 8 B. Tarjetas emociones	61
Anexo 9. Fichas actividad “La Radio”	62
Anexo 10. Cuento “No quieren jugar conmigo”	62
Anexo 11. Cuento “Hoy jugamos a lo que diga Luis”	63
Anexo 12. Cuento “Cuando todo se lía”	64

1. CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción

El proyecto titulado *Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional* aborda el tema de la educación socio-emocional desde la dramatización.

Este proyecto gira en torno a tres ejes: las habilidades sociales, la educación emocional y la dramatización en la escuela cómo herramienta pedagógica. Todo en un proyecto integral que pretende el desarrollo de los aspectos emocionales junto con las relaciones interpersonales. Para Bisquerra (2003) la competencia emocional se divide en dos grupos: 1) las capacidades de autorreflexión-, relacionadas con la inteligencia intrapersonal de Gardner-; identificando las emociones propias y regulándolas de manera apropiada; 2) la habilidad de percibir lo que los demás piensan y sienten, es decir, la inteligencia interpersonal: empatía, asertividad y habilidades sociales. De la relación intrínseca entre ambos bloques deducimos que un aprendizaje emocional debe ir acompañado de un aprendizaje social y viceversa. Entendemos que para una completa educación emocional se requiere de la interacción personal del niño con sus iguales, con los adultos y en diversas situaciones que vendrán dadas a través de la dramatización.

El ser humano es un ser social por naturaleza, necesita de la interacción con los demás para ser un ser completo. Tres aspectos dan lugar a la personalidad del niño: el temperamento del niño, el estilo de crianza de los progenitores y el carácter. El temperamento del niño es algo innato, heredado genéticamente que no se puede modificar, ni controlar. De la forma en la que los padres se relacionan con el niño, con la familia, con los amigos, con la comunidad, etc. el niño adquiere patrones de conducta. La actuación sobre el temperamento del niño mediante la interacción con el entorno y las acciones educativas —familiares o del sistema— dará como resultado el carácter. El carácter es la conducta aprendida y por lo tanto modificable, educable y controlable.

Los cambios de la sociedad y más concretamente en el ámbito familiar con la inclusión de la mujer en el mundo laboral ha derivado en que los padres no dispongan del tiempo que requiere la educación de sus hijos. No hay tiempo real donde los hijos puedan compartir con los padres un problema emocional o social. Apenas hay lugar para la comprensión de emociones ni del comportamiento social. Existe un analfabetismo emocional porque ni se sabe poner nombre a los sentimientos ni hay tiempo para ello en nuestros hogares. Las familias han delegado esas labores a la escuela pero la escuela no está preparada para ello.

1.2. Justificación

La idea de crear una metodología combinada utilizando la dramatización como herramienta pedagógica para trabajar la inteligencia socio-emocional de los alumnos es resultado del análisis del actual sistema educativo donde prima la adquisición de unos conocimientos académicos por encima de unas competencias o habilidades para la vida. En el informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se analizan los cambios que han acontecido a nuestra sociedad contemporánea en relación con los diversos estilos de vida y pone de manifiesto las consecuencias que ello puede comportar, proponiendo soluciones y alternativas a la educación del siglo XXI. Recomienda que es del todo necesario dar un nuevo enfoque a los sistemas educativos para afrontar los retos que demanda la sociedad actual, y para ello señala que la educación del futuro debe cimentarse en cuatro pilares básicos en la que los niños y niñas deben ser capaces de:

- Aprender a conocer: con la habilidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida dominando el uso de la memoria y el pensamiento.
- Aprender a hacer: para hacer frente con firmeza y decisión a las tribulaciones de nuestro día a día.
- Aprender a ser: desarrollando la capacidad de razonar de forma asertiva e implica directamente la comunicación con los demás y la responsabilidad personal.
- Aprender a vivir: la cual implica no solo la dimensión personal o individual, sino también la vida en comunidad desde el respeto y el equilibrio.

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en impartir contenidos que tienen que ver con los dos primeros: aprender a conocer y aprender a hacer, que dan prioridad a la adquisición de aprendizajes científicos y técnicos, y apenas ha prestado atención a los aspectos de índole personal que tienen que ver con los sentimientos y las emociones. El Informe Delors (1996) señala que la educación emocional es un contenido necesario en el desarrollo cognitivo y una herramienta esencial en la prevención primaria dado que muchos de los problemas que tienen los alumnos tienen su origen en este ámbito. Los cuatro pilares en conjunto están estrechamente relacionados con la capacidad de gestión emocional e inteligencia social. La necesidad de un sistema educativo que contemple procesos de enseñanza-aprendizaje de educación emocional y habilidades sociales queda patente si se quiere enseñar para la vida.

Los programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales y aquellos basados en la Educación Emocional a través de la dramatización, tienen una amplia zona de confluencia, y por ello, es posible trabajarlos conjuntamente. En palabras de Núñez y Navarro (2007) “Cuando se unen las posibilidades pedagógicas que la dramatización ofrece con los objetivos de la educación social, se produce una dinámica muy importante que permite a los profesores favorecer una enseñanza activa y participativa” (p. 247). A través de la dramatización se propone una metodología combinada en la que se trabajen ambos temas transversales. Todas las competencias personales y sociales, que se pretenden conseguir, posibilitarán que el niño se sienta bien consigo

mismo y se relacione de forma positiva con los demás, consiguiendo equilibrio, bienestar, felicidad e incremento en su rendimiento escolar.

Existen realmente evidencias de la mejora de las competencias socio-emocionales a través de la dramatización, véase como ejemplo el estudio llevado a cabo por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger (2011). Los resultados de la investigación arrojan datos positivos y significativos sobre los beneficios de los SEL (Social Emotional Learning, programas de educación emocional en EEUU). Según el estudio provocan una mejora de las competencias socio-emocionales en cuanto a: mejora de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la escuela; un comportamiento positivo en clase y la correspondiente mejora del clima de aula; reducción del comportamiento disruptivo y por lo tanto, una mejora del rendimiento académico.

Diversas investigaciones científicas como la de Núñez y Navarro (2007), entre otros, avalan el trabajo de la dramatización para la mejora de la competencia emocional y social en las aulas como herramienta pedagógica.

Para Goleman (2011) la infancia y la adolescencia son los periodos óptimos para aprehender los hábitos emocionales fundamentales que regirán el resto de nuestras vidas.

A la vista de toda esta información, parece más que evidente la necesidad de trabajar la educación emocional y social de nuestros alumnos y este proyecto pretende el desarrollo de ambos para el bienestar personal del niño a través de la dramatización.

2. CAPÍTULO II - OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El presente proyecto se centra en proponer estrategias y actividades educativas para favorecer el desarrollo socio-emocional de los niños y niñas de Educación Infantil a través de la dramatización. Con ello, se pretende ofrecer a la comunidad educativa un conjunto de prácticas formativas respetando el momento psicoevolutivo y condiciones personales de los alumnos y alumnas. Partiendo de esta premisa el objetivo general que se plantea es el siguiente:

- Diseñar una propuesta de intervención para mejorar las habilidades socio-emocionales de los discentes de Educación Infantil mediante la planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de actividades de dramatización.

2.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo general propuesto se establecen una serie de objetivos específicos a alcanzar, que se detallan a continuación:

- Indagar sobre los fundamentos del aprendizaje socio-emocional y las contribuciones pedagógicas de la inclusión del teatro en las aulas de Educación Infantil.

- Diseñar actividades didácticas que favorezcan el desarrollo de la inteligencia socio-emocional a través de la dramatización en el aula de Educación Infantil.
- Ofrecer pautas e indicadores para evaluar la eficacia formativa de las actividades educativas propuestas.

3. CAPÍTULO III - MARCO TEÓRICO

3.1. Las habilidades socio-emocionales en el marco legislativo

Partiendo de la lectura de la legislación que recoge nuestro actual sistema educativo a continuación se recogen algunas de las referencias que hacen alusión al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en la etapa de Educación Infantil.

Así, nuestro actual sistema de educación viene regido por la Ley Orgánica para la Mejora Educativa de 2013 (en adelante LOMCE) que modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006 (en adelante LOE) en un texto consolidado estando ambas en vigor. LOMCE y LOE recogen que el periodo comprendido entre los 0 y los 6 años se atenderá en la etapa de Educación Infantil, la cual se ordena en dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo ciclo de 3 a 6 años. Sin embargo se debe matizar que las modificaciones que ha incluido esta ley (LOMCE) no afectan a ninguno de los dos ciclos de la etapa de Educación Infantil.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 estableció entre sus finalidades de la etapa de Educación Infantil el “contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños” (p. 28931); Asimismo, una de las finalidades de la LOE es la “de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (p. 17167). Conviene remarcar que aunque ambas presentan los mismos conceptos a desarrollar, en la LOE se ha suprimido el aspecto moral y en ninguna se habla del aspecto emocional.

Por otro lado, en la LOE (2006) en su artículo 16 apartado 2 consta una mención al desarrollo de las habilidades sociales en educación primaria como finalidad de la etapa educativa (p. 17168). Aunque en la etapa de Educación Infantil, que es la que nos atañe, no se encuentra una reseña específica en lo referente a las habilidades sociales, sí destaca entre sus objetivos “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 17167). Convivencia, relación social y resolución de conflictos son conceptos que están íntimamente ligados a las habilidades sociales aunque habría que incluir algunos más como veremos más adelante.

El Real Decreto 1630/2006 además de corroborar la finalidad establecida en la LOE, destaca que es en esta etapa donde se sentarán las bases para un desarrollo personal y social, realizando aprendizajes encaminados a establecer relaciones sociales más amplias y diversas, tomando consciencia de su variedad y provocando actitudes positivas. Los niños y niñas, aprenden

a relacionarse, a respetar las normas de convivencia lo cual contribuye al posterior desarrollo de la competencia social. Entendiendo de este modo, la importancia de establecer los pilares de una educación socio-emocional en las primeras etapas de la vida del niño.

Tras el análisis de la legislación vigente en nuestro país sobre la importancia de las habilidades sociales y emocionales en la etapa de Educación Infantil, consideramos que se le otorga cierta importancia pero de forma abstracta, ya que no trata el concepto de forma específica. Por esta razón este trabajo se sustenta en las teorías de diferentes autores para defender la necesidad de desarrollar las habilidades socio-emocional mediante la dramatización en edades tempranas.

3.1.1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

La etapa de Educación Infantil está estructurada en tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes: comunicación y representación que se concretan en la Orden ECI de Ordenación de la Educación Infantil (2007) en la que se organizan las enseñanzas a trabajar en esta etapa.

En infantil los contenidos de las tres áreas se trabajan de forma holística, pero dado que este trabajo está orientado hacia el desarrollo de las habilidades socio-emocionales es necesario profundizar en el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En este área de conocimiento, control y experiencia hace referencia a la construcción del propio yo, al establecimiento de relaciones con los demás y a la capacidad de valerse de los recursos disponibles con cierta autonomía.

Esta área, en el marco que nos ocupa, hace referencia al desarrollo de la conciencia emocional entendiendo ésta como el conjunto de actitudes personales y valores que se deben trabajar como: el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la autocrítica, la automotivación, la responsabilidad, la perseverancia, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos, de afrontar problemas y de aprender de los errores. Cuando esta autonomía implica a otras personas, esta competencia exige disponer de unas habilidades sociales para lograr una buena relación, cooperación y trabajo en equipo, actitudes tales como: empatía, dialogo, saber negociar, apreciar las ideas de los otros, asertividad para comunicar a los otros nuestros los intereses propios, etc. adquieren vital importancia (Caruana y Tercero, 2012).

En este proceso son relevantes diferentes aspectos como la interacción del niño con el medio, su desarrollo emocional, la comprobación de sus propias posibilidades y límites, el proceso de diferenciación de los demás y la independencia progresiva con respecto a los adultos, así como fomentar en el niño la construcción de una imagen positiva de sí mismo. En este sentido, la Orden ECI (2007, p. 1020) establece: “para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, el juego resulta una actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo afectivo, físico, cognitivo y social”.

3.2. Las habilidades sociales

3.2.1. Destreza, habilidad y competencia social

Partiendo de que el término compuesto de habilidades sociales (en adelante HHSS) desglosa dos palabras: *habilidad* que sería la destreza para ejecutar una acción; y cuando va unida a *social* entiende el conjunto de destrezas involucradas en la competencia social en todas sus dimensiones. Asimismo, Peñafiel y Serrano (2010) especifican que el término de habilidad que empleamos para valorar la competencia social no es un rasgo innato, sino “un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje” (p.8).

Cabe destacar que existen numerosos autores que delimitan el concepto, definición y descripción de las HHSS y competencia social. Así, Gresham (1986, 1988, citado por Monjas y González 1998) nos ofrece una disertación sobre los diferentes tipos de definición que se encuentran en las bibliografías y los clasifica de la siguiente manera: a) Definición de aceptación de los iguales, b) Definición conductual, y c) Definición de validación social. Monjas y González (1998) afirman que en las definiciones de validación social se asumen aspectos que en las otras dos pasan desapercibidos, y establece: “Las habilidades sociales son un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social” (p. 19).

A lo largo de las cuatro últimas décadas el concepto de habilidades sociales ha ido cambiando según diferentes autores. En 1977, Combs y Slaby (citado por García, García y Rodríguez, 1992, p. 296) la definieron como “la capacidad para relacionarse con otros en un entorno social dado y de manera determinada que se acepta y valora socialmente, a la par que es personal, mutua o principalmente beneficioso para los otros”.

León y Medina (1998, citado por Fernández y Moreno, 2001) hacen referencia a cuatro componentes que incluye en su definición de HHSS: 1) cómo habilidades que son, se pueden aprender, 2) necesitan de una interacción social, 3) son habilidades que se ponen de manifiesto en circunstancias de interacción específicas, 4) necesitan de eficiencia del comportamiento personal.

Por último, la definición más completa y empleada en las investigaciones científicas sobre HHSS es la de Caballo (1987) que postula que son “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derecho de un individuo de un modo adecuado a la situación respetando esas mismas conductas en los demás y que se utilizan para resolver los problemas inmediatos de una situación, a la vez que minimiza la probabilidad de problemas futuros” (p. 556).

Teniendo presente las definiciones recogidas de los diferentes autores, citados más arriba, podemos entender las HHSS como el conjunto de conductas que se adquieren mediante el aprendizaje permitiendo al niño desenvolverse en su día a día con los demás, expresándose de forma asertiva y resolviendo con éxito situaciones de interacción personal inminentes, y que por lo tanto lo predisponen a una comunicación más efectiva ante posibles contratiempos de índole interpersonal en el futuro.

Por todo esto puede concluirse que el aprendizaje de las HHSS contribuye al desarrollo integral del niño, pero no obstante para aclarar, concretar y delimitar más su concepto debemos tener en cuenta otros constructos que están íntimamente relacionados con el desarrollo social y emocional del niño.

3.2.2. Conceptos relacionados

3.2.2.1. Autoestima y autoconcepto

La autoestima en la etapa infantil es la evaluación que el niño hace de sí mismo. “La autoestima tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta” (Clark, Clemen y Bean, 1993; Clemen y Bean, 1996, citados por Monjas y González, 1998, p. 25).

Los niños no nacen con autoestima, ésta surgirá y crecerá constantemente a lo largo de su vida. La autoestima se desarrolla con las experiencias y con las reacciones posteriores de los demás. Si las experiencias son exitosas, el niño recordará una reacción positiva y su autoestima crecerá, pero si por el contrario, sufre fracasos y reacciones negativas la autoestima disminuye. La autoestima no vendrá del resultado de una acción, un comentario o un aprendizaje concretos, sino de la suma de experiencias, interacciones e informaciones con los demás, es por esto que es compleja, cambiante y esta enmarañada con nuestro propio ser. En palabras de Feldman (2005) “las experiencias de la vida no serán todas positivas o negativas, pero ciertamente los niños necesitan más encuentros positivos que negativos para desarrollar un autoconcepto positivo” (p. 8)

Por otro lado, el autoconcepto es el conjunto de percepciones que el niño tiene sobre sí mismo en cuanto a: atributos, capacidades, conductas, actitudes y valores. El niño se ve a sí mismo de una manera concreta y cree que los demás lo ven también así. Contribuyen a configurar el autoconcepto en general (social, emocional, físico y académico), los resultados que obtiene, los comentarios que recibe y las experiencias que vive condicionan la imagen que el menor tiene de sí mismo.

El autoconcepto se construye en la interacción social. El mayor número de relaciones del niño se desarrollan en la escuela (compañeros y profesores) y éstas van a influir en el mantenimiento o cambio del mismo. Las experiencias de éxito o fracaso a raíz de la interacción

personal y las opiniones que devengan de otros sobre nuestra conducta y características formarán el autoconcepto. Según Fernández y Goñi (2008) “el éxito y el fracaso se mezclan en la vida de una persona [...] Las primeras experiencias de este tipo ocurren en la escuela” (p. 16).

En definitiva, la autoestima y el autoconcepto componen la personalidad, el primero se refiere al valor o estima que se tiene sobre sí mismo y el autoconcepto es un aspecto cognitivo de la persona. Ambos conceptos irán variando con la edad y se van conformando a raíz de la interacción social, siendo el ámbito escolar el escenario propicio para configurar una autoestima y un autoconcepto positivos a través del trabajo de las HHSS.

Por lo tanto, si la construcción de la autoestima y el autoconcepto se va generando a través de la interacción social ahora debemos tener en cuenta cómo evoluciona ésta desde el nacimiento, qué factores inciden en su desarrollo y la importancia que tiene una estimulación positiva en el fomento de las HHSS.

3.2.2.2. La socialización

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de las habilidades sociales es el proceso de socialización que siguen los niños a edades tempranas.

De este proceso Giménez- Dasí y Quintanilla (2009) dicen que establece una de las vías esenciales que promueven las capacidades psicológicas, educan en las prácticas normativas y en la expresión y modulación del comportamiento. El proceso de socialización encarna la actividad y la efectividad en el fomento del desarrollo de la comprensión emocional y la construcción del yo-otro “[...] Los estudios sobre cómo el proceso de socialización configura y promueve ciertas destrezas sociales han sido reveladores” (p. 365).

