



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

EDUCANDO EMOCIONES EN EL AULA DE INFANTIL

Trabajo fin de grado presentado por: Mikel Urionabarrenechea Olabarriaga
Titulación: Grado de Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de intervención.
Director/a: Laura Granizo González.

Bilbao.

Fecha.

Firmado por:

Categoría Tesouro: 1.1.8

ÍNDICE

1. Resumen.	3
2. Introducción.	4
3. Objetivos.	5
4. Hipótesis.	5
5. Marco teórico.	6
5.1. <i>La educación emocional</i>	6
5.1.1. <i>Identificar una emoción</i>	7
5.1.2. <i>Expresando emociones</i>	8
5.1.3. <i>La empatía</i>	11
5.1.4. <i>Pensamiento y emoción</i>	13
5.2. <i>Desarrollo emocional y cognitivo en el aula de cinco años</i>	17
5.2.1. <i>El apego</i>	19
5.2.2. <i>Cultivando el desarrollo</i>	22
5.3. <i>Programas para el desarrollo de la educación emocional</i>	23
5.4. <i>Gestión de la convivencia en las aulas; la implicación del alumno y las medidas que se pueden utilizar</i>	27
5.4.1. <i>La implicación del alumnado</i>	27
5.5. <i>La mediación desde la educación emocional; el papel del docente, el conflicto como oportunidad</i>	29
5.5.1. <i>La mediación</i>	30
5.5.2. <i>El conflicto como oportunidad de desarrollo</i>	31
6. Metodología.	32
6.1. <i>Contextualización</i>	32
6.2. <i>Procedimiento</i>	34
7. Resultados.	36
7.1. <i>Presentación en grupo</i>	36
7.2. <i>Role-playing. Dramatización</i>	38
8. Conclusiones y discusión.	45
9. Prospectiva.	49
10. Bibliografía.	51
11. Anexos.	54

Resumen.

La educación emocional en la etapa de Educación Infantil supone para el niño el desarrollo de una base sobre la que se sustentará la adquisición de las competencias necesarias para su crecimiento y progreso como individuo. En base a esta reflexión, se definen las variables que fomentan el autoconocimiento del niño, así como los programas y metodologías que lo desarrollan. Se presenta una intervención realizada en un aula de cinco años para fomentar los distintos componentes de la educación emocional en los niños. Su desarrollo y la estrecha correlación entre las variables resultará determinante en la capacidad para solucionar conflictos y relacionarse de forma satisfactoria con uno mismo y el otro.

Palabras clave: Educación emocional, emociones, empatía, conflicto y asertividad.

1. Introducción.

El desarrollo óptimo del niño está condicionado en gran parte por su mundo interno; las emociones, el autoconcepto, creencias y modelos mentales que repercutirán en la manera de relacionarse consigo mismo y su entorno. Estos aspectos pueden limitar el desarrollo del niño, la educación emocional pretende contribuir a indagar en ese mundo interno del niño, a comprender las emociones, los pensamientos o las conductas, sus repercusiones y el modo adecuado de gestionarlas.

La importancia de la educación emocional se fundamenta en su incidencia en el desarrollo integral del niño, en la comprensión de sí mismo y la relación con el otro. Por otra parte es necesario dar una perspectiva adecuada al conflicto como parte inherente de la relación así como una oportunidad de crecimiento y desarrollo del niño. Con la investigación se pretende incidir en estos aspectos, desarrollar las habilidades relacionales de los niños y la gestión de las emociones a través del role playing. De esta manera observaremos si los niños adquieren habilidades para la gestión de conflictos y cómo además la educación emocional repercute en el bienestar tanto individual como grupal.

La primera parte del marco teórico está orientado a indagar sobre los aspectos que componen la educación emocional. Será como crear un mapa en la que se exponen los puntos clave que pueden limitar o potenciar el desarrollo emocional e integral del niño. En todo momento la exposición está orientada para una practicidad y aplicación en el aula de Educación Infantil, por ello cada aspecto a desarrollar se acompaña con diversos programas para aplicarlos en la escuela.

Por otra parte, el desarrollo cognitivo de un niño y el tipo de apego del mismo son conceptos que ayudan al docente a comprender las conductas del niño y así poder matizar su propia actitud ante ellos. Veremos la importancia de la implicación del docente con su propio crecimiento y madurez emocional en todo este proceso.

La última parte trata sobre cómo implicar a los niños en la gestión de la convivencia y la oportunidad que ello supone en su desarrollo emocional. Ante la necesidad de un modelo relacional para la gestión de conflictos se propondrá el esquema de la mediación como pauta de resolución y gestión de conflictos.

Una vez indagado y profundizado sobre la importancia del desarrollo de la educación emocional se realizará una investigación en un aula de 20 niños y niñas de cinco años. A través de la misma se podrá observar cómo repercute en los niños su nivel de conocimiento sobre las emociones, la empatía o la asertividad en aspectos como sus relaciones o gestión de conflictos. Se aplicarán unas dinámicas para dicho propósito y se recogerán los datos para analizar el aprendizaje producido en los niños.

2. Objetivos.

Antes de pasar a concretar el marco teórico, vamos a definir los objetivos teniendo en cuenta la investigación que se va a realizar a continuación.

- **Objetivos generales.**
 - Fomentar el autoconocimiento general a través del desarrollo de la educación emocional.
- **Objetivos específicos.**
 - Identificar las competencias y habilidades que fomentan el desarrollo emocional del niño.
 - Fomentar el reconocimiento de las emociones, su relación con el pensamiento, el autoconcepto, la conducta y la empatía así como su repercusión en la relación con uno mismo y el otro.
 - Favorecer la participación y la autonomía del alumnado en la mejora de la convivencia en el aula en base a la comprensión de sí mismo y los demás, fomentando una cultura de paz y tolerancia
 - Conocer los programas que pueden ayudar a desarrollar la educación emocional.
 - Evaluar la eficacia y viabilidad de las dinámicas utilizadas.

3. Hipótesis.

- **Hipótesis 1: Sobre el desarrollo de la educación emocional para la mejora de la convivencia.**

Se espera que se tengan en cuenta las habilidades propias de la educación emocional; identificación y expresión de las emociones, su relación con el pensamiento, la conducta y la empatía en la resolución satisfactoria de los conflictos.
- **Hipótesis 2: Sobre la relación de las habilidades que componen la educación emocional.**

Sub-hipótesis 2.1. Sobre la correlación de los aspectos que componen la educación emocional.

Se espera una alta correlación con las habilidades de la identificación y expresión de emociones, la capacidad de relacionar los pensamientos con las situaciones y emociones, la empatía y tipo de conducta (agresiva, inhibida o asertiva) con la capacidad de solucionar conflictos.

Sub-hipótesis 2.2. Sobre el bienestar individual y grupal.

Se espera una alta correlación de las habilidades que componen la educación emocional con la satisfacción y sensación de bienestar de los niños.

4. Marco teórico.

4.1. La educación emocional.

Las emociones representan un aspecto relevante para el desarrollo integral de cualquier individuo. En base a esta reflexión, desde la educación se debe de abordar esta cuestión y tenerlo muy presente desde edades muy tempranas. Las emociones indican lo que es importante, suponen una valoración de uno mismo, de los otros y de la realidad, dependiendo de ello el sujeto da una respuesta singular (Yus, 2008). Generar una adecuada comprensión de este proceso contribuirá a educar las emociones, a expresarlas de un modo adecuado, comprender por qué nos sentimos mal o bien y cómo podemos dar respuestas más eficaces para solucionar conflictos y sentirnos mejor.

El aula de Educación Infantil es un buen laboratorio donde se encuentran actitudes y situaciones muy diversas entre los niños. Este caldo de cultivo es una gran oportunidad para educar y comprender las emociones, para controlarlas y orientarlas hacia un propósito de mejora de la convivencia, el bienestar de los niños y el desarrollo de las competencias que se establecen en esta etapa. El marco legislativo que regula la Educación Infantil el Real Decreto 1630/2006 establece en el artículo 2 los fines propios de esta etapa; el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas que derive en una mejora en la convivencia, relaciones sociales, desarrollo afectivo y control corporal. En cuanto a los objetivos, recogidos en el artículo 3, también se especifican aspectos como; el desarrollo de las capacidades afectivas, adquirir autonomía en las actividades habituales, desarrollar habilidades comunicativas y de expresión, convivencia y resolución pacífica de conflictos y conocimiento del propio cuerpo y del otro.

Además, no se puede olvidar que durante la Educación Infantil se debe contribuir al desarrollo de las competencias básicas, como se establece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el artículo 6.1. Entre las competencias descritas se pueden citar la competencia en

autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana o comunicación lingüística, en todas ellas las emociones juegan un papel básico.

A continuación, pasaremos a indagar y comprender lo que son las emociones y la implicación que tienen sobre el desarrollo del niño en la Educación Infantil, en su construcción de la personalidad y la interacción social.

4.1.1. Identificar una emoción.

¿Qué es una emoción? Zaccagnini (2008) lo define de la siguiente forma:

Una emoción es una compleja combinación de procesos corporales, perceptivos y aptitudinales que producen en la persona un estado psicológico global, que puede ser negativo o positivo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, o mezclas de esos elementos, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas (p.48).

La emoción, por lo tanto tiene un correlato gestual en el cuerpo y en la expresión de la cara, de esta manera se puede reconocer, así la identificamos y le ponemos nombre. Este será el primer paso en la educación emocional en el aula de infantil. Los niños de cinco años, son capaces de reconocer las emociones básicas como; miedo, tristeza, sorpresa, alegría, preocupación, enfado o rabia (López, 2010). Por ello a estas edades tiene sentido desarrollar actividades orientadas a expresar gráficamente los distintos estados de ánimo así como gesticular con la cara y el cuerpo la emoción.

Muestra de ello son las propuestas de distintos autores para ser trabajadas con niños de cinco años, algunas de las cuales se recogen en la Tabla 1:

Tabla 1. Programas para trabajar el reconocimiento de las emociones.

AUTOR	PROGRAMA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
López, E.	Educación emocional de 3 a 6 años (2010).	Poner nombre a cada emoción.	Se realiza con seis caras que reflejan; tristeza, alegría, enfado, preocupación, sorpresa y miedo.
López, E.	Educación emocional de 3 a 6 años (2010).	Pasar lista a primera hora de la mañana.	<p>“¿Cómo te sientes?” (Primero contestará el maestro para que tomen su modelo).</p> <p>Consigna: “¡Buenos días!”</p> <p>“Hoy me siento...porque...”</p>

Monjas, M.I.	PAHS (2009).	Cuentos para identificar las emociones y relacionarlas con las situaciones.	*Los sentimientos. (Roca, N. y Curto, R. M.). * Sofía la vaca que amaba la música. (Geoffroy de Pennart). *La princesa que no sabía reír. (Gennady Spirin). *Los cinco horribles. (Wolf).
Monjas, M.I.	PEHIS (2008).	Role-playing/ Dramatización.	Los niños simulan situaciones en los que emergen las diversas emociones. Se identificarán para reflexionar cuándo y por qué nos sentimos de esa manera.
Garaigordobil, M.	Juegos cooperativos y creativos para niños de 4 a 6 años (2007).	Besar al sapo.	Se distribuyen los roles de animales que se van nombrando en el cuento. Cada niño imitará con gestos y sonidos cuando se nombre el animal asignado. Al final compartirán cómo se han sentido imitando a los distintos animales.

4.1.2. *Expresando emociones.*

Una vez reconocidas las emociones, el siguiente paso se centraría en la expresión de las mismas. No obstante, tenemos que tener en cuenta que el reflejo de las emociones no es directo sino que tiene un componente subjetivo que se relaciona con el autoconcepto, la autoestima, la vida afectiva y emocional y la dimensión moral del comportamiento (Goleman, 1996). Para profundizar en esa subjetividad vamos a indagar en los diversos aspectos que lo componen.

Autoconcepto y autoestima.

El autoconcepto se puede definir como la idea que tenemos de nosotros mismos. La mayoría de los autores señalan que no se trata de un concepto global, sino que abarca distintos dominios (social, físico, académico etc.) en las cuales nos podemos valorar mejor o peor. Es una combinación de atributos, capacidades, conductas, actitudes y valores que supuestamente representan el yo del niño, es la construcción que hacemos ante la pregunta, ¿Quién soy yo? (Kostelnik, 2000).

Y la evaluación de esta idea es a lo que se llama autoestima (Grasa, Lafuente, López, Royo y Hue, (2006). Consecuentemente dependiendo del autoconcepto se creará un sistema de creencias con un sentimiento de competencia o incompetencia para interactuar con el entorno, es decir, una autoestima positiva o negativa. Como podemos observar el autoconcepto y la autoestima son dos conceptos diferentes pero muy relacionados.

La falta de autoestima hace difícil tener una buena disposición hacia las otras personas ya que los instrumentaliza para reforzar el ego ante el temor de que se descubra la carencia. Una autoestima positiva libera de la valoración exterior y por lo tanto de la necesidad de subordinar las acciones al otro, lo cual implicará una mayor aceptación, tolerancia y confianza hacia los demás. De esta manera se evitará la competición constante con el otro, estableciendo relaciones más equilibradas y armónicas. Para desarrollar la autoestima las situaciones o dinámicas deben transmitir a los niños dos mensajes; el primero es que son amados y el segundo que son capaces de hacer frente a las situaciones. Un niño que confía en quienes lo cuidan y que sabe que sus necesidades son atendidas y conocidas creará una confianza en sí mismo, en los demás y en las diversas circunstancias (Martínez, 2005).

¿Cómo contribuir a crear una imagen positiva y ajustada de sí mismo?

El docente tiene un papel clave para observar cómo se desarrolla el concepto de sí mismo en los niños y cómo condiciona en la relación y expresión con los demás. A partir de esta observación puede trabajar distintos aspectos para mejorar la autoestima de los niños. Por un lado se pueden incluir dinámicas para sensibilizar a los niños sobre su especificidad y diferencias con el otro como algo enriquecedor. Por otro lado, aunque relacionado, se debe potenciar su papel activo e implicación en el reconocimiento, evitación y control de los conflictos de convivencia que se puedan producir por el no reconocimiento y aceptación de las diferencias. Para dicho propósito se deben de plantear actividades donde todos los niños tengan la posibilidad de identificarse con un referente y que ello sea aceptado y reconocido como un aspecto que enriquece al grupo. La diversidad puede englobar desde los rasgos físicos, personalidad, cultura, religión hasta los modelos de familia. Por tanto se debe exponer a los niños como un rasgo natural de manera que entiendan que, todos somos diferentes, pero ello no nos hace ni mejores ni peores, y que es necesario aceptar las diferencias porque eso nos ayuda a conocer al otro y a mejorar las relaciones (Sánchez, 2010).

Si bien la diversidad es un contenido clave en el fomento de la autoestima, el juego cooperativo se plantea como una metodología eficaz para el desarrollo de este objetivo.

Como expone Garaigordobil (2007), el juego cooperativo estimula una dinámica relacional que conduce a los niños a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común. Los objetivos de los jugadores están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos no puede alcanzar los objetivos sólo sin los otros. De este modo se entiende la cooperación como un proceso de interacciones sociales consistentes en dar y recibir ayuda para contribuir a un objetivo común, en contraposición a los juegos competitivos. La aceptación grupal de los niños al incidir en la participación de todos promueve la mejora del autoconcepto y la imagen de los demás.

Las relaciones son el trampolín hacia la inteligencia, las cosas están ahí fuera pero las relaciones no, las relaciones se crean en la mente. Una relación basada en la cooperación deja fuera a la

competencia, y es fundamental para generar habilidades de comunicación, cooperación o resolución de conflictos. Se crea una interdependencia positiva en base a la responsabilidad individual fomentando el desarrollo del pensamiento y el conocimiento de realidades nuevas. Esta exploración va profundizando el conocimiento de uno mismo y su entorno (Martínez, 2005).

Por lo tanto la aceptación y la exposición de la diversidad en el aula de infantil junto a las dinámicas del juego cooperativo pueden ser dos herramientas que contribuyan a la mejora del autoconcepto y la autoestima del niño.

De esta forma, contribuimos a que el niño aprenda a interactuar y relacionarse desde la aceptación y la confianza. Se desarrolla por lo tanto la habilidad de expresar emociones e ideas mediante la expresión oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. Tenemos que tener en cuenta que en la etapa de Educación Infantil el lenguaje todavía no es tan complejo, por lo tanto es fundamental diversificar las dinámicas con la expresión del cuerpo y las emociones para el desarrollo integral del niño. La maduración y desarrollo intelectual del niño, no pueden separarse del área emocional y motriz. En la etapa de Educación Infantil, el niño vive desde una globalidad, para que todas sus experiencias sean aprovechadas, debe partir de lo más próximo: su propio cuerpo (Berruezo y García, 2007).

De la misma forma que se hacía con la identificación de las emociones, en la Tabla 2 recogemos algunas propuestas de actividades para practicar la expresión de las emociones:

Tabla 2. Programas y actividades para trabajar la expresión de las emociones.

AUTOR	PROGRAMA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
López, E.	Educación emocional de 3 a 6 años (2010).	Relajación.	Experimentar la relajación para tranquilizar el cuerpo y la mente para luego expresar las emociones vividas.
López, E.	Educación emocional de 3 a 6 años (2010).	Dramatización, expresión oral y corporal.	Imitar y cantar una canción que nos permita sentirnos mejor.
Palou, S.	Sentir y crecer (2004).	Rol de adulto.	Los niños interpretan un rol de adulto. Orientando a situaciones que inciten el juego y la expresión de deseos, emociones y conflictos.

Monjas, M.I.	PEHIS (2008).	Role-playing/ Dramatización.	Los niños por parejas expresan una emoción que han vivido en clase, lo tienen que expresar luego conjuntamente asociando a situaciones la emoción.
Garaigordobil, M.	Juegos cooperativos y creativos para niños de 4 a 6 años (2007).	Pasillo de amigos.	Dos filas, formando pasillo, todos deben pasar por él mientras reciben gestos de simpatía; abrazo, beso, sonrisa etc.

En la interacción se establece una relación con uno mismo y el otro, por lo tanto no solo es importante darse cuenta de lo que está sucediendo en uno, este paso contribuirá a generar una comprensión hacia la otra persona. Para indagar en esta cuestión vamos a profundizar en el concepto de la empatía.