La familia y las primeras figuras de apego tienen un papel muy relevante en el proceso de socialización, sobre todo en los primeros años de vida del niño. Para Echeburúa (1993, citado por Monjas y González, 1998):

La estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos...) correlaciona directamente con el grado de desenvolvimiento social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos y tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y/o de evitación (p. 26).

En los años posteriores, además de la familia, otros actores entran en escena en la interacción social del niño como son los compañeros/as de clase, sus iguales, sus profesores/as y educadores en general. En este sentido, Jun-Han (2005) y Rosental y Roer-Strier (2001), citados por Giménez-Dasí & Quintanilla (2009, p. 365) consideran que “las instituciones educativas también forman parte de este proceso de socialización y, de hecho, las prácticas docentes inciden

directamente en el modo en que los niños se comportan social y emocionalmente con sus compañeros”.

En síntesis podríamos decir que la suma de la autoestima, el autoconcepto de un niño y el proceso de socialización que ha vivido o al que ha sido expuesto dan como resultado la conducta o manera de proceder ante ciertos estímulos o situaciones concretas, también llamadas estilos de respuesta que tienen la incidencia en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales.

3.2.3. Estilos de respuesta: pasivo, agresivo y asertivo

Los estilos de respuesta son una clasificación de las diferentes formas de comportamiento que puede desarrollar una persona (UNIR, 2011). Son el conjunto de características referentes a la conducta no-verbal, conducta verbal, y a los efectos y consecuencias que estos producen a raíz de las relaciones interpersonales, así en función de sus características se pueden establecer tres maneras de actuar: pasiva, agresiva y asertiva (UNIR, 2011).

El estilo pasivo está provocado frecuentemente por la falta de confianza en uno mismo y por la atribución de superioridad al otro. La conducta pasiva se caracteriza por no defender sus propios derechos al no expresar correctamente sus intereses y opiniones, bien porque no las conocen, porque no saben cómo expresarlas o porque creen que nos son importantes para los demás (Monjas y González, 1998).

Algunas de las conductas observables en el aula de niños con estilo de respuesta pasivo según Peñafiel y Serrano (2010) son:

- Presentan sentimientos de inferioridad, son inseguros y con baja autoestima.
- Intentan pasar inadvertidos para que no les pregunten ni se dirijan a ellos.
- Son reservados e introvertidos, les cuesta hablar de ellos mismos de situaciones especiales que hayan vivido, así como iniciar una conversación para pedir algo, prefieren quedarse sin lo que desean antes que pedirlo.

El comportamiento de estilo agresivo se caracteriza por la expresión agresiva de opiniones e intereses sin respetar las ajenas, despreciando o atacando éstas en un intento de dominar al otro para someterlo a los propios intereses e intentar conseguir sus metas al precio que sea (Monjas y González, 1998).

Algunas de las conductas observables en el aula de niños con estilo de respuesta agresivo según Peñafiel y Serrano (2010) son:

- Molestan a los demás mediante tocamientos, insultos y amenazas con el objetivo de llamar su atención, lo que produce sentimientos de resentimiento y alejamiento en los demás.
- Muestran poco respeto con las cosas de los demás y no les importa si se rompen.
- Son insensibles al castigo.

El comportamiento de estilo asertivo es aquel que conlleva la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos u opiniones que no amenazan, castigan ni violan los derechos de los demás (Monjas y González, 1998).

Algunas de las conductas observables en el aula de niños con estilo de respuesta asertivo según Peñafiel y Serrano (2010) son:

- Autoestima y autoconcepto positivos y estables porque se valoran a sí mismos y hacen que los demás los valoren.
- Se muestran colaborativos con sus educadores, cooperativos con sus iguales y participativos en las sesiones lo que les revierte que sean apreciados y valorados en la clase.
- Son expresivos social y emocionalmente de forma natural y cordial.

Para una mejor y rápida identificación y comprensión de los diferentes estilos de respuesta que nos podemos encontrar, a continuación se muestran en la tabla 1, tomada de Caballo (1993, p. 227), con los aspectos más relevantes de los estilos pasivo, asertivo y agresivo.

Tabla 1: Diferencia de los tres estilos de respuesta

ESTILO PASIVO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO AGRESIVO
Demasiado poco, demasiado tarde Demasiado poco, nunca	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto	Demasiado, demasiado pronto Demasiado, demasiado tarde
>>> Conducta no verbal Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas	>>> Conducta no verbal Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas	>>> Conducta no verbal Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales
>>> Conducta verbal "Quizás", "Supongo", "Me pregunto si podríamos", "Te importaría mucho", "Solamente", "No crees qué", "Ehh", "Bueno", "Realmente no es importante", "No te molestes"	>>> Conducta verbal "Pienso", "Siento", "Quiero", "Hagamos", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?", "¿Qué te parece?"	>>> Conducta verbal "Haría mejor en", "Haz", "Ten cuidado", "Debes estar bromeando", "Si no lo haces", "No sabes", "Deberías", "Mal"
>>> Efectos Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de uno mismo Se hace daño a sí mismo	>>> Efectos Resuelve los problemas Se siente a gusto con los demás Se siente satisfecho Se siente a gusto consigo mismo	>>> Efectos Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás

Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás Se siente enfadado	Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Se gusta a sí mismo y a los demás Es bueno para sí y para los demás	Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado
---	--	---

Fuente: Caballo, 1993, p. 227

A modo de conclusión podríamos decir que cuando se habla de habilidades sociales se debe tener en cuenta la asertividad, ya que este es un aspecto importante que se debe trabajar para llegar a ser personas competentes socialmente. Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández (2007) citan a Brown y Levinson (1987) y entienden la asertividad como “la expresión de las propias necesidades sin sufrir ansiedad y sin vulnerar las necesidades de otras personas, siguiendo las normas de cortesía al uso” (p. 164). Las habilidades sociales pueden entrenarse y de este modo aprender a tener una conducta adecuada, una conducta asertiva.

3.2.4. Cómo se aprenden y desarrollan las habilidades sociales

Las primeras pautas de comportamiento social que recibe y aprende el niño provienen del principal agente socializador que es la familia. A lo largo de este proceso de socialización el niño se nutrirá de las experiencias que la interacción con otras figuras significativas le aporten mediante diferentes mecanismos de adquisición (Monjas y González, 1998):

a) Aprendizaje por experiencia directa

Cuando el niño es el protagonista mediante la acción de la conducta. En función de las consecuencias derivadas de las respuestas de las figuras que interaccionan con él: positivas (sonrisa, alabanza, gratificación, etc.) o negativas (riña, castigo, amonestación, etc.), éste repetirá la conducta y con el tiempo acabará formando parte de su repertorio, o por el contrario tenderá a desaparecer.

b) Aprendizaje por observación

El niño aprende a través la observación del modelaje (voluntario o involuntario) de otras personas, nuevas conductas que no estaban antes en su repertorio. Observan e imitan.

c) Aprendizaje verbal o instruccional

El niño aprende a través de lo que se le transmite mediante el lenguaje oral. Este tipo de instrucciones en la escuela suelen tener un carácter sistemático y directo, mientras que en el hogar es más informal.

d) Aprendizaje por *feedback* interpersonal

El niño aprende a través del refuerzo o la retroalimentación mediante la explicitación de cómo lo ha hecho de sus observadores e interactores durante el proceso de interacción.

3.2.5. Cómo se pueden enseñar

En párrafos anteriores se ha comentado que la destreza, habilidad o competencia social no es innata sino que se va aprendiendo a lo largo de la vida, por lo tanto se puede enseñar y modificar. El conjunto de estrategias de intervención referidas a esta temática ha acuñado el nombre de “Entrenamiento en Habilidades Sociales” (en adelante EHS).

El EHS surge en el ámbito de la psicología para tratar problemas en el campo clínico o como fomento de la competencia social. El entorno educativo se ha valido del conjunto de estas estrategias para tratar a niños con severos problemas de conducta y erradicar conductas desadaptativas, pero en los últimos veinte años también lo ha utilizado con alumnos sin problemas con el propósito de fomentar la competencia social y prevenir futuros problemas de conducta.

Diversos investigadores (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1988; Hundert, 1995; Ladd y Asher, 1985, citados por Monjas y González, 1998) consideran que el EHS favorece la adquisición de conductas prosociales en la infancia mediante la utilización de diversas técnicas, estrategias y procedimientos. Entre ellos, el Programa de Habilidades para la Infancia Temprana de McGinnis y Goldstein (1984) y el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González - PEHIS (1998), en los que se pone de manifiesto que siguen un modelo similar de intervención basado en el Aprendizaje Estructurado que Goldstein desarrolló en 1980. Este modelo de intervención psicoeducativa consiste en:

- 1) *La instrucción verbal*: El educador mediante la instrucción verbal, el diálogo y su discusión con los alumnos presenta la habilidad a aprender y la importancia que tiene para el alumno el uso de la misma en su día a día.
- 2) *El modelaje*: El educador modela la habilidad representando una escena en la que se muestra la conducta: a) Modelado del maestro, b) Modelado entre maestro y alumno y c) Modelado entre alumnos
- 3) *Dramatización o juego de roles*: Se le pide al niño que actúe representando un papel sobre la conducta o habilidad a aprender.
- 4) *El refuerzo positivo*: El refuerzo positivo o *feedback* es la información que recibe el niño durante el desempeño de su actuación en la dramatización, de lo bien que lo está haciendo y en qué grado su simulación se acerca a la habilidad previamente representado por el modelo.
- 5) *La generalización a otros contextos*: Son actividades donde el educador aprovecha cualquier situación espontanea que surja dentro del centro relacionadas con la habilidad o conducta trabajada, y trata que el alumno generalice a estas situaciones lo trabajado en la instrucción verbal, el modelado y la dramatización. El objetivo de esta práctica es incrementar el grado de asimilación en el niño para que este después sea capaz de aplicar la habilidad de forma natural.

Conviene recordar que este proyecto se enmarca dentro de una pedagogía social y emocional orientada al alumnado del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil cuya

instrucción conviene acotar de acuerdo a su edad. Para ello Monjas y González (1998) agruparon en 6 áreas las habilidades que se podían enseñar:

Tabla 2: Lista de áreas y HHSS

Habilidades Básicas de interacción social	Habilidades para hacer amigos	Habilidades conversacionales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonreír y reír ▪ Saludar ▪ Presentaciones ▪ Favores ▪ Cortesía y amabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforzar a los otros ▪ Iniciadores sociales ▪ Unirse al juego con otros ▪ Ayuda ▪ Cooperar y compartir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciar conversaciones ▪ Mantener conversaciones ▪ Terminar conversaciones ▪ Unirse a la conversación de otros ▪ Conversaciones de grupo
Habilidades relacionadas con las emociones, sentimientos y opiniones	Habilidades de solución de problemas interpersonales	Habilidades para relacionarse con los adultos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoafirmaciones positivas ▪ Expresar emociones ▪ Recibir emociones ▪ Defender los propios derechos ▪ Defender las opiniones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar problemas interpersonales ▪ Buscar soluciones ▪ Anticipar las consecuencias ▪ Elegir una solución ▪ Probar la solución 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cortesía con el adulto ▪ Refuerzo al adulto ▪ Conversar con el adulto ▪ Peticiones al adulto ▪ Solucionar problemas con adultos

Fuente: Elaboración propia a partir de Monjas y González (1998), p.36

A lo largo de todo este apartado se ha intentado hacer una breve incursión en el ámbito de las HHSS en cuanto a qué son, cómo se aprenden y enseñan y los diferentes estilos de respuesta que se pueden dar. Los conceptos relacionados que se han tratado con el objetivo de tener una visión más profunda de las HHSS son la autoestima y el autoconcepto. Pero para una buena adaptación social hay otros rasgos que configuran el carácter que se deben tener en cuenta y que tienen que ver con la capacidad de conocerse y regularse emocionalmente.

3.3. De las inteligencias múltiples a la inteligencia emocional

Gardner (1987) en su obra *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* cuestiona los resultados obtenidos a través de los test de inteligencia psicométricos “las pruebas tienen poder predictivo acerca del éxito en la escuela, pero hasta cierto punto poseen poco poder predictivo fuera del contexto escolar” (p. 28), pues se basan solo en el resultado correcto pasando por alto el proceso, revelando pocas pistas acerca del potencial humano del individuo. Esta afirmación secunda lo que se está haciendo en la escuela tradicional donde los resultados de los objetivos académicos priman por encima de la demanda social que no solo solicita inteligencia, sino también creatividad, expresión y dominio de los lenguajes expresivos, capacidad para relacionar conocimientos y crítica para la mejora. Se produce pues una paradoja, ya que se demandan unas cosas pero se forma a las personas para que sean el antagonismo de aquello que se

quiere (López, Jerez y Encabo, 2009). En palabras de Goleman (2011, p. 63): “Y este es precisamente el problema, porque la inteligencia académica no ofrece ningún tipo de preparación para la multitud de dificultades u oportunidades a las que tendremos que enfrentarnos durante la vida”.

Gardner (1987) afirma que no solo existe un único tipo de inteligencia fundamental para tener éxito en la vida, sino que existen diferentes inteligencias, concretamente siete que determinan la capacidad de un individuo. Asimismo propone una visión plural de la mente reconociendo muchas dimensiones distintas de la cognición del ser humano, teniendo en cuenta los numerosos potenciales y estilos cognitivos de las personas.

Posteriormente, Gardner (1995) establece tres principios fundamentales de su teoría: a) El ser humano no posee una única y cuantificable inteligencia sino por lo menos ocho diferentes. b) Todo ser humano posee ocho, si bien unas más desarrolladas que otras. c) Las combinaciones y prácticas que el ser humano da a sus capacidades intelectivas son personales y únicas. Asimismo, postula que hay siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, y en 2001 añadió: la existencial y la naturalista. De todas ellas las inteligencias interpersonal e intrapersonal, que sitúa bajo el epígrafe de inteligencias personales nos interesan particularmente por ser un referente fundamental a la inteligencia emocional. A continuación se describen cada una de ellas y su implicación en el niño:

- La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas, interactuando de manera eficiente, sintiendo que las mueve y empatizando con ellas (Gardner, 1995). Esta inteligencia se caracteriza por mostrar una sensibilidad a las expresiones faciales, vocales, gestuales y posturales de los demás.
 - Al niño con inteligencia interpersonal le gustan los trabajos grupales para dialogar con sus iguales y tienen una marcada predisposición para la resolución de conflictos por su comprensión para con el grupo (Lopez et al., 2009).
- La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de uno mismo sobre la autoestima, automotivación, autodisciplina y autocomprensión que busca la construcción de un modelo coherente de uno mismo y el uso de este modelo cuya finalidad es la creación de la felicidad personal y social (Gardner, 1995). Vida interior.
 - Estos suelen ser niños reflexivos y con razonamientos acertados lo que les lleva a ser asesores de los demás (Lopez et al., 2009).

Las inteligencias personales se concretan en un conjunto de habilidades entre las que podríamos destacar: percibir, interactuar, relacionarse con empatía, muestra de autoconocimiento, el sentido crítico y ético. En este sentido, Mayer y Salovey (1997) determina que la inteligencia emocional: “es la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad de acceder y generar sentimientos para facilitar el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y

conocimiento emocional; la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional” (p. 10).

A las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner (1995), que él mismo acabó llamando inteligencias personales, Goleman (2011) como veremos más adelante, la llamó inteligencia emocional, y Prieto y Ferrandiz (2001) la denomina inteligencia social. En su libro *Inteligencias Múltiples y currículum escolar*, Prieto y Ferrandiz (2001) proponen el siguiente cuadro de actividades de evaluación para cada una de las inteligencias, observando una concordancia entre las actividades propuestas para el desarrollo de las inteligencias personales con la dramatización que se caracteriza por la utilización de juego de roles, la asunción de roles sociales, el aprendizaje de normas y reglas (normas de cortesía), interacción con los otros, solución de conflictos, etc.:

Tabla 3: Actividades de evaluación de cada inteligencia

CORPORAL-CINÉSTESICA	LÓGICO-MATEMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motricidad gruesa (saltar, subir, correr) ✓ Motricidad fina (recortar, dibujar, escribir y colorear) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de tamaños, colores y formas ✓ Comparación y clasificación ✓ Relaciones de cantidad ✓ Razonamiento analógico
INTRAPERSONAL	INTRAPERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoconcepto, autocontrol y autodisciplina ✓ Interacción con los otros, solución de conflictos ✓ Roles sociales ✓ Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Juego de roles ✓ Aprendizaje de reglas y normas ✓ Cooperación ✓ Dependencia e independencia ✓ Liderazgo
NATURALISTA	LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación e investigación ✓ Formulación y comprobación de hipótesis ✓ Explicación de conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lenguaje oral y escrito ✓ Comunicación ✓ Diálogo y discurso
VISUAL-ESPACIAL	MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepción visual (relaciones y representaciones espaciales) ✓ Producción y apreciación artística 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Percepción, producción y composición musical ✓ Sensibilidad a la música ✓ Creatividad musical

Fuente: Adaptación de Prieto y Ferrándiz (2001)

Ambas inteligencias interpersonal e intrapersonal se relacionan con las otras siete inteligencias, pero particularmente con la lingüística, la cinético-corporal y la naturalista a las que les debemos una mención para justificar nuestro marco teórico debido a la estrecha relación que mantienen con la dramatización, la cual se abordará con mayor detalle en el siguiente apartado.

- La inteligencia lingüística destaca la capacidad del uso de la palabra de manera eficaz y su habilidad para usar el lenguaje en sus formatos lingüísticos, semánticos y pragmáticos (Gardner, 1995).

- Al niño con inteligencia lingüística disfruta contando historias, jugando con rimas, trabalenguas y el juego dramático (Lopez et al., 2009).
- La inteligencia cinético-corporal es la capacidad para usar el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos (Gardner, 1995). Sus habilidades son equilibrio, destreza, coordinación, flexibilidad, velocidad, fuerza, interpretación e interacción.
 - Son niños a los que les gusta las actividades donde interviene la cenestésica: expresión corporal, danza, deportes.
- La inteligencia naturalista es la atracción y sensibilidad por el mundo natural. Las habilidades que predominan son las de: demostrar, relatar, seleccionar, plantear hipótesis, clarificar y revisar (Gardner, 1995).
 - De sus habilidades se concluye un niño contemplativo, explorador y analista.