4.1.3. La empatía.

La empatía es la capacidad para conectar, respetuosamente y de manera sincera, con los sentimientos y emociones de otra persona y comprender sus argumentos y sus puntos de vista (López, 2010).

Constituye una fuente de diversas emociones morales; compasión, cooperación, dolor empático ante el dolor causado o indignación ante la injusticia. Si no hay empatía, no se percibe el sufrimiento del otro, por lo tanto no le afecta el resultado o el desenlace en una relación interpersonal. Este es un dato importante a la hora de observar conductas en el aula, si un niño no desarrolla la empatía no tiene ninguna conciencia sobre el mal que está provocando.

Como relata Martínez (2005) la mera cognición no es suficiente para generar una actitud altruista, la comprensión afectiva es un prerequisite para sentir empatía. La vivencia de un contacto interpersonal afectivo abre el camino hacia la mente de otras personas, darse cuenta de las emociones de la otra persona es la forma más útil de saber lo que está sintiendo la otra persona. De ahí la importancia de trabajar con las emociones para resolver los conflictos en el aula de Infantil. No es suficiente con entender que una conducta tendrá consecuencias en el otro, sino que para generar comprensión es imprescindible completarlo con la vivencia de las emociones que acontecen en la interacción, tanto las propias como las del otro.

Dicho de otra manera, la capacidad de captar el estado emocional de otra persona tiene dos componentes; el afectivo y el cognitivo. El cognitivo no es suficiente para generar una empatía, es

decir, es imprescindible sentir la emoción de la otra persona y para ello no es suficiente si sólo se piensa sobre la situación (Collel, 2003).

Por otra parte como afirma Goleman (1996) la empatía exige calma y receptividad para que puedan ser captadas las señales sutiles y poder reproducirlos por el cerebro emocional. Para disminuir la tensión en una situación conflictiva es importante que la otra persona sepa que somos capaces de comprender su punto de vista, incluso aceptar su posible validez. Es decir, en una situación de conflicto en el aula en la que los niños se sientan desbordados por las emociones, no se puede abordar la situación buscando directamente la empatía o la resolución. Para que se dé esta circunstancia son necesarios disminuir la tensión, sentirse acogidos, no juzgados y desde ahí generar un caldo de cultivo que posibilite una comprensión del uno hacia el otro.

Estos aspectos, como el clima en la clase o la resolución de conflictos los iremos tratando con mayor profundidad en apartados posteriores.

De la misma manera que hacíamos con la identificación y expresión de las emociones, exponemos en la Tabla 3 algunas propuestas para trabajar la empatía:

Tabla 3. Programas y actividades para trabajar la empatía.

AUTOR	PROGRAMA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
López, E.	Educación emocional de 3 a 6 años (2010).	Relato de cuentos.	Identificar las emociones de los personajes, cómo se sienten, cómo solucionar o ayudar para resolver el problema. Relacionar estas emociones con las situaciones cotidianas.
Gardner, H.	Spéctrum (2001).	Títeres.	Se representa una situación de conflicto, los niños van reconociendo las emociones y dando soluciones para seguir el relato.
Sánchez, M.	Educación en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil (2010).	Todos, chicos y chicas, podemos participar en cualquier actividad.	Representar distintas escenas en las que se participa de forma indiferente en roles que son más comunes para chicos o chicas.

Monjas, M.I.	PEHIS (2008).	Role-playing/ Dramatización.	Un niño dramatiza una emoción y el otro ha de adivinar qué emoción es y pregunta por qué se siente así.
Garaigordobil, M.	Juegos cooperativos y creativos para niños de 4 a 6 años (2007).	Los oficios. Saltando. Abrazos.	-Representar en grupos de 4-5 niños un oficio. El resto de los niños intenta reconocerlo respondiendo con gestos. - El juego de compartir los aros. - Abrazos a ciegas.

Otro de los factores que influyen en las emociones y las conductas son los pensamientos y creencias que se van relacionando con las diversas situaciones. Indagar en ellos ayudará a regular tanto las emociones como la conducta.

4.1.4. Pensamiento y emoción.

Observar los pensamientos que pasan por las emociones es una de las estrategias que pueden ayudar a regular el mundo emocional. La representación de una emoción ayuda a reducir su angustia, la palabra puede ser un buen recurso para este propósito. Para profundizar en este propósito debemos introducir en las dinámicas del aula las siguientes reflexiones:

- Pensamiento causal: ¿Qué siento cuando...?
- Pensamiento consecuencial: ¿Qué hago cuando me siento...?
- Pensamiento alternativo: ¿Qué puedo superar, asumir, controlar...?
- De perspectiva: ¿Qué sienten cuando...?

De esta manera los niños pueden indagar sobre lo que uno siente, las consecuencias de su acción, las alternativas de respuesta y cómo repercuten las conductas propias en el otro (Palou, 2004).

Para seguir profundizando en el aspecto subjetivo que condiciona la expresión, vamos a referirnos a los estilos de relación y las consecuencias y efectos que tienen sobre la propia persona y para los demás.

Conducta agresiva-asertiva-inhibida.

Como define Monjas (2009) la asertividad, es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás. Es un estilo de relación amistosa, de intercambio personal en una situación de igualdad entre las y los que intervienen. Se fundamenta en el diálogo,

la expresión emocional y la solución pacífica de conflictos. Se valora a sí mismo y hace que los demás también le valoren y le respeten.

Las interacciones, sin embargo, no siempre se llevan a cabo desde la asertividad. De acuerdo con la misma autora, dos personas se pueden relacionar de tres formas distintas, dando lugar a tres formas distintas de conducta; la agresiva, asertiva y la inhibida.

Los rasgos y características de estos estilos serían los siguientes:

- 1- Conducta agresiva: supone que una de las personas se coloca en un plano de superioridad y no respeta a la otra, no tiene en cuenta sus derechos. Trata de estar por encima, manipula, puede recurrir a la agresión física, verbal o gestual. Lo suyo es lo importante, expresa sus sentimientos, pensamientos y opiniones sin considerar al resto, muestra una falta de empatía, no acepta sus errores, se valora por encima de las demás.
- 2- Conducta asertiva: supone que ambas personas interactúan en un plano de igualdad mostrando mutuo respeto y consideración. Utiliza el diálogo, la expresión emocional y la solución pacífica en los conflictos. No manipula ni se deja manipular, muestra empatía hacia los demás, tiene una visión positiva de sí mismo, sabe expresar y responder de un modo sociable y extrovertido. Invita creando un clima interpersonal agradable a su entorno a relacionarse desde la asertividad.
- 3- Conducta inhibida: implica que la persona se sitúa en un plano de inferioridad y no exige que la respeten. Huída y evitación ante los conflictos, se deja manipular, no se queja ante ello, no se atreve a expresar sus sentimientos y opiniones, tiene miedo a los otros, trata de pasar desapercibido, no se gusta a sí mismo, siente ansiedad, tensión, vergüenza o soledad.

En un aula de Educación Infantil se van a encontrar los tres estilos de conducta y será tarea del docente observarlas así como aportar una referencia y clima que oriente hacia la asertividad.

Para completar las tablas de actividades, en la siguiente Tabla 4, vamos a observar actividades con las que trabajar la asertividad:

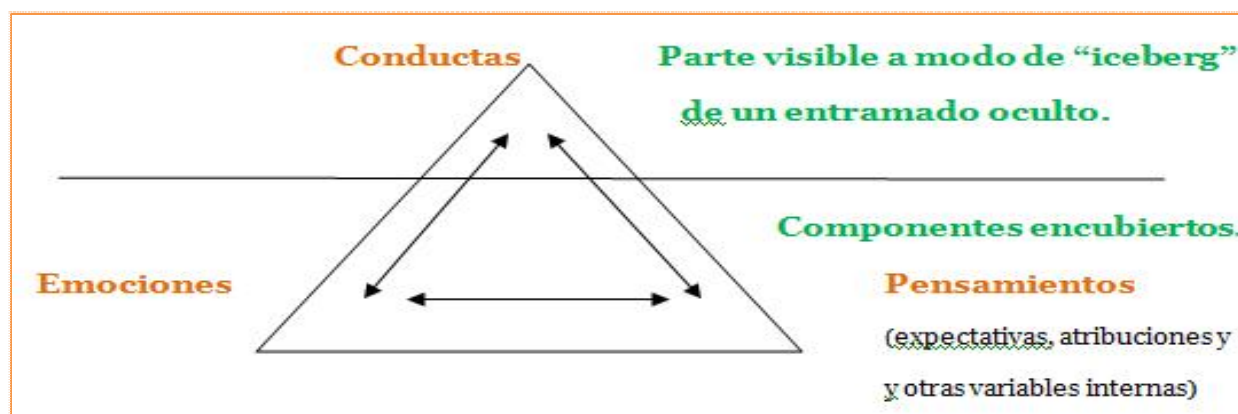
Tabla 4. Programas y actividades para trabajar la asertividad.

AUTOR	PROGRAMA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Palou, S.	Sentir y crecer (2004).	Practicando el No.	Practicar a expresar lo que se siente; a decir no, a recibir una negativa con asertividad.

Monjas, M.I.	PEHIS (2008).	Role-playing/ Dramatización.	Escenificar situaciones en las que se orienten los estilos agresivos e inhibidos hacia la asertividad.
Monjas, M.I.	PAHS (2009).	Recortando imágenes.	Recortar imágenes en las que se muestren actitudes de personas exhibiendo los tres estilos de conducta.
Monjas, M.I.	PAHS (2009).	Marionetas.	Marionetas de animales (conejo, ratón, lobo...) para dramatizar conductas desde los tres estilos de relación.
Garaigordobil, M.	Juegos cooperativos y creativos para niños de 4 a 6 años (2007).	Un puzle entre todos.	Se forman grupos de 4-5 niños, a cada grupo se le reparte un sobre con piezas de puzles diferentes. Deben acordar y negociar el cambio y composición de un puzle.

Por lo tanto todas las dinámicas que conllevan la educación emocional están orientadas a crear unas relaciones asertivas. Por medio de esta conducta se puede crear en el aula unas relaciones de respeto y convivencia que orienten a los niños a desarrollarse desde el modo más óptimo para la adquisición de las competencias que vienen definidas en la etapa de Educación Infantil.

El siguiente esquema de Monjas (2009) resume el objetivo de la educación emocional. En él observamos como las emociones están directamente relacionadas con las expectativas, creencias o la valoración que se hace de uno mismo, del otro o de las circunstancias. Este proceso condiciona el modo de responder del individuo o su conducta, además como observamos en el esquema las tres variables; emoción, pensamientos y conducta están interrelacionados.



1- Esquema (Monjas, 2009) (p.111)

Un aspecto importante de este proceso es que el modo visible, lo observable en un principio, es la conducta. Si no nos damos cuenta de la repercusión que tienen las emociones y los pensamientos sobre ella no se podrá responder de un modo nuevo, diferente o creativo. Por tanto, algunas emociones y pensamientos pueden suponer un condicionamiento negativo que limitará la experiencia y las posibilidades de desarrollo del individuo. Los condicionamientos negativos los podríamos definir como aquellas ideas o emociones que inhiben o limitan la respuesta en la acción. La forma peculiar de interpretar una situación y las emociones que se suscitan en ella, serían la parte invisible que está condicionando la acción. Uno de los propósitos más importantes de la educación emocional es hacer visible esta parte para que el niño se pueda desarrollar y no queden limitados sus capacidades.

Como afirma Goleman (1996) la adecuada respuesta a una situación se basa en la comprensión de la misma, para ello será necesario darse cuenta tanto de las variables externas como internas que acontecen. La inteligencia sería la habilidad de hacer un buen uso de las cualidades propias para generar una respuesta óptima. Para dicho propósito las emociones, el esquema cognitivo y su estrecha relación son la base que limita o ejercita la inteligencia.

Howard Gardner (2005), autor de la teoría de las inteligencias múltiples explica del siguiente modo este proceso:

El acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo (p.48).

El ejercer un buen uso de las emociones o controlarlas supone utilizar los estados emocionales de manera adecuada para dirigir el comportamiento con la colaboración entre la “razón” y la “emoción”. La emoción fija los objetivos importantes, impulsándonos hacia ellos y la razón señala la forma de alcanzarlos.

La etapa de Educación Infantil y en concreto los niños de 5 años a los que está orientado esta propuesta supone una gran oportunidad para orientar este proceso. Los niños tienen la posibilidad de trabajarlo con la guía y orientación del profesor, con esta retroalimentación positiva el niño puede aprender a confiar y a aceptar, a no estar tan pendiente de las expectativas o de la obligación de que las cosas sean de la forma en que uno quiere sin tener en cuenta al otro. En definitiva, las conductas agresivas e inhibidas se pueden orientar hacia la asertividad generando un bienestar con uno mismo y el otro. Desde esta actitud las posibilidades de desarrollo del niño se multiplican en todos los sentidos; emocional, afectivo, intelectual, relacional o profesional.

Por lo tanto en base esta reflexión podemos encontrar la justificación y la importancia de la educación emocional así como su desarrollo desde edades tempranas.

4.2. Desarrollo emocional y cognitivo en el aula de cinco años.

Hasta ahora nos hemos centrado en definir y explicar las emociones destacando su importancia para el desarrollo integral del niño así como los modos de trabajarlas en el aula de Educación Infantil. En este nuevo apartado vamos a extendernos en la etapa evolutiva en la que se encuentra el niño de cinco años. El propósito es que el docente tenga una información que también es necesaria para comprender qué y cómo puede asimilar un niño de esta edad los conocimientos, en este caso sobre la educación emocional.

Tener un esquema claro del estado evolutivo del niño es necesario para que el docente pueda elaborar de forma adecuada la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje. También ayudará a comprender algunas reacciones, actitudes, limitaciones y rasgos propios de esta edad. Por ello, a la hora de abordar las actividades de esta investigación será un buen apoyo para el docente tener unas nociones claras a la hora de relacionarse con los alumnos. Hay que tener en cuenta que se están abordando cuestiones tipo; ¿Cómo podemos abordar las emociones, pensamientos, capacidad de abstracción, empatía, capacidad de comprensión o resolución de conflictos con un niño de cinco años? Dar respuesta a esta pregunta será uno de los propósitos de este apartado.

Existen distintas teorías para comprender el momento evolutivo en el que se encuentra el niño de cinco años (véase Tabla 5).

Tabla 5. Teorías del desarrollo evolutivo de los niños de 5 años.

AUTOR	TEORÍA
Erik Erikson, (1955).	Según la teoría psicosocial de Erikson los niños a esta edad intentan actuar como adultos y tratan de aceptar responsabilidades que están más allá de sus capacidades. En ocasiones fijan metas o comprenden actividades que entran en conflicto con las de los padres o miembros de la familia. La resolución exitosa de esta crisis requiere un punto de equilibrio. El niño debe conservar la sensación de iniciativa y no obstante aprender a no chocar con los derechos, privilegios o metas de otros. La familia es el agente social. Pensamiento tipo: “Yo soy lo que me puedo imaginar que seré”. El niño sigue haciéndose más asertivo y teniendo más iniciativa personal aunque tal vez sea demasiado forzado, lo que puede tener como consecuencia sentimientos de culpabilidad (Pérez, 2004).

Jean Piaget, (1950).	Piaget llamaba etapa preoperacional al periodo entre los 2-6 años. A esta edad los niños son capaces de utilizar el pensamiento simbólico que incluye la capacidad de hablar. Manejan los signos para conocer el mundo, pero este pensamiento pedagógico es todavía egocéntrico, el niño entiende el mundo desde su perspectiva. Por todo ello para que el aprendizaje sea significativo, es importante que el niño tenga conocimientos previos del tema que se va a tratar y relacionarlo con su entorno cercano, ya que todavía no dispone del pensamiento abstracto (Garaigardobil, 2003).
Lev Vygotsky, (1926).	Mientras Piaget decía que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, Vygotsky destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje. El pensamiento y el lenguaje convergen en conceptos útiles que ayudan al pensamiento. El lenguaje es la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria. Vygotsky nos habla de personalismo (3-6 años): el niño se va a formar una imagen de sí mismo. Caracterizada por el negativismo, el niño se opone a los adultos. El niño nos va a mostrar sus habilidades imitando y representando diferentes papeles sociales (Garaigardobil, 2003).
Susan Harter, (1999).	Resultan interesante también los avances cognitivos descritos por Susan Harter. Los niños entre 5-7 años tienen una elaborada taxonomía de atributos para describirse. Se describen en términos positivos y persiste la no diferenciación entre lo real y lo ideal. Se compara consigo mismo cuando era más pequeño y comienza a compararse con los compañeros de su edad. Reconoce que otros le evalúan; comienza a interiorizar la opinión de otros. Las normas comienzan a utilizarse como guía en la autorregulación de la conducta (Pérez,2004).

Estas teorías explican y matizan el momento evolutivo en el que se encuentra un niño de cinco años. Siendo teorías diferentes, una conclusión que se podría sacar de ellas es que el niño se encuentra en un momento en el que sigue construyendo el concepto de sí mismo y su entorno. La descripción de sí mismo la realiza a partir de sus intereses, descripción física, sus acciones o aspectos concretos. La valoración del yo del niño se basa en lo que los demás piensen de él, es decir de fuentes externas (Loperena, 2008).

En base a estas conclusiones y lo visto hasta ahora respecto a las emociones, el docente tiene que tener en cuenta la importancia de contextualizar con las vivencias y experiencias del niño las dinámicas. Para finalizar será fundamental afianzar o reforzar las conclusiones, integrando las

vivencias de los niños con el aprendizaje realizado. Todo ello contribuirá a que el niño se vaya valorando desde una perspectiva positiva, de seguridad y de afecto.

El niño va descubriendo poco a poco las causas de lo que sucede a su alrededor, se apoya cada vez más en el pensamiento y el lenguaje para buscar explicaciones a las cosas. Todavía le cuesta comprender las cosas que pasan y cómo suceden en el tiempo. Con cinco años se alcanza el pensamiento simbólico e intuitivo, se van asimilando las relaciones geométricas y espaciales así como la percepción del orden, forma y detalle (Garaigordobil 2003).