Es preciso tener presente que las inteligencias interpersonal e intrapersonal definidas por Gardner (1995), pasan a denominarse Inteligencia Emocional en palabras de Goleman (2011), quien considera que ésta engloba diferentes habilidades-, como la empatía, la perseverancia, etc.-, y rasgos de carácter que son indispensables para una buena adaptación social.

Por su parte, Mayer y Salovey (1990) definieron por primera vez el constructo de Inteligencia Emocional, pero fue con la publicación de la obra de Daniel Goleman en 1995 donde el concepto adquirió mayor notoriedad. Goleman (2011) apoyándose en la teoría de estos autores establece sus cinco componente básicos: 1) conocer las propias emociones 2) manejar las emociones 3) motivarse a sí mismo 4) reconocer las emociones de los demás 5) establecer relaciones (pp. 74-75).

Para finalizar, cabe mencionar que la inteligencia emocional no es innata en el individuo por lo que necesita de su desarrollo, su fomento y su cuidado. El desarrollo de la capacidad de gestionar las emociones lo recoge otro constructo teórico: la educación emocional.

3.3.1. La educación y competencia emocional

Nos encontramos ante dos conceptos (educación y emociones) necesarios para atender el conjunto de demandas sociales que no quedan plenamente cubiertas por la escuela formal. La educación es un proceso inminentemente interpersonal y como tal emocional, es por este motivo que el docente debe contribuir a su desarrollo mediante la educación emocional.

Bisquerra (2003) define la educación emocional 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.” (p. 27). Y delimita la competencia emocional como: “la capacidad para gestionar apropiadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar consciencia, entender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y afectivos” (Bisquerra y Pérez, 2012, p. 1)

Entendemos así que la finalidad de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales ya para ello vamos a ver a continuación sus objetivos y contenidos.

3.3.2. Los objetivos de la educación emocional

Mediante un conjunto de actuaciones, continuas, sistemáticas y permanentes la educación emocional pretende que los niños adquieran una mejor comprensión de las emociones, es decir, conocer e identificar sus propias emociones y poder identificarlas en los demás. Cuando los alumnos progresan en la habilidad para regular las propias emociones, esto les da las herramientas suficientes para prevenir las consecuencias desagradables que se pueden desencadenar de las emociones negativas o tóxicas. Elevar el umbral de la tolerancia a la frustración hará encarar la vida de una manera más eficaz. Al elevarlo, el miedo al fracaso no es tan poderoso lo cual les genera emociones positivas y les capacita para iniciar cualquier tipo de tarea sin miedo a equivocarse. Desarrollar la habilidad de automotivación es esencial para poder tener una actitud positiva ante la vida, pues los niños van adquiriendo seguridad en sí mismos, lo cual genera autoeficacia que les predispone a participar de manera autónoma en cualquier actividad que se les proponga (Bisquerra, 2003).

3.3.3. Los contenidos de la educación emocional en la escuela

La educación emocional en la escuela tiene como finalidad el desarrollo de las competencias emocionales. Tal y como argumentaba Bisquerra (2003) hay un consenso general sobre las competencias emocionales que se deben trabajar en cualquier programa de educación emocional. Para una mayor concreción del trabajo que se debe realizar en la etapa de infantil tomamos los trabajos desarrollados por López (2008), quien nos aconseja que aunque cada uno de los bloques temáticos contiene las características de cada competencia a través de sus contenidos, su trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser globalizador:

- La conciencia emocional:

Para López (2008) consistente en el conocimiento de las propias emociones y las de los otros, mediante la observación de uno mismo y de los demás.

- Adquisición de vocabulario emocional
- Identificando y reconociendo las emociones y sentimientos propios y las de los otros
- Trabajo del lenguaje verbal y no-verbal como vía de expresión emocional
- Toma de conciencia del estado emocional propio

- La regulación emocional:

De la regulación López (2008) dice que es la capacidad para regular las emociones desagradables y los impulsos que pueden generar estas, tolerancia a la frustración y demora de gratificaciones.

- Estrategias para la autorregulación emocional e impulsividad: aprendiendo a expresar los sentimientos, dialogar, distraerse, relajarse, asertividad, demora de la autosatisfacción inmediata.
- Trabajar la tolerancia a la frustración

- Autonomía emocional:

López (2008) la denomina autoestima y se centra solo en este aspecto. Para una mejor comprensión nos remitimos a las microcompetencias que Bisquerra (2003) establece para este bloque y que comprenden la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la búsqueda de ayuda y la auto-eficacia emocional, todas ellas referentes a la autogestión personal.

- Habilidades socio-emocionales:

Bisquerra (2003) lo llama Inteligencia interpersonal y resume este bloque con la definición de Gardner (1995) “la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas” lo cual implica un dominio de las habilidades sociales:

- Desarrollo de la empatía: hacer nuestros los sentimientos de los demás poniéndonos en su lugar.
- Habilidades y actitudes de relación interpersonal: comunicación expresiva y receptiva, colaboración, cooperación
- Relacionarse positivamente con los demás
- Estrategias para resolver conflictos

- Habilidades de vida y bienestar:

Experimentar bienestar en las actividades que día a día se hacen en el aula, en el tiempo de ocio, con la familia y con los amigos, transmitiéndolo a las personas que interactúan con nosotros (López, 2008). Lograr conseguir un bienestar personal y social óptimos:

- Desarrollar habilidades para organizarse (ocio, tareas, actividades)
- Desarrollar habilidades en el ámbito familiar, social y escolar.
- Desarrollo de una actitud positiva a través del disfrute del bienestar

Después de la lectura detenida de cada uno de los contenidos de los diferentes bloques sobre los que se sustenta un programa de educación emocional en infantil podemos concluir que hay una gran relación entre competencia social y competencia emocional. Una complementa a la otra y viceversa por lo que deducimos que ambas deben ser complementarias y pueden ser trabajadas a través de diferentes medios, entre ellos el teatro como vehículo de expresión, transmisión y gestión de las emociones.

3.4. El teatro

3.4.1. Aproximación conceptual

El teatro infantil abarca tres modalidades diferentes: el teatro para niños es el que preparan y representan los adultos para el público infantil (títeres, marionetas o actuación de los propios adultos); el teatro de los niños es aquel que es el que está pensado, dirigido y representado por ellos mismos; y el teatro mixto en el que el adulto piensa, escribe y dirige la representación de los niños (Cervera, 1996). Para Núñez y Navarro (2007) este último es el que ha desprestigiado el trabajo de expresión dramática en el ámbito educativo otorgándole un uso inadecuado. Pensado únicamente para el lucimiento de los niños en la función de final de curso delante de los padres, es el maestro quien selecciona a los actores principales en función de su capacidad memorística, su desinhibición y su extroversión delante del público. No se atiende a las necesidades de los alumnos, sino que hay un empeño en agradar a los progenitores a través del vestuario, puesta en escena y como los niños recitan sus papeles mecánicamente.

Motos (2000) afirma que la dicotomía respecto a la finalidad del teatro en la escuela es la de proceso vs. producto, entendiendo la finalidad del proceso como la expresión y la comunicación respecto a unos objetivos curriculares; y el producto con el propósito de exhibición y espectáculo. Es decir, cuando hablamos de proceso nos servimos del teatro para trabajar ciertos aspectos de nuestros alumnos, lo utilizamos como un medio para desarrollar capacidades cognitivas, físicas y emocionales; por el contrario, cuando hablamos de producto no nos interesan los medios sino que los niños reciten sus papeles a la perfección: servir al teatro o servirse del teatro.

En otro orden de cosas, y con clara oposición al concepto de teatro que hemos descrito está la dramatización y el juego dramático. Lopez et al. (2009), Cervera (1988) y Tejado (1997) coinciden en afirmar que el concepto de juego dramático y dramatización es en esencia el mismo, pues si se ha creído la posibilidad de entenderlos como procedimientos distintos esta ha surgido de la traducción de los términos del inglés o francés a nuestro idioma.

No obstante, diversos autores nos definen uno y otro. Slade (1954, citado en López et al., 2009) establece que “la dramatización consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado” (p. 18).

Fuegel y Montoliu (2000, citados en López et al., 2009) dicen que “dramatizar es convertir en estructura dramática algo que antes no era” (p.18), otorgándole rasgos teatrales a través de los personajes, el conflicto, argumento o tema, el espacio y el tiempo, siendo su resultado el juego dramático, “por ejemplo una idea, un cuento, un poema, una situación, una charla, etc.” (Tejado, 1997, p. 43).

A la actividad lúdica con la que los niños representan hechos conocidos y los transforman en la trama de su juego de forma natural, Cervera (1996) lo llama juego dramático.

Como afirmara Cervera (1993, citado por López et al., 2009) es posible que sea en el teatro donde la autonomía del niño adquiere mayor reconocimiento, pues es muy difícil negar la evidencia de que reproduce una actividad en la que los niños son creadores y protagonistas.

3.4.2. Desarrollo infantil y dramatización

Para Bercebal (2000, p. 25) “no se puede pedir a nadie que se exprese sin aportar herramientas para su desarrollo”. Así, cómo aprendemos, además de lo que aprendemos, son aspectos importantes para desarrollar la habilidad y la decisión de aprender y continuar con ello. Baldwin (2014) afirma que hay que ayudar a los alumnos para que puedan llegar a reconocer, desarrollar y celebrar la percepción de sí mismos como buenos pensadores. La dramatización se provee de una comunidad de pensamiento e investigación que engendra y festeja las reflexiones individuales y colectivas mediante la experiencia imaginada y la representación proyectada.

De esta manera la dramatización es un medio óptimo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento infantil. Un niño dotado con la habilidad para aprender eficazmente puede investigar, planear y evaluar de manera crítica estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y generando nuevas ideas de manera creativa. Baldwin (2014, p. 86) considera que “tanto dentro como fuera de un personaje, los alumnos crean y desarrollan sus ideas individualmente o en colaboración con los compañeros, comunicándolas a través de múltiples formas estéticas —visual, auditiva y cinestésica— y evaluando su trabajo constantemente”. Y añade que lo que hace que profundicen en sus propios pensamientos y conocimientos es que mientras se da el proceso dramático recurren a lo que ya saben y recuerdan, preguntándose entre ellos dentro y fuera del personaje, planifican sus representaciones, explican y razonan sus decisiones dentro y fuera de la ficción, planifican y solventan problemas imaginarios de manera útil y colectiva.

Es necesario considerar la importancia del juego en la etapa de infantil. El niño evoca su mundo circundante a través del juego para entenderlo y más concretamente a través del hacer. Carlos Herans (1989) manifiesta que “el juego teatral en las primeras edades satisface necesidades primarias de construcción de la personalidad, el mundo circundante tan amplio y desconocido ofrece una serie de estímulos, los juegos, que van cimentando la posterior evolución” (p. 137). Además, Fleming (1994, citado en Núñez y Navarro, 2007) opina sobre la esencia motivadora que tiene la dramatización a través del juego del siguiente modo: “Una explicación más convincente de la fuerza motivadora del drama es que éste aprovecha la tendencia a jugar, la cual presenta su mayor fuerza en los niños de edades infantiles, pero persiste en la adolescencia y probablemente en toda la edad adulta” (p. 235).

Por otra parte, Delgado (2011) considera que la dramatización puede concebir desde tres puntos: como técnica (el niño pone en marcha todos sus recursos cognitivos), como proceso de representación de acciones vividas o imaginadas (el niño manifiesta y comunica sentimientos y emociones) o como operación mental (propiciando la estructuración psíquica en el niño). Esta

triple visión participa de la teoría triárquica de Sternberg (UNIR, 2012), la cual postula que la inteligencia está formada por tres tipos de pensamientos: el analítico mediante los procesos cognitivos y metacognitivos, el creativo mediante la imaginación y el práctico mediante la capacidad para usar y aplicar lo que se sabe.

En otro orden de cosas, hay que tener en cuenta que el primer juego que el niño emplea y del que se vale para entender el mundo que le rodea es la imitación. A través de la imitación el niño va descubriendo poco a poco el mundo. En las primeras edades, el niño y la niña les gusta jugar a ser otra cosa, es una necesidad —transmutarse a otro yo— a ser padres o aquellos adultos cercanos que son significativos para ellos, sirviéndose de cualquier objeto —ya sean utensilios del hogar o juguetes— para conformar su *atrezzo* y escenografía para el desarrollo de ficciones cada vez más complejas, estaríamos pues ante la primera manifestación de teatralidad que aparece con la representación de roles y juego simbólico. La imitación desempeña un papel importante en el pensamiento del niño, tanto por aspectos relacionados con la expresión corporal, como por los relacionados con las actitudes. Ya que a través de la imitación tratan de aprender y repetir la conducta efectuada por un modelo involucrando en el proceso de imitación componentes atencionales, cognoscitivos, afectivos y conductuales (Cervera, 1996).

Por esta razón, Cervera (1988) defiende que en la práctica de la dramatización se trabajan las tres dimensiones que la taxonomía de Bloom marca como objetivos de la educación: cognitiva, psicomotora y psicoafectiva. Matiza, sin embargo, que la dramatización en el plano cognitivo, el niño se sirve de sus experiencias anteriores y que a raíz de la nueva situación vivencial que le reporta la dramatización estas experiencias alcanzan nuevas dimensiones. En el plano psicomotor, la coordinación de la expresión lingüística y corporal, dará como resultado las actitudes externas, reflejando las internas.

Por último y no menos importante, debemos considerar que este es un proceso evolutivo. El niño de 0 a 3 años juega a través de la imitación, luego llega el juego simbólico o de roles y por último llega el juego dramático o dramatización, éstos “ponen de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal y su capacidad de integración social” (Navarro, 2007, p. 163). Ahora bien, dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentre el alumno,- según Navarro y Mantovani (2012)-, éste tendrá diferentes formas de jugar a hacer teatro. Para clasificar las etapas tienen en cuenta aspectos en el niño a la hora jugar y dramatizar como: la manera en la que se involucra en la actividad, la competencia para dramatizar y el modo de relación interpersonal con el grupo. De este modo, el juego dramático y la dramatización se desarrollarán en la primera etapa con la edad comprendida entre los 5 y los 9 años quedando en la etapa previa (3/5 años) el papel del maestro limitado a observar, acompañar y estimular a partir de situaciones reales a través de los cuentos o de disfraces.

Para concluir, los aspectos que subyacen de la intervención de la dramatización en el desarrollo del niño podemos decir que éste hace suyo el mundo que le rodea de manera innata a través del juego de la imitación representando el mundo tal y cómo él lo ve para poder entenderlo. Si el niño representa de manera espontánea acciones vividas o imaginadas, cómo docentes debemos aprovechar esta predisposición natural y voluntaria del niño a esta actividad e incluirla dentro de nuestra didáctica. Debemos confeccionar actividades donde se relacione juego y drama así como el entrenamiento socio-emocional, siempre partiendo de lo que el niño conoce y sabiendo hasta dónde puede llegar.

3.4.3. Entrenamiento socio-emocional y dramatización

El estudio que Cruz, Caballero y Ruiz (2013) llevaron a cabo sobre la dramatización para mejorar el desarrollo emocional en alumnos de 3º de primaria, pone de relieve que tras la aplicación de la propuesta los resultados apuntaban a una mejora de la competencia emocional en el alumnado del grupo experimental respecto al grupo de control. De igual modo, Navarro Solano (2007), afirma que mediante el drama el niño tiene la posibilidad de explorar conscientemente sus estados anímicos y sentimentales, además de las repercusiones que pueden sobrevenir a raíz del tipo de respuesta que se dé a un problema concreto. Creando así, un espacio idílico para el trabajo de la educación emocional. Por esta razón Núñez y Romero (2003) tras un análisis de resultados de estudios empíricos donde se trabajaba la educación emocional a través de la dramatización, afirmó que el lenguaje dramático resulta un instrumento eficaz para trabajar la educación emocional.

Por otro lado, Núñez y Navarro (2007) también hablan de la dramatización como instrumento eficaz para el desarrollo de las habilidades sociales y la educación en valores, dado su carácter relacional e interpersonal. El fin de tan poderoso instrumento es la rentabilización de todas sus potencialidades referidas a una óptima formación de las personas desde la perspectiva individual y social, cuyo trabajo radica en el desarrollo de la expresión y la comunicación. Potenciar las relaciones con los demás redundará en el aumento y enriquecimiento de la competencia social de cada sujeto, tan vitales en la formación integral de las personas. Lo cual viene a corroborar la afirmación de Motos (2000) cuando dice que las técnicas dramáticas “son una herramienta inapreciable para la enseñanza de los valores y de las habilidades sociales” (p. 128). Paralelamente, Ruiz et al. (2003, citados en Núñez y Navarro, 2007) afirman que a través de la dramatización se pueden enseñar las habilidades sociales con la finalidad de desarrollar algunas cualidades básicas de las relaciones interpersonales, como la escucha y la aceptación de los demás, y concluyen “no nos cabe duda de que el contexto originado desde la dramatización en un aula, tanto con niños como con jóvenes o adultos, construye uno de esos espacios efectivos para la socialización de los participantes, incluyendo la del profesor [...] De esta manera, el drama se nos presenta en la escuela como una herramienta educativa para el desarrollo personal y social” (p. 248).

De esta manera, cuando se habla de dramatización es indispensable tener en cuenta el trabajo en grupo. Motos y Navarro (2003, citados en Núñez y Navarro, 2007) afirman que la dramatización requiere de trabajo en grupo el cual conlleva aprendizaje cooperativo. El resultado de la interacción de sus componentes a través de la dramatización alcanza los objetivos a desarrollar de la inteligencia interpersonal (Motos y Navarro, 2003 citados en Núñez y Navarro, 2007). De modo similar, Herans (1989) describe el trabajo grupal cuando dice: “Solo a través de la socialización se asume la participación colectiva, con otros, en el desarrollo dramático” (p. 136). Argumenta que cuando el niño es plenamente consciente de que el modelo está actuando “fingiendo”, este lo imita y la actuación infantil pasa a ser el juego de jugar a ser otro (repetir modelos de actuación), y por consiguiente a consagrar estereotipos. También Tejerina (1997) destaca que la dramatización implica al niño en su totalidad estableciendo relaciones interpersonales activas, que propician el encuentro y la comunicación. Es un momento excepcional pues el trabajo cooperativo proporciona el estímulo de actitudes morales fundamentales como el diálogo, el respeto y la participación responsable. “El trabajo en grupo y, sobre todo, en equipo, fomenta la sociabilidad y hace que tomen conciencia de su posición entre los compañeros” (Tejerina, 1997, p. 107). Lo que les proporciona la oportunidad de fijar o modificar esa sociabilidad, emprendiendo cambios de comportamiento que el juego les proporciona. Cuando realizan trabajos en común a edades tempranas entienden la importancia de cada una de las tareas y la utilidad del respeto de las reglas, deben conquistar un espacio sin invadir otros, aprenden a cooperar y desarrollan una conciencia colectiva.

En síntesis podemos decir que una amplia bibliografía respalda el desarrollo emocional y social a través de la dramatización.

4. CAPÍTULO IV - MARCO METODOLÓGICO

4.1. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para el diseño de esta intervención se ha planteado desde el principio una propuesta de evaluación basada en el método cuasi-experimental siguiendo un diseño Pre-test / Post-test con dos grupos —un Grupo Experimental y un Grupo de Control—mediante la aplicación de un test sociométrico que permite conocer la dinámica de la interacción del grupal (ver anexo 1). Se siguen los siguientes pasos: aplicación del Pre-test a ambos grupos, ejecución de la propuesta de intervención al Grupo Experimental; aplicación del Post-test a ambos grupos.

El análisis de los datos (ver anexos 2 y 3) obtenidos permite verificar si la propuesta contribuye a la consecución de los objetivos. El estudio pretende determinar el grado de influencia que ha tenido la aplicación de la propuesta de intervención en el desarrollo de las habilidades sociales y la mejora de la inteligencia emocional a través de la dramatización.

4.2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una característica habitual observada, que siempre ha estado presente en las aulas de infantil es la diversidad de temperamentos y caracteres. Esta variedad de personalidades conlleva a la asunción de roles dentro del grupo, bien por propia iniciativa o bien porque han sido impuestos. Peñafiel y Serrano (2010) distinguen los siguientes roles: los líderes —personalidades con fuerte carácter, influyentes, manipuladores, convincentes y que gozan de la simpatía de muchos—; los normales: que destacan por su comportamiento asertivo y empático que tienen una aceptación estable entre sus iguales; los olvidados, ignorados o aislados: son individuos inhibidos en gran medida que no atraen a sus compañeros y suelen pasar desapercibidos e incluso ignorados por estos; y los rechazados o marginados: que ostentan un alto estatus de rechazo entre sus compañeros debido a su temperamento agresivo e intimidatorio. Para Fernández y Moreno (2001) estos problemas son consecuencia de unas habilidades de interacción mal adquiridas y defienden que “cuanto antes se adquieran las habilidades sociales inherentes a un desenvolvimiento social [...] y cuantas más habilidades se pongan en funcionamiento para obtener beneficios de su ambiente, para sí y para los demás, antes se está garantizando su éxito social” (p. 682).

De este modo, este proyecto surge de la percepción sobre la falta de habilidades socio-emocionales entre los más pequeños, se apoya en las investigaciones y aportaciones publicadas presentadas en el marco teórico y tiene como finalidad abrir una puerta que permita potenciar conductas positivas como prevención primaria de posibles problemas en la asunción continuada de roles extremos.

Para que un/a niño/a sea competente socialmente debe ser también asertivo, es decir, que sepa defender sus derechos respetando los de los demás. Con lo que al mismo tiempo va a ser también empático, poniéndose en el lugar de los demás y comprendiendo los distintos puntos de vista, así como conocer, tener y ser capaz de poner en práctica en el momento justo las distintas habilidades que demanden la situación. En esta propuesta se utiliza el término competencia social para identificar relaciones eficaces, siendo plenamente conscientes de que una buena relación con el entorno no es algo fácil, sino que requiere de un aprendizaje por parte del niño.

La propuesta pretende educar las emociones y el comportamiento mediante un aprendizaje conductual. Las actividades contempladas en este proyecto tienen como objetivo el desarrollo de *habilidades para la vida*, dicho de otro modo, una serie de competencias en el plano social, emocional y ético que completarán y potenciarán las destrezas cognitivas.

El proyecto incluye unas pautas de intervención educativa que servirán para fomentar y favorecer el proceso socio-educativo que vive el discente en los primeros años de escolarización, más concretamente, la interacción personal, social y emocional a través de su integración en el ámbito escolar, entendiendo ésta como el conocimiento, comprensión y adaptación al mundo social que le rodea mediante el desarrollo de sus capacidades.

El proyecto se inserta dentro de la programación del curso incluyendo las actividades de dramatización de manera interdisciplinar. El fin que justifica el planteamiento, diseño y posible ejecución de este proyecto es que una vez finalizada su puesta en práctica los alumnos mejoren su inteligencia socio-emocional e incorporen las nuevas capacidades desarrolladas y las conductas aprendidas de forma rutinaria en las relaciones con su entorno familiar, social y escolar.

4.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta *Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional* es un proyecto de intervención en búsqueda del autoconocimiento, la autoestima y la autorregulación social y emocional positiva de los niños y niñas de Educación Infantil. La propuesta tiene como finalidad trabajar y fomentar el estilo asertivo en las relaciones sociales; y la conciencia, la regulación y la autonomía emocional del alumno mediante la dramatización.

Se pretende aunar el desarrollo de las habilidades sociales y educación emocional mediante la lectura y análisis de los contenidos de cada uno de los constructos de los cuales emerge un amplio campo de confluencia. La autoestima y el proceso de socialización —o de interacción social— en el niño son núcleos centrales y a raíz de éstos se desgranán los contenidos hacia la inteligencia emocional y la competencia social, pero siempre estrechamente relacionados pues no se puede alcanzar una inteligencia emocional sin una interacción personal y social; y no se puede lograr un comportamiento asertivo sin una regulación emocional correcta.

Por otro lado la elección de la dramatización como herramienta pedagógica para el logro del objetivo planteado viene dada por la revisión en profundidad de las técnicas, estrategias y procedimientos de los programas EHS —Entrenamiento en Habilidades Sociales— en los que el juego de rol, dramático o dramatización resulta ser un excelente instrumento didáctico. A través de la dramatización el aprendizaje parece ser más efectivo dado que se incita al alumno a practicar, ensayar e imitar las conductas realizadas previamente por el modelo.

La propuesta que se plantea tiene en consideración los cuatro pilares básicos que Delors (1996) en su informe a la UNESCO señala que debe contemplar cualquier sistema educativo del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir, dando especial relevancia a los dos últimos: ser y convivir. Una metodología donde priman los contenidos procedimentales: actitudes y conductas; y los conceptuales: conocimiento de las emociones y de las diferentes respuestas sociales. El nexo de unión es el «aprender a aprender» conociendo primero, haciendo, siendo y extrapolándolo en última instancia a otros contextos de la vida social del niño.

4.3.1. Objetivo general de la propuesta

La dramatización es una herramienta pedagógica interdisciplinar que permite trabajar contenidos de diferentes materias de forma sistemática y, a veces, espontánea que tiene como denominador común las interacciones personales entre niños y niñas. Así, el objetivo general que se persigue es:

- Mejorar las relaciones socio-emocionales de los niños y niñas mediante la dramatización con el fin de alcanzar una competencia social e inteligencia emocional acorde con lo que demanda la sociedad actual.

4.3.2. Objetivos específicos de la propuesta

Determinado el objetivo general es precisa una concreción de los contenidos que se van a abordar para una mejor comprensión del mismo:

- Conocer e identificar las propias emociones y las de los demás mediante el juego dramático para un acercamiento a las causas y las consecuencias que las provocan.
- Trabajar activamente la interacción personal mediante el ensayo e imitación de modelos para ir descubriendo las posibilidades y limitaciones de la expresión verbal y física.
- Desarrollar hábitos, actitudes y conductas positivas mediante el trabajo en grupo para una mejor convivencia con sus iguales y los adultos.
- Impulsar el crecimiento emocional, social, personal e intelectual del niño a través de su interacción directa con sus iguales, con los adultos y con el medio para la adquisición de una autoimagen positiva y una actitud asertiva ante la vida.

4.3.3. Participantes

La implicación de toda la comunidad educativa es indispensable para la ejecución de este proyecto, por eso la colaboración y el trabajo conjunto de/y entre todos serán hitos determinantes para lograr el éxito.

- Alumnado de P5A: Es el grupo de alumnos al que se le aplicarán las actividades propuestas en el proyecto. Este grupo cuenta con un total de 22 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Los alumnos de la clase P5B participarán en la aplicación del Pre-Test / Post-test con el objetivo de otorgarle un rigor científico a esta intervención.
- Maestra-tutora y maestra de refuerzo de P5A: Encargadas de la aplicación del Pre-test y Post-test, del desarrollo de las actividades, de la evaluación y elaboración de informes.
- Maestras de nivel —P5 A y B—: Hay dos maestras de nivel, la colaboración entre ambas es indispensable aunque solo la del Grupo 1 —Grupo Experimental—ejecutará y aplicará la propuesta a sus alumnos, necesitará del apoyo e intercambio de opiniones con la del Grupo 2 para el buen desarrollo de la misma.

- Maestras del 2º Ciclo de Educación Infantil: La colaboración de las maestras de niveles inferiores es también importante a la hora de observar comportamientos y conductas de los alumnos en las horas de recreo para informar a la maestra de P5A y su consiguiente evaluación.
- Equipo directivo: Presentado el proyecto por parte de las maestras de P5A es el equipo directivo quien valora y aprueba su ejecución. Junto con las maestras de nivel se planifica su implementación.

4.3.4. Principios metodológicos

Para el diseño de la metodología de esta propuesta de intervención se han tenido en cuenta un conjunto de criterios y elementos que organizarán la acción educativa de forma global, enumerados y argumentados a continuación:

- ✓ *Perspectiva interdisciplinar* pues utiliza la dramatización como vehículo para trabajar las otras materias: habilidades sociales, educación emocional, expresión plástica, expresión oral y expresión corporal. Las estrategias y técnicas de relación de contenidos vendrán dadas a la hora de aplicar cada una de las materias. El objetivo que pretende conseguir esta propuesta mediante la interdisciplinariedad es un desarrollo integral del niño para que desde EI se acostumbre a interrelacionar contenidos de diferentes materias.
- ✓ Un *enfoque globalizador* del proceso de aprendizaje para una aproximación del alumno a la realidad. La finalidad es potenciar el desarrollo de las capacidades en los niños y niñas que les permitirán afrontar los problemas de la compleja vida actual en sociedad y los capacitará para conocer e intervenir en su realidad más próxima, permitiéndole resolver los problemas de su vida cotidiana y que vea que lo que hace en la escuela le es útil en su día a día.
- ✓ El *aprendizaje significativo*, es el aprendizaje idóneo porque pretendemos enseñar para la vida. En el aprendizaje significativo la comprensión del alumno parte de los conocimientos previos que ya posee y sobre estos integra el conocimiento nuevo (UNIR, 2014). La comprensión significativa el docente la promoverá a través de la dramatización fomentando la reflexión en el alumno mediante el planteamiento de conflictos cognitivos a través del ensayo en contextos que son significativos para él. El fin del aprendizaje significativo revierte en la aplicación de lo aprendido a situaciones futuras en forma de habilidades.
- ✓ El *aprendizaje activo, participativo, vivencial*, donde el alumno es el auténtico actor protagonista en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Adquiere un rol activo porque la metodología contempla estrategias vivenciales y todas las actividades están diseñadas para que el niño construya su propio conocimiento; participativo cuando se involucra en el trabajo

cooperativo con el resto de sus compañeros; y vivencial cuando representa a través de la dramatización las conductas modeladas previamente por la maestra.

- ✓ El *enfoque lúdico* que se le otorga a la actividad *per se* de la dramatización. La propuesta que en su fase de Instrucción verbal tiene una marcada metodología tradicional, apuesta porque el niño perciba en la actividad de dramatizar un juego colectivo altamente motivante, todos juegan —individual o de forma compartida— a “hacer como si”. Entendiendo la dramatización como un juego dirigido que tiene el objetivo de desarrollar en el niño la dimensión intelectual, social y emocional. A través de la dramatización —entendida como juego— proporcionamos al niño elementos sociales con los que practicar —mediante la interacción personal— para que se conozcan a sí mismos y construyan su identidad personal.
- ✓ Fomento de la *creatividad*. A través de la dramatización los niños exploran sus posibilidades de expresión y comunicación a nivel corporal y lingüístico. Los niños y las niñas experimentan y descubren mediante el lenguaje oral la comunicación y expresión de emociones, hechos, vivencias y situaciones imaginadas; y mediante la expresión corporal el uso de los recursos corporales — posibilidades y límites del movimiento en la gesticulación facial, manual, con todo el cuerpo—. La programación de actividades de expresión dramática deja un campo abierto a la creatividad del niño. Busca que a través de la representación de personajes o acciones en el juego dramático, ya sea de manera individual o compartida, el fomento del pensamiento divergente en el niño mediante la búsqueda de recursos —faciales y corporales— para expresar la emoción o la habilidad trabajada.

4.3.4.1. Pautas metodológicas

Cada una de las actividades se han adaptado a la dinámica del Aprendizaje Estructurado de Goldstein (1980) con significativas adaptaciones quedando el modelo de intervención de la siguiente manera: 1) Presentación de la habilidad, 2) Modelado, 3) Dramatización y 4) *Feedback* positivo. La generalización a otros contextos queda dentro del modelado entre maestra y alumno cuando se extrapola la habilidad a aprender a otras situaciones, a otros contextos o a la práctica espontánea, es decir, el aprovechamiento de todas aquellas situaciones naturales en las que surja un conflicto donde se pueda poner en práctica cualquier habilidad trabajada dentro de la propuesta.

- 1) La fase de presentación de la habilidad es metodológicamente tradicional pues es la exposición magistral de la habilidad a trabajar mediante un cuento, un video, láminas, fotos o aprovechando la aparición espontánea de esa destreza dentro de la actividad normal de la clase. Esta fase es primordial pues la información que nos proporcionan los niños en las asambleas nos da el punto de partida para trabajar la habilidad.

- 2) La fase del modelado contempla varias sesiones. En el modelado “maestra + maestra” está orientado a establecer un diálogo con los alumnos y a provocar una lluvia de ideas. El grado y la calidad de las intervenciones de cada uno de los alumnos nos orientará para su trabajo personalizado. El modelado “maestra + alumno” está pensado para que en la intervención con cada alumno dotemos a éste de las herramientas del lenguaje corporal y verbal necesarias para afrontar la habilidad a aprender de una manera natural. El modelado entre “alumno + alumno” en el que las maestras son guías, mediadoras y agentes motivantes tiene el objetivo del trabajo personalizado con cada alumno en la interacción entre iguales, atendiendo a sus necesidades, fortaleciendo o minimizando las conductas observadas, adaptando las herramientas proporcionadas a cada alumno en concreto.
- 3) La fase de dramatización tiene el protagonismo absoluto pues en su desarrollo pretende que el niño se exprese de forma creativa de acuerdo a una conducta aprendida, pues ello nos dará el grado de asimilación por parte del alumno y resulta el espacio y momento idóneo para realizar la evaluación del alumno mediante la observación directa. Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras. Es importante que la maestra intervenga siempre que vea que el niño lo necesita, no pretendemos artistas sino que el alumno exprese a su manera cómo ha interiorizado esa conducta. No forzar al niño a su expresión creativa, nos vale (y mucho) que se ciña al guión, forzarlo a más podría conllevar a la inhibición y retraimiento.
- 4) La fase de feedback positivo pretende que perdure la habilidad mediante el desarrollo del concepto de autoeficacia en los alumnos. Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien. Es muy importante crear un clima positivo y de confianza mediante los refuerzos y la guía de la maestra para conseguir que los alumnos se expresen de la forma más espontánea posible.

Las actividades tienen un claro objetivo mediador del ajuste comportamental y conductual desde las perspectivas social y emocional, para desarrollar ciertas actitudes en los alumnos retraídos y minimizar otras en los alumnos desinhibidos.

En la elaboración de los guiones se ha tenido en cuenta que sean cortos pero en su evaluación no se valorará la capacidad memorística de los mismos sino el grado de asimilación de la habilidad a través de la expresión física y verbal del niño.

La estructuración del cronograma que se presenta a continuación se basa en lograr la adquisición exitosa de una conducta social o emocional para un aprendizaje sistemático y continuo en el tiempo. Para ello se han diseñado sesiones de modelado (primero entre maestra y alumno, y luego entre alumno y alumno) durante varios días a la semana y no superiores a los 20 minutos, ya que a estas edades los periodos de atención en el alumnado son más cortos.

4.3.5. Cronograma

Semana	ACTIVIDAD	Lun	Mar	Mie	Jue	Vie
1	Aplicación del Pre-Test a los dos grupos					
2	“Ensayando con mis emociones”					
3						
4	“La Radio”					
5						
6	“¿Quieres jugar?”					
7						
8	“Yo quiero, yo quiero y yo quiero...”					
9						
10	“Busquemos una solución”					
11						
12	“Yo no lo voy a hacer, porque...”					
13						
14	Aplicación del Post-Test a los dos grupos Aplicación del Test Escala de Comportamiento Asertivo					

Tabla 4: Cronograma de actividades de la propuesta de intervención. Fuente: elaboración propia

45'	Presentación de la actividad y modelado maestra + maestra
20'	Modelado maestra + alumno / alumno + alumno
45'	Dramatización alumnos
50'	Aplicación Pre-Test / Post-Test
50'	Aplicación Test Escala Comportamiento Asertivo

4.3.6. Actividades

A continuación se detallan las actividades diseñadas *ex profeso* para la presente propuesta de intervención:

ACTIVIDAD 1 – “Ensayando con mis emociones”

ÁREA: Habilidades relacionadas con las emociones, sentimientos y opiniones
HABILIDAD: Expresar y recibir emociones – Conciencia y regulación emocional
JUSTIFICACIÓN: Se plantea el trabajo del lenguaje emocional como primera actividad para identificar y reconocer qué sucede en el mundo interior de los alumnos, cómo se sienten y cómo pueden manifestarlo externamente. Ayudarles a expresar sus emociones y sentimientos hacia los demás les hará sentirse más cercanos a sus compañeros. Ser conscientes emocionalmente no es solo saber identificar, reconocer y expresar nuestras propias emociones sino ser conscientes de que las demás personas también sienten y expresan emociones.