Como expone Sánchez (2010) poco a poco el niño de cinco años madura de lo conocido y concreto a intuir procesos nuevos. Su proceso mental dispone de la capacidad de la representación, puede realizar juicios prácticos sobre el orden o la sucesión de hechos. El niño puede representar mentalmente imágenes de la realidad, manipulando y combinando imágenes que ya poseía. Puede recordar acontecimientos y lugares visitados sin problemas. Su pensamiento es egocéntrico, no diferencia su pensamiento subjetivo del mundo objetivo, por eso da vida a lo inanimado como muñecas, objetos etc.

En cuanto a este egocentrismo Sánchez (2010) diferencia entre el egocentrismo emocional y egocentrismo intelectual. Según un experimento clásico de Piaget los niños se muestran egocéntricos a la hora de reconocer posiciones intelectuales o perspectivas visuales. Pero esto es diferente a la capacidad de empatizar con los sentimientos del otro y poner en práctica comportamientos de ayuda. La cooperación, empatía, comunicación y la pertenencia al grupo forman parte del universo social de un niño de cinco años.

Resumiendo, a través de las emociones, un niño de cinco años dispone de una mayor disponibilidad para comprender y empatizar con el otro. Si incidimos únicamente en la perspectiva intelectual serán más comunes las posiciones egocéntricas y será más difícil generar una comprensión de las emociones propias, ajenas y de la situación en general. Las emociones son la llave que puede ir modelando el pensamiento egocéntrico del niño a esta edad hacia un pensamiento más empático. Hay que tener muy claro este aspecto a la hora de abordar tanto las actividades como los conflictos en el aula de Educación Infantil:

Otro rasgo que nos ayudará a los docentes a comprender las actitudes de expresión o inhibición de los niños será el vínculo de apego. El docente como referencia de apego seguro para los niños, tendrá una repercusión fundamental en el desarrollo de la educación emocional. En el siguiente apartado vamos a profundizar en los aspectos mencionados.

4.2.1. El apego.

Podemos definir el apego como la vinculación afectiva, intensa y duradera que se establece entre el niño y su referencia, normalmente la madre o el padre. El objetivo de este vínculo es crear y

mantener un sentimiento de proximidad y seguridad en el niño para que vaya integrando en su sentir esta base como forma de interactuar y explorar. Sin embargo, este proceso no se produce siempre en esas condiciones ideales y ello repercutirá de modo importante en la conducta y el sentir del niño (Martínez, 2005).

En todo este proceso, con las interacciones cotidianas, se van sembrando las semillas para que se forme el apego en el niño. Con ello toma conciencia de si sus necesidades y emociones son recibidas con empatía, aceptadas o atendidas, regulando de esta forma los mecanismos neurológicos que condicionan el comportamiento y las emociones. La sensibilidad activa en el ajuste de la interacción ante las señales y mensajes del niño será el aspecto clave para la creación de seguridad, por lo tanto de un apego seguro (Moreno, 2010).

La comprensión de este aspecto, contribuye al docente con una valiosa información para trabajar las emociones, las reacciones agresivas, inhibitorias o asertivas. El clima y referencia de apego seguro en el aula serán las condiciones óptimas para desarrollar los propósitos de la educación emocional. Veamos a continuación cómo puede contribuir un docente en este propósito.

El docente debe de tener muy presente estos aspectos, como referencia y modelo, debe favorecer y mostrar actitudes que orienten a los niños hacia un modelo de apego seguro. Será el modo de contribuir a esa seguridad básica necesaria para la expresión y el desarrollo del niño. A la hora de trabajar con las dinámicas de las emociones o resoluciones del conflicto hay algunas pautas que ayudarán al docente a elaborar su perfil y actitud ante los niños (Martínez, 2005). Entre ellas:

- Responder a la señal del niño con una acción que sigue a la del niño o que es procedente por el contexto reconociendo que es el niño quien lleva la iniciativa en sus cambiantes intereses.
- Expresar abiertamente de forma empática la conexión con el niño mediante un gran número de estímulos verbales, gestuales y afectivos.

Para que un docente pueda ejercer cumpliendo estas pautas como una referencia de apego seguro, es necesario que indague sobre su propio tipo de apego. Esto es debido a que por ejemplo un profesor con apego ambivalente puede ver a los niños como reactivos, agresivos o difíciles de manejar (proyección de su sentir interno hacia el exterior) y todo ello es debido en gran medida a que no se ha dado cuenta de su falta de asertividad y cercanía. Un profesor con apego evitativo puede ser más pasivo e inhibido socialmente mientras que un apego seguro implica calidez, expresividad y cercanía. Por todo ello es importante que los profesores con apego inseguro tomen conciencia de sus carencias y puedan trabajarlas para poder ejercer y transmitir de un modo eficaz en el aula (Moreno, 2010).

Resumiendo, como punto de partida el docente tiene que partir en un principio de tomar conciencia de su propio estilo de apego y la repercusión que puede tener ello a la hora de ejercer su

profesión. Por otra parte, si el docente se da cuenta del tipo de apego de sus alumnos, tendrá una valiosa información para comprender las carencias y posibles virtudes de los niños. De esta manera puede contribuir a generar unas condiciones de apego seguro que incida en un desarrollo cognoscitivo, relacional, expresivo y social que conecte al niño con su potencial o posibilidades y que no esté tan condicionado de los pensamientos y emociones negativos (Moreno, 2010).

Por ello, la tarea educativa hace que se vea implicado igualmente el proceso personal de crecimiento y madurez afectivo-emocional del docente, se tienen que poner en juego las capacidades de regulación y expresión emocional, así como reflexionar sobre los propios límites y posibilidades personales para poder hacer frente a los retos. Para ello hace falta; coherencia, límites claros, crear un vínculo afectivo con los niños y familias, a su vez una distancia adecuada con los niños y las familias además de una adecuada capacidad de comunicación (Palou, 2004).

En definitiva, el docente trabajaría la base o caldo de cultivo en el que el niño puede soltarse y a su vez conectar con la seguridad y gozo de vivir, expresar, relacionar o aprender. De esta manera se contribuiría a crear las condiciones óptimas en el aula para desarrollar la educación emocional.

Como hemos comentado el apego genera un vínculo afectivo de naturaleza social, conducta de proximidad, interacción íntima, basada en las relaciones con el mundo físico y social. El niño en sus primeros años de vida construye un modelo de sí mismo y de los otros en base a la figura de apego que puede ser además de la segura; ambivalente, de evitación o desorganizada (Martínez, 2005).

Como resumen el apego seguro conlleva una confianza básica con la que el niño se expresa con asertividad sin necesidad de defenderse ni inhibirse. Protege y defiende sus derechos sin necesidad de manipular, es sincero y honesto. Muestra gestos firmes y relajados, un habla fluido y seguro, así como una proximidad con el otro. Reconoce sus errores y es tolerante con los errores ajenos. Este es el perfil de un niño con apego seguro y a su vez el modelo que debe de reflejar con su modelaje el docente (Monjas, 2009).

A continuación vamos a observar los diferentes tipos de apego inseguro que se pueden apreciar en el aula.

- Vínculo ambivalente; el cuidador no responde de forma inmediata ante el llanto del niño y sus intentos de comunicación. Si este proceso se prolonga el niño puede utilizar conductas desproporcionadas en su intento de ser tenido en cuenta. Su respuesta se hace imprevisible en la expresión de sus necesidades. El objetivo del docente en el aula será reeducar la necesidad del niño de ser escuchado mediante reacciones imprevisibles. La actitud en el aula del docente será de escucha, de enseñar a expresar de un modo asertivo gestionando sus reacciones y emociones dentro de un clima de apego seguro.

- Vínculo de evitación; la figura de apego no sincroniza sus acciones con las necesidades del niño. Hay una buena intención en la figura de apego que no se refleja en sus acciones. El niño se acostumbra a no esperar respuesta y reprimirá sus conductas de apego generando como mecanismo de defensa la autosuficiencia emocional. No solo las conductas violentas en los niños son signos de un desajuste, es importante estar atentos a los comportamientos pasivos y no confundirlos como una señal de que el niño se está comportando bien. Este comportamiento pasivo del niño puede provocar una falta de atención por el adulto generando un espiral de ausencia en la interacción. En base a esta reflexión es importante para el docente observar las actitudes de niños que aparentemente no tienen ningún problema pero que en realidad pueden estar ocultando su malestar por timidez o miedo (Zaccagnini, 2008).
- Vínculo desorganizado; el desequilibrio psicológico de la figura de apego hace que se vea al bebe como un agresor. Esta actitud genera un gran sentimiento de culpa en el adulto. Las necesidades del adulto son prioritarias respecto al infante. El niño no se siente seguro ante sus necesidades, percibe al adulto como amenaza y puede adoptar posturas defensivas y violentas. Será fundamental desarrollar un trabajo en el aula sobre las emociones y la empatía. El docente como referencia de apoyo y ayuda, el niño le puede percibir como una amenaza, reeducar esta referencia será uno de los propósitos más importantes para su desarrollo. El objetivo es que el niño sienta que sentimos lo que siente, empatizar, para ayudarle a manejar y liberar su angustia.

En cualquier caso cuando los adultos y el docente como tal referencia en el aula, responden con apertura, simpatía y cariño a los sentimientos de soledad o malestar, el niño aprende a expresar su malestar sin vergüenza y a responder con empatía a las necesidades de otros. De esta manera los niños se dan cuenta de la importancia de los sentimientos. En esta reflexión se puede apreciar la importancia de expresar las emociones y los efectos positivos que genera este aprendizaje.

Al igual que el bebé que ha sido atendido ante sus momentos de consuelo aprenderá a expresar sus emociones, controlará mejor su angustia y aprenderá a controlarse a sí mismo, el niño que es animado por su profesor a expresar sus emociones aprenderá a hacerlo (Martínez, 2005).

4.2.2. Cultivando el desarrollo.

Para seguir ajustando y comprendiendo la actitud y respuesta óptima del docente como educador vamos a profundizar en las actitudes que puedan favorecer este objetivo.

La educación emocional tiene como propósito que el crecimiento emocional sea autónomo para vivir y relacionarse sin sumisión sentimental respecto a los demás. En base al apoyo afectivo y moral, es necesario que el niño experimente la sensación de satisfacción por el esfuerzo con la

aceptación del dolor y el esfuerzo. Por lo tanto, será positivo que el adulto fuerce un poco su voluntad en situaciones que considere asumibles. Preservando la seguridad dentro de un marco de convivencia, se debe aportar al niño un espacio libre en el que busque vías de solución a sus conflictos. Para fomentar la autonomía del niño el adulto debe saber esperar y no intervenir inmediatamente en el conflicto, su actitud será la de observar, escuchar y estar expectante. La combinación entre proximidad-distancia, dependencia-independencia, es un juego de complementarios que serán la clave para un desarrollo ajustado. La sobreprotección puede crear una insatisfacción en el niño, en su autoestima, al sentirse dependiente del adulto para sentirse bien (Palou, 2004).

Resumiendo lo visto hasta el momento, hemos observado la importancia de las emociones para el desarrollo integral del niño. Además hemos puesto de relieve lo importante que resulta para el docente tener un esquema claro del momento evolutivo del niño para orientar de forma adecuada y eficaz la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje. También hemos podido apreciar algunas pinceladas que contribuyen a la actitud adecuada del docente en su ejercicio, este aspecto sin embargo lo vamos a profundizar más adelante, antes vamos a ver algunos programas que contribuyen al desarrollo emocional del niño.

4.3. Programas para el desarrollo de la educación emocional.

La importancia de la educación emocional en la etapa de Educación Infantil queda de manifiesto en la diversa bibliografía que se puede disponer al respecto. Dentro de esa variedad se encuentran los matices y actividades para llevar a cabo el desarrollo de esta capacidad. A continuación vamos a detallar algunos de los programas más reconocidos y que pueden seguir de guía e inspiración para el trabajo de la educación emocional de los alumnos por parte de los docentes:

4.3.1. El Proyecto Spectrum (Gardner, 2001).

Este proyecto se sustenta en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2005). El autor propone desarrollar de la manera más eficaz posible todas las inteligencias del niño, que son: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la intrapersonal y la interpersonal. A su vez matiza en que cada persona tiene su propia manera de combinarlas o utilizarlas, no todos tienen los mismos intereses y capacidades ni tampoco aprenden de la misma manera. Este proyecto, parte de la asunción de que todos los niños tienen el potencial para desarrollar una competencia en una o varias líneas. Entre sus propósitos destaca la de iniciar a los niños en un conjunto más amplio de aprendizaje, descubrir sus puntos fuertes y tender puentes entre estos puntos y las actividades académicas. Las actividades que propone el proyecto están diseñadas para que se realicen en pequeño y gran grupo, pueden ser dirigidas por el maestro

y a veces por el alumno. Se da la oportunidad para que los niños desarrollen sus destrezas reflexivas, de observación y de comunicación cuando interactúan con otros compañeros. Para el desarrollo de la educación emocional son de especial relevancia las actividades de comprensión social tienen el objetivo de desarrollar las inteligencias intrapersonales e interpersonales, la primera se refiere al conocimiento de uno mismo y la segunda a la capacidad de apreciar las diferencias entre los demás.

4.3.2. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS), (Monjas, 2009).

A través de este programa M^a Inés Monjas Casares propone enseñar actitudes, valores, emociones y comportamientos que ayuden a convivir de forma eficaz y satisfactoria. Se incluyen estrategias psicológicas y pedagógicas que se complementan con las actividades didácticas. La primera parte del programa está dedicada a la educación para la convivencia y la prevención de la violencia. La fundamentación teórica se sustenta en el estudio de las habilidades sociales, la asertividad y la socialización. Los contenidos del PAHS están divididos en cinco módulos, en cada uno de ellas se desarrollan las siguientes habilidades: comunicación interpersonal, asertividad, emociones, interacciones sociales positiva e interacciones sociales difíciles. La segunda parte está compuesta por las fichas de trabajo para desarrollar el programa. Es una obra pensada para el profesorado de Educación Infantil, primaria y secundaria y está diseñado para que sea aplicado en contextos escolares.

4.3.3. Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS), (Monjas, 2008).

Este programa que nos presenta M^a Inés Monjas Casares se diferencia del programa anterior PAHS en que está orientado a la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales. No incide tanto en los rasgos de la personalidad del niño, sino que se centra en el desarrollo y la competencia social. Pretende ser una intervención psicopedagógica para enseñar habilidades sociales con el otro para que aprendan a relacionarse positiva y satisfactoriamente. El programa ofrece la posibilidad de desarrollar hasta treinta habilidades sociales en torno a seis áreas. El entrenamiento de las mismas se sustenta en técnicas conductuales y cognitivas. El programa está diseñado para niños de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En la primera parte del programa se describe el marco teórico en la que se sustenta, en la segunda parte se orienta sobre la aplicación del programa y se completa la última parte con las fichas y técnicas que se pueden utilizar para su desarrollo. La estructura que se repite en las fichas es una primera parte que sirve de modelado para que el profesor pueda exponer a los niños la habilidad que se va a trabajar. A continuación son los niños a través de la técnica de la dramatización o Role-playing los que trabajan la habilidad. Finalmente

hay un compartir para reforzar los conocimientos que se han adquirido sobre la habilidad social trabajada en la dramatización.

4.3.4. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años, (Garaigardobil, 2007).*

Este programa que nos presenta Maite Garaigardobil Landazabal se sustenta en el juego cooperativo y creativo para niños de 4 a 6 años. El desarrollo emocional y social además de la creatividad son los objetivos de este programa. Está compuesto por 140 actividades que se dividen en dos categorías:

- 1- Juegos de comunicación y conducta prosocial; comunicación, ayuda-confianza y cooperación.
- 2- Juegos de creatividad a nivel verbal, dramática, plástica o figurativa.

La justificación teórica del programa se elabora en el manual “Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil”, este modelo de intervención para desarrollar la personalidad infantil se basa en estudios que han confirmado los beneficios del juego cooperativo y creativo en el desarrollo del niño. Las fichas que describen las dinámicas se completan con los objetivos y habilidades a nivel social, afectivo, intelectual y psicomotriz que se ejercitan en la actividad. También dispone de fichas en las que se pueden evaluar los cambios, las dinámicas y el progreso tanto del grupo como de los niños a nivel individual.

4.3.5. *Hagamos las paces (Boqué, 2005).*

Esta propuesta que nos ofrece Carme Boque está dirigida a niños de 3-6 años. Su objetivo es crear situaciones de convivencia que provoque la reflexión sobre el modo de relacionarse. Se pretende ejercitar las estrategias de mediación que fomenten la comprensión de los conflictos, la comunicación, las emociones y las habilidades de pensamiento. Las unidades de trabajo que conforman la propuesta están diseñadas para cada etapa de Educación Infantil; 3,4 y 5 años. Orientado desde la perspectiva de la mediación las unidades didácticas responden a los siguientes objetivos:

- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida.
- Adquirir habilidades dialógicas para comunicarse abiertamente.
- Reconocer y expresar los sentimientos.
- Desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico.
- Participar activamente en la construcción de una cultura de diálogo.
- Contribuir a un clima escolar equitativo, pacífico y cohesionado.

- Incorporar la mediación como proceso de encuentro.

Los siete módulos en los que se completa la propuesta están compuestos en base a los siguientes temas: Comprensión del conflicto, comunicación abierta, expresión de emociones y sentimientos, habilidades de pensamiento, participación activa, convivencia pacífica y proceso de mediación.

4.3.6. *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil (Sánchez, 2010).*

Mercedes Sánchez Sáinz nos ofrece teniendo en cuenta la enorme diversidad social y escolar una serie de materiales didácticos que reflejan la diversidad como clave de enriquecimiento. Los tipos de diversidad que se pueden encontrar en un centro escolar pueden ser familiares, razas, cuerpos, capacidades, costumbres, hábitos etc. La primera parte describe la importancia de incorporar al currículum la diversidad afectivo-sexual y su mención en el PEC para el respaldo del ejercicio docente. La segunda parte del libro se compone de unidades didácticas que tratan como objetivo nombrar y mostrar otras posibilidades humanas que vayan más allá de los modelos estandarizados. Ofreciendo a las diversas realidades la posibilidad de reconocerse.

4.3.7. *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia (Palou, 2004).*

Silvia Palou Vicens pretende aportar con su propuesta elementos de reflexión y de interpretación para poder comprender el mundo emocional. La primera parte del libro reflexiona sobre cómo se va creando el mundo afectivo, cuáles son las capacidades y actitudes que se deben de impulsar desde el mundo educativo y por último las actitudes que debemos impulsar para poder realizar las oportunas intervenciones. La segunda parte se completa con propuestas educativas que tienen como fin favorecer el sentir y reflexionar sobre las situaciones de expresión y vivencia emocional del niño. Es una propuesta cuya intervención está orientada para la escuela teniendo en cuenta también a la familia. En la tercera parte se elaboran algunas propuestas que tratan sobre la comunicación con las familias. Todas las propuestas de intervención van acompañadas de ejemplos que han sido llevados a la práctica.