➤ OBJETIVOS:

- Aprender vocabulario emocional: alegría, tristeza, ira, preocupación, miedo y sorpresa.
- Saber expresar mediante lenguaje verbal las diferentes emociones.

- Saber expresar mediante lenguaje no verbal (corporal y facial) las diferentes emociones.
- Identificar y reconocer sentimientos en uno mismo y en los demás.
- Aprender a regular las propias emociones.
- Desarrollar una actitud de empatía poniéndonos en el lugar del otro

1) PRESENTACIÓN DE LA HABILIDAD:

Proyectamos en la PDI el cuento de YouTube¹ “El monstruo de colores” Llenas (2012) (Ver anexo 8), al finalizar y con ayuda del libro impreso explicamos qué son las emociones, cómo es cada una de ellas qué es lo que sentimos cuando sentimos una emoción, quiénes las sienten, por qué y cuándo las sentimos, ¿son buenas o malas? Explicamos la importancia de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás para establecer y mantener buenas relaciones socio-afectivas, así como —en el cuento— la importancia de saber separarlas para diferenciarlas. Con la ayuda de las “Tarjetas de las emociones” (Ver anexo 8 B) presentamos cada una de las emociones a trabajar: 1) La maestra preguntará ¿Qué vemos en este dibujo? Y ¿Cómo está la cara de este niño? Tiene los ojos..., la boca.... (el objetivo es proporcionarles vocabulario nuevo referente a adjetivos descriptivos en torno a las emociones). 2) ¿Es de un niño que se siente triste, contento, enfadado...? Y dará tiempo para que los alumnos contesten. 3) La maestra gesticulará la emoción y pedirá a los niños que la imiten. 4) La maestra pondrá un ejemplo verbal de cuando siente esa emoción: “Yo me siento (contenta, triste, enfadada...) cuando...” y pedirá a los niños que expresen ejemplos.

2) MODELADO:

- Entre “maestra y maestra”
 - Volverán a tomar cada una de las imágenes con las diferentes emociones para reproducir la expresión facial y corporal.
 - Elaboramos el siguiente diálogo para cada una de las emociones:
 - Alegría:
MAESTRA 1: (con expresión de alegría)
MAESTRA 2: Hola María, tienes los ojos muy despiertos, la sonrisa de oreja a oreja, los mofletes hacia arriba y no dejas de saltar y bailar. Tienes expresión de alegría, ¿Estás contenta?
MAESTRA 1: Sí, estoy contenta porque mi mamá me ha hecho mi postre favorito.
MAESTRA 2: Me alegro de que estés contenta.
 - Tristeza:
MAESTRA 1: (con expresión de tristeza)
MAESTRA 2: Hola María, miras hacia abajo y tus ojos están cristalinos, tu sonrisa hace la curva hacia abajo y no dejas de suspirar con los hombros caídos hacia abajo. Tienes expresión de tristeza, ¿Estás triste?

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI>

MAESTRA 1: Sí, estoy triste porque no me ha salido el dibujo bien.

MAESTRA 2: No te preocupes, yo lo veo muy bonito.

▪ Rabia:

MAESTRA 1: (con expresión de enfado)

MAESTRA 2: Hola María, tienes los ojos casi cerrados, las cejas tan juntas que arrugan la parte del entrecejo, los labios muy apretados que parece que vayas a reventar y los brazos cruzados en tu pecho. Tienes una expresión de rabia, ¿Estás enfadada?

MAESTRA 1: Sí, estoy enfadada porque me han roto mi muñeca favorita.

MAESTRA 2: No te enfades, seguro que mi mamá te la puede arreglar.

▪ Miedo:

MAESTRA 1: (con expresión de miedo)

MAESTRA 2: Hola María, tienes los ojos tan abiertos que parece que se te van a salir, aprietas las cejas y los dientes, y tus manos tapan tus ojos como si no quisieras mirar. Tienes expresión de miedo, ¿Estás asustada?

MAESTRA 1: Sí, estoy asustada porque me dan miedo los monstruos de la película que estamos viendo.

MAESTRA 2: No tengas miedo, esos monstruos no salen de la pantalla. Además los monstruos no existen.

▪ Sorpresa:

MAESTRA 1: (con expresión de sorpresa)

MAESTRA 2: Hola María, tienes los ojos abiertos como platos, las cejas arqueadas hacia arriba y la boca tan abierta que parece la entrada a un túnel. Tienes expresión de sorpresa, ¿Estás sorprendida?

MAESTRA 1: Sí, estoy sorprendida porque me acaban de hacer un regalo que no esperaba.

MAESTRA 2: Ohhh!!!! ¡Qué bonito! Felicidades por este regalo tan bonito.

▪ Preocupación:

MAESTRA 1: (con expresión de preocupación)

MAESTRA 2: Hola María, llevas rato mirando al infinito con una ceja arriba y otra abajo. Los labios apretados y tu mano sosteniendo tu barbilla. Pareces pensativa, ¿Estas preocupada?

MAESTRA 1: Sí, estoy preocupada porque no sé si le gustará a mi mamá las flores que he cogido para ella.

MAESTRA 2: No te preocupes, a todas las mamás les gustan las flores.

- Entre “maestra y alumno”:

Se práctica el diálogo mostrado y se aprovecha para introducir variantes:

- Para identificar y expresar nuestras propias emociones:

En cada una de las emociones la maestra provocará diálogos para que cada niño exprese qué emoción siente, qué la causa, cómo la expresa corporal y verbalmente. En función de si la emoción es positiva o negativa le proporcionará estrategias para mantener o reducir esa emoción.

– Para identificar y responder a las emociones de los demás:

Identificar las emociones positivas o negativas en los otros observando su expresión corporal. Dejar que hable para que exprese sus sentimientos y pensar en qué dice y cómo lo dice. Ponernos en su lugar para comprender cómo se siente. Intentar que la otra persona se sienta mejor con nuestra ayuda, con palabras o gestos (no te preocupes / abrazarla)

○ Entre alumnos:

En su desarrollo se practica el diálogo elaborado por las maestras, estas son guías motivadoras durante su progreso introduciendo variantes para ver cómo se desenvuelven los alumnos.

3) DRAMATIZACIÓN

Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras.

4) FEEDBACK POSITIVO

Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien.

ACTIVIDAD 2 - “La Radio”

ÁREA: Habilidades básicas de interacción social

HABILIDAD: Modular el tono de voz

JUSTIFICACIÓN: Se plantea esta habilidad como la primera en el entrenamiento y como base a todas las que vendrán después, pues creemos que una correcta modulación de la voz es indispensable para la construcción de un estilo asertivo. Cuando nos encontramos por primera vez con una persona la primera impresión que nos llevamos de ella es visual y la siguiente es auditiva. Aquí se plantea a los alumnos la necesidad usar un tono adecuado con los compañeros para lograr una actitud positiva y una comunicación efectiva.

➤ OBJETIVOS:

- Identificar los diferentes tonos de voz en función de la cualidad del sonido: alto, normal, bajo
- Aprender a utilizar el tono adecuado de voz de acuerdo a cada situación.
- Aprender a reconocer y explicar porqué su interlocutor utiliza uno u otro tono de voz
- Fomentar la adquisición de un lenguaje corporal
- Desarrollar en los tímidos actitudes de desinhibición
- Adquirir un control progresivo de la impulsividad en los turnos de intervención.

1) PRESENTACIÓN DE LA HABILIDAD:

Proyectamos en la PDI el dibujo de una radio (Ver anexo 9) al mismo tiempo que alteramos el volumen del sonido de la radio en el portátil de muy alto a muy bajo mientras hablamos al mismo tiempo (cuando el volumen está muy alto nosotros hablamos bajito y al revés). En asamblea el diálogo se dirige hacia la importancia de hablar en un tono adecuado y mirarle a la cara para que la persona con la que hablemos nos oiga y nos entienda bien. Aquí el trabajo del esquema corporal y la modulación de la voz es conjunto pues de su correcto desarrollo a través de la práctica de la interacción personal lograremos que el niño adquiera y se exprese mediante un lenguaje corporal y verbal amable pero firme. Dialogar sobre las posibles consecuencias que nos puede acarrear no hablar alto y claro en ciertas ocasiones.

2) MODELADO:

- Entre “maestra y maestra”

Mediante este primer modelado se muestran las conductas a aprender:

– Para expresar algo que queramos decir y para responder a una pregunta

- Antes pensar qué se quiere decir y cómo
- No mirar al suelo ni a las paredes, adoptando una postura corporal firme
- Mirar a la cara de la persona a la que queremos decir algo

– Elaboramos el siguiente diálogo:

MAESTRA 1: (Habla en voz muy baja) – Cuando hablo muy bajito nunca consigo lo que quiero porque los compañeros no me oyen. (la maestra 2 pone cara de no entender)

MAESTRA 1: (Habla en voz muy alta) – Cuando hablo muy alto los compañeros se asustan y me dejan solo. (la maestra 2 huye)

MAESTRA 1: (Habla en tono normal) – Cuando hablo con un tono de voz normal los compañeros prestan atención a lo que digo. (la maestra 2 sonrío y asiente)

- Entre “maestra y alumno”:

Se practica el diálogo mostrado y se aprovecha para introducir variantes y extrapolar a otras situaciones:

- Cómo hablar si hay mucho ruido a nuestro alrededor
- Cómo hablar si es la tercera vez que lo decimos y nuestro compañero todavía no nos entiende.
- Cómo hablar si nuestro compañero nos grita
- Otras situaciones: en un cine, en una iglesia, en un espectáculo en la calle, si los demás duermen, etc.

- Entre alumnos:

En su desarrollo se practica el dialogo elaborado por las maestras, estas son guías motivadoras durante su progreso introduciendo variantes para ver cómo se desenvuelven los alumnos.

3) DRAMATIZACIÓN

Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras.

4) **FEEDBACK POSITIVO**

Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien

ACTIVIDAD 3 - “¿Quieres jugar?”

ÁREA: Habilidades para hacer amigos
HABILIDAD: Iniciar / unirse a un juego – compartir y cooperar – hacer peticiones
JUSTIFICACIÓN: Esta habilidad es indispensable para comenzar, reforzar y mantener las relaciones positivas con sus iguales. A través de su trabajo se fomenta en el niño un adecuado desarrollo social y afectivo. El niño con una gran capacidad de hacer amigos recibe más respuestas y proposiciones positivas de sus compañeros y muestra una mayor adaptación personal y social a cualquier entorno.

➤ **OBJETIVOS:**

- Adquirir progresivamente habilidades para iniciar una relación
- Desarrollar la habilidad para hacer peticiones
- Desarrollar una actitud positiva hacia los demás
- Aprender a hacer cumplidos, detalles o regalos a los demás
- Aprender a manejar el sentimiento de exclusión social
 - Fomentar el ajuste de la regulación de la autosatisfacción inmediata
 - Fomentar el ajuste de la tolerancia a la frustración
- Desarrollar una actitud de empatía poniéndonos en el lugar del otro
- Aprender la importancia de compartir, de cooperar con los demás

1) PRESENTACIÓN DE LA HABILIDAD:

Contamos el cuento de “No quieren jugar conmigo” (Ver anexo 10). En asamblea primero dejamos que los alumnos nos expliquen lo que ellos han entendido que le pasaba a Pablo en la historia en un debate dirigido para analizar al protagonista con preguntas tipo: ¿quién es Pablo? ¿cómo son sus padres? ¿y si tiene muchos juguetes, por qué no los comparte? ¿qué le pasa a Pablo por no compartir? Mediante sus reflexiones guiamos el diálogo hacia la importancia que tiene conocer a amiguitos nuevos, lo bien que lo podemos pasar en su compañía, lo que podemos llegar a aprender de ellos, cómo nos pueden ayudar, etc. Ahondamos en la cuestión que para hacer amigos nuevos no podemos esperar siempre a que nos vengán a buscar, remarcando la importancia de que seamos nosotros mismos los que demos el primer paso dirigiéndonos a ellos diciéndoles que queremos jugar, hablar o hacer algo con ellos. Si no lo hacemos, si no decimos lo que queremos ellos no podrán saber de nuestro deseo de conocerlos o compartir su juego.

2) MODELADO:

- Entre “maestra y maestra”

Mediante este primer modelado se muestran las conductas a aprender:

– Para empezar una relación o unirse al juego de otros:

- Debo acercarme, mirar y sonreír (para que me vean)
- Si no me dicen nada ellos yo inicio el contacto mediante un saludo, presentación o una invitación
- Cuando ya hemos conseguido introducirnos en el juego o en la conversación debemos participar y contestar adecuadamente. Al principio es mejor imitar lo que hacen ellos respetando sus normas, más adelante podremos sugerir cambios.
- En el caso de que:
 - No nos dejen participar: debemos mantener la calma, buscar otra manera de convencerlos, insistir sin molestar, abandonar y buscar a otras personas.
 - Nos aceptan en juego o en la conversación: expresar nuestro agradecimiento.

– Si queremos invitar a un niño:

1. Nos acercamos a él y le preguntamos si quiere jugar / hablar / cooperar con nosotros amablemente. (dependiendo de su respuesta se siguen los pasos del punto 4 de la anterior opción)

– Si otro niño quiere unirse a nuestro juego / charla o trabajo:

1. Si queremos que se una: lo aceptamos de modo cordial.
2. Si no queremos que se una: Le diremos que no manera cordial explicando las razones de nuestra decisión y pidiéndole disculpas. Nunca rechazaremos a nadie haciendo alusión a sus características físicas.

(En esta sesión debemos recordar contenidos aprendidos en las sesiones anteriores referentes al lenguaje corporal y expresión verbal para dirigirnos nuestro compañero)

– Elaboramos el siguiente diálogo:

Situación 2 - Invitar a otro niño a unirse al juego

(Seleccionamos a una alumna para que nos ayude a hacer de figurante. La Maestra 1 y la Maestra 2 quieren jugar a saltar a la comba pero solo son dos y necesitan a otra niña para que dos muevan la cuerda y otra salte)

MAESTRA 1: No podemos jugar a la comba nos falta una niña para moverla.

MAESTRA 2: Y ¿a quién se lo podemos decir?

MAESTRA 1: Mira, ahí está Clara pero está jugando en el arenero con Inés.

MAESTRA 2: Clara, ¿quieres venir con nosotras a saltar a la comba?

NIÑA: No, lo siento. Ahora estoy jugando con Inés a hacer comiditas.

MAESTRA 2: Vale, no te preocupes.

MAESTRA 1: Mira, ahí está Luisa. Siempre está solita en el banco.

MAESTRA 2: Pero Luisa, habla muy poco y nunca juega con nadie.

MAESTRA 1: No juega con nadie porque nadie la invita y ella tampoco sabe pedirlo. Yo una vez jugué con ella y me lo pasé muy bien.

MAESTRA 2: Hola Luisa, ¿quieres jugar con nosotras a saltar a la comba?

NIÑA: Sí, muchas gracias por invitarme.

MAESTRA 1: Ya verás Luisa, nos lo vamos a pasar genial.

- Entre “maestra y alumno”:

Se practica el diálogo mostrado y se aprovecha para introducir variantes y extrapolar a otras situaciones:

- Imaginando que somos nosotros los que queremos unirnos a un juego, conversación o trabajo en grupo
- Imaginando que otro niño se quiere unir a nuestro juego, conversación
- Imaginando que nos rechazan
 - Cómo manejar el sentirse excluido
- Imaginando que rechazamos
 - Comprender sus sentimientos, empatizar
 - Cómo hacerle comprender nuestra decisión sin dañar sus sentimientos
 - Cómo insistir para que entre en razón

- Entre alumnos:

En su desarrollo se practica el diálogo elaborado por las maestras, estas son guías motivadoras durante su progreso introduciendo variantes para ver cómo se desenvuelven los alumnos.

3) DRAMATIZACIÓN

Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras.

4) FEEDBACK POSITIVO

Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien.

ACTIVIDAD 4 - “Yo quiero, yo quiero y yo quiero...”

ÁREA: Habilidades relacionadas con las emociones, sentimientos y opiniones

HABILIDAD: Defender los propios derechos y respetar los de los demás

JUSTIFICACIÓN: Una de las características del niño asertivo está en cómo defiende sus derechos respeta los de los demás de forma equitativa. Este niño suele tener alta autoestima y su actitud hace que los demás respeten sus ideas y sus derechos. Hay otro tipo de niño que goza de una gran picardía, reclama más de sus derechos y vulnera los derechos de los demás con una habilidosa astucia. Y en la cara opuesta está el niño que no ejerce esta habilidad y como consecuencia sus compañeros no lo respetan, lo avasallan e incluso lo amenazan, mermando así aún más su autoestima.

➤ **OBJETIVOS:**

- Aprender a identificar cuando se vulneran nuestros derechos
- Saber identificar progresivamente cuándo es el momento y lugar adecuado para reclamar un derecho
- Aprender a expresar progresivamente mediante el lenguaje verbal y corporal nuestros propios derechos u opiniones
- Aprender a defender nuestros propios derechos u opiniones
- Favorecer el análisis de situaciones en la que se vulneran los derechos de los demás
- Intervenir progresivamente en situaciones en la que se vulneran los derechos de los demás
- Aprender a respetar los derechos de los demás
- Desarrollo de la actitud de empatía poniéndonos en el lugar del otro
- Fomentar el ajuste de la tolerancia a la frustración

1) PRESENTACIÓN DE LA HABILIDAD:

Contamos el cuento de “Hoy jugamos a lo que diga Luis” (Ver anexo 11). En asamblea el diálogo se dirige hacia la importancia que tiene respetar los derechos de los demás si nosotros también queremos ser respetados. Cómo en el cuento el no respetar de manera sistemática los derechos de nuestros compañeros conlleva, con el tiempo, a que ellos prefieran la compañía de otros. Se provoca una lluvia de ideas para que nos expliquen situaciones en las que sean conscientes de que se han vulnerado sus derechos y comenten cómo se sintieron y cómo lo solucionaron. Dialogar sobre las posibles consecuencias de no respetar las opiniones o derechos de nuestro compañero.

2) MODELADO:

- Entre “maestra y maestra”

Mediante este primer modelado se muestran las conductas a aprender:

– Para defender que hoy me toca a mi elegir el juego al que jugaremos:

- Debo saber si esta vez es mi turno elegir el juego
- Debo tener claro a qué quiero jugar
- Debo proponer el juego al que quiero jugar y explicar porqué
- Debo identificar que se está vulnerando mi turno a elegir el juego

- Debo comunicar a mi compañero que quiero que respete mi derecho a elegir el juego: con una negativa o una queja.

(En esta sesión debemos recordar contenidos aprendidos en las sesiones anteriores referentes al lenguaje corporal y expresión verbal para dirigirnos nuestro compañero)

–Elaboramos el siguiente diálogo:

MAESTRA 1: Hoy jugaremos a papás y mamás. Yo seré la mamá y tú la hija.

MAESTRA 2: No. Yo ayer ya hice de hija y tú no. Hoy te toca a ti hacer de hija.

MAESTRA 1: No, yo no quiero hacer de hija, haré de mamá.

MAESTRA 2: Ayer elegiste tú de qué querías hacer, hoy me toca a mí y digo que hoy quiero hacer de mamá y a ti te toca hacer de hija.

MAESTRA 1: No, yo mando y yo seré la mamá.

MAESTRA 2: No, tú no mandas. Tú eliges un día y yo otro, hoy me toca a mí, así que si no me dejas elegir hoy no jugaré contigo. (Hace el ademán de irse)

MAESTRA 1: Está bien, hoy harás tu de mamá

- Entre maestra y alumno:

Se practica el diálogo mostrado y se aprovecha para introducir variantes y extrapolar a otras situaciones:

- Cómo actuar si nuestro compañero no cede
- Cómo actuar si nuestro compañero para salirse con la suya se echa a llorar
- Cómo hacerle comprender nuestros sentimientos
- Cómo insistir para que entre en razón
- Cómo reaccionar si nos agrede física o verbalmente
- Otras situaciones: Para decidir cómo pintar un mural en grupo, para decidir quién riega las plantas entre dos encargados, etc.

- Entre alumnos:

En su desarrollo se practica el dialogo elaborado por las maestras, estas son guías motivadoras durante su progreso introduciendo variantes para ver cómo se desenvuelven los alumnos.

3) DRAMATIZACIÓN

Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras.

4) FEEDBACK POSITIVO

Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien.

ACTIVIDAD 5 - “Busquemos una solución”

ÁREA: Habilidades de solución de problemas interpersonales

HABILIDAD: Aprender a resolver problemas

JUSTIFICACIÓN: Hay niños temperamentalmente inhibidos que aunque son conscientes de sus deseos, opiniones o derechos los reprimen por vergüenza, timidez o prudencia. Otros, por el contrario, carecen de parámetros que regulen sus impulsos y son incapaces de reprimirlos generando conflictos para conseguir satisfacer sus deseos. La actividad que se plantea ayuda al niño a que aprenda a manejar situaciones de conflicto con sus iguales y a desarrollar su pensamiento reflexivo.

➤ **OBJETIVOS:**

- Aprender a identificar problemas interpersonales
- Aprender a expresar progresivamente mediante el lenguaje verbal y corporal el desacuerdo con la situación
- Favorecer la adquisición de habilidades para la búsqueda de soluciones
- Identificar y anticipar las consecuencias de nuestras decisiones
- Desarrollar la capacidad de saber elegir la solución más asertiva
- Aprender a respetar los derechos de los demás
- Desarrollar la actitud de empatía poniéndonos en el lugar del otro
- Trabajar la tolerancia a la frustración
- Favorecer la adquisición de control de la impulsividad

1) PRESENTACIÓN DE LA HABILIDAD:

Visionamos el video de YouTube ²“Cuando todo se líá” (Ver anexo 12) en la PDI. Este vídeo muestra en clave de humor la relación previa entre dos marmotas antes de que surja el conflicto. Su visionado nos da el punto de partida para el diálogo con los alumnos para proporcionar herramientas y caminos para el entendimiento antes de la pelea y la reconciliación después del conflicto. La cinta muestra que es posible evitar el conflicto, antes de que surja, simplemente poniéndonos en el lugar del otro. Se dialoga sobre las consecuencias de no medir nuestras acciones.

2) MODELADO:

- Entre “maestra y maestra”

Mediante este primer modelado se muestran las conductas a aprender:

– Para resolver un problema con otro compañero es necesario:

- Debo parar y pensar antes de actuar (control impulso inicial)
- Debo identificar y expresar el problema: Qué ha pasado. Cuáles son las causas. Qué piensa cada parte. Qué siente cada uno. Qué quiere conseguir cada uno.

² https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=BXLTXb-8zJE

- Debemos buscar posibles soluciones al problema
- Debemos pensar en cada una de las consecuencias (positivas y negativas) de la alternativa elegida
- Debemos elegir la mejor alternativa en base a que su solución: Sea razonable, sea justa para ambas partes y resuelva la disputa.
- Debemos ponerla en práctica y evaluar sus resultados

(En esta sesión debemos recordar contenidos aprendidos en las sesiones anteriores referentes al lenguaje corporal y expresión verbal para dirigirnos nuestro compañero)

–Elaboramos el siguiente diálogo:

(Explicación previa al diálogo: Se seleccionan a varios niños de figurantes para que nos ayuden a representar la acción. La Maestra 1 se encuentra en el último lugar de una fila de niños y llega la Maestra 2 y sin mediar palabra se coloca delante de la Maestra 1).

MAESTRA 1: (Primero su cara muestra Rabia. Luego mediante lenguaje corporal y facial representa que piensa en algo y acaba sonriendo cuando encuentra una solución) Oye, perdona ¿Por qué has hecho eso?

MAESTRA 2: (Su cara muestra sorpresa) ¿Qué he hecho?

MAESTRA 1: ¿No lo has visto? Yo estaba la última en la fila, has venido tú después y te has colocado delante de mí. Lo que has hecho no está bien, el que llega en último lugar se pone el último en la fila

MAESTRA 2: Pues yo diría que tú no estabas cuando me he puesto en la fila.

MAESTRA 1: (toca al niño que había delante de ella en la fila) Perdona ¿verdad que yo estaba detrás de ti en la fila?

ALUMNO: Sí, sí tú llevabas un rato detrás de mí

MAESTRA 2: ¿De verdad? Lo siento, pues si ha sido así no me he dado ni cuenta ¿cómo podemos solucionarlo?

MAESTRA 1: ¿Pues te parece bien si me devuelves mi sitio en la fila y tú te colocas la última cómo última que has llegado?

MAESTRA 2: Me parece bien (y ambas intercambian el sitio)

La elaboración de este diálogo parte de la intención de hacer ver a los niños que a veces los conflictos surgen de malentendidos y que quien creemos que nos agrede no es consciente de ello. Abrimos el diálogo en asamblea mediante la pregunta ¿Qué harías tú si se te colasen en la fila? A continuación se trabajarán otras situaciones dónde si hay una premeditación de agresión.

- Entre “maestra y alumno”:

Se práctica el diálogo mostrado y se aprovecha para introducir variantes y extrapolar a otras situaciones:

- Cómo actuar si nuestro compañero se niega a ceder
- Cómo actuar si nuestro compañero nos agrede de manera física o verbal

- Cómo actuar en caso de acusación falsa, violación de nuestros derechos y necesidad de ayuda
 - Cómo hacerle comprender nuestros sentimientos
 - Cómo insistir para que entre en razón
 - Otras situaciones: Espera para el turno de preguntas, espera para compartir un juguete, para beber agua, etc.
- Entre alumnos:

En su desarrollo se practica el dialogo elaborado por las maestras, estas son guías motivadoras durante su progreso introduciendo variantes para ver cómo se desenvuelven los alumnos.

3) DRAMATIZACIÓN

Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras.

4) FEEDBACK POSITIVO

Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien.

ACTIVIDAD 6: - “Yo no lo voy a hacer, porque...”

ÁREA: Habilidades básicas de interacción social / de problemas interpersonales

HABILIDAD: Aprender a decir “NO” justificando la negativa / Cortesía y amabilidad

JUSTIFICACIÓN: La cortesía y la amabilidad son habilidades de interacción personal y emocional que en su práctica nos hacen ser agradables a los demás. Ambas son indispensables a la hora tanto de pedir algo como de negarlo para no herir los sentimientos de nuestro interlocutor. Dar una negativa y decir “NO” a otras personas, hacer y responder a quejas y pedir que otros compañeros cambien su conducta de manera amable y cortés son herramientas con las que fortalecer la autonomía social y emocional del niño.

➤ OBJETIVOS:

- Fomentar la capacidad de identificar peticiones malintencionadas
- Aprender a identificar y anticipar las consecuencias de las diferentes alternativas
- Fomentar la adquisición progresiva de la capacidad de elección de la alternativa correcta
- Desarrollar la capacidad de toma de decisiones
- Aprender a expresar firmemente mediante el lenguaje verbal y corporal el desacuerdo con la petición
- Desarrollar la habilidad de argumentar porqué no nos parece bien la petición
- Desarrollar la capacidad de decir “NO” de forma cortés

1) PRESENTACIÓN DE LA HABILIDAD:

En asamblea abrimos el diálogo con los alumnos sobre la importancia de saber negarse a las peticiones de otras personas que por querer ganarnos su simpatía, salimos perjudicados o

realizamos tareas que no nos toca hacer a nosotros y que a corto plazo puede llevar a malentendidos o conflictos con otras personas. Los animamos a que nos expliquen sus experiencias y cómo vivieron las consecuencias de la alternativa elegida. Reflexionamos sobre situaciones en las que debemos decir “NO”, cómo decimos “NO”, si nos gusta que nos digan “NO” a secas.

2) MODELADO:

- Entre “maestra y maestra”

Mediante este primer modelado se muestran las conductas a aprender:

- Para atender la solicitud de un compañero:
 - Debo parar y pensar en lo que mi compañero me pide:
 - Es bueno para mí lo que me pide que haga, le dé o diga. En el caso de una acción sobre las cosas u otras personas porque no lo hace él. Qué quiere conseguir con lo que me pide.
 - Si creo que él mismo lo puede hacer le pregunto ¿Por qué no lo haces tú? De su contestación puedo ver si es bueno o malo lo que pretende.
 - Debemos pensar en cada una de las consecuencias (positivas y negativas) de acceder a su petición
 - Debemos tomar la decisión de hacer o no hacer lo que nos pide
 - En el caso de que no nos parezca bien acceder a su petición, debemos decirle “NO” y de forma cortés explicarle porqué y podemos buscar alternativas.

(En esta sesión debemos recordar contenidos aprendidos en las sesiones anteriores referentes al lenguaje corporal y expresión verbal para dirigirnos nuestro compañero)

–Elaboramos el siguiente diálogo:

(Se selecciona a una niña cómo figurante para que nos ayude a representar la acción. Maestra 1, Maestra 2 y la niña están sentadas alrededor de una mesa. Cada una tiene su almuerzo. La niña se levanta un momento para ir al baño)

NIÑA: Me estoy haciendo pipí, voy al lavabo, ahora vengo.

MAESTRA 1: María, Eva se ha ido y ha dejado su almuerzo ahí. Cógelo y escóndelo.

MAESTRA 2: (Su cara muestra reflexión) ¿Para qué quieres que se lo esconda?

MAESTRA 1: Para comérselo tu y yo después.

MAESTRA 2: Pero si se lo escondemos y nos lo comemos ¿Ella qué comerá?

MAESTRA 1: No sé, me da igual lo que coma. Lo importante es que tú y yo nos podremos comer después esas galletas de chocolate de la Peppa Pig.

MAESTRA 2: Yo ya tengo suficiente con mi almuerzo y no me parece bien quitárselo a Eva. Yo “NO” lo voy a hacer, lo siento. Hazlo tú si quieres.

MAESTRA 1: Yo no lo voy a hacer porque no quiero que se enfade conmigo. Y si tú no lo haces ya no seré tu amiga nunca más.

MAESTRA 2: Me da igual que no quieras ser más mi amiga, no está bien quitarles la comida a los demás. No está bien hacer que se pongan tristes por nuestra culpa. Una buena amiga no pide hacer cosas malas a otras personas para continuar siendo amigas. Si quieres, cuando vuelva Eva del lavabo le podemos pedir que nos invite a sus galletas o mejor aún podemos compartir con ella también las nuestras.

MAESTRA 1: Tienes razón, no me gustaría verla triste. Cuando vuelva se la pediré.

La elaboración de este diálogo parte de la intención de hacer ver a los niños la necesidad de ponerse en el lugar de otros niños (empatizar) para anticipar consecuencias.

○ Entre maestra y alumno:

Se práctica el diálogo mostrado y se aprovecha para introducir variantes y extrapolar a otras situaciones:

- Cómo actuar si nuestra compañera insiste mucho
- Cómo actuar si nuestra compañera nos amenaza físicamente
- Cómo actuar en caso de que finalmente realice ella la petición y nos acuse falsamente
- Cómo hacerle comprender los sentimientos de la otra niña
- Otras situaciones: quitar material escolar, juguetes, ropa, etc.

○ Entre alumnos:

En su desarrollo se practica el dialogo elaborado por las maestras, estas son guías motivadoras durante su progreso introduciendo variantes para ver cómo se desenvuelven los alumnos.

3) DRAMATIZACIÓN

Se forman parejas y se les pide que representen entre ellos libremente y de manera creativa la conducta aprendida a partir del guión proporcionado por las maestras.

4) FEEDBACK POSITIVO

Tras la dramatización la maestra somete a asamblea la representación de los actores implicados guiando y centrando el diálogo hacia aquellas cosas que han hecho bien.

5. CAPÍTULO V - EVALUACIÓN

Esta propuesta propone una evaluación de todo el proceso así como de los agentes implicados. Su ejecución y posterior análisis de los datos resultantes nos aportará la información necesaria no solo para determinar en qué grado se han cumplido los objetivos planteados, sino también datos referentes a aquellos aspectos susceptibles de una mejora durante su puesta en práctica.

Es por ello que se determinan tres agentes a evaluar: el alumnado, el docente y la propia propuesta mediante los diferentes instrumentos que se especifican a continuación.

5.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Este proyecto contempla la recogida de datos a través de tres instrumentos: una adaptación del Test Sociométrico de Fernández Prados (2000); una variante adaptada a niños de 5-6 años del CABS – Escala de Comportamiento Asertivo para Niños de Garaigordobil (2005); y una Escala de Observación que evaluará el alumnado (Ver anexo 4), el profesorado (Ver anexo 5) y la propia propuesta (Ver anexo 6), elaborados *ad hoc* para el presente trabajo.

La aplicación del Test Sociométrico sigue un diseño Pre-test / Post-test con dos grupos —un Grupo Experimental y un Grupo de Control—. Se siguen los siguientes pasos: aplicación del Pre-test a ambos grupos, ejecución de la propuesta de intervención al Grupo Experimental; aplicación del Post-test a ambos grupos.

En el Pre-Test se aplica el Test Sociométrico mediante un cuestionario (Ver anexo 1) de forma individual y confidencial. Se le formulan al niño dos preguntas para que elija a tres miembros del grupo. Los datos se recogen en una Matriz Sociométrica (Ver anexo 1) y el volcado de los resultados en el Sociograma (Ver anexo 2) la interpretación de los resultados viene determinada por la posición del valor sociométrico en la escala de Tipos Sociométricos (Ver anexo 3).

La aplicación del Test Sociométrico en el Pre-Test tiene dos funciones. La primera es recoger información referente a la dinámica de la interacción del grupal, de este modo podremos identificar que rol ostenta cada niño dentro del grupo. Para Fernández (2000) los tipos sociométricos son los siguientes: el líder obtendrá el mayor número de elecciones positivas; el normal se caracteriza porque recibe el mismo número positivas que de negativas; el rechazado, recibirá el mayor número de rechazos; y el ignorado u olvidado es aquel que no recibe o recibe muy pocas elecciones tanto positivas como negativas. Es muy importante tener este tipo de información antes de iniciar las actividades ya que nos va a permitir conocer el grado de aceptación que un niño tiene del grupo, el grado de afinidad entre diferentes sujetos del grupo e identificar a los individuos ignorados u olvidados. En función de toda esta información adaptaremos nuestro trabajo a las características psicológicas de cada niño dentro del grupo, pues es evidente que no trabajaremos del mismo modo con un niño inhibido socialmente que con uno que muestra un alto grado de agresividad y rechazo.

La segunda función de la aplicación del Test Sociométrico antes de la aplicación de las actividades contempladas en la propuesta de intervención es saber el grado de validez que tiene la misma tras el análisis comparativo de los resultados con el Post-Test en ambos grupos. Comprobaremos en qué grado las actividades propuestas han servido a los niños y niñas para mejorar sus habilidades sociales dentro del grupo.

Otro instrumento utilizado para evaluar la propia propuesta es la Escala de Comportamiento Asertivo para niños de Garaigordobil (2005). (Ver anexo 7). Mediante las preguntas en el cuestionario se pretende evaluar el comportamiento social de los alumnos y

alumnas, analizando el número de respuestas pasivas, asertivas o agresivas del niño/a en diferentes situaciones de interacción personal con otros sujetos (Garaigordobil, 2005).

Se ha tomado como modelo la Escala de Comportamiento Asertivo para niños que Garaigordobil (2005) traduce del original (CABS- *Children Assertive Behavior Scale*) de sus autores Wood, Michelson y Flynn (1983). Hemos modificado significativamente el modelo de Garaigordobil (2005) tanto en el número de preguntas y respuestas como en la descripción de las mismas. Y hemos abreviado el número de preguntas (de 27 a 15) en base a las habilidades que se trabajarán a través de las actividades y el número de posibles respuestas de (de 5 a 3) de acuerdo a la edad, 5-6 años.

La Escala de Comportamiento Asertivo se aplica de manera individual y confidencial. Se le formula al/a alumno/a la pregunta y este debe elegir entre tres respuestas. La primera de las respuestas representa la conducta pasiva, la segunda la asertiva y la tercera la agresiva. A la respuesta asertiva (que siempre será la del medio) se le otorga el valor de 0 puntos, a la pasiva (primera respuesta) valor de -1 puntos y a la agresiva (última) 2 puntos.

Esta propuesta utiliza, también, como técnica de evaluación la observación directa y sistemática de reacciones, conductas, actitudes y comportamientos de los alumnos durante la realización de las actividades.