Una vez vistos algunos programas para el desarrollo de la educación emocional, vamos a profundizar en cómo despertar la motivación y la implicación del niño para que contribuya a la gestión de la convivencia. El trabajo previo de la educación emocional será uno de los pilares para este propósito, la implicación en la convivencia por parte del niño conlleva la participación y el ejercicio de habilidades asertivas y comunicativas, gestión de emociones o conflictos. Por lo tanto, supone una oportunidad para consolidar e integrar las habilidades que se van desarrollando con la educación emocional.

4.4. Gestión de la convivencia en las aulas; la implicación del alumno y las medidas que se pueden utilizar.

La gestión de la convivencia requiere la participación y colaboración de todos los agentes implicados. En el caso de un aula de Educación Infantil será importante integrar y conocer las normas de convivencia, el profesor orientará a los niños en este propósito. Todo ello será parte importante para gestionar y reflexionar sobre las situaciones de conflicto y la convivencia. De esta manera los niños tienen la oportunidad de ir conociendo e incorporando a su conducta las actitudes de relación adecuadas. Por lo tanto, estamos hablando de cómo expresar y relacionarnos del modo adecuado, aspectos fundamentales para el propósito de esta investigación.

La dimensión de la convivencia abarca desde las creencias y valores hasta la manera de afrontar la conflictividad en los que en muchas ocasiones la parte emocional se impone a la razón. Convivencia significa vivir en armonía y a diferencia del conflicto tiene una connotación positiva, pone el acento en lo que une. Todo ello requiere una organización del espacio y compartir unos valores integrando la diversidad. A nivel escolar la convivencia está orientada para prevenir y mantener un clima armónico, responde a cómo se entiende el estar juntos, siendo fundamental la socialización en la convivencia pacífica y democrática (Funes, 2010).

Judson (2000) distingue tres modelos de gestión de la convivencia;

- El **sancionador**; es el más extendido, se confía en la normativa para prevenir conflictos y se castiga por su incumplimiento.
- **Relacional**; se basa en el diálogo y la buena disposición de las partes para evitar y resolver conflictos.
- **Integrado**; se basa en flexibilizar la aplicación del modelo sancionador e institucionalizar el relacional.

Sin duda alguna no hay un modelo que sea el más indicado para todas las situaciones. Pero el diálogo y la reflexión tienen que ser fundamentos en los que se tiene que basar el crecimiento emocional del niño y su modo de relación.

4.4.1. La implicación del alumnado.

La resolución de conflictos implica la habilidad de llegar a un acuerdo, sabiendo dinamizar el intercambio. La implicación de los alumnos es fundamental para adquirir acuerdos y compromisos que conlleven una resolución satisfactoria. No se trata de imponer sino de integrar una cultura de observar los argumentos propios y ajenos, para favorecer en ellos una reflexión moral y establecer consensos que favorezcan la responsabilidad y el cumplimiento de lo acordado (Boqué, 2005).

Teniendo en cuenta dicho propósito, las estrategias para la gestión de conflictos deben mantener las siguientes características:

- Confidencialidad.
- Fomentar el compromiso individual y la promoción de responsabilidades sin imponer soluciones.
- No se acusa ni se culpabiliza, se ofrece la disposición al diálogo, la participación, el entendimiento y el respeto entre las personas.
- Al finalizar la intervención, si las partes colaboran es necesario felicitar y valorar un acto de superación del conflicto, incluso si no lo logran se debe agradecer el intento e invitar a que reconsideren las posturas.

Para que el niño vaya integrando esta cultura de gestión de conflictos es importante que el profesor muestre un modelado para reforzar sus características.

En todas las estrategias y métodos de resolución de conflictos la colaboración e implicación de los alumnos será fundamental. No se trata de imponer una sentencia o un juicio sino de establecer una cultura en la que se oriente a los niños hacia la expresión y gestión adecuada de los conflictos. La idea principal es negociar los conflictos para darles poder sobre el proceso y responsabilidad en la decisión. Estos pueden ser algunas estrategias para resolver conflictos con la implicación de los alumnos:

Alumno ayudante: promueve la ayuda y la colaboración entre amigos, se les forma para que desarrollen habilidades de escucha, ayuda y acompañamiento (Fernández, 2007).

Mediación: es una técnica en la que dos partes del conflicto aceptan a una tercera persona para que facilite el proceso para que éstas lleguen a un acuerdo (Boqué, 2005).

Rincón de la paz: crear un espacio al que cualquier niño pueda acudir en una situación de conflicto. Fijar las normas de turnos y escuchas así como las sugerencias para la comunicación (Boqué, 2005).

Método Pikas: se utiliza cuando un grupo pequeño acosa o maltrata a un compañero, tras aceptar la ayuda por parte de la víctima se entrevista de forma individual a los acosadores para que asuman compromisos (Funes, 2010).

Círculo de amigos: cuando un grupo grande rechaza a un niño, sin la presencia de este se les hace reflexionar sobre cómo nos sentimos cuando no tenemos amigos para hablar, jugar... (Funes, 2010).

Asamblea: proceso de debate y reflexión para sumir los compromisos y acuerdos grupales (Beane, 2006).

Consenso: Es un proceso parecido a la asamblea pero el grupo necesita llegar a una decisión unánime (Funes, 2010).

Entrevista: diálogo abierto para reflexionar y consensuar un acuerdo (Funes, 2010).

La cultura de la participación implica un trabajo en equipo en el que se comparten objetivos compartiendo la responsabilidad y la mejora continua. Para que un grupo sea un elemento favorecedor del crecimiento personal de sus miembros, será necesario que se les permita la expresión personal, el respeto como individuos y miembros de una cultura y por otra parte que se les permita sentirse comprendidos, apoyados y escuchados en las polaridades que les definen (Palou, 2004).

Como último apartado vamos a profundizar en el papel del docente en los conflictos, su actitud y la gestión de las emociones de los niños. Unido a ello vamos a terminar con una última reflexión sobre el conflicto como una oportunidad para el desarrollo emocional del niño.

4.5. La mediación desde la educación emocional; el papel del docente, el conflicto como oportunidad.

El profesor no solo debe enseñar, sino ser modelo y ejemplo para representar con coherencia los valores y principios que trata de desarrollar en los niños (Arribas, 2008).

La reflexión anterior nos ayuda a comprender el compromiso y actitud que implica el ejercicio profesional docente, en nuestro caso en la etapa de Educación Infantil. A continuación vamos a profundizar en la actitud óptima del docente ante una situación de conflicto entre niños de la etapa de Educación Infantil.

Para resolver conflictos hay que poner acento en el diálogo, la intersubjetividad y la comprensión empática de los protagonistas. Si somos capaces de comprender los propios sentimientos y los ajenos, se podrán desarrollar respuestas creativas al conflicto.

A veces los niños no están de acuerdo con normas que son justas, sus emociones se interponen y le impiden actuar con cariño y seguridad. El niño se encuentra envuelto por la emoción y no es capaz de dar una respuesta reflexiva, la emoción le arrastra en su acción y pensamiento. Cuando ocurre esto es necesario dar salida a las emociones, pero no es conveniente que actúen en ese momento, sus acciones pueden lastimar a sí mismo y a otros. El profesor debe interrumpir este comportamiento, explicar firmemente la norma de conducta y propiciar una salida a las emociones

cuando esto sea posible. Es importante ver la diferencia entre dar salida a las emociones y actuar de la manera destructiva que piden las emociones en el momento. Dar salida a las emociones es un proceso humano y una vez pasado su intensidad ayuda luego a pensar (Judson, 2000).

Teniendo en cuenta lo descrito en este apartado nos ayuda a reflexionar sobre la necesidad de un modelo relacional en el aula que posibilite al docente desarrollar las habilidades y propósitos de la educación emocional en los niños. Sería responder a la pregunta, ¿Cómo y de qué manera afrontar o gestionar los conflictos cotidianos de los niños en el aula de manera que repercutiera en su crecimiento en la educación emocional? Con el propósito de responder a esta cuestión vamos a indagar sobre ello en base a lo que nos ofrece el modelo o referencia de la mediación.

4.5.1. La mediación.

Una referencia válida para la gestión de los conflictos por parte del docente podría ser el esquema de la mediación. Uno de los valores de la mediación es crear un espacio libre para el intercambio, el diálogo y la toma de decisiones dialogada en el que el mediador participa en la transformación positiva del conflicto. En definitiva sería poner en práctica todas las habilidades que hemos ido desarrollando con la educación emocional en el aula, de esta forma le estamos dando al niño la oportunidad de que desarrolle una confianza y competencias para la gestión de conflictos.

Hacer las paces implica un trabajo activo de exploración del conflicto, de los intereses de cada persona, de los sentimientos y valores implícitos. El profesor que adopta el rol de mediador no se angustia para hacer desaparecer el conflicto lo más pronto posible, ni se apresura a ofrecer o imponer soluciones. La idea es articular el diálogo entre los protagonistas, les invita a que se expliquen uno detrás del otro, sin ofenderse respetando el turno de palabra, para ello en el aula de Educación Infantil se puede crear el rincón para la mediación. El profesor escucha abiertamente, formula preguntas abiertas y procura no emitir juicios ni siquiera su opinión. Intenta encontrar una definición compartida del conflicto. Un primer paso hacia la colaboración consiste en pensar un cierto número de soluciones y finalmente se establecen unos compromisos de cara al futuro. (Boqué, 2005)).

De un modo más esquemático se podría representar los pasos a gestionar de la siguiente manera:

8 pasos para la resolución de un conflicto (Beane, 2006).

1-Tranquilizarse.	No tratar de solucionar el conflicto cuando las emociones no lo permiten.
2-Describir el conflicto.	Los niños implicados explican con sus propias palabras su versión de los hechos, no se permiten insultos.

3-Qué provocó el conflicto.	¿Qué hechos concretos desencadenaron el conflicto? ¿Qué paso primero? ¿Qué hizo que se transformara en conflicto?
4- Los sentimientos.	Cada niño describe los sentimientos provocados por el conflicto.
5-Escucha.	Escucha atenta y respetuosa hacia el niño que se está expresando.
6- Ideas y soluciones.	Lluvia de ideas para solucionar el conflicto.
7- Probar.	Probar si la solución acordada es válida
8- Intentar de nuevo.	Si una solución no es válida intentarlo de nuevo.

Tener en mente este esquema puede ayudar a un profesor de Educación Infantil en la gestión de los conflictos entre los niños. Para ello la primera premisa es fundamental, es decir, que las emociones permitan un diálogo y una reflexión que puedan contribuir a la resolución. Si no se cumple esta primera premisa se podría acordar con los niños tratar el conflicto en el rincón para la mediación, en el momento que se considere oportuno.

Por todo ello, el concepto de la mediación y su aplicación puede aportar al profesor de Educación Infantil una herramienta que contribuye a la educación emocional y también a la autonomía, comunicación y habilidades sociales de los niños, que son rasgos que vienen tipificados en las competencias a desarrollar en esta etapa.

4.5.2. El conflicto como oportunidad de desarrollo.

Para finalizar vamos a reflexionar sobre el conflicto como oportunidad para el desarrollo. El conflicto se percibe muchas veces como desagradable o como algo que se tiene que evitar, incluso a veces se relaciona con la violencia. Sin embargo, la realidad es que el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidades de abordar problemas. Es algo inevitable, más bien una consecuencia natural de la interacción. Teniendo en cuenta todo ello las situaciones de conflicto en un contexto educativo son oportunidades para promover actitudes comunicativas y de relación, normas sociales e incluso valores para la convivencia (Boqué, 2005).

El conflicto en el aula puede proporcionar una tensión creativa que sirva para inspirar la solución de problemas y para motivar la mejora del rendimiento individual o grupal, constituye un paso necesario hacia el aprendizaje personal hacia el proceso de cambio. La confrontación de ideas, creencias, valores, opiniones, estilos de vida de vida o pautas de comportamiento, tiene que tener un espacio para el diálogo, la tolerancia y la expresión (Suarez, 2008).

En definitiva una situación de conflicto dirige la atención hacia aquellos aspectos que son mejorables, por ello suponen una fuente de aprendizaje real y una oportunidad de cambio. Si no se resuelve de forma dialogada y satisfactoria; especialmente porque hay escasa cultura de aceptación de la potencialidad del conflicto, los desencuentros se perpetúan y se establecen unas dinámicas de malas relaciones (Beane, 2006).

Por todo lo descrito es necesario que el docente gestione el conflicto desde la perspectiva adecuada, además de cuidar su presencia como modelo de conducta. El conflicto no solo es inevitable sino necesario para el desarrollo y el aprendizaje del niño. El aprendizaje de la gestión de las emociones, será un pilar fundamental en el aula para este propósito. La resolución de conflictos mejora el clima del aula y es parte del desarrollo del niño, el aprendizaje del mismo se puede realizar de varias maneras siempre con un carácter relacional, a través de la mediación, método Pikas, alumno ayudante, asamblea, entrevistas etc. La educación emocional es una contribución necesaria para obtener un desarrollo integral del niño así como la asimilación de las competencias descritas para la etapa de la Educación Infantil.

5. Metodología.

Para abordar la educación emocional se optó por realizar un programa compuesto por una actividad inicial en base a un cuento y el role playing. La variable independiente de este estudio por tanto es el propio programa, siendo las variables dependientes las distintas dimensiones de la educación emocional; las emociones, los pensamientos, la empatía, la asertividad y la capacidad de gestionar y solucionar los conflictos. Antes de abordar la metodología de la investigación en sí, vamos a contextualizar el colegio donde se ha realizado, teniendo en cuenta sobre todo el sistema de enseñanza que se utiliza en ella.

5.1. Contextualización.

La metodología o sistema de enseñanza que se lleva a cabo en la escuela donde se va a realizar la investigación está integrado en el sistema Amara Berri, este método pedagógico fue creado e impulsado por la docente y pedagoga Loli Anaut en 1972. Entre los principios y valores que promueve el sistema Amara Berri se encuentra el concepto de la educación como un tema social que debe generar experiencias coherentes de enseñanza y aprendizaje derivadas de las relaciones, permitiendo el crecimiento personal y grupal. El centro es de carácter público, en él se imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria, dispone además de una guardería para 34 niños. La media

es de 3-4 clases por curso, cada clase se compone de 20-25 niños, en total el centro acoge a 613 niños y 57 docentes y especialistas.

La investigación se ha realizado en un aula de niños de cinco años, compuesto por once niños y nueve niñas. Son comunes los estudios universitarios en los padres- madres de los niños, el nivel socio-cultural se puede calificar en general como medio- alto. La diversidad cultural tiene su reflejo en una niña rumana y otra saharauí que se encuentran totalmente integrados. Entre otros rasgos a destacar está la presencia de un niño que presenta claros síntomas de hiperactividad y otro niño que sin tener todavía un diagnóstico presenta síntomas de autismo o de Asperger.

El aula de cinco años se encuentra dividido por rincones; lógico-matemático, expresión plástica, tienda, imprenta y teatro. Los alumnos desarrollan en ellos su propia iniciativa y generan un aprendizaje interdisciplinar y globalizado. Entre las directrices que marcan la metodología Amara Berri tenemos que citar los siguientes fundamentos (Anaut, 2004):

- No se programa por materias, sino por actividades de juego interrelacionadas.
- Cada actividad tiene un para qué y un método de trabajo que guía al alumno.
- Realizar críticas constructivas es un factor de avance
- Cada alumno trabaja a su propio ritmo y nivel, apostando por la diversidad (dispone de servicio de atención específica, SAE), porque todos somos diferentes.

En cuanto a la educación emocional estos contextos educativos por rincones favorecen la interrelación y la cooperación con el objetivo de que afloren las emociones y los distintos pareceres para que se desarrolle la identidad del individuo y del grupo. Se intenta contextualizar en todo momento, el juego simbólico se centra en recrear situaciones para que los niños puedan vivir y aprender en la escuela relacionando su aprendizaje con circunstancias cotidianas de vida. La interacción a través de la diversidad de contextos, de agrupamientos, tiene el objetivo de que el niño experimente y descubra el valor en equipo. Superar las diferencias para aprender a recoger lo que aporta uno y el otro al grupo (Anaut, 2004).

En cuanto a la expresión y el trabajo con las emociones es de destacar el rincón del teatro, cada trimestre se trabaja en él un cuento en el que los niños lo van interpretando. Una vez finalizada, se presentan ante el resto del grupo y escuchan una pequeña crítica conjunta de cómo han interpretado. Es un momento en el que los niños se exponen y se abren a una valoración del resto de los niños. Es un elemento en el que se trabaja la escucha, la aceptación o la crítica constructiva, aspectos que se pueden englobar dentro de una educación emocional del niño.

Resumiendo, las competencias propias que se deben de desarrollar en la etapa de Infantil en cuanto a la educación emocional, mediante este sistema se desarrollan de un modo transversal y

globalizado a lo largo del curso. En un principio no hay dinámicas o actividades propias para desarrollar un aspecto concreto de la educación emocional como hemos visto en los programas que se han descrito en el marco teórico.

El contacto con el aula y la escuela se ha producido aprovechando la circunstancia de estar realizando las prácticas correspondientes al cuarto curso de Grado de Educación Infantil. La propuesta de investigación fue presentada a la profesora tutora del grupo que accedió con su visto bueno a su realización. Los niños lo conocieron a través de las dinámicas que se presentan a continuación. De forma voluntaria decidieron tomar parte en ella sin excepción.

5.2. Procedimiento.

El primer día se realiza la actividad de presentación. A partir del segundo día se empieza con el role-playing, una pareja por día. Una vez acabada la primera ronda de role-playing se empieza el día siguiente con la segunda. Los objetivos que pretenden las actividades se pueden resumir de la siguiente en los siguientes aspectos:

- Identificar y expresar de las emociones.
- Asociar los pensamientos a la emoción y respuesta.
- Fomentar la empatía.
- Expresar de forma asertiva.
- Aportar respuestas y soluciones al conflicto.
- Observar y evaluar.

A continuación vamos a describir la dinámica de presentación que antecede a la investigación.

5.2.1. Presentación en grupo.

La primera dinámica o actividad tiene como finalidad realizar una presentación que sirva como una introducción para una segunda dinámica que se va a utilizar como objeto de investigación.

El objeto de esta dinámica es realizar una presentación de las variables dependientes que se van a medir a posteriori con la dinámica del role-playing. El cuento (véase Anexo 11.1) presenta diversas emociones como alegría, tristeza, enfado o preocupación. La relación entre pensamiento y emoción, la empatía y las conductas agresivas, inhibidas y asertivas son aspectos que se reflejan en el mismo. Como se ha podido apreciar en el marco teórico, estos componentes de la educación emocional tienen una repercusión directa en la orientación de la emoción y el pensamiento hacia una respuesta o conducta determinada ante las circunstancias o situaciones. Por lo tanto se hace una exposición a través del cuento de los diferentes aspectos que componen la educación emocional así como su repercusión en el sentir y dar respuesta a las situaciones de conflicto. El

cuento es de creación propia, se ha realizado con la intención explicada y su validación se ha realizado a través del juicio de expertos.

La actividad se realiza una vez acabadas las rutinas que dan comienzo a la clase. Sobre las 10h de la mañana, la duración aproximada es de unos cuarenta minutos. Los niños se encuentran reunidos formando un círculo en el aula, el investigador sentado en un plano un poco más elevado, se sitúa para contar el cuento a los niños. Acorde a lo expuesto en el marco teórico se expresa con una actitud de cercanía, apertura y empatía mostrando las virtudes propias que hacen referencia a las relaciones de apego seguro. La expresividad en el relato es un aspecto que se cuida mucho, de esta manera se reflejan las diversas emociones y situaciones. Una vez concluido se continúa con una valoración o reflexión que se comparte con los niños. Para ello se apoya en una serie de preguntas abiertas (véase Anexo 11.3) así como en el soporte gráfico con las caras de las emociones (véase Anexo 11.2). Finalmente se hace un resumen a modo de conclusión con los aspectos más significativos.

Una vez acabada la actividad se realiza una evaluación de la misma a través de una tabla (véase Anexo 11.4) con el objetivo de confirmar el conocimiento, aunque sea básico, de los aspectos y las variables dependientes que se pretenden medir en la investigación a través del role-playing. Para ello se utiliza una tabla de evaluación (véase Anexo 11.4) donde se recoge el porcentaje de niños que responden adecuadamente a las características que componen las distintas variables.

5.2.2. Role playing.

El día siguiente a la lectura del cuento comienza la puesta en práctica de lo aprendido a través de la realización de un role playing donde los niños deben enfrentarse a algunos conflictos habituales de su vida cotidiana. Para ello se hacen diez parejas que realizan la dramatización de forma consecutiva, es decir, una pareja por día. Al terminar la primera ronda, seguido da comienzo la segunda. Ante la falta de tiempo de realizar esta dinámica en las horas de clase se acuerda con la profesora-tutora realizarla en la hora del recreo (11h-11:30h). Antes de salir al recreo se propone a los niños la posibilidad de quedarse en el aula para participar en esta dinámica, entre los voluntarios el profesor en prácticas elige a dos para realizarlo. Para dicha elección no se basa en ningún criterio de sexo, conducta u otra característica del niño. Por lo tanto, las parejas de la primera ronda no tienen por qué coincidir en la segunda.

Una vez realizada la elección, en el aula habitual de clase, con los dos niños, el investigador empieza recordando la dinámica y las conclusiones de la actividad de presentación; las emociones reconocidas, los pensamientos que acompañaban a la emoción, las conductas de las protagonistas y las posibles soluciones al conflicto. A su vez propone tres situaciones conflictivas observadas en clase y los niños optan por aquella que consideran más relevante (véase Anexo 11.5). La dramatización se realiza por parejas, los alumnos acuerdan los papeles y la situación que quieren

representar. El role playing está claramente delimitado en cuanto a la situación, papeles y curso de la dramatización (véase Anexo 11.5). Una vez completada el role playing se va a poder completar la tabla de evaluación que va a servir de referencia para la investigación (véase Anexo 11.6) y en la que se puntúa en una escala tipo lickert los distintos elementos que configuran la educación emocional.

Como hemos apreciado en el marco teórico cuanto mayor sea la capacidad de identificar y reconocer tanto las emociones como los pensamientos que los acompañan, el niño dispondrá de más información para darse cuenta y desarrollar las habilidades que componen la educación emocional. Partiendo de esta referencia los dos primeros bloques (ítem 1-9) tratan sobre la identificación y expresión de las emociones, su relación con los pensamientos y las consecuencias. La capacidad de comprensión de este primer bloque repercutirá directamente en la capacidad de empatizar, dar soluciones y mostrar una conducta asertiva (ítem 10-16). Los dos últimos ítems 17 y 18 concluyen con el nivel de satisfacción y bienestar observado en los niños así como su disposición a responder acorde a las habilidades adquiridas. Por lo tanto a través del role-playing se pretende realizar una dinámica muy completa para dotar a los niños de unos recursos que les puedan orientar hacia un desarrollo integral de las habilidades propias de la educación emocional. Al igual que en el cuento los ítems del cuestionario se sustentan en el marco teórico y su validación se ha realizado a través del juicio de expertos.

A continuación pasaremos a analizar los resultados de las encuestas para realizar las conclusiones de la investigación.

6. Resultados.

6.1. Presentación en grupo.

La valoración que se hace de esta primera actividad de presentación tiene un carácter grupal. Los niños han mostrado un gran interés participando de forma muy activa en esta primera dinámica. A continuación vamos a pasar a observar los resultados de la tabla de evaluación junto a una breve descripción de los resultados.

Tabla resultados actividad presentación:

Características	Grado				
	5	4	3	2	1
1- Identifican las emociones que han surgido en el cuento.	X				

2- Conocen y gesticulan de forma adecuada las emociones de las caras.	X				
3- Relacionan las emociones con las situaciones en las que se produce.		X			
4- Identifican las situaciones en las que se produce cada emoción.		X			
5- Identifican los pensamientos que acompañan a cada emoción.		X			
6- Conocen las consecuencias de las acciones en base a una emoción.			X		
7- Muestran empatía con las emociones del otro.		X			
8- Comparten y dan soluciones a las situaciones de conflicto.		X			
9- Se dan cuenta de cómo se sienten antes y después del conflicto.		X			
10- Los alumnos muestran interés en esta dinámica.	X				
11- Han participado y tomado parte en la actividad.	X				

La identificación y gesticulación de las emociones ha sido reconocida y expresada con claridad. Las relaciones de las emociones con las situaciones y sobre todo con los pensamientos que los pueden acompañar han supuesto un grado de dificultad inicial. Sin embargo, poco a poco han podido relacionar y expresarlas. Como consecuencia de estas primeras dificultades el ítem 6 refleja una de las carencias más significativas, la dificultad de darse cuenta de las consecuencias de una acción o emoción. Es decir, dependiendo de la respuesta emocional se actúa de una forma u otra y las consecuencias son totalmente diferentes. La reflexión al respecto nos ha llevado a la conclusión de que no siempre se genera bienestar ni se obtienen los objetivos buscados con las conductas habituales. Ha resultado muy importante volver a relacionar la situación y la acción con la emoción, es decir ¿Cómo nos sentimos cuando...? Esta pregunta abrió la puerta a los niños para darse cuenta de las consecuencias de actuar de una forma u otra. Por otra parte los niños han mostrado una gran sensibilidad ante esta pregunta, el hecho de que se den cuenta de cómo se sienten. Cuando de una forma abierta y relajada responden que mal, los niños muestran una tremenda motivación para mejorar y dar una respuesta positiva que les haga sentirse mejor. El dar una respuesta diferente, más asertiva y empática, producía en los niños un cambio de actitud, de bienestar, incluso de satisfacción mostrándose más alegres y cercanos al otro. Finalmente el contrastar las sensaciones y emociones que se tienen antes y después de dar una respuesta adecuada a una situación de conflicto, ha resultado muy esclarecedor para los niños. Los niños desean sentirse mejor y el contrastar las situaciones que les hacen vivir con emociones más positivas y satisfactorias les despierta mucho interés y motivación para el aprendizaje de las habilidades relacionales.

Como resumen por una parte los niños reconocen las emociones pero tienen que desarrollar las habilidades para conocer los pensamientos y consecuencias que lo acompañan. El darse cuenta de

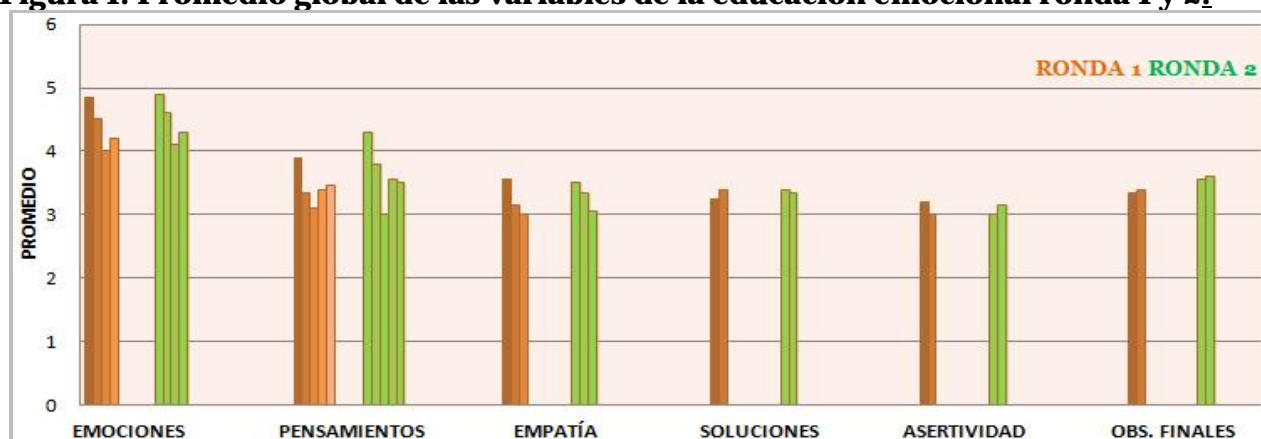
que se puede reaccionar de una forma que les produzca una mayor sensación de satisfacción en sus respuestas, despierta una enorme motivación intrínseca para desarrollar estas habilidades.

6.2. Role-playing. Dramatización.

Observaciones generales.

Analizando de forma global los primeros datos podemos observar las diferencias en la media de la valoración de los diferentes bloques. La identificación y expresión de las emociones obtienen una buena puntuación (ítem 1-4), con una valoración media de 4,39 en la primera ronda y de 4,45 en la segunda, es decir responden de forma clara mostrando pocas dificultades. Las dificultades y dudas comienzan con los pensamientos y las consecuencias de sus actuaciones (ítem 5-9), donde las puntuaciones medias quedan por debajo de 4 (3,44 y 3,69). Las puntuaciones más bajas se dan en la empatía (ítem 10-12) con una media de 3,23 en la primera ronda y 3,3 en la segunda, y en la capacidad de responder de una forma asertiva (ítem 15-16) donde la media de la primera ronda es 3,1 y de la segunda 3,05. Estos valores reflejan dudas a la hora de expresar o definir adecuadamente la capacidad de responder con una actitud asertiva. En la capacidad de dar soluciones mejoran ligeramente los resultados (ítem 13-14) con una media de 3,32 en la primera ronda y 3,37 en la segunda. Finalmente los ítem 17 y 18 responden a la satisfacción y bienestar producidos en los niños así como su disposición a aplicar las habilidades adquiridas. La puntuación media se sitúa en una media de 3,5 en la primera ronda y 3,6 en la segunda. Por lo tanto muy satisfactoria pero a su vez refleja una necesidad de reforzar y avanzar en la adquisición de las habilidades propias de la educación emocional. En la Figura 1 se reflejan las puntuaciones medias obtenidas en los ítems en la ronda 1. Con la segunda ronda mejoran las puntuaciones pero las proporciones y las dificultades siguen siendo las expresadas.

Figura 1. Promedio global de las variables de la educación emocional ronda 1 y 2.



Otro dato significativo es la que nos puede marcar la desviación típica. A medida que el promedio disminuye aumenta la desviación típica y viceversa (véase Anexos 11.8-11.13). Es decir en los ítems

donde la nota media alcanzada por el alumnado es menor, también es donde se encuentran más dispersas las respuestas de los chavales, mostrándose más diferencias entre los que mejor responden al ítem y los que peor lo hacen. Por ejemplo en el ítem 1 correspondiente a la identificación de la emoción el promedio es de 4,8 y 4,9 primera y segunda ronda, mientras que la desviación típica es de 0,48 y 0,3 respectivamente. En cambio en el ítem 15 correspondiente a la asertividad ante un promedio de 3,2 en la primera ronda y 3 en la segunda, la desviación típica es de 1,40 y 1,38. Este dato nos indica que las diferencias para responder con habilidades propias de la educación emocional entre los niños, aumentan ante las dificultades de relacionar la emoción con los pensamientos y consecuencias de acción, empatía, capacidad de resolver conflictos y respuesta asertiva.

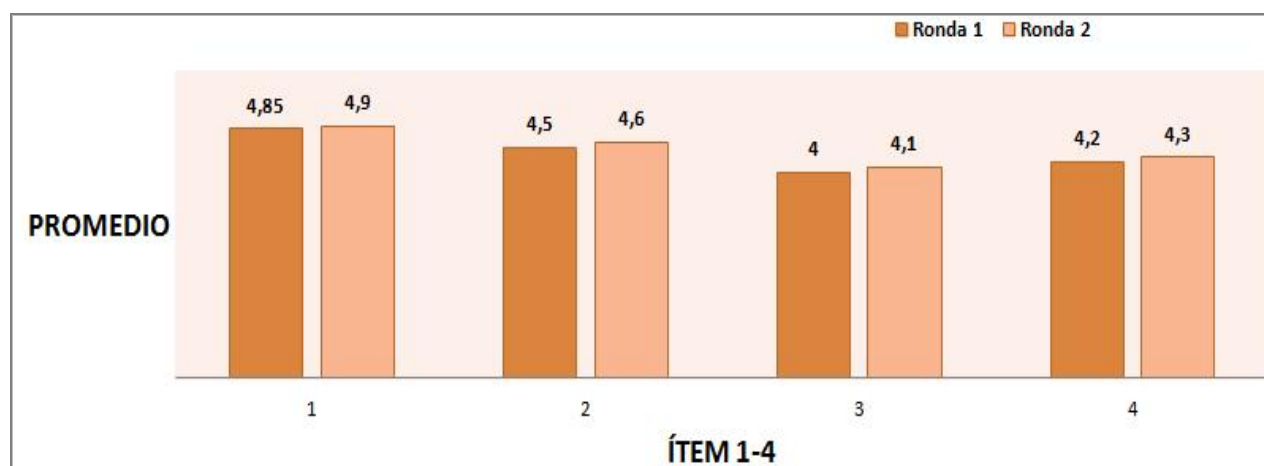
Las diferencias entre los niños respecto a la ronda 1 y 2, a veces aumentan y otras veces disminuye pero las diferencias y cambios no son muy apreciables.

Datos y observaciones por bloques.

Ítem 1-4. Identificación y expresión de las emociones.

Como hemos observado ya este bloque es el que mayor puntuación presenta (véase el Anexo 11.8). Los niños identifican y describen adecuadamente las emociones (ítem 1 y 2). Sin embargo a la hora de describir el por qué se sienten así o explicar lo que les ha molestado (ítem 3 y 4) las puntuaciones empiezan a bajar como se puede observar en la Figura 2. Aun así en general los niños responden bien y las puntuaciones se mantienen sobre una puntuación superior al 4, es decir responden de forma clara y con pocas dificultades. Comparando la primera ronda respecto a la segunda los promedios en general mejoran levemente pero también aumenta la desviación típica, es decir, la diferencia entre los niños con mejores y peores puntuaciones aumenta. Por ejemplo en el ítem 2 la desviación típica pasa de 0,59 a 0,66.

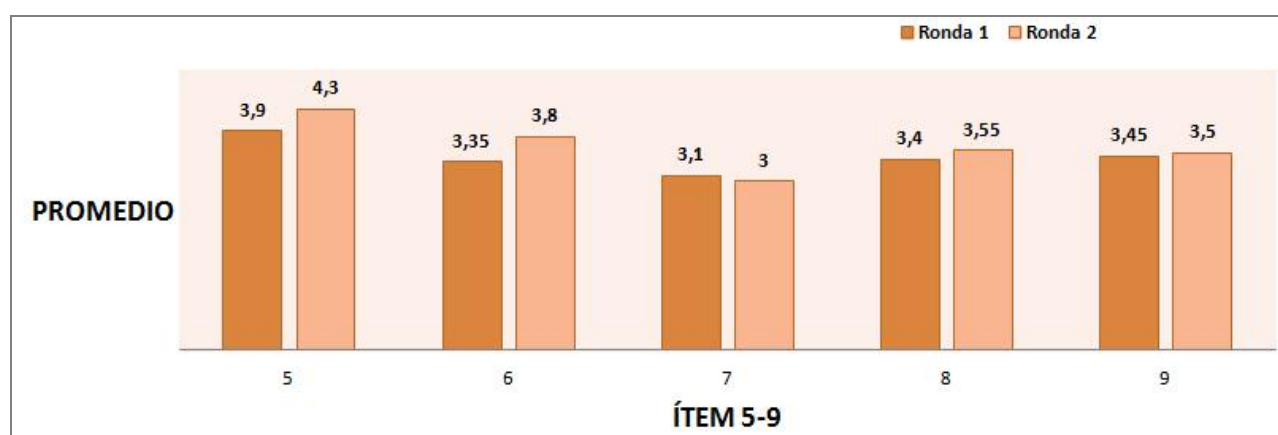
Figura 2. Promedio en los ítem1-4 en función de la ronda:



Ítem 5-9. Los pensamientos y las consecuencias de su actuación.