En la evaluación del alumno todas las fases de la actividad son importantes —presentación de la habilidad, modelaje, dramatización y refuerzo—, pues en unas evaluaremos contenidos conceptuales, en otras actitudinales y en otras procedimentales. Pero se le otorga especial relevancia a la evaluación en la fase de dramatización pues en ella se pueden observar gran cantidad de comportamientos verbales y no verbales; donde el niño muestra todo su potencial creativo en relación con las competencias social y emocional adquiridas.

Los datos desprendidos de la observación en la evaluación se recogen en una Escala de Observación (Ver anexo 4), de elaboración propia, que valora la competencia social y emocional de acuerdo a nuestros fines educativos. Se registran capacidades y situaciones observadas utilizando una escala numérica. Cada uno de los ítems recogidos en la escala de observación se ha formulado y adaptado a partir de los siguientes criterios evaluativos que Sáinz, Ferrándiz, Fernández y Fernando (2014) establecen según el modelo de Bar-On (2000):

- 1) Estado anímico general: alegría, positivismo
- 2) Habilidad intrapersonal: conciencia emocional, asertividad, autonomía y respeto personal.
- 3) Habilidad interpersonal: relaciones interpersonales, empatía y responsabilidad social.
- 4) Regulación emocional: control de la impulsividad
- 5) Adaptabilidad: resolución de problemas y tolerancia a la frustración.

Este instrumento permite la recogida de información a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando una evaluación continua y formativa. Nos da la oportunidad de modificar nuestra práctica en relación a un/a alumno/ en concreto o de todo el proceso.

6. CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES

6.1. Limitaciones

Finalizado el diseño del Trabajo de Fin de Grado *Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional* y de acuerdo a todo lo expuesto es de rigor enumerar algunas de las limitaciones e inconvenientes que se han detectado durante la confección del mismo.

La principal limitación que presenta este proyecto es el hecho de no haber podido llevar a la práctica la propuesta de intervención contemplada en el Trabajo de Fin de Grado. No por ello, para contrarrestar esta limitación y con el objetivo de valorar el grado de eficacia de la propuesta se realizó una búsqueda durante la revisión bibliográfica de instrumentos de evaluación válidos y fiables.

La elaboración de este proyecto ha requerido de una amplia revisión de la literatura referida a las HHSS, a la Educación Emocional y al Teatro dentro de la escuela. Las HHSS y la Educación Emocional son constructos teóricos relativamente recientes con una gran cantidad de publicaciones, el problema viene determinado por el inconveniente que ha supuesto limitar información para poder abordar cada temática de forma clara y concreta. La documentación referente a estudios precedentes validados científicamente que aborden la dramatización en la etapa de infantil es escasa, no obstante hay abundante documentación de proyectos llevados a cabo en etapas superiores.

Se planteó un serio problema a la hora de diseñar la propuesta pues la toda la bibliografía consultada aconsejaba la ejecución de dramatizaciones en grupos reducidos y más aún en las primeras etapas, donde los tiempos de atención se reducen. Mientras los compañeros actúan hay niños que se pueden aburrir producto de la falta de atención, por este motivo se plantearon sesiones cortas de 20' minutos con un grupo totalitario de 22 alumnos. Se planteó el desdoblamiento, pero esto suponía el doble de recursos humanos. También se planteó aplicarlo solo a la mitad de la clase, pero esta opción no nos pareció equitativa.

6.2. Conclusiones

El proyecto *Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional* se enmarca dentro del Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil. Dicho proyecto no se ha podido llevar a la práctica y por lo tanto los datos contenidos en él son

meramente teóricos, no obstante, la elaboración de su diseño ha permitido alcanzar una cierta competencia para determinar sus fortalezas y debilidades.

Desde el primer momento el claro objetivo que guió este proyecto ha sido el de mejorar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos de Educación Infantil mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la dramatización, y para ello se ha diseñado un conjunto de actividades recogidas en la propuesta de intervención. Para el correcto planteamiento metodológico de cada una de las actividades contempladas en el punto 4.3.6 ha sido necesaria una profunda investigación de la literatura actual respecto a los tres ejes que guían este proyecto: las habilidades sociales, la educación emocional y la dramatización en la etapa de Educación Infantil. La metodología combinada por la que se abogaba desde el principio ha aunado recursos didácticos en cada una de las actividades referentes a las competencias social y emocional y a la expresión dramática. Ya en la investigación bibliográfica, y así se hace constar en la justificación del proyecto, se detectó un amplio campo de confluencia entre los contenidos de la educación emocional y los de las habilidades sociales que Goleman (2011) recopilaría para denominarlos Inteligencia Emocional. Respecto a esto cabe señalar, que cada uno de los objetivos planteados en las actividades obedecen a destrezas concretas de la inteligencia emocional, entre las cuales están: el fomentar el desarrollo y adquisición de la conciencia emocional para una mejor comprensión de los sentimientos propios y ajenos; la regulación emocional para gestionar las emociones propias y ayudar a los otros a gestionarlas; la empatía para conectar con los demás mediante el establecimiento de relaciones productivas y la capacidad de resolver conflictos. Y por supuesto, el impulso de la autonomía e iniciativa personal en los ámbitos personal, social, emocional e intelectual mediante el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto personalizados y adaptados a cada alumno. Respecto a este último punto, cabe mencionar el papel que pretende jugar el desarrollo de la creatividad a través de las dramatizaciones libres de los alumnos, pues la intención es proporcionarles un espacio idóneo donde puedan poner en práctica su capacidad de autonomía e iniciativa a la hora de enfrentarse a determinadas situaciones. Todo siempre acorde en cuanto a la etapa psicoevolutiva que corresponde a la Educación Infantil.

El proyecto no se pudo llevar a la práctica, por ello entre los objetivos específicos se estableció el ofrecer unas pautas e indicadores para evaluar el grado de eficacia formativa de la misma, recogidas en el punto 5.1.

Por último y como conclusión final creemos necesaria una visión personal de la experiencia que ha supuesto la elaboración del documento *Dramatización: ensayando para dominar mis emociones. Un aprendizaje social y emocional*. Hemos descubierto el importante componente lúdico que tiene la dramatización de principio a fin a través de la metodología estructurada de Goldstein (1980). Si en una primera instancia creímos que el modelaje entre maestras no resultaría motivador para los niños y que como recomienda alguna de la literatura consultada, ésta se debía abordar desde los títeres o marionetas para la presentación de la habilidad (primera toma de contacto del niño) nuestra opinión discrepa pues se ha podido comprobar en experiencias previas

durante el practicum de este Grado. El alumno al presenciar una situación real que acontece entre dos personas (previa explicación de que los actores están fingiendo) vive la escena como si fuera propia y se involucra de tal modo que interactúa de forma verbal con los actores haciendo sugerencias, increpando o acompañando en el sentimiento a los personajes. El modelaje entre maestra y alumno brinda la oportunidad de intercambiar roles con ellos. La maestra al actuar como lo podría hacer un niño provocaba en éste un conflicto cognitivo brindándole un espacio para la reflexión de su conducta. Tras esto, la dramatización del rol por parte del niño, el “hacer como sí” le proporcionaba a éste la oportunidad de ensayar conductas bajo la supervisión de la maestra que antes no se había atrevido a realizar.

La realización de este proyecto ha supuesto el descubrimiento de la dramatización como verdadera herramienta pedagógica mientras se diseñaban cada una de las actividades en una metodología combinada para abordar aprendizajes sociales y emocionales. Este proyecto parte de las palabras de Laferrière (2000) cuando defiende la dramatización como herramienta pedagógica pues “está constituida por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y planteamientos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes” (p. 94), y nosotros hemos podido adoptar para alcanzar los objetivos propuestos.

Para finalizar, nos vemos en la obligación de dejar patente que si es importante una formación en expresión dramática para abordar la dramatización también lo es la actitud del docente para desempeñarla. Es utópico pensar que la mera competencia en arte dramático nos va a facilitar la transmisión de conductas y habilidades a nuestros alumnos. Por eso quisiéramos recurrir a las palabras de Laferrière (2000) cuando habla del artista-pedagogo: un docente creativo que tiene una profunda formación teórica y práctica en el ámbito educativo dotado de la actitud y aptitud necesarias para conjugar esta con la enseñanza a través de las artes. A esto se le llama pedagogía creativa y es el principio que ha promovido este proyecto.

6.3. Prospectiva

Creemos en este proyecto y pensamos que su ejecución sería perfectamente factible en la etapa de Educación Infantil. Albergamos el deseo de poderlo llevar a la práctica en un futuro y es precisamente este pensamiento el que nos hace plantearnos unos retos de futuro en torno a la propuesta.

Mediante el documento *Dramatización: ensayando para dominar mis mociones. Un aprendizaje social y emocional* se ha procurado realizar una intervención para ayudar a los alumnos a adquirir habilidades socio-emocionales. Acompañándoles en busca de la expresión, ofreciéndoles medios para que logren expresarse lo mejor posible y dándoles libertad de actuación en las dramatizaciones, nuestra meta era desarrollar actitudes que lleven a los alumnos a disfrutar de una vida social y emocional plena. La evaluación de estas actitudes, habilidades y destrezas, des aquí, se contemplan solo dentro del ámbito escolar. Creemos que para un correcto desarrollo social

y emocional dichas habilidades deberían ser trabajadas no solo en la escuela sino también en el entorno familiar. Por ello proponemos como reto de futuro involucrar a las familias con entrevistas previas para que nos expliquen cómo es su hijo en el hogar, con pautas educativas para trabajar en casa los aspectos deficitarios y con cuestionarios sistemáticos para ir viendo el progreso.

Por otra parte y volviendo a insistir en que el proyecto no se ha puesto en práctica y que por lo tanto, no se dispone de datos que corroboren su grado de eficacia, somos conscientes que para llegar a desarrollar una Inteligencia Emocional plena (entendiendo esta de acuerdo a la etapa psicoeducativa que corresponda), la ejecución aislada y única de esta propuesta en el tiempo no es válida. Por eso proponemos como segundo reto de futuro la enseñanza sistemática de la educación emocional y las habilidades sociales a través de la dramatización en etapas superiores y de manera continuada con su correspondiente adaptación curricular. Es decir, conforme vayamos avanzando en las etapas educativas, se trabajará en mayor medida la autoconciencia y regulación emocional, la capacidad de resolver conflictos, la capacidad de disfrutar de una vida plena y, todo ello, con el objetivo de favorecer las posibilidades de éxito en la vida de nuestros alumnos.

7. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS

- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bercebal, F., de Prado, D., Laferrière, G., & Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Naque.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a l'infancia i l'adolescència. *Butlletí d'inf@ncia*, 1-7. Generalitat de Catalunya.DIXIT. Centre de documentació de Serveis Socials
- Caballo, V. E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros, & J. A. Carrobes, *Evaluación conductual: Metodología y aplicaciones* (págs. 553-595). Madrid: Piramide.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caruana Vañó, A., & Tercero Giménez, M. P. (2012). *Cultivando emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Obtenido de Biblioteca Virtual del CEFIRE. Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de Elda: http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/06/adjuntos_fichero_695712_f85eecff7d7e5afb.pdf
- Cervera Borràs, J. (1988). *La dramatización en los programas de literatura infantil*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc90205>
- Cervera Borràs, J. (1996). *La dramtización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P., & Ruiz Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación educativa*, 31(2), 393-410.
- Delgado Carrasco, M. E. (2011). La dramatización, recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogia Magna*(11), 382-392.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Santillana Ediciones UNESCO.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fernández Castillo, A., & Moreno Moreno, M. (2001). Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: Inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(4), 681-690.
- Fernández Prados, J.S. (2000). *Sociología de los grupos: sociometría y dinámica de los grupos*. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 13-22.

- García Jiménez, E., García Pastor, C., & Rodríguez Gómez, G. (1992-1993). Limitaciones del constructo "Habilidades sociales" para la elaboración de un modelo de intervención en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*(10-11), 293-310.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Herans, C. (noviembre de 1989). Teatro: ¿Un recurso cultural para la primera infancia? En *Congreso Internacional de Educación Infantil* (Vols. 1 - Aspectos jurídicos y sociales, págs. 135-140). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Laferrière, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial 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. de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de Diciembre de 2013.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant
- López Cassà, È. (2008). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Klumwer España.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I., & Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is a emotional intelligence?* (P. Salovey, & D. Sluyter, Edits.) New York: Basic Books.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. (1984). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Obtenido de http://www.oei.es/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf
- Monjas Casares, M. I., & González Moreno, B. d. (Octubre de 1998). *Las habilidades sociales en el currículo (146)*. Obtenido de Centro de Investigación y Documentación Educativa: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/58639?show=full>
- Navarro Solano, M. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, R., & Mantovani Giribaldi, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro.
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. d. (2007). Dramatización y educación: Aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 225-252.
- Núñez Cubero, L., & Romero Pérez, C. (2003). La educación emocional a través del lenguaje dramático. *Addenda a la II ponencia: Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación* (págs. 1-8). Sitges: Conferencia.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, *por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2008.

Peñafiel Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). *Habilidades sociales*. Pozuelo de Alarcón: Editex.

Prieto Sánchez, M. D., & Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.

R. Feldman, J. (2005). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea Ediciones.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2006.

Sáinz Gómez, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., & Fernando, M. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de cociente emocional EQ-I:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.

Tejedo, F. (1997). La dramatización y el teatro en el currículum escolar. En P. C. Cerrillo, & J. García Padrino, *Teatro infantil y dramatización escolar* (págs. 37-62). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Tejerina, I. (1997). La educación en valores y el teatro. En P. C. Cerrillo, & J. García Padrino, *Teatro infantil y dramatización escolar* (págs. 97-118). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, Á., & Fernández, F.-J. (2007). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182.

Unirversidad Internacional de La Rioja. (2011). *Tema 3: Habilidades y actitudes básicas para una buena convivencia*. Material no publicado.

Universidad Internacional de La Rioja. (2012). *Tema 3. Desarrollo cognitivo*. Material no publicado.

Universidad Internacional de La Rioja. (2014). *Tema 3: Tipos de aprendizaje y enfoque globalizador*. Material no publicado.

Universitat de Barcelona. (2015). *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*. Obtenido de <http://www.ub.edu/grop/catala/publicacions/articles/>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Goldstein, A., Sprafkin, R. (1980). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Marínez Roca (trad. español, 1989)

Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.

Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical Teacher*, 35(11), 1584-1593.

Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., . . . Planells, O. (2012). *Faros Sant Joan de Déu*. Obtenido de ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia: <http://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia>

8. ANEXOS

Anexo 1. Test y matriz sociométricos

TEST SOCIOMÉTRICO																		
PREGUNTAS:																		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Di el nombre de tres compañeros con los que te gusta jugar en el patio ✓ Di el nombre de tres compañeros con los que NO te gusta jugar en el patio 																		
MATRIZ SOCIOMÉTRICA																		
	Alba	Paula	Carolina	Patricia	Pol	Nil	Julia	Ethan	Thiago	Marc	Ana	Ángela	Martín	Laia	Ricardo	Mateo	Nicolás	Érica
Alba																		
Paula																		
Carolina																		
Patricia																		
Pol																		
Nil																		
Julia																		
Ethan																		
Thiago																		
Marc																		
Ana																		
Ángela																		
Martín																		
Laia																		
Ricardo																		
Mateo																		
Nicolás																		
Érica																		

Leyenda:

Al primer nombramiento del alumno, tanto si es elección como rechazo, se le dará el valor de 3, a la segunda el valor de 2 y a la tercera el valor de 1. Las **elecciones se anotarán en verde** y los **rechazos en rojo**.

Tabla 5: Plantilla test sociométrico y matriz sociométrica. Fuente: Elaboración propia a Fernández (2000)

Anexo 2. Sociograma

SOCIOGRAMA		
	ELECCIÓN	RECHAZO
Alba		
Paula		
Carolina		
Patricia		
Pol		
Nil		
Julia		
Ethan		
Thiago		
Marc		
Ana		
Ángela		
Martín		
Laia		
Ricardo		
Mateo		
Nicolás		
Érica		

Valores sociométricos: la suma de los nombramientos recibidos

El resultado de la suma de los valores sociométricos de cada sujeto serán la puntuación recibida.