En este segundo bloque las puntuaciones bajan por debajo del 4 (entre la duda y la dificultad) en general y aumenta la desviación típica (véase el Anexo 11.9). Como se puede observar en la Figura 3 el ítem 5 se mantiene en una puntuación alta, es decir los niños expresan lo que quieren conseguir adecuadamente, sin embargo su conocimiento sobre las consecuencias de su actuación (ítem 6) es considerablemente más baja. El trabajo en este aspecto es importante y puede ser muy fructífero por la buena disposición de los niños a sentirse mejor. El ítem 8 y 9 hacen referencia a la superación de las dificultades y la sensación del grado de aceptación del niño por parte del grupo. La puntuación media se sitúa sobre en 3,5 y en la segunda ronda disminuye la desviación típica. Estos dos ítems que se podrían relacionar también con la autoestima son los que mayor mejora presentan en los niños con menor puntuación, comparando los datos de la ronda 1 y 2.

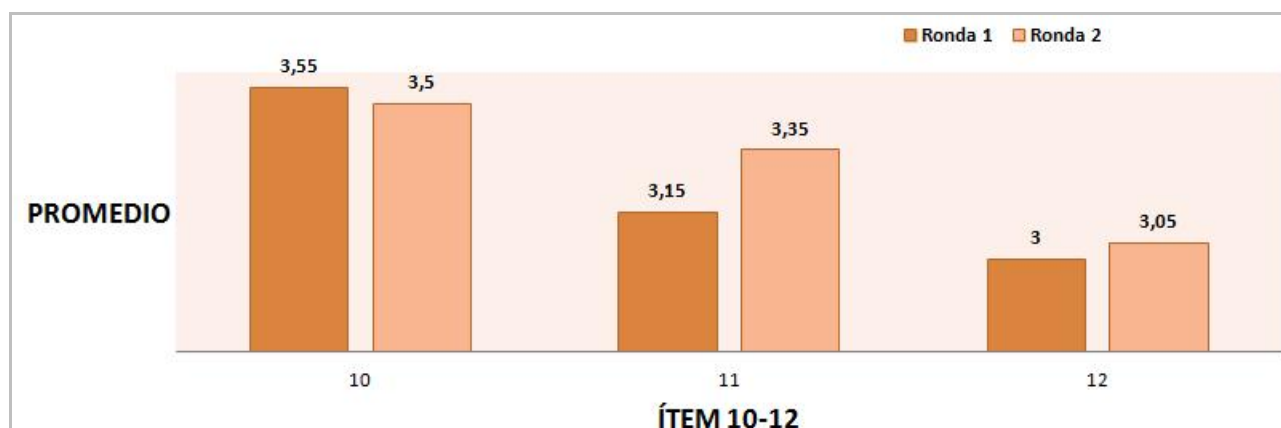
Figura 3. Promedio en los ítems 5-9 en función de la ronda:



Ítem 10-12. La empatía.

Con la empatía la puntuación media del bloque queda por debajo del 3,5 es decir, las dificultades y dudas aumentan, y la desviación típica vuelve a subir (véase el Anexo 11.10). Los niños muestran una mayor dificultad para darse cuenta de cómo se siente su compañero y lo que pueden provocar en ellos con sus actuaciones (ítem 10-11) aunque hay mejoras en la ronda 2, tal como puede verse en la Figura 4. El ítem 12 que responde a la pregunta de si le afecta o le importa cómo se siente su compañero, es una de las que menor puntuación obtiene de todo el cuestionario. La diferencia de respuesta entre los niños aumenta y apenas se observa mejora con la segunda ronda.

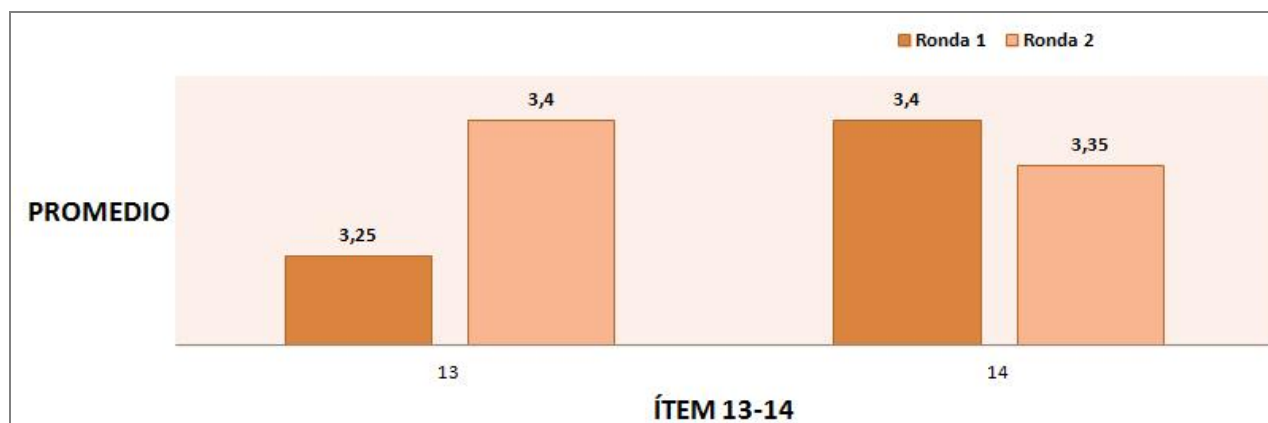
Figura 4. Promedio en los ítems 10-12 en función de la ronda:



Ítem 13-14. Capacidad de solucionar los conflictos.

Si nos fijamos en la Figura 5, observamos que el ítem 13 responde a la capacidad de proponer soluciones al conflicto, las respuestas son muy dispares, es el único ítem en la que el 2 es la puntuación más repetida, es decir son muchos los niños que les cuesta o no expresan adecuadamente (véase el Anexo 11.11). La diferencia de respuesta entre los niños con mejores y peores puntuaciones es considerable. El ítem 14 responde a la capacidad de tener en cuenta al otro en las soluciones, muy relacionada por lo tanto con la empatía, las diferencias entre los niños con mejores y peores respuestas vuelve a ser considerable como refleja la desviación típica 1,46 y 1,35 en la primera y segunda ronda.

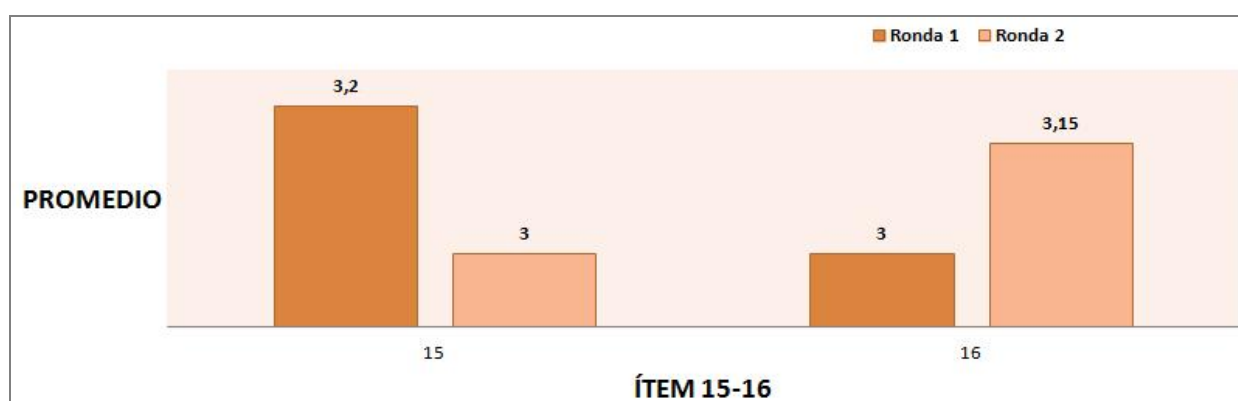
Figura 5. Promedio en los ítems 13-14 en función de la ronda:



Ítem 15-16. La asertividad.

La conducta asertiva en las respuestas y actitudes de los niños obtienen las puntuaciones más bajas de todo el cuestionario (véase el Anexo 11.12). Como se ve en la Figura 6, la media de la pregunta 15 empeora levemente en la ronda 2, mientras que en el ítem 16 aumenta en esa misma proporción. La desviación típica se muestra muy alta, 1,40 y 1,38 en el ítem 15 y 1,45 y 1,27 en el ítem 16. Es decir la diferencia entre los niños de mejor y peor respuesta la más alta en el cuestionario.

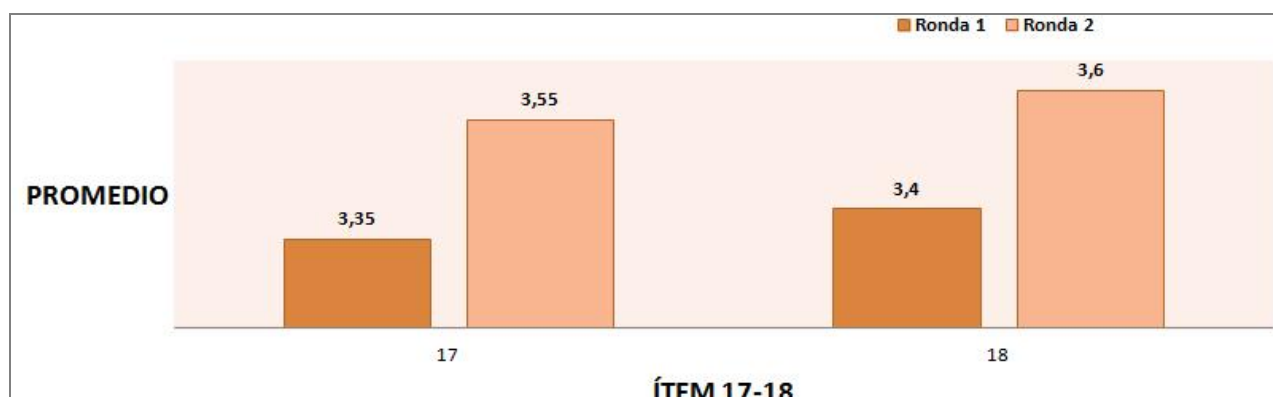
Figura 6. Promedio en los ítems 15-16 en función de la ronda:



Ítem 17-18. Observación final y nivel de satisfacción en el cambio.

Este último bloque responde a la mejora del nivel de satisfacción y bienestar del niño consigo mismo y su compañero al acabar la actividad (ítem 17) y la orientación y comprensión de la conducta (ítem18). Como podemos observar en la Figura 7, los resultados se sitúan en una media de 3,5, es decir, los niños sienten una buena satisfacción consigo mismo y con el otro y una buena disponibilidad para actuar así como orientar su conducta con lo aprendido en esta actividad. La segunda ronda muestra una ligera mejora respecto a la primera.

Figura 7. Promedio en los ítems 17-18 en función de la ronda:



Datos y observaciones por alumnos.

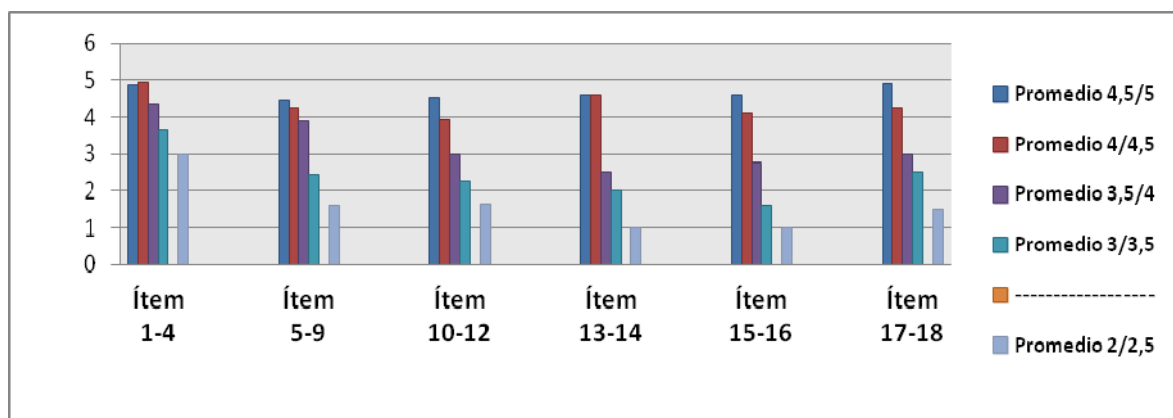
En la tabla del Anexo 11.7 se analizan los datos por cada alumno, en base a esta referencia hemos podido seleccionar la tabla que podemos observar a continuación. En él se puede apreciar el número de niños que han obtenido la media de valoración indicada tanto en la primera como segunda ronda. A continuación se puede apreciar las medias de los mismos por cada bloque. Por ejemplo, 3 niños han obtenido una valoración promedio entre 4,5 y 5 en la primera ronda y 5 en la segunda, el promedio ítem 1-4 de los mismos, ha sido 4,83 y 4,88 respectivamente y así de forma sucesiva por bloques.

Tabla promedio por franjas y por bloques.

PROMEDIO	NºALUMNOS (TOTAL 20)		PROMEDIO ÍTEM 1-4		PROMEDIO ÍTEM 5-9		PROMEDIO ÍTEM 10-12		PROMEDIO ÍTEM 13-14		PROMEDIO ÍTEM 15-16		PROMEDIO ÍTEM 17-18	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
4,5-5	3	5	4,85	4,88	4,33	4,48	4,33	4,53	4,66	4,6	5	4,6	5	4,9
4,5-4	5	4	4,83	4,93	4,24	4,25	4,2	3,92	4,6	4,62	4,2	4,12	4,2	4,25
4-3,5	2	4	4,75	4,67	4,00	3,65	3,67	4,13	3,75	2,87	3,00	2,62	3,0	3,25
3,5-3	5	2	4,25	4,37	3,28	3,9	2,8	3,0	2,0	2,5	2,6	2,75	2,8	3,0
3-2,5	1	4	3,25	3,68	2,2	2,45	2,33	2,25	2,0	2,0	2,0	1,62	3,0	2,5
2,5-2	3	0	4,17		2,27		1,56		1,67		1,0		2,0	
2-1,5	1	1	3,0	3,0	1,0	1,6	1,33	1,66	1,50	1,0	1,0	1,0	1,5	1,5

En base a los datos del cuadro anterior podemos apreciar cómo los niños que mejores promedios tienen en todos los bloques, obtienen también las mejores puntuaciones tanto en la capacidad para solucionar conflictos (Ítem 13-14) así como en la satisfacción y bienestar consigo mismo y el otro (ítem 17) como en la orientación de la conducta (Ítem 18). Esta relación entre identificación y expresión de emociones (Ítem 1-4), pensamientos (Ítem 5-9), empatía (Ítem 10-12), asertividad (Ítem 15-16) con la capacidad de aportar soluciones (Ítem 13-14), el bienestar y la orientación de la conducta (Ítem 17-18) se mantiene en todas las franjas. Es lo que podemos apreciar en la Figura 9, donde se observan los promedios de los niños por franjas. Los niños que mejor promedio global presentan (4-5/5) obtienen buenos resultados en todos los bloques. Esta relación se mantiene con todas las franjas, de ahí la forma de sierra de las columnas que forman el gráfico, en el que la proporción de tamaño de las columnas en los diferentes bloques es muy similar.

Figura 9. Promedio por franjas ronda 2:



En las siguientes tablas podemos observar las correlaciones que existen entre las variables tanto en la ronda 1 como en la 2. Los datos para realizar dichas correlaciones se han obtenido de las tablas de los promedios de los alumnos por cada variable (véase Anexo 11.14).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE VARIABLES RONDA 1						
	EMOCIONES	PENSAMIENTO	EMPATÍA	SOLUCIONES	ASERTIVIDAD	OBS.FINAL
EMOCIONES	1					
PENSAMIENTO	0,853671506	1				
EMPATÍA	0,680337873	0,829968908	1			
SOLUCIONES	0,779044089	0,797981555	0,864799865	1		
ASERTIVIDAD	0,726274468	0,819823274	0,838100529	0,901888975	1	
OBS FINAL	0,682808393	0,799163223	0,801726093	0,844825663	0,925642607	1

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE VARIABLES RONDA 2						
	EMOCIONES	PENSAMIENTO	EMPATÍA	SOLUCIONES	ASERTIVIDAD	OBS.FINAL
EMOCIONES	1					
PENSAMIENTO	0,83589389	1				
EMPATÍA	0,82638476	0,84654094	1			
SOLUCIONES	0,83384233	0,74906555	0,80120194	1		
ASERTIVIDAD	0,83092779	0,75659263	0,76411099	0,89527398	1	
OBS FINAL	0,82445522	0,73920813	0,83644119	0,85416825	0,915622993	1

En un principio la correlación entre todas las variables es alta y positiva, es decir, al aumentar la puntuación en una variable lo hará en las otras. A continuación vamos a analizar estas correlaciones por variables.

- Emociones; muestra una correlación muy alta especialmente con el pensamiento, en la segunda ronda la correlación con el resto de las variables aumenta de forma considerable

sobre todo con la empatía, de 0,68 a 0,82 y las observaciones finales también de 0,68 a 0,82.

- Empatía; muestra una alta y equilibrada relación con todas las variables aumenta. La correlación con las emociones en la primera ronda es media (0,68) y mejora en la segunda de forma considerable (0,82).
- Soluciones; es una de las variables que mayor correlación muestra con todas las variables, especialmente con la asertividad (0,90 y 0,89 en cada ronda) y el bienestar consigo mismo y el otro así como en la actitud para orientar su conducta (observaciones finales, ítem 17-18), encontrándose pequeñas diferencias entre una ronda y otro.
- Asertividad; además del comentario anterior respecto a la variable de las soluciones, muestra la correlación más alta de toda la tabla con un 0,92 y 0,91 tanto en la ronda 1 y 2 respecto al bienestar consigo mismo y el otro así como en la actitud de orientar su conducta (observaciones finales, ítem 17-18). Existen pequeñas diferencias entre una ronda y otro.
- Observaciones finales; muestra una alta correlación con todas las variables, especialmente con la empatía, la asertividad y la capacidad de aportar soluciones (0,80, 0,84 y 0,92 en la ronda 1 y 0,83,0,85 y 0,91 en la 2), aumenta de forma considerable la correlación con las emociones en la ronda 2 de 0,68 a 0,82.

7. Conclusiones y discusión.

Como punto de partida de este apartado tenemos que recordar el objetivo general de la investigación, fomentar el autoconocimiento general del niño a través de la educación emocional. Para dicho propósito y como inicio López (2010) indicaba que los niños de cinco años tienen la capacidad de identificar y reconocer emociones como el miedo, tristeza, sorpresa, alegría, preocupación, enfado o rabia. Se ha podido comprobar a través de ambas dinámicas de la investigación que los niños resuelven con soltura el reconocimiento y la expresión de las emociones.