Tabla 6: Plantilla de sociograma. Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández (2000)

Anexo 3. Tipos sociométricos

TIPOS SOCIOMÉTRICOS		
	Valor sociométrico en elección	Valor sociométrico en rechazo
Líderes o populares	Puntuación alta	Normal o baja
Normales	Normal	Normal o baja
Ignorados o desatendidos	Baja	Normal o baja
Rechazados o marginados	Normal o baja	Puntuación alta

Correspondencia puntuación valor sociométrico:

- Alto: entre 54 y 36 - Normal: entre 36 y 18 - Bajo: menor de 18

Tabla 7: Tabla interpretación tipos sociométricos. Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández (2000)

Anexo 4. Evaluación alumno

ESCALA DE OBSERVACIÓN					
<i>Escala: 5 es el máximo 1 es el mínimo</i>	1	2	3	4	5
COMPETENCIA SOCIAL – habilidades					
BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL					
Sonríe habitualmente en las interacciones					
Toma la iniciativa para saludar					
Saluda correctamente					
Sabe presentarse					
Toma la iniciativa y presenta a otros					
Sabe pedir favores correctamente					
Hace favores de buen grado					
Normalmente es amable con los demás					
PARA HACER AMIGOS					
Sabe hacer cumplidos a los demás					
Sabe identificar el momento adecuado para entrar en un grupo					
Conoce las estrategias para solicitar entrar en un grupo					
Utiliza las estrategias para solicitar entrar en un grupo					
Conoce las estrategias para invitar a otro a un grupo					
Utiliza las estrategias para invitar a otro a un grupo					
Respeto las normas del grupo					
Impone sus reglas de juego a sus compañeros					
Cuando tiene confianza con el grupo propone cambio de normas					
Cuando es excluido en un grupo sabe aceptarlo					
Cuando es excluido en un grupo tiene estrategias para buscar otro					
Reconoce cuando se ha excluido a otro niño y cómo se debe sentir ese niño					
Coopera de manera grata con sus compañeros					
Comparte sus historias, juegos, experiencias, etc. con sus compañeros					
HABILIDADES CONVERSACIONALES					
Sabe modular un tono de voz correcto de acuerdo a la situación					
Sabe iniciar conversaciones					
Sabe mantener conversaciones					
Sabe terminar conversaciones					
Respeto el turno de palabra					
RELACIONADAS CON LAS EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y OPINIONES					
Socialmente se valora de forma positiva					
Identifica cuando se le vulnera un derecho					
Defiende sus derechos					
Sabe cuándo debe reclamar un derecho vulnerado					
Utiliza una expresión corporal y verbal firme a la hora de reclamar un derecho					
Respeto los derechos de los demás					
Interviene por iniciativa propia para que reconozcan los derechos de un compañero					
Tiene clara sus opiniones					
Defiende sus opiniones					
Respeto las opiniones de los demás					
Interviene por iniciativa propia para defender las opiniones de un compañero					
Controla la impulsividad en situaciones extremas					
Se muestra tolerante con las opiniones de los demás					
DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES					
Identifica cuando surge un problema entre personas					
Sabe proponer soluciones al problema					
Propone soluciones con un lenguaje corporal y verbal firme y amable					
Aplica las soluciones					

Anticipa las consecuencias					
Sabe elegir la solución más asertiva					
PARA RELACIONARSE CON LOS ADULTOS					
Le cuesta dirigirse a la maestra					
Es cumplidor con la maestra					
Inicia conversaciones de manera espontanea con la maestra					
Se dirige e inicia conversaciones de manera espontanea con el resto del profesorado					
Le cuesta pedir cosas, ayuda, etc. a la maestra					
COMPETENCIA EMOCIONAL					
REFERENTES A LA CONCIENCIA EMOCIONAL					
Identifica las emociones y sentimientos que experimenta					
Pone nombre a las emociones y sentimientos que experimenta					
Identifica las emociones y sentimientos de los demás					
Expresa sus emociones y sentimientos mediante el lenguaje verbal					
Expresa sus emociones y sentimientos mediante el lenguaje corporal					
Es consciente de su estado emocional cuando le embarga una emoción o un sentimiento					
REFERENTES A LA REGULACIÓN EMOCIONAL					
Expresa sus sentimientos ante una situación conflictiva					
Dialoga con sus compañeros durante un conflicto					
Se distrae o distrae la atención de sus compañeros durante un conflicto					
Tras el conflicto le cuesta relajarse y volver a la normalidad					
Se muestra asertivo ante un conflicto					
Nivel de demora en la autosatisfacción inmediata					
Nivel de tolerancia a la frustración					
REFERENTES A LA AUTONOMÍA (e iniciativa) EMOCIONAL					
(autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, búsqueda de ayuda y autoeficacia)					
Se acepta y valora tal y como es					
Reconoce sus habilidades emocionales					
Expresa verbalmente sus habilidades emocionales					
Participa por iniciativa propia					
Verbaliza interés por realizar las tareas propuestas por la maestra					
Muestra interés por realizar las tareas propuestas por la maestra					
Interviene de forma positiva					
Es responsable en el desempeño de la habilidad					
Cuando comete algún error lo asume con serenidad					
Expresa la responsabilidad de su error y asume las consecuencias					
Requiere el apoyo constante de la maestra					
Sabe cómo solicitar ayuda a sus compañeros					
Es dependiente de un compañero					
Expresa ideas por iniciativa propia					
Es consciente cuando adquiere una nueva habilidad					
Pone en práctica esa habilidad de forma autónoma					
REFERENTES A HABILIDADES PARA LA VIDA					
Es organizado con sus pertenencias					
Es organizado a la hora de realizar un trabajo					
Le gusta organizar el grupo					
Disfruta de su participación individual					
Disfruta de la participación grupal					

Tabla 8: Plantilla para la evaluación del alumnado. Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Evaluación docente

PAUTA EVALUACIÓN LABOR DOCENTE			
	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Ha podido controlar todos los objetivos			
Ha podido llevar a cabo todas las actividades			
Ha sido adecuado el material utilizado y elaborado por las maestras			
El trabajo de atención al niño ha sido adecuado			

Tabla 9: Plantilla para la evaluación del docente. Fuente: Elaboración propia

Anexo 6. Evaluación de la propuesta

PAUTA EVALUACIÓN PROPUESTA DE INTERVENCIÓN			
	SÍ	NO	OBSERVACIONES
Se han alcanzado los objetivos propuestos			
Han sido suficiente los recursos humanos			
Han sido suficiente los recursos materiales			
Han sido suficientes los tiempos programados para cada sesión			
Han sido idóneos los espacios utilizados			
Las actividades han sido adecuadas para el grupo			
Las actividades han sido adecuadas para los objetivos planteados			
Las actividades han resultado de interés para el alumnado			
La metodología empleada ha sido correcta			
CUESTIONARIO PARA REALIZAR A LOS ALUMNOS			
La habilidad que más les ha gustado			
La habilidad que menos les ha gustado			
Qué parte de la actividad les ha gustado más (presentación, modelado, drama)			
Que es lo que han aprendido			

Tabla 10: Plantilla para la evaluación de la propuesta de intervención. Fuente: Elaboración propia

Anexo 7. Test de comportamiento asertivo

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS DE 5-6 AÑOS			
PREGUNTAS	RESPUESTAS		
	A	B	C
1. Estas en la fila un niño se cuela delante de ti ¿Qué harías o dirías? A. No le diría nada a ese niño B. Le diría: Yo estaba primero. Por favor vete al final de la fila. C. Le daría un empujón para quitarlo de delante			
2. Un compañero de clase hace algo (un dibujo, un trabajo) que crees que está muy bien ¿Qué le dirías? A. No decir nada B. Le diría: Lo has hecho muy bien C. Le diría: Yo dibujo mucho mejor que tu			
3. Estas haciendo un dibujo que te gusta y crees que está muy bien y otro niño te dice: No me gusta nada tu dibujo ¿Qué le dirías o harías? A. Me pondría a llorar B. Le diría: Pues yo creo que está muy bien C. Le diría: Tu sí que dibujas mal			
4. Te olvidas de hacer un encargo de la señorita y unos de tus compañeros dice delante de todos: (nombre del/a niño/a) eres tonta. Tienes la cabeza vacía. A. Me pondría a llorar B. Le diría: No soy tonto/a. Algunas veces se me olvidan algunas cosas C. Le diría: El tonto/a eres tu			
5. Has acabado tarde de almorzar y cuando llegas al patio todos los grupos de juego ya están formados ¿Qué haces? A. Me siento en un rincón y espero que alguien me diga si quiero jugar B. Me acerco a cualquier grupo y pregunto si puedo jugar C. Me pongo a jugar con quien me apetece sin pedir permiso			
6. Una compañera ha estado enferma durante una semana y hoy es su primer día de clase ¿Qué harías o dirías? A. Nada B. Le preguntaría como se encuentra y le diría que la he echado de menos C. No me importa esa niña			
7. Una compañera de clase siempre está sola en el patio sentado en un rincón ¿Qué harías o dirías? A. Nada, me iría a jugar con mis amigas B. Me acercaría y le preguntaría si quiere jugar conmigo y mis amigas C. Se queda sola porque nadie quiere jugar con ella			
8. Una amiga y tu estáis almorzando en la mesa junto con otra compañera. Esta compañera tiene unas galletas que a tu amiga le gustan y te pide que se las quites para comérselas ella ¿Qué harías o dirías? A. Le quito las galletas a la compañera para dárselas a mi amiga B. Le digo a mi amiga que yo "NO" lo voy a hacer porque no está bien hacer llorar otras personas C. La empujo para que me deje en paz			
9. Estáis en el patio tú y tus amigas jugando a mamá. Hoy te tocaba hacer a ti de mamá, pero una compañera que siempre quiere hacer de mamá hoy quiere			

<p>repetir ¿Qué harías o dirías?</p> <p>A. Le dejo que haga de mamá y me pongo a llorar</p> <p>B. Reclamo mi derecho a hacer de mamá hoy</p> <p>C. Le doy un empujón y le digo que hará lo que yo le diga o no seré más su amiga</p>			
<p>10. Tienes en la mochila tres caramelos, uno de cada sabor que guardabas para probarlos y tus tres amigas los ven. Solo una de ellas te coge uno sin permiso ¿Qué harías o le dirías?</p> <p>A. Dejo que me lo quite y me pongo a llorar</p> <p>B. Le digo que lo siento, que no se lo puedo dar. Y le explico que me los guardaba para mí porque quería probar todos los sabores. Además si le doy uno a ella las otras también querrán</p> <p>C. Se lo arranco de la mano y le doy un empujón</p>			
<p>11. Es la hora de salir al patio y ves que un compañero de clase está llorando ¿Qué harías o dirías?</p> <p>A. Nada</p> <p>B. Me acerco y le pregunto que le ocurre, igual se ha caído y se ha hecho daño o simplemente esté triste</p> <p>C. Paso de largo, tengo que coger una pelota para que no me la quiten sino luego no quedan</p>			
<p>12. Para acabar un dibujo necesitas un color y en tu mesa solo hay uno de ese tipo que lo tiene un compañero ¿Qué harías o dirías?</p> <p>A. Me esperaría sin decir nada</p> <p>B. Le diría que lo necesito y que cuando acabe que me lo dé</p> <p>C. Se lo quitaría sin decirle nada</p>			
<p>13. La maestra os ha dicho que forméis grupos. Tú te acercas a uno pero una de las compañeras te dice que no te quieren el grupo ¿Qué harías o dirías?</p> <p>A. Me pongo a llorar</p> <p>B. Insistiría. Le diría que quiero estar en ese grupo y tengo tanto derecho como ella. Que ella no manda</p> <p>C. Le daría un empujón y le diría que en ese grupo mando yo</p>			
<p>14. La maestra ha explicado cómo realizar un trabajo pero tú no te has enterado porque tú compañera de al lado te estaba distraendo y al final has hecho el trabajo mal ¿Qué harías o dirías?</p> <p>A. Me pondría a llorar y no le explicaría por qué no me enterado para que no me riñese</p> <p>B. Reconocería que me ha salido mal porque estaba distraída</p> <p>C. Gritaría y le echaría todas las culpas a mi compañera</p>			
<p>15. Estáis realizando un trabajo en el que tenéis que pegar unas piezas. En la mesa hay dos tubos de pegamento y sois cuatro compañeros. Tú estás utilizando uno y un compañero te lo pide pero aún no has acabado ¿Qué harías o dirías?</p> <p>A. Se lo daría y me esperaría hasta que me lo quisiera devolver</p> <p>B. Le diría: Yo todavía no he acabado, te lo presto un momento y luego me lo devuelves y así podremos acabar los dos</p> <p>C. Le diría: Este lo tengo yo ibúscate otro!</p>			

Tabla 11: Plantilla para test de comportamiento asertivo. Fuente: Elaboración propia a partir de Garaigordobil (2005)

Anexo 8. Cuento “El monstruo de colores” Clica en la imagen para ir al enlace de You Tube:



Figura 1: Acceso directo al cuento “El monstruo de colores”. Fuente: Aula de Elena

Anexo 8 B. Tarjetas emociones



Figura 2: Imágenes de las 6 emociones (alegría, tristeza, Rabia, miedo, sorpresa, preocupación)
Fuente: elaboración propia a partir de fr.seriou-fish

Anexo 9. Fichas actividad “La Radio”

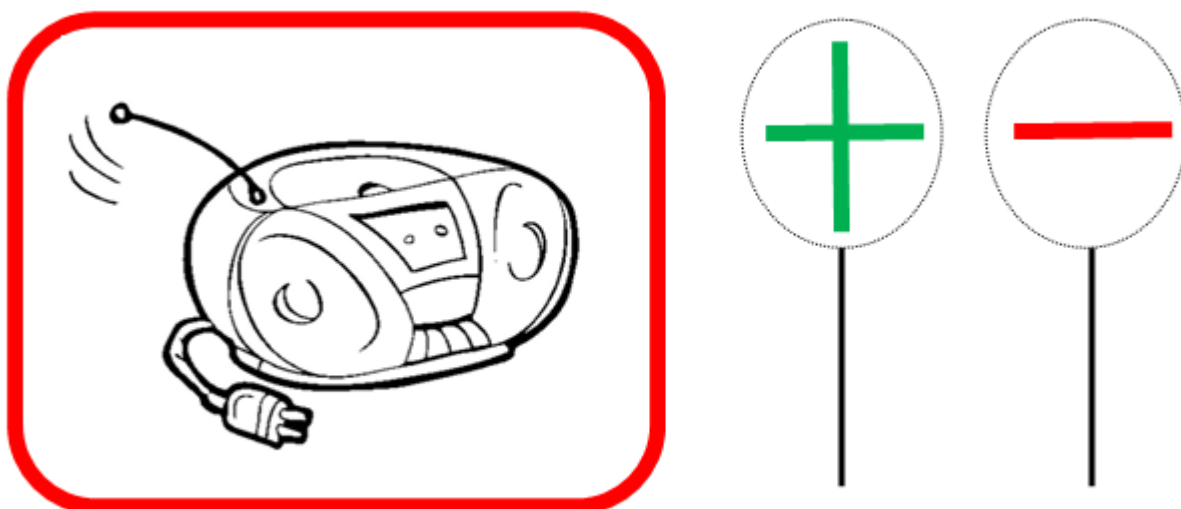


Figura 3: Tarjeta de la radio y manualidad de + o - volumen. Fuente: Elaboración propia.

Anexo 10. Cuento “No quieren jugar conmigo”

Había una vez un niño que se llamaba Pablo. Sus padres le querían muchísimo y siempre le compraban todo lo que quería. Tenía la habitación llena de juguetes de todo tipo, también tenía cuentos, lápices de colores, cajas de plastilina...

Pero a Pablo le ocurría algo: estaba enfadado porque no tenía amigos pues nunca les dejaba sus juguetes. Cuando iba al parque no quería dejar sus juguetes a los demás niños porque decía que se los rompían, no compartía ni los cuentos ni tampoco la plastilina; los juguetes eran sólo para él y nada más. Así es que no tenía amigos, y los demás niños no querían saber nada de él. Pero Pablo no estaba triste, sino enfadado.

Una noche apareció en su habitación un duende.

— ¡Ven Pablo, quiero enseñarte una cosa! –le dijo el duende.

— ¿Quién eres? –le preguntó Pablo.

— Soy un duende bueno; ven conmigo, que te mostraré una cosa.

El duende llevó a Pablo a un parque muy bonito donde había muchos niños que jugaban solos. Pablo se acercó a un niño que tenía una bicicleta de dos asientos y le dijo:

— ¿Me dejas subir?

Y el niño le contestó:

— ¡No! ¿No ves que llevas los zapatos sucios y mancharías mi bicicleta nueva? ¡Vete, vete!

Pablo se marchó un poco triste y se dirigió hacia una niña que jugaba con una pelota y le dijo:

— ¿Quieres que juguemos un partido?

Y la niña le contestó:

No, porque deshincharías mi pelota.

Se marchó otra vez triste, y a lo lejos vio a una niña que comía caramelos. Se acercó a ella y le dijo:

— ¿Me das un caramelo? ¡Tienes muchos!

Y la niña le respondió:

—No, porque si te doy se me acaban; dile a tus padres que te compren.

Pablo entonces dijo:

— ¡Qué niños tan antipáticos, no comparten sus cosas con nadie!

El duende le respondió:

—Pues eso es precisamente lo que tú haces con los demás niños.

—Es verdad –dijo Pablo-. No soy muy simpático con mis amigos, y es por eso que no quieren nunca jugar conmigo.

Cuando volvió de nuevo a su cama, pensó en todo lo que le había pasado. Al día siguiente, Pablo fue mucho más amable con sus compañeros de clase y compartió todo lo que tenía. Esta vez había ganado algo: unos amigos que querían jugar con él.

Figura 4: Cuento “No quieren jugar conmigo” Fuente: López (2008)

Anexo 11. Cuento “Hoy jugamos a lo que diga Luis”

Había una vez un niño que se llamaba Pablo. Sus padres le querían muchísimo y siempre hacían lo que Pablo quería. Pablo no quería bañarse en ese momento, pues no se bañaba. Pablo quería ir por un camino para dar un paseo, pues se iba por ese camino. Pablo no quería sopa para cenar, pues su mamá le hacía hamburguesa. Pablo no quería cepillarse los dientes antes de ir a dormir, pues no se los cepillaba. Y así era todo en casa de Pablo...

Pablo en el colegio no era muy diferente. Que Pablo quería la pala con la que otro niño estaba jugando, pues se la quitaba a la fuerza y ya está. Si a Pablo le aburría el juego al que jugaba con sus amigos les obligaba a cambiar de juego amenazándolos y avasallándolos hasta que lo conseguía.

Así pasaron los días y cuando acababa la hora del patio Pablo normalmente estaba solo porque todos sus amigos lo habían dejado para ir a jugar con otros, hasta que...

Un día llegó Pablo al patio, se acercó a su círculo de amigos y vio que estaban jugando a canicas, un juego que el odiaba. Rápidamente empezó a avasallarlos para que dejaran de jugar a ese juego:

—Estáis jugando a canicas y sabéis que a mí no me gusta jugar a ese juego. ¡¡¡Dejadlo ahora mismo y vamos a jugar a fútbol!!!!

Unos se levantaron y se fueron sin decir nada. Otros dijeron:

—Pablo, espérate a que acabemos la partida y ahora jugamos a fútbol.

—No me espero a nada – dijo Pablo- He dicho que lo dejéis ahora mismo!!!

Otros tantos se levantaron, recogieron sus canicas y se marcharon. Los que quedaron se miraron entre sí y todos asintieron. Luis se erguió delante de Pablo y con voz firme le dijo:

—Mira Pablo lo que consigues. Todos, poco a poco, se van porque no les dejas jugar a lo que ellos quieren.

—Pues que se vayan –dijo Pablo- me da igual.

Y le dijo Luis:

—Si nos vamos todos ¿con quién jugarás? ¿solo? ¿Cómo te quedas todos los días?

A lo que Pedro añadió:

—Sí, solo. Porque hoy jugaremos a lo que diga Luis.

Figura 5: Cuento “Hoy jugamos a lo que diga Luis”. Fuente: Elaboración propia

Anexo 12. Cuento “Cuando todo se lía”. Clica en la imagen para ir al enlace de You Tube:



Figura 6: Acceso directo al cuento “Cuando todo se lía”. Fuente: Bullfrog Films