Sin embargo si queremos profundizar en la educación emocional tenemos que indagar en el aspecto subjetivo de las emociones. Como indica Monjas (2009) detrás de una conducta o actitud hay una emoción envuelta de pensamientos sobre uno mismo, el otro y las circunstancias. Grasa (2006) nos dice que el sistema de creencias crea un sentimiento de competencia o incompetencia a la hora de relacionarse. Por lo que la expresión y la relación del niño consigo mismo y el otro, están condicionados en gran parte por su mundo interno. Este aspecto empieza a indagarse

especialmente en el bloque 2 del role playing, en él se profundiza en los pensamientos y consecuencias que acompañan a la emoción. La claridad de respuesta en este sentido indica una de las primeras dificultades de los alumnos y a su vez uno de los primeros indicadores diferenciales de las habilidades propias de la educación emocional en los niños. Esta afirmación se encuentra totalmente acorde con autores como Goleman, Gardner, Martínez o Yus, citados en el marco teórico. O dicho de otro modo la sola cognición no es suficiente, ni tampoco la emoción en sí, para un desarrollo de la empatía (Collel, 2003) o de la educación emocional. Es necesario relacionarlos e indagar en ellos.

Uno de los primeros datos importantes de la investigación puede ser la dificultad de explicar el por qué de la emoción. En este sentido en la primera actividad del cuento resultó muy valioso el preguntarse ¿Cómo nos sentimos cuando...?, como cita Palou (2004). Es decir, fue importante no solo identificar la emoción sino relacionarlo con las situaciones, los pensamientos que se generan, si es realmente lo que se quiere y las consecuencias.

Esta dificultad a la hora de relacionar los pensamientos y las emociones está condicionada por la alta correlación existente entre aspectos como; la empatía, asertividad, gestión de los conflictos o el bienestar o satisfacción con uno mismo y el otro. Es decir, en niños que muestran un buen promedio tanto en las emociones como en su relación con los pensamientos, muestran una mayor empatía, capacidad de solucionar conflictos, conducta asertiva y bienestar con uno mismo y el otro. Esta alta correlación entre las variables nos confirma la hipótesis 2.1; existe una alta correlación entre las habilidades de identificación y expresión de emociones y pensamientos con la empatía, asertividad y capacidad de solucionar conflictos.

Otro dato significativo es la que nos puede aportar la desviación típica, si los promedios más bajos se dan en la empatía, soluciones y asertividad son precisamente en estas variables en las que la desviación típica aumenta. Es decir ante las habilidades que más dificultad muestran los niños, la diferencia de respuesta entre ellos aumenta. Este dato puede estar muy relacionado con lo expuesto hasta ahora, los niños que mejores promedios presentan muestran una conducta más asertiva. Y como indicaba Monjas (2009) la conducta asertiva se caracteriza por una visión positiva así como saber responder de un modo sociable creando un clima agradable. Martínez (2005) relaciona la asertividad con la tolerancia y confianza hacia sí mismo y los demás. Sin duda son actitudes que ayudan a aprender de forma más flexible y rápida ante una conducta de huida o una conducta inflexible o agresiva. Esto puede ser indicativo de la necesidad de trabajar o elaborar dinámicas pensando en las dificultades que se observan en los niños con un promedio bajo.

Para dicho propósito el aprendizaje cooperativo podría contribuir para que todos los niños puedan adquirir las habilidades de un modo más eficaz (Garaigordobil, 2007). En el aprendizaje cooperativo los grupos se componen de 3 a 6 niños y su carácter heterogéneo hace que su composición se realice en base a las singularidades y habilidades dispares. El

apoyo mutuo y la interdependencia positiva en la consecución del objetivo repercuten de forma positiva en la compensación de la desigualdad, la integración y la motivación de los niños. Las dinámicas de juego cooperativo, expuestas en el marco teórico, podrían ser una buena aportación en este sentido.

El desarrollo de actividades que respeten y favorezcan la diversidad de ser y sentir respetando el derecho a la propia identidad sería otras de las iniciativas que podría contribuir en la mejora de los promedios medios y bajos (Díaz-Aguado, 2007).

De manera más concreta también sería interesante desarrollar dinámicas que vienen expuestas en el marco teórico para desarrollar las diversas variables; emociones, su relación con el pensamiento y las consecuencias, empatía o asertividad.

Una vez recogidos los primeros datos del primer role-playing, analizando las carencias y posibilidades de mejora, las aportaciones descritas podrían contribuir a mejorar los resultados en el segundo role playing, especialmente en los niños que muestran mayores dificultades.

Por otra parte, uno de los objetivos del marco teórico y de la propia investigación ha sido la de identificar las competencias y habilidades de la educación emocional. Como hemos descrito hasta ahora las variables descritas repercuten directamente en las habilidades relacionales y de convivencia de los niños. Los niños con los mejores promedios muestran una mayor capacidad de resolver conflictos, mayor satisfacción consigo mismo y el otro, así como una mayor flexibilidad para aprender, mostrando una mejora apreciable de la primera a la segunda ronda del role playing. De esta manera se mantiene la hipótesis 1, en la que se esperaba que los niños tomaran en cuenta todas las variables descritas para la resolución satisfactoria de los conflictos.

A su vez, siguiendo con lo descrito anteriormente, cuanto mayor es la capacidad del niño de indagar adecuadamente mayor es su capacidad para relacionarse con las habilidades propias de la educación emocional. Fomentando el autoconocimiento desarrollamos en los niños la capacidad de gestionar adecuadamente sus relaciones de forma autónoma y satisfactoria, profundizando en una cultura de paz y tolerancia. En este sentido las conductas inhibidas y agresivas se tienen que orientar hacia la asertividad (Moreno, 2010), este ha sido uno de los propósitos que ha impulsado esta investigación. Los niños que muestran una conducta más asertiva son los que mayor capacidad de empatía, capacidad de solucionar conflictos y satisfacción presentan en las relaciones tanto consigo mismo como con el otro.

Beane (2006), Boqué (2005) o Funes (2010), nos alertaban de la importancia de tratar los conflictos con aceptación y como una oportunidad para promover actitudes comunicativas y de relación. Los niños que muestran una actitud más positiva y de aceptación en los conflictos, es

decir una conducta asertiva, son los que muestran una mayor satisfacción consigo mismo y el otro. Precisamente la hipótesis 2.1 se fundamenta en la relación entre el bienestar de los niños con las habilidades de la educación emocional. En los resultados del role playing se aprecia que estas variables también tienen una alta correlación con el resto, por lo que los resultados van acorde con esta hipótesis.

Otro de los objetivos de esta investigación ha sido la de fomentar el autoconocimiento del niño en base a las variables que componen la educación emocional. Tanto la actividad del cuento como el role playing han contribuido a este objetivo. Incluso la ronda 2 del role playing obtienen resultados ligeramente mejores en general que la 1, a consecuencia del aprendizaje que se ha ido desarrollando. No obstante, el tiempo transcurrido entre las dos rondas posiblemente no haya sido suficiente para mostrar cambios más significativos.

La eficacia y viabilidad de las dos actividades que se han utilizado en la investigación las hemos medido con las tablas de evaluación correspondientes. En la primera actividad, el cuento y el posterior compartir con los niños resultó muy enriquecedor y esclarecedor para los niños. Esta presentación ayudó a adquirir unos modelos que se utilizaron posteriormente en el role playing, introduciéndolos en situaciones de conflicto vividas por los niños en el aula. De esta manera los niños han tenido la oportunidad de integrar los conocimientos que han adquirido a situaciones cotidianas a través del role playing. Además, como ya hemos comentado, las valoraciones de la ronda 2 mejoran levemente respecto a la segunda, lo cual es indicativo de un progreso o aprendizaje.

Como resumen podemos decir que uno de los aspectos más significativos observados y evaluados en la investigación de cara a fomentar en el niño las habilidades propias de la educación emocional se encuentran en el darse cuenta u observar que sus actuaciones les pueden hacer sentirse bien o mal, alejarse o acercarse a un amigo u objetivo. El contrastar las sensaciones que se tienen antes y después de dar una respuesta adecuada a una situación de conflicto resulta muy esclarecedor para los niños. Los niños son conscientes de su sensación de satisfacción y bienestar o de la falta de la misma. Todo ello contribuye a dar luz a ese mundo interno y subjetivo del niño así como a desarrollar la educación emocional y contribuir a una mejora en las relaciones interpersonales y en el clima de convivencia de la clase.

Una actitud clara que han mostrado los niños en toda la investigación es su interés y motivación por sentirse mejor. En la medida que observan que las actividades de la educación emocional contribuyen en este sentido y expresan una implicación y motivación intrínseca muy grande. Dicho de otra manera, muestran una gran disponibilidad para aprender.

8. *Prospectiva.*

En este apartado se pretende plantear las líneas de futuro en base al material y los resultados obtenidos en la investigación.

La primera actividad de presentación del cuento ha resultado muy indicada y ha cubierto de manera muy satisfactoria los propósitos que se esperaban de la misma.

La actividad del role playing podría ser más enriquecedora dentro de una dinámica de clase en la que los niños se expusieran ante el resto de compañeros. Esta circunstancia posibilitaría la escucha, las críticas y aportaciones de los niños una vez acabada. Sería un momento en el que los niños se exponen y se abren a una valoración de sus compañeros. Dando así opción a trabajar la escucha, la aceptación o la crítica constructiva sobre lo expuesto por cada niño participante en el role playing. Además estas aportaciones contribuirían al desarrollo de las limitaciones de los niños participantes, enriqueciendo la experiencia.

Por otra parte un aspecto que se observa en los resultados es que la diferencia del promedio entre los niños, aumenta con las variables como la empatía, asertividad o capacidad de solucionar conflictos. Además esta diferencia no disminuye en la segunda ronda del role playing. Si tenemos en cuenta que una vez acabada la primera ronda se empieza seguido con la segunda, no es de extrañar este dato. Una vez concluida la primera ronda se podrían introducir dinámicas para reforzar los puntos débiles observados en la primera ronda. Seguramente de este modo mejorarían de forma más apreciable los resultados y el aprendizaje en la segunda ronda.

En cuanto a los instrumentos de medida y los ítem del role playing podrían mejorar sobre todo introduciendo alguna cuestión relacionada con la autoestima. Este concepto está muy relacionado con la conducta y la capacidad de respuesta, variables presentes en el cuestionario. Pero siendo un término o variable significativo no tiene una mención específica.

Otra de las limitaciones que podríamos mencionar es que todos los datos recogidos están basados en la valoración del investigador. Sería interesante, completar estas valoraciones

con las percepciones de los alumnos en relación con el investigador y la valoración y opinión de la profesora tutora.

Respecto al número de niños utilizados en esta investigación lo podemos considerar pequeña y muy contextualizada en un aula de un centro público. Sería interesante ampliar el número de niños participantes, incluso comparar los resultados con investigaciones realizadas en distintos centros con metodologías y contextos diferentes.

Para finalizar de cara a seguir profundizando en la educación emocional, sería interesante desarrollar las dinámicas que la fomentan e investigar las repercusiones que ello tiene en aspectos como:

- La mejora de la convivencia y el clima en el aula.
- La repercusión y mejora en la adquisición de las competencias propias de la Educación Emocional.
- Tolerancia y compensación de la desigualdad.

Si mejoramos las relaciones con uno mismo y el otro, en base a este autoconocimiento aumentamos las posibilidades y el bienestar del niño y del grupo. En base a esta reflexión sería positivo desarrollar la educación emocional y concienciar sobre sus efectos beneficiosos para cultivar aspectos como la felicidad o una cultura de paz y tolerancia.

9. Bibliografía.

- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Recuperado el 28 de mayo del 2012 de <http://edu.jccm.es/participa/attachments/article/244/Amara%20Berri.pdf>.
- Arribas, J.M. (2008). Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia. En Acosta, A. *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 115-142). Madrid: Egraf.
- Beane, A. (2006). *Bullyng aulas libre de acoso*. Barcelona: Grao.
- Berruezo, P.P. y García, J.A. (2007). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: Cepe.
- Boqué, M.C. (2005). *Hagamos las paces*. Barcelona: Ceac.
- Collel, J. (2003). *La educación emocional*. Recuperado el 10 de mayo de 2012, de <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf>.
- Díaz-Aguado, M.J. (2007). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Feldman, D., Gardner, H. y Krechevsky (Comps.), Chen, J.Q, (Ed.), Isberg, E y Krechevsky (Cols) (2001). *Proyecto Spectrum (II)*. Madrid: Morata.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Funes, S. (Coord.). (2010). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grasa, T., Lafuente, G., López, M. Royo, F y Hue, C. (2006). La convivencia en los centros educativos. En *Modulo I. La convivencia entre iguales*. Recuperado el 3 de mayo del 2012 de http://infantil.unir.net/cursos/uploads/5546/09052012_00041ARAGON_Cuento_contigo_mod1.pdf.
- Judson, S. (Ed.). (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia*. Madrid: Catarata.
- Kostelnik, M & Phipps, W et al. (2000). *El desarrollo social del niño*. Madrid: Delmar.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Loperena, M.A. (2008). El autoconcepto de niños de 4 a 6 años. *Tiempo de educar*, vol. 9, núm. 18, 307-327. Recuperado el 13 de mayo del 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31111811006.pdf>.
- López, E. (2010). *Educación emocional, programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez, M.C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Madrid: Catarata.
- Monjas, M.I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: Cepe.
- Monjas, M.I. (2008). *Programa de enseñanza de Habilidades de interacción social*. Madrid: Cepe.
- Moreno, R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. (Tesis doctoral). UCM, Madrid. Recuperado el 15 de mayo del 2012 de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Grao.

- Pérez, M. (2004). Desarrollo de los Adolescentes III. En *Identidad y relaciones sociales*. Recuperado el 10 de mayo del 2012 de <http://es.scribd.com/marynfante04/d/63838261/8-Desarrollo-de-la-personalidad-y-de-la-identidad-%E2%88%97>.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007.
- Sánchez, M. (Coord.) (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.
- Suárez, O (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, vol. 4, nº 1, 187-199. Recuperado el 20 de mayo del 2012 de http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_7/vol.4no.1/articulo_15.pdf.
- Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En Acosta, A. *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 179-220). Madrid: Egraf.
- Zaccagnini, J. L. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En Acosta, A. *La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica* (pp. 31-84). Madrid: Egraf.

10. Anexos.

10.1. Anexo; el cuento.

LOS COLORES DE LA ALEGRÍA

En un pueblo como este, cerca de una escuela como esta, había una vez un precioso parque lleno de flores multicolores, con verdes prados, árboles rojos, marrones y amarillos, pájaros cantarines y un colorido sol que alegraba los corazones de los niños. Allí estaban las dos, no podían parar de correr, saltar, se tiraban sobre el césped, se volvían a levantar para bailar, cantar, seguir jugando...pero sobre todo; no dejaban de reírse, de pasarlo bien, de alegrarse... ellas eran Ane y Maite. Sin duda eran muy buenas amigas, se divertían un montón y cada vez que estaban juntas la alegría, la diversión y la felicidad se reflejaban en sus risueñas caras.

Pero un día, en un banco del parque, vieron una preciosa muñeca, empezaron a correr y las dos llegaron al mismo tiempo, la cogieron y empezaron a tirar de ella:

- ¡Es mía, yo la he visto primero! -decía Ane.
- ¡Pero yo he llegado antes! -replicaba Maite.
- ¡Pero tú tienes una muy parecida a esta!
- ¡Nooo... no es verdad!

Mientras discutían sus caras iban cambiando, ya no había sonrisas ni alegrías, sino que estaban enfadadas realmente furiosas y tiraban y tiraban de la muñeca hasta que...

De un tirón fuerte Maite se quedó con la muñeca. Se creó un silencio, se miraron, Maite tenía la muñeca pero estaba muy enfadada, Ane en cambio, se puso muy triste empezó a mirar hacia abajo y se fue solita al lado de un árbol. “No quiero jugar más con Maite, no voy a ser más su amiga...” pensaba.

Maite en cambio se sentía enfadada, sola, y no se divertía tanto con la muñeca. Entonces miró a Ane y pensó; “cuando jugaba con ella sí que lo pasaba bien, siempre jugando, corriendo, riéndonos un montón... pero ahora yo estoy mal y Ane tampoco está bien”.

Poquito a poco se acercó a Ane, la miró y aunque le costaba hablar, le dijo:

- Si quieres te puedo dejar la muñeca.

Ane la miró y movió la cabeza de un lado a otro para decir que no, seguía muy dolida.

- Ane, yo quiero seguir siendo tu amiga, yo quiero seguir jugando, sonriendo, pasarlo bien y no quiero que las dos estemos tristes.

Entonces la cara de Ane empezó a cambiar, sus ojos se abrieron, su boca se hizo más grande, levantó la mirada y por fin una sonrisa reflejaba la alegría que volvía a sentir.

- Me da igual la muñeca yo también lo que quiero es volver a pasarlo genial contigo- contesto Ane.

Y así fue como otra vez, todos los colores del parque, junto a aquel sol, junto a aquellos cantos de viento y sus pájaros formaron un gran arco iris para iluminar sus caras de alegría, diversión e felicidad.

Y colorín colorón esta historia se ha acabado.

10.2. Anexo; caras emociones.

✓ Caras emociones.



10.3. Anexo; contenidos dinámica reflexión y preguntas abiertas.

- Identificación y expresión de las emociones.
 - 1- Emociones que reconocen los niños del cuento.
 - 2- Identificar las emociones de las caras del soporte gráfico (asombro, tristeza, alegría, preocupación, miedo y enfado).

- 3- Expresar el gesto y la señal corporal de cada emoción.
- 4- Relacionar situaciones con cada emoción.
- La relación pensamiento emoción.
- 5- Identificar los pensamientos que acompañan a cada emoción-situación.
- 6- Observar si cambian las emociones si damos respuestas o soluciones diferentes.
- La empatía.
- 7- ¿Cómo se siente Maite al mirarle a Ane? ¿Cómo nos sentimos cuando le hacemos daño al otro?
- 8- ¿Cómo nos sentimos mejor cuando le hacemos daño al otro o cuando le ayudamos?
- La conducta.
- 9- ¿Maite y Ane se enfadan por la muñeca y se pelean por ella? ¿Es esta la mejor actitud para solucionar el problema? ¿De qué otra forma se podría actuar?
- Respuesta y soluciones al conflicto.
- 10- ¿Cómo solucionar un problema ante un enfado?
- 11- ¿Cómo nos sentimos antes y después de solucionar los problemas?

10.4. Anexo; tabla evaluación actividad presentación.

AULA:					
Características	Grado				
	5	4	3	2	1
1- Identifican las emociones que han surgido en el cuento.					
2- Conocen y gesticulan de forma adecuada las emociones de las caras.					
3- Relacionan las emociones con las situaciones en las que se produce.					
4- Identifican las situaciones en las que se produce cada emoción.					
5- Identifican los pensamientos que acompañan a cada					

emoción.					
6- Conocen las consecuencias de las acciones en base a una emoción.					
7- Muestran empatía con las emociones del otro.					
8- Comparten y dan soluciones a las situaciones de conflicto.					
9- Se dan cuenta de cómo se sienten antes y después del conflicto.					
10- Los alumnos muestran interés en esta dinámica.					
11- Han participado y tomado parte en la actividad.					

- Escala:
 - ✓ Grado 5: El 80% o más niños responden adecuadamente.
 - ✓ Grado 4: Entre el 60-80% de los niños responden adecuadamente.
 - ✓ Grado 3: Entre el 60-40% de los niños responden adecuadamente.
 - ✓ Grado 2: Entre el 40-20% de los niños responden adecuadamente.
 - ✓ Grado 1: Menos del 20% de los niños responden adecuadamente.

10.5. Anexo; situaciones de conflicto para el role playing.

- Tres situaciones de conflicto observados en el aula:

1- Dificultad para compartir el material del aula; borra goma, un lápiz de color. Enfado y disputa por el material.

Antes de empezar el role playing se delimita claramente la situación. Se encuentran sentados realizando un dibujo. Disponen de lápices de colores pero solo hay uno de color “carne”. En esa situación empieza la disputa, el niño A coge el lápiz y el otro niño B intenta quitárselo. Finalmente el niño A se queda con el lápiz y el niño B se retira resignado ante esta situación.

2- Dificultad para compartir material en el aula de psicomotricidad; bloques y telas juego simbólico. Enfado y disputa del material.

Antes de empezar el role playing se delimita claramente la situación. Se encuentran el niño B construyendo una casa, llega el niño A no hay más bloques, quiere también hacer una casa y empieza a arrebatárselos. Finalmente lo consigue el niño B queda disgustado y enfadado.

- 3- Uno de los niños trae un balón para jugar en el recreo. Sin embargo no se lo deja al otro niño, este queda apartado.

Antes de empezar el role playing se delimita claramente la situación. El niño A ha traído un balón que es suyo, simulamos estar en el recreo jugando. Llega el niño B, quiere jugar pero no le deja, queda disgustado y apartado del juego.

Una vez dramatizado una de las tres situaciones del conflicto, el investigador supervisa las ejecuciones de los alumnos; ayuda a los que tienen más dificultades; les incita, les orienta y les presta ayudas verbales y gestuales para la expresión emocional y verbal de la situación. Para completar la tabla de evaluación (Anexo 11.6), una vez escenificada esta situación el investigador pregunta al niño A y luego al B la cuestión correspondiente al ítem 1, luego el 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, y finalmente el 12:

- 1- ¿Qué emociones habéis sentido?
 - 2- ¿Cómo te sientes?
 - 3- ¿Por qué te sientes así?
 - 4- ¿Qué te ha molestado?
 - 5- ¿Qué quieres conseguir con tu actitud?
 - 6- ¿Y si lo consigues o no lo consigues que va a pasar?
 - 7- ¿En qué otras situaciones te sientes así?
 - 8- ¿En situaciones de enfado o de disputa piensas siempre que lo vas a solucionar bien a tu manera?
 - 9- ¿Y cómo te ven los compañeros cuando actúas así? ¿Te aceptan o te quedas solo?
 - 10- ¿Te das cuenta de cómo se siente ahora tu compañero?
 - 11- ¿Si tu compañero se siente así, cómo piensas que se quedará?
 - 12- ¿Te importa cómo se siente y está tu compañero?
- a) Una vez escenificado y respondido a las preguntas del investigador, se propone a los niño A y B que aporten posibles soluciones al problema con el propósito de que sea una buena solución para los dos. Se incita a compartir con una o dos soluciones a cada niño y ante ello se le pregunta al niño que no expone si le parece adecuada la solución.
- 13- Respondemos en este ítem en qué medida aporta soluciones al conflicto.

14- Respondemos en este ítem en qué medida toma en cuenta al otro en sus soluciones.

15- En qué grado muestra una actitud asertiva o más bien agresiva o inhibida.

16- En qué grado sus soluciones invitan a la reflexión y la comprensión del problema.

17- ¿Te sientes mejor contigo y tus compañeros después de compartir las soluciones?

18- ¿La próxima vez que te enfades o tengas problemas con otro compañero, actuarás como hemos aprendido para sentirte mejor contigo mismo y tu compañero?

• Escala:

- ✓ Grado 5: Sí, de forma clara.
- ✓ Grado 4: Sí, con alguna dificultad.
- ✓ Grado 3: Duda, no expresa o define de forma clara.
- ✓ Grado 2: No, le cuesta mucho.
- ✓ Grado 1: No comprende.

10.6. Anexo; tabla evaluación role playing.

ALUMNO:						
BLOQUES	ÍTEM	Grado				
		5	4	3	2	1
Identificación y expresión de las emociones	1- Identifica y pone nombre a la emoción.					
	2- Describe cómo se siente.					
	3- Describe por qué se siente así.					
	4- Sabe lo que le ha molestado.					
Los pensamientos y las consecuencias de su actuación	5- Sabe lo que quiere conseguir.					
	6- Conoce las consecuencias de su actuación.					
	7- Conoce las circunstancias en las que pierde el control.					
	8- Tiene confianza en la superación de las dificultades.					

	9- Se siente aceptado por el grupo ante esta situación.					
La empatía	10- Se da cuenta de cómo se siente su compañero. 11- Se da cuenta de lo que provoca en su compañero. 12- Le afecta y le importa cómo se siente su compañero.					
Capacidad de solucionar conflictos	13- Propone soluciones al conflicto. 14- Sus soluciones tienen en cuenta al otro.					
Asertividad.	15- Muestra una actitud asertiva en sus propuestas. 16- Sus propuestas promueven la reflexión y la comprensión					
Observación final.	17- Muestra una mayor satisfacción y bienestar consigo mismo y su compañero después de aportar y compartir soluciones al conflicto.					
Nivel de satisfacción en el cambio.	18- Una vez que se han compartido estas reflexiones se observa si ha cambiado la emoción así como su disposición a mejorar y orientar su conducta.					

- Escala:

- ✓ Grado 5: Sí, de forma clara.
- ✓ Grado 4: Sí, con alguna dificultad.
- ✓ Grado 3: Duda, no expresa o define de forma clara.
- ✓ Grado 2: No, le cuesta mucho.
- ✓ Grado 1: No comprende.

10.7. Anexo; resultados tabla role playing por alumnos.

ALUMNOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	PROMEDIO	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
A	1ª	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4,3	4	4	0,58
	2ª	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	3	5	5	4	5	4	4	4	4,5	5	5	0,60
B	1ª	5	4	3	4	4	3	3	3	5	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3,11	3	3	0,99	
	2ª	5	5	4	5	5	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3,55	3	3	0,84	
C	1ª	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4,33	4	4	0,47	
	2ª	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4,72	5	5	0,45	
D	1ª	5	4	3	4	4	3	2	3	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2,44	2	2	1,16	
	2ª	5	4	3	3	3	3	2	4	3	3	3	1	2	2	1	1	3	2	2,66	3	3	1,05	
E	1ª	5	5	5	5	5	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4,55	5	5	0,60	
	2ª	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,55	5	5	0,60	
F	1ª	5	5	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3,28	3	3	0,80	
	2ª	5	5	5	4	4	4	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3,77	4	4	0,78	
G	1ª	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	5	4	3	3	3	3,89	4	4	0,81	
	2ª	5	5	4	5	5	4	4	5	3	4	4	2	4	5	4	4	4	4	4,22	4	4	0,63	
H	1ª	5	4	4	5	4	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3,11	3	3	0,94	
	2ª	5	5	3	5	5	4	4	3	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3,5	3	3	0,96	
I	1ª	5	4	4	4	3	4	3	4	4	2	1	2	1	1	3	3	3	3	3,4	3	4	1,15	
	2ª	5	4	4	4	4	4	3	4	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	3,55	4	4	1,08	
J	1ª	5	4	4	4	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2,11	2	1	1,29	
	2ª	5	3	4	3	3	3	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	3	2	2,78	2	2	1,09	
K	1ª	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4,83	5	5	0,37	
	2ª	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,88	5	5	0,31	
L	1ª	3	3	3	4	4	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2,5	2	2	0,76	
	2ª	4	4	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2,67	3	3	0,66	
M	1ª	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	2	2	2	2	3	3	3,22	3	3	0,85	
	2ª	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3,44	4	4	0,83	
N	1ª	4	4	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1,61	1	1	0,95	
	2ª	4	3	3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,83	2	2	0,83	

O	1ª	5	5	5	4	5	4	3	1	4	4	4	4	3	3	3	2	3	2	3,78	4	4	0,85
	2ª	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3,83	4	3	0,96
P	1ª	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5	3	5	5	5	3	4,5	5	5	0,60
	2ª	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4,56	5	5	0,50
Q	1ª	5	5	5	5	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4,39	4	4	0,59
	2ª	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	4	5	5	4	3	4	4	4	4,33	4,5	5	0,74
R	1ª	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4,50	4,5	5	0,50
	2ª	5	5	5	5	5	3	4	5	3	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4,44	5	5	0,68
S	1ª	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4,44	4,5	4	0,50
	2ª	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4,56	5	5	0,59
T	1ª	5	4	4	4	3	2	2	5	1	2	2	2	2	3	1	1	2	4	2,44	2	2	1,12
	2ª	5	5	2	3	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2,61	2,5	2	1,06

10.8. Anexo; tabla resultados ítem 1-4.

ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	PROMEDIO	MEDIA NA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
Ítem 1	1ª	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,85	5	5	0,48
	2ª	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,9	5	5	0,3
Ítem 2	1ª	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	4	4,5	5	5	0,59
	2ª	5	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	4	4	3	5	5	5	5	5	5	4,6	5	5	0,66
Ítem 3	1ª	5	3	4	3	5	4	4	4	4	4	5	3	4	2	5	4	5	5	4	4	4	4	4	0,84
	2ª	5	4	5	3	5	5	4	3	4	4	5	3	4	3	5	4	5	5	4	2	4,1	5	4	0,89
Ítem 4	1ª	5	4	4	4	5	3	5	5	4	4	5	4	4	2	4	4	5	5	5	4	4,2	4	4	0,81
	2ª	5	5	5	3	5	4	5	5	4	3	5	3	4	2	5	5	5	5	5	3	4,3	5	5	0,95

10.9. Anexo; tabla resultados ítem 5-9.

ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	PROMEDIO	MEDIA NA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
Ítem 5	1ª	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3	5	4	4	1	5	5	4	5	4	3	3,9	4	4	0,94
	2ª	5	5	5	3	5	4	5	5	4	3	5	3	4	2	5	5	5	5	5	3	4,3	5	5	0,95
Ítem 6	1ª	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	2	3	1	4	4	4	4	5	2	3,35	4	4	0,96
	2ª	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	4	2	4	2	5	5	4	3	5	3	3,8	4	4	0,87
Ítem 7	1ª	4	3	4	2	3	2	4	3	3	2	5	2	3	1	3	4	4	4	4	2	3,1	3	4	0,99
	2ª	4	3	4	2	4	2	4	4	3	1	5	2	4	2	3	4	4	4	5	2	3,3	4	4	1,1
Ítem 8	1ª	5	3	4	3	4	3	4	3	4	1	5	1	3	1	4	4	4	5	5	2	3,4	4	4	1,28
	2ª	5	3	4	4	3	3	4	3	4	2	5	2	4	1	3	4	5	5	5	2	3,55	4	4	1,16
Ítem 9	1ª	5	5	5	2	4	2	4	3	4	2	5	2	4	1	4	4	3	4	5	1	3,45	4	4	1,32
	2ª	5	4	5	3	4	3	3	3	3	2	5	2	4	2	4	4	3	3	5	3	3,5	3	3	0,97

10.10. Anexo; tabla resultados ítem 10-12.

ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	PROMEDIO	MEDIA NA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
Ítem 10	1ª	4	4	4	2	5	4	4	2	2	1	5	3	4	2	4	5	5	5	4	2	3,55	4	4	1,24
	2ª	5	4	5	3	4	3	3	3	3	2	5	2	4	2	4	4	3	3	5	3	3,5	3	3	0,97
Ítem 11	1ª	4	3	4	2	4	3	4	3	1	1	4	3	3	1	4	4	4	4	5	2	3,15	3,5	4	1,15
	2ª	4	3	5	3	4	4	4	4	2	1	4	2	2	1	4	5	4	4	5	2	3,35	4	4	1,23
Ítem 12	1ª	3	3	4	1	4	3	3	2	2	1	4	3	3	1	4	5	5	5	4	2	3	3	3	1,26
	2ª	3	3	5	1	4	4	2	3	1	1	4	2	2	2	3	5	5	4	4	3	3,05	3	3	1,29

10.11. Anexo; tabla resultados ítem 13-14.

ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	PROMEDIO	MEDIA NA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
Ítem 13	1ª	4	2	5	2	5	3	4	2	3	1	5	2	3	2	3	3	5	5	4	2	3,25	3	2	1,26
	2ª	5	3	5	2	5	4	4	2	2	2	5	2	2	1	4	4	5	5	4	2	3,40	4	2	1,36
Ítem 14	1ª	5	2	4	1	5	3	5	2	4	1	5	2	3	1	3	5	5	4	5	3	3,4	3,5	5	1,46
	2ª	5	3	4	2	5	3	5	2	3	1	5	2	2	1	3	5	4	4	5	3	3,35	3	5	1,35

10.12. Anexo; tabla resultados ítem 15-16.

ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	PROMEDIO	MEDIA NA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
Ítem 15	1ª	4	2	4	1	5	4	4	3	3	1	5	3	2	1	3	5	4	4	5	1	3,2	3,5	4	1,4
	2ª	4	2	4	1	4	4	4	3	2	1	5	2	2	1	3	5	3	4	5	1	3	4	3	1,38
Ítem 16	1ª	4	2	4	1	5	3	4	2	3	1	5	2	2	1	2	5	4	5	4	1	3	3	4	1,45
	2ª	5	2	4	1	5	3	3	3	3	2	5	2	3	1	2	4	4	5	4	2	3,15	3	2	1,27

10.13. Anexo; tabla resultados ítem 17-18.

ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	PROMEDIO	MEDIA NA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	
Ítem 17	1ª	4	2	5	2	5	3	4	3	3	2	5	3	3	1	3	5	4	4	4	2	3,35	3	3	1,29
	2ª	4	3	5	3	5	4	4	3	3	3	5	3	3	1	3	5	4	4	4	2	3,55	3,5	3	1,02
Ítem 18	1ª	4	2	5	2	4	3	4	3	3	2	5	3	3	2	3	5	4	4	4	2	3,4	3	3	0,96
	2ª	4	3	5	2	5	4	4	3	3	2	5	3	3	2	3	5	5	5	4	2	3,6	3,5	3	1,11

10.14. Anexo; tablas promedio variables por alumno ronda 1 y 2.

PROMEDIO VARIABLES POR ALUMNO RONDA 1						
ALUMNOS	EMOCIONES	PENSAMIENTO	EMPATÍA	SOLUCIONES	ASERTIVIDAD	OBS. FINAL
	Ítem 1-4	Ítem 5-9	Ítem 10-12	Ítem 13-14	Ítem 15-16	Ítem 17-18
A	5	4,4	3,66	4,5	4	4
B	4	3,6	3,33	2	2	2
C	4,5	4,2	4	4,5	4	5
D	4	2,8	1,66	1,5	1	2
E	5	4	4,33	5	5	4,5
F	4	2,6	3,33	3	3,5	3
G	4,75	4	3,33	4,5	3,5	3
H	4,5	3,2	2,33	2	2,5	3
I	4,25	3,4	1,33	2	3	3
J	4,25	2	1	1	1	2
K	5	4,8	4,33	5	5	5
L	3,25	2,2	2,33	2	2	3
M	4,25	3,4	3,33	2	2	3
N	3	1	1,33	1,5	1	1,5
O	4,5	4	4	3	2,5	3
P	4,5	4,2	4,33	4	5	5
Q	5	3,8	4,33	5	4	4
R	5	4,4	4,33	4,5	4,5	4
S	4,75	4,4	4,33	4,5	4,5	4
T	4,25	2,4	2	2,5	1	2

PROMEDIO VARIABLES POR ALUMNO RONDA 2						
ALUMNOS	EMOCIONES	PENSAMIENTO	EMPATÍA	SOLUCIONES	ASERTIVIDAD	OBS. FINAL
	Ítem 1-4	Ítem 5-9	Ítem 10-12	Ítem 13-14	Ítem 15-16	Ítem 17-18
A	5	4,6	4	5	4,5	4
B	4,75	3,8	3,33	3	2	3
C	5	4,6	5	4,5	4	5
D	3,75	3	2,33	2	1	2,5
E	5	4	4	5	5	5
F	4,75	3,2	3,66	3,5	3,5	4
G	4,75	4,2	3,33	4,5	4	4
H	4,5	3,8	3,33	2	3	3
I	4,25	3,6	2	1,5	2,5	3
J	3,75	2,2	1,33	1,5	1,5	2,5

K	5	4,8	4,66	5	5	5
L	3,25	2,2	2,66	2	2	3
M	4,25	3,4	3,33	2	2	3
N	3	1	1,33	1,5	1	1,5
O	4,75	4	3,66	3,5	2,5	3
P	4,75	4,4	4,33	4	4,5	5
Q	5	4,2	4	4,5	3,5	4,5
R	5	4	4,33	4,5	4,5	4
S	4,75	2	2,66	4,5	4,5	4
T	3,75	2,4	2,66	2,5	1,5	2